

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

DGW50
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

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

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: 9¹). 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 Nachhaltigkeitsagenda²) 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-Presse.

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. Durkheim¹ 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).²

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.³ 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.⁴

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. 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*¹ der Situation so genannter „*nicht-traditioneller Studierender*“² 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 HE³ 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.⁴ 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

⁴ 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*.

ren Bildung ist offensichtlich durch ganz distinkte historische Muster institutioneller Transformation und Reform geprägt (Archer 1984). Die Wandlung von einer Elitenausbildung zur Masseneinrichtung in einer Zweigenerationenspanne (Trow 1973) hat simple Vergleichsmöglichkeiten eher kompliziert als vereinfacht. Sozial- und arbeitsmarktpolitische Zwänge haben zwar aus den erweiterten Formen der *Higher Education* eine Art eigenständigen kulturellen und symbolischen Raum in unseren Gesellschaften gemacht (Finnegan, Fleming & Thunborg 2014, p. 151); dieser „Raum“ sieht allerdings in jedem der an der Studie beteiligten Länder völlig anders aus.⁵

Und doch verweist gerade der Blick auf die Gruppe der „Nontraditionals“ auf hochambivalente Trends, die sich international anzugleichen scheinen: ein langsames, aber stetiges Wachstum des Anteils älterer Studierender, ein deutlicher Wandel hin zur Geschlechtergleichheit an den Universitäten, freilich nach wie vor die Barrieren ungleicher Zugangsbedingungen für Studierende mit Beeinträchtigungen oder für ethnische Minoritäten sowie die fortbestehenden subtilen Exklusionsmechanismen für Studierende aus unteren sozialen Schichten (Alheit 2014b). Aus der Perspektive der „nicht-traditionellen Studierenden“ lassen sich *fünf* Erfahrungskomplexe hervorheben, die das dominante Gefühl der nach wie vor bestehenden Ungleichheit nicht relativieren, sondern eher bekräftigen:

- a) Soziale Ungleichheit hat fortbestehende Wirkung auf die Lernerfahrungen der „Non-traditionals“, aber die Art, wie die soziale (Selbst-)Zuschreibung inszeniert wird, hat sich sowohl bei den Betroffenen wie bei den Institutionen verändert. Die Stigmatisierung findet gleichsam nicht mehr auf „offener Bühne“ statt. Sie ist in den Hintergrund getreten und wirkt subtil durch „*performative Diversifizierung*“ (Field & Morgan-Klein 2014), also durch eine verdeckte Normierung, wie man im universitären Kontext (eigentlich) auftreten sollte. Genau dies irritiert aber die „*Erwartungserwartungen*“⁶ der Zielgruppe: „*Du verstehst nicht, was sie wirklich von dir wollen. Du kommst dir dumm und falsch vor*“⁷, ist ein extrem häufig gehörtes Erfahrungszitat von Betroffenen.
- b) Die Ungleichheitserfahrung ist in der Regel multidimensional und bezieht sich nicht selten auf eine undurchschaubare Mischung („*Intersektionalität*“) von Alter, Klasse, Beeinträchtigung, Ethnizität und Geschlecht. Auch diese Erfahrung hat Irritationseffekte: „*Du weißt nicht mehr, ob sie dich als Frau ablehnen oder als Schwarze, oder einfach, weil du von unten kommst.*“

5 Siehe dazu den Vergleich der „pädagogischen Stile“ europäischer Universitäten im zweiten Abschnitt dieses Beitrags.

6 Das Konzept der *Erwartungserwartung* stammt aus Niklas Luhmanns Systemtheorie (cf. Luhmann 2001). Es bezeichnet die Notwendigkeit der Reduzierung einer im Prinzip doppelten Kontingenz bei der Entscheidungswahl in sozialen Aktionen. Handlungen sind grundsätzlich kontingent, weil es eine Fülle von Optionen gibt, die zur Auswahl stehen und die jeweilige Entscheidung keineswegs Erfolg garantiert. Sie sind gewissermaßen „doppelt“ kontingent, weil immer auch andere in die Handlung verwoben sind, die ihre eigenen Optionen haben. Erwartungserwartungen reduzieren den Kontingenzdruck, weil sie einkalkulieren, dass auch andere in den Entscheidungsprozess involviert sind, die ihre eigenen Erwartungen haben. Das schließt natürlich Fehler nicht aus, aber es bewahrt vor ausschließlich idiosynkratischen Handlungsentscheidungen.

7 Die im Folgenden zitierten Interviewsequenzen sind Übersetzungen aus dem (anglisierten) Datenmaterial und sind so gewählt, dass sie gleichsam „typische“ Äußerungen zu dem entsprechenden Gegenstandsbereich der erhobenen Befunde darstellen. Die gewählten Zitate sind immer Beispiele aus einem breiten Spektrum ähnlicher Voten.

- c) Trotz der Persistenz erfahrener Ungleichheit zeigen Betroffene ein bemerkenswertes Potenzial an Resilienz, wehren sich aktiv gegen strukturelle Ungleichheit und erkämpfen sich Freiräume in ihren Ausbildungsinstitutionen: *„Irgendwann war mir klar, das Studium ist wichtig für dich, bringt dich weiter – trotz der Widerstände. Und da habe ich mich gewehrt und dabei mich selber ganz neu erfahren.“*
- d) Solcher Widerstand wird häufig durch Familie, soziale „Paten“, Peers und Freunde unterstützt und rahmt den keineswegs seltenen Studienerfolg der „Nontraditionals“ (Nestor 2015): *„Klar, geschafft habe ich das nur, weil die Familie hinter mir stand, die Kollegen, die Freunde, und weil sie stolz waren, dass ich es schaffe. Ich habe sie gebraucht.“*
- e) Die Studienzeit wird von vielen Betroffenen nicht als vordergründiger Karriereweg gedeutet, sondern als eine Art „Zeit-Raum“ (*transitional space*) der Formation und Transformation der eigenen sozialen und professionellen Identität (Finnegan, Fleming & Thunborg 2014, pp. 153 ff.): *„Das Studium hat mir was gebracht – gar nicht nur fachlich, wie ich dachte. Ja, das auch. Aber viel mehr für mich selbst. Ich bin eine andere geworden, sehe Dinge neu, mische mich ein, wo ich vorher zu feige war. Irgendwie erfahre ich die Welt jetzt anders und mich selbst auch.“*

Tatsächlich ist die Bindung an Kontexte wie die Unterstützung der Familie, die Anerkennung des sozialen Nahbereichs für die erbrachten Leistungen und die Hilfe von Partnern und Freunden bei der Bewältigung organisatorischer Probleme bei „Nontraditionals“ eine basale Voraussetzung für die Überwindung des Gefühls der Fremdheit in der Begegnung mit der Universität (Nestor 2015). Der Kontakt mit dem *„universitären Habitus“* (Alheit 2014b) erzeugt nicht selten den Eindruck intellektueller Minderwertigkeit und der mangelnden Passung mit dem gewählten Studienfach.

Die soziale Praxis erfolgreichen Studierens ist auf Gefühle wachsenden „Dazugehörens“ und „Vertrautseins“ angewiesen. Solche Gefühle sind sozial aber keineswegs gleich verteilt. Für Kinder akademischer Eltern sind sie zumindest selbstverständlicher als für Kinder aus unteren sozialen Schichten oder gar aus anderen Kulturen. Axel Honneths sozialpsychologisches Konzept der *Anerkennung* (1992, 1995), das persönliche Bindung (Liebe), eine garantierte Selbstverständlichkeit der eigenen Option auf Bildung (Recht) und das vitale Erleben der Mitgestaltung der Gesellschaft (soziale Ökonomie) einschließt, ist gerade für soziale Gruppen von zentraler Bedeutung, die um solche Anerkennung kämpfen müssen: weil etwa die Erfahrung anerkennender „Liebe“ in ihrer Kindheit und Jugend nicht selbstverständlich war; weil ein „Recht“ auf Bildung zwar formal existierte, aber dieses Recht in der Praxis nicht zur Anwendung kam; weil eine aktive Mitgestaltung im beruflichen und gesellschaftlichen Leben verstellt war oder zumindest nicht unterstützt wurde. Der damit verbundene Entzug von „Selbstvertrauen“ (*self-confidence*), „Selbstachtung“

(*self-respect*) und „Selbstschätzung“ (*self-esteem*) muss die Erfahrung gelingender „Selbstbildung“ blockieren oder doch erheblich einschränken.⁸

Honneths Konzept basiert dabei auf einer faszinierenden Interpretation der frühen hegelschen Schriften zur Entwicklung des „Selbstbewusstseins“ (Hegel [1809] 1986), dazu der Identitätstheorie George Herbert Meads (1934) und der Sozialpsychologie von Donald Winnicott (1971). Er arbeitet heraus, wie soziale Beziehungen und intersubjektive Erfahrungen das Individuum formen. Ohne die besondere Beziehung zu einer anderen Person ist es nicht möglich, der eigenen Einzigartigkeit gewahr zu werden. Authentische Anerkennung ist ein essentielles menschliches Bedürfnis – wichtig für die kindliche Entwicklung, aber ebenso wichtig auch am Arbeitsplatz, in der Kommune, der Zivilgesellschaft und gewiss in allen Bildungsprozessen. Der Umgang der europäischen Universitäten mit den „Nontraditionals“ und deren mutiger und erstaunlich erfolgreicher „*Kampf um Anerkennung*“ sind eine Bestätigung für Axel Honneths sozialphilosophische Überlegungen.

2 Die Unterschiedlichkeit europäischer „Universitätskulturen“

Honneths Konzept eignet sich hervorragend, um die mikrosozialen Prozesse zu verstehen, die beim Aufeinandertreffen der „Nontraditionals“ mit der Institution „Universität“ beobachtet werden können: sowohl die Erfahrung der subtilen Ausgrenzung als auch das Entdecken der eigenen Widerstandskraft. Es garantiert allerdings noch keine Einsicht in den Charakter von institutionellen „Mesostrukturen“ und mentalen „Rahmenbedingungen“, wie sie in den untersuchten Ländern England, Schottland, Irland, Spanien, Deutschland, Polen und Schweden durchaus verschieden ausfallen. Und es reicht dabei nicht aus, einzelne Variablen zu identifizieren, die solche Unterschiede beeinflussen. Es geht vielmehr um *kulturelle Muster*, um „Figurationen“, wie Norbert Elias (1989) sie beschreibt, die solche subtilen Unterschiede erfassen können (cf. auch Alheit 2009).

Diese Konfigurationen mögen sich über längere historische Zeiträume entwickelt haben. Und wir haben durchaus spontane Vorstellungen über solche mentalen Muster: etwa die Tendenz zu hoch formalisierten, distinktiven Strategien der Klassifikation, wie sie im Bildungssystem Frankreichs und einiger anderer südeuropäischer Länder vorherrschen; die egalitären und vergleichsweise informellen Strukturen der skandinavischen Universitätssysteme; die Auswahlstrategien zentraleuropäischer Länder (etwa Deutschlands, Österreichs etc.), die oft unreflektiert am bildungsbürgerlichen Habitus orientiert sind; und die pragmatisch-ökonomisch operierenden *Higher-Education*-Strukturen im mentalen Kulturraum Großbritanniens.

8 Da das internationale Vergleichsprojekt, auf das hier Bezug genommen wird, mit dem englischen Basistext der honnethschen Sozialpsychologie gearbeitet hat (Honneth 1995), werden hier jeweils auch die englischen Labels erwähnt (cf. Fleming & Finnegan 2014, pp. 54–56).

Die RANLHE-Studie hat die Universitätssysteme der genannten sieben Länder untersucht. Das sehr aussagekräftige Vergleichsobjekt war der Umgang der Institutionen mit der Zielgruppe der „Nontraditionals“. Gewöhnliche Unterscheidungsvariablen wie z. B. „Zugang vs. Ausschluss“ im Blick auf die Universitäten waren offensichtlich unzureichend, weil z. B. rechtliche Entwicklungen, die den Zugang erleichtern sollten (in Deutschland nach 1970), keineswegs automatisch auf eine Beseitigung früherer Exklusionsstrategien hinausliefen, sondern eher auf die Erfindung heimlicher Substrategien. Mehr noch, objektive Zugangsrestriktionen durch harte Prüfungen (wie in Spanien) schlossen die faktische Integration der „Nontraditionals“, wenn sie den Eintritt geschafft hatten, keineswegs aus. Im Studium selbst herrschte ein inklusives und gerade kein exklusives Klima (s. u.). Worauf es ankam, war, „Spannungen“ (*tensions*) und sich andeutende „Verschiebungen“ (*drifts*) wahrzunehmen, welche bestimmte Einflussfaktoren zu einer spezifisch (nationalen) „Figuration“ verdichteten, die sich auf die soziale Arena *Universität* beziehen ließ.

Dazu schien es notwendig, eine Art „Instrument“ zu finden, das als klassisches *Tertium Comparationis* für alle nationalen Universitätssysteme fungieren konnte. Charakteristisch erschien einerseits der aus der bourdieuschen Feldmetapher vertraute Kontrast zwischen *Kultur* und *Ökonomie* (Bourdieu [1979] 1987), an dem sich die europäische Universitätsentwicklung der vergangenen 50 Jahre hat orientieren müssen. Ebenso typisch schien ein dazu quer liegender Gegensatz zwischen *funktionaler Effektivität* und *sozialer Verantwortung* zu sein, der insbesondere bei der Konfrontation mit „Nontraditionals“ ins Spiel kommen musste.

Idealtypische Konstellationen, wie sie zumindest vorstellbar sind, zeigt die folgende Abbildung. Es wird unmittelbar einsichtig, dass solche Idealtypen in der Wirklichkeit allenfalls „gebrochen“ vorkommen. Die Idee einer überzeugenden Differenzierung zwischen nationalen pädagogischen Kulturen oder Stilen erscheint trotz allem plausibel. Wir haben es dann mit (semantischen) Clustern⁹ zu tun, deren relative Ungenauigkeit (*fuzziness*) kein Nachteil, sondern eher ein Vorteil ist, weil auch

9 „Semantische Cluster“ sind dem (nationalen) Interviewmaterial entnommene *Argumentationsfiguren*, gegebenenfalls auch *Diskursformationen* mit zumeist „ausfransenden“ Deutungshorizonten, die sich sinnvoll in dem konstruierten „mental Raum“ platzieren lassen (zum methodologischen Hintergrund eines solchen *semantic clustering* cf. ausführlich Alheit et al. 2020).

die soziale Wirklichkeit mit interpretativen „Grauzonen“ umgehen muss. Das „Instrument“ des RANLHE-Vergleichs sah dann folgendermaßen aus:

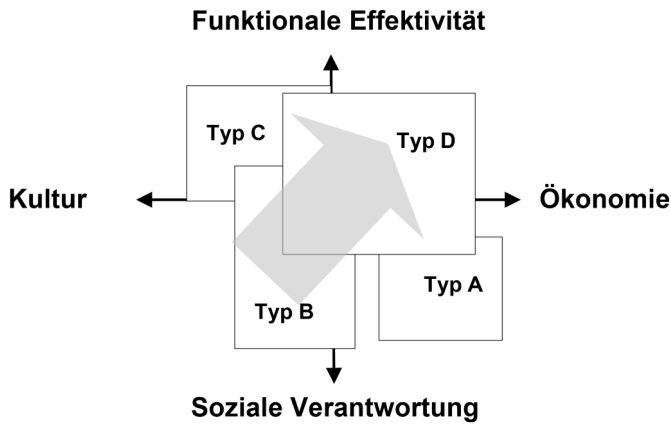


Abbildung 1: Der Raum „pädagogischer Kulturen/Stile“ europäischer Universitäten

In der hier kreierten Typologie wird eine reziproke Abhängigkeit der Typen offensichtlich: Universitäten, deren pädagogischer Stil sich primär an Effizienzparametern und ökonomischem Erfolg orientiert, wird zum dominanten neoliberalen Typ in „postmodernen“ Gesellschaften. Auch wenn dieser exponierte *Typ D* in reiner Form in keinem der untersuchten nationalen Universitätssysteme vorkommt, ist sein Einfluss auf alle anderen Typen spürbar. Aber, wie bereits angedeutet, sind die rekonstruierten Stil-Cluster Mischformen – darin allerdings deutlich unterscheidbar.

Ähnliches gilt auch im folgenden Fall, der dem sympathischen *Typ B* am ähnlichsten ist, nämlich dem Beispiel eines skandinavischen Universitätssystems (hier: Schweden). Soziale Argumente spielen bei der Auswahl der Studierenden eine große Rolle. Deshalb besteht eine große Bereitschaft zur Aufnahme von „Nontraditionals“. Auch die schwedische Kommunikationskultur, die flachen Hierarchien und die informelle Lernatmosphäre wirken sich sehr positiv aus. Dieses Ergebnis wird nicht nur gedeckt durch die Aussagen der Universitätsfunktionäre, sondern auch durch die Interviews mit den Studierenden. Der mentale Fokus des „pädagogischen Stils“ liegt zwischen den Polen „Kultur“ und „soziale Verantwortung“. Freilich kann eine vorsichtig wachsende Orientierung an ökonomischen Zwängen nicht übersehen werden. „Performance“ und Effektivität werden im Zuge einer *Europäisierung* des Hochschulwesens zunehmend wichtiger.

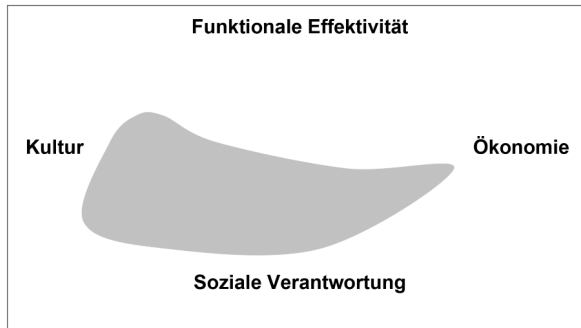


Abbildung 2: Der Stil skandinavischer Universitäten

Einen gewissen Kontrast dazu stellt das aktuelle polnische Universitätssystem dar. Nach einer drastischen Privatisierung im Anschluss an den gesellschaftlichen Umbruch 1990 ff. (mehr als 100 Universitäten in Polen sind Privatunternehmen) hat sich der Fokus der an internationale Trends anschließenden Universitätspolitik in den oberen rechten Sektor des Mentalitätsraums verschoben, in die Nähe der Pole „Effektivität“ und „Ökonomie“. Die bewusste Beziehung zur polnischen Kultur und Tradition, auch zur katholischen Kirche, spielt weiter eine bestimmende Rolle. Im Gegensatz dazu hat sich eine Orientierung am Pol „soziale Verantwortung“ deutlich abgeschwächt. Diese Beobachtung hat spürbare Konsequenzen für „Nontraditionals“: Studieren ist für sie mit drastischen ökonomischen Risiken verbunden und mit Exklusionserfahrungen. Beides lässt sich sowohl an den Bildungsstatistiken zeigen als auch an den Antworten der interviewten Studierenden.

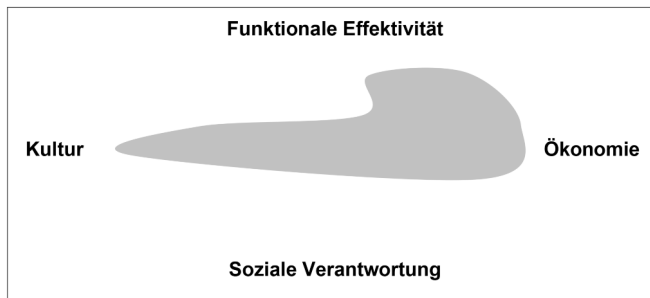


Abbildung 3: Der Stil polnischer Universitäten

Die klassische englische Universität hat ein anderes pädagogisches Profil. Die Eliteuniversitäten Oxford und Cambridge einmal ausgeschlossen, liegt der Fokus zwischen den drei Polen „Effektivität“, „Ökonomie“ und „soziale Verantwortung“. Im Gegensatz zu anderen europäischen Universitäten sind englische Hochschulen seit geraumer Zeit *Unternehmen*, die allerdings immer auch soziale Verantwortung für die *Community* wahrgenommen haben und im Prinzip den Zugang für alle Studierenden offen halten.

Die Tradition der *open access courses* ist ein herausragendes Beispiel dafür. Deshalb sind englische Universitäten „berechenbare“ Einrichtungen für „Nontraditionals“. Spezielle Angebote für Migrant*innen, Behinderte, alleinerziehende Mütter etc. sind selbstverständlich. Studieren kostet etwas, aber auch hier zeigen die Universitäten durch Stipendienangebote sozial engagierte Praxis. Diese Tendenz ist übrigens in Schottland noch deutlich stärker ausgeprägt als in England. Die traditionell sozialdemokratische Orientierung mag dafür verantwortlich sein. Grundsätzlich ist aber der pragmatisch-utilitaristische „Ton“ der pädagogischen Mentalität auch in Schottland offensichtlich. Diese Tendenz schlägt sich in unserem Forschungsmaterial deutlich nieder.

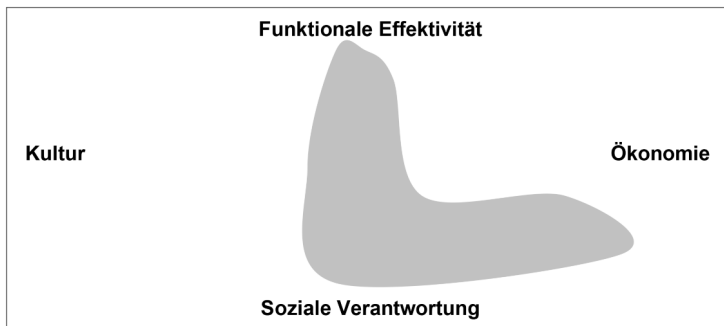


Abbildung 4: Der Stil von UK-Universitäten

Es erscheint bemerkenswert, dass das irische Hochschulsystem dem gerade präsentierten UK-Standard nicht folgt, sondern eher dem skandinavischen Modell ähnelt. Tatsächlich liegt auch hier der mentale Fokus zwischen den Polen „Kultur“ und „soziale Verantwortung“. Was das irische Universitätssystem vom skandinavischen trennt (das vergleichbar hohen Respekt vor Menschen mit Beeinträchtigung hat), ist die enge Verbindung zu national-religiösen Traditionen, d. h. ein gewisses „Modernitätsdefizit“. Sowohl die starken sozialen Tendenzen als auch eine akademische Kultur, die sich an der katholischen Ethik orientiert, werden durch unser qualitatives Datenmaterial bestätigt.



Abbildung 5: Der Stil irischer Universitäten

Das moderne deutsche Universitätssystem hat sich von den traditionellen Segregationstendenzen der überholten deutschen Bildungseinrichtungen des tertiären Sektors entfernt. Von einer kurzen Periode an den so genannten „Reformuniversitäten“ der 1970er und 1980er Jahre abgesehen, ist das Hochschulsystem aber zurückgekehrt zu einer Bewegung zwischen „Kultur“ und „Effektivität“. Die wachsende Ökonomisierung der „internen Politiken“ der Hochschulen während der vergangenen beiden Dekaden hat kaschierte Exklusionstendenzen verstärkt und es Gruppen wie den „Non-trationals“ erschwert, ihre Studienpläne zu verwirklichen. Die Daten belegen dies nicht nur prägnant durch die Studierendeninterviews, auch Interviews mit so genannten „Gatekeepers“ (also Studienberater*innen) zeigen dies drastisch (Alheit 2014a).

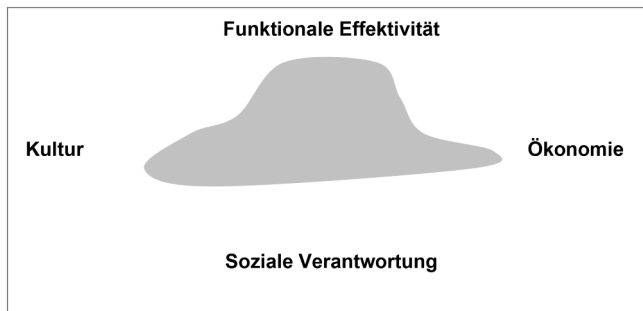


Abbildung 6: Der Stil deutscher Universitäten

Das spanische Modell sieht deutlich anders aus. Der fiktive deutsche „Hut“ kehrt sich gleichsam um. Der mentale Fokus des „spanischen Stils“ liegt zwischen den drei Polen „Kultur“, „soziale Verantwortung“ und „Ökonomie“. Im Kontrast zum skandinavischen Beispiel ist „soziale Verantwortung“ hier nicht Teil der Organisationsaufgabe der Universität, sondern ethisch-pädagogische Herausforderung für die akademisch Lehrenden. Dies wird offensichtlich im qualitativen Material der RANLHE-Studie. Die formalen Hürden vor dem Eintritt in die Universität (scharfe Prüfungen) sind Teil einer Selektionsstrategie der Universität. Im Ausbildungsprozess selbst allerdings dominiert eine integrative und kommunikative Studienatmosphäre.

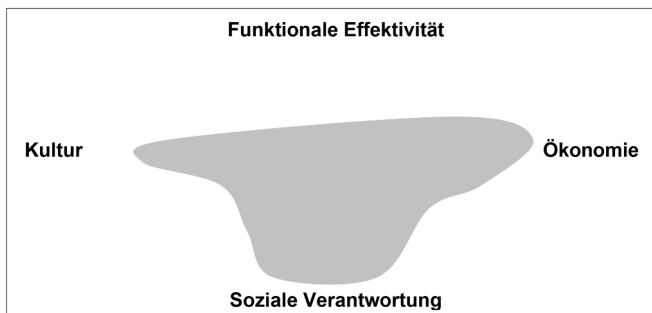


Abbildung 7: Der Stil spanischer Universitäten

Der europäische Vergleich zeigt also subtile Unterschiede in den (nationalen) „pädagogischen Stilen“ der Universitäten (Alheit 2014b). Dieser sehr distinkte und individuelle Mix bestimmter Einflüsse und Tendenzen hat zumeist mit komplexen historischen Konstellationen zu tun und bedarf weiterer systematischer Analysen. Dennoch gibt der Befund einen Eindruck von „spezifischen Figurationen“ (d.h. einer hintergründigen „Logik“ des Zusammenhangs von bestimmten Charakteristiken), die Öffnungs- und Schließungstendenzen von Universitätssystemen erkennen lassen.

3 Perspektiven einer demokratischen „Universitätslandschaft“ in Europa

Bleiben zum Abschluss zwei Fragen, die sich nach der Einsicht in mikrosoziale Entwicklungsprozesse des Zugangs zum Lernen von „Nontraditionals“ und in makrosoziale Rahmenbedingen nationaler pädagogischer Kulturen und Stile in der Hochschulbildung Europas nahelegen: Was wissen wir durch die vorgestellten Forschungen, was wir nicht vorher auch schon wussten? Und welche praktisch-politischen Konsequenzen ergeben sich aus dem, was wir möglicherweise gelernt haben?

Wir haben zweifellos ein tieferes Verständnis von den mikrosozialen Bargainingprozessen gewonnen, die gerade Studierenden abgefordert werden, die dem Normalbild von Lernenden an der Universität *nicht* entsprechen. Und wir haben besonders die subtilen Exklusionsstrategien entlarven können, die auch universitäre Reformprozesse der letzten 50 Jahre überdauert haben.

Die Implikationen dessen, was wir gelernt haben, treffen allerdings gleichsam ins „Herz“ der Bildungsidee Europas. Konsequenzen für die europäische Hochschulpolitik sind dringend gefordert, und auch für die Organisation des Lehrbetriebs an den einzelnen Universitäten der EU-Länder stehen Reformen an. Die Sorge für eine „affektive Gleichheit“, wie das Lynch et al. (2009) genannt haben, setzt einen Wandel der Lernatmosphäre in vielen der untersuchten Länder voraus. Studierende – und nicht nur „Nontraditionals“ – haben das Recht auf eine Universitätskultur, die sie als Person respektiert und anerkennt. Und das bedeutet die Schaffung von universitären Lernräumen, die kooperative Praktiken und kreative Entdeckungen des Selbst und der Welt ermöglichen und die sich Lernmilieus entgegenstellen, die vorwiegend technisch, mechanisch, funktional, unpersönlich und instrumentell sind. Das Fazit der RANLHE-Studie lautet deshalb im „Originalton“:

“This goes beyond the traditional mantra of ‘student centred’ approaches and making a case for an egalitarian and relational approach where respect for student voices and concerns informs all contacts, communications and pedagogies. This also means developing a greater awareness of the limits and uses of categorical definitions and research in relation to non-traditional students. Anything else, we can now say, is not best practice.” (Finnegan, Fleming & Thunborg 2014, p. 160).

Literatur

- Alheit, Peter (2009). The symbolic power of knowledge. Exclusion mechanisms of the 'university habitus' in the German HE system. In Barbara Merrill (ed.), *Learning to change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education*, Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 161–172.
- Alheit, Peter (2010). Die Bedeutung qualitativer Ansätze in der Sozialforschung. In Christian Barthel & Christian Lorei (eds.), *Empirische Forschungsmethoden. Eine praxisorientierte Einführung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Polizei*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft, 39–65.
- Alheit, Peter (2014a). The unwanted students: Closure tendencies in the German university system. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (eds.), *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London and New York: Routledge, 134–148.
- Alheit, Peter (2014b). "Configurations" of (Adult) Education: Reflections on concepts how to compare complex cultural settings. In Bernd Käßlinger & Steffi Robak (eds.), *Changing Configurations in Adult Education in Transitional Times*, Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 73–89.
- Alheit, Peter, Kathrin Rheinländer & Rainer Watermann (2008). Zwischen Bildung und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 11, H. 4, 577–606.
- Alheit, Peter et al. (2020). *Der „Generalistik-Diskurs“ im Feld der Pflege im Land Brandenburg. Eine qualitative Studie zur Vorbereitung eines innovativen curricularen Entwicklungsprozesses für die reformierte Pflegeausbildung* (Schriftenreihe des Instituts für Gesundheit, Band 2), Senftenberg: BTU Cottbus-Senftenberg Press (im Druck).
- Archer, Margaret S. (1984). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre ([1979] 1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burzan, Nicole (2010). Zur Debatte um die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Sozialforschung. In Anne Honer, Michael Meuser & Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), *Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler*, Wiesbaden: VS, 93–102.
- Creswell, John W. & Vicky L. Plano Clark (eds.) (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, 2nd Edition, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, Norman K. ([1970] 1978). *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods*, New York: McGraw-Hill.
- Elias, Norbert (1989): *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Field, John & Ewa Kurantowicz (2014). Retention and access in higher education. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (eds.), *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London and New York: Routledge, 163–168.

- Field, John & Natalie Morgan-Klein (2014). Disability and learner identities in Scotland. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (eds.), *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London and New York: Routledge, 98–108.
- Finnegan, Fergal, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (eds.) (2014). *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London and New York: Routledge.
- Finnegan, Fergal, Ted Fleming & Camilla Thunborg (2014). Enduring inequalities and student agency. Theorizing an agenda for change in higher education. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (eds.), *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London and New York: Routledge, 151–162.
- Fleming, Ted & Fergal Finnegan (2014). Critical theory and non-traditional students' experience in Irish higher education. In: Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (eds.), *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London and New York: Routledge, 51–73.
- Gläser-Zikuda, Michaela et al. (Hrsg.) (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*, Münster: Waxmann.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich ([1809] 1986). *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808–1817*. Werke, Bd. 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1995). *The Struggle for Recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Jahoda, Marie, Paul F. Lazarsfeld & Hans Zeisel ([1933] 1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal: Ein soziografischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuckartz, Udo & Julia Busch (2012). Mixed Methods in der Evaluation. In Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele – Konzepte – Methoden*, Weinheim: Beltz Juventa, 14–35.
- Kuckartz, Udo (Hrsg.) (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*, Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (2001). *Soziale Systeme*, 11. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lynch, Kathleen et al. (2009). *Affective Equality: Love, care and injustice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mead, George Herbert (1934). *Mind, Self and Society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nestor, Karen (2015). *Understanding Biographicity: Redesigning and reshaping lives in young adulthood*. Washington: George Washington University (PhD thesis).
- Tashakkori, Abbas & Charles Teddlie (eds.) (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Trow, Martin (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Graduate School of Public Policy, University of California.
- West, Linden et al. (eds.) (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- West, Linden, Agnieszka Bron & Barbara Merrill (2014). Researching student experience. In: Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (eds.), *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London and New York: Routledge, 25–36.
- Winnicott, Donald W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Der Raum „pädagogischer Kulturen/Stile“ europäischer Universitäten	25
Abb. 2	Der Stil skandinavischer Universitäten	26
Abb. 3	Der Stil polnischer Universitäten	26
Abb. 4	Der Stil von UK-Universitäten	27
Abb. 5	Der Stil irischer Universitäten	27
Abb. 6	Der Stil deutscher Universitäten	28
Abb. 7	Der Stil spanischer Universitäten	28

„Migrant_innen“ als Zielgruppe?

Zur Problematisierung einer identitätslogischen Zielgruppenbestimmung im Horizont relationaler Perspektivität. Anregungen für die wissenschaftliche Weiterbildung

MALTE EBNER VON ESCHENBACH

Problemaufriss

Mit der Öffnungsbewegung und der damit verbundenen Umstellungsabsicht der wissenschaftlichen Weiterbildung auf eine inklusive wissenschaftliche Weiterbildung werden grundlegende Ziele wie die Erhöhung von Teilhabechancen, die Beförderung von Partizipationsmöglichkeiten und der Abbau sozialer Ungleichheit verfolgt (vgl. z. B. Caster & Mergner 2016; Lehmann 2020). Eine mit diesen Zielen aufgeladene wissenschaftliche Weiterbildung besagt nicht notwendig, dass die damit verbundenen Absichten nicht bereits früher Relevanz in Anspruch genommen hätten. Vielmehr drängt eine sich als inklusiv verstehende wissenschaftliche Weiterbildung auf eine gezielt gesellschaftlich ausgerichtete Positionierung, sich verstärkt *für* die Schaffung von Voraussetzungen einzusetzen, um Inklusion ermöglichen zu können (vgl. Lehmann 2020, S. 91f.). In diesem Horizont ließe sich eine inklusive wissenschaftliche Weiterbildung als sozialstruktureller Einsatz auffassen, der sich gerade gegen Exklusion in Stellung bringt.

Inwieweit die Umstellung auf Inklusion diejenigen Effekte für sich reklamieren kann, Teilhabe und Partizipationsmöglichkeiten einerseits und den Abbau von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem andererseits voranzubringen, ist eine empirisch zu vertiefende Aufgabe. Zugleich erfordert es aber auch, sich mit der Frage zu beschäftigen, ob ein dezidierter Anspruch auf Inklusion nicht mitverantwortlich ist, entgegen der Absicht weiterhin Exklusion unterschwellig mitzubetreiben. Stefan Pohlmann und Gabriele Vierzigmann werfen diese Frage auf, wenn sie zu bedenken geben, ob „es sein (könnte), dass die Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung sich als Wegbereiter einer neuen Selektivität entpuppt?“ (Pohlmann & Vierzigmann 2020, S. 8). Sie verleihen mit ihrer Problematisierung einem Unbehagen Stimme, das sich aus der Paradoxie entwickelt, nach der Inklusion nicht ohne Exklusion zu haben ist. Der Anspruch von Inklusion ruht, so könnten Pohlmann und Vierzigmann gelesen werden, auf der (stillen oder stillgelegten) Voraussetzung einer Exklusion bzw. einer zuallererst zu vollziehenden (bzw. vollzogenen) Exklusion, die wiederum erst Inku-

sion ermöglicht (vgl. Opitz 2008; Kronauer 2010; Schäffter & Ebner von Eschenbach 2015).

Diese Paradoxie lässt sich – und darauf wird im Folgenden des Beitrags näher einzugehen sein – anhand der (identitätslogischen) Bestimmung von (neuen) Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung verdeutlichen. Die Identifizierung und Erfassung einer Gruppe, z. B. „die Migrant_innen“, über ein Set von Attribuierungen sind dabei gängige Mittel der Wahl der Bestimmung von (neuen) Zielgruppen. Über die Sammlung und Verknüpfung von Eigenschaften wird ein Verfahren in Gang gesetzt, welches der Logik der Hervorbringung einer Identität folgt, die als „fix“ und „feste“ Untersuchungseinheit operationalisiert wird (vgl. Brubaker, Loveman & Stamatov 2007; Seitter 2012 [1985]). Das Verfahren der identitätslogischen „Definition“ einer Zielgruppe mochte vielleicht noch in Zeiten hoher Gewissheit eine gewisse Glaubwürdigkeit besessen haben; in Zeiten gesellschaftsstruktureller Transformationsdynamiken ist es (inklusions-)politisch und epistemologisch fragwürdig (vgl. Schäffter 2012; Marchart 2013; Dannenbeck u. a. 2016). Insbesondere unter dem Anspruch von Inklusion erweist sich eine identitätslogische Bestimmung als permanente Exklusionsmaschinerie, weil jeder (neuen) ausdifferenzierenden Eigenschaftszuschreibung eine basale Unterscheidung vorausläuft, die unweigerlich ein Innen und Außen besitzt. Mit anderen Worten: Je näher und je genauer angestrebt wird, einer (neuen) Zielgruppe mit zunehmenden Eigenschaftszuschreibungen entsprechen zu wollen, desto größer wird ihre „Exklusivität“. Ist daher der Anspruch einer inklusiv ausgerichteten wissenschaftlichen Weiterbildung nicht an dieser Stelle kontrafaktisch, wenn Inklusion darauf hinausläuft, neue Identitäten (über exklusive Zuschreibungen) zu „entdecken“?

Aus meiner Sicht artikuliert sich an dieser Stelle eine tieferliegende Problematik. Die Unternehmung, neue Zielgruppen zu identifizieren, um sie inkludieren zu können, verweist auf das Grundproblem eines identitätslogischen Fundaments bei der Bestimmung von Zielgruppen. Diese Problematik wäre zuerst zu klären, bevor weitere Fragen zu Inklusion systematisch bearbeitet werden. Dass eine identitätslogische Herangehensweise bei der Zielgruppenbestimmung bereits bekannt ist und zu bearbeiten angestrebt wird, lässt sich an den seit einigen Jahren aufkommenden Vorschlägen relationaler Zugänge in der wissenschaftlichen Weiterbildung festmachen (vgl. Walber & Jütte 2015; Seitter 2017; Schäffter 2017; Alexander 2018). Einer relationalen Perspektivität nachzugehen, erscheint daher epistemologisch lohnenswert, weil über sie eine identitätslogische (bzw. substanzialistische oder identifizierende) Bestimmung von Zielgruppen intelligibel und problematisierbar wird. Relationale Perspektiven vermögen neue Möglichkeits- und Wirklichkeitshorizonte, abseits identitätslogischer Bestimmung, zu eröffnen (vgl. ausführlich Ebner von Eschenbach 2019).

Wir werden dieser Spur im Folgenden ausführlicher nachgehen. Dafür ist es zunächst erforderlich, die Bestimmung der Zielgruppe der „Migrant_innen“ zuzuwenden (1), um anschließend einen Abstraktionsschritt vollziehen zu können, der die Schwierigkeiten einer identitätslogischen Perspektive zuspitzt (2). Anknüpfend

werden tentativ erste Hinweise für die Potentialität relationaler Perspektiven in der wissenschaftlichen Weiterbildung versammelt (3). Im Ausblick werden Anregungen einer relationalen Perspektivität für eine sich als inklusiv verstehende wissenschaftliche Weiterbildung resümiert.

1 Migrant_innen – eine „neue“ Zielgruppe für eine inklusiv ausgerichtete wissenschaftliche Weiterbildung?

Die im Zuge einer von Inklusion angesprochenen Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung lenkt den Blick darauf, sich in verstärktem Maße mit Zielgruppen zu beschäftigen, die bislang kaum im Horizont wissenschaftlicher Weiterbildung stehen (vgl. Wolter 2011). Im Nachgang des sogenannten „langen Sommers der Migration“ im Jahr 2015 rückten verstärkt mit den sogenannten „Migrant_innen“ und „Geflüchteten“ zwei „neue“ Zielgruppen in den Aufmerksamkeitshorizont wissenschaftlicher Weiterbildung (z. B. auf der AG-E Frühjahrstagung 2016 in Weimar mit dem Titel „Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld von Migrationsbewegungen in europäischen und globalen Dimensionen“)¹. In diesem Kontext widmen sich Ole Engel und Andrä Wolter (2017) der Frage, ob „Flüchtlinge“ eine Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung darzustellen vermögen. Die Autoren gelangen in ihrem Beitrag zu dem Ergebnis, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung „eher am Rande mit dieser Zielgruppe befasst“ (Engel & Wolter 2017, S. 64). Im Durchgang ihrer Analyse verschärfen sie ihr Urteil und resümieren am Schluss ihres Beitrags, dass „Flüchtlinge“ nunmehr „ganz am Rande oder gar nicht“ (ebd., S. 73) vonseiten der wissenschaftlichen Weiterbildung beachtet werden (vgl. Krueger & Sklarek 2016). Jedoch nicht nur „Flüchtlinge“, sondern auch die Zielgruppe Migrant_innen seien gerade im Rahmen der Öffnung der Hochschule als eine neue Zielgruppe vorstellbar, die jedoch „generell bisher [...] nur wenig berücksichtigt“ (Engel & Wolter 2017, S. 70) worden sei. Diese Zielgruppe sei „allenfalls eine indirekte, implizite“ (ebd., S. 73).

Ein Blick in die Migrations- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung verdeutlicht, dass das Interesse vonseiten der Erwachsenenbildungswissenschaft an der sogenannten Zielgruppe „Migranten“ in den letzten Jahren zugenommen hat (vgl. z. B. Hamburger 2010), insgesamt jedoch als gering zu qualifizieren wäre (vgl. Ebner von Eschenbach 2016). Die Versuche empirischer Forschung, die „weitgehend unbekannte Zielgruppe (Personen mit Migrationshintergrund) in der Weiterbildung“ (Bilger 2011, S. 353) zu identifizieren, ertönen daher bis heute (vgl. z. B. Reiter 2019). Hartnäckig wird in diesem Zuge der Herausforderung begegnet, die Zielgruppe „Menschen mit Migrationshintergrund“, „Personen mit Migrationsgeschichte“ oder auch „Teilnehmende mit Migrationshintergrund“ (vgl. z. B. Öztürk & Reiter 2017; Krämer 2018) immer zutreffender und präziser aufzuklären, um eine „differenzierte und realitätsgerechte Bestimmung“ (Öztürk 2014, S. 15) voranzubrin-

1 Zum Programm: <https://www.dgwf.net/frühjahrstagung-2016.html>.

gen. Die dethematisierte (und als unproblematisch gehandhabte) Übernahme der politisch-juridischen Kategorie „Menschen bzw. Personen mit Migrationshintergrund“ des Statistischen Bundesamtes in wissenschaftliche Forschungskontexte und die fortwährende Strategie der Verfeinerung dieses kategorialen Zuschnitts über weitere Zuordnung von „Items“ überblenden dabei den identitätslogischen, substantia- listischen Unterbau dieser Kategorisierung. Diese über eigenschaftszuschreibende Fixierung der Zielgruppe „Menschen mit Migrationshintergrund“ und der häufig damit einhergehenden defizitären Perspektive „des Hintergrunds“, was anschaulich im Integrationsdiskurs in Erscheinung tritt (vgl. Ebner von Eschenbach 2017), richtet die Zielgruppe exklusiv zu (vgl. Clam 2002).

Mit dem Label „Migrationshintergrund“ wird der Anschein erweckt (und durch empirische Forschung „belegt“), als „würden die Migrationserfahrungen der Vorfahren für immer in den Körpern eingeschrieben bleiben und das Denken und Fühlen bestimmen“ (Castro Varela 2016, S. 43). Dass an der Differenzlinie „mit“ oder „ohne Migrationshintergrund“ – wobei „ohne“ explizit nicht in Rede steht, weil es die „Normalform“ präsentiert – weiterhin festgehalten wird, ist aufgrund des stigmatisierenden Otherings, der Markierung der Nichtzugehörigkeit sowie der Suggestion der Verort- und Bestimmbarkeit als „festzustellende“ Gruppe politisch und epistemologisch fragwürdig (vgl. eindrücklich Seitter 2012 [1985]). Mit anderen Worten: Die Strategie, über die verdeckte eigenschaftszuschreibende Verdinglichung die Zielgruppe Migrant_innen zunächst exklusiv zu (er-)finden, um sie anschließend öffentlichkeitswirksam als neue Zielgruppe zu inkludieren, klingt weiterbildungspolitisch verheißungsvoll, ist jedoch aus einer forschungskritischen und epistemologischen Perspektive zu hinterfragen (vgl. Adorno 1973, S. 7–45).

2 Die Problematik einer identitätslogischen Bestimmung der Zielgruppe „Migrant_innen“

Der identitätslogische Zuschnitt der Untersuchungseinheit der Zielgruppe „Migrant_innen“, zentral ausgerichtet am „Abstammungsmerkmal“, unterstellt eine Quasihomogenität der Zielgruppe mit einer Reihe von Eigenschaften, die allen Gruppenmitgliedern gemeinsam sei. Dieser Befund wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung beispielsweise von Dirk Lewin, Barbara Vierthaler und Andreas Fraunhofer kritisiert. Nach ihnen ist der „Grundlage definitorischer Merkmale eine überschneidungsfreie Zuordnung von Zielgruppen [...] nicht möglich“ (Lewin, Vierthaler & Fraunhofer 2017, S. 170). Dass weiterhin identitätslogisch Zielgruppen aus einer externen scheinbar objektiven Position zu bestimmen verfolgt wird, weist Oliver Marchart als „Krise des fundamentalistischen Horizonts“ (Marchart 2010, S. 145) aus. Eine identitätslogische bzw. „fundamentalistische“ Perspektive beruht auf einem naiven Realismus, der unterstellt, dass die Welt als verdinglichte „Klötzchen-Welt“ bzw. aus Substanzen bestehend unmittelbar und einheitlich (Identität) wahrgenommen wird (vgl. Sandkühler 2009). Eine Gewissheit, die vor allem im Alltags-

verstand anzutreffen ist. Identitätslogische Ansätze zielen darauf ab, Vielfalt, Unbestimmtheit und Ungewissheit sozialer Wirklichkeit zugunsten einer Einheit stillzustellen und zu vereinfachen (vgl. Schüle in 2002, S. 45).

Wie oben – mit Verweis auf Walter Seitter – angeführt, zeigt sich eine identitätslogische Bestimmung von Zielgruppen, insbesondere legitimiert durch einen Inklusionsanspruch, dann als politisch und epistemologisch problematisch, wenn der identitätslogische Boden nicht verlassen und kontingent gesetzt wird. Es sind vor allem im Kontext von Migration und Flucht die staatlichen Zuschreibungsakte, die neue Zielgruppen „durch Definition hervorzaubern“ (Brubaker, Loveman & Stamatov 2007, S. 101) und vonseiten empirischer Forschung unhinterfragt übernommen werden. Der moderne Staat verfügt über die Ressourcen, „zu benennen, zu identifizieren, zu kategorisieren, zu erklären, was was und wer wer ist“ (Brubaker & Cooper 2007, S. 68). Diese Bezeichnungskraft ist keinesfalls illusionär, sondern bedeutet ihre Effekte auf soziale Wirklichkeit über Kategorienbildung und Zuschreibungspraxen (vgl. Goodman 1990).

Auch wenn Kritik an einer identitätslogischen Auffassung der Kategorie „Migrant_innen als Zielgruppen“ vorgelegt wurde (vgl. Glick Schiller 2008; Ebner von Eschenbach 2016; Garcia 2018), bleibt ihre Anwendung weiterhin sichtbar (vgl. Krämer 2018; Reiter 2019). Vergewenwärtigt man sich, dass immer wieder neue Ansätze gemacht wurden, diese Zielgruppe – früher als „Gastarbeiter_innen“, dann als „Ausländer_innen“ sowie „Menschen mit Migrationshintergrund“ definiert und gegenwärtig von weiteren semantischen Verschiebungen hin zu „Menschen mit Migrationsgeschichte“ betroffen – identitätslogisch zu bestimmen, dann offenbart sich der machtvolle Regierungscharakter und die epistemische Gewalt politisch-wissenschaftlicher Kollaboration (vgl. Ebner von Eschenbach 2018). Mit anderen Worten: Eine inklusiv eingestellte wissenschaftliche Weiterbildung erweist sich einen Bären dienst, wenn Inklusion eine bloße verstärkte Exploration und Berücksichtigung von (oftmals stillschweigend vorausgesetzten) identifizierbaren Zielgruppen meint. Die fortwährenden Versuche dieser machtvollen Erkenntnispolitik, wie es Walter Seitter (2012 [1985]) begrifflich in seiner Untersuchung „Menschenfassung“ markiert und genealogisch nachzeichnet, mit dem Ziel, über einen zunehmend präziseren Zugriff die Zielgruppe der Migrant_innen „besser“ bestimmen zu wollen, verstellt den Blick auf das Grundproblem identitätslogischen Denkens einerseits und auf die Krise eines fundamentalistischen (kontingenzignorierenden) Fundaments andererseits (vgl. Butler 1993; Marchart 2013). Der Krisensituation wird gerade nicht entronnen, wenn immer wieder versucht wird, die Untersuchungsobjekte in eine neue Semantik einzukleiden, mit neuen Eigenschaften auszustatten und sie empirisch im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung (neu) zu entdecken. Vielmehr ist es das identitätslogische Fundament, auf welches einzugehen wäre.

3 Zielgruppen in relationaler Perspektive

Dass weiterhin auf die Strategie der Verfeinerung der „Variablen Migrationshintergrund“ gesetzt wird, erschwert es immens, den Blick auf relationale Einsätze freizulegen: Die Annahme vorgängiger, kontextunabhängiger Entitäten, die über Eigenschaften exakt zu bestimmen seien, übte historisch betrachtet einen gewaltigen Sog auf das abendländische Denken aus, der bis in die Neuzeit hinein anhält. Die Dominanz der Identitätslogik, des „identifizierenden Denkens“ (Adorno) lässt sich bis in die Anfänge der abendländischen Philosophie zurückverfolgen (vgl. von Wolzogen 1992; Ebner von Eschenbach 2019, S. 123–134). „Von den Weltbildern der Antike bis zur Dogmatik der mittelalterlichen Scholastik, von den Errungenschaften der philosophischen Neuzeit bis zu den Systementwürfen des Deutschen Idealismus reicht die Vorherrschaft eines Denkens, das nach dem Prinzip der Familienähnlichkeit als Identitätsphilosophie bezeichnet werden kann“ (Lavagno 2012, S. 130). Erst im sogenannten Marburger Neukantianismus erhält das identitätslogische Denken eine Schwächung, indem zunehmend differenzlogische, besser: relationale Perspektiven aus seinem Schatten hervorgebracht werden (vgl. von Wolzogen 1984). Die sukzessiv zunehmende Kritik am identifizierenden Denken und die Infragestellung der Dingbegriffe durch Relationsbegriffe eröffnen eine Spur, auch über Zielgruppenbestimmung anders nachzudenken. Im Grunde stimmen relationale Ansätze darin überein, dass sie nicht mehr davon ausgehen, dass eine Zielgruppe (vor-)gegeben sei, sondern eine im Werden befindliche relationale temporäre Gestalt prozessieren.

Der Wechsel von einer identitätslogischen zu einer relationalen Optik erweist sich als voraussetzungsreich, weshalb eine breite Rezeption relationaler Ansätze in der wissenschaftlichen Weiterbildung wohl auch deshalb noch nicht auszumachen ist. Gleichwohl ist das Erfordernis bereits erkannt, selbst wenn eine Thematisierung des Wechsels unterschiedlich artikuliert wird (vgl. Walber & Jütte 2015; Seitter 2017; Schöffter 2017; Alexander 2018). Vor diesem Hintergrund erhalten unterschiedliche Aspekte relationaler Ansätze in der wissenschaftlichen Weiterbildung Aufmerksamkeit, wie beispielsweise bei der „Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung“ (Walber & Jütte 2015), im Zusammenhang von wissenschaftlicher Weiterbildung „im Medium von Praxisforschung“ (Schöffter 2017), im Kontext der begriffsgeschichtlichen Reflexion wissenschaftlicher Weiterbildung als „Transfer“ (Alexander 2018) oder auch bei der „relationalen“ Entwicklung von Zielgruppen (Schöffter 2014; Seitter 2017).² Letzterem möchte ich nachgehen.

Sofern Wolfgang Jütte und Claudia Lobe zugestimmt wird, zeigt sich für die wissenschaftliche Weiterbildung, dass „(z)unehmend [...] Zielgruppenorientierung als ein relationales Planungsprinzip“ (Jütte & Lobe 2017, S. 8) zum Tragen kommt. Eine relationale Perspektive in der Auseinandersetzung mit Zielgruppen wird beispiels-

2 Auch wenn die hier versammelten Autor_innen sich für eine relationale Perspektivität in der wissenschaftlichen Weiterbildung einsetzen, sollte berücksichtigt werden, dass sie jeweils unterschiedliche Referenztheorien relationaler Provenienz heranziehen. Auf die Differenzen zwischen den Ansätzen kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. weiterführend Ebner von Eschenbach 2019, S. 135–157).

weise von Wolfgang Seitter vorgeschlagen. Er will den Zielgruppenbegriff als „relational“ verstanden wissen, „der auf eine Verhältnisbestimmung und möglichst zielgenaue Passung von (geplantem) Angebot und (intendierter) Nachfrage abhebt“ (Seitter 2017, S. 211). In dieser Hinsicht, so fährt Wolfgang Seitter fort, „(konstituieren sich) Zielgruppen insofern nicht als Resultante unterschiedlicher (isolierter) Bezugsgrößen, sondern vielmehr als Resultat unterschiedlicher Relationierungen von Bezugsgrößen (Angebotssegmente und -varianten, individuelle und institutionelle Adressaten, externe und interne Zielgruppen)“ (ebd.). Dabei interessiert sich Seitter vorrangig für das Passungsverhältnis („Matching“) zwischen den einzelnen Entitäten, setzt diese jedoch voraus. Er kommt zu dem Schluss, dass „(e)rst die gleichzeitige und iterative Berücksichtigung aller beteiligten Gruppierungen die erfolgreiche Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung passgenauer und damit wahrscheinlich(er) (macht)“ (ebd., S. 218).

Analog zur Kritik an einer identitätslogischen Bestimmung von Zielgruppen grenzt sich Ortfried Schäffters Zielgruppenbestimmung von einer „substantialistischen Grundlegung“ ab und plädiert ebenfalls für eine relationstheoretische Perspektive (vgl. Schäffter 2017). Er betont dazu grundlegend, dass „(es) (i)n einer relationstheoretischen Gegenstandsbestimmung folglich darum (geht), die im alltäglichen Zusammenhang getrennt wahrgenommenen Objekte daraufhin zu befragen, ob sie nicht als relationale Begriffe weitaus zutreffender verstanden werden als in der Unterstellung ihrer substanziell getrennten Eigenständigkeit“ (ebd., S. 227). Diese Einsicht korrespondiert mit Wolfgang Seitters Feststellung, dass der Zielgruppenbegriff als ein relationaler zu konzeptualisieren sei, wobei Schäffter nicht nur die Anbieterzentrierung kontingent setzt, sondern auch die Annahme vorgängiger Entitäten, zwischen denen es „nur“ noch zu relationieren gelte. Damit streicht er einen wichtigen Aspekt seines relationalen Ansatzes heraus. Denn „(o)ftmals vorfindliche Lösungsversuche, die von einer gegenseitigen Beeinflussung, Abhängigkeit von Interdependenzen ausgehen, sind [...] auf die genaue Art des jeweiligen Widerspruchs- und Vermittlungsverhältnisses hin zu befragen“ (Müller & Mende 2016, S. 10). Nicht allein die Relationierung (von zwei Relata) befreit von einer identitätslogischen Perspektive, sondern vielmehr die Reflexion auf das relationale Verhältnis und seine Entstehungsbedingungen selbst.

Die Herausforderung, in einer relationalen Perspektive sich Zielgruppen zuzuwenden, ohne dabei auf einem identitätslogischen Fundament zu verharren, ist nicht zu übersehen. Ein Blick in den aktuellen Handbuchartikel „Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Schwikal & Neureuther 2020) im „Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung“ von Wolfgang Jütte und Matthias Rohs illustriert dies exemplarisch. Anita Schwikal und Jessica Neureuther heben in Anschluss auf Wolfgang Seitter hervor, dass der Zielgruppenbegriff in der wissenschaftlichen Weiterbildung „(l)etztlich [...] als relationaler Begriff zu verstehen sei“ (Schwikal & Neureuther 2020, S. 335). Anschließend verweisen ihre weiteren Ausführungen auf die Relevanz der „Merkmals“beschreibungen und die Präzisierung von Zielgruppen über ebendiese Zuschreibungen. In diesem Moment stehen die Autorinnen auf einem festen

identitätslogischen Boden, von dem aus Relationalität postuliert wird, konzeptuell jedoch Zielgruppen wieder verdinglicht in den Blick genommen werden. Interessant ist im Handbuchartikel überdies, dass Ortfried Schöffers Arbeiten Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre zu Zielgruppenarbeit herangezogen werden (vgl. ebd., S. 335 f.), seine aktuellen Entwürfe einer „relationalen Zielgruppenbestimmung“ (Schöffter 2014) indes ausgeblendet bleiben. Für den Beitrag wäre es ein Zugewinn, diese Perspektive zur Kenntnis zu nehmen, weil – wenn man so will – Schöffter an dieser Stelle radikal auf Relationalität setzt.

Schöffters Ansatz einer „relationalen Zielgruppenbestimmung“, dessen Bezüge in die Relationsphilosophie von Julius Schaaf und Dieter Leisegang zurückreichen, zeichnet sich nicht nur dadurch aus, dass die Selbstverständlichkeit und Dominanz anbieterzentrierter identitätslogischer Perspektiven auf Zielgruppen mit aller Vehemenz verabschiedet wird, sondern vor allem die internen Prozesse der Selbstklärung der Adressat_innen im Kontext der Konstitution einer Gruppe im Werden berücksichtigt werden (vgl. Schöffter 2014, S. 30). Vor diesem Hintergrund setzt Schöffter darauf, nicht mehr eine Zielgruppe über einen extern zugeschriebenen Bildungsbedarf vonseiten des Anbieters zu „erfassen“ und darüber deduktiv geeignete Angebote abzuleiten, sondern sein zentraler Einsatz liegt in der Konstitution einer (möglichen) Zielgruppe, über einen „dia-logischen“ (Jullien 2018, S. 83–96) Kontaktprozess, der sich zwischen der sich konstituierenden Gruppe und Einrichtung entspinnt. Eine wie auch immer geartete Zielgruppe liegt nach diesem Verständnis nicht vorgängig gegeben vor und kann daher nicht identifiziert werden, sondern sie entwickelt sich vielmehr erst vor dem Hintergrund „kontingenter Grundlagen“ (vgl. Butler 1993). Erst in einem spannungsreichen Zusammenspiel wird es überhaupt möglich, dass eine Gruppe, wie auch immer sie sich dann zu konstituieren vermag, in Erscheinung tritt. Die Entwicklung eines Bildungsbedarfs emergiert daher aus dem binnenperspektivischen Zusammenspiel und grenzt sich gegen kurzschlüssige Zuschreibungsakte von objektivierbarem Lern- und Bildungsbedarf und den bisher üblichen externen Bedarfsorientierungsverfahren ab (vgl. Ebner von Eschenbach & Schöffter 2017).³

Anregung einer relationalen Perspektivität in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Welche Anregungen lassen sich für das Nachdenken über Zielgruppenarbeit in einer sich als inklusiv verstehenden wissenschaftlichen Weiterbildung gewinnen? Der Einsatz einer relationalen Perspektive problematisiert die identitätslogische Verschleierung des Konstruktcharakters von Zielgruppen, die über die naiv-realistische „Erfassung“ von Eigenschaftszuschreibungen vorgehen und einen objektivierten Tatbestand suggerieren. Die damit einhergehende Unterstellung einer Zielgruppe als

³ Um einen umfänglichen Eindruck der „radikalen“ relationalen Perspektivität Schöffters (2014) zu erhalten, empfiehlt es sich, die Monografie einer eigenen Lektüre zu unterziehen.

„Faktizität“ verweist nicht nur auf die Deutungsmacht der Zuschreibenden, sondern unterdrückt Kontingenz und damit eine pädagogische Öffnung zur Zukunft. Die Selbstverständlichkeit, mit der einzelne Zielgruppen identitätslogisch benannt und eingeschätzt (z. B. Bildungsbedarf) werden, entpuppt sich als epistemologisches Hindernis, neuartige Perspektiven und Werdens-Möglichkeiten aufscheinen zu lassen (vgl. Ebner von Eschenbach 2019, S. 110–122). Insofern eine inklusiv eingestellte wissenschaftliche Weiterbildung ihrem Anspruch, Voraussetzungen für Inklusion zu schaffen, ohne dabei zunächst exkludieren zu müssen, gerecht werden möchte, läge wohl eine Antwort darin, der Kontingenz sozialer Wirklichkeit Möglichkeitsräume zu eröffnen und sie nicht identitätslogisch im Vorhinein einzugrenzen bzw. von selbstverständlichen und „natürlichen“ Ordnungen auszugehen (vgl. Dannenbeck u. a. 2016).

Die Schaffung von Teilhabemöglichkeiten erfordert „die Beteiligung der Betroffenen [...], weil sie als ‚Expert*innen in eigener Sache‘ nicht nur ‚zu Wort‘ kommen, sondern auch ‚Entscheidungsbeteiligte‘ sein müssen“ (Caster & Mergner 2016, S. 244). In dieser Hinsicht können Zielgruppen nicht vorgängig vonseiten der wissenschaftlichen Weiterbildung als (vor-)bestimmte avisiert und inkludiert werden, die sich dann artikulieren können. Vielmehr muss die bestimmende Anbieterzentrierung in Frage gestellt werden, um Spielraum zu schaffen für kontingente Entwicklungsmöglichkeiten. Von Gewicht ist dabei, und das verweist auf die Herausforderung einer auf Inklusion abzielenden Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung, dass es derartige „Freiräume [...] nicht geschenkt (gibt), [sondern, MEvE] sie entstehen nur durch Aufbegehren und Insubordination“ (Lavagno 2012, S. 204).

Die mit dieser Ausrichtung verbundenen expliziten Ansprüche an wissenschaftliche Weiterbildung verknüpfen daher einen weiten Inklusionsbegriff, der sich nicht auf den engeren Kontext von „Dis/ability“ beschränkt, sondern sich – so der Vorschlag von Monika Caster und Ulrich Mergner – auf ein weites Begriffsverständnis stützt, welches die Kontingenzsetzung „der Existenz von gesellschaftlichen Normalitätserwartungen [...], die als scheinbare Selbstverständlichkeiten Exklusion begründen“ (Caster & Mergner 2016, S. 234), hervorhebt. Die Berücksichtigung von Kontingenz einer sich als inklusiv verstehenden wissenschaftlichen Weiterbildung setzt die Kritik an einer identitätslogischen Auffassung sozialer Wirklichkeit in Gang und erhält in dem breiten Inklusionsverständnis seinen Ausdruck. Ein weites Begriffsverständnis inklusiver wissenschaftlicher Weiterbildung hat sich daher gegen die Grundannahme „fixer“ Identitäten zu richten und sich den Bedingungen der Möglichkeit von Inklusion zuzuwenden (vgl. Garcia 2018). Mit dieser Aufladung einer auf Inklusion ausgerichteten wissenschaftlichen Weiterbildung, die über die Einnahme einer Kontingenzperspektive „gesellschaftliche Normalitätserwartungen“ als historisch-kontingente Konstellationen intelligibel macht, annonciert sie zugleich eine identitätslogische Kritik, die einen Antrieb bildet, für den Übergang zu einer relationalen Perspektive. Eine derartige auf Inklusion ausgerichtete Perspektive fokussiert die Entstehungsbedingungen von Barrieren und stellt „Inklusion in unmittelbare Verbindung mit Fragen von Identität und Differenz und bestimmt sich immer wie-

der neu durch deren Balance“ (Dannenbeck u. a. 2016, S. 205). Jene Balance bzw. Spannung in den Aufmerksamkeitsfokus zu rücken und einer überzogenen identitätslogischen Gewissheitsvorstellung zu entsagen, „schmälert gerade nicht die Professionalität dieser (fragilen, suchenden) Position“ (ebd.). Sich auf ein relational entspannendes noch offenes Mit-Werden – und gerade nicht auf ein (voraus-)gesetztes Sein – einlassen zu können, erfordert jedoch eine relational fundierte und informierte Positionseinnahme (vgl. Ebner von Eschenbach 2019, S. 263–269; s. a. Meißner 2019). Dass der tentative Wechsel zu einer relationalen Optik an einigen Stellen in der wissenschaftlichen Weiterbildung bereits eingesetzt hat und sich dieser Wechsel mit dem Anspruch an Inklusion im eben benannten Sinne verbinden ließe, eröffnet eine Spur von Gewicht.

Literatur

- Adorno, T. (1973). *Philosophische Terminologie*. Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Alexander, C. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung als „Transfer“. Erweiterung eines Bedeutungshorizontes. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung* 2, 41–47.
- Bilger, F. (2011). Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld. *Hessische Blätter für Volksbildung* 4, 353–360.
- Brubaker, R.; Loveman, M. & Stamatov, P. (2007). Ethnizität als Kognition. In R. Brubaker. *Ethnizität ohne Gruppen*. (S. 96–128) Hamburg: Edition HIS.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2007). Jenseits der „Identität“. In R. Brubaker. *Ethnizität ohne Gruppen*. (S. 46–95) Hamburg: Edition HIS.
- Butler, J. (1993). Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“. In S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell & N. Fraser (Hrsg.). *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. (S. 31–58) Frankfurt a. M.: Fischer.
- Caster, B. & Mergner, U. (2016). „Strategien zur Inklusion“ – ein wissenschaftliches Weiterbildungskonzept zur Unterstützung von Perspektivveränderungen in professionellen Arbeitsfeldern. Beitrag zur Entwicklung und gesellschaftlichen Verallgemeinerung eines breiten Verständnisses von Inklusion durch wissenschaftliche Weiterbildung. In M. Ottersbach, A. Platte & L. Rosen (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*. (S. 233–249) Wiesbaden: VS Verlag.
- Castro Varela, M. d. M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier & K. Zaborowski (Hrsg.). *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. (S. 43–59) Wiesbaden: VS Verlag.
- Clam, J. (2002). *Was heißt, sich an Differenz statt an Identität orientieren? Zur De-ontologisierung in Philosophie und Sozialwissenschaft*. Konstanz: UVK.

- Dannenbeck, C.; Dorrance, C.; Platte, A. & Tiedeken, P. (2016). Inklusion und Kritik. Anstiftung zu einer gesellschaftstheoretischen Fundierung des Inklusionsdiskurses. In S. Müller & J. Mende (Hrsg.). *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik*. (S. 202–220) Weinheim: Beltz/Juventa.
- Ebner von Eschenbach, M. (2016). „Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 39(1), 43–60.
- Ebner von Eschenbach, M. (2017). Migration in weltgesellschaftlicher Perspektive. Erwachsenenpädagogisches Denken jenseits des „methodologischen Nationalismus“. *Magazin Erwachsenenbildung.at. Ausgabe 31* [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14620/pdf/Erwachsenenbildung_31_2017_Ebner_Eschenbach_Migration_in_weltgesellschaftlicher_Perspektive.pdf]
- Ebner von Eschenbach, M. (2018). Die gesellschaftliche Dimension wissenschaftlicher Erkenntnispraxis. Überlegungen zur epistemischen Verantwortung in der Erwachsenenbildungswissenschaft. *forum erwachsenenbildung* 51(4), 27–30.
- Ebner von Eschenbach, M. (2019). *Relational Reframe. Einsatz einer relationalen Perspektive auf Migration in der Erwachsenenbildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2017). Relationale Zielgruppenbestimmung. Ein reflexives Forum für politische Artikulation. *forum erwachsenenbildung* 50(2), 34–37.
- Engel, O. & Wolter, A. (2017). Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung? *ZHWB Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* 1, 63–74.
- Garcia, T. (2018). *Wir*. Berlin: Suhrkamp.
- Glick Schiller, N. (2008). Beyond Methodological Ethnicity: Local and Transnational Pathways of Immigrant Incorporation *Willy Brandt Series of Working Papers in International Migration and Ethnic Relations* 2/08 [https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/7491/WB%202_08%20MUEP.pdf].
- Goodman, Nelson (1990): *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hamburger, F. (2010). Weiterbildung von Migranten. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. (S. 881–888) Wiesbaden: VS Verlag.
- Jütte, W. & Lobe, C. (2017). Stichwort: Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *ZHWB Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* 1, 7–12.
- Jullien, F. (2018). *Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Krämer, S. (2018). *Lernhabitus von Frauen mit türkischem Migrationshintergrund. Einflüsse und Folgerungen für didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexion zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. (S. 24–58) Bielefeld: wbv.

- Krueger, A. & Sklarek, T. (2016). Soziale Arbeit mit geflüchteten Menschen: Weiterbildung für engagierte Fachkräfte. In J. Hartwig & D. W. Kronenberg (Hrsg.), *Flucht und Migration: Herausforderungen und Chancen für Kommunen*. (S. 161–170) Berlin: Lambertus.
- Lavagno, C. (2012). *Jenseits der Ordnung. Versuch einer philosophischen Ataxiologie*. Bielefeld: Transcript.
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte W. & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. (S. 79–98) Wiesbaden: VS.
- Lewin, D.; Vierthaler, B. & Fraunhofer, A. (2017). Zielgruppen erreichen. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann & T. Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung*. (S. 159–202) Wiesbaden: VS.
- Marchart, O. (2010). Politische Theorie als Erste Philosophie. Warum der ontologischen Differenz die politische Differenz zugrunde liegt. In T. Bedorf & K. Röttgers (Hrsg.), *Das Politische und die Politik*. (S. 143–158) Suhrkamp: Berlin.
- Marchart, O. (2013). *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Meißner, K. (2019). *Relational Becoming – mit Anderen werden. Soziale Zugehörigkeit als Prozess*. Bielefeld: Transcript.
- Müller, S. & Mende, J. (2016). Weder getrennt noch ein. Identität, Differenz und die Frage nach Freiheit. In S. Müller & J. Mende (Hrsg.), *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik*. (S. 7–28) Weinheim: Beltz/Juventa.
- Opitz, S. (2008). Exklusion: Grenzgänge des Sozialen. In S. Moebius & A. Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. (S. 175–193) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Öztürk, H. & Reiter, S. (2017). *Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW*. Bielefeld: wbv.
- Pohlmann, S. & Vierzigmann, G. (2020). Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. (S. 385–402) Wiesbaden: VS.
- Reiter, S. (2019). *Betriebliche Weiterbildung und Migrationshintergrund. Analysen zur Teilnahme an Weiterbildung auf Basis der Daten des Nationalen Bildungspanels*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Sandkühler, H. J. (2009). *Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schäffter, O. (2012). Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. (S. 113–156) Münster: Waxmann.
- Schäffter, O. (2014). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Ulm: Klemm+Oelschläger

- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung.* (S. 221–240) Bielefeld: wbv.
- Schäffter, O. & Ebner von Eschenbach, M. (2015). Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung. Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 65(4), 317–327.
- Schüle, J. A. (2002). *Autopoietische Realität und konnotative Theorie. Über Balanceprobleme sozialwissenschaftlichen Erkennens.* Weilerswist: Velbrück.
- Schwikal, A. & Neureuther, J. (2020). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung.* (S. 331–351) Wiesbaden: VS.
- Seitter, W. (2012 [1985]). *Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft.* Weilerswist: Velbrück.
- Seitter, W. (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung.* (S. 211–219) Bielefeld: wbv.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.). *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 49–64). Wiesbaden: VS.
- Wolter, A. (2011). Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). *Öffnung der Hochschule. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration.* (S. 9–15). [https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_oeffnung_der_hochschule.pdf].
- Wolzogen, C. von (1984). *Die autonome Relation: Zum Problem der Beziehung im Spätwerk Paul Natorps. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie der Relation.* Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wolzogen, C. von (1992). Eintrag Relation im 20. Jahrhundert. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie.* Bd. 8. (Sp. 602–606.) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Biografische Zugänge zu Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung

CHRISTINE DEMMER, CLAUDIA LOBE

Abstract

Der folgende Beitrag skizziert eine biografieanalytische Forschungsperspektive auf Inklusion im Bildungsbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein biografischer Zugang nimmt die Herstellung von Teilhabe und Ausschluss dabei zum einen in der Prozessperspektive (lifelong) in den Blick und zum anderen innerhalb wie außerhalb von (pädagogischen) Institutionen (lifewide). Über biografisches Material werden erlebte Benachteiligungen in ihren Bezügen zwischen verschiedenen Lebensbereichen und Lebenszeiten sichtbar, sodass ein lebensgeschichtlich kontextualisiertes Verständnis von Teilhabe und Ausschluss generiert werden kann. Der biografietheoretische Blick zeichnet sich dadurch aus, dass über die biografischen Binnenperspektiven des Einzelfalls zugleich gesellschaftliche Rahmenbedingungen sichtbar gemacht werden. Inneres Erleben sowie strukturelle Bedingungen und Vorstellungen von Normalität und Abweichung bilden für die Erforschung von Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung gleichermaßen bedeutsame Referenzpunkte. Schließlich macht die biografieanalytische Perspektive auch strukturell „erwartungswidrige“ Weiterbildungsteilnahme oder -abbrüche analysierbar.

1 Wissenschaftliche Weiterbildung als inklusiver Bildungsbereich?

Die wissenschaftliche Weiterbildung steht in einem Spannungsfeld zwischen Inklusion und Exklusion. Einerseits lässt sich schon mit der „Universitätsausdehnung“ eine Öffnungsbewegung nachzeichnen, die bis heute beispielsweise durch Angebote des Seniorenstudiums fortbesteht. Andererseits haben sich mit der gesetzlichen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen (1998), der Einführung weiterbildender Masterstudiengänge im Zuge der Bologna-Reform und „einer stärker an Verwertbarkeitsinteressen orientierten Ausrichtung der Angebote“ (Christmann 2019, S. 12) abschlussbezogene Formate etabliert, die im Hinblick auf ihre Zulassungsvoraussetzungen und Kosten z. T. als sehr exklusiv angesehen werden können. So rangieren die hochpreisigsten Angebote zwischen 32.000 Euro an staatlichen und 62.450 Euro an privaten Hochschulen – gleichzeitig finden sich aber auch Angebote, für die ausdrücklich keine Entgelte oder Gebühren erhoben werden (vgl. Faulstich, Graeßner, Bade-Becker u. a. 2007, S. 122). Letztere

Angebote verweisen auf Verschränkungen von wissenschaftlicher Weiterbildung und „Offener Wissenschaft“. Und während beispielsweise beim Seniorenstudium als nicht abschlussbezogenem Format keinerlei Zulassungsvoraussetzungen gelten, ist insbesondere das wachsende Angebotssegment der weiterbildenden Studiengänge auf einen engeren Kreis von Personen zugeschnitten, die meist akademische Bildungsabschlüsse sowie berufliche Praxiserfahrung nachweisen müssen (vgl. Minks, Netz & Völk 2011, S. 40 ff.).

Da Kategorien sozialer Ungleichheit intersektional miteinander verwoben sind, findet mit jenen qualifikatorisch und finanziell bedingten Schließungen eine strukturelle Verhinderung von Teilhabe an Weiterbildungsmaßnahmen von bestimmten Personengruppen statt. So ist beispielsweise bekannt, dass Menschen mit Behinderung, insbesondere Frauen mit Behinderung oder auch alleinerziehende Frauen, von einem überdurchschnittlich hohen Armutsrisiko betroffen sind (vgl. z. B. Libuda-Köster & Schildmann 2016; Lenze & Funke 2016) und ihnen folglich wenige oder keine Ressourcen für eine Weiterbildung zur Verfügung stehen.

Gleichwohl unterlag das Angebot an weiterbildenden Studien in den vergangenen Jahren verstärkten Öffnungsbemühungen. So wurde beispielsweise die ländergemeinsame Regelung, Absolventinnen und Absolventen beruflicher Aufstiegsfortbildungen den allgemeinen Hochschulzugang und beruflich Qualifizierten ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Hochschulzugang zu gewähren, umgesetzt. Das von Bund und Ländern finanzierte Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hat seit 2011 den Ausbau von Studienangeboten für Berufstätige und andere Zielgruppen, auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, vorangetrieben (zu den früheren BMBF-Initiativen ANKOM vgl. Freitag 2011 und 2015).

Die formalen Zugangsvoraussetzungen bilden aber nur die explizit verregelten Determinanten der Beteiligungsregulation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive ist darüber hinaus zu fragen, wie sich Lebensverläufe und -bedingungen von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden unterscheiden, um ungleiche Chancen, an Weiterbildung zu partizipieren, aufdecken zu können. Regulative der Weiterbildungsbeteiligung lassen sich auf verschiedenen Ebenen verorten. Reich-Claassen (2015, S. 76) unterscheidet zwischen der Makroebene, die bildungs- und ordnungspolitische Strukturen abbildet, der Mesoebene, die Kontextfaktoren wie Gelegenheitsstrukturen, Lebenswelt, Weiterbildungstransparenz und Beschäftigungsverhältnis adressiert, und der Mikroebene, auf der individuelle Bildungs- und Lernerfahrungen, Bildungseinstellungen sowie soziodemografische Merkmale betrachtet werden.

Diese Perspektive auf Weiterbildungsbeteiligung steht in engem Verhältnis zum Konzept der Teilhabe und Inklusion (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 75). Während in integrativen Ansätzen benachteiligte Menschen gezielt adressiert und durch Bildung in die Gesellschaft integriert werden sollen, heben inklusive Ansätze darauf ab, strukturelle Rahmenbedingungen für eine inklusive Gesellschaft zu schaffen, in der alle Menschen gleichberechtigt (an Bildung) teilhaben können (vgl. Seitter & Franz 2019,

S. 3). In den vergangenen Jahren haben Fragen von Inklusion und Bildungsteilhabe in den Diskursen um wissenschaftliche (Weiter-)Bildung an Relevanz gewonnen. Politische Bestrebungen zielen darauf ab, Zugänge zu wissenschaftlicher (Weiter-)Bildung umfänglicher als bisher zu gewährleisten, und finden ihren Niederschlag in Konzepten und Programmen wie Durchlässigkeit, „Offene Hochschule“, Gleichstellung und Vereinbarkeit, Lifelong Learning und Diversity. Bisher werden als heterogene Zielgruppen dabei beispielsweise Studierende unterschiedlichen Alters und in unterschiedlichen Lebensphasen, mit unterschiedlichen Bildungsbiografien und Lernverhalten, mit Belastungen unterschiedlicher Art, internationale Studierende und solche mit Migrationshintergrund gesehen (vgl. Pohlmann & Vierzigmann 2020, S. 392).¹ Auch Anpassungsqualifizierungen für geflüchtete Menschen mit nicht oder nur teilweise anerkannten Hochschulabschlüssen aus ihren Herkunftsländern werden diskutiert (vgl. Engel & Wolter 2017). Bisher finden jedoch nicht traditionelle Zielgruppen nach wie vor selten den Weg in die wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. z. B. Wolter, Banscherus & Kamm 2016).

Eine Möglichkeit, sich dieser Diskrepanz von politisch-struktureller Zugangsregulierung und tatsächlicher Zusammensetzung der Studierendenschaft in der Weiterbildung forschungstheoretisch und -methodisch zu nähern, liegt in einem biografietheoretischen Zugang, um die Logiken der Inanspruchnahme von wissenschaftlicher Weiterbildung zu eruieren, so unser Vorschlag. Denn wie Entwürfe zu einem biografietheoretisch fundierten, empirischen Zugang zu Teilhabe und Ausgrenzung im Kontext von Bildung zeigen, geht es in dieser Perspektive darum, „Wirkungszusammenhänge[n] ‚hinter‘ den statistischen Befunden“ (Dausien, Rothe & Schwendowius 2016, S. 28) zu erhellen, die zu Benachteiligungen im Bildungssystem vorliegen.

2 Biografietheoretische Zugänge zu Inklusion

Eine biografische Perspektive thematisiert Inklusion aus der lebensgeschichtlichen Sicht der Adressaten und Adressatinnen bzw. der Teilnehmenden. Angesetzt wird also an im Modus der Biografie hervorgebrachten Narrationen oder anderen biografischen Dokumenten, in denen Zugänglichkeiten und Barrieren konkreter Personen auf dem Weg in die wissenschaftliche Weiterbildung erkennbar werden.

Biografie wird dabei allerdings nicht als individuelle Erscheinungsform verstanden, sondern als Form und Modus Operandi, in dem gesellschaftliche Bedingungen, soziale Situationen und individuelle Eigenlogiken miteinander vermittelt und immer wieder aktualisiert, neu entworfen oder reproduziert werden. Als „Subjekt-Kontext-Relationen“ (Dausien 2002 zit. nach Dausien, Rothe & Schwendowius 2016, S. 30)

¹ Menschen mit Behinderungen, auf die im allgemeinen Inklusionsdiskurs besonders referiert wird, tauchen in (Konzepten) der wissenschaftlichen Weiterbildung als explizite Zielgruppe in den seltensten Fällen auf (in diesem Band vergleiche hierzu Ruhlandt sowie Schreiber-Barsch et al.). Vielmehr wird Weiterbildung im Kontext von Behinderung vorrangig mit Blick auf Volkshochschulen diskutiert und nach wie vor ein Defizit an Angeboten und Zugängen festgestellt (Heimlich & Behr 2018).

verbinden sich im Konstrukt Biografie „individuelle *und* kollektive Erfahrungs- und Deutungsstrukturen, subjektive *und* objektivierte, d. h. in institutionellen und historisch-gesellschaftlichen Bedingungen ‚verfestigte‘ soziale Strukturen“ (Dausien, Rothe & Schwendowius 2016, S. 29, Hervorh. im Orig. unter Rückgriff auf Berger & Luckmann 1969/2007).

Biografieanalytisch werden so durch die Linse der individuellen Sinndeutungen institutionelle und gesellschaftliche Kontexte und damit Präskripte für biografische Wege zugänglich gemacht. Jenen verfestigten Strukturen nachzugehen, in denen Konstruktionen von Normalität und Abweichung eingelagert sind, erweist sich gerade im Forschungsbereich Inklusion als relevant. Denn unter dem Anspruch, Teilhabebarrrieren im Bildungssystem und in kulturell verfestigten Vorstellungen und „Politiken“ zu lokalisieren und zu bearbeiten, gilt es, Differenzkategorien wie Migrationshintergrund oder Geschlecht, aber auch Leistung und Intellekt nicht zu individualisieren, ohne dabei allerdings das „Individuum mit seinen je einzelnen Kompetenzen, Ressourcen, Problemen, Einschränkungen und Nöten aus den Augen zu verlieren“ (Dederich 2009, S. 37).

So lässt sich das Bildungssystem selbst auf darin manifestierte Normalitätsvorstellungen hin untersuchen, die sich wiederum in biografischen Verläufen niederschlagen. Dausien und Hanses (2016) haben darauf hingewiesen, dass über die systematische Verknüpfung von Altersstufen mit Leistungs- und Entwicklungsvorstellungen sowie institutionalisierten Übergängen und Zertifizierungen Lebensabläufe normiert und gerahmt werden. Bildungsübergänge sind daher aus biografieanalytischer Sicht hochrelevant, weil an ihnen normative Setzungen hervortreten und sie zu einer Herausforderung des biografischen Entwurfs werden. Übergangs- „Entscheidungen“ und damit einhergehende potenzielle Verunsicherungen setzen biografische Entwürfe voraus bzw. fordern eine biografische Stellungnahme heraus (vgl. Demmer 2017). Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern Übergänge in Formate wissenschaftlicher Weiterbildung anderen Normierungen folgen, beispielsweise solchen, die sich im Konzept des Lifelong Learnings ausmachen lassen und die Einzelnen in die Verantwortung für die bildungsbiografische „Arbeit am Selbst“ nehmen (vgl. Deppe 2019; Dausien 2017). Mehr noch als Übergänge innerhalb des ersten Bildungsweges wird hier von einem „selbst gewählten“ Übergang zu einer „selbst gewählten“ Zeit ausgegangen, für den kein normalbiografisches, an das Lebensalter gebundenes Präskript angenommen werden kann. Vielmehr schlägt sich bereits in der Anlage der Maßnahme Weiterbildung eine sich auflösende Vorstellung von spezifisch altersbezogenen Ablaufmustern (Lern- und Vorbereitungsphase, Aktivitätsphase, Ruhephase) nieder im Sinne einer Verschiebung der „Ordnung richtiger Zeit“ hin zu einer „Ordnung richtigen Zusammenhangs“ (Ecarius 1998, S. 147).

Biografieanalytisch lassen sich jene Zusammenhangsordnungen eruieren, die hinter der Aufnahme einer wissenschaftlichen Weiterbildung stehen. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Anspruchs eines Lifelong Learnings bei gleichzeitiger Feststellung ungleicher Zugänge zu hochschulischer Weiterbildung lässt sich fragen, welche biografischen Präskripte an die Stelle zeitlicher Normalordnungen

treten und für Bildungswege relevant werden. Dabei lässt sich die „Richtigkeit“ der biografischen Zusammenhangsbildung eben nicht als rein subjektive Orientierung verstehen, sondern ist, ganz im Sinne des Konstrukts Biografie, an soziale und gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen gebunden.

So stellt Bettina Lindmeier (2015, S. 310) heraus, dass institutionelle Übergänge einem individualistisch-leistungsbezogenen Verständnis folgen und unter dem Anspruch der wirtschaftlichen Selbständigkeit stehen, Letztere jedoch keinesfalls für alle Menschen gleichermaßen zu erreichen sei. Gleichwohl Lindmeier mit Blick auf Jugendliche mit Lernschwierigkeiten argumentiert, ist übergreifend davon auszugehen, dass in institutionellen Übergängen Selektionsmechanismen verschleiert, individualisiert und intersektionale Benachteiligungslagen perpetuiert werden. So mag die wirtschaftliche Umsetzbarkeit des zu erwerbenden Bildungskapitals ein zentrales Moment für die Aufnahme einer Weiterbildung darstellen – oder aber, im Sinne antizipierter Begrenzungen einer späteren Umsetzbarkeit, als Bildungsbarriere fungieren.

3 Lebenswege in die wissenschaftliche Weiterbildung: Weiterbildungsbarrieren in der Prozessperspektive (lifelong)

Spezifisch für eine biografieanalytische Untersuchung von Wegen in die (Weiter-)Bildung ist die Prozesshaftigkeit, mit der die Einmündung in Bildungsinstitutionen fokussiert wird. Diese wird weniger als singulär situatives Ereignis und als rational getroffene und abfragbare Entscheidung gedacht, sondern vielmehr als langfristige Formierung und Relationierung verschiedener wahrgenommener (Un-)Möglichkeitenräume und Sinndeutungen im Zusammenspiel mit institutionellen Logiken. Dausien (2013) zeigt beispielsweise, wie biografische Ereignisse wie Unfälle, familiäre Konflikte oder Wohnortwechsel, aber auch zunächst verworfene biografische Vorhaben in Bildungsbiografien virulent werden. So „beginnt“ die Aufnahme einer Weiterbildung nicht bei der Einschreibung/Anmeldung, sondern formiert sich als ein Prozessgeschehen, das in vielfältige lebensgeschichtliche Bedingungen und soziale Gefüge sowie in gesellschaftliche Strukturen eingeflochten ist.

Jene Strukturen spiegeln sich beispielsweise in „biografischen Präskripten“. Fischer und Kohli (1987, S. 28) bezeichnen mit diesem Begriff z. B. Vorstellungen darüber, „was im Leben von Gesellschaftsmitgliedern nacheinander kommen muß oder soll, welche biographischen Bereiche gleichzeitig durchlebt werden können“ etc. Es handelt sich um sozial reproduzierte normative Orientierungen oder Muster der Lebensplanung innerhalb der eigenen Lebenswelt (vgl. Berger & Luckmann 1969/2007, S. 24f.). Sie dienen im Sinne sozialer Konstruktionsprinzipien als „Baupläne moderner Lebensverläufe“ (Truschkat 2013, S. 46). Sie sind gleichzeitig an die historische Zeit und die eigene Position im sozialen Raum gebunden, die typische „kollektive Laufbahnen“ (Bourdieu 1982, S. 192) hervorbringen.

Für die Teilhabe an Hochschulbildung ist es insofern nicht unwichtig, ob sich die Hochschule als Bildungsort mit einer gewissen Selbstverständlichkeit in ein bildungsbezogenes biografisches Präsript einfügt oder nicht. Solche Bildungsweg-Präskripte lassen sich auch als inkorporierte milieuspezifische Bildungslaufbahnen deuten. Dabei kommt es angesichts des biografisch erworbenen Habitus zu Passungen und Nichtpassungen zwischen Lernenden und Bildungseinrichtungen, die von vornherein zum Selbstausschluss führen können oder in Form von Passungsproblemen, Fremdheitempfinden und höherer Akkulturationsanstrengungen nach dem Einmünden in die Hochschule in Erscheinung treten (vgl. Alheit 2005; Bremer 2016; Lange-Vester 2014). Milieutypische Bildungsvorstellungen lassen sich beispielsweise im Hinblick auf grundständiges Studieren (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2004) und Weiterbildung (vgl. Barz & Tippelt 2007a, 2007b) herausarbeiten. Ein Blick auf die Seite der Bildungsorganisationen zeigt, dass sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch Schließungstendenzen der Hochschulen beobachten lassen, beispielsweise im Hinblick auf die Anerkennungspraxen beim Zugang von beruflich Qualifizierten (vgl. Damm 2020).

Allerdings weisen Käßlinger, Miethe und Kleber (2019) darauf hin, dass die gängige These des Erlebens von Fremdheit und Passungsproblemen als Ausdruck der sozialen Herkunft die Bedeutung des Herkunftsmilieus möglicherweise überschätzt und andere Faktoren darüber aus dem Blickfeld gerät. So scheinen Fremdheitserfahrungen bei First Generation Students (FGS) zwar etwas häufiger vorzukommen als bei Nicht-FGS; diese Erfahrung betrifft aber in beiden Gruppen nur eine Minderheit. Für das Fremdheitserleben ließen sich neben der Bildungsherkunft in ihrer Studie signifikante Zusammenhänge mit der Distanz der Hochschule vom Herkunftsort, der Finanzlage und einer ländlichen Herkunft feststellen. Für ein tieferes Verständnis von Ungleichheit im Bildungssystem muss also „beides, die Reflexivität und Konstruktionsarbeit der Individuen sowie das gleichzeitige Wirken von sozialen Strukturen, [...] die Gleichzeitigkeit und Verwobenheit von Biographie und Milieu“ (Bremer 2016, S. 70) in den Blick genommen werden.

Die biografische Perspektive kann dazu beitragen, indem sie auch erwartungswidrige Verläufe nachzeichnet, wie das im Folgenden nur kurz skizzierte Fallbeispiel verdeutlicht: Eine junge Frau aus einer Akademikerfamilie möchte nachträglich über ein berufsbegleitendes Studium ihren Studienwunsch realisieren, den sie nach ihrem vorzeitigen Schulabschluss verschoben hat, um durch eine Berufsausbildung schnell finanziell unabhängig zu werden und zuhause ausziehen zu können (vgl. Lobe 2015, S. 291). Die damalige biografische Entscheidung wird in der rückblickenden Deutung zum „Haken im Lebenslauf“ (Interviewzitat), zum Abweichen von einem biografischen Präsript, das eine Hochschulbildung als Teil der eigenen Bildungsbiografie einschloss (vgl. Lobe 2015, S. 90). Das Studium dient dann dazu, biografische „Fehler“ (Interviewzitat) bzw. empfundene Statusdefizite auszugleichen und „ungelebtes Leben“ (Alheit 2003, S. 15 f.) nachzuholen, Anerkennung in ihrer Lebenswelt (zurück) zu gewinnen und berufliche Limitierung zu überwinden.

Das Abweichen von der normativen Orientierung wird als schmerzhaft erlebt und kann eine prägende biografische Kraft entfalten. Im oben geschilderten Fall wird das nicht aufgenommene Studium als verpasste Bildungschance gedeutet und für die eigene Entwicklung bereut. Zum anderen kommt es zu einer Art sozialer Abstiegserfahrung. Schließlich erschüttert es das Vertrauen in die eigene Bildungsfähigkeit und erzeugt Barrieren in Form von Versagensängsten, was sich an folgendem Interviewausschnitt nachzeichnen lässt:

„[...] ich bin ähm durch diese eine Sache mit dem Abitur generell was meine Person angeht, ein relativ kritischer Mensch irgendwie, also wenn ich irgendwas anfangen, bin ich eher pessimistisch als optimistisch und geh erst mal vom (lächelnd) Worst Case Szenario* aus, ähm und klar, also ich hab am Anfang schon gedacht, naja, mal gucken, ob du's überhaupt schaffst und ob du da auch irgendwie jetzt vom Kopf her auch fit genug bist dazu“ (Lobe 2015, S. 110).

Diese Versagensängste beziehen sich nicht nur auf die Angst vor Misserfolgen beim Studieren selbst, sondern auch auf die Folgen für die Selbst- und Fremdwahrnehmung („Gesichtsverlust“) einer durch Abbrüche verhinderten Bildungskarriere. Die Abweichung vom biografischen Bildungspräskript tritt insofern gleichermaßen als Studienmotiv mit dem Ziel der bildungsbiografischen Re-Normalisierung wie auch als Studienbarriere in Erscheinung.

Der Fall verdeutlicht die lebensgeschichtliche Komplexität beim Zustandekommen der Teilnahme am weiterbildenden Studium. Die biografische Erfahrungsstruktur erweist sich als vielschichtig und ambivalent für das Begünstigen oder das Hemmen der Weiterbildungsteilnahme. Die Abweichung vom biografischen Bildungspräskript tritt hier zugleich als weiterbildungsbegünstigende wie auch als -hemmende Erfahrungsstruktur zutage, Teilhabe und Ausgrenzung greifen ineinander und sind biografieanalytisch betrachtet nicht im Entweder-oder zu denken. Dasselbe Lebensereignis kann nicht nur im Verlauf einer Biografie neu oder umgedeutet werden, sondern in verschiedenen Ausdeutungen gleichzeitig nebeneinanderstehen mit einander widersprechenden Folgen für zukünftiges Handeln.

Daran wird ersichtlich, warum selbst eine komplexe Betrachtung soziodemografischer und milieuspezifischer Personenmerkmale und Kontextfaktoren (z. B. Raum, Sozialkapital, soziale Welten, Familie, Beruf und Betrieb) aus der Außenperspektive das tatsächliche Zustandekommen von Weiterbildungsteilnahme im Einzelfall nicht erklären kann. So weist Dausien (1996, S. 119) darauf hin, dass es nicht „das Milieu“ oder „das Geschlecht“ an sich sind, die biografische Verläufe prägen, sondern die Lebenswelt in Reichweite, die sich biografieanalytisch einholen lässt. Diese folgt eben nicht einer bloßen Kumulation von weiterbildungsbegünstigenden oder -hemmenden Faktoren. So wäre die Weiterbildungsteilnahme im untersuchten Fall im Hinblick auf milieuspezifische Aspekte, Bildungsstand, Berufsposition, Beschäftigungsverhältnis und Alter durchaus als erwartbar einzuschätzen. In welchem Ausmaß sie trotzdem von Weiterbildungsbarrieren betroffen ist, zeigt erst der lebensgeschichtliche Blick in der Prozessperspektive.

4 Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext anderer Lebensbereiche: Weiterbildungsbarrieren in der Lebenswelt-Perspektive (lifewide)

Biografisches Material zeichnet sich dadurch aus, dass darin vielfältige Lebensbezüge zueinander relationiert werden. Diese erschöpfen sich nicht in klassischen Kategorien sozialer Ungleichheit und Prädikatoren für Bildungswege (z. B. soziale Herkunft, Geschlecht). Vielmehr können sämtliche lebensgeschichtlich relevant gemachten Selbst- und Weltbezüge herausgearbeitet werden, die den jeweiligen Erzählenden in der entsprechenden Erzählsituation bei einer retrospektiven Verortung der eigenen Person wichtig erscheinen: familiäre und berufliche Situationen, Beziehungsgeflechte, Ambitionen und erlebte Ressourcen und viele weitere Referenzen. Biografisch-analytisch zeigt sich, dass Erfahrungen im Zusammenhang mit Bildungsorganisationen weitreichende biografische Wirkung entfalten – und umgekehrt jene Organisationen nicht losgelöst von weiteren biografischen Bedingungen wie familialen Lebenslagen erlebt werden (vgl. Demmer 2013).

So lässt sich z. B. fragen, unter welchen biografischen Bedingungen eine sich langfristig anbahnende Entscheidung für ein weiterbildendes Studium (s. Abschn. 3) in der Biografie in den Vordergrund tritt und realisiert wird (oder auch nicht). Dabei können ganz unterschiedliche lebensweltliche Zusammenhänge wirksam werden (lifewide). Eine relativ sichere berufliche Beschäftigungsperspektive und Stabilität am Arbeitsplatz können ebenso dazugehören wie ein Rückgang von Berufs- und/oder Familienpflichten. Die Notwendigkeit von sozialer Unterstützung zur Realisierung des Studienwunsches steigt dabei mit der zeitlichen Eingebundenheit in berufliche, familiäre oder andere Lebenszusammenhänge.

Auch hier zeigt aber erst der biografische Blick die Vielschichtigkeit dieser Lebenszusammenhänge für Weiterbildungsentscheidungen. So wird berufliche Stabilität am Arbeitsplatz z. T. bewusst abgewartet, um die finanzielle Realisierbarkeit wissenschaftlicher Weiterbildung sicherzustellen. In anderen Fällen löst erst berufliche Stabilität die Weiterbildungsentscheidung aus, weil der wiederkehrende berufliche Alltag den Wunsch nach Abwechslung erzeugt oder ein weiterbildendes Studium die Möglichkeit der Flucht aus einer beruflich belasteten Situation bietet (vgl. Lobe 2015, S. 93 ff.). Unbefristete Vollzeitstellen mit längerfristiger Beschäftigungsperspektive, die strukturell als günstige Bedingung für Weiterbildungsteilnahme gelten, können sich für die Realisierung eines berufs begleitenden Studiums gleichzeitig auch als problematisch erweisen: Wenn Weiterbildungsstudierende darauf verzichten, ihre Arbeitgeber durch die Aushandlung von zeitlicher oder finanzieller Unterstützung in ihr Studienvorhaben zu involvieren, kann das zu Irritationen und Spannungen am Arbeitsplatz führen, da über die Studienmotive spekuliert wird, insbesondere im Hinblick auf die berufliche Verwertung des Abschlusses (z. B. Jobwechsel) (vgl. Lobe 2015, S. 237 ff.).

Elternschaft gilt aufgrund mangelnder zeitlicher Ressourcen, Teilzeitbeschäftigung und neuer Priorisierung von Lebensbereichen prinzipiell eher als Weiterbil-

dungsbarriere, was sich bei hochschulischer Weiterbildung insbesondere für Frauen zeigt (vgl. Grotheer, Isleib, Netz u. a. 2012, S. 340). Friebel kann durch die Verknüpfung von Lebenslaufdaten und qualitativen Interviews in der Hamburger Panel-Studie aufzeigen, dass sich Elternschaft bei Männern und Frauen durchaus gegensätzlich auf ihre Weiterbildungsteilnahme auswirken kann:

„Mutter: ‚Als das erste Kind kam, da hab ich alle Weiterbildung erst mal aufs Eis gelegt ... für die Familie‘.

Vater: ‚Als das erste Kind kam, da hab ich erst mal alles an Weiterbildung gemacht ... für die Familie‘“ (Friebel 2014, S. 133).

In Verbindung mit spezifischen Geschlechterrollen kann das Begründungsmuster „für die Familie“ also gleichermaßen zum Investieren in das berufliche Fortkommen durch Weiterbildung wie auch zu einem „Karrieremoratorium“ führen. Entsprechende Untersuchungen im Rahmen berufsbegleitender Studiengänge zeigen ein ähnliches Muster: Während die untersuchten Männer häufig angaben, ihre Partnerin halte ihnen den Rücken frei, gaben die studierenden Frauen eher an, dass von ihnen erwartet wurde, dass die Familie nicht unter ihrem berufsbegleitenden Studium leide (vgl. Henschel & Eylert-Schwarz 2015, S. 141). In biografischen Erzählungen können Verarbeitungsweisen von vergeschlechtlichten gesellschaftlichen Bedingungen sichtbar gemacht werden, die mit nachgeholten Bildungsprozessen an der Hochschule in Verbindung stehen (vgl. Kaiser-Beltz 2005, S. 3). Allerdings zeigen sich darin durchaus auch Unterschiede in den paarbezogenen Aushandlungen bei der gegenseitigen Unterstützung im Fall von Weiterbildungsaktivitäten mit der Tendenz, dass Mütter andere Lebenszusammenhänge zugunsten der Familie zurückstellen, sodass Weiterbildungsaktivitäten stärker ausgehandelt werden müssen (vgl. Lobe 2015, S. 245–250). Dies verweist, analog zu den oben skizzierten Forschungsergebnissen, auf nach wie vor wirksame Geschlechterdifferenzen. Die Beispiele zeigen aber auch, dass Normalvorstellungen von Rollen- und Aufgabenverteilungen zwischen Müttern und Vätern vielfältiger geworden sind und von einzelnen Paaren unterschiedlich biografisch bearbeitet werden. Partnerschaftsbeziehungen und unterschiedlichen Unterstützungsformen kommt insgesamt eine nicht unerhebliche Bedeutung für Weiterbildungsteilnahme zu. Hinton-Smith (2009) zeigt darüber hinaus, dass gescheiterte Beziehungen einen Auslöser darstellen können, um ein Studium aufzunehmen. Umgekehrt kann das durch ein gelingendes Studium gesteigerte Selbstvertrauen die Studierenden auch dazu anregen, sich aus einer unglücklichen Beziehung zu lösen.

Bedingungskonstellationen für den biografischen Zeitpunkt der Teilnahmeentscheidung (lifelong und lifewide) liegen nicht nur in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen begründet, sondern auch in den strukturellen Möglichkeitsräumen zu einer bestimmten historischen Zeit. Es zeigt sich beispielsweise, dass Bedarfe von potenziellen Teilnehmenden nicht erst durch ein spezifisches Angebot entstehen müssen, sondern umgekehrt auch die wachsende Landschaft weiterbildender Stu-

diengänge gezielt beobachtet wird, bis schließlich anknüpfend an die Bologna-Reform ein Studiengang angeboten wird, der dem eigenen konkreten Wunsch entspricht (vgl. Lobe 2015, S. 104). Insbesondere die in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung üblicherweise relativ hohen formalen Zulassungsvoraussetzungen können die individuellen Möglichkeitsräume und Gelegenheitsstrukturen deutlich einschränken. Weiterbildungsinteressierte, die diese Kriterien nicht erfüllen, nehmen dann z. T. biografische Umwege in Kauf (z. B. über eine Berufsausbildung, einen Zertifikatskurs an der Hochschule oder thematische Umorientierungen), um überhaupt Zugang zur Hochschule zu finden (vgl. Lobe 2015, S. 152).

Der biografische Blick verdeutlicht also auch hier die Verwobenheit von Subjekt und Struktur. Soziodemografische Kategorien (z. B. Geschlecht, Elternschaft, Berufsposition, Beschäftigungsverhältnis) lassen sich nicht per se als weiterbildungsbe günstigend oder weiterbildungshemmend einordnen. Ihr Einfluss auf Weiterbildungsentscheidungen ist aber auch nicht beliebig, sondern lässt sich nur in der je individuellen Verschränkung verschiedener Lebensbereiche rekonstruieren. Der Lernort Hochschule wird dabei als ein Lebensbereich neben anderen etabliert und zu ihnen relationiert. So sieht sich beispielsweise eine Weiterbildungsstudentin vor Beginn ihres berufsbegleitenden Masterstudiums mit Zweifeln und Versagensängsten konfrontiert, obwohl sie zuvor bereits einen berufsbegleitenden Bachelorstudiengang im gleichen Fachgebiet an der gleichen Hochschule absolviert hat. Denn ihre Lebensumstände haben sich gegenüber ihrem ersten Studium deutlich verändert, sie ist inzwischen Mutter von zwei kleinen Kindern. Ihre Versagensängste kreisen um die Frage, ob ihr die zeitliche Vereinbarkeit des Studiums mit Berufstätigkeit und Familie gelingen wird, und tatsächlich erlebt sie, dass gewohnte Formen der Lernorganisation und der Prüfungsvorbereitung nicht mehr greifen (vgl. Lobe 2015, S. 173 f.). Unsicherheiten gegenüber der Hochschule als neuem Erfahrungsraum sind insofern nicht nur an die Hochschule selbst gebunden, sondern formieren sich auch in Abhängigkeit von ihrer lebensweltlichen Eingebundenheit immer wieder neu.

5 Fazit und Ausblick

Trotz der umfangreichen bildungspolitischen Bemühungen um zunehmende Zugänglichkeit, bildet die Erforschung von Barrieren für die und in der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher keinen ausgewiesenen Schwerpunkt (Schmid, Maschwitz, Wilkesmann u. a. 2019, S. 18), obgleich bekannt ist:

„Der reine Ausbau von wissenschaftlicher Weiterbildung sichert jedenfalls noch nicht den Zugang und die Studienmöglichkeiten für Gruppen mit besonderen Vulnerabilitäten bzw. besonders anspruchsvollen Lebensumständen“ (Pohlmann & Vierzigmann 2020, S. 393).

Forschung zu ungleichen Möglichkeiten der Teilhabe an wissenschaftlicher Weiterbildung ist bisher wenig biografieanalytisch inspiriert, obschon sich biografische Ansätze in der Erwachsenen-/Weiterbildung seit Jahrzehnten stabil etabliert haben (Nittel, 2018) und in der Biografieforschung Anfänge einer theoretischen und methodologischen Auseinandersetzung mit Ungleichheit im Bildungssystem zu beobachten sind (vgl. Wagner, Kleber & Kanitz i. Ersch.; Dausien, Rothe & Schwendowius 2016). Der vorliegende Beitrag lotet die Potenziale dieser Forschungsperspektive für Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus.

Besonderheiten der biografietheoretischen Perspektive für inklusionsrelevante Fragen liegen zunächst in der ihr inhärenten Verschränkung von Subjekt und Struktur. Damit werden Teilhabe- und Ausschlusserfahrungen weder individualisiert noch aus der Außenperspektive zugeschrieben. Stattdessen lassen sie sich in ihrer biografischen Gewordenheit nachzeichnen, d. h. hinsichtlich prozesshafter Erfahrungskumulationen (lifelong) und der Verschränkung unterschiedlicher Lebensbereiche und -zusammenhänge, die sich wechselseitig beeinflussen (lifewide). Der biografieanalytische Blick zeigt: Soziodemografische oder milieuspezifische Merkmale wirken sich durchaus auf die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung aus, schreiben sich aber nicht deterministisch in Biografien ein, sondern werden biografisch in unterschiedlicher Weise bearbeitet. Die „strukturellen, gewissermaßen weichenstellenden Bedingungen für Lebensverläufe können in konkreten Biographien – mit, trotz oder gegen die Unterstützung des Bildungssystems – auch immer wieder durchkreuzt und transformiert werden“ (Dausien, Rothe, Schwendowius 2016, S. 33). Für die Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung, die notwendigerweise gewohnt ist, in Zielgruppen zu denken, kann die biografische Perspektive insofern eine relativierende Funktion übernehmen. Schicke, Schäffter und Hartmann (2018) machen in diesem Zusammenhang auf Formate und Methoden für eine partizipatorische und generative Zielgruppenentwicklung aufmerksam, die weniger auf Außenzuschreibungen von Bedarfen als auf die Binnenperspektiven möglicher Adressaten und Adressatinnen setzen.

Die biografische Perspektive offenbart weiterhin, dass sich der Entschluss zu einem weiterbildenden Studium als biografisches Wagnis gestalten kann, indem andere Lebensbereiche, berufliche Kontexte, familiäre Beziehungen oder Beziehungen zur Herkunftsfamilie auf die Probe gestellt sein können, z. B. durch die notwendige Umverteilung von (Betreuungs-)Ressourcen, mit welcher veränderte Positionen im Familiengefüge verbunden sein können. Indem durch ein Studium neue Erfahrungsräume zur Verfügung stehen, lassen sich zudem Rückwirkungen auf andere Lebensbereiche erwarten, die sich prospektiv von den Weiterbildungsteilnehmenden nur tentativ abschätzen lassen. Die biografischen Folgen eines Weiterbildungsstudiums lassen sich zum Zeitpunkt der Aufnahme nicht absehen und erfordern ein Sicheinlassen auf das biografisch gesehen diffuse Wirkungsfeld Hochschule. Dabei lässt sich aus den biografischen Erzählungen von Teilnehmenden von weiterbildenden Studiengängen ableiten, dass Differenzenerfahrungen im Sinne eines Spannungsmoments zwischen der bisherigen Erfahrungsaufschichtung und dem neuen

Erfahrungsraum „wissenschaftliche Weiterbildung“ der Weiterbildung erst eine transitorische biografische Bedeutung verleihen. Eine Verhinderung von Irritation oder Fremdheitserfahrungen im Sinne einer möglichst effizienten und reibungslosen Prozessierung weiterbildender Studienangebote folgt also eher einer administrativen als einer erwachsenenpädagogischen Logik und wirkt ihrem eigentlichen Lern- und Entwicklungspotenzial entgegen (vgl. Felden, Schäffter & Schicke 2014, S. 13).

Kritische Anfragen an eine (biografieanalytische) Erforschung von Weiterbildungsteilnahme und Ausschluss ergeben sich aus den normativen Verstrickungen der Teilnehmerforschung und der Perpetuierung von normativen Vorstellungen von Bildungsteilnahme als Bildungsteilnahme (vgl. Wittpoth 2018, S. 1165). (Weiter-)Bildung wird hier schnell zu etwas, das für alle sein soll (vgl. Rothe 2011) und dabei in neoliberale bildungspolitische Appelle lebenslangen Lernens eingebunden ist, die von Menschen in ihren je individuellen (Bildungs-)Biografien unterschiedlich rezipiert und beantwortet werden (vgl. Felden 2019). Nicht nur die vorrangig von uns hier avisierte Frage „Welche Bedingungen auf Seiten der Individuen ermöglichen bzw. verhindern die Teilnahme an diesen neuen Programmen und Formaten des Sichbildens?“ ist zu stellen, sondern auch kritisch: „Wer kann sich dem Diktat der permanenten Bildungs-/Leistungsbereitschaft entziehen (als Privileg)? Wer kann nicht mithalten (als Ausschluss)?“ (Dausien 2017, S. 98). Auf welche anderen Ressourcen als Weiterbildung greifen Menschen bei der Lebensbewältigung zurück, die von Forschenden nicht a priori gegenüber der Weiterbildungsteilnahme problematisiert oder zumindest als erklärungsbedürftiger adressiert werden? (vgl. Wittpoth 2018, S. 1165). Hier bleibt auch in biografieanalytischen Forschungsvorhaben im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung der Blick meist auf diejenigen begrenzt, die (zumindest zeitweise) Zugang zur Hochschule gefunden haben.

Literatur

- Alheit, P. (2005). „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht-traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem. In H. Arnold, L. Böhnisch & W. Schröer (Hrsg.), *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung, Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 159–172). Weinheim: Beltz Juventa.
- Alheit, P. (2003). „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. *QUEM-report*, Heft 78, 7–21.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2007a) [2004]. *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. (Praxishandbuch Milieumarketing 1). 2. Aufl. Bielefeld: wbv.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2007b) [2004]. *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland*. (Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen 2). 2. Aufl. Bielefeld: wbv.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1969/2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (21. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.

- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, H. (2016). Milieu, „Passungen“ und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen. In B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 69–96). Frankfurt & New York: Campus Verlag.
- Christmann, B. (2019). Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 12–21. DOI: <https://doi.org/10.4119/zhwb-1241>
- Damm, C. (2020). Anrechnung als Anforderung. Relevanz und Praxen der Anerkennung und Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In N. Sturm (Hrsg.), *Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulische Kompetenzen im akademischen Raum* (S. 79–105). Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. (2017). „Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. Biographietheoretische Perspektiven. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 87–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. & Hanses, A. (2016). Konzeptualisierungen des Biografischen. Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 159–171.
- Dausien, B., Rothe, D. & Schwendowius, D. (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biografiewissenschaftliche Analyseperspektive. In dies. (Hrsg.), *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 25–67). Frankfurt & New York: Campus Verlag.
- Dausien, B. (2013). „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In I. Miethe, J. Ecarus & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 39–61). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dausien, B. (2002). *Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Bielefeld.
- Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Dederich, M. (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 15–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Demmer, C. (2017). Ein Schritt nach vorn – ein Blick zurück. Biografieanalytische und intersektionale Betrachtungen von institutionellen Übergängen nach der Schule. *VHN*, 86 (1), 13–25.
- Demmer, C. (2013). *Biografien bilden. Lern- und Bildungsprozesse von Frauen mit Behinderung im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss*. Bochum: Projektverlag.
- Deppe, U. (Hrsg.) (2019). *Die Arbeit am Selbst. Theorie und Empirie zu Bildungsaufstiegen und exklusiven Karrieren*. Wiesbaden: Springer VS.

- Ecarius, J. (1998). Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In R. Bohnsack & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung* (S. 129–151). Opladen: Leske + Budrich.
- Engel, O. & Wolter, A. (2017). Flüchtlinge als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 63–74. DOI <https://doi.org/10.4119/zhwb-189>
- Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 84–184). Oldenburg. Verfügbar unter <https://edocs.tib.eu/files/e01fb07/540307149.pdf> (Zugriff am 21.02.2020).
- Felden, H. von (2019). *Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslanges Lernens* (Lernweltforschung 32). Wiesbaden: Springer VS.
- Felden, H. von, Schäffter, O. & Schicke, H. (2014): Erwachsenenpädagogische Übergangsforschung. Lernwelten in gesellschaftlichen und biographischen Übergängen. In dies. (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 7–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, W. & Kohli, M. (1987). Biographieforschung. In W. Voges (Hrsg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (S. 25–49). Opladen: Leske und Budrich.
- Freitag, W. K., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (Hrsg.) (2015). *Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann.
- Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D. & Buhr, R. (Hrsg.) (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann.
- Friebel, H. (2014). Geschlecht, Elternschaft und Weiterbildungsteilnahme. *Erziehungswissenschaft*, 25 (48), 129–142.
- Grotheer, M., Isleib, S., Netz, N. & Briedis, K. (2012). *Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005*. HIS: Forum Hochschule, (14). Hannover: HIS.
- Heimlich, U. & Behr, I. (2018). Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1207–1223) 6. überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Henschel, A. & Eylert-Schwarz, A. (2015). Herausforderung Heterogenität – Gender und Diversity als relevante Kategorien zur Gestaltung gelingender Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In W. Freitag, R. Buhr, E. Danzeglocke, S. Schröder & D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten – Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 133–151). Münster: Waxmann.
- Hinton-Smith, T. (2009). Lone Parents as HE Students. A Qualitative Email Study. In B. Merrill (Hrsg.), *Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education* (S. 113–127). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Kaiser-Beltz, M. (2005). Nachgeholte Bildungsprozesse. Eine rekonstruktive Untersuchung von Biographien spätstudierender Frauen. In C. Thon, D. Rothe, P. Mecheril & B. Dausien (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*. Bielefeld. Verfügbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2302143/2302153/Kaiser-Belz.pdf> (Zugriff am 20.02.2020).
- Käpplinger, B., Miethe, I. & Kleber, B. (2019). Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 39 (3), 296–311.
- Lange-Vester, A. (2014). Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In U. Banscherus, M. Bülow-Schramm, K. Himpele, S. Staack & S. Winter (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem* (S. 193–209). Bielefeld: wbv.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2004). Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen* (S. 159–187). Weinheim: Beltz.
- Lenze, A. & Funke, A. (2016). *Alleinerziehende unter Druck. Rechtliche Rahmenbedingungen, finanzielle Lage und Reformbedarf*. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Alleinerziehende_Aktualisierung_2016.pdf (Zugriff am 02.03.2020).
- Libuda-Köster, A. & Schildmann, U. (2016). Institutionelle Übergänge im Erwachsenenalter (18–64 Jahre). Eine statistische Analyse über Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85 (1), 7–24.
- Lindmeier, B. (2015). Bildungsgerechtigkeit im Übergang. Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, (3), 308–322.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition*. Springer: VS.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven. *HIS: Forum Hochschule*, (11). Hannover: HIS.
- Nittel, D. (2018). Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 145–159). 6. überarb. u. aktual. Auflage. Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_7
- Pohlmann, S. & Vierzigmann, G. (2020). Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 385–401). Wiesbaden: Springer VS.
- Reich-Claassen, J. (2015). Weiterbildungsbeteiligung. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 75–84). Stuttgart: Kohlhammer.

- Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/New York: Campus.
- Schicke, H., Schäffter, O., & Hartmann, Th. (2018). Biografische Übergangszeiten – Ermöglichungsraum für Bildung: Eckpunkte einer pädagogischen Konzeption der Zielgruppenentwicklung zur Professionalisierung von Programmplanung und Angebotsentwicklung. *Erwachsenenbildung*, 64 (3), 112–115.
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41 (4), 10–34.
- Seitter, W. & Franz, J. (2019). Editorial. Inklusive Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (1), 3–6.
- Truschkat, I. (2013). Biografie und Übergang. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 44–63). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wagner, D., Kleber, B. & Kanitz, K. (Hrsg.) (im Ersch.). *Bildung – Biografie – Ungleichheit. Beiträge zur Interdependenz dreier Forschungsfelder*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Wittpoth, J. (2018) Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 771–788). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-94165-3_46
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.) (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Bd. 1). Münster: Waxmann.

Öffnung nicht ohne Schließung. Diskursivität und Paradoxien der Öffnung von Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung

OLAF DÖRNER

Der mit dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ reaktivierte Diskurs über Öffnung von Hochschulen legt nahe, dass Hochschulen sich für andere (sog. nichttraditionelle) als ihre traditionellen Studierendengruppen öffnen können. Und mit Blick auf jüngere Entwicklungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung scheint diese Hoffnung berechtigt zu sein. Während wissenschaftliche Weiterbildung trotz rechtlicher Verankerung – als Pflichtaufgabe 1976 im Hochschulrahmengesetz (HRG) und als dritte Aufgabe neben Studium und Forschung im HRG von 1998 festgeschrieben – lange Zeit ein Schattendasein in der Hochschullandschaft führte, sind im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen ein Bedeutungszuwachs und struktureller Ausbau zu verzeichnen, die sich vor allem auf der Angebotsebene manifestieren (vgl. Wolter 2017). Trotzdem stößt wissenschaftliche Weiterbildung nur auf geringes Beteiligungsinteresse. Die aktuelle Beteiligungsquote im Jahr 2016 liegt lt. Adult Education Survey (AES) bei 3 % (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017, S. 52) und damit nach wie vor auf recht niedrigem Niveau. Hochschulen scheinen der Erwartung, sich über wissenschaftliche Weiterbildung für andere als ihre traditionell angestammten Studierendengruppen zu öffnen, nicht zu entsprechen. Aber können sie es überhaupt? Und wenn ja, inwiefern? „Bedingt“ mag eine zutreffende Antwort sein. Aber zuvor möchte ich den Blick auf die im Diskurs über Öffnung von Hochschulen durch Weiterbildung vernachlässigte Dimension der Schließung richten. Dazu werde ich im Folgenden zunächst wissenschaftliche Weiterbildung als Feld skizzieren (1) und anschließend einige Konkretisierungen auf den Ebenen von bildungspolitischem Diskurs (2) und strukturellen Effekten (3) ausführen. Mit einem Fazit zur Perspektive auf Bedeutungen sowie zur Fokussierung von Schließung als konstitutivem Bestandteil von Öffnung beschließe ich meine Ausführungen (4).¹

¹ Dies Ausführungen basieren in überarbeiteter und anders akzentuierter Zuspitzung auf meinem Aufsatz *Öffnung und Schließung von Hochschulen. Regulative der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung* (Dörner 2020a).

1 Wissenschaftliche Weiterbildung als soziales Feld

Wissenschaftliche Weiterbildung verstehe ich als ein soziales Feld im bourdieuschen Verständnis (vgl. etwa Bourdieu 1992, 2001), also als ein Kraft- und Konkurrenzfeld, in dem es darum geht, Kräfteverhältnisse zu wahren oder zu den eigenen Gunsten zu verändern (vgl. Bourdieu 2001, S. 49). In diesem Feld besetzen und gestalten Akteure aufgrund unterschiedlicher Handlungsressourcen in Form von Kapital (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches) verschiedene Positionen; je nach Position der Akteure im Feld wird deren Verhalten bestimmt (vgl. ebd.). Demzufolge nehmen Akteure in Abhängigkeit von ihrer Position wissenschaftliche Weiterbildung je spezifisch wahr, verbinden je spezifische Bedeutungen mit ihr und versuchen, ihre Interessen, Konzepte, Sichtweisen gegenüber anderen durchzusetzen. Die Präsenz eines Akteurs wird dann erkennbar, wenn er den Zustand des Felds verändert bzw. sich viel verändert, wenn er nicht mehr da ist. Der Bologna-Prozess kann, wie in diesem Beitrag, als ein Handlungshorizont von Akteuren, aber auch als Akteur im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung betrachtet werden. So können etwa Akteure ausgemacht werden, die primär bildungspolitisch auf internationaler und nationaler Ebene agieren, solche, die in Universitäten und Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung verantwortlich gestalten, und schließlich jene Akteure, die an wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmen oder nicht. Demzufolge ist das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Akteure charakterisiert, die je nach Position und in vielfältiger Weise Diskurse, Strukturen und Praxen wissenschaftlicher Weiterbildung gestalten. Der Diskurs über wissenschaftliche Weiterbildung ist in diesem Verständnis einer, der stark durch bildungspolitisch-normative Ideen charakterisiert ist, aber auch mit je spezifischen Entwicklungen auf der Ebene institutionell-organisatorischer Strukturen und auf der Ebene der Praxis von Akteuren steht.

2 Zum Diskurs über wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung der Hochschulen

Wissenschaftliche Weiterbildung ist im Kern eine Bemühung, Hochschulen für ein außerhochschulisches Publikum zu öffnen, und der jeweilige Diskurs ist primär politisch geprägt. Die Begründungen für Öffnungen variieren mit der Zeit. Um Teilhabe an Kultur (nicht an Macht) ging es im Zuge der Universitätsausdehnung Ende des 19. Jahrhunderts, um Demokratisierung der Gesellschaft im Zuge der Re-Education nach 1945² und um Demokratisierung der Bildung im Zuge der Bildungsreform in den 1970er Jahren. Der Anspruch damals: Hochschulbildung ist grundsätzlich für alle Studieninteressierten offen zu halten und niemand auszuschließen. Weiterbildung wird 1976 im HRG als Pflichtaufgabe festgeschrieben. In § 21 werden die Öff-

2 Im sog. Blauen Gutachten zur Hochschulreform von 1948 steht die Forderung zur Öffnung der Hochschulen im Zusammenhang mit der Demokratisierung der Gesellschaft und dem Programm der Re-Education (vgl. Dietze 2006, S. 401).

nung für Teilnehmer*innen ohne Hochschulabschluss, ein Berufspraxisbezug und eine Mindestanforderung an die strukturelle Gestaltung für „das“ weiterbildende Studium gesetzlich fixiert (vgl. Wittpoth 1987, S. 22). Allerdings wird in den folgenden Diskussionen die soziale Öffnung von Hochschulen weniger als Legitimation für Demokratisierung, sondern vielmehr als Konsequenz von weiterbildenden Studiengängen diskutiert. Der Fokus verschiebt sich vom Hochschulzugang auf die Gestaltung weiterbildender Studiengänge unter Bedingungen der sozialen Vielfalt der Teilnehmer*innen. Die zentralen Begründungen für wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung der Hochschulen sind damals wie heute ähnlich. Es geht um Beiträge zur Bewältigung von Problemen, die sich aus der Veralterung des Wissens und dem technologischen Wandel ergeben, zur Erhöhung der personalen und sozialen Kompetenz, zur produktiven Gestaltung des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Praxis und zur Professionalisierung.

Die aktuellen Bemühungen zur Öffnung der Hochschulen stehen – folgt man den zentralen Argumentationslinien – im Zusammenhang mit a) der demografischen Entwicklung und damit verbunden b) mit einem prognostizierten Fachkräftemangel. Hochschulen sind gefordert, sich nicht gegenüber Bevölkerungsgruppen zu verschließen, auf die dabei nicht verzichtet werden könne (vgl. Wolter u. a. 2014, S. 13 f.). Wenn auch anders als in den 1970er Jahren ist die Frage des Zugangs wieder bedeutsamer. Die Aufwertung der wissenschaftlichen Weiterbildung schlägt sich nieder in verschiedenen Programmen³, unter denen der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ derzeit die größte Aufmerksamkeit bekommt⁴. Für den Zeitraum 2011 bis 2020 stehen 250 Millionen Euro für die Entwicklung und Erprobung berufsbegleitender Studiengänge zur Verfügung, mit denen vornehmlich nicht-traditionelle Studierende gewonnen werden sollen. Diese entsprechen nicht dem üblichen Verständnis eines Normal-Studierenden (beruflich unerfahrene Abiturienten, die kurz nach der Schulzeit ein Vollzeitstudium aufnehmen). Vielmehr sind lt. BMBF-Ausschreibung beruflich qualifizierte und erfahrene Personen gemeint, die nicht zwingend über eine herkömmlich-formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Zielgruppen sind: Familienpflichtige, Berufsrückkehrer*innen, Studienabbrecher*innen, arbeitslose Akademiker*innen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016).

3 Zentral sind drei: 1) Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM, seit 2005), 2) Aufstiegsstipendien – Studienstipendien für beruflich Begabte (seit 2008), 3) Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (seit 2011).

4 Die Ziele des Programms sind (lt. BMBF-Ausschreibung): 1) dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots, 2) Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, 3) schnelle Integration von neuem Wissen in die Praxis sowie 4) Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit durch nachhaltige Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebenslangen Lernens und beim berufsbegleitenden Studium.

3 Strukturelle Effekte des Diskurses: Angebot und Beteiligung

Auf der Strukturebene ist zunächst zu beobachten, dass die formale Durchlässigkeit durch hochschulrechtliche Regelungen und Programme wie ANKOM (Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) erhöht wurde (vgl. Freitag 2014, Hanak & Sturm 2015, Damm 2019). Obwohl wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen nach wie vor einen Randbereich darstellt (vgl. Schäfer & Wolter 2018; auch Kondratjuk 2017), haben sich Hochschulen das Thema Öffnung und Durchlässigkeit zu eigen gemacht. In der ersten Wettbewerbsrunde (2011–2017) bekamen 26 Projekte den Zuschlag, in der zweiten Runde (2014–2020) 47 (vgl. Wolter & Banscherus 2015, S. 27). Die offensichtlichsten Effekte des Diskurses sind in der Angebotsstruktur zu beobachten. Seit 2016 ist die Zahl der Angebote um 17% von 315 auf 432 gestiegen (von denen allerdings nur 108 Angebote in den Regelbetrieb überführt wurden) (vgl. Nickel & Thiele 2020, S. 34). Mit Blick auf die Abschlüsse der zu entwickelnden und zu erprobenden Studiengänge im Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen sind folgende Prioritäten erkennbar (vgl. Wolter & Banscherus 2015, S. 27): In der ersten Wettbewerbsrunde (2011–2014) sind Masterstudiengänge (33%) die Favoriten, gefolgt von Bachelor- (27%) und Zertifikatsstudiengängen (21%). In der zweiten Runde hat sich das Verhältnis gedreht: Zertifikatsstudiengänge (45%) liegen vorn, gefolgt von Bachelor- (24%) und Masterstudiengängen (23%). Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitstudie bestätigen diese Projekt(absichts)tendenzen nicht nur, sondern zeigen mit Blick auf die tatsächlich umgesetzten Vorhaben, dass das Angebot zeitintensiver Bachelor- und Masterstudiengänge im Zuge der Projektlaufzeiten (und -umsetzungen) nochmals auf 13,9% (2018/2019) zurückgegangen ist (2016/17: 25,8%, 2017/18: 17,9) (vgl. Nickel & Thiele 2020, S. 38). Die beteiligten Hochschulen öffnen sich demzufolge zumindest für diejenigen Personengruppen, die einen der genannten Abschlüsse bevorzugen, jedoch in ungleicher Gewichtung und deutlicher Favorisierung von kurzformatigen Angeboten. Und zudem ist die Öffnung für die adressierte Gruppe der nicht-traditionellen Student*innen an weiterbildenden Bachelor- und Masterstudiengängen nicht nur in geringem, sondern auch rückläufigem Maße feststellbar. Oder anders: Die Hochschulen scheinen sich von kurzformatigen Angeboten mehr zu versprechen als von langformatigen.

Noch gravierender werden Öffnungs- und Schließungstendenzen deutlich, berücksichtigt man den Typ der angebotenen Weiterbildung: 66 % (1. Wettbewerbsrunde) bzw. 63 % (2. Wettbewerbsrunde) der Angebote sind der beruflichen Weiterbildung zuzurechnen⁵ (vgl. Wolter & Banscherus 2015, S. 27). Während sich also die beteiligten Hochschulen denjenigen öffnen, die sich von beruflichen Weiterbildungsangeboten ansprechen lassen, verschließen sie sich weitestgehend denjenigen, die allgemeinbildende Angebote bevorzugen. Mit Blick auf Disziplinen öffnen sich

5 45 % bzw. 54 % werden in einem Blended-Learning-Format angeboten.

Hochschulen vor allem für jene mit Interesse an ingenieurwissenschaftlichen (25 % bzw. 32 %) (vgl. ebd.) sowie gesundheits- und pflegewissenschaftlichen Angeboten (vgl. Nickel & Thiele 2020, S. 22). Weitestgehend geschlossen bleiben Hochschulen für jene, die sprach- und kulturwissenschaftliche Angebote bevorzugen (2 % bzw. 4 %) (vgl. Wolter & Banscherus 2015, S. 27). Diese Tendenzen bestätigen auch Befunde der wissenschaftlichen Begleitstudie, jedoch mit dem Unterschied, dass Angebote im Pflege- und Gesundheitsbereich seit 2016/17 deutlich zugenommen haben und 2019/20 mit 25,1% knapp über den ingenieurwissenschaftlichen Angeboten (24,7%) liegen (vgl. Nickel & Thiele 2020, S. 22). Wirtschaftswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, pädagogische und Informatik-Angebote fallen seit 2016/17 deutlich geringer aus und Angebote in den Disziplinen Mathematik, Naturwissenschaft, Arbeitswissenschaft und Kunst kaum ins Gewicht (ebd.).

Und auch bei den Zielgruppen zeigen sich deutliche Unterschiede. Hinsichtlich der Projektvorhaben werden vorwiegend Berufstätige (21%/18 %) und Familienpflichtige (20%/19 %) angesprochen (vgl. Wolter & Banscherus 2015, S. 27). Angebote für Bachelorabsolvent*innen waren in der ersten Wettbewerbsrunde kaum von Bedeutung und liegen in der zweiten Runde mit 13 % an dritter Stelle (ebd.). Andere in der Ausschreibung genannte Zielgruppen spielen dagegen eine untergeordnete Rolle, bspw. Berufsrückkehrer*innen und Studienabbrecher*innen (vgl. Wolter & Banscherus 2015, S. 29). Zusammenfassend lässt sich auf der Angebotsebene beobachten, dass sich die Öffnung von Hochschulen vor allem auf berufstätige Personen mit Familienpflichten bezieht, die gesundheits-, pflege- und ingenieurwissenschaftliche Angebote im Bereich beruflicher Weiterbildung bevorzugen. Tendenziell verschlossen zeigen sich Hochschulen gegenüber Personen, die ein Interesse an sprach- und kulturwissenschaftlichen Angeboten haben, und solchen ohne klassische Studienzugangsberechtigung.

Wie sieht es nun mit der Beteiligungsstruktur aus? Gleichwohl die Datenlage zur wissenschaftlichen Weiterbildung schwierig ist (vgl. Widany 2010; Widany/Wolter/Dollhausen 2019), kann zumindest auf der Datenbasis des Adult Education Survey (AES) festgestellt werden, dass Hochschulen für Weiterbildung in nur geringem Maße in Frage kommen. Für 2016 beträgt die Teilnahmequote 3 % (vgl. BMBF 2017a, S. 52–53)⁶. Hochschulen rangieren mit einem Anteilswert von 4 % deutlich am unteren Ende der in Anspruch genommenen Weiterbildungsanbieter – nach Arbeitgebern (39 %), anderen Firmen (13 %), selbständigen Einzelpersonen (12 %), kommerziellen Bildungsinstituten (6 %), Volkshochschulen (6 %) und Berufsverbänden (5 %) (vgl. Bilger et al. 2017, S. 138–140). Sie kommen – dem bildungspolitischen Fokus entsprechend – primär für berufliche Weiterbildung in Frage (11%), weniger für allgemeine (6%) und noch weniger für betriebliche Weiterbildung (3%) (vgl. Bilger et al. 2017, S. 138). Letztgenannter Befund verweist darauf, dass Hochschulen als Weiterbildungsanbieter für Unternehmen (als für betriebliche Weiterbildung verantwortliche Auftraggeber) kaum von Bedeutung sind. Für den Bereich der beruflichen Wei-

6 Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung der 18- bis 64-Jährigen in Deutschland in den letzten 12 Monaten, Befragte.

terbildung ist der Befund einer Studie von Sarah Widany interessant. Zwischen 1997 und 2007 liegt die Quote der Akademiker*innen und Nichtakademiker*innen jeweils unter 1% (vgl. Widany 2010, S. 229). Wenn also Akademiker*innen und Nichtakademiker*innen an beruflicher Weiterbildung überhaupt teilnehmen, dann tun sie dies in sehr geringem Maße über Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung. Vermutet werden könnte, dass mit Programmen wie dem Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen die Quote der Nichtakademiker*innen erhöht wird. Jedoch macht diese Gruppe gerade einmal 3% der Teilnehmerschaft (gemessen an der Grundgesamtheit) aus (vgl. Wolter u. a. 2014, S. 17–18)⁷. Zumindest kann für den Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen konstatiert werden, dass der Anteil der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Untersuchungszeitraum 2018/19 bei immerhin 47,4% (ebd.) liegt, aber seit 2017/18 (50,6%) etwas rückläufig ist. Gleichwohl werden von den Zielgruppen des Wettbewerbs am häufigsten Berufstätige (76,3%) und Familienpflichtige (69,5%) mit den Angeboten der Projekte und am wenigsten Berufsrückkehrer*innen (32,6%), Studienabbrecher*innen (11,9%) und Arbeitslose (21%) erreicht (vgl. Nickel & Thiele 2020, S. 31).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Zuge des Diskurses über wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung der Hochschulen strukturelle Veränderungen vor allem im formalen Regelwerk von Hochschulen und auf der Angebots-ebene zu sehen sind, die als Erfolg des Wettbewerbs interpretiert werden können. Zu beobachten sind jedoch unterschiedliche Gewichtungen im inhaltlichen Angebotspektrum sowie in den anvisierten Gruppen. Die Öffnung von Hochschulen bezieht sich idealtypisch vor allem auf berufstätige Personen mit Familienpflichten, die gesundheits- und pflege- sowie ingenieurwissenschaftliche Angebote im Bereich beruflicher Weiterbildung⁸ bevorzugen. Tendenziell verschlossen zeigen sich Hochschulen gegenüber Personen, die ein Interesse an sprach- und kulturwissenschaftlichen Angeboten haben, und gegenüber solchen ohne klassische Studienzugangsberechtigung (gleichwohl sie in den Angeboten des Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen knapp die Hälfte der Teilnehmer*innen ausmachen, vgl. Nickel & Thiele 2020, S. 31). Brisant ist dies insofern, als gerade diese Gruppe (ohne klassische Studienzugangsberechtigung) recht populär in bildungs- und berufspolitischen Zusammenhängen diskutiert wird und auch im Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen prominent platziert ist. Wir haben es mit Lücken zu tun, die Faulstich auch als Angebotslücken bezeichnet (vgl. Faulstich 2009, S. 905). Dabei steht der diskursive Fokus auf berufliche Themen zwar im Einklang mit der tatsächlichen Inanspruchnahme – genutzt werden an erster Stelle Angebote im Sinne individuell-beruflicher Weiterbildung, also jene Angebote, die lt. AES Personen aus hauptsächlich beruflichen Gründen nutzen (vgl. Bilger et al. 2017, S. 138). Jedoch ent-

7 Zwar ist die Zahl der nicht-traditionellen Studierenden (ohne herkömmliche schulische Hochschulreife) seit 2000 von 0,6% auf 3,1% im Jahr 2012 gestiegen, jedoch bleibt diese Gruppe im Vergleich zur Expansion des Hochschulbesuchs in diesem Zeitraum von untergeordneter Bedeutung und die erweiterte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ohne größere Auswirkung auf die Studierendenstatistik (vgl. Wolter u. a. 2014, S. 17).

8 Insbesondere in Blended-Learning-Formaten.

täuscht die Gruppe der Unternehmen die diskursiv erzeugten Erwartungen von Hochschulen, für die wissenschaftliche Weiterbildung gemessen an der Quote für betriebliche Weiterbildung so gut wie keine Rolle spielt (ebd.). Die allseits favorisierte Nachfrageorientierung gerät zumindest dort an ihre Grenzen, wo die Nachfrage in Form von Inanspruchnahme nicht den diskursiv erfolgreichen Prämissen entspricht. Und wir haben es zudem mit einer massiven Beteiligungslücke (vgl. Faulstich 2009, S. 905) zu tun: Die im bildungspolitischen Diskurs prominent gesetzten Zielgruppen werden in den Projekten des Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen zwar gut, jedoch insgesamt kaum erreicht.

4 **Fazit: Bedeutungen als soziokulturelle Regulative von Öffnung und Schließung und Fokus auf Schließungseffekte**

Bisher sieht es so aus, dass auch über den Wettbewerb und trotz Erhöhung der formalen Durchlässigkeit die Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende nur bedingt gelingt bzw. Hochschulen sich gegenüber diesen Gruppen nach wie vor verschließen. Folgende Dimensionen lohnen der näheren Betrachtung:

Erstens geraten Bedeutungen als Regulative (vgl. Wittpoth 2018) von wissenschaftlicher Weiterbildung in den Fokus für Erklärungen von Öffnungs- und Schließungstendenzen: Welche Bedeutung hat wissenschaftliche Weiterbildung für Erwachsene in je verschiedenen Lebenswirklichkeiten? Zuvorderst bei denjenigen, die mit wissenschaftlicher Weiterbildung erreicht werden sollen. Eigenen empirischen Untersuchungen zufolge sind soziokulturelle Faktoren relevant wie Altersbilder (Orientierungen darüber, in welcher Lebensphase lohnt Weiterbildung für die Gestaltung der beruflichen und familiären Existenz?) oder berufliche und betriebliche Sinnhorizonte (Inwieweit regulieren berufliche und betriebliche Orientierungen die Teilnahme an Weiterbildung?) (vgl. Schäffer, Dörner & Krämer 2015, Dörner 2006, Dörner 2020b). Zu beobachten ist, dass Erwachsene sehr eigenwillig und -sinnig mit Weiterbildung umgehen. Und Weiterbildung muss passen, in jeweilige familiäre, berufliche und betriebliche Lebenswirklichkeiten, die zudem milieu-, geschlechts- und generationsspezifisch gefärbt sind.

Zweitens sind einige Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber anderen Weiterbildungsbereichen zu berücksichtigen.

- Als Third Mission ist sie kein genuines Anliegen der Hochschulen und unterliegt der jeweiligen Ressourcen- und Zuständigkeitsstruktur einer Hochschule. Es ist eher davon auszugehen, dass Strukturentwicklungen primär im Zusammenhang mit bildungspolitischen Initiativen stehen (wie sie etwa Karl Weber für Entwicklungen in der Schweiz analysiert hat, vgl. Weber 2014). Zudem entspricht wissenschaftliche Weiterbildung nicht der Logik des Wissenschaftsfeldes, bei dem es um die Generierung von Wissen geht, das sich im wissenschaftlichen Diskurs zu bewähren hat, nicht aber in beruflichen oder hand-

lungsorientierten Alltagsarenen (vgl. dazu etwa Wittpoth 2005). Insofern lässt sie sich nur schwer in die Praxis einer Hochschule integrieren.

- Des Weiteren sind Hochschulen Institutionen, deren organisationale Praxis, die traditionell vor allem akademischen bzw. hochschulaffinen Milieus entgegenkommt, sich nicht ohne weiteres, d. h. nicht nur formal verändern lässt. Die Studie von Christoph Damm zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulischer Vorleistungen zeigt eindringlich, wie organisationale Praxen einzelner Akteure recht fix verankert und nur schwer veränderbar sind (vgl. Damm 2019). Wir haben es in den Hochschulen selbst mit Öffnungs- und Schließungspraxen jenseits der formalen Durchlässigkeit zu tun. Die viel genutzte Sprachregelung der individuellen Fallentscheidung bei Zulassungsverfahren verweist nicht nur auf eine schwer abzustellende Intransparenz, sondern ist Ausdruck einer distinktiv-impliziten Praxis, bei der es darum geht, jene von der Hochschule fernzuhalten, die dort nicht hinpassen bzw. nicht hingehören. Andererseits trägt gerade diese Intransparenz der Zulassung mit zum entscheidungsrelevanten Bild bei, das sich Studieninteressierte von der Zulassungspraxis machen (vgl. Banscheraus/Kamm/Otto 2016).

Drittens zeigen die skizzierten Ergebnisse und Überlegungen, dass der Diskurs über Öffnung von Hochschulen über wissenschaftliche Weiterbildung nur einen Teil des Ganzen belichtet und einen anderen Teil im Dunkeln lässt. Öffnung hat den Preis der Schließung. Der quantitative Ausbau von Angeboten im Zuge des Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen beschränkt sich lediglich auf einen kleinen Teil des hochschulischen resp. universitären Angebotsspektrums und erzeugt Angebotslücken, die mit mindestens drei Paradoxien verbunden sind:

- Geistes-, kultur- und kunstwissenschaftliche Disziplinen, deren Kontinuität u. a. darin besteht, jährlich viele, oftmals auch die meisten, Student*innen in Hochschulen zu integrieren, sind für wissenschaftliche Weiterbildung als Öffnungsinstrument von geringer Bedeutung.
- Die prestigeträchtigen und konkurrenzlosen Hochschultitel bzw. -abschlüsse Bachelor und Master sowie Zertifikatsstudiengänge sind im Vergleich zu den kurzformatigen, wissensfokussierten Angeboten ebenfalls von geringer Bedeutung. Dies ist auch vor dem Hintergrund paradox, als dass es eine große außerhochschulische Konkurrenz für solche Formate (bspw. von Unternehmen) gibt, die stärker in Anspruch genommen werden als die hochschulischen.
- Von den anvisierten Zielgruppen der nicht-traditionellen Student*innen werden vor allem diejenigen angesprochen, die bereits über akademische Bildungsabschlüsse verfügen, nicht aber jene ohne formale Hochschulzugangsberechtigung. Der statistische Befund, dass in den Projekten des Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule kaum Angebote und Formate zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen entwickelt und umgesetzt wurden, dokumentiert die geringe Bedeutung dieser programmatisch prominent gesetzten Zielgruppe.

Deutlich wird, dass die Öffnung von Hochschulen über wissenschaftliche Weiterbildung nicht ohne Schließung betrachtet werden kann. Schließung ist konstitutiver Bestandteil der Öffnung durch wissenschaftliche Weiterbildung. Insofern versetzen politische Forderungen und Erwartungen zur Öffnung von Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung selbige in eine Dilemma-Situation. Öffnung bedingt zugleich Schließung bzw. hat einen Preis, der – demokratietheoretisch betrachtet – Handlungschancen für die Ausgeschlossenen beschränkt. Mit dem Soziologen Stephan Lessenich, der Öffnung und Schließung im Anschluss an Max Webers Unterscheidung von offenen und geschlossenen sozialen Beziehungen betrachtet, lässt sich dieser Preis näher charakterisieren (vgl. Lessenich 2019, S. 27–30.):

- Wenn die Akteure in Hochschulen durch Öffnung eine Verbesserung oder Sicherung „ihrer“ Hochschulen erwarten, dann wählen sie Öffnung, wenn nicht, dann Schließung. Und zwar unabhängig von den programmatischen und normativen Zielsetzungen des Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen.
- Wenn Schließungshandeln der Verbesserung der „eigenen“ Lage dient, dann wirkt der Mechanismus zur (Wieder-)Herstellung von sozialer Ungleichheit: Was den einen Adressat*innen wissenschaftlicher Weiterbildung vorbehalten bleibt, bleibt den anderen Adressaten*innen verwehrt.
- Interessengebundenes Schließungshandeln richtet sich gegen an wissenschaftlicher Weiterbildung interessierte Personen, die durch je spezifische Merkmale (Interessen, Bildungstitel) gekennzeichnet sind. Wobei die so Ausgeschlossenen nicht genuin ausgeschlossen sind, sondern unter je spezifischen und zeithistorischen Bedingungen zu solchen gemacht werden.

Wird nun nicht nur bewusstes Schließungshandeln berücksichtigt, sondern auch das nicht offensichtliche bzw. dem Öffnungshandeln implizierte Schließungshandeln, erhöht sich die Komplexität des Gegenstandes Öffnung von Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung. Der Blick auf Bedeutungen, die Öffnungsprogramm- und Weiterbildung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung für die unterschiedlichsten Akteure (Personen, Gruppen, Organisationen) haben, eröffnet Möglichkeiten zum Verstehen des Feldes. Insgesamt haben wir es neben der Diskursdimension, der Dimension strukturell-formaler Durchlässigkeit, mit zweierlei Bedeutungsdimensionen auf der Praxisebene zu tun, die Öffnung und Schließung von Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung regulieren:

- Bedeutungen auf Seiten der angesprochenen Akteure (Personen, Gruppen, Organisationen): Welche Bedeutungen von wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich bei Adressat*innen und Teilnehmer*innen rekonstruieren?
- Bedeutungen auf Seite der anbietenden Hochschulen: Welche Bedeutungen von wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich bei Entscheidungs- und Verantwortungsträger*innen in den Hochschulen rekonstruieren?

Empirisch fundiertes Wissen über Bedeutungen wissenschaftlicher Weiterbildung und damit über Formen und Bedingen der sozialen Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung (Dörner 2020) wirft dann auch noch mal die Frage nach deren instrumenteller Funktion für die Öffnung von Hochschulen auf. Inwiefern ist wissenschaftliche Weiterbildung überhaupt geeignet, Hochschulen für nicht-traditionelle Student*innen zu öffnen?

Literatur

- Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline/Otto, Alexander (2016): „Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele“. In: Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs*, Münster: Waxmann, S. 295–319.
- Bilger, Frauke/Behringer, Friederike/Kuper, Harm/Schrader, Josef (2017) (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*, Bielefeld: wbv Media.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Homo Academicus*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1. Aufl.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Das politische Feld: zur Kritik der politischen Vernunft*, Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): *Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen>. [Zugriff: 5.3.19]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017) (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey. AES-Trendbericht*, Bielefeld: wbv Media.
- Dietze, Carola (2006): *Nachgeholtes Leben. Helmuth Plessner 1892–1985*, Göttingen: Wallstein.
- Dörner, Olaf (2006): *Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis. Dargestellt am Beispiel kleiner und mittelständischer Unternehmen aus Sachsen-Anhalt und der Region Bern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörner, Olaf (2020a): *Regulative der Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung*. In: Ders. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende*, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 125–135
- Dörner, Olaf (2020b): *„Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Theoretische und empirische Implikationen zu einer Forschungsperspektive“* In: Jütte, Wolfgang/Kondratjuk, Maria/Schulze, Mandy (Hrsg.): *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*, Bielefeld: wbv, Bertelsmann.

- Faulstich, Peter (2009): „Recht, Politik und Organisation“. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philip/Hof, Christiane (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaft. Bd. 4: Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 903–937.
- Freitag, Walburga Katharina (2014): „Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – ein Beitrag zur Schaffung durchlässiger Bildungswege“. In: *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (Bd. 47 [G 3.2], S. 105–128). Berlin: Raabe.
- Hanak, Helmar/Sturm, Nico (2015): „Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung“. Wiesbaden: Springer VS.
- Kondratjuk, Maria (2017): *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*, Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lessenich, Stephan (2019): „Grenzen der Demokratie: Teilhabe als Verteilungsproblem“. Reclam, Philipp, jun. GmbH, Verlag.
- Nickel, Sigrun; Thiele, Anna-Lena (2020): *Projektfortschrittsanalyse 2019, Band 2. Aktuelle Entwicklungen in den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*, URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189490
- Schäfer, Erich/Wolter, Andrä (2018): „Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule“, in: Jütte, Wolfgang, Rohs, Matthias, *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–28.
- Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf/Krämer, Franz (2015): „Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum lebenslangen Lernen?“ In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38, S. 276–286.
- Weber, Karl (2014): „Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz: Diskurs, Institutionalisierung und Profilbildung“. In: *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung* 37, S. 23–45.
- Widany, Sarah (2010): „Daten zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein schwieriger empirischer Zugang“. In: Strauß, Annette/Häusler, Marco/Hecht, Thomas (Hrsg.): *Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität*, DGWF, S. 225–233.
- Widany, Sarah/Wolter, Andrä/Dollhausen, Karin (2019): *Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven*. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (1. Aufl.). Springer VS, S. 1–25.
- Wittpoth, Jürgen (1987): *Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Zum weiterbildenden Studium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn (Obb.): J. Klinkhardt.
- Wittpoth, Jürgen (2005): *Wissenschaft und Weiterbildung*, in: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung*, Waxmann, Münster [u. a.], S. 17–33.

- Wittpoth, Jürgen (2018): „Beteiligungsregulation in der Weiterbildung“. In: Tippelt, Rudolf, Hippel, Aiga von (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1149–1172.
- Wolter, Andrä (2017): Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In: Hörr, Beate/Jütte, Wolfgang (Hrsg.): *Weiterbildung an Hochschulen*, Bielefeld: wbv Bertelsmann, S. 181–194.
- Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline/Otto, Alexander/Spexard, Anna (2014): „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven“. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 36. Jg., Nr. 4, S. 8–39.
- Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf (2015): „Der Bund-Länder-Wettbewerb ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule‘ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen“. In: Klages, Benjamin (Hrsg.): *Gestaltungsraum Hochschullehre: Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*, Opladen: Budrich UniPress Ltd, S. 17–35.

Entwicklungsdynamik im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung – Forminvestition statt Inklusionsdiskurs?

WALBURGA KATHARINA FREITAG

Abstract

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen Ergebnisse einer lexikalischen Suche (Kuckartz 1999) des Inklusionsbegriffs in Publikationen der wissenschaftlichen Weiterbildung der Jahre 2016 bis 2020, die insgesamt 117 Einzelbeiträge umfassen. Auf Grundlage der Analysen werden die Bezüge zwischen den Konzepten Inklusion und Durchlässigkeit in die wissenschaftliche Weiterbildung geschärft und Impulse für das Durchlässigkeitsparadigma gewonnen. Die gegenwärtige Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt die Investition in neue Formate (Thévenot 1986) wissenschaftlicher Weiterbildung in den Mittelpunkt, auf Inklusion wird emphatisch, aber nicht analytisch Bezug genommen.

Schlüsselwörter: Durchlässigkeit, Inklusion, Selektion, Forminvestition, Diversity, Lexikalische Suche, Weiterbildung

1 Einleitung

Das für den Geburtstagsband gewählte Begriffspaar Inklusion/Exklusion und die dabei vorgenommene Richtungsanzeige „von der Exklusion zur Inklusion“ erscheinen sowohl theoretisch als auch praxeologisch anspruchsvoll; stellt wissenschaftliche Weiterbildung doch nur ein kleines Segment der Weiterbildung dar, das immer noch als schwach institutionalisiert gilt und sich in einem dynamischen Wandel befindet (vgl. Freitag 2018; Freitag 2020). Den mit dem Begriffspaar aufgerufenen Fragen wende ich mich daher auf zwei Wegen zu: Im ersten Teil spanne ich zunächst ein Grundverständnis der soziologischen Theorie von Inklusion und Exklusion auf, um im zweiten Schritt Inklusion als Praxis an Hochschulen zu skizzieren und daran anschließend Ergebnisse einer lexikalischen Suche des Inklusionsbegriffs in aktuellen Publikationen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu präsentieren (Kap. 2–4). Auf dieser Grundlage wende ich mich im zweiten Teil des Beitrags (Kap. 5–7) der Bedeutung von Investition in (Studien-)Formate und der Durchlässigkeit zu, um abschließend Bilanz zu ziehen. Auf Grundlage der Analysen sollen die Bezüge zwischen den Konzepten Inklusion und Durchlässigkeit in die wissenschaftliche Weiterbildung geschärft und Impulse für das von mir an anderer Stelle ausgeführte Paradigma

Durchlässigkeit gewonnen werden. Meine Ausgangshypothese ist, dass Durchlässigkeit eine große Rolle im gegenwärtigen Diskurs der wissenschaftlichen Weiterbildung spielt und zu Inklusion in die hochschulische Bildung beiträgt, ohne explizit über Inklusion zu sprechen.

2 Die soziologische Theorie der Inklusion und Exklusion

Aus Perspektive der soziologischen Systemtheorie¹ handelt es sich bei Inklusion um ein weitreichendes gesellschaftspolitisches Paradigma, das die Art und Weise konzeptualisiert, wie Bürgerinnen und Bürger in die Gesellschaft, ihre Institutionen und einzelne Funktionssysteme eingeschlossen werden. Folgt man dem Ansatz von Stichweh (2007), dann zielen Staaten aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive auf eine weitgehende Inklusion ihrer Staatsangehörigen (ebd.). In dieser systemtheoretischen Perspektive bezeichnet der Begriff der Inklusion „die Einbeziehung von beliebigen Adressaten in die Kommunikationsprozesse des Systems“ (Stichweh 2005, S. 183). Dabei geht die Systemtheorie davon aus, dass in modernen Gesellschaften Inklusion nicht einheitlich für alle Gesellschaftsmitglieder geregelt ist, sondern jedes Funktionssystem „je eigene Bedingungen und Formen der Inklusion kennt“ (Stichweh 2000, S. 6). Die Gesellschaftsmitglieder sind i. d. R. gleichzeitig in verschiedene Funktionssysteme wie Wirtschaft, Recht, Familie, Beziehungen, Erziehung oder Wissenschaft inkludiert. Noch stärker differenziert sich Inklusion bzw. Exklusion in Bezug auf die jeweiligen Teil- bzw. Subsysteme aus. Das System Erziehung differenziert sich z. B. aus in die Subsysteme Schule (und dieses in weitere Teilsysteme), Berufsbildung und Universität. Inklusion erfolgt dabei nicht voraussetzungslos durch ein bloßes Dabeisein, sondern, im Fall des Erziehungs- und Erwerbssystems, durch die Zielsetzung der Entwicklung teilsystemspezifischer Kompetenzen, die damit einhergehenden Zugehörigkeiten sowie die gesellschaftlichen Tauschwerte von Bildungsabschlüssen. Die Inklusion von Gesellschaftsmitgliedern hinterlässt Spuren, sie erzeugt je nach Organisation und Funktion verschiedene „Inklusionsverhältnisse“ (Brose, Holtgrewe & Wagner 1994, S. 270).²

Ebenso wie bei Inklusion handelt es sich auch bei Exklusion um ein komplexes Konzept, dessen Verständnis sich innerhalb der Systemtheorie in den letzten Jahren gewandelt hat. Die Soziologie interessiert sich gegenwärtig weniger für Effekte einer einzelnen teilsystemischen Exklusion als vielmehr für Effekte mehrfacher Exklusionen. So geht Stichweh (2000) davon aus, dass – da die Gesellschaftsmitglieder gleichzeitig mehrfach in verschiedene Funktionssysteme inkludiert sind –, von Exklusion erst dann auszugehen sei, wenn es sich um die gleichzeitige Exklusion aus mehreren Funktionssystemen handele. Exklusion sei „ein kumulativer Sachverhalt“ und das soziologische „Beobachtungsinteresse“ richte sich primär „auf die Interaktionen und Sequenzen, die einzelne Schritte einer solchen Kumulation miteinander vernetzen“

1 Ich beziehe mich im Folgenden primär auf Rudolf Stichweh, der die Arbeiten Niklas Luhmanns weitergeführt hat.

2 Hier sind die Arbeiten von Bourdieu und Foucault anschlussfähig.

(a. a. O., S. 6); als Beispiel führt er hierfür den funktionalen Analphabetismus an. Stichweh geht davon aus, dass das „Nichterlangen einer Lese- und Schreibfähigkeit in der Schule eine der Exklusionsformen ist, die am eindeutigsten Folgen in anderen Funktionssystemen nach sich zieht“ (a. a. O., S. 7). Das Verständnis des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion ist wichtig für die Bewertung von Exklusion. Vor dem Hintergrund funktionaler Differenzierung ist es aus institutioneller Perspektive einerseits funktional, verschiedene Teilsysteme zu entwickeln, und damit – quasi durch die Hintertür – für Teilsysteme dysfunktional, alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen kommunikativ zu adressieren. Gesellschaftsmitglieder, die sich z. B. für die Weiterbildung im Kontext der beruflichen Bildung und nicht für hochschulische Weiterbildung entscheiden, sind nach diesem Verständnis nicht exkludiert. Relevant für die wissenschaftliche Weiterbildung ist zudem die systemtheoretische Differenz von direkter und indirekter Inklusion im System der Wissenschaft: „Die Wissenschaft vollzieht ihre gesamtgesellschaftliche Inklusion primär indirekt: über Verwissenschaftlichung der Themen des Erziehungssystems“ (Stichweh 1988, S. 275 f.)³. Dem Erziehungs- und Bildungssystem wird somit die Funktion zugeschrieben, Ergebnisse und Erkenntnisse des Wissenschaftssystems in das je eigene Programm aufzunehmen und durch eine teilsystemspezifische Kommunikation, auch jenseits der hochschulischen Bildung, zu adressieren.

3 Inklusion als Praxis an Hochschulen

Wie aber wird die Diskussion um Inklusion innerhalb des deutschen Hochschulsystems in Bezug auf die hochschulische Praxis geführt? Was wird unter der Begrifflichkeit verstanden und verhandelt? Aufgrund der angefragten Kürze dieses Beitrags exemplarisch und keinesfalls den Anspruch von Repräsentativität erhebend, verwende ich Ergebnisse des Workshops „Inklusion an Hochschulen“, der Anfang des Jahres 2020 durchgeführt wurde. Das Datenmaterial besteht aus drei Workshop-Präsentationen und stellt m. E. eine dichte Beschreibung hochschulischer Praxis dar. In einer Präsentation werden Ergebnisse von fünf Fallstudien zum Thema Inklusion an Hochschulen präsentiert (Müller 2020), in den beiden weiteren Präsentationen stehen die Praxen an den jeweiligen Hochschulen im Mittelpunkt (Meile 2020; Tesche 2020).

In den analysierten Präsentationen wird Inklusion primär verknüpft mit dem Konzept der Barrierefreiheit für Studierende mit Beeinträchtigungen bzw. für Studierende in besonderen Lebens- und Belastungssituationen. Es erfolgen starke Bezugnahmen auf die von Deutschland im Jahr 2007 unterzeichnete Behindertenrechtskonvention⁴, auf Landesstrategien zur Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem sowie auf die Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (UN). Im Mittelpunkt steht das Ziel 4: „Bildung für alle – inklusive, gerechte und hochwertige

³ Das Bildungssystem gilt systemtheoretisch als Teil des Erziehungssystems.

⁴ Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD).

Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ und das Ziel 10, Ungleichheiten in und zwischen den Ländern zu reduzieren.

Als Zielsetzungen auf der Organisationsebene werden rechtliche Aspekte hervorgehoben, z. B. den Nachteilsausgleich umzusetzen, der Studierenden mit Einschränkungen zusteht; ebenso aber auch, Lehrende zu sensibilisieren und zu qualifizieren. Auf der Mikroebene wird innerhalb des Inklusionsdiskurses die Zielsetzung verfolgt, inklusiv vielfältig zu lehren und zu lernen, die Studienmöglichkeiten für die immer heterogener werdenden Studierendengruppen zu optimieren, Studierenden in Belastungssituationen Beratung anzubieten und Studienabbruch zu verhindern. Die präsentierten Inklusionskonzepte wenden sich einerseits an *alle* Hochschulmitglieder, sie fokussieren deren alltägliche Handlungspraxen, die eine Reflexion von Denk- und Verhaltensschemata erforderlich macht. Die Konzepte fokussieren andererseits auf die verschiedenen Status der Mitglieder: Studierende, Doktorand*innen, wissenschaftliches, Verwaltungs- und professorales Personal. In den Präsentationen erfolgt schließlich eine starke Bezugnahme auf das wissenschaftliche Konzept von „Diversity“. Inklusion wird dabei als Dimension von Diversity konzeptualisiert, also subsumiert. Auch bei diesem Konzept wird neben den Studierenden das Personal der Hochschulen adressiert und zum Gegenstand der Analyse gemacht, es wird das Ziel der Herstellung von ethnisch-kultureller Vielfalt ebenso hervorgehoben wie das der Antidiskriminierung religiöser oder sexueller Orientierungen.

Zwischenbetrachtung I: Festzuhalten ist, dass nicht der aus der soziologischen Systemtheorie stammende gesellschaftspolitische Ansatz von Inklusion/Exklusion den Praxisdiskurs der „Inklusion an Hochschulen“ anleitet. Im Gegenteil, weitet man die Materialgrundlage für die Analyse aus, so werden explizite Distanzierungen und Kritik an der Unterstützung der Eigenlogik der Systeme deutlich (vgl. z. B. Klein & Schindler 2016, S. 12 f.). Diskursbildend sind die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die integrative Bildung während des gesamten Lebensverlaufs vorschreibt, die Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (UN) sowie das Konzept Diversity, das vernetzt ist mit Diskursen der Diskriminierungs- und Rassismuskritik, des Gender-Mainstreamings, der Internationalisierung, der sozialen Bildungsungleichheit und Partizipation.

In den Präsentationen geht es neben den Konzepten auch die Beschreibung und Reflexion eines „doing“, also von Handlungsprogrammen, Inklusion und Diversity zu realisieren und zu managen, die Rede ist von Diversity-Management. Diese starke Praxisorientierung könnte ein Grund für das empirische Ergebnis sein, innerhalb des Diskurses „Inklusion und Hochschule“ wenig von Exklusion zu lesen.

4 Der Inklusionsbegriff im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung

Wie sieht es um Inklusion im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung aus? Da Ergebnisse einer allgemeinen Literaturrecherche auf eine nur marginale Thematisie-

rung von Inklusion im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung hingewiesen haben (Lauber-Pohle 2015; Caster & Mergner 2016; Elsner & König 2018), wurde ein größeres publiziertes Textkorpus, sechs Herausgeberbände der Jahre 2016 bis 2020, untersucht. Angewandt wurde das Verfahren der explorativen lexikalischen Suche (Kuckartz 1999); die Texte wurden dabei digital zunächst nach den Keywords Inklusion, Exklusion, Diversität/diversity und Behinderung/disability sowie den dazugehörigen Zeichenketten (inklu*, exklu*, divers*, behin*, disab*) durchsucht. Die Fundstellen wurden um nicht passende Funde⁵ und solche in den Literaturverzeichnissen bereinigt, und die verbleibenden Fundstellen, Treffer genannt, einer genaueren Analyse unterzogen (vgl. Kuckartz 1999). Das Textkorpus der beschriebenen Analyse besteht aus insgesamt 117 Beiträgen.

Bei den ersten drei Publikationen (Wolter, Banscherus & Kamm 2016; Hanft, Brinkmann, Kretschmer et al. 2016; Cendon, Mörth & Pellert 2016) handelt es sich um eine Publikationsserie. Sie repräsentiert Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Der Wettbewerb (Gesamtlaufzeit 2011–2020) zielt auf die Entwicklung berufs begleitend studierbarer Studienangebote sowie flankierender Supportstrukturen ab und wird diskursiv stark in den Zusammenhang gestellt mit den Themen wissenschaftliche Weiterbildung, lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung.

Im ersten Band der Serie mit dem Titel „Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen“ (Wolter, Banscherus & Kamm 2016), wird das Keyword Inklusion in einem von 14 Beiträgen verwendet (Wolter & Banscherus 2016). Die Autoren beziehen sich dabei auf vier Funktionen, die das Konzept des lebenslangen Lernens für den Hochschulbereich bietet, Inklusion wird als eine wichtige Funktion gekennzeichnet. Der Inklusionsansatz strebe

„im Zeichen des Lebenslangen Lernens eine Öffnung der Hochschule (‘Widening Participation’) für neue Zielgruppen, zum Beispiel nicht-traditionelle Studierende“, mit dem Ziel an, „eine höhere Bildungsbeteiligung mit einem Ausgleich (oder zumindest einer Annäherung) in den Chancenstrukturen zwischen den sozialen Gruppen zu verbinden“ (a. a. O., S. 68).

Diese dichte Beschreibung basiert auf wichtigen Topoi der Ungleichheitsforschung und rekurriert auf das Ziel sozialer Gerechtigkeit mittels sozialer Durchlässigkeit in die Hochschule. Im gleichen Beitrag erfolgt eine Thematisierung von *Diversität/divers**. Die Autoren verweisen darauf, dass neben dem internationalen Diskurs um Widening Participation die gleichfalls international geführte Diversity-Diskussion auf kulturelle und soziale Vielfalt in der Zusammensetzung der Studierenden fokussiert und zum Konzept des lebenslangen Lernens beiträgt (a. a. O., S. 46). Die zweite Thematisierung von Diversity/divers* des Bandes erfolgt im Beitrag von Spexard (2016). Sie formuliert die Hypothese, dass der Flexibilisierung im Kontext nationaler

5 Insbesondere die Zeichenketten divers und exklusiv werden semantisch vielfältig verwandt.

und internationaler Auseinandersetzungen um „Widening Participation“ ein hohes Problemlösungspotential für die damit einhergehende Diversifizierung der Studierendenschaft zugeschrieben wird (Spexard 2016, S. 271 f.).

Das Keyword Exklusion wird im ersten Band gar nicht verwendet. Die Treffersuche behin* führt zu zwei Treffern. „Personen mit Behinderung“ werden im Kontext von „Equity Groups“ aufgeführt, die in der Hochschule unterrepräsentiert sind, zudem werden sie als „Studierende mit Behinderung“ in die Gruppe nicht-traditioneller Studierender eingereiht (Wolter & Banscherus 2016, S. 73).

Im zweiten Band der Serie „Organisation von Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen“ (Hanft, Brinkmann, Kretschmer et al. 2016) gibt es keine Treffer für die Keywords Inklusion, Exklusion, Diversität und Behinderung. Im Mittelpunkt stehen Fragen der Bewältigung des hochschulstrategischen Ziels, das lebenslange Lernen innerhalb der Hochschulen zu verankern (a. a. O., S. 127).

Im dritten Band der Serie „Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen“ (Cendon, Mörth & Pellert 2016) thematisiert ein Beitrag (Pellert 2016) von insgesamt 17 Beiträgen sowohl Inklusion als auch Exklusion und stellt beide Keywords ebenfalls in den engen Zusammenhang mit lebenslangem Lernen. Pellert (a. a. O.) entwirft das Szenario einer möglichen Inklusion durch lebenslanges Lernen, für die aber die entsprechenden Rahmenbedingungen erst noch geschaffen werden müssen:

„[...] Es geht dabei um die aktive Bürgerschaft, um Chancengleichheit und Lebenslanges Lernen als Grundlage der sozialen Inklusion sowie darum, die immer größer werdende Kluft zwischen jenen, die ausreichend qualifiziert sind und jenen, die gering qualifiziert sind, wieder zu schließen oder zumindest zu verkleinern“ (Pellert 2016, S. 72 f.).

Das Szenario gesellschaftlicher Exklusion stellt sich Pellert zufolge (a. a. O., S. 70), sofern Menschen sich nicht zu lebenslang Lernenden entwickeln. „Wer den Einstieg in eine derartig von Lernen, Bildung und Weiterbildung geprägte Gesellschaft nicht geschafft hat, für den besteht die reale Gefahr, persönlich und beruflich auf der Strecke zu bleiben“ (ebd.).

Für die Keywords *Behinderung/disability* gibt es im dritten Band drei Treffer; so wird Behinderung als möglicher Fokus von „Emancipatory Research“ eingeordnet, einem Konzept, das auf die normative Kraft sozial konstruierter Modelle von Behinderung verweise. Dem Bereich der Disability Studies wird großes Potenzial für die Reflexion der Zusammenhänge zugeschrieben. Schließlich findet sich in der Publikation eine auf Disability bezugnehmende starke Vision von Alain Tait, Lehrstuhlinhaber an der Open University London:

„In summary, our new lifelong university of the future will do its utmost to remove barriers of the mind about who can and should study there, whether these barriers derive from social class, gender, geography, ethnicity, or disability“ (Brohm, Costley, Deiser et al. 2016, S. 274).

Bei der vierten Publikation (Hörr & Jütte 2017) mit dem Titel „Weiterbildung an Hochschulen“ handelt es sich um einen Sammelband mit 23 Beiträgen, in dem Fragen des Beitrags der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung verhandelt werden, es wird Bilanz gezogen und die Zukunft skizziert. *Inklusion* wird in diesem Band im Rahmen von vier Beiträgen thematisiert (Hörr & Jütte 2017; Gornik, Kil, Steiger et al. 2017; Wolter 2017; Schäffter 2017). Hörr & Jütte (2017) greifen den von Wolter & Banscherus (2016) skizzierten Inklusionsansatz auf, führen ihn jedoch nicht weiter aus und nutzen somit sein Potenzial argumentativ oder analytisch nicht. Im Beitrag von Gornik, Kil, Steiger et al. (2017), der der Erläuterung des Netzwerks für wissenschaftliche Weiterbildung und Personalentwicklung der Universitäten Österreichs dient, verweisen die Autorinnen auf die zum Zeitpunkt des Schreibens des Beitrags noch ausstehende Umsetzung des sogenannten „Systemziels 8“: „Förderung eines Kulturwandels zugunsten von sozialer Inklusion, Geschlechtergerechtigkeit und Diversität an der Universität“ im Rahmen des Universitätsentwicklungsplans 2016–2021, der für alle österreichischen Universitäten gelte. Wolter (2017), der sich mit der Frage befasst, ob die offene Hochschule Motor für wissenschaftliche Weiterbildung ist, stellt bei einer Reflexion verschiedener Konzepte, die die offene Hochschule ausmachen, fest, es sei spät deutlich geworden, dass „eine wesentliche Hürde für Berufstätige nicht allein in den Zugangswegen und Zulassungsverfahren bestehen, sondern in einer wenig inklusiven (,conductive‘) zielgruppenspezifischen Studienorganisation“ (a. a. O., S. 188). Der im Kontext der offenen Hochschule in der Entwicklung befindliche format- und medienbasierte Ansatz, der in der Tradition der Distance-Learning- und Open-University-Bewegung steht, stelle, so der Autor, einen historischen und bildungspolitischen Paradigmenwechsel dar (ebd.). Theoretisch geht Wolter davon aus, dass die sich in der Entwicklung befindlichen Ansätze einen Beitrag zur Inklusion in die Hochschule leisten. Aber er verweist im Kontext der Terminologie „Offene Hochschule“ auch auf den bislang exklusiven Charakter hochschulischer Bildung:

„Dass die deutsche Hochschule nicht nur programmatisch, sondern auch in ihren tatsächlichen Selektions- und Exklusionsmechanismen wenig offen ist, zum Beispiel im Blick auf ‚first generation students‘ oder ‚non-traditional students‘, ist so vielfältig belegt [...], dass der Begriff der Offenen Hochschule zumindest in dieser weiten Semantik eher als euphemistisch zu gelten hat“ (Wolter 2017, S. 187).

Eine optimistische und ausformulierte Idee von Inklusion entwickelt der vierte Beitrag des Bandes. Schäffter (2017) sieht als Lösung für die prekäre Lage der wissenschaftlichen Weiterbildung – so seine Diagnose – ihre Entwicklung im Medium von Praxisforschung. Sich auf Stichweh beziehend formuliert er die Hypothese, eine „gesellschaftliche Inklusion in das Wissenschaftssystem“ gebe über Forschungsmethoden „interaktiver Wertschöpfung“ die demokratische Bedeutung von Wissenschaft als ein „Common Good“ zurück (a. a. O., S. 236). Schäffter bezieht sich damit positiv auf das in den vergangenen Jahren entwickelte Konzept der transformativen Wissen-

schaft und vermutet, dass durch wissenschaftliche Weiterbildung gesellschaftliche Inklusion dann erreicht werden könne, wenn Weiterbildung

„in einem partizipatorisch angelegten Wissenschaftsverständnis eine intermediäre Position [erhielte], deren Wirkungen weit in den traditionellen Wissenschaftsbetrieb hineinreichen und dort auch intern eine Neuorientierung in Richtung auf eine ‚transformative Wissenschaft‘ ermutigen und fachlich befördern könnten“ (ebd.).

Die *fünfte Publikation*, das „Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung“ (Jütte & Rohs 2020), ist thematisch sehr breit angelegt und deckt aufgrund ihres Produktionsmodus „online first“ den Schaffenszeitraum der Jahre 2018 bis 2020 ab. Vier der 35 Beiträge thematisieren Inklusion: Dollhausen & Lattke 2020, Lehmann 2020, Pohlmann & Vierzigmann 2020 sowie Jütte 2020.

Jütte (2020) weist Inklusion ebenso wie Nachhaltigkeit und Diversity einen Status zu, der zwischen gesamtgesellschaftlich relevantem Konzept und emphatischer Kategorie changiert. Die drei Konzepte wurzelten primär in internationalen Reformdiskussionen und für Deutschland, so seine These, fungierten sie primär als Impulsgeber (a. a. O., S. 576). Dollhausen & Lattke (2020), deren Beitrag sich mit der Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung befasst, beschreiben vier bedeutsame Leistungspotenziale wissenschaftlicher Weiterbildung, unter anderem eine erweiterte Inklusion von Individuen, insbesondere aus traditionell unterrepräsentierten Gruppen und hier speziell die beruflich Qualifizierten ohne Hochschulzugangsberechtigung (a. a. O., S. 99 f.). Auch Pohlmann & Vierzigmann (2020) verweisen auf die Inklusionskraft bislang unterrepräsentierter Gruppen durch eine Öffnung der Hochschulen (a. a. O., S. 386). Sie thematisieren in ihrem Beitrag jedoch auch die Frage der Inklusion von Weiterbildung in die Hochschule. „Wichtige gesetzliche und finanzielle Rahmenbedingungen für diese Inklusion bzw. für deren Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen sind unpassend, unklar und in der Veränderung begriffen“ (a. a. O., S. 387).

„Wenn Hochschulen die wissenschaftliche Weiterbildung als drittes Element inkludieren und ausbauen, bedeutet das strukturellen, prozessualen und kulturellen Wandel mit Konsequenzen für die interne Mittelvergabe, Berufungspolitik, Verwaltung und Personalentwicklung“ (a. a. O.; S. 387).

Auf dem anderen Pol der Einschätzungen zur Lage der wissenschaftlichen Weiterbildung ist der Beitrag von Lehmann (2020) angesiedelt. Lehmann beschreibt die wissenschaftliche Weiterbildung als im Höhenflug befindlich, als Inkubator für die Entwicklung neuer Studienformate und Wegbereiter für die Erschließung neuer Zielgruppen. „Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung soll es sein, Bildung zum Zweck der Teilhabe und Inklusion fruchtbar zu machen“ (a. a. O., S. 79 f.). Wissenschaftliche Weiterbildung sei praktizierte Inklusion (a. a. O., S. 94).

Auf Diversität/divers* entfallen im Handbuch insgesamt 17 Treffer. Sie beziehen sich auf die Diversifizierung der wissenschaftlichen Weiterbildung, insbesondere ihrer Angebotsformate und Organisationsformen, ihrer Kooperationspartner und Fi-

nanzierungsquellen. Es geht um den Umgang von Hochschulen mit Diversität und um Diversität als „konstitutives Element des Bildungsgeschehens“ (Pohlmann & Vierzigmann 2020, S. 392); darüber hinaus wird die Diversifizierung der Studienstruktur als Grundlage des Konzeptes lebenslangen Lernens eingeordnet (Christmann 2020, S. 275). Im Handbuch gibt es einen Treffer für behind*. Er bezieht sich auf die Erkenntnis, dass sich bei der Nutzung digitaler Medien für Menschen mit Behinderung Herausforderungen ergeben (Jütte & Rohs 2020).

Die jüngst erschienene *sechste Publikation* repräsentiert „Die wissenschaftliche Weiterbildung als Forschungsfeld“ (Jütte, Kondratjuk & Schulze 2020). In diesem 17 Einzelbeiträge umfassenden Herausgeberband erfolgt keine Thematisierung von Inklusion oder Exklusion, auch das Konzept Diversität/divers* findet keine Beachtung. Es gibt für die Keywords jeweils zwei Treffer, im Titel eines gelisteten Studiengangs sowie in einer Auswertung von thematischen Schwerpunkten einer Befragung.

Zwischenbetrachtung II: Begrifflich, thematisch und konzeptuell ist Inklusion in den mehr als 100 Beiträgen der sechs Herausgeberbände nur marginal repräsentiert, Exklusion fast gar nicht; von einer wissenschaftlichen Diskussion oder einer Auseinandersetzung mit Konzeptionen von Inklusion kann keine Rede sein. Die wenigen Einzelbeiträge, die zu Inklusion Stellung beziehen, schreiben primär dem Konzept des lebenslangen Lernens eine Inklusionskraft zu. In zwei Beiträgen wird auf den geringen Institutionalierungsgrad wissenschaftlicher Weiterbildung hingewiesen und sie selbst organisational als inklusionsbedürftig angesehen, nur in einem Beitrag wird dafür ein Ansatz entfaltet. Festzuhalten ist, dass weder eine Konzeptualisierung noch eine Theoretisierung des Begriffspaars Inklusion/Exklusion für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung erfolgt, und auch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und die Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (UN) nicht thematisiert werden.⁶

Nun kann begründet eingewendet werden, dass möglicherweise die vier für die lexikalische Suche verwandten Keywords, die UN-Konvention oder auch Ziele für nachhaltige Entwicklung nicht explizit genannt werden, aber dennoch die darunter geführten Ungleichheits- oder Diversity-Dimensionen. Um diesem möglichen Einwand entgegenzutreten zu können, wurde das gleiche Material nach den Begriffen Migration/migra*, Gender*/geschlecht* und Senior* durchsucht. Das Ergebnis ist ebenso eindeutig wie unerwartet.

*Migration/migra** ist der Treffer, der am seltensten vorkommt: in drei Publikationen gar nicht, in einer Publikation einmal, in einer Publikation zweimal, in einer Publikation achtmal. In der Gruppe „ein Begriffstreffer“ ist der Begriff einmal Teil einer Aufzählung von sogenannten „Equity Groups“ (Wolter, Banscherus & Kamm 2016). In der Publikation mit zwei Treffern wird ausgeführt, dass durch einen Landesverband hochschulpolitische Entwicklungen aufgegriffen werden, in denen „die Integration von Migrantinnen und Migranten, [...] mit gezielten Angeboten in der

6 In einer Fußnote (Schulze 2020, S. 154) wird hierauf kritisch Bezug genommen und der Nachhaltigkeitsbegriff, wie er sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung durch den Bund-Länder-Wettbewerb etabliert habe, als stark verkürzt eingeordnet.

Weiterbildung unterstützt werden können“ (Vergara 2017, S. 115). Im zweiten Beitrag ist der Treffer erneut Teil einer Aufzählung, in diesem Fall der als divers charakterisierten Zielgruppe von Lifelong Learners (Viron 2017, S. 160). Bei der Publikation mit acht Treffern wird mehrfach auf Migrantinnen und Migranten als eine Teilgruppe „nicht traditioneller Studierender“ oder von „diversity groups“ verwiesen, es wird hervorgehoben, dass Migration als sozialstatistisches Merkmal für ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung nicht zur Verfügung steht (Widany, Wolter & Dollhausen 2020, S. 245) und es wird der Hinweis auf migrationssensible Beratungsansätze der Erwachsenenbildung gegeben, die von Seiten der wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt werden könnten (Iller 2020, S. 452); nur angerissen wird das Verhältnis von Internationalisierungs- und Migrationspolitik (Jütte 2020, S. 580).

Auch die Keywords/Zeichenketten *Gender*/geschlecht** und *Diversität/divers** sind marginal vertreten. Die Zahl der Treffer liegt in den analysierten Publikationen mit Ausnahme des Handbuchs wissenschaftliche Weiterbildung (Jütte & Rohs 2020) bei wenigen Malen, und die begriffliche Verwendung ist vorwiegend kursorisch: Die Begriffe sind Teil von Aufzählungen verschiedener Gruppen nicht traditioneller Studierender, werden oberflächlich als Themen im Rahmen von Forschungsansätzen genannt, sind ohne analytische Bezugnahme ein statistisches Merkmal unter zahlreichen anderen oder beziehen sich auf die Zusammensetzung von Verbänden oder Netzwerken. Im Handbuch (Jütte & Rohs 2020) gibt es 13 Treffer für *Gender*/geschlecht**. Oftmals handelt es sich auch hierbei um die Benennung eines statistischen Merkmals, nur in einem Beitrag werden die Geschlechterunterschiede bei der Weiterbildungspartizipation problematisiert und geschlechtsspezifische Aspekte der Partizipation an hochschulischer Bildung hervorgehoben (Freitag 2020, S. 179, S. 190).

Die häufigsten Treffer in den sechs analysierten Werken erzielt das Keyword/die Zeichenkette *Senior**; von den insgesamt 41 Treffern entfallen jedoch 39 auf zwei Herausgeberbände (Hörr & Jütte 2017; Jütte & Rohs 2020). Im Band Hörr & Jütte (2017) entfallen wiederum die meisten der 16 Treffer für *Senior** auf den Beitrag von Bertram, Dabo-Cruz, Pauls et al. (2017). Darin wird die historische Entwicklung der Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) dargestellt. Das Seniorenstudium wird als eigene Institution mit spezifischen Regeln, Kulturen, Hauptpersonen und Vernetzungen präsentiert, deren Existenzgrundlage auf dem Hintergrund des Wandels der Hochschulen nicht gesichert ist (a. a. O., S. 82). Im Band Jütte & Rohs (2020) entfallen die meisten der 22 Treffer des Keywords *Senior** auf den Beitrag von Schmidt-Hertha (2020) „Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere“; dies sind nach Schmidt-Hertha Personen, die sich in der Nacherwerbsphase befinden (a. a. O., S. 369). Didaktische und institutionell-strukturelle, nationale und international vergleichende Aspekte stehen im Mittelpunkt des Beitrags. Bei den vier Treffern im Beitrag von Lehmann (2020, S. 91) verweist der Autor darauf, dass die erste Öffnungswelle der Hochschulen mit dem Seniorenstudium zusammenfällt, und datiert diese in die 1980er Jahre (ebd.). In den anderen Beiträgen gibt es vereinzelte Treffer für das Keyword, es handelt sich aber durchgängig um Aufzählungen. Im Herausgeberband Jütte, Kondratjuk & Schulze (2020) gibt es zwar nur

einen Treffer des Keywords Senior*, der Beitrag von Dörner (2020) stellt aber ausführlich die Weiterbildungsorientierungen von Babyboomern, also den 1956 bis 1962 Geborenen, in den Kontext gesellschaftlicher Konstruktion von Altersbildern dar (a. a. O., S. 28 f.). In den drei Bänden der Publikationsserie (Wolter, Banscheraus & Kamm 2016; Hanft, Brinkmann, Kretschmer et al. 2016 und Cendon, Mörth & Pellert 2016) gibt es für das Keyword Senior* keine Treffer.

Zwischenbetrachtung III: In den ausgewählten Publikationen werden nicht nur die zentralen Keywords, sondern auch die subsumierten Ungleichheits- oder Diversity-Dimensionen sehr selten thematisiert. Eine Ausnahme stellt das Keyword Senior* dar, dessen Thematisierung theoriegeleitet und konzeptuell erfolgt.

5 Investition in Studienformate – eine inkludierende Praxis, ohne über Inklusion zu sprechen?

Worüber aber, so mögen sich die Leserinnen und Leser fragen, wird in den Publikationen gesprochen?⁷ Im Textkorpus am stärksten repräsentiert sind die Keywords/Zeichenketten *Weiterbildung/weiterbild** und *Beruf/beruf**. Nimmt man eine Reihung der sechs Publikationen vor, stellen für die Zeichenkette *weiterbild** die Publikationen Jütte & Rohs (2020) mit 4676 (sic!) Fundstellen, Jütte, Kondratjuk & Schulze (2020) mit 1927 Fundstellen und Hörn & Jütte (2017) mit 1508 Fundstellen die Top 3 dar. Für die Zeichenkette *beruf** sind die Top 3: Wolter, Banscheraus & Kamm (2016) mit 1432 Fundstellen, Jütte & Rohs (2020) mit 857 Fundstellen und Jütte, Kondratjuk & Schulze (2020) mit 723 Fundstellen. Verhandelt werden darin die Zielsetzungen des weiterbildenden und berufs begleitenden Studiums und Studierens, es geht um die Entwicklung von Studienangeboten und eine Auseinandersetzung mit der Zielgruppe Berufstätiger, speziell werden diejenigen adressiert, die über Qualifikationen der beruflichen Bildung verfügen. Geht man tiefer in das Material hinein und analysiert die Kontexte der Zeichenketten, werden „Investitionen in Formate“ (Thévenot 1986) erkennbar, die Merkmale dieser berufs begleitenden Weiterbildung sind und um deren Bearbeitung, identifizierte Herausforderungen und Problemlösungen es häufig geht. Unter Forminvestition versteht Thévenot (a. a. O.) die Praxis formgebender Aktivitäten von Gütern, zu denen auch Studien- und Beratungsangebote gezählt werden können. Präsentiert werden in den Publikationen Investitionen in die Entwicklung von neuen Ansätzen bzw. von Steuerungsmechanismen wie einer Bedarfs- und Nachfrageorientierung sowie einer Zielgruppen- und/oder Teilnehmerorientierung. Als Forminvestitionen sind auch die häufig thematisierten Blended-Learning-Modelle einzuordnen, die eine zeitliche Vereinbarkeit von Weiterbildung und Erwerbs- sowie Familientätigkeit ermöglichen sollen. Zudem wird die Verzahnung professionsbezogener Fragestellungen mit der Weiterentwicklung professionsbezogener Qualifikationssysteme thematisiert, deren Realisierung als Investition in die

7 Die folgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch, die mehr als 100 Beiträge zusammenzufassen.

Form von Studien- und Beratungsangeboten eingeordnet werden kann. Die Investition in diese neuen Bildungsangebote für neue Zielgruppen erfolgt unter starker Adressierung von „nicht traditionellen Studierenden“ und deren Lebenswelt. Die Entwicklungsdynamik ist gekennzeichnet durch neue Angebotsformate, neue Organisationsformen und neue didaktische Formate.

Die Kontextanalysen weisen zudem darauf hin, dass die Fundstellen Weiterbildung/weiterbild* und Beruf/beruf* argumentativ und analytisch stark mit dem Konzept des lebenslangen Lernens und dem der Durchlässigkeit in die Hochschule verknüpft werden. Die folgende Darstellung fokussiert auf Durchlässigkeit, denn auch eine hohe Durchlässigkeit könnte als Forminvestition mit inkludierender Wirkung interpretiert werden.

6 Durchlässigkeit – Dimension inkludierender Praxis?

Anders als in vielen Bereichen der Weiterbildung sind die Zugänge und Zulassungen zu hochschulischer Bildung reglementiert, davon sind auch Studiengänge der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht ausgenommen. Erforderlich sind häufig passende Hochschulzugangsberechtigungen und Hochschulzulassungen. Die Zulassung zu zulassungsbeschränkten Studiengängen ist von guten Noten abhängig, die Zulassung zu i. d. R. gebührenpflichtigen weiterbildenden Studiengängen von ausreichenden finanziellen Ressourcen (vgl. Freitag 2020). Die Weiterbildungsforschung zeigt deutlich, dass soziale Selektivität vor Weiterbildung generell (Bremer 2007) und vor wissenschaftlicher Weiterbildung im Besonderen nicht Halt macht (Leuze & Strauß 2011).

Ein Teil meiner Ausgangshypothese war, dass Durchlässigkeit eine große Rolle im gegenwärtigen Diskurs der wissenschaftlichen Weiterbildung spielt und entsprechend als Keyword häufig auftritt. Dies trifft jedoch nicht im erwarteten Maße zu. Die Zahl der Fundstellen für lebenslanges Lernen bzw. die Zeichenkette lebenslang* ist in den sechs Publikationen bei großer Varianz im Durchschnitt dreimal so hoch wie die für Durchlässigkeit. In einer Publikation entfallen z. B. nur neun Treffer auf durchlässig*, hingegen 239 auf lebenslang* (Hanft, Brinkmann, Kretschmer et al. 2016). Im Vergleich der analysierten Publikationen ist für das Keyword Durchlässigkeit die Publikation Jütte & Rohs (2020) mit 139 Fundstellen Spitzenreiter, gefolgt von Wolter, Banscheraus & Kamm (2016) mit 115 Fundstellen und Cendon, Mörth & Pellert (2016) mit 44 Fundstellen. Beim Spitzenreiter ist anzumerken, dass 102 Fundstellen auf einen Beitrag entfallen (Freitag 2020).

Vier Punkte sind übergeordnet hervorzuheben: Die Rede über Durchlässigkeit adressiert in den Publikationen erstens primär die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, sekundär die zwischen den Angeboten hochschulischer Bildung. Als Begründungszusammenhänge für die Bedeutung dieser Form der Durchlässigkeit werden zweitens i. d. R. der Fachkräftebedarf und der demographische Wandel, jedoch nicht Inklusion genannt. Drittens wird Durchlässig-

keit sehr häufig als Dimension lebenslangen Lernens eingeordnet. Viertens wird Durchlässigkeit mit der Notwendigkeit einer verstärkten und bildungsbereichsübergreifenden Kompetenzorientierung in Verbindung gebracht, bei der dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen hohe Bedeutung beigemessen wird. Für die Anwendung des Rahmens machen sich vor allem die wenigen in den Publikationen vertretenen Autoren und Autorinnen der beruflichen Bildung stark (vgl. Dehnbostel 2016). Die Bezugnahmen auf das Keyword Durchlässigkeit erfolgen fünftens häufig affirmativ, sie repräsentieren Erwartungen, können als Forderung gelesen werden oder als Zielsetzung, häufig erfolgen sie im Rückgriff auf bildungspolitische Reformbemühungen der Europäischen Union (EU) oder der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).

Nur selten wird Skepsis geäußert oder auf notwendige Analysen von Zulassung und Zugang sowie auf fehlende Empirie verwiesen (vgl. Freitag 2020; Widany, Wolter & Dollhausen 2020). Noch seltener wird die wissenschaftliche Weiterbildung als undurchlässig beschrieben. Nicht unwichtig erscheint an dieser Stelle die Einordnung des Schweizer hochschulischen Weiterbildungssystems als schwach durchlässig (Weber 2020). Der Autor spricht von der Abschottung des Weiterbildungsbereichs vom, wie er es nennt, „grundständigen“ Studienangebot, die durch die Einführung gestufter Abschlüsse der wissenschaftlichen Weiterbildung verursacht wurde (a. a. O., S. 54). Andere Autoren ordnen für den deutschen Hochschulsektor eine Standardisierung von Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Vergabe von Credits⁸ als Beitrag zur Durchlässigkeit ein (vgl. Christmann 2020). Durchlässigkeit bedeutet in diesem Kontext oftmals jene zwischen Studienangeboten hochschulischer Bildung.

7 Schlussbetrachtung

Was bedeuten die Ergebnisse für unsere Fragestellungen? Das Keyword Durchlässigkeit wird in seinen bildungspolitischen Facetten thematisiert, die erforderlichen Mechanismen der Handlungskoordination werden jedoch selten analysiert und Inklusion wird impliziert, aber nicht expliziert, Exklusion wird weder thematisiert noch kritisch hinterfragt. Daten sind rar. Auf Grundlage der lexikalischen Suche und der damit verbundenen Kontextanalyse bleibt unklar, wer Gewinnerin oder Gewinner und wer Verlierer oder Verliererin des Ausbaus der wissenschaftlichen Weiterbildung werden wird. Eindeutig werden Forminvestitionen thematisiert und die Angebote an nicht-traditionelle Studierende adressiert; ob diese mit einem ersten akademischen Abschluss ausgestattet sein müssen oder nicht, wird im analysierten Textkorpus nicht thematisiert, jedoch perspektivisch eine ungleichheitstheoretisch wichtige Frage sein. Inklusion statt Exklusion auch für Absolventen und Absolventinnen der beruflichen Bildung?

8 Auch als Creditpoints, Kreditpunkte oder ECTS bezeichnet.

Ein großer Gewinn einer möglichen Integration der wissenschaftlichen Diskurse zu Inklusion, Diversity und Durchlässigkeit liegt in der Erkenntnis, dass im Durchlässigkeitsdiskurs bislang wichtige Fragen außer Acht geblieben und zukünftig zu stellen sind: Welche ausländischen beruflichen Abschlüsse bringen Gesellschaftsmitglieder mit Migrationshintergrund mit, berechtigen diese zum Hochschulzugang und wie können sie Gegenstand von Anrechnungsverfahren werden? Welche Erkenntnisse könnten durch Anwendung eines Gender-Mainstreaming-Konzeptes gewonnen werden? Wie ist es um die Durchlässigkeit in Master- und Promotionsstudiengänge(n) bestellt? Ein Forschungsdesiderat lässt sich auch bei den Zusammenhängen der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und wissenschaftlichen Karrieren bis zur Professur konstatieren. Die Diversitätsforschung scheint hier zahlreiche Anregungen liefern zu können. Auch das Thema Barrierefreiheit, welches im Inklusionsdiskurs als Praxis der Hochschulen stark verhandelt wird, ist bislang von denjenigen Autorinnen und Autoren, die in den analysierten Publikationen zu Wort kommen, nicht zur Kenntnis genommen worden. Es könnte eine Bereicherung für die wissenschaftliche Weiterbildung sein, hierzu eine reflexive Haltung und Praxis zu entwickeln.

Nichtsdestotrotz kann argumentiert werden, dass eine inkludierende Praxis ohne Verwendung des Inklusionsbegriffs möglicherweise einer durch Hervorhebung und Differenzbildung folgenden Sonderstellung oder Stigmatisierung aus dem Weg geht. Wenn also die Kontextanalyse der Keywords Weiterbildung und Beruf meine These der Forminvestition stützt und Durchlässigkeit eine Dimension der Forminvestition ist, wie ließe sich der Ertrag des Inklusionsdiskurses theoretisch inkludieren, ohne über Inklusion zu reden? Und wie könnte schließlich Selektionsforschung valide Ergebnisse für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung generieren, die es ermöglichen, ohne Verwendung des Exklusionsbegriffs über Exklusion zu reden?

Literatur

- Bertram, T., Dabo-Cruz, S., Pauls, K., & Vesper, M. (2017). Die Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In B. Hörr & W. Jütte (Eds.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (pp. 73–84). Bielefeld: wbv.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Brohm, M., Costley, C., Deiser, R., Filloque, J.-M., Fischer, R., Major, D., & Pechar, H. (2016). *Die Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft. Ein Ausblick*. In: E. Cendon, Anita Mörth und Ada Pellert (Eds.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (pp. 69–85). Münster: Waxmann
- Brose, H.-G., Holtgrewe, U., & Wagner, G. (1994). Organisationen, Personen und Biographien: Entwicklungsvarianten von Inklusionsverhältnissen. *Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung*, 23, 255–274.

- Caster, B., & Mergner, U. (2016). „Strategien zur Inklusion“ – ein wissenschaftliches Weiterbildungskonzept zur Unterstützung von Perspektivveränderungen in professionellen Arbeitsfeldern: Beitrag zur Entwicklung und gesellschaftlichen Verallgemeinerung eines breiteren Verständnisses von Inklusion durch wissenschaftliche Weiterbildung. In M. Ottersbach, A. Platte & L. Rosen (Eds.), *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung* (pp. 233–249).
- Cendon, E., Mörth, A., & Pellert, A. (Eds.) (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Christmann, B. (2020). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (pp. 263–278). Wiesbaden: SpringerVS.
- Dehnbostel, P. (2016). Kompetenzbasierung und Outcome-Orientierung. Grundlage zur Förderung von Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Eds.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (pp. 168–182). Münster: Waxmann.
- Dollhausen, K., & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (pp. 99–121). Wiesbaden: SpringerVS.
- Dörner, O. (2020). Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Theoretische und empirische Implikationen zu einer Forschungsperspektive. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Eds.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (pp. 21–35). Bielefeld: wbv.
- Elsner, A., & König, P. (2018). Inklusion durch digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Mehr als nur ein barrierefreies Dokument? *Forum Neue Medien in der Lehre Austria – fnma* (4), 21–23.
- Freitag, W. K. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung als Lösung, Teil oder Treiberin gesellschaftlicher Transformationsprozesse? In A. Schulte, M. Wadewitz, M. Gercke, M. Gomille & H. Schramm (Eds.), *Vom Projekt zum Produkt – Wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich Qualifizierte an Hochschulen* (pp. 11–37). Detmold: Eusl Verlag.
- Freitag, W. K. (2020). Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (pp. 175–193). Wiesbaden: SpringerVS.
- Gornik, E., Kil, M., Steiger, A., & Stöckler-Penz, C. (2017). Netzwerk für wissenschaftliche Weiterbildung und Personalentwicklung der Universitäten in Österreich: AUCEN. In B. Hörr & W. Jütte (Eds.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (pp. 139–149). Bielefeld: wbv.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A., & Stöter, J. (Eds.) (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hörr, B., & Jütte, W. (Eds.) (2017). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

- Iller, C. (2020). Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (pp. 441–453). Wiesbaden: SpringerVS.
- Jütte, W. (2020). Internationale Perspektiven auf wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Eds.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (pp. 572–587). Bielefeld: wbv.
- Jütte, W., Kondratjuk, M., & Schulze, M. (Eds.) (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv.
- Jütte, W., & Rohs, M. (Eds.). (2020). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Klein, U., & Schindler, C. (2016). Inklusion und Hochschule. Eine Einführung. In U. Klein (Ed.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (pp. 7–17). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Kuckartz, U. (1999). Textexploration: Lexikalische Suche. In U. Kuckartz (Ed.), *Computer-gestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken* (pp. 123–138). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Lauber-Pohle, S. (2015). *Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung – am Beispiel von Blindheit und Sehbehinderung*. Berlin: Wissenschaftliche Begleitung Offene Hochschulen.
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (pp. 79–98). Wiesbaden: SpringerVS.
- Leuze, K., & Strauß, S. (2011). Einkommenseffekte der Weiterbildung von Hochschulabsolventen – der Einfluss von Weiterbildungsquantität und -qualität. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 36–56.
- Meile, R. (2020). Was ist die Praxis an einer Universität? Eine Universität für alle – Studium inklusiv gestalten. https://his-he.de/index.php?eID=tx_securedownloads&p=130&u=0&g=0&t=1589801562&hash=1d49af9aa4e3f8a992b22ed589e8c458df54e9f6&file=/fileadmin/user_upload/Veranstaltungen_Vortraege/3_Meile_Hannover_05.03.2020.pdf, 1–25.
- Müller, J. (2020). Inklusion an Hochschulen – auf dem Weg zur Vielfalt. Ergebnisse einer Bestandsaufnahme. Workshop von HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. am 5. und 6. März 2020 in Hannover. https://his-he.de/index.php?eID=tx_securedownloads&p=130&u=0&g=0&t=1589801562&hash=4490c9e5df665e2b674f0e4e183832382896did3&file=/fileadmin/user_upload/Veranstaltungen_Vortraege/1_Mueller_Praesentation_Inklusion_Hannover.pdf, 1–17.
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Eds.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (pp. 69–85). Münster: Waxmann.
- Pohlmann, S., & Vierzigmann, G. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (pp. 385–401). Wiesbaden: SpringerVS.

- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Eds.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (pp. 221–240). Bielefeld: wbv.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (pp. 369–384). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulze, M. (2020). Der Prozess der Institutionalisierung. Ein theoretischer Zugang zur Frage erfolgreicher Entwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Eds.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (pp. 151–166). Bielefeld: wbv.
- Spexard, A. (2016). Flexibilisierung des Studiums im Spannungsfeld zwischen institutioneller Persistenz und Öffnungsbedarfen. In A. Wolter, U. Banscheraus & C. Kamm (Eds.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (pp. 269–293). Münster: Waxmann.
- Stichweh, R. (1988). Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft. In R. Mayntz, B. Rosewitz, U. Schimank & R. Stichweh (Eds.), *Differenzierung und Verselbständigung: zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme* (pp. 261–295). Frankfurt am Main: Campus.
- Stichweh, R. (2000). Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft. 1–18.
- Stichweh, R. (2005). Inklusion und Exklusion. In C. Gusy & H.-G. Haupt (Eds.), *Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel* (pp. 35–48). Frankfurt am Main: Campus.
- Stichweh, R. (2007). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft. Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In <https://www.researchgate.net>.
- Tesche, A. (2020). Inklusion als Dimension von Diversity und Personalentwicklung. https://his-he.de/index.php?eID=tx_securedownloads&p=130&u=0&g=0&t=1589801562&hash=c56ecda6f9668b6b50a7240e0e21f23a27813a92&file=/fileadmin/user_upload/Veranstaltungen_Vortraege/4_Tesche_Inklusion_Diversity_PE_2020.pdf, 1–16.
- Thévenot, L. (1986). Les investissements de forme. In L. Thévenot (Ed.), *Conventions économiques* (pp. 21–72). Paris: Presses Universitaires de France.
- Vergara, S. (2017). Landesgruppe Hessen. In B. Hörr & W. Jütte (Eds.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (pp. 113–116). Bielefeld: wbv.
- Viron, F. D. (2017). Working together to promote University Lifelong learning in Europe: eucen. In B. Hörr & W. Jütte (Eds.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (pp. 159–168). Bielefeld: wbv.
- Weber, K. (2020). Differenzierung, Systembezug und Dynamik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (pp. 41–58). Wiesbaden: Springer VS.

- Widany, S., Wolter, A., & Dollhausen, K. (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Eds.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (pp. 235–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, A. (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In B. Hörr & W. Jütte (Eds.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (pp. 181–194). Bielefeld: wbv.
- Wolter, A., & Banscherus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Eds.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (pp. 53–80). Münster: Waxmann.
- Wolter, A., Banscherus, U., & Kamm, C. (Eds.) (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Inklusion älterer Menschen in Hochschulweiterbildung

CAROLA ILLER

Abstract

Alter ist auch in der Hochschulbildung ein relevantes Diskriminierungsmerkmal. Der Beitrag befasst sich deshalb mit der Bedeutung des Lebensalters als Inklusions- bzw. Exklusionsfaktor und zeigt Ansätze zur inklusiven Gestaltung der Hochschulweiterbildung auf. Neben inklusiven Zugangsregelungen sind inhaltliche, curriculare, didaktisch-methodische Änderungen und zusätzliche Support-Strukturen erforderlich, um tatsächlich ein Studium für alle Interessierten in allen Lebensaltern zu ermöglichen.

1 Einleitung

Der Anspruch der hochschulischen Weiterbildung, Inklusion in die Wissenschaft zu fördern, macht keine Altersunterschiede. Im Gegenteil, die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere ist fester Bestandteil der Weiterbildungsangebote, institutionalisiert in Seniorenstudien oder „Universitäten des Dritten Lebensalters“. Dies findet auch darin Ausdruck, dass innerhalb der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) eine Arbeitsgemeinschaft für wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) aktiv ist, die wiederum als Mitglied in der BAGSO, der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen, die Bildungsagenden verfolgt.

Alter ist ein relevantes Diskriminierungsmerkmal, es strukturiert Lebensphasen, reguliert Zugänge durch Mindest- oder Höchstalter und dient in vielen Lebensbereichen als Maßstab für altersangemessenes Verhalten. Interessanterweise werden im Kontext der Hochschulbildung bislang aber kaum systematische Überlegungen daran geknüpft, welche Konsequenzen aus der Alterszusammensetzung der Studierenden zu ziehen sind (vgl. Rathmann 2014). Auffällig ist auch, dass offenbar in unterschiedlichen Diskursen über das Alter von Studierenden in grundständigen Studiengängen, in der beruflich relevanten wissenschaftlichen Weiterbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Nacherwerbsphase nachgedacht und in unterschiedlichen Logiken gehandelt wird (vgl. Schmidt-Hertha 2018, S. 12). Während die Öffnung für ältere Studierende in den konsekutiven Studiengängen eher „un-terirdisch“ (Lassnigg/Unger 2014, S. 29) vollzogen wird, sind Ältere als Adressat*innen

des Wissenschaftstransfers und der „Third Mission“, vor allem durch die Konzepte Citizen Science und Öffentliche Wissenschaft, an Hochschulen sehr präsent.

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklungen¹ werden der Bildung im Alter wichtige Funktionen zur Gestaltung des Alternsprozesses zugeschrieben: Das Training kognitiver Fähigkeiten schützt vor gesundheitlichen Beeinträchtigungen im Alter (Kruse 2001, S. 558). Bildung ermöglicht bisher nicht Gedachtes und nicht Vorhandenes zu denken und unterstützt so die Entwicklung neuer Lebensentwürfe im Alter (Iller 2018). Bildung befähigt zu politischer und gesellschaftlicher Teilhabe in der Lebensphase Alter (Köster 2009, S. 90) und kann als Basis intergenerationaler Beziehungen angesehen werden. Und schließlich fördert die Qualifizierung für Tätigkeiten im Alter (Ehrenamt, familiäre oder nachbarschaftliche Unterstützungsleistungen) Engagement und sozialen Teilhabe (Künemund 2009).

Der Zugang zu und die Verfügbarkeit von passenden Bildungsangeboten ist deshalb auch im Alter ein gesellschaftliches Anliegen. In dem Maße, wie Universitäten zu zentralen gesellschaftlichen Institutionen werden, ist damit auch der Anspruch auf Teilhabe an Hochschul(weiter)bildung ein Recht, das unabhängig vom Alter gilt. Deshalb ist es notwendig, zu prüfen, ob Ältere die gleichen Chancen auf Teilhabe an Hochschulbildung haben wie jüngere. Im vorliegenden Beitrag soll zunächst die Bedeutung des Lebensalters als Inklusions- bzw. Exklusionsfaktor betrachtet werden, um daran anknüpfend die gegenwärtige Situation im Hinblick auf Zugänge und Barrieren zu analysieren und schließlich Perspektiven der Inklusion Älterer in die wissenschaftliche Weiterbildung zu diskutieren.

2 Bedeutung des Lebensalters für Teilhabe an Bildung

Das Lebensalter gilt als objektives Maß für Grenzziehungen in arbeitsmarkt-, bildungs-, gesundheitspolitischen Programmen. Altersgrenzen sind dabei meist kontextbezogen: In der Arbeitslosenstatistik werden Personen ab 55 Jahren als „alt“ bezeichnet, die Weltgesundheitsorganisation (WHO) zieht die Grenze im Alter von 50 Jahren. Eine zentrale Altersgrenze ist das gesetzliche Renteneintrittsalter, das nicht nur für die gesellschaftliche Förderung der Erwerbsfähigkeit, sondern auch für viele bildungspolitische Förderprogramme eine deutliche Zäsur darstellt. So sind z. B. alle individuellen finanziellen Fördermaßnahmen wie Bildungsprämie, Weiterbildungsstipendium, Bildungsgutschein etc. an das Erwerbsalter gekoppelt (s. u.).

¹ Der „demografische Wandel“ wird häufig mit einem Krisenszenario assoziiert, dabei beschreibt er lediglich, dass sich Gesellschaften in ihrem Altersaufbau, ihrer Sozialstruktur usw. verändern. Das ist nichts Neues, solche Strukturveränderungen gibt es seit Menschengedenken. Hungersnöte, Naturkatastrophen und Kriege haben immer wieder massive Einwirkungen auch auf die Altersstruktur der Bevölkerung gehabt. Die Alterspyramide, die wir als Ideal des Altersaufbaus einer Gesellschaft im Kopf haben, ist deshalb nur eine von vielen Varianten. Es ist die Variante, die in Kontinentaleuropa Ende des 19. Jahrhunderts die Voraussagen der Bevölkerungsentwicklung bestimmte. Dass wir heute – über 100 Jahre später – von einer anderen Bevölkerungsentwicklung auszugehen haben, ist völlig undramatisch. Dramatisch wird es erst, wenn die Entwicklung gesellschaftlicher Institutionen und Infrastruktur dem hinterherhinkt und dadurch Engpässe und soziale Problemlagen entstehen.

Im Unterschied zu anderen sozialen Merkmalen, wie Geschlecht oder soziale Herkunft, ist das Alter ein variables Merkmal, das sich im Laufe des Lebens verändert. Das kalendarische Alter, also die Zahl der Lebensjahre ab der Geburt, gibt nur vage Auskunft über die Lebenssituation, Einschränkungen und Teilhabebedürfnisse im Alter. Die Voraussetzungen für Teilhabe im Alter sind stark von den Lebensverläufen und damit den historischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten abhängig, so dass die interindividuellen Unterschiede innerhalb einer Altersklasse erheblich sind und sich zudem in der Generationenabfolge verändern. So ist in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur die Lebenserwartung gestiegen, auch die Zeitspanne des aktiven Alters in der Nacherwerbsphase hat sich ausgedehnt (vgl. Iller 2018). Diese Entwicklung schlägt sich auch in der Bildungsbeteiligung im Alter nieder, vor allem bildungsgewohnte und sozial eingebundene Menschen nehmen auch im Alter an Weiterbildung teil (vgl. Kaufmann-Kuchta & Widany 2017). Dabei spielen vor allem interessenbezogene Bildungsaktivitäten und alltagspraktischer Nutzen von Veranstaltungen eine große Rolle (ebd., S. 209 ff.). Thematische Interessen im Alter können sich vor allem aus den lebensphasentypischen Herausforderungen ergeben – dem Übergang in die Nacherwerbsphase, der Umorganisation des Alltags, der Umbewertung von Lebenszielen und Lebenssinn sowie der Auseinandersetzung mit altersbedingten Einschränkungen und Verlusten (vgl. Iller 2018).

Für die Teilhabe an Bildung sind aber nicht nur die individuellen Bildungsaspirationen relevant, es muss auch ein passendes Angebot vorhanden sein. Bislang sind zielgruppenspezifische Bildungsangebote für Ältere rar, das Seniorenstudium und einige regionale Programme zum Übergang in die Nacherwerbsphase können hier als Ausnahmen angesehen werden. Es ist nicht auszuschließen, dass Bildungsanbieter bewusst auf eine Adressierung ihrer Angebote „für Senior*innen“ oder „ältere Menschen“ verzichten, weil sie potentielle Teilnehmende nicht aufgrund ihres Alters ansprechen wollen. Allerdings sind auch thematisch kaum Angebote zu finden, die spezifisch auf die Lebenssituation Älterer zugeschnitten sind. Insgesamt fehlt eine umfassende Übersicht über Bildungsangebote für Ältere, auch Beratungsangebote für Ältere existieren nicht (vgl. Kolland u. a. 2018). So könnte es durchaus sein, dass bildungsinteressierte ältere Menschen auch aufgrund der Intransparenz kein inhaltlich passendes Weiterbildungsangebot finden. Als weitere Barrieren kommen die zeitliche Lage und regionale Verfügbarkeit von Bildungsangeboten in Betracht, die vor allem bei Mobilitätseinschränkungen Zugänge erschweren könnten.

Verbunden mit dem Alter können andere Benachteiligungen wirksam werden. Neben gesundheitlichen Beeinträchtigungen sind auch finanzielle Einschränkungen oder bildungsbiografische Benachteiligungen denkbar. In unserer Studie zur Öffnung von Hochschulen in Österreich (vgl. Iller & Lentner 2014) haben wir z. B. festgestellt, dass ältere Studierende häufig eine atypische Bildungsbiografie vorweisen und deshalb nicht nur wegen ihres Alters, sondern zugleich als Studierende der ersten Generation und als beruflich Qualifizierte benachteiligt sind. Alter sollte insofern in seiner intersektionalen Wirkung mit anderen sozialen Kategorien in der Bildungsforschung und Bildungspolitik Berücksichtigung finden.

3 „Greying of the campus“?

Ältere Studierende sind keine neue Erscheinung. Bereits in den 1970er Jahren wurden erste Programme für ältere Studierende durchgeführt: Die erste „University of the Third Age“ fand 1972 an der Universität von Toulouse in Frankreich statt und in den USA wurden 1975 „Elderhostels“ an verschiedenen Campus eingeführt (Battersby 1985). Die Einführung dieser Programme wurde als Antwort auf den demografischen Wandel interpretiert: Dem „greying of the nations“ sollte ein „greying of the campus“ folgen (ebd., S. 81).

In Deutschland fand vor allem in den 1980er und 90er Jahren eine Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere in Form von Seniorenakademien oder als Studienprogramme innerhalb der Zentren für Weiterbildung statt (vgl. Schmidt-Hertha 2018, S. 8). Der parallele Öffnungsprozess der Hochschulen für nichttraditionelle Studierende hat ebenfalls zur Erhöhung des Altersdurchschnitts der Studierenden beigetragen (vgl. zum historischen Kontext auch den Beitrag von Wolter in diesem Band).

Beide Entwicklungen haben das Gesamtbild der Studierendenschaft jedoch nur geringfügig verändert, denn „derzeit studieren in Deutschland circa 2,8 Millionen Studierende. Davon haben circa 3,4% das Alter von 40 Jahren überschritten“ (Deutscher Bundestag 2020, S. 2).

Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, variiert der Anteil über 40-jähriger Studierender zwischen den Bundesländern. Den höchsten Anteil verzeichnen die Bundesländer Hamburg und Nordrhein-Westfalen mit 6%. Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, das Saarland und Sachsen liegen mit 2% noch unter dem Bundesdurchschnitt.

Tabelle 1: Studierende im Wintersemester 2018/19 nach Bundesländern (ohne Promotionsstudium) (Quelle: Angaben des Statistischen Bundesamtes, Deutscher Bundestag 2020, Anlage 1, eigene Berechnungen)

	Studierende insgesamt	Über 40-jährige Studierende	Über 65-jährige Studierende	Anteil über 40-jähriger an allen Studierenden
Baden-Württemberg	348.940	5.357	138	2%
Bayern	380.484	5.991	217	2%
Berlin	180.617	7.249	137	4%
Brandenburg	47.100	1.329	13	3%
Bremen	36.157	1.151	19	3%
Hamburg	104.393	6.119	81	6%
Hessen	257.069	8.563	315	3%
Mecklenburg-Vorpommern	36.054	1.258	10	3%

(Fortsetzung Tabelle 1)

	Studierende insgesamt	Über 40-jährige Studierende	Über 65-jährige Studierende	Anteil über 40-jähriger an allen Studierenden
Niedersachsen	198.518	4.067	40	2 %
Nordrhein-Westfalen	752.348	42.908	1.357	6 %
Rheinland-Pfalz	120.740	4.179	48	3 %
Saarland	30.239	693	6	2 %
Sachsen	103.658	2.343	31	2 %
Sachsen-Anhalt	52.939	1.265	8	2 %
Schleswig-Holstein	62.000	1.491	51	2 %
Thüringen	47.247	1.030	7	2 %
Insgesamt	2.758.503	94.993	2.478	3 %

Die Angaben des Statistischen Bundesamtes differenzieren zwischen über 40-jährigen und über 65-jährigen Studierenden. Der Anteil der über 65-jährigen Studierenden liegt demnach bei 0,08 %. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Daten nur auf ordentlich immatrikulierte Studierende beziehen. Diesen formalen Status werden allerdings ältere Teilnehmende kaum wählen, insbesondere dann nicht, wenn sie keinen Studienabschluss anstreben, sondern lediglich aus inhaltlichem Interesse an Lehrveranstaltungen teilnehmen. Für diese Personengruppe sieht das Hochschulrecht den Status der Gasthörerschaft vor. Im Wintersemester 2018/19 waren bundesweit 37.442 Gasthörer*innen an Hochschulen in staatlicher Trägerschaft eingeschrieben, etwa die Hälfte der Gasthörenden ist 60 Jahre und älter (Statistisches Bundesamt 2019, S. 425).

Hinzu kommen noch Teilnehmende von Weiterbildungsveranstaltungen oder offenen Formaten, die nicht immatrikuliert sind und deshalb nicht in den Studierendenstatistiken erfasst werden. Schmidt-Hertha schätzt auf der Basis der Ergebnisse der EdAge-Studie, dass jährlich insgesamt ca. 60.000 Teilnehmende im Alter von 65 Jahren und älter an Hochschulweiterbildung partizipieren (vgl. Schmidt-Hertha 2018, S. 6). Gemessen an der Gesamtzahl der Studierenden würde dies einem Anteil von 2 % entsprechen. Von einem „greying of the campus“ kann also kaum die Rede sein.

4 Inklusive Verfahren und Haltungen

Auch wenn der Anteil älterer Studierender an der Gesamtstudierendenschaft nur langsam wächst, so ist doch nicht zu leugnen, dass zunehmend mehr Erwachsene studieren, was in der internationalen Hochschulforschung mit dem Begriff der

„adulthood“ zusammengefasst wird (vgl. Slowey/Schuetze 2012). Die Universitäten können deshalb auch als Einrichtungen des lebenslangen Lernens angesehen werden. Im Hinblick auf den eingangs formulierten Anspruch, dass Inklusion in Wissenschaft den Zugang zu und die Verfügbarkeit von passenden Bildungsangeboten für alle Altersgruppen zu gewährleisten hat, reicht die vereinzelte Präsenz älterer Studierender aber nicht aus.

Inklusion unterscheidet sich von Konzepten der Integration; der wesentliche Unterschied besteht in der Haltung des Mainstreams gegenüber den bisher Ausgeschlossenen bzw. Unterrepräsentierten. Während Integration bedeutet, die Ausgeschlossenen in das System des Mainstreams zu integrieren, stellt Inklusion die Legitimität der exkludierenden Verfahren und Haltungen in Frage und zielt darauf ab, diese zu verändern. Für die Diagnose und Veränderung exkludierender Mechanismen wurde der „Index for Inclusion“ von Booth und Ainscow (2000, 2006) entwickelt und in Deutschland für verschiedene Bildungsbereiche, u. a. für die Weiterbildung adaptiert (vgl. Iller 2011). Der Index stellt Indikatoren und Fragen für die (Selbst-)Diagnose zusammen, die in drei Gruppen zusammengefasst werden: inklusive Kulturen, inklusive Strukturen und inklusive Praktiken. Die Indikatoren rekurrieren insofern auf personale und organisationale Aspekte, die eine inklusive Bildungspraxis bedingen, wie z. B. ein Verständnis einer Gemeinschaft, in der sich alle willkommen fühlen, inklusive Werte, gerechter Umgang auch unter den Mitarbeitenden, barrierefreie Architektur, Support für Vielfalt, Lernarrangements, die unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigen, und Ressourcenvielfalt.

Haltungen, Strukturen und Praktiken sind auch für den Zugang zu bzw. die Öffnung von Hochschulen relevante Faktoren. Dollhausen, Wolter u. a. (2013) zufolge lassen sich international folgende Maßnahmen identifizieren, die zur Öffnung von Hochschulen für erwachsene – also auch ältere – Studierende beitragen: Es bestehen Regelungen und Praktiken des flexiblen Hochschulzugangs, vor allem durch Verfahren zur Anerkennung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen, es bestehen Studienprogramme für berufs- und lebenserfahrene Studierende, Beratung und Support (z. B. E-Learning), erwachsenengerechte Hochschuldidaktik und entsprechende Kompetenz der Hochschullehrenden, finanzielle Unterstützung der Studierenden und Kooperation mit außeruniversitären Einrichtungen. Diese Faktoren sind nicht einzeln, sondern in ihrem Zusammenspiel entscheidend und sie betreffen teilweise Rahmenbedingungen, zum Teil sind sie aber auch von den handelnden Akteur*innen in den Hochschulen abhängig.

Bezogen auf die Inklusion Älterer in die Hochschul(weiter)bildung ist festzustellen, dass der formale Zugang Ältere nicht mehr oder weniger benachteiligt als jüngere Studieninteressierte. Für Studiengänge ist eine Hochschulzugangsberechtigung erforderlich, die auch auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg erworben werden kann (vgl. dazu den Beitrag von Wolter in diesem Band). Für andere Weiterbildungsangebote und das Gasthörenstudium bestehen keine gesetzlichen Zugangsregeln, wohl aber die Möglichkeit, Berufserfahrung oder Fachkenntnisse als Zugangsvoraussetzung zu formulieren. Auch wenn dies mit der Absicht geschieht,

gezielter an den Vorkenntnissen und Erfahrungen der Teilnehmenden anzusetzen, so kann dies implizit zu Ausgrenzungen führen. Wenn z. B. Berufsabschlüsse vorausgesetzt werden, die erst vor wenigen Jahren eingeführt wurden, so ist es wahrscheinlich, dass ältere Studieninteressierte dadurch ausgegrenzt werden.

Im Hinblick auf die Studienfinanzierung spielt das Alter eine bedeutende Rolle, da viele Finanzierungswege Altersgrenzen vorsehen. So führt die Bundesregierung in der Antwort auf die Kleine Anfrage der FDP-Bundestagsfraktion aus, dass die Studienförderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) eine Altersgrenze von 30 Jahren, im Masterstudium von 35 Jahren vornimmt und der KfW-Studienkredit eine Inanspruchnahme von Personen vorsieht, die zu Beginn des Studiums unter 45 Jahre alt sind (Deutscher Bundestag 2020, S. 2). Als weitere Förderwege nennt die Bundesregierung das Aufstiegsstipendium und das Deutschlandstipendium, die beide keine Altersgrenzen vorsehen (ebd., S. 2 f.). Allerdings richtet sich das Aufstiegsstipendium an Berufstätige, was eine Förderung am Ende der Erwerbsphase oder gar in der Nacherwerbsphase unwahrscheinlich macht. Das Deutschlandstipendium richtet sich an leistungsstarke Studierende und sieht tatsächlich keine Altersgrenze vor, faktisch werden aber vor allem jüngere Studierende gefördert, der Altersdurchschnitt der Geförderten liegt sogar noch unter dem der Gesamtstudierendenschaft (vgl. Ramboll o. J., S. 14). Ein Problem sind Altersgrenzen in der Studienfinanzierung vor allem für die „jungen Alten“, ältere Erwerbstätige, die wegen eines Studiums ihre Erwerbstätigkeit reduzieren wollen und deshalb auf Einkommen verzichten müssen, oder ältere Arbeitslose, deren Leistungsbezug ein Studium nicht zulässt.

Für Teilnehmende in der Hochschulweiterbildung kommen zusätzlich Kosten aufgrund von Kursgebühren hinzu. Hier kämen kompensatorisch Finanzierungsprogramme für Weiterbildungsteilnehmende in Betracht, aber auch sie sehen eine individuelle Förderung meist nur für die Erwerbsphase vor (<https://www.bmbf.de/de/weiterbildung-71.html>). So sind die Bildungsprämie und die Förderung der Kursgebühren im Rahmen des Weiterbildungsstipendiums an die Erwerbsfähigkeit gekoppelt und auch die Länderprogramme richten sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten an Erwerbstätige, Arbeitslose oder Berufsrückkehrer*innen.

Die genannten Regelungen machen deutlich, dass die Studienfinanzierung vor allem auf ein Studium im jungen Erwachsenenalter ausgerichtet ist und auch die Weiterbildungsförderung allenfalls eine Teilnahme bis zum Rentenalter unterstützt. Dadurch wird der Zugang vor allem für Ältere mit geringem Einkommen eingeschränkt. Inklusive Verfahren sollten deshalb nicht nur die formalen Zulassungsbedingungen berücksichtigen, sondern auch die finanziellen Voraussetzungen für eine Teilhabe an Hochschul(weiter)bildung im Blick haben.

Neben inklusiven Zugangsregelungen sind auch inhaltliche, curriculare, didaktisch-methodische Änderungen und zusätzliche Support-Strukturen erforderlich, um tatsächlich ein Studium für alle Interessierten zu ermöglichen. In der Inklusionsdebatte wird häufig – nach dem Vorbild der Schule – ein inklusives Bildungsprogramm mit einem universalen Format für alle gleichgesetzt. Inklusion in der Hochschule

würde demnach bedeuten, ein reguläres Studium für alle zum Maßstab zu machen und altershomogene, separate Programme für Ältere zu vermeiden. Demgegenüber machen die von Sagebiehl (2014) vorgestellten Best-Practice-Ansätze der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere deutlich, dass auch eine Mischform möglich ist, in der geeignete Studienprogramme geöffnet und zusätzliche Angebote in separaten Programmen bereitgestellt werden. Zum Teil werden die Seniorenstudien und Universities of the Third Age (U3A) auch als eigenständige Organisationen eingerichtet, um überhaupt ein zielgruppenorientiertes Angebot vorhalten zu können (Schmidt-Hertha 2018, S. 10).

Als ein Vorteil altersgemischter Studienangebote kann das intergenerationale Lernen angesehen werden. Dieser Vorteil kommt aber nur dann zum Tragen, wenn tatsächlich jüngere und ältere Studierende gemeinsam miteinander oder voneinander lernen (vgl. Schmidt-Hertha 2018, S. 11). Altersheterogene Lerngruppen garantieren also nicht automatisch intergenerationales Lernen, im Gegenteil kann Altersheterogenität auch als störend empfunden werden, wenn das Potential der unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungskontexte nicht didaktisch eingebunden wird.

Gerade der Austausch mit älteren Studierenden erfordert einen diversitätssensiblen Ansatz. Denn einerseits ist es wichtig, respektvoll mit der Lebens- und Berufserfahrung Älterer umzugehen, andererseits müssen Ältere in ihrer Lernbedürftigkeit ernst genommen werden. Irritationen sind deshalb unvermeidbar, sogar notwendig, um Lernprozesse auszulösen. Darin liegt aber auch die Chance des intergenerationalen Studiums: Als gemeinsames Streben nach Erkenntnis bietet es ein sehr geeignetes Umfeld für den Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven und Wissenssorten.

Aufgrund stetig steigender Studierendenzahlen und damit einhergehender Anonymität besteht oftmals jedoch große Unkenntnis bei den Lehrenden über die individuelle Lebenssituation der Studierenden, ihre Vorkenntnisse und Bildungswege (vgl. Adorno & Iller 2016). Und auch unter den Studierenden ist die Kenntnis über Lebens- und Studienbedingungen anderer Altersgruppen oder sozialer Milieus vermutlich eher begrenzt. Um inklusive Kulturen zu schaffen, wäre es wichtig, die Vielfalt erlebbar zu machen und sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden bzw. das Personal an den Hochschulen Gelegenheiten zu schaffen, unterschiedliche Studien- und Lebenssituationen kennen zu lernen und sich mit den Bedürfnissen anderer auseinanderzusetzen.

Es sollte aber nicht bei inklusiven Kulturen im Sinne von Willensbekundungen bleiben. Ob Inklusion ernst gemeint wird, entscheidet sich vor allem an den Praktiken, an der Verteilung von Ressourcen und der Verfügbarkeit von Support. Dies betrifft Öffnungszeiten von Bibliotheken und Mensen, öffentliche Verkehrsanbindung auch abends oder am Wochenende, Ausleihmöglichkeiten für IT-Infrastruktur bis hin zu diversitätssensibler Beratung. Der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) zufolge besteht offenbar ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Beratungsbedarf:

„Der Anteil Studierender mit Beratungsbedarf ist in der Gruppe der über 30-Jährigen fast anderthalbmal so groß wie bei den unter 19-Jährigen“ (Middendorf et al. 2017, S. 72).

Mit Blick auf die Bedürfnisse und besonderen Lebenslagen älterer Studierender bzw. Teilnehmender an Hochschulweiterbildung ist davon auszugehen, dass sich Beratungsbedarf auf die Vereinbarkeit von Studium mit der Erwerbstätigkeit und Familienaufgaben (z. B. Pflege von Angehörigen) bezieht, aber auch eine Lernberatung oder Beratung im Hinblick auf die weitere Bildungsbiografie und Anwendung der Studieninhalte wären denkbar (vgl. Iller 2018). Und schließlich besteht Beratungsbedarf in der Organisation Hochschule, denn insgesamt betrachtet zeigt sich, dass Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen notwendig sind, um Hochschulen zu inklusiven Einrichtungen für alle Lebensalter zu machen.

5 Perspektiven

Es ist davon auszugehen, dass es in den nächsten Jahren zu einem Anstieg der Teilnehmendenzahlen bei älteren Studierenden kommt, weil der Anteil Älterer mit hohen Bildungsabschlüssen in der Gesamtpopulation steigt. Diesen Effekt sehen wir bereits in der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt und es ist sehr wahrscheinlich, dass er sich auch in der Hochschulweiterbildung niederschlagen wird (Schmidt-Hertha 2018, S. 6). Zudem ist die Öffnung der Hochschulen nach wie vor bildungspolitisches Programm. Die Bundesregierung schreibt in ihrer Antwort auf die Kleine Anfrage der FDP:

„Bund und Länder haben im Zukunftsvertrag zudem weitere Ziele vereinbart, zu denen Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit und der Übergänge im Bildungssystem, insbesondere für eine zunehmend heterogenere Studierendenschaft, zählen. Die Bundesregierung zielt damit auf die Verbesserung der Studienbedingungen für alle Studierenden, unabhängig von deren Alter, Herkunft, Geschlecht oder anderen Merkmalen“ (Deutscher Bundestag 2020:4).

Die im Zukunftsvertrag in Anlage 1 genannten Beispiele (duale Studiengänge, Brückenkurse, Career-Center und Alumni-Arbeit) lassen jedoch vermuten, dass hier keine grundlegende Umgestaltung der Hochschulen in Richtung auf inklusive Studienprogramme zu erwarten ist. Wie oben gezeigt wurde, wäre eine solche grundlegende Umgestaltung jedoch notwendig und sie kann auch nicht nur im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung realisiert werden. Die von Schmidt-Hertha (2018) identifizierten unterschiedlichen Logiken in den grundständigen Studienprogrammen, der beruflich relevanten Hochschulweiterbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Nacherwerbsphase erschweren eine inklusive Angebotsentwicklung. Innovationen wären insbesondere in den Zwischenräumen – zwischen grundständigen Studiengängen und beruflicher wissenschaftsbasierter Weiterbildung oder zwischen beruflicher Weiterbildung und Angeboten für die Nacherwerbsphase – denkbar, zumal sich hier auch das Know-how der Lehrenden und Planenden an den Hochschulen gut ergänzen würde.

Ein grundsätzliches Problem der Inklusion in Wissenschaft ist allerdings nach wie vor die Haltung, dass Exzellenz mit Exklusivität gleichgesetzt wird. In dieser Lo-

gik muss es Schließungen geben, um Vorzüglichkeit unter Beweis stellen zu können. Dabei geht es nicht nur um eine distinktive Einstellung, sondern, wie Olaf Dörner in diesem Band deutlich macht, auch um eine nachvollziehbare Strategie von Hochschulen, angesichts knapper Ressourcen das Überleben ihrer Einrichtung zu sichern.

Diese Schließungsstrategien stehen jedoch in eklatantem Widerspruch zu einem Menschenrecht auf Bildung. Es mag deshalb optimistisch stimmen, dass die Vereinten Nationen vor einigen Jahren eine Arbeitsgruppe eingerichtet haben, die den Stand der Verwirklichung der Menschenrechte für ältere Menschen diskutiert und Vorschläge für die Weiterentwicklung erarbeitet (s. UN Open Ended Working Group on Ageing, OEWG-A).² Ein Ergebnis dieser Arbeit könnte eine Menschenrechtskonvention sein, wie wir sie für Menschen mit Beeinträchtigungen kennen, die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Dass auch ältere Menschen ein Recht auf Bildung haben, steht in den Diskussionen außer Frage.

Literatur

- Adorno, Julietta & Iller, Carola (2016). Überlegungen zu den hochschuldidaktischen Konsequenzen einer inklusiven Hochschule; in: Dannenbeck, Claus; Dorrance, Carmen; Moldenhauer, Anna; Oehme, Andreas & Platte, Andrea (Hrsg.). *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 253–266.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2000). *The Index for Inclusion. Developing learning and participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2006). *The Index for Inclusion. Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: CSIE.
- Battersby, David (1985). *The Greying of the Campus: Elderhostels and U3As*, *Journal of Tertiary Educational Administration*, 7:1, 81–84, DOI: 10.1080/0157603850070107.
- Deutscher Bundestag (2020). *Situation von 40plus-Studierenden*. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Jens Brandenburg (Rhein-Neckar), Katja Suding, Mario Brandenburg (Südpfalz), weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP – Drucksache 19/17179.
- Dollhausen, Karin; Wolters, Andrä u. a. (2013). *Developing the Adult Learning Sector, LOT 3: Opening higher education to adults, contract EAC 2012–0074, Final Report* (verfügbar unter: http://commit.eucen.eu/sites/commit.eucen.eu/files/HEAD_FinalReport.pdf, 28.05.2020).
- Iller, Carola (2011). *Inklusion*; in: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (GdW-Ph)*, Kap. 5.521, S. 1–20.

2 Informationen zur OEWG-A sind hier zu finden: <https://social.un.org/ageing-working-group/index.shtml>.

- Iller, Carola (2018): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Band 2. 4.Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S.845-860.
- Iller, Carola & Lentner, Marlene (2014). Heterogenität in der Studierendenschaft – soziale Öffnung oder „adultification“ an der Johannes Kepler Universität? WISO, 37, Sonderheft. S. 213–232. <https://www.isw-linz.at/wiso/hefte/wiso-detail/magazin-detail/wiso-sonderheft-vereinbarkeit-von-studium-und-beruf>
- Dies. (2018). Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung; in: Jütte, W., Rohs, M. (eds.). Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_24-1
- Kaufmann-Kuchta, Katrin & Widany, Sarah (2017). Bildungsaktivitäten Älterer – Ergebnisse der Aufstockungsstichprobe der 65- bis 69-Jährigen; in: Bilger, Frauke; Behringer, Friederike; Kuper, Harm & Schrader, Josef (Hrsg.). Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 202–222.
- Kolland, Franz; Gallistl, Vera & Wanka, Anna (2018). Bildungsberatung für Menschen im Alter. Grundlagen, Zielgruppen, Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Köster, Dietmar (2009). Entwicklungschancen in alternden Gesellschaften durch Bildung: Trends und Perspektiven; in: Dehmel, Andrea; Kremer, H.-Hugo; Schaper Niclas & Sloane, Peter F. E. (Hrsg.). Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften. Frankfurt: Peter Lang, S. 85–105.
- Kruse, Andreas (2001). Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Kompetenz im Alter. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4(4), 555–575.
- Künemund, Harald (2009). Bildung und Produktivität im Alter. Ergebnisse der Alterssurveys; in: Dehmel, Andrea; Kremer, H.-Hugo; Schaper Niclas & Sloane, Peter F. E. (Hrsg.). Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften. Frankfurt: Peter Lang, S. 109–124.
- Lassnigg, Lorenz & Unger, Martin (2014). Die Bildungskarenz als Lückenbüßer der sozialen Absicherung von Studierenden? Ein ambitioniertes Programm findet seine Ziele; in: WISO, 37, Sonderheft, S. 15–45. <https://www.isw-linz.at/wiso/hefte/wiso-detail/magazin-detail/wiso-sonderheft-vereinbarkeit-von-studium-und-beruf>
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja; Poskowsky, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.bmbf.de/pub/21._Sozialerhebung_2016_Hauptbericht.pdf
- Ramboll (o. J.). Untersuchung der Sozialstruktur der Deutschlandstipendiatinnen und -stipendiaten sowie der Fördererstruktur des Deutschlandstipendiums. Abschlussbericht. <https://www.deutschlandstipendium.de/files/Begleitforschung.pdf>

- Rathmann, Annika (2014). Das „Alter“ als Heterogenitätskategorie und seine Bedeutung im Hochschulkontext; in: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 23 (2014) 2, S. 38–50 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-162348
- Sagebiehl, Felicitas (2014). Best-Practice-Ansätze in der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere; in: *Hochschule und Weiterbildung* (2014) 1, S. 41–45 – URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103557
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere; in: W. Jütte, M. Rohs (Hrsg.). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, Springer Reference Sozialwissenschaften, https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_20-1
- Slowey, Maria & Schuetze, Hans G. (2012). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited; in: Slowey, Maria & Schuetze, Hans G. (Ed.). *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London/New York, pp. 3–21.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bildung und Kultur, Studierende an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.1*, https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410197004.pdf?__blob=publicationFile

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Studierende im Wintersemester 2018/19 nach Bundesländern (ohne Promotionsstudium)	96
--------	---	----

Hochschule, Behinderung und wissenschaftliche Weiterbildung

MARC RUHLANDT

Abstract

Der Beitrag behandelt das Verhältnis von Hochschule, Behinderung und wissenschaftlicher Weiterbildung. Ausgangspunkt der Betrachtung sind die für behinderte Menschen historisch institutionalisierten Schließungen beim Hochschulzugang. Vor diesem Hintergrund wird die gegenwärtige Situation im Zugang zu akademischer (Weiter-)Bildung für diesen Personenkreis skizziert. Die Inklusion behinderter Menschen wird nicht nur als explizites Thema von Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung verortet, sondern ebenso als implizites Thema für die Angebotsdurchführung selbst diskutiert. Trotz der aktuellen Entwicklungen auf dem Weg zu einem auch für behinderte Menschen inklusiven Bildungssystem stellt sich das Verhältnis von Hochschule, Behinderung und wissenschaftlicher Weiterbildung bei näherer Betrachtung als voraussetzungsvoll dar. Der Aufsatz schließt mit dem Resümee, dass vielfältige Forschungsbedarfe hinsichtlich einer inklusionssensiblen Angebotsplanung sowie zu einer effektiven Anbindung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Prozesse inklusionssensibler Hochschulentwicklung bestehen.

1 Einleitung

Seit einiger Zeit wandelt sich der gesellschaftliche Umgang mit behinderten Menschen grundlegend. Insbesondere das Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (BRK; vgl. UN 2006) in der Bundesrepublik Deutschland 2009 und die damit verbundene politische Verpflichtung zur Reform und Neuausrichtung des Bildungssystems hat auch im Hochschulbereich zu neuen Impulsen geführt. Denn zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung soll sichergestellt werden, dass „persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning“ (ebd., Abs. 5, Art. 24). Hochschulen werden in diesem Zusammenhang aktuell in doppelter Hinsicht adressiert. Sie sind einerseits die akademischen Ausbildungsstätten des pädagogischen Personals für die Einrichtungen im System lebenslangen Lernens und sollen inhaltlich die Kompetenzen zur Ermöglichung eines inklusiven Bildungsgeschehens vermitteln. Sie sind andererseits organisational aufgefordert, durch die Etablierung angemessener Vorkehrungen auch für behinderte Menschen Orte eines inklusiven Bildungsgeschehens zu werden (vgl. auch Schreiber-Barsch et al. in diesem Band). Im bildungspolitischen

und -wissenschaftlichen Diskurs stehen dabei nach wie vor Prozesse zur Hochschulentwicklung im Bereich der grundständigen Studiengänge im Fokus. Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung gerät demgegenüber bislang kaum in den Blick, obwohl sie neben Forschung, Lehre und Studium zu den gesetzlich geregelten Aufgaben von Hochschulen zählt. Im Diskurs zur wissenschaftlichen Weiterbildung wird der Inklusionsbegriff derzeit insbesondere mit dem Prozess der sogenannten Öffnung von Hochschulen assoziiert. Mit Inklusion wird hierbei die „Teilhabe an akademischer Bildung für nicht traditionale Zielgruppen“ (Lehmann 2018, S. 13) verbunden. Im Folgenden wird daher den Fragen nachgegangen, wie sich der Hochschulzugang für behinderte Menschen darstellt und welchen Beitrag wissenschaftliche Weiterbildung zur gesellschaftlichen Inklusion behinderter Menschen leisten kann.

Hierzu wird zunächst das Verhältnis von Inklusion und Behinderung (2) sowie Hochschule und Behinderung (3) näher bestimmt. Anschließend werden die heterogene Personengruppe behinderter Menschen und ihr Zugang zu hochschulischer Bildung näher betrachtet (4), um auf dieser Grundlage Behinderung als Thema für wissenschaftliche Weiterbildung zu diskutieren (5). Der Beitrag schließt mit einem Resümee (6).

2 Inklusion und Behinderung

Die Verbreitung des *Inklusionsbegriffs* in der Bildungspolitik, der Bildungspraxis und den Erziehungswissenschaften hat seit Mitte der 1990er Jahre im Zuge der damit einhergehenden Popularisierung eine Fülle divergierender Begriffsauffassungen, theoretischer Bezugnahmen sowie affirmativer und kritischer Akzentuierungen hervorgebracht (vgl. Katzenbach 2013, S. 27). Daher werden im Folgenden zunächst die Implikationen des Konzepts der Inklusion im Verhältnis zu Behinderung und Hochschule zu klären sein.

Mit Bezug auf den Personenkreis behinderter Menschen wird in der internationalen Bildungsforschung gegenwärtig gemeinhin in einem Feld mehr oder weniger weiter respektive enger Inklusionsverständnisse operiert (vgl. Lindmeier, Lütje-Klose 2015). Bei einer engen Verwendung des Begriffs wird mit Inklusion explizit die soziale Kategorie Behinderung thematisiert und kritisch auf den rechtlichen Anspruch behinderter Menschen auf soziale Inklusion Bezug genommen (vgl. für den Bereich des Studiums bspw. Peschke 2019), wobei die Analyseperspektive von Inklusion gesellschaftliche Teilhabeordnungen kritisch in den Mittelpunkt rückt (vgl. Köpfer, Nitschmann 2017, S. 39). In einer weiten Verwendung des Begriffs wird die binäre Betrachtungsweise von nicht/behindert demgegenüber relativiert und in das Bild einer von vielfältigen Heterogenitätsdimensionen geprägten Gruppe von Lernenden aufgelöst, wie es mit einer Pädagogik der Vielfalt verknüpft ist (vgl. Prengel 2019). Hieran anschließend gewinnen im inklusionstheoretischen Fachdiskurs zunehmend Termini wie Verschiedenheit, Heterogenität oder Intersektionalität als adressat*in-

nenbezogene Orientierungsgrößen Bedeutung (vgl. Köpfer, Nitschmann 2017, S. 31). Nicht-/Behinderung stellt dann, wie Gender oder der sozioökonomische Status, eine Heterogenitätsdimension dar, die quer zu Bildungssettings und -prozessen liegt.

Sowohl das enge als auch das weite Begriffsverständnis können für wissenschaftliche Weiterbildung in Anspruch genommen werden. So kann Inklusion einerseits als kritischer Gegenpol zu sozialer Exklusion und Diskriminierung in allen Gesellschaftsbereichen begriffen werden. Dies würde für wissenschaftliche Weiterbildung bedeuten, Fragen der sozialen Exklusion behinderter Menschen in der Angebotsplanung als Bezugspunkt reflexiv aufzugreifen und die Angebote daraufhin zu betrachten, inwiefern durch sie ein Beitrag zur gesellschaftlichen Inklusion dieses Personenkreises geleistet wird. Das weite Begriffsverständnis würde den Fokus andererseits auf behinderte Menschen als Teilnehmende an Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst setzen. Für Hochschulen würde dies heißen, dass diese sich als Bildungsinstitutionen strukturell so aufstellen müssten, dass sie auch behinderungsbedingter Heterogenität von Teilnehmenden gerecht zu werden vermögen, dieser mit Wertschätzung begegnen und exkludierende Barrieren zu den Angeboten abbauen. Behinderungen wären im letztgenannten Sinne dann das Resultat der Wechselwirkung von langfristigen körpergebundenen Beeinträchtigungen von Menschen mit den vorgefundenen sozialen und außersozialen Lebensbedingungen (vgl. auch Kastl 2019). Die Entwicklung einer entsprechenden Inklusionssensibilität wird nicht nur die inner- und außerorganisationalen Rahmenbedingungen von Hochschulen in den Blick nehmen müssen, sondern auch kulturell institutionalisierte Barrieren.

3 Hochschule und Behinderung

Seit dem Inkrafttreten der BRK machen sich zunehmend mehr Hochschulen auf den Weg zur Entwicklung inklusionssensibler Organisationsstrukturen und -prozesse für behinderte Menschen (vgl. Aichele, Bernot, Hübner u. a. 2019, S. 33 ff.). Zu diesem Zweck werden Aktionspläne oder Inklusionskonzepte entworfen und umgesetzt, wobei Ansätze eines Disability Mainstreaming, Universal Design oder diversitätsbezogene Herangehensweisen Anwendung finden (vgl. Ruhlandt 2020). Die bislang wenigen Grundlagenstudien im Schnittfeld von Hochschule und Behinderung liefern jedoch Hinweise darauf, dass zur Gestaltung einer verbesserten Zugänglichkeit auch historisch institutionalisierte Schließungen reflexiv berücksichtigt werden sollten. Denn wenn eine Behinderung nicht unmittelbar sichtbar ist, kann sie aus Furcht vor Stigmatisierung von behinderten Menschen in hochschulischen Kontexten durchaus verschwiegen werden (vgl. Hergesell 2016, S. 725). Behinderung haftet im Hochschul- und Wissenschaftsbereich trotz der beobachtbaren Entwicklungen hin zu mehr Inklusivität durchaus noch der Rang eines Stigmas mit Exklusionspotenzial an.

Dolmage (2017), ein kanadischer Vertreter der Disability Studies, gelangt auf Basis struktureller und kultureller Analysen zu dem Schluss, dass Behinderung histo-

risch stets als Gegenteil hochschulischer Bildung konstruiert wurde. Zur institutionellen Legitimation sowie zur Sicherung der Exklusivität hochschulischer Bildung („higher education“), so seine These, musste an Hochschulen in der Geschichte notwendigerweise auch eine Reihe von Vorstellungen davon entworfen werden, was diese Bildung nicht ist, nämlich eine mit *physischen* oder *intellektuellen Schwächen* assoziierte geringe Bildung („lower education“), für die bis weit ins 20. Jahrhundert hinein im Bildungssystem wissenschaftlich gestützt Sonderorte (Blindenschulen, Krüppelschulen, Heil- und Pflegeanstalten u. a.) institutionalisiert wurden (ebd.). In Universitäten studierte man, während die Individuen in diesen Sondereinrichtungen studiert wurden (vgl. auch Dörner 1994). Diese Differenz manifestiert sich an Hochschulen noch stets in wie selbstverständlich mit physischen Barrieren versehenen alten Universitätsgebäuden, der Notwendigkeit für Studierende zur Vorlage eines auf medizinischen Diagnosen basierenden Attestes, um einen Nachteilsausgleich gewährt zu bekommen, oder der Normvorstellung eines linearen Werdegangs im wissenschaftlichen Feld, bei dem behinderungs- oder krankheitsbedingte Brüche mindestens erläuterungsbedürftig werden (vgl. Dobusch, Hofbauer, Kreissl 2012). Eine solch distinktive Unterscheidung von nicht/behindert hat Konsequenzen für das Verhältnis zu als behindert identifizierten Menschen, insbesondere angesichts der gegenwärtig wissenschafts- und bildungspolitisch forcierten Exzellenz und Wettbewerbsförmigkeit im Hochschulbereich. So wird von Richter in einer empirischen Studie zu wissenschaftlichem Nachwuchs mit Behinderung die Zuschreibung einer verminderten Leistungsfähigkeit als eine zentrale Kategorie herausgearbeitet, „die nicht vom handelnden Akteur allein abhängt, sondern vorrangig von der Zuschreibung anderer Akteure im wissenschaftlichen Feld“ (Richter 2016, S. 151). Die Passung mit der behinderten Menschen zugeschriebenen Leistungsfähigkeit wird neben der Skepsis gegenüber der Möglichkeit zur Ausbildung einer wissenschaftlichen Identität zu einer kritischen Facette für den Eintritt und die Mitgliedschaft in Wissenschaftsorganisationen. Ähnlich hat Sang (2017) für Großbritannien in einer Interviewstudie mit 60 Wissenschaftler*innen mit Behinderung aufgezeigt, dass der Heterogenität körpergebundener Fähigkeiten in der Wissenschaft eine normative Funktionserwartung unterliegt. Ihre Befunde legen in pointierter Form den Schluss nahe, dass ideale Akademiker*innen keinen Körper haben beziehungsweise im Ideal exzellenter Akademiker*innen noch stets stillschweigend körperliche Normvorstellungen mitgeführt werden. Selbst wenn es im deutschen Hochschulbereich keine Sonderhochschulen für Studierende oder Wissenschaftler*innen mit Behinderung gibt, zeugen die baulichen und technischen Sonderlösungen, die noch immer vielerorts gefunden werden müssen, von den historisch institutionalisierten Barrieren.

Die hier nur schlagwortartig dargelegten Befunde weisen auf kulturell institutionalisierte Hürden zur Teilhabe an hochschulischer Bildung hin, für die sich auch in aktuellen Repräsentativbefragungen zur Inklusion von Studierenden Indizien finden (vgl. Abschnitt 4.1). Der Inklusionsdiskurs in der wissenschaftlichen Weiterbildung konzentriert sich gegenwärtig auf die Teilhabe von traditionell an Hochschulen unterrepräsentierten Gruppen (vgl. Lehmann 2018, S. 13; vgl. auch Wolter in diesem

Band). Ins Blickfeld gerät dabei insbesondere der Zugang zu den Weiterbildungsangeboten gemäß den Hochschulgesetzen. Dieser steht de jure Bewerber*innen mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Personen offen, welche die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben, kennzeichnend sind somit insbesondere die Hochschulzugangsberechtigung sowie die berufliche Erwerbstätigkeit (vgl. ebd.). Nimmt man diese Merkmale in einer intersektionalen Verschränkung für den Personenkreis behinderter Menschen weiterführend in den Blick, wird deutlich, dass neben hochschulisch institutionalisierten Hürden auf dem Weg zu akademischer Bildung weitere Voraussetzungen beim Zugang zu hochschulischer (Weiter-)Bildung bestehen.

4 Hochschulzugang und Behinderung

Ende 2017 lebten rund 7,8 Millionen schwerbehinderte Menschen in der Bundesrepublik Deutschland, rund jede*r elfte Einwohner*in galt damit amtlich anerkannt als schwerbehindert¹ (vgl. StatBA 2019). Der allergrößte Teil von Behinderungen (88,3 Prozent) entsteht dabei erst durch eine Erkrankung im individuellen Lebenslauf (vgl. ebd.). Entsprechend kommen Behinderungen im fortgeschrittenen Alter häufiger vor als bei jüngeren Menschen, drei Viertel der Personen sind älter als 55 Jahre. Die Datenlage im Schnittpunkt von Hochschulzugang und Behinderung ist jedoch bei weitem nicht erschöpfend. Zur Annäherung können allerdings einschlägige Teilbefunde aus der allgemeinen Bildungsforschung, der Studierendenforschung sowie öffentliche statistische Daten herangezogen werden.

4.1 Der Weg zur akademischen Bildung

Formal haben behinderte Menschen den gleichen Zugang zu den Angeboten und Dienstleistungen der deutschen Hochschulen, was allerdings mit einer hohen Selektivität vor der Aufnahme eines Studiums einhergeht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 187; Rohrman, Weinbach 2017). Insgesamt sind ein Jahrzehnt nach dem Inkrafttreten der BRK einige Initiativen auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem unternommen worden. Dennoch bleibt der Stand der Umsetzung im Schul- und Hochschulbereich regional und lokal noch recht heterogen (vgl. Aichele, Bernot, Hübner u. a. 2019, S. 30 ff.) und damit auch der Weg zur akademischen Bildung für behinderte Menschen. Nach Schulabschlüssen zeigt sich 2013 noch eine deutliche Differenz zwischen nicht behinderten und behinderten Menschen. So hatten nach Angaben des Statistischen Bundesamtes 2013 13 Prozent der behinderten Menschen im Alter von 24–44 Jahren Abitur, während dieses 31 Prozent der nicht behinderten Menschen vorweisen konnten (vgl. StatBA 2017, S. 15). Im

1 Eine Behinderung wird von den feststellenden Behörden als *Schwerbehinderung* auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen des Neunten Sozialgesetzbuchs ab einem festgestellten Grad der Behinderung (GdB) von 50 eingestuft. Der GdB bildet hierbei die amtliche Maßeinheit zur Bezifferung der sozialen Auswirkungen einer Funktionsbeeinträchtigung aufgrund einer körperlichen Einschränkung.

Schulwesen wird zwar allgemein ein anhaltender Trend zu höherer Bildung beobachtet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Betrachtet man jedoch den Anteil sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen, zeigt sich, dass der gemeinsame Unterricht in allen Schularten durchaus zunimmt, aber an Gymnasien mit einem Anteil von 0,3 Prozent aller Schüler*innen nach wie vor die Ausnahme bleibt (vgl. ebd., S.120f.). Der im Bildungssystem institutionalisierte Weg zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung wird an Regelschulen lediglich von einer geringen Zahl behinderter Schüler*innen beschritten. Im weiteren Bildungsverlauf können sich für behinderte Studieninteressierte und Studierende überdies Barrieren ergeben, beispielsweise beim Hochschulzugang oder in der Studienorganisation. Da für den Hochschulbereich kein dem Förderbedarf vergleichbarer statistischer Indikator vorliegt, sind Erhebungen in diesem Feld auf die Selbstauskünfte von Studierenden angewiesen. Eine durch das Deutsche Studentenwerk beauftragte repräsentative Erhebung hat für das Sommersemester 2016 ergeben, dass sich nach eigener Auskunft bei 11 Prozent aller Studierenden eine gesundheitliche Beeinträchtigung erschwerend auf das Studium auswirkt (vgl. DZHW, DSW 2017). Die Ergebnisse der weiterführenden Untersuchung „beeinträchtigt studieren – best2“ (vgl. DZHW, DSW 2018) zeigen, dass für etwa ein Fünftel dieser Studierenden die eigene Beeinträchtigung Folgen für die Studiengangswahl hat. In Wechselwirkung mit den jeweiligen Beeinträchtigungen können sich strukturelle, kommunikative, bauliche und andere Hürden erschwerend im studentischen Lebenszyklus auswirken. Neun von zehn Studierenden geben beeinträchtigungsbezogene Schwierigkeiten bei der Organisation und Durchführung des Studiums, beispielsweise in Prüfungs- und Lehrsituationen, an. Vor allem das vorgegebene Leistungspensum und Anwesenheitspflichten können schwer mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen vereinbar sein. Wie in den Befunden aus der allgemeinen Hochschulforschung (vgl. Abschnitt 3) werden in den Daten der best2-Befragung ebenfalls kulturell institutionalisierte Barrieren deutlich. So erschwert die Angst vor Ablehnung und Stigmatisierung aufgrund von Behinderung oder chronischer Erkrankung die Kommunikation und die Kontaktaufnahme zu Lehrenden, Kommiliton*innen und Verwaltungsmitarbeitenden. Nach einem Studienabschluss erweist sich der Übergang und der Verbleib im Beruf für behinderte Akademiker*innen ebenfalls nicht immer als barrierefrei.

4.2 Beschäftigung und berufliche Erfahrung als Hochschulzugang

Von den Ende 2017 erfassten schwerbehinderten Menschen waren 3,1 Millionen im erwerbsfähigen Alter (vgl. BfA 2019, S.7). Die Erwerbsquote dieser Menschen betrug 2017 49 Prozent und war somit deutlich geringer als die Erwerbsquote der Gesamtbevölkerung (78,2 Prozent) (vgl. BfA 2019). Die Zahl der beschäftigten Schwerbehinderten ist in den zurückliegenden Jahren zwar insgesamt gestiegen, was jedoch wesentlich auf eine höhere Anzahl älterer schwerbehinderter Beschäftigter zurückgeführt wird (vgl. BIH 2019, S. 34). Die statistischen Angaben enthalten keine Aussagen über die Qualifikation der schwerbehinderten Beschäftigten. Allerdings sind schwerbehinderte Arbeitslose im Schnitt etwas höher qualifiziert als Arbeitslose ohne Schwer-

behinderung, mehr als die Hälfte verfügt über einen Berufs- oder Hochschulabschluss. Die Chancen, wieder in ein Beschäftigungsverhältnis zu gelangen, sind für Schwerbehinderte bei vergleichbarer Qualifikation jedoch deutlich geringer. Sind schwerbehinderte Menschen beschäftigt, existieren gesetzliche Instrumente, wie zum Beispiel Präventionspflichten von Arbeitgeber*innen oder das betriebliche Eingliederungsmanagement, mit denen angestrebt wird, ein Beschäftigungsverhältnis dauerhaft zu sichern (vgl. BIH 2019, S. 34 ff.). Aufgrund des demografischen Wandels werden in den kommenden Jahren überdies älter werdende Belegschaften mit einem höheren Anteil an schwerbehinderten Menschen erwartet (ebd., S. 20), wodurch in den Betrieben und Unternehmen nicht nur ein intergenerationelles Lernen bedeutsam werden könnte, sondern auch ein Lernen im effektiven Umgang mit behinderungsbedingter Heterogenität des Personals.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich trotz der Entwicklungen hin zu einem inklusiven Bildungssystem für behinderte Menschen auf dem Weg zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung und eines ersten akademischen Abschlusses noch stets latente und manifeste Barrieren zeigen. Behinderte Akademiker*innen sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen als nicht behinderte Menschen, was die Möglichkeit zur Sammlung beruflicher Vorerfahrungen beim Vorliegen einer Behinderung unwahrscheinlicher macht. Sind behinderte Menschen allerdings einmal im Beruf, ist ihre Beschäftigungssituation aufgrund gesetzlicher Regelungen relativ stabil.

5 Behinderung und Inklusion als Themen für wissenschaftliche Weiterbildung

Für das Verhältnis von Behinderung und wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich aus den bisherigen Ausführungen zwei weiterführende Perspektiven ableiten. Behinderung kann erstens in inhaltlicher Perspektive Lerngegenstand von Angeboten zur wissenschaftlichen Weiterbildung sein, beispielsweise zur inklusionsorientierten Weiterbildung des Personals in Betrieben und Unternehmen. Zweitens kann Behinderung als Heterogenitätsdimension von Lernenden selbst Gestalt annehmen und in organisatorischer Perspektive Fragen zur inklusionssensiblen Angebotsgestaltung aufwerfen.

5.1 Behinderungsbedingte Heterogenität und inklusionssensible Angebotsgestaltung

Wie die Befunde der best2-Erhebung zeigen, können sich Behinderungen grundsätzlich erschwerend auf ein Studium auswirken. Hürden können bei der Zulassung, in der Studienorganisation sowie in Lehr- und Prüfungssituationen entstehen. Nimmt man die Ergebnisse als Hinweise auf inklusionssensible Schnittstellen in den verschiedenen Phasen hochschulischer Bildungsangebote, können diese grundsätzlich auch auf Angebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen werden. Zur in-

klusionssensiblen Angebotsgestaltung kann in den einzelnen Angebotsphasen dann eine bewusste Zusammenarbeit verschiedener Hochschulakteur*innen relevant werden.

Denn vor der Folie eines studentischen Lebenszyklus (vor Aufnahme eines Studiums, Studieneinstieg, Studium etc.) entstehen für behinderte Menschen doppelte Anforderungen, die auch hochschulisch im Sinne angemessener Vorkehrungen proaktiv gestaltet werden können (vgl. Ruhlandt 2020). So tauchen bei Studieninteressierten vor einer Weiterbildungsteilnahme gegebenenfalls nicht nur Orientierungsbedarfe zum Angebot und zu seinen Inhalten selbst auf, sondern ebenso Informationsbedarfe zur Studierbarkeit mit einer spezifischen Beeinträchtigung. Hochschulische Dienstleistungen zur Beratung und Unterstützung behinderter Teilnehmender können dann im Studienverlauf unter Beteiligung mehrerer Hochschulakteur*innen realisiert werden. Auf den Bereich wissenschaftliche Weiterbildung gewendet bedeutet dies, dass die Bereitstellung von Informationsmaterialien oder die Beratung zu den Studienangeboten beispielsweise zu den Aufgaben eines Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung zählen. Das Rechenzentrum einer Hochschule verantwortet wiederum die Barrierefreiheit der technischen Infrastruktur zur Bereitstellung von Informationen und eine spezialisierte Servicestelle für behinderte Studierende kann zur barrierefreien Aufbereitung von Informations- und Lehrunterlagen beraten. Die inklusionssensible Gestaltung für behinderte Menschen erfordert dann, im Studienverlauf reflexives Wissen zu kritischen Schnittstellen und ihrer Bearbeitung durch hochschulisch verfügbare Expertise verfügbar zu haben. Da die Angebotsformen und -formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung traditionell vielfältig, heterogen und wenig formalisiert sind (vgl. Christmann 2018), entsteht hierdurch bereits grundlegend die Möglichkeit zur flexiblen Anpassung an die Bedürfnisse von behinderten Teilnehmenden. Begünstigend für die Entwicklung einer entsprechenden Sensibilität im Teilnehmendenzyklus dürfte sich überdies auswirken, dass sich zunehmend mehr Hochschulen des Auftrags der BRK annehmen und sich für behinderte Menschen inklusionssensibel weiterentwickeln. Wie unter 3. skizziert, sollten zur Gestaltung einer verbesserten Zugänglichkeit hierbei allerdings auch die historisch institutionalisierten Schließungen sowie latent wirksame Differenzierungspraxen reflexiv berücksichtigt werden. Neben dieser organisatorischen Perspektive können Inklusion und Behinderung aber auch selbst ausgewiesener Lerngegenstand in der wissenschaftlichen Weiterbildung sein.

5.2 Inklusion und Behinderung als Lerngegenstände in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das vielfältige Angebotspektrum wissenschaftlicher Weiterbildung lässt sich grundsätzlich nach abschlussbezogenen und nicht abschlussbezogenen Angeboten differenzieren (vgl. Christmann 2018). Für diesen Beitrag wurde zu den Stichworten „Inklusion“ und „Behinderung“ eine explorative Recherche von abschlussbezogenen Weiterbildungsangeboten durchgeführt. Auch wenn mit den Befunden kein Anspruch auf Repräsentativität verbunden wird, konnten für Ende 2019 bundesweit 15

berufsbegleitend absolvierbare Masterstudiengänge für das Themenfeld recherchiert werden. Die Angebote griffen die Themen Inklusion und Behinderung entweder explizit im Titel auf oder führten diese in den benannten Lerninhalten implizit mit.

Im Überblick wird deutlich, dass die identifizierten Hochschulen mit ihren Weiterbildungsangeboten gegenwärtig insbesondere auf die fortbestehende Nachfrage zur Reform und Neuausrichtung eines inklusiven Bildungssystems für behinderte Menschen reagieren. Denn die Angebote adressieren, wenn auch mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, vor allem Zielgruppen in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern. Diese reichen vom schulischen und außerschulischen Bereich über heilpädagogische Handlungsfelder bis hin zur Erwachsenenbildung. Als weitere Querschnittsthemen konnten in der Stichprobe Organisationsentwicklung und digitales Lernen identifiziert werden. Neben einer Professionalisierung des Personals im System lebenslangen Lernens treten damit auch vereinzelt Angebote, die explizit auf den Bedarf zur Schaffung inklusiver Infrastrukturen reagieren.

Wenn eine weiterführende Angebotserhebung auch Zertifikatskurse und andere Angebotsformate einzubeziehen hätte, zeigen sowohl die explorative Recherche zu einschlägigen Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung im Feld als auch der allgemeine Diskurs zum Studieren mit Behinderung, dass behinderungsbedingte Heterogenität Thema für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen ist. Gleichwohl dürften insbesondere Bedarfe zur systematischen Anbindung wissenschaftlicher Weiterbildung an Prozesse inklusionssensibler Hochschulentwicklung bestehen.

6 Resümee

Das Inkrafttreten der BRK und die damit verbundene politische Verpflichtung zur Reform des Bildungssystems hat auch an Hochschulen zu neuen Impulsen geführt. Vor diesem Hintergrund wurde den Fragen nachgegangen, wie sich der Hochschulzugang für behinderte Menschen darstellt und welchen Beitrag wissenschaftliche Weiterbildung zur gesellschaftlichen Inklusion behinderter Menschen leisten kann. Auch wenn in das Verhältnis von Hochschule und Behinderung im letzten Jahrzehnt durch Aktivitäten zur inklusionsorientierten Hochschulentwicklung Bewegung gekommen ist, erweist sich dieses aufgrund institutioneller und kultureller Barrieren grundsätzlich als voraussetzungsvoll.

Die verfügbaren Studien und statistischen Daten zeigen, dass für behinderte Menschen im Bildungssystem auf dem Weg zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung und des ersten akademischen Abschlusses noch stets institutionalisierte Barrieren auftreten können. So ist der Bildungsverlauf vor Aufnahme eines Studiums von einer hohen Selektivität geprägt und behinderte Menschen verfügen im Vergleich weniger häufig über eine Hochschulzugangsberechtigung als nicht behinderte Menschen. Auch im Übergang zur Hochschule, im studentischen Lebens-

zyklus sowie im Berufsleben können sich in Wechselwirkung mit sozialen und außersozialen Barrieren Erschwernisse einstellen, die eine Teilhabe beeinträchtigen. Wie die explorative Stichprobe von abschlussbezogenen Weiterbildungsangeboten zu „Inklusion“ und „Behinderung“ allerdings gezeigt hat, reagieren die Hochschulen neben curricularen Reformen im Bereich des grundständigen Studiums durchaus mit entsprechenden Studienangeboten zur wissenschaftlichen Weiterbildung auf die im Bildungsbereich weiterhin bestehende Nachfrage zur Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems. Dabei kann Behinderung ebenso als Heterogenitätsdimension der Teilnehmenden an Angeboten zur wissenschaftlichen Weiterbildung Bedeutung annehmen. Auf die für behinderte Personen entstehenden doppelten Anforderungen kann in der wissenschaftlichen Weiterbildung dann organisatorisch proaktiv reagiert werden, indem im Studienverlauf reflexives Wissen zu kritischen Schnittstellen entwickelt wird und diese durch die Zusammenarbeit hochschulischer Expert*innen bearbeitet werden. Da die Angebotsformen und -formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung traditionell vielfältig, heterogen und wenig formalisiert sind, ergibt sich hiermit grundlegend auch eine Flexibilität für die Bedarfe behinderter Teilnehmender. Begünstigend für die Entwicklung einer organisatorischen Sensibilität dürfte sich daneben auswirken, dass sich zunehmend mehr Hochschulen des Auftrags der BRK annehmen und ihre Strukturen und Prozesse inklusionssensibel für behinderte Menschen weiterentwickeln. Für die Gestaltung und Fortschreibung von Aktionsplänen und Inklusionskonzepten sollten allerdings auch die Analysen zu historisch institutionalisierten Schließungen beim Zugang zu hochschulischer Bildung sowie zu den latent wirksamen Differenzierungspraxen von nicht/behindert zentrale Impulse liefern. Hier besteht auch Bedarf an weiterführenden und systematischen Studien zu den Effekten machtvoller Zuschreibungspraxen und ihrer Wirkungen in den verschiedenen Studienphasen, zur Anbindung wissenschaftlicher Weiterbildung an diese gesamthochschulischen Entwicklungsprozesse sowie zu einer hierauf aufbauenden inklusionssensiblen Angebotsplanung und -durchführung.

Literatur

- Aichele, V., Bernot, S., Hübner, C., Kroworsch, S., Leisering, B., Litschke, P., Palleit, L., Pöhlmann, K. & Striek, J. (2019): Analyse. Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Bundesagentur für Arbeit (BfA) (2019): *Statistik der Bundesagentur für Arbeit: Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – Situation schwerbehinderter Menschen*. Verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Personengruppen/generische-Publikationen/Brosch-Die-Arbeitsmarktsituation-schwerbehinderter-Menschen.pdf> (Zugriff am: 23.12.2019).
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen (BIH) (2019): *BIH-Jahresbericht 2018 | 2019. Die Arbeit der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen*. Wiesbaden: Universum Verlag.
- Christmann, B. (2018): *Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung*. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, 1–16. Wiesbaden: Springer VS.
- Dobusch, L., Hofbauer, J. & Kreissl, K. (2012): *Behinderung und Hochschule: Ungleichheits- und Interdependenztheoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis*. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*, 69–85. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dörner, K. (1994): *Wir verstehen die Geschichte der Moderne nur mit den Behinderten vollständig*. *Leviathan*, 22(3), 367–390.
- Dolmage, J. T. (2017): *Academic ableism. Disability and Higher Education*. *Ann Arbor*. Verfügbar unter: <https://www.press.umich.edu/9708722> (Zugriff am: 29.08.2018).
- DSW, DZHW, IHS & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): *Beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17*. Berlin.
- DZHW, DSW (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016 – 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Hergesell, J. (2016): *Gesundheit und Wissenschaftskarrieren. Zu den Folgen von gesundheitlichen Beeinträchtigungen in der Wissenschaft*. In N. Baur, C. Besio, M. Norkus & G. Petschick (Hrsg.), *Wissenschaft als Mehrebenen-Phänomen. Der Makro-Meso-Mikro-Link in der Wissenschaft im Spannungsfeld zwischen Wissen, Organisation und Forschungspraxis*, 717–746. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kastl, J. M. (2019): *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, D. (2013): *Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien*. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenpädagogik, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*, 27–38. Bielefeld: Bertelsmann.
- Köpfer, A. & Nitschmann, H. (2017): *Diversity und Inklusion – Zwei differente Diskurse über Differenz?!* In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*, 29–40. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lehmann, B. (2018): Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. [Online-Ausgabe] Verfügbar unter: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-658-17674-7_4-1 (Zugriff am: 23.12.2019).
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16.
- Peschke, S. (2019): Chancengleichheit und Hochschule. Strukturen für Studierende mit Behinderung im internationalen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, C. (2016): Welche Chance auf eine Professur hat Wissenschaftsnachwuchs mit Behinderung? Selektivität und Exklusion in der Wissenschaft. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 1–2(38), 142–161.
- Rohrmann, A. & Weinbach, H. (2017): Zuschreibung von Nicht-/Behinderung und Benachteiligung in der informellen und formellen Bildung. In M. S. Baader & T. Freitag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*, 449–469. Wiesbaden: Springer VS.
- Ruhlandt, M. (2020): Organisieren und Behinderung in Prozessen inklusionssensibler Hochschulentwicklung. In C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*, 371–384. Wiesbaden: Springer VS.
- Sang, K. (2017): *Disability on Campus. The challenges faced and change needed*. Times Higher Education. Verfügbar unter: <https://www.timeshighereducation.com/features/disability-campus-challenges-faced-and-change-needed> (Zugriff am: 22.05.2017).
- Statistisches Bundesamt (StatBA) (2019): *Schwerbehinderte Menschen*. Wiesbaden. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Behinderte-Menschen/Publikationen/Downloads-Behinderte-Menschen/schwerbehinderte-2130510179004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am: 17.11.2019).
- United Nations (UN) (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> (Zugriff am: 29.08.2018).

Hochschulen als inklusive Lernorte: theoretische Rahmungen, empirische Erfahrungswerte, perspektivische Entwicklung

SILKE SCHREIBER-BARSCH, HANNA GUNDLACH, KATHARINA MARIA PONGRATZ

Abstract

Der Beitrag bearbeitet die Frage, wie der Lernort Hochschule im Kontext der Third Mission zu einem *inkluisiven* Lernort werden kann. Als theoretische Rahmung dienen Arbeiten der relationalen Raumtheorie, die auf die Aspekte Behinderung sowie Hochschule gewendet werden. Auf dieser Grundlage werden empirische Erfahrungswerte von zwei Hochschulstandorten präsentiert, die auf das übergeordnete Ziel *Inklusion durch Inklusion lernen* zielen: erstens das Lehrveranstaltungsformat der „Partizipativen Forschungswerkstatt“ an der Universität Hamburg und zweitens das Lehrveranstaltungsformat des „Kurses Schriftspracherwerb für erwachsene Menschen mit einer sog. geistigen Behinderung“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Letzteres ist zudem als Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung verortet. Beide Formate eröffnen ein gemeinsames Lernen von Studierenden und erwachsenen Personen mit einer sog. geistigen Behinderung/intellektuellen Beeinträchtigung. Perspektivisch können sich Hochschulen, so das Plädoyer des Beitrags, über solche Aktivitäten der Third Mission als Innovationsmotoren für inklusive Bildungsprozesse im Sinne des lebenslangen Lernens positionieren.

Einleitung

Hochschulen als tertiärer Bildungsbereich der Infrastrukturen des lebenslangen Lernens sind aufgerufen, sich gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungsinteressen zu positionieren, die sich unter anderem aus der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland im Jahr 2009 und der dort hinterlegten Forderung nach einer inklusiven Gestaltung aller Einrichtungen des vor- und nachschulischen Lernens ergeben (UN-BRK 2006). Während insofern im Zuge der UN-BRK seitens der Bildungspolitik vermehrt Handlungsdruck aufgebaut und eine inklusionsorientierte hochschulische Lehre eingefordert wird (vgl. Hauser & Kreamsner 2018, S. 30; Lindmeier & Laubner 2015, S. 303), findet sich jedoch unseres Erachtens Inklusion vorrangig als Themengegenstand von Lehre oder als Objekt der Forschung wieder. Weitaus weniger wird Inklusion als reflexive „Bewusstseinshaltung und Organisationsprinzip“ an Hochschulen (Hauser, Schuppener, Kreamsner u. a. 2016,

S. 278 f.) aufgenommen und in der eigentlichen pädagogischen Gestaltung tertiärer Bildungsangebote umgesetzt mit dem Ziel, „Inklusion inklusiv zu lehren und zu lernen“ (Koenig 2020, S. 97).

Der Beitrag greift diese weit verbreitete Leerstelle der konkreten pädagogischen Gestaltung von inklusiven hochschulischen Lehr-Lernsettings mithilfe empirischer Befunde aus Praxisbeispielen von zwei Hochschulstandorten auf. Hochschule begreifen wir als eine „reflexive Institution“ (Hauser, Schuppener, Kreamer u. a. 2016, S. 280), die wir aus einer raumtheoretischen Perspektive untersuchen. Wir fragen, wie der Ort Hochschule als Ressource für erwachsene Lernende und als ein pädagogischer Raum der Vermittlung und Aneignung von Inhalten (Kraus 2019) geöffnet werden und einen territorialen Ort für inklusive Lehr-Lernprozesse bieten kann, mithin als ein *inklusive Lernort* gestaltet wird (vgl. Schreiber-Barsch & Fawcett 2017; Koenig 2020). Dieses sozialräumliche Setting einer Hochschule diskutieren wir unter einem engen Verständnis von Inklusion im Fokus auf die Kategorie „Behinderung“, eine von vielen Facetten von Heterogenität. In unseren Praxisbeispielen verbleiben *Behinderung* und *Inklusion* nicht als abstrakter Gegenstand von Lehre und Forschung, sondern in den Seminaren fungieren Hochschullehrende, Studierende und Menschen mit sog. geistiger Behinderung bzw. mit Lernschwierigkeiten¹ als Lehrende und Lernende in gemeinsam gestalteten und ausgehandelten Lernräumen (vgl. Stang, Bernhard, Kraus u. a. 2018). Diese Lehr-Lernsettings zeichnen sich durch Kooperationen mit hochschulexternen Personen und Akteuren aus, bringen jene mit hochschulischen Ressourcen aus Forschung und Lehre zusammen und gewährleisten den Transfer in eine inklusive Gestaltung hochschulischer Praxis.

Der Beitrag führt zunächst in die begrifflichen und konzeptionellen Rahmungen der Kategorien Raum und Behinderung im Kontext hochschulischer Lehr-Lernsettings ein (Kap. 1). Dies wird empirisch illustriert anhand von zwei Praxisbeispielen, die an der Universität Hamburg bzw. an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg verortet sind (Kap. 2). Die Befunde aus diesen Praxisbeispielen werden abschließend in eine zusammenführende Diskussion (Kap. 3) sowie ein Fazit (Kap. 4) gebracht.

1 Hochschulen als inklusive Lernorte

Für die Diskussion von Hochschulen als inklusive Lernorte nutzt der Beitrag zum einen raumtheoretische Bezüge und zum anderen Theoriebeiträge aus dem Diskurs um Behinderung. Letztere folgen zwei unterschiedlichen Diskursströmungen, was nicht nur unterschiedliche Lesarten von Behinderung, sondern auch die Vielfalt eines Transfers konzeptioneller Zugänge in hochschulische Praxiskonzepte illustrieren kann.

¹ Zu den genutzten Begriffen siehe Kap. 1.2.

1.1 Raumtheoretische Rahmungen

Die theoretische Rahmung bilden Arbeiten der relationalen Raumtheorie in Form handlungstheoretischer Konzeptionen (Löw 2001) und Beiträge aus dem sozialwissenschaftlichen Diskurs um soziale Räume (Kessl & Reutlinger 2010). Löw unterscheidet mit Ort einen territorialen Locus, während sich an ein und demselben Ort viele soziale Räume (re)produzieren und manifestieren können (Löw 2001, S. 198). Entsprechend begreifen wir eine Hochschule als einen pädagogisch *intentional* (also nicht zufällig) gestalteten Lernort (Kraus 2015b, S. 49), der eine institutionalisierte, öffentlich zugängliche Ermöglichungsstruktur von Lernen und Bildung anbietet und dem Ort einen bestimmten Grad von Vermittlungsleistung bzw. Lernförderlichkeit unterstellt (vgl. Kade, Nittel & Seitter 2007, S. 132). Solche Lernorte definieren sich über die Kriterien *Lokalisierbarkeit* (empirische Erfassbarkeit von Ort, Gebäuden, Materialien), *Intentionalität* (Lernen und Bildung als Zielvision der pädagogischen Gestaltung), *Lernbezogenheit* (des Angebotes), *perspektivische Partikularität* (die vor Ort weitere Akteure und Dimensionen einbindet), eine prinzipielle, wenngleich nicht willkürliche *Gestaltungsoffenheit* sowie eine grundsätzlich *pädagogische Orientierung* des Geschehens vor Ort (Kraus 2015a, S. 135 f.).

Wenngleich Hochschulen damit formal und intentional als Orte des Lernens und der Bildung ausgewiesen sind, werden jene, raumtheoretisch betrachtet, erst dann zu Lernorten, wenn sie „von Lernenden zum Zwecke des Lernens angeeignet“ werden (Kraus 2019, S. 347). Konstitutiv ist mithin das Verständnis einer Aneignungsperspektive im Sinne der Hervorbringung und (Re)Produktion sozialer Lernräume durch Subjekte. (Re)produziert wird Raum als eine „*relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten*“ (Löw 2001, S. 224; Hervorh. im Orig.) aus einem Wechselverhältnis zwischen Subjekten, Strukturen, Symbolik und Materialität, eingelagert in gesellschaftliche Verhältnisse. Über sog. Raumordnungen werden gesellschaftliche Normalitätserwartungen und Konventionen hinsichtlich dessen, wie bestimmte Räume auszusehen haben, wer diese nutzen darf, welche symbolische Wertigkeit ihrem Ort zugesprochen wird usw., in Regeln und Institutionen eingeschrieben und durch Ressourcen abgesichert (Kessl & Reutlinger 2010, S. 249; Löw 2001, S. 245).

Der Aspekt der Raumordnungen weist folglich auf sozial normierte Vorstellungen von Hochschulen als Lernorte hin. Das heißt, Vorstellungen bspw. davon, wer in der Rolle und Funktion als Lehrende bzw. als Lernende an diesem Ort gedacht ist, wer wie Zugang und zu welcher Art von Angebot erhält usw. Diese Annahme ist hochrelevant bei der Frage, wie Hochschulen als *inklusive* Lernorte positioniert und gestaltet werden (können).

1.2 Zugänge zur Kategorie Behinderung

Die Diskussion um inklusive Lernorte verweist auf die Kategorie Behinderung als zweites wesentliches Kriterium. Behinderung an sich ist zunächst kein pädagogischer Gegenstand; die Kategorie Behinderung wird pädagogisch relevant in dem Moment, in dem „langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchti-

gungen“ auf Lernen und Bildung wirken und damit Menschen „in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN-BRK 2006, Art. 1, Satz 2). Die Aushandlung von Partizipation an Gesellschaft über Teilnahme und Teilhabe an Lernen und Bildung im Kontext von Behinderung ist seit den 1990er Jahren zunehmend über Begriff und Konzepte von Inklusion geführt worden. Jeweils verhandelt werden die Komponenten *System*, *Prozess* und/oder *Zustand*: Inklusion als ein gesellschaftliches *System* einer sozialpolitischen Sicherungs- und Distributionsstrategie, das sich materialisiert in kontinuierlich und parallel ablaufenden dialektischen *Prozessen* der sozialen Ein- und Ausschließung und sich normativ an Leitvorstellungen eines gesellschaftlichen *Zustandes* (einer inklusiven Gesellschaft) orientiert und legitimiert (vgl. Schreiber-Barsch & Fawcett 2017, S. 296). Davon ausgehend folgen wir einem engen Verständnis von Inklusion (Bezugnahme auf die Kategorie Behinderung), nicht einem weiten Verständnis allgemeiner sozialer Inklusion/Exklusion. In Aushandlung in Wissenschaft und Praxis steht folglich, wie Behinderung als pädagogische Kategorie und Inklusion als konzeptioneller Ansatz theoretisch verknüpft und in pädagogische Handlungsfelder wie dem der Erwachsenenbildung überführt werden können.

Diese Fragestellung aufgreifend nutzt der Beitrag bei den empirischen Beispielen aus der Hochschulpraxis zwei unterschiedliche Lesarten von Behinderung: Das Beispiel der Universität Hamburg schließt an das kulturelle Modell von Behinderung an, das vor allem über Arbeiten der Disability Studies (Shakespeare 2014; Waldschmidt 2017) in den Diskurs eingebracht und weiterentwickelt worden ist. Behinderung wird hier verstanden als ein Wechselspiel aus sozialen Strukturen und Praktiken, individuellen Haltungen, Beeinträchtigungen und körperlichen Wahrnehmungen sowie gesellschaftlich-kulturellen Normalitätserwartungen, eingebettet in gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Terminologisch nutzen wir den Ausdruck *Menschen mit Lernschwierigkeiten* für Personen, die auch als Menschen mit sog. geistiger Behinderung oder auch intellektueller Beeinträchtigung bezeichnet werden; es handelt sich um eine selbstgewählte Formulierung von Selbstvertretungsorganisationen (*People First*). Das Beispiel der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg orientiert sich an dem materialistisch-dialektischen Behinderungsverständnis in Anlehnung an Jantzen (2002, S. 322) und spricht von *Menschen mit einer sog. geistigen Behinderung*. Dies wird weiter ausdifferenziert in Anschluss an die angewandte Tätigkeitstheorie nach Manske (1999), die die Grundlage des dort implementierten Konzeptes des Schriftspracherwerbs bildet.

Beide Formate illustrieren eine unterschiedliche theoretische wie pädagogische Ausgestaltung von Hochschule als einem inklusiven Lernort, die auf gemeinsame Herausforderungen und Spannungsfelder, aber auch auf differente Umsetzungslogiken verweist.

2 Inklusion durch Inklusion lernen: hochschulische Formate in der Praxis

Zur Analyse der beiden empirischen Beispiele aus der Hochschulpraxis nutzen wir das von Kraus (2015b) entwickelte Bedingungsgefüge von Lernorten. Es differenziert aus der Perspektive lernender Subjekte die Frage der Aneignungsfacetten eines Lernortes, kann jedoch auch für die empirische Untersuchung von Lernorten insgesamt erkenntnisgenerierend eingesetzt werden (vgl. Schreiber-Barsch 2020). Das Gefüge unterscheidet die Elemente Wissensträger, Infrastruktur, Ko-Präsenz und Atmosphäre, die darauf wirken, unter „welchen Bedingungen ein Ort (temporär) zu einem Lernort“ wird (ebd., S.49). Als *Wissensträger* kennzeichnet Kraus (2015b) Lehrende und Lernmittel, die in Bezug auf einen konkreten Lerngegenstand relevant werden (ebd., S.47). *Infrastruktur* meine „Bauliches, Einrichtung, Material, Medien“ (ebd., S.48). *Ko-Präsenz* verweise auf die Frage, „ob für das Lernen andere Personen anwesend sind (sein sollen) oder nicht“ (ebd., S.48), d.h., die Ko-Präsenz von anderen Personen kann auf Lernprozesse positiv wirken – durch ihre Anwesenheit, aber auch Abwesenheit. Schließlich vermittele *Atmosphäre* in der Beziehung zwischen Umgebungsqualität und menschlichem Befinden (ebd., S.48) als einer auch ästhetischen Auseinandersetzung des Menschen mit material geronnenem Raum.

2.1 Universität Hamburg: „Partizipative Forschungswerkstatt“

An der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg wird seit 2018 ein partizipatives Lehr-Lernsetting im Kontext Inklusion angeboten (vgl. Gundlach, Panzer, Rückforth u. a. 2019; <https://gemeinsam-forschen.blogs.uni-hamburg.de/>). Aufbauend auf Vorläuferformaten wird in fachbereichsübergreifender Kooperation zwischen Erwachsenenbildung (S. Schreiber-Barsch; H. Gundlach) und Behindertenpädagogik (I. Beck) sowie mit hochschulexternen Akteuren (Bildungsnetz Hamburg, S. Eggersmann) im Profildbereich *Partizipation und Lebenslanges Lernen* des Masterstudienganges Erziehung- und Bildungswissenschaft eine Lehrveranstaltung mit 2 Semesterwochenstunden (3 bzw. 4 Credit Points) angeboten: die „Partizipative Forschungswerkstatt“ (PFW)². Ziel der PFW ist es, die Teilnehmenden – mit und ohne Lernschwierigkeiten – für Inklusion durch Inklusion über *gemeinsame* Lernprozesse zu qualifizieren, indem alle wechselseitig die Rolle der Expertinnen und Experten, der Lehrenden als auch der Lernenden innehaben (vgl. auch Schreiber-Barsch & Fawcett 2017, S. 312 f.). Die Teilnehmenden führen eigenständig kleine Forschungsprojekte zu selbstgewählten Themen durch, basierend auf Prinzipien partizipativer Forschung (Buchner, Koenig & Schuppener 2011; Sprung 2016, S. 4; von Unger 2016, S. 56; Bergold & Thomas 2012, Abs. 1, 19, 42), und präsentieren die Ergebnisse in einer Abschlussveranstaltung.

2 Inzwischen drittmittelgefördert: Lehrprojekt im Lehlabor des Universitätskollegs der UHH; Laufzeit: 01.04.2019–31.10.2020; Fördergeber BMBF (Förderzeichen: 01PL17033); Leitung: S. Schreiber-Barsch & I. Beck. In diesem Kontext erfolgt auch die wissenschaftliche Dokumentation und Analyse des Lehrprojektes (vgl. Gundlach, Panzer, Rückforth u. a. 2019).

Im Sommersemester 2020 musste aufgrund von COVID-19 die vorgesehene Präsenzveranstaltung durch u. a. einen virtuell als Videokonferenz durchgeführten Blocktermin ersetzt werden, an dem Studierende, externe Fachkräfte sowie Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen solcher inklusiven hochschulischen Lehr-Lernsettings gearbeitet und sich ausgetauscht haben. Die Weiterführung der PFW im Wintersemester 2020 wird sich am Infektionsgeschehen und an den dann gültigen Vorgaben orientieren müssen. Diese aktuellen Entwicklungen wirken insofern auch auf die Frage von Hochschule als inklusivem Lernort. Im vorliegenden Beitrag sollen gleichwohl zunächst die vorliegenden Erfahrungen am öffentlichen Lernort Hochschule aus den vergangenen Semestern und dessen Aneignung durch Personen bzw. soziale Gruppen, die gemäß sozialer Normalitätserwartungen an diesem Lernort üblicherweise nicht „vorgesehen“ sind (Schreiber-Barsch & Fawcett 2017, S. 300), im Fokus stehen und Aussagen zur Gestaltung von Hochschule als einem *inkluisiven Lernort* erlauben.

Wissensträger

Der Lerngegenstand, das gemeinsame Forschen zu einem bestimmten Thema, wird zu Beginn in einer Leitstruktur (in Bezug auf Themen, Kommunikationsregeln u. Ä.) gemeinsam vereinbart, jedoch im Detail von Treffen zu Treffen von den Teilnehmenden ausgehandelt. Die Bereitstellung von Lernmitteln und inhaltlichen Impulsen zu forschungsmethodischen Fragen erfordert von den hochschulischen Kursleitenden bzw. von den Teilnehmenden (als Lehrenden) demnach ein hohes Maß an Flexibilität und Spontaneität, um eine Anpassung an die Bedarfe der Teilnehmenden, bspw. bezüglich Konzentrationsfähigkeit, Sprachverständnis und Aufmerksamkeitsspanne, sicherzustellen. Die Wissensträger (Kursleitende in der Lernbegleitungsfunktion, Teilnehmende als Expertinnen und Experten sowie als Lehrende in den selbstorganisierten Lernprozessen) sind in der gemeinsamen Arbeit kontinuierlich zur Aushandlung der jeweiligen Rollen am Lernort sowie zur Beachtung des didaktischen Prinzips der Teilnehmendenorientierung als eines der erwachsenenpädagogischen Leitprinzipien aufgefordert.

Infrastruktur

Die Infrastruktur des Lernorts wirkt über den Faktor einer guten Erreichbarkeit, insbesondere für Personen mit eingeschränkter Mobilität oder auch eingeschränktem Orientierungssinn. Dies wird zu Semesterbeginn über eine Wegbegleitung von der nahen S-Bahn-Station zum Lernort sichergestellt, im Laufe des Semesters zum Ziel der Autonomieförderung dann eingestellt. Auch der Kursort selbst wird zu jedem Treffen an die Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden, unter ihrer Einbindung, angepasst (bspw. genügend Platz für Personen mit Rollstuhl). Dieses Arrangieren von Stühlen, Tischen, Medien und dem fest installierten Interieur zu räumlichen Mustern (vgl. Stang, Bernhard, Kraus u. a. 2018, S. 651) wirkt auf die Rollenzuschreibungen aller Beteiligten. Das Ermöglichen von selbstgesteuerten Lernprozessen in Kleingruppen schließt Sitzformate eines Vorlesungscharakters von vornherein aus.

Das Entstehen von subtilen Grenzziehungen im Raum (auf der einen Seite Studierende, auf der anderen Seite Personen mit Lernschwierigkeiten) wird vermieden, indem das Arrangieren gemeinsam stattfindet und sich eine Mischung der Teilnehmenden im Prozess selbst ergibt. Besondere Bedeutung erhält überdies, insbesondere für Personen mit Lernschwierigkeiten, das physische Da-Sein am Ort einer Universität und mit Studierenden, womit gängige Normalitätsvorstellungen von Lernorten und den dort zugangsberechtigten Personen aufgebrochen werden.

Atmosphäre

Insgesamt ist für das Gelingen des partizipativen Lehr-Lernsettings die Atmosphäre am Kursort essentiell. Kraus benennt diese mit Bezug auf Böhme (1995) als „Gestimmtheit des Raums“ in der Vermittlung zwischen der Umgebung und dem Subjekt (zit. nach Kraus 2015b, S. 48). In der PFW haben sich als Voraussetzung für eine lernförderliche Atmosphäre auf Augenhöhe zwischen allen Teilnehmenden gemeinsam ausgehandelte Regeln des Miteinanders herausgestellt. Dies betrifft Regeln und Materialien zur Zusammenarbeit, aber auch zur Kommunikation in der Gruppe (sog. Ampelkarten), die eine Partizipation aller Beteiligten am Kursgeschehen sicherstellen (über z. B. das Einfordern von Pausen oder auch Einfacher Sprache). Das aus diesen Regeln gemeinsam erstellte Flipchart wird zu jedem Treffen als Erinnerung für alle im Raum aufgehängt, ein Set von Ampelkarten an alle verteilt. Konstruktive Lernprozesse und eine Aneignung des Ortes können nur in einer Atmosphäre, in der sich alle wohl und in einem „sicheren Raum“ (Berndl, Cennamo, Kastner u. a. 2018, S. 7) fühlen, gelingen. Hierzu gehören auch Pausen nach Arbeitsphasen, in denen bei etwas (bereitgestelltem) Essen und Trinken ein ungezwungener Austausch auch über den Lerngegenstand hinaus zu bspw. lebensweltlichen Interessen und Anliegen stattfinden kann.

Ko-Präsenz

Die Ko-Präsenz der Teilnehmenden spielt im Kurs eine zentrale Rolle für gemeinsame wie individuelle Lernprozesse, insbesondere durch die vorgesehenen Rollenwechsel (Expertinnen und Experten, Lehrende, Teilnehmende), die verhindern, dass bestimmte Personen auf bestimmte Themen oder Rollen a priori festgelegt werden. Für viele Teilnehmende mit Lernschwierigkeiten ist nicht nur das physische Da-Sein am Ort der Hochschule von hoher Bedeutung. Zugleich stellt das gemeinsame Arbeiten und Lernen mit „regulären“ Studierenden eine als hochrelevant empfundene Ko-Präsenz dar. Dies gelingt, indem Ko-Präsenz auf Augenhöhe intentional hergestellt wird, das Ausmaß an Ko-Präsenz punktuell aber auch wieder reduziert wird über Kleingruppenarbeit in getrennten Kursräumen, um Lautstärke zu reduzieren und Kommunikation zu erleichtern.

2.2 Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg: „Kurs Schriftspracherwerb für erwachsene Menschen mit einer sog. geistigen Behinderung“

Seit dem Jahr 2017 findet an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg der „Kurs Schriftspracherwerb für erwachsene Menschen mit einer sog. geistigen Behinderung“ statt; elf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer regional ansässigen Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) nehmen freiwillig daran teil.³ Die wissenschaftliche Begleitung und Dokumentation (K. M. Pongratz) gründet auf einer fachbereichsübergreifenden Kooperation zwischen Rehabilitationspädagogik (M. Schreiner) sowie wissenschaftlicher Weiterbildung/Weiterbildungsforschung (O. Dörner). Bedingt durch COVID-19 pausiert der Kurs seit März 2020; eine Wiederaufnahme ist, abhängig vom Infektionsgeschehen und von den dann gültigen Vorgaben, für das Wintersemester 2020 vorgesehen.

Die Kurskonzeption wurde am Lehrstuhl für Rehabilitationspädagogik entwickelt und basiert auf der Weiterentwicklung der angewandten Tätigkeitstheorie nach Manske (1999). Es handelt sich für die Mitarbeitenden der WfbM um eine berufliche Weiterbildung (Teilnahmebescheinigung alle zwei Semester) sowie gleichzeitig um ein Lehrangebot des Masterstudienganges *Bildungswissenschaft mit der Studienrichtung integrative und inklusive Bildung* (4 Semesterwochenstunden, 10 Credit Points), wodurch beiden Gruppen u. a. ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand erlaubt wird (Feuser 1989, S. 22). Beide Lerngruppen agieren in sozialer Kooperation und bringen unterschiedliche Qualitäten eines Kollektivs zusammen, was eine Schaffung von Strukturen gemeinsamer Wertorientierung zur Folge hat (Jantzen 2002, S. 47). Somit erfährt sich jeder und jede Kursteilnehmende als Beitragende*r zu einem gemeinsamen Erkenntnisstruktur, was für das hier dargestellte Lehr-Lernsetting in Anlehnung an Jantzen als Grundlage für eine inklusive(re) Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstanden wird.

Wissensträger

Auf dem Weg in ein partizipatives Lehr-Lernsetting (von Unger 2014) wird der Kurs fortlaufend weiterentwickelt; es entstehen Räume für „transformative Lerngelegenheiten für alle Beteiligten“ (Berndl, Cennamo, Kastner u. a. 2018, S. 3). Anstatt einer kontinuierlichen Arbeit mit individuellen Lernplänen für die Kursteilnehmenden werden, orientiert an der Freinet-Pädagogik, vier Lernecken betrieben, welche von den Kursteilnehmenden bei jedem Treffen selbst ausgewählt und anteilig gestaltet werden können. Dies hat Konsequenzen für die Wissensträger. Der Prozess hin zu einem partizipativen Lehr-Lernsetting fordert, wie sich zeigt, nicht nur eine zunehmende intensive Vorbereitung der lehrenden Studierenden, sondern auch eine flexible Vorbereitung der Kursleitung entsprechend ihrem Lehrauftrag gegenüber den

3 Die wissenschaftliche Dokumentation des Kurses erfolgt seit Kursgründung durch modifizierte leitfadengestützte Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen sowie Bild- und Videodokumentationen. Für das Erheben des empirischen Materials im Kontext sogenannter geistiger Behinderung wird sich u. a. an den Erkenntnissen von Buchner (2008, 2011), Demmer (2013, 2014), Koenig (2011, 2016), Schuppener (2011, 2016) sowie Fasching und Felbermayer (2019) orientiert. Zudem fließen die im Zeitraum 2017 bis heute eigenständig generierten Erkenntnisse ein, welche sich aktuell in der zweiten Auswertungsphase befinden.

Studierenden. Im Hinblick auf Umgang mit Lernmitteln, der Diversität im Lehrangebot und den wechselnden Positionen von Profession und Professionalisierung weist das empirisch untersuchte Setting eine variierende und kontinuierlich zunehmende Flexibilität in der pädagogischen Professionalität auf (Helsper & Tippelt 2011, S. 279). Eine diversitätssensible Lehre rückt damit auch im hochschulischen Lehr-Lernsetting intensiver in den Vordergrund (Buchner 2018, S. 322).

Infrastruktur

Der Lernort an sich verfügt über eine barrierefreie Erreichbarkeit. Er ist sowohl mit öffentlichen Verkehrsmitteln außerhalb des Gebäudes wie auch durch Aufzüge und Rampen innerhalb dessen für Menschen mit Mobilitätseinschränkungen zugänglich. Einige Kursteilnehmende reisen morgens von ihrer Wohnung an, ein Großteil der Gruppe dagegen mit personeller Unterstützung aus den WfbM; alle Kursteilnehmenden seitens der WfbM reisen über öffentliche Verkehrsmittel an. Die Unterrichtsräume werden nebst dem hier beschriebenen Kurs regulär für andere Lehrveranstaltungen genutzt und das Lernsetting wird jede Woche neu eingerichtet (rollstuhlfähige Tischanordnung, Bestuhlung etc.). Dieses erfordert zwar einen erheblich höheren Material-, Personal- und Zeitaufwand im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen, sensibilisiert jedoch gleichzeitig alle Beteiligten für mehr Rücksichtnahme und Wahrnehmung von Besonderheiten für inklusive Lehr-Lernsettings und zeigt, dass es möglich ist, diese erfolgreich in den Lehralltag einer Hochschule zu integrieren.

Atmosphäre

Durch das Einrichten der Lernecken in Anlehnung an die Freinet-Pädagogik sowie an Manske (1999) und in zunehmenden Maße an die partizipativen Strukturen in Anlehnung an von Unger (2014) zeigt sich eine positive Veränderung im Sinne einer lernförderlichen Atmosphäre im Vermittlungsgeschehen. Alle Beteiligten begegnen sich noch mehr auf Augenhöhe und erleben die wechselseitige Lehr-Lern-Begegnung intensiver, was sich unter anderem an der zunehmend gemeinsamen Erarbeitung weiterer und neuer Lernziele zeigt. Insbesondere bei den Kursteilnehmenden der WfbM wurde eine selbstständigere Arbeit mit dem Lernmaterial beobachtet; in allen Kursbereichen werden verstärkt eigene Ideen in die Gestaltung der Lernecken eingebracht. Insgesamt haben somit die Annäherungen an das partizipative Lehr-Lernsetting einen positiven Einfluss auf die Atmosphäre. Das Bereitstellen von Lebensmitteln und Getränken als Medium zur Sinnerfahrung von Lerninhalten wurde im Sinne des Grundlagenkonzeptes fortgeführt und unterstützt das Konzept nach Manske (1999) weiterhin maßgeblich.

Ko-Präsenz

Der bisher dreimal durchgeführte Wechsel der Studierenden (alle zwei Semester) zeigte kurzfristige Irritationen bei den gleichbleibenden Kursteilnehmenden. Die fluktuierende Ko-Präsenz führte zunächst zu Rückschritten der Lernerfolge, welche durch die fortlaufende Dokumentation rekonstruiert werden konnten. Gleiches zeigte sich,

als im Jahr 2018 weitere Kursteilnehmende der WbfM hinzukamen und fortan zwei Unterrichtsräume genutzt wurden.

Die Ko-Präsenz der Kursteilnehmenden übernimmt ähnlich wie im Hamburger Beispiel eine zentrale Rolle für das Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Feuser 1989). Um zum einen die Lautstärke zu regulieren und zum anderen eine flexiblere Gestaltung der Lernecken umzusetzen, wird die Gruppe wöchentlich durch diese selbst in zwei Räume aufgeteilt und eine Auswahl der Lernecke für das jeweilige Treffen vorgenommen. Dies trainiert besonders die Kursteilnehmenden der WbfM, sich wöchentlich mit wechselnden Studierenden und Lehrenden zu arrangieren und eine Flexibilität in der persönlichen Bindung zu ermöglichen.

3 Zusammenführende Diskussion

Die vorliegenden Erfahrungswerte aus Hamburg und Magdeburg verweisen auf sowohl gemeinsame wie auch differente Merkmale bei Aspekten des Praxistransfers oder bei der Identifizierung konstitutiver Herausforderungen im pädagogischen Lehr-Lernsetting unter dem Ziel der Gestaltung von Hochschule als inklusivem Lernort.

3.1 Gemeinsamkeiten in den empirischen Formaten

Gemeinsamkeiten zeigen sich erstens im Ressourcenaufwand des Lehr-Lernsettings sowie zweitens in der partizipativen Grundausrichtung der pädagogischen Gestaltung.

Für die beiden Beispiele gilt, dass sowohl die Vorbereitung und Umsetzung als auch Begleitung solcher Seminare ressourcenintensiv ist, was vorliegenden Befunden entspricht (Koenig & Buchner 2009, S. 180; Bergold & Thomas 2012, Abs. 34–37; Sprung 2016, S. 7; Buchner, Koenig & Schuppener 2011, S. 8). Solche Lehr-Lernsettings an Hochschulen tatsächlich partizipativ und tatsächlich inklusiv im Sinne eines gemeinsamen Arbeitens und Lernens auf Augenhöhe formal, materiell und sozial sowie professionell-pädagogisch zu gestalten und methodisch-didaktisch durchzuführen, setzt einen höheren Personal- und Materialaufwand sowie eine intensivere Vorbereitung der Vermittlungssituationen als bei regulären Lehrveranstaltungen voraus. Der Mehraufwand generiert sich aus begrifflichen Übersetzungsleistungen, einer unterstützenden Abklärung von Terminen und Regelungsstrukturen der Arbeitsweise, einer regelmäßigen Sicherung von Lernergebnissen über bspw. Fotoprotokolle von jeder Sitzung, der ggf. unterstützenden Moderation innerhalb der Kleingruppen oder auch der Begleitung von Teilnehmenden zum Lernort. Dies ist dokumentiert in Hamburg in einem Internet-Blog (<https://gemeinsam-forschen.blogs.uni-hamburg.de/>); in Magdeburg erfolgt die Darstellung über die Lehrstuhlhomepage (<http://www.reha.ovgu.de/Forschung/Projekt+Schriftspracherwerb.html>), auf der zukünftig ebenfalls detailliertere Einblicke in das Projekt gegeben werden sollen.

Die partizipative Grundausrichtung der Lehr-Lernsettings erhöht demnach einerseits den Ressourceneinsatz, andererseits eröffnet ein Lernen von Inklusion durch Inklusion auch Erträge für alle Beteiligten, die über andere Veranstaltungsformate nur schwer zu erreichen sind. Die genuine Prozesshaftigkeit der gemeinsamen Entwicklung der Formate als Lernprozesse für *alle* Beteiligten (Berndl, Cennamo, Kastner u. a. 2018, S. 2) im Sinne eines *Learning by Doing* befördert die Professionalisierung für ein Leben, Lernen und Arbeiten in einer inklusiven Gesellschaft (vgl. auch Lindmeier & Laubner 2015, S. 306; Helsper & Tippelt 2011, S. 279; Girmes 2012, S. 35 ff.): sei es für die hochschulischen Lehrenden, für die Studierenden (in Hamburg gerichtet auf forschendes Lernen, in Magdeburg auf die Professionalisierung für Fragen des Schriftspracherwerbs) als auch für die Personen mit Lernschwierigkeiten bzw. mit sog. geistiger Behinderung (für Forschung bzw. Schriftsprache). Impulse für einen Haltungs- und Einstellungswandel bei *allen* Beteiligten und als Kennzeichen einer „reflexiven Institution“ (Hauser, Schuppener, Kreamsner u. a. 2016, S. 280) können folglich nur mit Formen einer „konsequenten Selbstreflexion in Bezug auf die eigenen Erfahrungen, Sichtweisen und Norm- und Wertvorstellungen einhergehen“ (Hauser & Kreamsner 2018, S. 34).

3.2 Unterschiede in den empirischen Formaten

Unterschiedliche Ansätze in der Ausgestaltung der Lehr-Lernsettings begründen sich zum einen in dem Grad der vorgängig erfolgten Setzung des jeweiligen Lerngegenstandes. Diese kann expliziter auf einen bestimmten Inhalt fokussiert werden (Schriftspracherwerb, Magdeburg) oder ein eigenes Zwischenergebnis des gemeinsamen Lernprozesses (Forschungsthemen der Kleingruppen, Hamburg) darstellen. Unterhalb dieser Setzungen greift die partizipative Grundausrichtung bei beiden Beispielen; in Magdeburg ist nach Beendigung der COVID-19-bedingten Seminarunterbrechung die Umstellung in ein vollständig partizipatives Lehr-Lernsetting vorgesehen und die bisherige Kursgestaltung als Vorbereitung darauf zu verstehen. Inwieweit nach einer mehrmonatigen Seminarpause eine planmäßige Umsetzung erfolgen kann, ist zum aktuellen Zeitpunkt nicht abzuschätzen. Jene Setzungen wirken auf die Rollen der Beteiligten, also inwieweit Rollenwechsel zwischen den Beteiligten stattfinden (sollen) oder bspw. Studierende fokussierter als Lernbegleitende für das konkrete Vermittlungsgeschehen, wie im Beispiel Schriftspracherwerb, professionalisiert werden.

Zum anderen ist die Verankerung des Seminarangebotes in der formalen Hochschul- und Studiengangarchitektur ein wesentlicher Faktor – und oftmals Dilemma (vgl. auch Koenig 2020, S. 98). Die Verankerung ist eingebettet in kompetenz- und leistungsorientierte Systemlogiken mit abrechenbaren Zielvorgaben: Das formale Bildungssystem im tertiären Bildungssektor ist hochreglementiert und weist z. B. strikte Vorgaben hinsichtlich der abzuleistenden Semesterwochenstunden zur Vergabe von Leistungspunkten auf; hingegen beruhen hochschulexterne nonformale Bildungsangebote der Erwachsenenbildung auf Prinzipien von Freiwilligkeit, Eigenverantwortlichkeit für den Lernprozess und interessengeleitetem Lernen (vgl. Hamm

2018, S. 19). Es ist folglich zu klären sowie konsequent offenzulegen, welche Teilnahmemodalitäten für welche Beteiligten greifen.

Die Beispiele präsentieren hierzu zwei Varianten. Während in Hamburg die Studierenden für ihre Teilnahme Leistungspunkte im Rahmen ihres Studiums erhalten, kann bislang keine weitere formale Anerkennung oder Anrechnung der Teilnahme bei den Menschen mit Lernschwierigkeiten offiziell vergeben werden. Diese faktische Nichtgleichstellung der Teilnehmenden auf formaler Ebene ist ein wesentlicher Diskussionspunkt in der Aushandlung um Hochschule als einen inklusiven Lernort.

In Magdeburg hingegen greift aufgrund der Zielgruppe des Angebots eine andere formale Verankerung: Da es sich bei den Kursteilnehmenden um Mitarbeitende einer WfbM handelt, ist eine Verankerung des Angebotes im Rahmen einer inklusive(re)n wissenschaftlichen Weiterbildung der Universität gelungen. Wissenschaftliche Weiterbildung ist bezugnehmend auf Bourdieu als „ein ‚Feld‘ zwischen den ‚Feldern‘, übergehend zwischen Hochschule und Weiterbildung“ (Faulstich 2012, S. 201) zu verstehen. Das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ist hochfluktuierend und plural in den weiteren Entwicklungstrends, weshalb eine klare Definition an dieser Stelle schwerfällt (ebd.). Für beruflich qualifizierte Personen bildet sie gleichwohl häufig eine Möglichkeit, sich hochschulisch weiterzubilden bzw. zusätzliche Qualifikationen (Zweitstudium, Zertifikate o. Ä.) zu erlangen. Theoretisch grundlegend für das hier dargestellte Seminarangebot sind die subjektbezogenen lerntheoretischen Überlegungen nach Ittner (2016) und der bildungszentrierte Ansatz nach Kade und Dinkelaker (2012). Es liegt demnach ein Verständnis von Lernen zugrunde, „das von einer Lernintention der Teilnehmenden ausgeht, die auf eine Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensumstände zielt“ (Ittner 2016, Abs. 2) – und dies formal als Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschule.

4 Fazit und Ausblick

Im Fazit unserer Befunde ist zunächst auf das von Hauser und Kreamer (2018) benannte Risiko der „Gefahr einer Pädagogisierung von Wissenschaft“ (ebd., S. 31) zu verweisen, wonach die Praxis des gemeinsamen Forschens von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten bzw. sog. geistiger Behinderung gleichfalls für „pädagogische oder auch karitative Zwecke“ (ebd., S. 33) instrumentalisiert werden könne. Genauso ist Koenig (2020) zuzustimmen, dass inklusive Lehr-Lernsettings nicht automatisch und per se Reflexion bei allen Beteiligten initiierten und für Inklusion professionalisierten; sie sind zweifelsohne „keine Garantie für Inklusion“ (ebd., S. 99).

Diese Risiken gilt es anzuerkennen und konstruktiv zu bearbeiten, indem sie in Planung, Durchführung und Evaluation solcher Lehr-Lernsettings explizit mit bedacht, kritisch reflektiert und über regelmäßige Rückmeldeverfahren durch *alle* Be-

teiligten immer wieder zur Diskussion und gemeinsamen Aushandlung gestellt werden. Damit wird es unseres Erachtens möglich, über das Lernen von und durch Inklusion eine partizipativ verhandelte Übernahme von Verantwortlichkeiten in Lehr-Lernsettings, machtkritische Reflexionen, das Erkennen bestehender Haltungen und Perspektiven auf sich selbst und andere sowie das Erproben neuer Kommunikations-, Denk- und Handlungsweisen anzustoßen und soziale Positionierungen und Zuschreibungen zu hinterfragen: Der Ort Hochschule kann derart durchaus zu einem inklusiven Lernort werden. Denn eine solche hochschulische Praxis eröffnet mehr als einen reinen Wissenszuwachs zum Lerngegenstand. In den Magdeburger Befunden werden von Kursteilnehmenden bspw. Lernziele benannt, die über die reine Funktionalität einer Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz hinausgehen und als Mehrwert die Gesellschaft als Ganzes anvisieren: Sinngemäße Aussagen wie: *„Ich möchte in den Werkstattrat. Im Werkstattrat muss ich aber lesen und schreiben können. Ich möchte mich einsetzen für meine Rechte“* oder *„Ich bin hier, um lesen zu lernen. Dann kann ich mal selber lesen, was die Betreuer über meine Kinder schreiben und auch mal selbst was schreiben. Eine Beschwerde ans Jugendamt oder so“* illustrieren dies nachdrücklich.

Dementsprechend stimmen wir Hauser und Kremsner zu, wonach partizipativ angelegte Forschungsprojekte als Teil von inklusiven Lehr-Lernsettings dafür geeignet sind, „nachhaltige Veränderungen sozialer Gegebenheiten zugunsten der Inklusion als Menschenrecht“ anzustoßen (ebd. 2018, S. 33). Hochschulen könnten sich derart als Innovationsmotor für inklusive Bildungsprozesse und als ein Ort der Professionalisierung für das Leben, Lernen und Arbeiten in einer inklusiven Gesellschaft etablieren – als Teil ihrer sog. *Third Mission*. Seit einigen Jahren wird die Third Mission (neben Lehre und Forschung) als dritte akademische „Mission“ thematisiert und eingefordert. Gemeint sind hochschulische Aktivitäten in den Bereichen Weiterbildung, Forschungs- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement (Henke & Schmid 2016, S. 63). Henke und Schmid definieren die Aktivitäten einer Third Mission als „Interaktionen mit Akteuren außerhalb der akademischen Sphäre“ (ebd.). Sie orientierten sich an „gesellschaftlichen Entwicklungsinteressen“, „die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, und dabei hochschulspezifische Ressourcen – d. h. solche aus Forschung oder/und Lehre – nutzen“ (ebd.). Der Beitrag illustriert insofern, wie solche hochschulischen Aktivitäten als Teil der Third Mission gesellschaftliche Entwicklungsinteressen reflexiv erschließen und partizipativ am Lernort Hochschule umsetzen können und sowohl Interaktionen mit externen Akteuren als auch hochschulspezifische Ressourcen neben den beiden anderen Missionen von Lehre und Forschung komplementär genutzt und weiterentwickelt werden können.

Die Umsetzung und Gestaltung inklusiver Lehr-Lernsettings, wie sie in unterschiedlichen Ausprägungen neben Hamburg und Magdeburg auch an den Hochschulstandorten Flensburg, Stendal, Köln und Leipzig praktiziert werden, zeigt bei allen skizzierten Herausforderungen, Vorurteilen, benötigten Ressourcen und Hürden, dass die Entwicklung in Richtung eines inklusiven Lernortes Hochschule begonnen

hat. Die interdisziplinäre Kooperation zwischen Erwachsenen-/Bildungswissenschaft, wissenschaftlicher Weiterbildung, Behinderten- und Rehabilitationspädagogik könnte hierbei entscheidend auf die Bearbeitung vorhandener Theorie-Synthese-Defizite (Boger 2019, S. 25) wirken. Dies befördert keine Pädagogisierung von Wissenschaft, sondern bietet vielmehr die Chance der Elaboration einer inklusiven Bildungstheorie und von pädagogischer Professionalität, um nicht nur Diskurse, sondern überdies Bildungswege des lebenslangen Lernens für alle Menschen zu verketteten.

Literatur

- Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *FQS – Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (1), Art. 30. doi: 10.17169/fqs-13.1.1801.
- Berndl, A., Cennamo, I., Kastner, M., Klopff-Kellerer, A., Motschilnig, R. & Sagmeister, G. (2018). Gemeinsam zum Lernen forschen – ein Brückenschlag der Perspektiven. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 33, Art. 08 (11 S.).
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. 1. Aufl. 4 Bände. Münster: edition assemblage (Die Theorie der trilemmatischen Inklusion, 4).
- Böhme, G. (1995). *Atmosphäre*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buchner, T. (2008). Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen, Länder, Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*, 516–528. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration – Schule, Biographie und Behinderung* (1. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (2011). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. *Teilhabe-- die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, 50 (1), 4–10.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (2016). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Demmer, C. (2013). *Biografien bilden. Lern- und Bildungsprozesse von Frauen mit Behinderung im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss*. Bochum: Projektverlag (Beiträge zur Sozialästhetik, 11).
- Demmer, C. (2014). *Autobiografisch narrative Interviews – (k)ein Erhebungsformat für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung?* Department Erziehungswissenschaft Universität Siegen. Siegen. Verfügbar unter https://www.bildung.uni-siegen.de/forschung/workingpapers/wopa/narrative_intervies.pdf (Zugriff am 31.01. 2020).

- Fasching, H. & Felbermayr, K. (2019). „Please treat me respectful“ – Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-) Bildung und Beschäftigung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (9), 442–453.
- Faulstich, P. (2012). Regulative und Akteure im Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“. In: B. Schäffer, M. Schemmann & O. Dörner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext. Theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative*. Bielefeld: wbv Media, S. 201–212.
- Feuser, G. (1989). Schüler mit besonderen Bedürfnissen. Neue Wege zur Integration. In G. Anzengruber, G. Bisovsky, U. Bolius u. a. (Hrsg.), *Entwicklung im Widerspruch. Grundlagen emanzipatorischer Erziehung und Bildung II*. Schulheft 55, 93–150. Wien: Remaprint.
- Girmes, R. (2012). *Der Wert der Bildung. Menschliche Entfaltung jenseits von Knappheit und Konkurrenz*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Gundlach, H., Panzer, M. Rückforth, B. & Schreiber-Barsch, S. (2019). Lebenslanges Lernen^{inklusive}: Einblicke in das Lehrprojekt „Partizipative Forschungswerkstatt“ an der Universität Hamburg. *Erwachsenenbildung und Behinderung (ZEuB)*, 30 (2), 45–57.
- Hamm, M. (2018). *So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zur inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden*. Lebenshilfe Bamberg. Bamberg.
- Hauser, M. & Kreamsner, G. (2018). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. *Erwachsenenbildung und Behinderung (ZEuB)*, 29 (1), 30–38.
- Hauser, M., Schuppener, S., Kreamsner, G., Koenig, O. & Buchner, T. (2016). Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland und Österreich. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*, 278–289. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): *Zeitschrift für Pädagogik – Pädagogische Professionalität*. Beiheft 57 – Oktober 2011.
- Henke, J. & Schmid, S. (2016). Perspektiven der Third Mission in der Hochschulkommunikation. Ergebnisse aus Fallstudien. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 25 (1), 62–75.
- Ittner, H. (2016). Methodik für eine Forschung zum Standpunkt des Subjektes [132 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (2), Art. 10. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1602106>, zuletzt geprüft am 09.06.2019.
- Jantzen, W. (2002). Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen*, Bd. 4. 5 Bände. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut (Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht), S. 319–380.
- Kade, J. & Dinkelaker, J. (2012). Erwachsenenbildung. In: K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd. 1. 3 Bände. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 331–333.

- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (2007). *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010). *Sozialraum. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Koenig, O. (2020). Inklusion ermöglichende Lernräume an Hochschulen gestalten. *Gemeinsam Leben*, 2, 97–104.
- Koenig, O. & Buchner, T. (2009). Inklusion und Lehre am Beispiel des Seminars ‚partizipative Forschungsmethoden mit Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ an der Universität Wien. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmeler & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*, 177–186. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kraus, K. (2015a). Lernort. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, 133–138. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, K. (2015b). Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzepts. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Raum*, 41–53. Bielefeld: wbv.
- Kraus, K. (2019). Raum als Ressource für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, 344–353.
- Lindmeier, B. & Laubner, M. (2015). Hochschul-Seminare in einer inklusionsorientierten Lehrerbildung – Forschungsergebnisse sowie methodische und methodologische Diskussionen. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*, 303–312. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Manske, C. [Mann, I.] (1999). *Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie*. 3. Aufl. (Nachdruck). Weinheim: Beltz (Beltz-Taschenbuch Pädagogik, 29).
- Schreiber-Barsch, S. (2020). Campus Osterholz-Scharmbeck: Architektur – Pädagogik – Teilnehmende. Wer folgt wem und wohin? In B. Käpplinger (Hrsg.), *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019: Bleibt alles anders?*, 61–79. Berlin u. a.: Peter Lang Verlag.
- Schreiber-Barsch, S. & Fawcett, E. (2017). Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen Lernens? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40 (3), 295–319.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2. Aufl.). Abingdon, New York: Routledge.
- Sprung, A. (2016). Wissenschaft „auf Augenhöhe“? Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at.*, 27, Art. 04 (9 S.).
- Stang, R., Bernhard, C., Kraus, K. & Schreiber-Barsch, S. (2018). Lernräume in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarb., akt. Aufl.), 643–658. Wiesbaden: VS.
- UN-BRK (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101. Zugegriffen: 30. Januar 2020.

- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Unger, H. von (2016). Gemeinsam forschen – Wie soll das gehen? Methodische und forschungspraktische Hinweise. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*, 54–68. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Waldschmidt, A. (2017). Disability goes cultural: The cultural model of disability as an analytical tool. In A. Waldschmidt, H. Benessen & M. Ingwersen (Hrsg.), *Culture – theory – disability: Encounters between disability studies and cultural studies*, 19–27. Bielefeld: Transcript.

Weiterbildung im Medium der Wissenschaft

BURKHARD LEHMANN, GABRIELE VIERZIGMANN

Abstract

Weiterbildung an Hochschulen ist ein eigenständiges Bildungssegment, das sich von allen anderen Segmenten der Weiterbildungslandschaft erkennbar unterscheidet. Um diese These kreist vorliegender Beitrag. Der Weg hin zu einer Verortung der Bildungsaufgabe Weiterbildung unter dem Dach der Hochschule selbst wird nachgezeichnet und die Ausdifferenzierung von einem exklusiven Bildungsangebot für Akademiker*innen zu einem Spektrum vielfältiger Bildungschancen im Kontext des lebensbegleitenden Lernens herausgearbeitet. Funktional betrachtet ist hochschulische Weiterbildung ein Instrument der Inklusion. Sie nimmt Einschließungen von Personen und sozialen Gruppen in akademische Bildung vor. Ihr Proprium aber – und das gilt für alle ihre Formen – ist und bleibt der Anspruch, dass sie Bildung im Medium der Wissenschaft betreibt.

Einleitung

Die Weiterbildungslandschaft in Deutschland ist überaus stark segmentiert (vgl. Gnahn 2010; Faulstich 2001). Zu den zahlreichen Einzelsegmenten gehören u. a. die betriebliche, die konfessionelle, die gewerkschaftliche, die politische, die kulturelle, die öffentliche oder die privat verantwortete Weiterbildung. Und auch die wissenschaftliche Weiterbildung ist ein Teilsegment des quartären Bildungssektors. Ebenso wie die genannten Teilbereiche erhebt sie den Anspruch, eine eigenständige Domäne zu sein, die sich gegenüber allen anderen Bereichen abgrenzt und von diesen eindeutig unterscheidet. Die Frage, die damit im Raum steht, lautet: Worauf beruht dieser Anspruch auf Eigenständigkeit und welches sind die konstitutiven Merkmale der wissenschaftlichen Weiterbildung, die sie zu einer Weiterbildungsdomäne sui generis macht?

Nach Auffassung von Cendon, Maschwitz et al. (in Druck) stellt „Wissenschaftliche Weiterbildung [...] als dritte Kernaufgabe neben Forschung und Lehre ein zentrales Element lebenslangen Lernens an Hochschulen dar. Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich – in Abgrenzung zu Studium und Lehre – an Berufstätige und Personen mit Berufserfahrung und bietet Studienangebote auf wissenschaftlichem Niveau an, die entweder als Studiengänge oder als kleinere Formate unterschiedlichen Zuschnitts unterhalb eines Studienganges durchgeführt werden“ (zitiert nach Schmid, Maschwitz et al. 2019, S. 11 f.). Die hier vorgetragene Position akzentuiert als wesentliche Merkmale der hochschulischen Weiterbildung, dass sie 1. qua definitio-

nem zum Bildungsauftrag der Hochschulen gehöre, sich 2. auch an eine nicht traditionale Studierendenklientel richte und 3. vielfältige, über das klassische Format „Studiengang“ hinausdenkende Bildungsformate verwende. Demgegenüber argumentieren Kuper, Kaufmann & Widany (2016), dass es „kein einheitliches Verständnis von ‚wissenschaftlicher Weiterbildung‘, weder mit Blick auf inhaltliche noch auf organisatorische bzw. institutionelle Kriterien“ (ebd., S. 22) gebe und die Weiterbildung an Hochschulen überhaupt keine eigenständige Kategorie darstelle. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist aus Sicht dieser Autor*innen den Kategorien formale und nonformale Bildung auszulegen. „Innerhalb dieser beiden Kategorien ist ‚wissenschaftlich‘ ein ergänzendes Attribut“ (ebd., S. 80).

Die Dementierung eines eigenständigen Verständnisses von wissenschaftlicher Weiterbildung einerseits und deren formale Auslegung als eine Kernaufgabe der Hochschulen andererseits zeigt ein Spannungsverhältnis auf, das darauf schließen lässt, dass der Prozess der Professionalisierung der Weiterbildung an Hochschulen bis dato nicht abgeschlossen ist.

Dieser Beitrag beleuchtet die spezifischen Kennzeichen der wissenschaftlichen Weiterbildung als eigenständiges Bildungssegment und ihre Entwicklung zu einer inkludierenden Kraft im Medium der Wissenschaft.

Geschichtliche Herleitung

Uneingeschränkter Konsens besteht darin, dass die wissenschaftliche Weiterbildung aus der „universitären Ausdehnungsbewegung“ hervorgegangen ist, wobei man darüber spekulieren kann, ob die verschiedenen Varianten von „öffentlicher Wissenschaft“ als Vorformen oder Vorläufer der Weiterbildung an Hochschulen (Faulstich 2006) zu bezeichnen sind. Wenn von universitärer Ausdehnungsbewegung gesprochen wird, dann ist damit „die Mitwirkung der Universität als Institution oder die Mitwirkung einzelner Wissenschaftler in einer wissenschaftlich orientierten Volksbildung gemeint. Es ging um die Ausdehnung der Wirkungsmöglichkeiten von Universitäten und Universitätsmitgliedern über die verhältnismäßig kleine Zahl der Studierenden hinaus in breitere Kreise der Bevölkerung“ (Olbrich 2001, S. 96). Die Idee, das universitäre Wissen über seinen originären Funktionsradius hinaus auszudehnen, ist historisch betrachtet eine angelsächsische Erfindung, die Mitte des 19. Jahrhunderts an der Universität Cambridge ins Leben gerufen wurde und auf dem Transitweg über Österreich Eingang in die deutsche Volksbildungsbewegung fand, die die Keimzelle der heutigen Erwachsenenbildung als Bildungspraxis und Disziplin ist.

Das Wesen der Ausdehnungsbewegung kann darin gesehen werden, dass sie das innerhalb der Hochschulen generierte Wissen nutzt, es aus den umfriedeten Mauern der Alma Mater mit ihrem präselektierten Publikum hinausträgt und einem dispersen Publikum zugänglich macht. Bei dieser Extension des Hochschulwissens wurde nicht selten die Arbeiterschaft als Zielpublikum adressiert, wie das Beispiel der Freien Universität Berlin verdeutlicht. „Die Entwicklung der Universitätskurse in

den ersten zehn Jahren war gekennzeichnet durch Versuche, neues Bildungsterrain, so z. B. in Arbeiterbezirken oder in Betrieben, zu gewinnen oder durch die Herausbildung des für die „U-Kurse“ lange Zeit charakteristischen Teamteachings von Natur- und Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern“ (Schäffter 1975, S. 40). Mit anderen Worten, es ging u. a. darum, „Berufstätige mit neuen Forschungsergebnissen, neuen didaktischen Konzeptionen und neuen Fragestellungen bekanntzumachen und dadurch ein kritisches Verständnis für die Wissenschaft zu wecken bzw. zu fördern“ (Schäffter 1975, S. 42). Der Ansporn, im akademischen Kontext gewonnenes Wissen über diesen hinaus zu verbreiten, folgte dabei primär der Vorstellung, Aufklärung durch Wissenschaft zu betreiben.¹ Die Ausdehnungsbewegung war insofern vom Glauben an die Vernunft, also von rationalistischen Motiven, geprägt. Damit das Wissen die ihm zuge dachte Wirkung entfalten konnte, musste es in der Regel popularisiert werden, da wissenschaftliches Wissen bei den in den Blick genommenen Adressatinnen und Adressaten aufgrund mangelnder akademischer Vorbildung nicht unmittelbar anschlussfähig war.

Die Bereitschaft der hochschulischen Akteure, d. h. der Professorinnen und Professoren bzw. der akademischen Mitarbeitenden, zur Mitwirkung an den extramuralen Aktivitäten beschränkte sich unter diesen besonderen Voraussetzungen auf nur wenige Enthusiasten. „Getragen wurden die Expansionsbestrebungen an den Universitäten fast immer von einzelnen aufklärerisch und humanitär gesinnten Hochschul Lehrern, die den Anspruch verfolgten, die Kluft zwischen Wissenschaft und Bevölkerung zu beseitigen“ (Keil 2014, S. 15). Insbesondere zeigten sich Vorbehalte gegen eine Popularisierung des wissenschaftlichen Wissens, und zwar aus der Überzeugung heraus, dass diese „[...] zu einer Verflachung und unangemessenen Vereinfachung wissenschaftlicher Ergebnisse führen müsse und deshalb dem Ansehen der Universität abträglich“ (Olbrich 2001, S. 96 f.) sei. Die deutschen Universitäten sahen es daher schlechterdings nicht als ihre Aufgabe an, sich institutionell an der Volksbildung zu beteiligen (vgl. Olbrich 2001, S. 100), auch wenn einzelne „Dekane und Rektoren [...] gern einmal die Gelegenheit zu Eröffnungsansprachen und Spezialreferaten wahrnahmen“ (Schäffter 1975, S. 40).

Die Ausdehnungsbewegung kann allgemein als ein Versuch interpretiert werden, Universität über ihre Systemgrenze hinaus gesellschaftlich wirksam zu machen. Zugleich spiegelt sich darin der zeittypische Optimismus, durch die Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Übergang vom „Mythos zum Logos“ (Nestle 1940) beizutragen. Die im Zuge der Ausdehnungsbewegung unternommenen Anstrengungen sind dabei weniger eine Subform hochschulischer Bildung; sie sind weitaus mehr eine Frühform der Erwachsenenbildung, die in der Erweiterung des Aktionsradius des Gemeindepfarrers ihren Ausgang nimmt. Wie Olbrich formu-

1 „Die wissenschaftliche Erkenntnis wurde dadurch zu einem Paradigma von Aufklärung überhaupt, dass sie (1.) Phänomene der Natur, die traditionell in religiösen oder magischen Kontexten gedeutet wurden, einer rationalen Erklärung zuführte, und (2.) dass sie in der Lage war, die Spreu vom Weizen zu trennen, d. h. die inhaltlosen Konstrukte einer spekulativen, d. i. sich nicht an der Erfahrung korrigierenden, Vernunft von den kognitiv fruchtbaren Hypothesen zu trennen und aus dem Erkenntnisgang zu eliminieren. In diesem Sinn ist die Aufklärung zu allererst eine szientifische Angelegenheit. Nicht Vernunft überhaupt, sondern die wissenschaftliche Vernunft steht an der Wiege der Aufklärung“ (Schäfer 2011, S. 10).

liert, förderte die Ausdehnungsbewegung „das öffentliche Interesse am ständigen Weiterlernen und bestätigte die Erwachsenenbildung als Teil des Gesamtbildungssystems“ (Olbrich 2001, S. 102). Extramurale Bildung meint in erster Linie eine Variante der Erwachsenenbildung, bei der der Universität die Funktion eines Zulieferbetriebes für Aktivisten im Dienst der Volksbildung zukommt. Bestätigt wird diese These durch das Aufkommen des Begriffs „Universitäre Erwachsenenbildung“.

Die entscheidende Wegmarke zur Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit eigenständiger Funktion besteht in der Hereinnahme dieser Bildungsaufgabe in den Kontext der Hochschule selbst. Maßgebend für diesen Schritt war die Würdigung der hochschulischen Weiterbildung durch ihre Aufnahme in das Hochschulrahmengesetz im Jahr 1976. Im Gesetzestext heißt es: „Die Hochschulen dienen dem weiterbildenden Studium und beteiligen sich an Veranstaltungen der Weiterbildung. Sie fördern die Weiterbildung ihres Personals“ (§ 2 Abs. 3, 1976). Entscheidend an der Formulierung ist, dass hier das weiterbildende Studium erstmals als neuer Bildungsauftrag in Erscheinung tritt und damit das Aufgabenspektrum der Hochschulen erweitert wird. Lehre, Forschung und Weiterbildung sind von nun an das Trivium, dem die Hochschulen qua gesetzlichem Auftrag genügen sollen (vgl. auch Wolter & Schäfer 2018, S. 12). Die Aufnahme der Weiterbildung in den Kanon des Aufgabenspektrums der Hochschulen ist ein Akt der Institutionalisierung, mit der sich deren Emanzipation von der universitären Erwachsenenbildung vollzieht. Durch ihre gesetzliche Verankerung avanciert die wissenschaftliche Weiterbildung zu einem integralen Bestandteil der Hochschulbildung. Sie ist damit nicht länger dem Eigensinn einzelner Akteure geschuldet, sondern ein integraler Bestandteil des Pflichtenheftes.

Diese Entwicklung von der universitären Erwachsenenbildung zur institutionalisierten wissenschaftlichen Weiterbildung spiegelt sich prototypisch in der Gründung der gleichnamigen Fachgesellschaft „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE)“, die in der heutigen „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.“ aufgegangen ist.

Disziplinäre Einbettung

Die Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung wirft auch die Frage nach ihren möglichen Bezugswissenschaften neu auf. Entwicklungsgeschichtlich betrachtet läge es nahe, die Erwachsenenbildung als Referenzwissenschaft anzusehen. Hier wird unterstellt, dass es einer besonderen Methodik und Didaktik des Lehrens und Lernens mit Erwachsenen bedarf, da Erwachsene vorgeblich „lernfähig, aber nicht belehrbar sein sollen“ (Siebert)². Zwar haben Erwachsenenbildung wie wissen-

² Tatsächlich gab es recht enge Beziehungen zwischen den Akteuren des damaligen „Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung“ (AUE) und den Gründern der Sektion Erwachsenenbildung als einer Untergruppierung der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGFE), die im Jahr 1963 gegründet wurde. 1970 kam es zur Einrichtung der ersten Lehrstühle für Erwachsenenbildung. Daran lässt sich ablesen, dass die Erwachsenenbildung ein noch recht junges Fach ist, welches bis heute das Thema der Professionalisierung intensiv bewegt.

schaftliche Weiterbildung erwachsene Lernende zum Gegenstand ihrer Bemühungen gemacht bzw. betrachten diese als Adressaten ihrer Bildungsmaßnahmen. Das Lebensalter als ein konstitutives Merkmal von Erwachsensein scheint allerdings eine keineswegs hinreichende Bedingung für die Zuordnung zu einer Fachdisziplin zu sein. Wäre dem nicht so, müsste unterstellt werden, dass die gesamte Hochschulbildung eine Form von Erwachsenenbildung ist, da die Studierenden rein altersmäßig zur Gruppe der Erwachsenen gehören. Das Selbstverständnis von Hochschul(weiter)bildung korrespondiert jedoch eher nicht mit demjenigen der Erwachsenenbildung. Die in den Hochschulen praktizierte Methodik und Didaktik ist kein Anwendungsfall der Erwachsenenpädagogik, sondern Ausdruck einer Hochschuldidaktik. Sie nimmt Bezug auf den besonderen Organisationstyp, innerhalb dessen diese Bildung veranstaltet wird, und auf die Anforderungen der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens sowie des Aufbaus damit verbundener Kompetenzen. Ebenso relevant für die Weiterbildung an Hochschulen sind die Erkenntnisse der Hochschulforschung. Diese formuliert u. a. die organisatorischen und/oder systemischen Voraussetzungen, unter denen das Lehren und Lernen im akademischen Setting stattfindet. Vergleicht man diese drei möglichen Referenzrahmen miteinander, dann liegt der Schluss nahe, dass die Erwachsenenbildung zwar während der Geburtsstunde der Weiterbildung an Hochschulen eine Art mäeutische Rolle³ spielte, als Leitdisziplin indessen nicht länger infrage kommt. Hochschulbildung, also Bildung im Medium der Wissenschaft, lässt sich nicht auf Erwachsenenbildung reduzieren und geht auch nicht darin auf.

Institutionelle Verortung

Auch institutionell betrachtet weist die wissenschaftliche Weiterbildung Besonderheiten auf, die mit ihrem Proprium aus der Unterscheidung von Wissenschaftlichkeit und Unwissenschaftlichkeit in Zusammenhang stehen.⁴ Nach Auffassung von Schäffter (2017) steht weniger die „Wissenschaftlichkeit“ im Vordergrund, vielmehr beziehe die wissenschaftliche Weiterbildung „ihr Alleinstellungsmerkmal [...] aus einem institutionellen Kontext. Das besondere Leistungsprofil beruht auf einer organisatorischen Anbindung der Trägereinrichtung an das Wissenschaftssystem und dessen Institutionenformen ‚Universität‘ und ‚Hochschule‘. Das Label ‚Wissenschaftlichkeit‘ verweist somit weniger auf eine inhaltlich höherwertige Qualität ihrer Angebote, sondern auf ihre institutionelle Einbettung in den wissenschaftszentrierten Lehrbetrieb von Universität und Hochschule mit ihren je besonderen hochschuldidaktischen Lehrformen und formalisierten Abschlussmöglichkeiten“ (ebd., S. 223 f.). Diese Auffassung wird durch das jüngste Gutachten des Wissenschaftsrates

3 Arnold (2018) weist der Erwachsenenpädagogik sogar den Status einer „Mutterdisziplin“ der wissenschaftlichen Weiterbildung zu und wählt damit eine Beobachterperspektive, die den Blickwinkel des Erwachsenenbildners auf die Welt nicht verleugnen kann.

4 Aus Sicht der Akteur*innen der Weiterbildung an Hochschulen stellt „Wissenschaftlichkeit“ offenbar eine Art von Markenkern dar (vgl. Kondratjuk 2020, S. 74).

zur „wissenschaftlichen Weiterbildung“ gestützt, da auch in diesem Gutachten der Oberbegriff „hochschulische Weiterbildung“ verwendet wird (WR 2019).

Folgt man dieser Sichtweise, dann reduziert sich die wissenschaftliche Weiterbildung letztlich auf den Typus ihres Trägers, d. h. die Hochschule bzw. hochschulnahe oder hochschulförmige Institutionen, wobei nicht unbedingt auch die mit der Geschäftsbesorgung beauftragten Einrichtungen diesem Typus entsprechen müssen. Nicht selten wird die hochschulische Weiterbildung von Vereinen oder GmbHs organisiert und durchgeführt. Wichtig ist in diesem Sinne letztlich nur, dass auch die „fremdorganisierte“ Weiterbildung von einer Hochschule, ihren Fachbereichen und Gremien verantwortet wird. Solchermaßen betrachtet ist die wissenschaftliche Weiterbildung eine von Hochschulen und ihren nach akademischen Kriterien ausgewählten lehrenden und forschenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gestaltete und getragene Weiterbildung.

Demgegenüber betrachtet Stichweh die Universität als eine bifokale Institution, die als Bildungsanstalt bzw. als Erziehungsorganisation reüssiert: „Sie ist als Hochschule eine ‚hohe Schule‘ oder ein Teil von ‚Higher Education‘. Als eine solche ist sie im modernen Verständnis eine ‚tertiäre‘ Einrichtung des Erziehungswesens, die am Ende des Bildungsprozesses von jungen Leuten steht und wie eine jede Erziehungsorganisation mit der Vermittlung von Wissen, Normen und Werten befasst ist“ (Stichweh 2009, S. 5). Im Unterschied zur Sozialisation zielt die Universitätsausbildung auf eine intentionale „Vermittlung von Wissen und Können“ (Luhmann 2001, S. 43)⁵. Das moderne, Bildung und Wissenschaft eng miteinander verkoppelnde Verständnis von Universität kommt zur Idee der Universität in deren europäischen Entwicklungsgeschichte erst spät hinzu. Die Universität „verbindet sich mit den sich in der ‚zweiten wissenschaftlichen Revolution‘ des 19. Jahrhunderts schnell verselbständigenden und vervielfachenden wissenschaftlichen Disziplinen der philosophischen Fakultät (also der bis dahin nur propädeutischen wissenschaftlichen Einrichtung), und sie wird dadurch erstmals zu jener Institution, für die der Bezug auf das Wissenschaftssystem genauso konstitutiv wird wie die Erziehungsfunktion.“

Seither ist die Universität etwas, was für keine andere Bildungsorganisation der Welt zutrifft, eine Organisation, die sich in all ihren operativen Vollzügen auf die Rechtfertigung stützt, dass das Wissen, das sie vermittelt, mit wissenschaftlichen Forschungsprozessen verknüpft und aus diesen hervorgegangen ist und dass die universitären Prozesse selbst an diesen Prozessen der Forschung und der Produktion von Erkenntnisgewinn beteiligt sind. Und insofern kann man seit 1800 sagen, jetzt ist die Universität bifokal. Sie ist eine Erziehungsorganisation, die auf das Engste mit den Strukturen des Wissenschaftssystems verknüpft ist“ (Stichweh 2009, S. 8). Diese einzigartige Verknüpfung ist es, die Hochschulen auszeichnet und ihren

5 Auffällig ist die Ähnlichkeit der Formulierung mit der von Klafki, der schreibt: „Wir brauchen das Wort ‚Erziehung‘ im umfassendsten Sinne als Begriff für alle bewussten Einwirkungen von Menschen, die auf die Entwicklung oder die Veränderung des Wissens und Könnens, dauerhafter Haltungen und Verhaltensformen anderer, insbesondere junger Menschen, gerichtet sind“ (Klafki 1970, 2. Bd., S. 17). Diese Formulierung ist auch vor dem Hintergrund von Einlassungen interessant, die einen Gegensatz von Wissen und Kompetenz ausmachen und behaupten, „Wissen ist keine Kompetenz“.

Markenkern bestimmt: Die von ihr praktizierte Bildung ist wissenschaftliche Bildung. Das gilt für die grundständige Ausbildung ebenso wie für die weiterbildenden Studienangebote. Wissenschaftliche Weiterbildung kann somit nicht allein auf den Organisationstyp reduziert werden. Eine solche Reduktion würde das Alleinstellungsmerkmal der Hochschulen und deren bifokalen Charakter verkennen.

Im Medium der Wissenschaft

Zum Verständnis der an den Hochschulen praktizierten Bildung und damit auch der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Unterscheidung von Medium und Form essenziell. Es handelt sich hierbei um eine Differenzierung, die ursprünglich auf Heider (1926)⁶ zurückgeht und von Luhmann (1999; 2001) in seine systemtheoretischen Betrachtungen integriert wurde. Medium meint eine lose, Form hingegen eine feste Koppelung von Elementen. Wenn man beispielsweise Sprache als Medium betrachtet, dann sind Worte oder Sätze Form. Auch Sand lässt sich als Medium auffassen, in dem Fußspuren eine Form, d. h. feste Koppelung, hinterlassen. Alles, was ausgeformt wird, bedarf eines Mediums. Ausgehend von der Prämisse, dass es bei den Teilnehmenden an den weiterbildenden Angeboten an Hochschulen zu einer Erweiterung von Wissen und Kompetenzen kommt, kann man also schlussfolgern, dass wissenschaftliche Weiterbildung eine Ausbildung im Medium der Wissenschaft ist. Dies und nichts anderes ist letztlich das Proprium, durch das sich die wissenschaftliche Weiterbildung von anderen Segmenten der Weiterbildungslandschaft grundlegend unterscheidet.

Wissenschaftliches Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass es methodisch hervorgebracht und intersubjektiv überprüfbar ist. Das gilt auch dann, wenn Wissenschaftstheoretiker wie Feyerabend „wider den Methodenzwang“ (1976) argumentieren und die Losung ausgeben, „anything goes“ oder „truth is what works“ (James 2000). Die Erzeugung von Wissen erfolgt eben nicht nach beliebigen Standards und ist weit davon entfernt, das Resultat einer Introspektion zu sein. Vermutungen und Meinungen sind, wie schon Popper formulierte, bestenfalls Teil des Entdeckungszusammenhangs wissenschaftlichen Wissens, jedoch niemals Bestandteil des Begründungszusammenhangs. Die Gewinnung von wissenschaftlichem Wissen, bei dem es sich gewissermaßen um Konstruktionen zweiten Grades handelt und für das eine Beobachterposition eingenommen wird, erfolgt selbstredend nicht nur in Hochschulen, sondern auch in außeruniversitären oder universitätsförmigen Institutionen, auch wenn diese nicht über den bifokalen Charakter verfügen.⁷

Nicht weniger zentral ist, dass die von Hochschulen angebotene Weiterbildung ein besonderes Privileg innehat: Als Teil der akademischen Ausbildung ist sie berech-

6 Heider sprach allerdings von „Ding und Form“ und nicht von „Medium und Form“.

7 Unter dem Stichwort „Citizen Sciences“ ist eine interessante Variante zur klassischen Wissensherzeugung hinzugekommen. Sie besteht darin, dass sich engagierte Bürgerinnen und Bürger an Forschungsprozessen beteiligen und zu wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn beitragen.

tigt, höherwertige Bildungsabschlüsse zu vergeben, die staatlich garantiert sind, und auf dem Beschäftigungsmarkt einen Tauschwert in Form von Geld oder Karriere-möglichkeiten haben. Dies gilt derzeit insbesondere für die weiterbildenden Studiengänge. Dieses Privileg zeichnet die Weiterbildung an Hochschulen vor allen anderen Anbietern aus, deren Bescheinigungen und Nachweise unterhalb staatlicher Garantien liegen.

Im Zuge des digitalen Wandels im Bildungswesen und im Zuge deinstitutionalisierter Lebens- bzw. Bildungsverläufe (Kohli) hat inzwischen ein Diskurs eingesetzt, der das Berechtigungswesen deutlich erweitert und möglicherweise insgesamt infrage stellen wird. So wird insinuiert, dass kleinteilige Bescheinigungen, sogenannte „Batches“ oder „Micro-credentials“, an die Stelle der formalen Abschlüsse treten werden und der Nachweis einer Kompetenz wichtiger als die Beglaubigung einer Kompetenz sein soll. Zugleich steigt die Nachfrage nach kleinteiligen, flexibel studierbaren Angeboten an Hochschulen, die in unterschiedlichen Bildungswegen einsetzbar und im Bildungsverlauf kombinier- und akkumulierbar sind. Auch hierbei hat die wissenschaftliche Weiterbildung die einzigartige Chance, diese neuen Studienangebote anschlussfähig an die klassischen akademischen Abschlüsse zu gestalten, den geprüften Nachweis zu erbringen, dass die angestrebten Fähigkeiten auch tatsächlich erworben wurden, und den Ausbau hochschulischer Bildungsangebote qualitätsgesichert im Medium der Wissenschaft zu vollziehen.

Lebenslaufbezogene Öffnung

Der Pfad der Hochschulentwicklung, in den die wissenschaftliche Weiterbildung als integraler Bestandteil eingebunden ist, ist ein Pfad kontinuierlicher Expansion. Er folgt der Bildungsaspiration, die insbesondere in den 50er und 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts zu einer immer weiteren Öffnung der Hochschulen geführt hat und bis heute nicht abgeschlossen ist. Damals wie heute führen bekannte Narrative, wie etwa der „Sputnik-Schock“ oder der „demografisch bedingte Fachkräftemangel“, zu einer Mobilisierung von Bildungsreserven und können als Begründungsmuster für die Ausweitung der akademischen Bildung gelten. Die Grundformel „Meine Kinder sollen es einmal besser haben“ bzw. das Versprechen des „Aufstiegs durch Bildung“ scheinen jedoch der treibende Motor des bis dato ungebremsten Zuspruchs zu einer höheren Bildung zu sein. „Für die Universität, die siebenhundert Jahre lang eine zwar angesehene, aber nur einen sehr kleinen Teil der Bevölkerung betreffende Institution war, bedeutet dies, dass sie zum ersten Mal in ihrer Geschichte unter die großen, für die Gesellschaft strukturbestimmenden Institutionen aufrückt“ (Stichweh 2009, S. 7).

Aus einem Bildungsgut, das einstmals nur wenigen Auserwählten zuteilwurde, ist im Laufe von zirka 70 Jahren eine Hochschulbildung in der Breite geworden, die nicht nur neue Zielgruppen anspricht, sondern das Studieren in vielfältigen Formaten und in ganz unterschiedlichen Phasen der Bildungs- und Berufsbiographie mög-

lich macht. Hat sich wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer klassischen Ausprägung als „Weiterbildung von Akademikern für Akademiker“ noch an eine exklusive Gruppe gerichtet, ist sie heute die treibende Kraft an den Hochschulen, die Bildungsprogramme und -maßnahmen für heterogene und vor allem für bislang unterrepräsentierte Adressatinnen und Adressaten wie beispielsweise beruflich Qualifizierte und andere nicht traditionell Studierende auflegt.

Der These der Deinstitutionalisierung des Lebensverlaufes folgend, muss sich auch die Bildungsinstitution Hochschule an die neuen Gegebenheiten anpassen. „Hat früher die Institution Hochschule streng die Assimilation an ihre Bildungsvorstellungen gefordert, sieht sie sich heute mit der Forderung nach einem geschmeidigen Einstellen auf neue gesellschaftliche und individuelle Bildungswünsche konfrontiert“ (Pohlmann & Vierzigmann 2018, S. 390). Wenn es nicht mehr nur eine institutionell verankerte Hochschulbildungsphase im frühen Erwachsenenalter, sondern mehrere, berufsbegleitend, neben- und nachberuflich absolvierte Bildungsphasen im Lebensverlauf gibt (Allmendinger et al. 2011, 2014), erfordert dies in der Konsequenz eine „zeitliche (Um-)Ordnung von Bildung und Lernen im Lebenslauf“ (Alheit & Dausien 2017, S. 15 f.). Die wissenschaftliche Weiterbildung hat diese Entwicklung früh vollzogen, sei es mit den weiterbildenden Aufbaustudiengängen für berufserfahrene Akademikerinnen und Akademiker, sei es mit dem Seniorenstudium bzw. der „Universität des dritten Lebensalters“⁸. Sie denkt in Abschlüssen *und* in Bildungswegen *und* arbeitet mit den Institutionen der beruflichen Bildung ebenso wie mit Unternehmen an Kombinations- und Wechselmöglichkeiten zwischen beruflicher, betrieblicher und hochschulischer Weiterbildung. Kurz gesagt, wissenschaftliche Weiterbildung ist das Teilsegment der Hochschulbildung, das die Frage nach zukunftsfähigen Bildungsangeboten ansprechend und zeitnah beantworten und auch diese neuen Studienmöglichkeiten im Medium der Wissenschaft halten kann.

Inkludierende Wirkung

Unabhängig davon, wie die zunehmende Akademisierung auch immer bewertet werden mag, lässt sich feststellen, dass die Akademisierung für weite Teile der Bevölkerung einen Prozess von der Exklusion zur Inklusion beschreibt. Unter Inklusion soll hier die „Adressierung oder die Berücksichtigung von Personen in Sozialsystemen“ (Stichweh o. J.) bezeichnet werden. Nach Stichweh (2009) wird „im Blick auf das Erziehungssystem [...] die wichtigste Entwicklung im 20. und 21. Jahrhundert mit dem Begriff der Inklusion angesprochen. Der Begriff der Inklusion artikuliert die Frage, wer in einer gegebenen historischen Situation als ein Adressat für universitäre Erziehungsprozesse in Frage kommt“ (ebd., S. 7).

8 Eine gleichnamige Einrichtung wurde bekanntlich an der Goethe Universität Frankfurt eingerichtet.

Dass die wissenschaftliche Weiterbildung auch an dieser Entwicklung maßgeblichen Anteil hat, liegt vor allem daran, dass ihr die eigene Transformation zu gelingen scheint. Dazu hat das Bund-Länder-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entscheidend beigetragen. Unter dem Einfluss hochschul- bzw. bundesweit agierender Projekte und Verbände wurde nicht nur die Öffnung des Zugangs an die Hochschulen, die Flexibilisierung und Vielfalt akademischer Bildungsformate, sondern zugleich auch die Erweiterung des Selbstverständnisses von wissenschaftlicher Weiterbildung vorangetrieben. Weiterbildung an Hochschulen wendet sich eben nicht mehr nur an ein präselektiertes Publikum, das die einschränkenden Zugangsregeln erfüllt, sondern reagiert auf heterogene Bildungsnachfragen und inkludiert somit Zielgruppen, denen die Teilhabe an wissenschaftlichem Wissen bislang verschlossen war. Die Inklusion bis dato hochschulferner Adressatengruppen in wissenschaftliches Wissen, die die Ausdehnungsbewegung noch vor den Toren der Universität zu verwirklichen versucht hat, wurde somit zum Thema des Sozialsystems Hochschule selbst.

Die offene Hochschule ist das Paradebeispiel einer durch wissenschaftliche Weiterbildung betriebenen Inklusion. Zu bedenken ist aber auch, ob die konsekutive Logik des grundständigen Bereichs, die die Bologna-Reform noch nicht überwinden konnte, und die zwar erweiterten, aber weiterhin gegebenen Zulassungsvoraussetzungen für akademische Abschlüsse, nicht nach wie vor exkludierende Wirkungen entfalten. Somit wäre echte Teilhabe erst mit der Hochschule des lebenslangen Lernens eingelöst, die im grundständigen wie im weiterbildenden Bereich strategisch auf Nachfrage- und Teilnehmerorientierung mit breiten Zugangschancen und in jeder Richtung durchlässigen Bildungswegen zwischen akademischer und beruflicher Bildung angelegt wäre. Gleichwohl und gerade deshalb bliebe (Weiter-)Bildung im Medium der Wissenschaft das Kennzeichen sine qua non jedweder Hochschulbildung.

Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (2017): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. & Schmidt B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 713–734). Wiesbaden: Springer, VS.
- Allmendinger, J. et al. (2011): Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 4: Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*, 283–300.
- Allmendinger, J. et al. (2014): *Gesamtstaatliche Bildungsstrategie. Gemeinsame Verantwortung von Bund, Ländern und Kommunen. Analyse und Empfehlungen. Ergebnispapier der Initiative für eine Gesamtstaatliche Bildungsstrategie der Niedersächsischen Staatskanzlei, Hannover.*

- Arnold, R. (2018): Disziplinäre Blickwinkel auf die Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Jütte, W., Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden. S. 61–77.
- Bade-Becker, U. (2016): Ziele, Aufgaben und Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums. https://www.dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2016/Vortraege/VS1_Bade_Becker.pdf. Zuletzt aufgerufen am 04.03.2020.
- Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S., Pellert, A., Wilkesmann, U. (2020): Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In: Welppe, I. u. a. (Hrsg.): Leistungsbeurteilung in Universitäten. Berlin. [Im Druck].
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld.
- Faulstich, P. (2001): Weiterbildungssystem. In: R. Arnold, S. Nolda, Nuissl, E. (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenpädagogik (S. 334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerabend, P. (1976): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main.
- Graßner, G., Bade-Becker, U., Gorys, B. (2010): Weiterbildung an Hochschulen. In: Toppel, R., von Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden, S. 543 ff.
- Heider, F. (1926). Ding und Medium. In: Symposium. Philosophische Zeitschrift für Forschung und Aussprache 1, Jg. 2, S. 109–157.
- HRG (1976): Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 26. Januar.
- James, W. (2000): The Truth Is What Works. New York, Oxford: Rowman und Littlefield.
- Keil, K. (2014): Und der Zukunft zugewandt. Die Weiterbildung an der Humboldt Universität zu Berlin.
- Kondratjuk, M. (2020): „Das ist eine Debatte, die mich sehr interessiert. Ich bin tatsächlich Fan davon.“ Erschließung neuer Zielgruppen vs. Absenkung des Niveaus. Perspektiven von Akteuren aus dem operativen Geschäft der Hochschulweiterbildung auf Wissenschaftlichkeit. In: Dörner, O. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen. Verlag Barbara Buehler, Bielefeld, 69–84.
- Kuper, H., Kaufmann, K., Widany, S. (2016): Kategorien der Weiterbildung und Modellannahmen der Weiterbildungsforschung. In Kuper, H., Behringer, F., Schrader, J. (Hrsg.), Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, S. 5–23). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Url: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/8101>. Zugegriffen: 21. August 2017.
- Luhmann, N. (1999): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde., 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (2001): Das Medium der Kunst. In: Luhmann, N. (2001): Aufsätze und Reden. Stuttgart: Reclam, 198–217.
- Nestle, W. (1940): Vom Mythos zum Logos. Die Selbstentfaltung des griechischen Denkens von Homer bis zur Sophistik. Stuttgart: Kröner.
- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn.
- Pohlmann, S. & Vierzigmann, G. (2018). Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, W., Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden. S. 385–401.
- Schäfer, E. (1988): Historische Vorläufer wissenschaftlicher Weiterbildung. Wiesbaden.
- Schäfer, E. (2017): Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer.
- Schäfer, L. (2011): Über die Wissenschaft als Muster und als Mittel von Aufklärung. In: Acta Historica Leopoldina, Nr. 57, 9–23.
- Schäffter, O. (1975): Einrichtungen der universitären Weiterbildung. Sonderheft der AUE-Informationen 12, Berichte und Materialien. Hannover. S. 39–56.
- Schäffter, O. (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld. S. 221–240.
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U., Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 4, S. 10–35.
- Stichweh, R. (2009): Universität in der Weltgesellschaft. Akademische Rede am Dies Academicus der Universität Luzern am 1. Oktober 2009. https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/74_universitaet-in-der-weltgesellschaft.pdf. Zuletzt aufgerufen am 24.03.2019.
- Stichweh, R. (o. J.): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. URL: https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/52_1stwinklusion.exklusion.leitg.pdf. Zuletzt aufgerufen am 09.02.2020.
- Strzelewicz, W. (1959): Seminarurse. Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung. Ein Göttinger Bericht. Göttingen.
- WR (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>. Zuletzt aufgerufen am 04.03.2020.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33. Jahrgang, 4/2011, S. 8 ff.
- Wolter, A., Schäfer, E. (2018): Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In: W. Jütte, M. Rohs (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden. S. 13–40.

Formen und Praktiken der Inklusion in der universitären Weiterbildung am Beispiel der Schweiz

THERESE E. ZIMMERMANN, KARL WEBER

Abstract

Seit vielen Jahren befindet sich das Bildungswesen in der Schweiz, das an die obligatorische Schulpflicht anschließt, in einem Prozess der berufsförmigen Ausdifferenzierung. Aus strukturellen Gründen führt dieser Vorgang zu exkludierenden Praktiken bei den aufnehmenden Bildungseinrichtungen. Sie definieren relativ restriktive Zugangsvoraussetzungen. Zu fragen ist, ob und in welchem Maße dies für die Universitäten zutrifft, die seit Ende der 1990er Jahre beim Ausbau der Weiterbildung diesem Entwicklungspfad gefolgt sind. Es wird gezeigt, dass sie als Organisationen die Weiterbildung in Form einer separierenden Inklusion institutionalisiert haben. Dieses Sowohl-als-auch ist ebenfalls auf der Ebene von abschlussbezogenen Weiterbildungsstudiengängen beobachtbar. Dies dokumentiert die Analyse von 112 Certificates of Advanced Studies (CAS) der Universitäten Zürich, Basel und Luzern.

Post-compulsory education in Switzerland has been undergoing a process of vocational differentiation for many years. For structural reasons, this process leads to exclusionary practices by the host educational institutions. They define relatively restrictive admission requirements. The question is whether, and to what extent, this applies to the universities which have followed this development path since the end of the 1980s in their expansion of continuing education. It is shown that, as organisations, they have institutionalised further education by way of segregative inclusion. This "as well as" effect can also be observed at the level of qualification-oriented continuing education courses. This is documented by the analysis of 112 Certificates of Advanced Studies (CAS) from the universities of Zurich, Basel and Lucerne.

1 Einleitung

In einer international vergleichenden Studie über nationale Bildungswesen zeigen Müller und Shavit (1998), dass diese unter organisationalen Gesichtspunkten zwei „Idealtypen“ zugeordnet werden können. Bildungssysteme sind dann qualifikationsbestimmt, wenn sich ihre Angebote klar auf die Erwerbstätigkeit der Absolventen und Absolventinnen beziehen. Organisationsbestimmt sind sie hingegen, wenn ihre

Angebote einen allgemeinbildenden Charakter haben, sie wenig selektiv sind und die berufliche Qualifizierung arbeitsplatznah, in öffentlichen und privaten Unternehmungen erfolgt. Gemäß dieser Unterscheidung hat sich historisch in der schweizerischen nachobligatorischen Bildung ein qualifikationsbestimmtes institutionelles Regime der Organisation entwickelt. Dieses zeichnet sich u. a. durch folgende Merkmale aus: vergleichsweise tiefe Quote von allgemeinbildenden Maturitäten, mittlere Streuung der Kompetenzen, Stratifizierung der Bildungsorganisationen (Weber 2008, S. 164). Offensichtlich beeinflussen die im Bildungswesen erworbenen Kompetenzen wesentlich die berufliche Erstplatzierung und die spätere Karriere der Ausgebildeten. Die Selektivität im Bildungssystem ist groß, strukturell angelegt und exkludierend. Die entsprechenden Prozesse sind institutionell verankert, legitimiert und stellen eine pfadabhängige Logik der Reformen sicher. Dabei wird der Zugang zu den Bildungsangeboten von den aufnehmenden Einrichtungen in der Regel an eng definierte Voraussetzungen geknüpft. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob die seit Anfang der 1990er Jahre dynamische universitäre Weiterbildung, die sich als Reformprojekt verstand, die dominierende exkludierende Entwicklungslogik aufgenommen hat. Im Kern interessieren folgende zwei Leitfragen: Wie haben die Universitäten als Organisationen die Weiterbildung als neue, extern angeregte Aufgabe seit den 1980er Jahren institutionell-organisatorisch bearbeitet? Wie inkludierend bzw. exkludierend werden universitäre Weiterbildungsstudiengänge ausgestaltet? Einerseits richtet sich der Blick auf die Universitäten als Mesoebene und andererseits auf die abschlussbezogenen universitären Weiterbildungsstudiengänge als Mikroebene.

Auf beiden Untersuchungsebenen stehen Inklusions- und Exklusionsfragen im Vordergrund. Diese sehr allgemeinen Begriffe werden in den verschiedenen Disziplinen unterschiedlich verstanden und verwendet (Knauf 2013). In diesem Beitrag wird allgemein an begriffliche, theorieorientierte Überlegungen von Stichweh (2005) angeknüpft, der mit Inklusion und Exklusion die Art und Weise meint, wie sich Systeme auf ihre personale Umwelt beziehen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Weiterbildung für die Universitäten eine neue Umwelt darstellt.

Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen beschrieben. Alsdann steht das Schweizer Bildungssystem im Zentrum. Charakteristisch für dieses ist – wie erwähnt – die enge Verknüpfung von Bildung und Beschäftigung. Anschließend wird skizziert, wie unter einer Inklusions- und Exklusionsperspektive die Universitäten die Weiterbildung als neue Aufgabe institutionalisiert haben und wie diese Perspektive auch auf der Mikroebene die Weiterbildungsstudiengänge mit dem Format Certificate of Advanced Studies (CAS) an den Universitäten Zürich, Basel und Luzern profiliert. Schließlich werden die Ergebnisse der beiden Perspektiven diskutiert und aufeinander bezogen.

2 Methodisches Vorgehen

Für die Darstellung des Schweizer Bildungssystems und die Skizze der Institutionalisierung der universitären Weiterbildung wurde auf einschlägige Literatur und Studien zugegriffen. Der vorliegende Beitrag spiegelt damit den Stand des gesicherten Wissens. Zur Beantwortung der zweiten Leitfrage wurde ein qualitativ orientierter Zugang gewählt: Ausschreibungen bzw. Flyer und Reglemente zu Studiengängen verkörpern die Intentionen der Anbieter. Die Beschreibungen von Zielpublika und von Zulassungsvoraussetzungen sind Verhaltensspuren, die sich inhaltsanalytisch bearbeiten lassen. Für die Analyse wurden sämtliche CAS von drei Universitäten in den Blick genommen. Die erste ist die Universität Zürich, als Hochschule eines Kantons mit einem hohen Anteil an modernen Dienstleistungsberufen (u. a. Informatik, Beratung, Finanzwesen) und dessen Hauptstadt eine Metropole ist. Diese Universität weist für das Jahr 2018 insgesamt 25.827 Studierende in 7 Fakultäten aus (Universität Zürich 2019). Die Universität Basel als die zweite gewählte Universität an einem Standort mit vielen industriellen Berufen und als Hochschule an der Peripherie hat mit 8 Fakultäten 12.673 Studierende (Universität Basel 2019). Die Universität Luzern ist die dritte Universität. Sie liegt im Kanton Luzern mit einer traditionellen Struktur von Dienstleistungs- und Handwerksberufen. Sie ist vergleichsweise klein, führt 5 Fakultäten und hat lediglich 3.007 Studierende (Universität Luzern 2019). Von allen CAS wurden vom 18. Oktober bis 27. Dezember 2019 Ausschreibungen bzw. Flyer und Reglemente über die einschlägigen Websites heruntergeladen. Ausgehend von dieser umfassenden Dokumentation der öffentlich zugänglichen Informationen konnten mit Stichtag 27. Dezember 2019 für die Universität Zürich 73 CAS eruiert werden, für die Universität Basel deren 46 und für die Universität Luzern 19 CAS. Aus sprachanalytischen Gründen wurden die CAS mit englischen Ausschreibungstexten ausgeschlossen.¹ Die verbleibenden 112 CAS wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Für diese Analyse wurden im ersten Schritt sämtliche Ausschreibungen nach den folgenden, themenbezogenen Kategorien (Kuckartz 2016) abgesucht: Zielpublikum bzw. Zielgruppe und Zulassung bzw. Zulassungsvoraussetzungen. Pro ausgewählte Universität wurde ein Excel-Daten-File mit den aufgefundenen Textelementen generiert. Fand sich in den Ausschreibungen keine ausreichende Information, wurde das zugehörige Reglement konsultiert und nach den fehlenden Angaben abgesucht. Im zweiten Schritt wurde an dieses Textkorpus pro Studiengang die Frage nach dem Angebotstyp gestellt, weil sich Weiterbildungsstudiengänge der Schweizer Hochschulen aufgrund ihrer Offenheit im Zugang typisieren lassen. Rekuriert wurde dazu auf die Ergebnisse von zwei Modellentwicklungen: Das erste Modell ist ein *2-Pole-Modell* als Kontinuum mit den Polen *professionsorientierte* versus *funktionsorientierte* Weiterbildungsstudiengänge (Weber 2008, 2010). Professionsorientierte Studiengänge orientieren sich an den klassischen Professionen wie Medizin, Theologie und Jurisprudenz. Der Zugang ist entsprechend eng bzw.

¹ Für die Universität Zürich traf dies auf 17 CAS zu und für die Universität Basel auf 9 CAS. Unter den CAS der Universität Luzern gab es keine in englischer Sprache.

nur für Professionsangehörige. Sie sind tendenziell exkludierend. Funktionsorientierte Studiengänge sind offen für Personen mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen, die sich für eine bestimmte Tätigkeit wie – typischerweise – Führung oder Kommunikation qualifizieren wollen. Sie haben identische Aufgaben in ganz unterschiedlichen Feldern zu bewältigen. Der Zugang ist eher inkludierend. Beim zweiten Modell als *3-Pole-Modell* sind neben den drei Polen Professions-, Tätigkeits- und Funktionsorientierung zusätzlich die Professionalisierung als dynamische Komponente enthalten (Weber 2019, S. 9). Zur Analyse der 112 CAS diente das 3-Pole-Modell. In Tabelle 1 sind die prioritär fokussierten Dimensionen Zugang und Beschäftigung in Verbindung zum Angebotstyp aufgeführt.

Tabelle 1: 4 Angebotstypen von hochschulischen Weiterbildungsgängen (Quelle: Darstellung in Anlehnung an Weber [2012, S. 27].)

Typ	Zugang	Beschäftigung
Professionsorientiert	Eng	Privilegiert, monopolistisch
Professionalisierend	Eher eng	Eher privilegiert
Tätigkeitsorientiert	Eher breit	Verschiedene Arbeitsfelder
Funktionsorientiert	Offen	Verschiedenste Arbeitsfelder

Als professionsorientiert wurden alle CAS eingeteilt, bei denen der Zugang fachlich eng definiert ist und bei denen der Abschluss für bestimmte Arbeitsfelder privilegiert. In einer Ausschreibung bzw. einem Flyer zum CAS oder im Reglement finden sich zur Bezeichnung der Zielgruppe etwa Formulierungen wie „Ärztinnen und Ärzte mit Schwerpunkt in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen“ für den CAS in Entwicklungspädiatrie der Universität Zürich. Sind in diesem CAS die Ärzt*innen die adressierte Profession, stehen beim CAS in International Business Transactions und Technologietransfer der Universität Zürich die Jurist*innen im Fokus: „Vorab Juristinnen und Juristen sowie Anwältinnen und Anwälte“ sind als Zielgruppe aufgeführt. Dieser CAS soll für die berufliche Karriere vertiefte Kenntnisse vermitteln. Treiber für die Angebotsgestaltung ist demnach die Jurisprudenz als klassische bzw. alte Profession. Auslöser von Angeboten können jedoch auch junge Professionen sein wie die Psychologie. Ein Beispiel hierfür ist der CAS in Paartherapie der gleichnamigen Universität. Zugangserfordernis ist für diesen „Psychologinnen und Psychologen mit Abschluss auf Masterstufe“. Als professionalisierend eingeordnet wurden alle CAS, bei denen der Zugang für Personen aus einigen wenigen und explizit genannten disziplinären Feldern vorgesehen ist und bei denen die Absolvent*innen durch das vertiefte bzw. spezialisierte Wissen einen eher privilegierten Zugang zu Arbeitsfeldern erhalten. Bei den analysierten CAS finden sich zur Zielgruppe z. B. Formulierungen wie „Fachpersonen aus den Bereichen Botanik, Ethnologie, Soziologie, Pharmazie, Gesundheit- und Asylwesen, Bildung und Vermitt-

lung² des CAS in Ethnobotanik und Ethnomedizin der Universität Zürich. Bei den als tätigkeitsorientiert eingestuften CAS ist charakteristisch, dass der Zugang eher breit ist, d. h., Personen mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen kommen als Teilnehmende in Frage. Beschäftigungsfelder werden verschiedene angegeben. Ein eher breiter Zugang spiegelt sich in einer Zielgruppenbeschreibung wie bspw. „Fachpersonen mit bestehendem *oder* geplante Berufstätigkeitsfeld in der Beratung und Begleitung alter Menschen“³ des CAS in Beratungskompetenz zum Leben im Alter der Universität Zürich. Als funktionsorientiert wurden alle CAS eingeteilt, deren Zugang offen ist und die hinsichtlich der Beschäftigung für identische Aufgaben in verschiedensten Arbeitsfeldern qualifizieren. Der offene Zugang wird etwa in Beschreibungen wie „Der Zertifikatsstudiengang richtet sich an Personen aus allen Sektoren, insbesondere aus Industrie, Dienstleistung, Verwaltung und Non-Profit-Organisationen“⁴ des CAS in Unternehmensführung der Universität Zürich artikuliert.

Nach der Zuteilung in Typen (zum Ergebnis vgl. nachfolgende Tab. 2 bis Tab. 4) wurde im dritten Schritt die Frage an das Textkorpus herangetragen, ob ein CAS eher exkludiert oder eher inkludiert. Als exkludierend wurde er codiert, wenn a) nur ein Hochschulabschluss (ein Bachelorabschluss oder ein Masterabschluss, ein genau definierter; ein fachhochschulischer oder ein universitärer, ein von einem übergeordneten Fachgremium anerkannter ausländischer Abschluss), b) eine Sur-Dossier-Aufnahme⁵ nur als Ausnahme erscheint bzw. eine „ausnahmsweise“-Zulassung beschrieben wird (dies auch, wenn die Ausnahme mit „gleichwertige Qualifikation“ gekoppelt ist) und/oder c) explizit ein zum Studiengang übergeordnetes Gremium über die Zulassung entscheidet. Als inkludierend wurde ein CAS codiert, wenn a) eine vergleichbare Qualifikation ausreicht, und zwar in der Aufzählung der Regelvoraussetzungen mit einer „oder“-Verbindung, die öffnend wirkt, b) ein Berufsbildungsabschluss mit Berufserfahrung ausreicht, c) Vorkenntnisse auf Niveau Hochschule ausreichen.

Als inkludierend eingeteilt wurden demnach alle CAS, die eine „oder“-Formulierung in der Zulassung enthalten, wie etwa „Hochschulabschluss und Berufserfahrung oder vergleichbarer Qualifikation“ des CAS in International Business Transactions und Technologietransfer der Universität Zürich. Im vierten Schritt wurden die CAS anhand der vergebenen Codes ausgezählt: Über alle 112 CAS hinweg sind deren 40 inkludierend. In den nachfolgenden Tabellen 2 bis 4 sind diese in grauer Schrift aufgeführt.

2 <https://www.weiterbildung.uzh.ch/programme/detail.php?angebnr=1277> (letzter Zugriff: 05.01.2020).

3 <https://www.weiterbildung.uzh.ch/programme/detail.php?angebnr=1479> (letzter Zugriff: 05.01.2020).

4 <https://www.weiterbildung.uzh.ch/programme/detail.php?angebnr=32> (letzter Zugriff: 05.01.2020).

5 Der Begriff Sur Dossier bezeichnet einen Aufnahmemodus, der dann ins Spiel kommt, wenn Studierende die Regelvoraussetzungen nicht erfüllen (Zimmermann 2012). Der Begriff kann schriftlich, also in Ausschreibungen, aufscheinen. Auch kommt es vor, dass er mündlich benutzt wird, z. B. von Studiengangsverantwortlichen.

3 Kontext, Gegenstand und empirische Befunde

3.1 Leitvorstellungen im Schweizer Bildungssystem

Es gibt eine große Evidenz dafür, dass die ins schweizerische Bildungssystem involvierten Akteure ihr Handeln an einer gemeinsamen, mehr oder weniger expliziten Leitvorstellung orientieren, nämlich an der Berufsförmigkeit der Qualifikationen. Berufe sind „institutionalisierte Strukturen, die das Gesamtarbeitsvermögen inhaltlich bestimmen, differenzieren und gliedern“ (Brater 2019, S. 805). Fachlichkeit bildet das Kriterium der horizontalen Differenzierung. Der Abschluss bestimmt den Statusanspruch der Ausgebildeten in der vertikalen Struktur der Gesellschaft. Berufe sind somit normierte, standardisierte, auf Dauer angelegte spezialisierte Bündelungen von Wissen und Können, die zwischen Bildung und Beschäftigung strukturell koppeln (Brater 2019, Kurtz 2005). Das schweizerische nachobligatorische Bildungswesen hat sich in den letzten Jahren im Rahmen des qualifikationsbestimmten Pfades dynamisch entwickelt: Auf der Sekundarstufe II wurde in der *beruflichen* Grundbildung in den letzten 30 Jahren zwar die Spezialisierung reduziert. Gleichzeitig wurde aber die vertikale Differenzierung in der Grundbildung mit neuen, eigenständigen Abschlussmöglichkeiten erweitert: Neben einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) kann ebenso eine Berufsmaturität und eine Attestgrundausbildung (EBA) erworben werden. Auf der *allgemeinbildenden* Sekundarstufe II wurde mit der Einführung der spezialisierenden Fachmaturität das Programmprofil vielfältiger gestaltet. Fachmaturität und Berufsmaturität gelten als Voraussetzungen für den Zugang zu spezifischen Ausbildungsprogrammen der Fachhochschulen (FH). Insgesamt wurde in den letzten Jahrzehnten somit mit der horizontalen und vertikalen Differenzierung der Abschlüsse eine Bildungsstruktur mit einer verstärkten Berufsorientierung auf der Sekundarstufe II bereitgestellt – hochselektiv und damit exkludierend. Im *Bereich Tertiär A* (Universitäten [UH], Fachhochschulen [FH] und Pädagogische Hochschulen [PH]) hat sich mit der Bologna-Reform die Stufung der Abschlüsse mit Bachelor- und Masterdiplom durchgesetzt. Projekte sind angelaufen, damit PH und FH in Kooperation mit den UH den Doktorgrad verleihen können. Im *Bereich Tertiär B* werden das Höhere Fachschuldiplom für eine schulische Qualifizierung sowie das eidgenössische Diplom mit Bezeichnung Höhere Fachprüfung (HFP) und der eidgenössische Fachausweis mit Bezeichnung Berufsprüfung (BP) für eine eher betriebliche Qualifizierung abgegeben. Die Trägerstruktur der Abschlüsse HFP und BP wird durch die Berufsverbände bereitgestellt.

3.2 Institutionalisierung der universitären Weiterbildung

Akteure der schweizerischen Hochschulpolitik, besonders der Wissenschaftsrat und die Schweizerische Hochschulkonferenz, haben sich seit den 1960er Jahren periodisch mit der Notwendigkeit des Aufbaus einer universitären Weiterbildung auseinandergesetzt (vgl. Weber 2014, S. 25 ff.). Erst Ende der 1980er Jahre gelang es, auf Bundesebene für die Universitäten genügend große finanzielle Anreize zu schaffen, um diese für die Weiterbildung zu gewinnen. Bis dahin war sie „eher unsystematisch

und wenig formalisiert“ (Gonon 2019, S. 372). Ein wichtiges Argument für diesen finanziellen Förderentscheid war der sich abzeichnende Fachkräftemangel. Im Rahmen der sogenannten Weiterbildungsinitiative stellte der Bund den Universitäten für die Periode 1990 bis 1996 Fördermittel zur Verfügung, um zum einen zentrale Koordinierungsstellen einzurichten. Zum andern wurde die Durchführung von Nachdiplom- und Ergänzungsstudien ergänzend zu den Teilnahmegebühren mitfinanziert. Nachfolgend wird gezeigt, wie die Universitäten als Systeme auf die externe weiterbildungspolitische Erwartung reagiert haben. Namentlich interessiert, wie sie diese neue Aufgabe „integriert“ haben.

Mit Blick auf die besondere Form der Inklusion der Weiterbildung an den Universitäten wird auf die vier folgenden, literaturbasiert ausgewählten Indikatoren eingegangen: Unter *strukturell organisatorischen Aspekten* ist erstens bedeutsam, dass an allen Universitäten – wie vom Bund verlangt – zentrale Einrichtungen geschaffen wurden. Ihr Aufgabenprofil variierte von Universität zu Universität zwischen den beiden Polen Wissenschaftsfokussierung und administrativ-organisatorischer Support. Entscheidend war, wie die Arbeitsteilung zwischen Universitätsleitung bzw. Administration, Fakultäten und zentralen Einrichtungen jeweils ausgestaltet wurde. Inzwischen haben sich die Aufgabenprofile der Einrichtungen für die Weiterbildung einander angenähert: Im Vordergrund stehen heute Support, Management, Administration und mit Abstand Grundlagenbeschaffung. Gemäß den Vorgaben des Bundes wird die Weiterbildung nachfragefinanziert. Wenig überraschend ist deshalb, dass sich Leitende in der Weiterbildung mehrheitlich als Unternehmende und Managende sehen (Zimmermann 2016, S. 23). Die besondere Form der Institutionalisierung der Weiterbildung an den Universitäten führte zur Entstehung einer internen Sekundärstruktur: Diese ist auf die Bearbeitung von Weiterbildungsfragen spezialisiert und tangiert die traditionsreiche, fakultätszentrierte Struktur der Universität mit ihrem Aufgabenprofil wenig. Im hochschulpolitischen Diskurs bildet zweitens seit den 1960er Jahren die *Finanzierung der Weiterbildung* ein Dauerthema. Bis heute besteht ein Konsens, dass diese gemäß Marktregeln möglichst weitgehend durch die Teilnehmenden zu erfolgen hat. Dieser Finanzierungsmodus erzeugte zwei wichtige Effekte: Die Weiterbildung ist – sieht man von der Finanzierung der zentralen Einrichtungen ab – eher wenig in inneruniversitäre Verteilungskämpfe involviert. Darauf beruhen ihre Unabhängigkeit im universitären Raum und gleichzeitig ihre Abhängigkeit von der externen zahlungsfähigen und zahlungsbereiten Nachfrage. Für Weiterbildungsverantwortliche in den zentralen Einrichtungen und den Fakultäten ist dadurch die Finanzierbarkeit von Angeboten zu einem zentralen Thema geworden, das ohne Zweifel ebenfalls die Zulassungsregeln zu den Angeboten beeinflusst (Zimmermann 2012, S. 45 ff.). Drittens wurde die *Zulassung zu Weiterbildungsstudiengängen* in den letzten Jahren weitgehend standardisiert. Für die Zulassung gilt ein Hochschulabschluss als Regelvoraussetzung. Bachelor- und Masterabschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen sind, obwohl sie inhaltlich unterschiedlich profiliert sind, bei Zulassungsfragen einander gleichgestellt. Damit wird der hochschulpolitischen Einstufung der beiden Abschlüsse im nationalen Qualifikationsrahmen

Rechnung getragen. Allerdings sind je nach Weiterbildungsstudiengang die Eingangsvoraussetzungen unterschiedlich eng definiert: In hoch professionalisierten Feldern wie bspw. in der Zahnmedizin werden universitäre Abschlüsse vorausgesetzt. Obwohl eine gewisse Standardisierung bei der Zulassung gegeben ist, praktizieren die Hochschulen die Zulassung „sur dossier“. Hochschulen sind bereit, Personen ohne Hochschulabschluss zu einem Weiterbildungsstudiengang zuzulassen: Eine Untersuchung der MAS-Studiengänge an allen Hochschultypen hat im Jahr 2012 ergeben, dass eine Lehre und Berufspraxis ausreichend sein können. Weiterkommen „Empfehlungsschreiben“ von Arbeitgebenden oder vorgelegte Arbeitszeugnisse zur Kompensation des fehlenden Hochschulabschlusses in Frage (Zimmermann 2012, S. 42). Neben den Sur-Dossier-Aufnahmen, die in Ausschreibungen oft als Ausnahme genannt werden, sind Äquivalenzen zum Hochschulabschluss eine weitere gängige Praxis: Gleichwertiges genügt als Ersatz für einen Hochschulabschluss (Zimmermann 2012, S. 36): Genannt werden etwa Abschlüsse aus dem Tertiärbereich B. Viertens zu den *Abschlüssen*: Erste Pionier-Formate im Kleid „Ergänzungsstudium“ wurden in den 1990er Jahren von einer Arbeitsgruppe der Universitäten initiiert (Zimmermann 2019, S. 23). Mittlerweile sind sie schweizweit über alle Hochschulen hinweg wie folgt standardisiert: Das Certificate of Advanced Studies (CAS) umfasst in der Regel 10 ECTS, ein Diploma of Advanced Studies (DAS) 30 ECTS und ein Master of Advanced Studies (MAS) 60 ECTS. Zu ergänzen sind an dieser Stelle zwei Initiativen von zwei Hochschulen: Die Universität Genf hat den Titel eines „Doctorate of Advanced Professional Studies in Applied Finance (DAPS)“ eingeführt. Dieser aus einer internationalen Kooperation entstandene Studiengang wird in Englisch und Mandarin angeboten. Die Eidg. Technische Hochschule in Lausanne (ETHL) bietet im Rahmen von „Open Studies“ Angebote an. Sie sind für alle zugänglich, unabhängig von der Vorbildung. Sie können mit einem „Certificate of Open Studies“ (COS) abgeschlossen werden – gemäß Verfügung zu mindestens 10 ECTS (ETHL 2016).

3.3 Offenheit der CAS-Weiterbildungsstudiengänge

Von den 112 analysierten CAS der Universitäten Zürich, Basel und Luzern entfallen deren 56 auf die Universität Zürich. 21 von diesen finden sich gehäuft im Angebotstyp Professionsorientierung und weitere 25 in der Tätigkeitsorientierung (Tab. 2). Professionalisierend sind nur 7 und funktionsorientiert 3. Inkludierend sind 20 CAS. In Tabelle 2 sowie in den nachfolgenden Tabellen sind inkludierende Angebote jeweils mit grauer Schrift aufgeführt.

Tabelle 2: Typisierte CAS der Universität Zürich

Typ	Bezeichnung der CAS (Wortlaut)	Menge
Professionsorientiert	CAS in Entwicklungspädiatrie, CAS in Grundlagen der Forensischen Wissenschaften, CAS in Kinderpsychotraumatologie, CAS in Labormedizin, CAS in Legalinspektion, CAS in Oraler Implantologie, CAS in Orthognather Chirurgie, CAS in Paartherapie, CAS in Parodontologie, CAS in Philosophie für Fachleute aus Medizin und Psychotherapie, CAS in Psychosomatischer und Psychosozia-	21

(Fortsetzung Tabelle 2)

Typ	Bezeichnung der CAS (Wortlaut)	Menge
	ler Medizin, CAS in Spiritualität, CAS in International Business Transactions und Technologietransfer, CAS in International Tax Law – Schwerpunkt Corporate Taxation, CAS in International Tax Law – Schwerpunkt Individual Taxation, CAS in Internationales Banken-, Kapitalmarkt- und Versicherungsrecht, CAS in Medical Leadership, CAS in MedLaw, CAS in Mergers & Acquisitions und Gesellschaftsrecht, CAS in Naturwissenschaftlicher Forensik, CAS in Positiver Psychologie	
Professionalisierend	CAS in Bibliotheks- und Informationswissenschaft, CAS in Familienrecht, CAS in Forensic Nursing, CAS in Big Data and Machine Learning, CAS in Ethnobotanik im Mittelmeerraum, CAS in Ethnobotanik und Ethnomedizin, CAS in Gesundheitspsychologischer Lebensstiländerung und Mind Body Medicine	7
Tätigkeitsorientiert	CAS in Applied Economic History, CAS in Applied History, CAS in Arts Administration, CAS in Beratungskompetenz zum Leben im Alter, CAS in Clinical Data Management, CAS in Clinical Trial Management, CAS in Corporate Finance, CAS in Epidemiologie und Biostatistik, CAS in Europarecht, CAS in Finanzmarktrecht, CAS in Gesundheitsförderung und Prävention, CAS in Gesundheitsökonomie und gesundheitsökonomische Evaluation, CAS in Gesundheitssysteme, CAS in Hochschuldidaktik, CAS in Investments & Derivatives, CAS in Leadership and Governance an Hochschulen, CAS in Schweizer Literatur, CAS in Spiritual Care, CAS in Wealth Management, CAS in Valuation & Taxes, CAS in Applied Ethics, CAS in Clinical Monitoring, CAS in Gerontologie heute, CAS in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft Ostasiens, CAS in Literaturvermittlung, CAS in Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	25
Funktionsorientiert	CAS in Unternehmensführung, CAS in Urban Management	3

Von den insgesamt 37 CAS der Universität Basel sind mehr als die Hälfte (absolut: 19) der Studiengänge als professionalisierend bewertet (Tab. 3). 15 CAS sind tätigkeitsorientiert. Professions- oder funktionsorientiert sind nur wenige Angebote. Inkludierend sind mit 15 CAS weniger als die Hälfte der Basler CAS.

Tabelle 3: Typisierte CAS der Universität Basel

Typ	Bezeichnung der CAS (Wortlaut)	Menge
Professionsorientiert	CAS Bildgebende Verfahren, CAS Messtechnik und Biosignale	2
Professionalisierend	CAS Neurophysiotherapie/Morbus Parkinson, CAS Neurophysiotherapie/Multiple Sklerose, CAS Personal Health Coach, CAS Tiergestützte Therapie, CAS Klinische Pharmazie, CAS Kinder- und Jugendpsychologie/Systemische Beratung, CAS Kinder- und Jugendpsychologie/Systemische Diagnostik, CAS Psychopathologie und psychiatrische Diagnostik, CAS Functional Kinetics, CAS Epidemiologie und Biostatistik, CAS Gesundheitsförderung und Prävention, CAS Gesundheitsökonomie und gesundheitsökonomische Evaluation, CAS Gesundheitssysteme, CAS Kinder- und Jugendpsychologie/Individuelle Entwicklung, CAS Sportphysiotherapie, CAS Study Nurse/Coordinator, CAS Tech-	19

(Fortsetzung Tabelle 3)

Typ	Bezeichnung der CAS (Wortlaut)	Menge
	nik in Anästhesiologie und Intensivmedizin, CAS Betriebsführung für Apotheker/innen, CAS Angewandte Ernährungswissenschaft	
Tätigkeitsorientiert	CAS African Affairs, CAS Digitale Kulturen, CAS Innovation und Change im Kulturmanagement, CAS Kulturpolitik und Kulturrecht, CAS Motivational Interviewing, CAS Versicherungsmedizin/Medizinische Gutachten, CAS Versicherungsmedizin/Medizinische Risikoprüfung, CAS Versicherungsmedizin-/Gesundheitsversorgung, CAS Religiöse Pluralität in Theorie und Praxis, CAS Medizinethik, CAS Nonprofit Governance & Leadership, CAS Wirkungsmanagement in NPO, CAS Wirtschaftsethik, CAS Grundlagen der Psychoonkologie, CAS Interkulturelle Theologie und Migration	15
Funktionsorientiert	CAS Internationale Zusammenarbeit und globale Gesundheit (IZGG)	1

Die Universität Luzern bietet total 19 Studiengänge an. Davon sind 9 professionsorientiert, 4 professionalisierend, 2 tätigkeitsorientiert und 4 funktionsorientiert (Tab. 4). Inkludierend sind 5 CAS.

Tabelle 4: Typisierte CAS der Universität Luzern

Typ	Bezeichnung der CAS (Wortlaut)	Menge
Professionsorientiert	CAS Religionsunterricht, CAS Katechese, CAS Partnerschafts-/Ehe- und Familienpastoral, CAS Arbitration, Schweizerische Richterakademie – CAS Judikative, Staatsanwaltsakademie – CAS Wirtschaftsstrafrecht, Staatsanwaltsakademie – CAS Forensische Psychiatrie und Psychologie, CAS Kirchliche Jugendarbeit, CAS Prozessführung	9
Professionalisierend	Staatsanwaltsakademie – CAS Forensics I, Staatsanwaltsakademie – CAS Forensics II, Philosophie + Medizin, CAS Agrarrecht	4
Tätigkeitsorientiert	CAS in Humanitarian Leadership, CAS Palliative Care	2
Funktionsorientiert	Philosophie + Management, CAS Decision Making and Leadership, CAS Human Factors in Leadership, CAS Information Management and Leadership	4

Ein Vergleich zwischen den Universitäten zeigt, dass tätigkeitsorientierte CAS insgesamt ein großes Gewicht haben: An der Universität Zürich ist mit 45 % (absolut: 25) nahezu jeder zweite CAS ein solcher. An der Universität Basel ist dieser Typ immer noch zu 40 % (absolut: 15) vertreten. Demgegenüber fällt die Menge dieses Typs in Luzern mit lediglich 10 % (absolut: 2) ab.

4 Diskussion und Fazit

Anfang der 1990er Jahre ist es dank der Initiative des Bundes gelungen, die Weiterbildung als vierte Aufgabe neben Forschung, Lehre und Dienstleitungen an den Univer-

sitäten zu institutionalisieren. Die Form ihrer Institutionalisierung kann im Sinne Stichwehs als „separierende Inklusion“ bezeichnet werden (Stichweh 2016, S. 191): Die Weiterbildung bildet zwar einen Teil der Universität, genießt aber wegen ihrer Besonderheiten keinen „vollen akademischen“ Status. Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch Schmid und Wilkesmann bei ihrer Analyse des Status der Weiterbildung an deutschen Hochschulen, den sie aus der Perspektive eines feldtheoretischen Zugangs gemäß Bourdieu bearbeitet haben: Aktivitäten in der universitären Weiterbildung, besonders der Lehre, sind im Feld der Wissenschaften weder reputationsfähig noch relevant (Schmid & Wilkesmann 2018, S. 5 f.). Konkret bedeutet separierende Inklusion, dass die Weiterbildung auf der einen Seite Elemente des traditionellen Universitätsbetriebes übernommen und auf der anderen Seite eine gewisse Eigenlogik entwickelt hat. Dies ermöglichte ein besonderes und abgrenzendes Profil. Mit eher restriktiven, exkludierenden Regeln des Zugangs zur Weiterbildung, der Stufung der Abschlüsse sowie der Übernahme des „ECTS-Währungssystems“ ist die universitäre Weiterbildung in der Schweiz dem vorgezeichneten Entwicklungspfad in der nachobligatorischen Bildung und an den Hochschulen gefolgt. Allerdings besitzen die Abschlüsse im universitären System selber keinen Tauschwert. In grundständigen Studien werden sie nicht anerkannt (Zimmermann 2016, S. 19) und sie öffnen keinen Zugang zu einem akademischen Doktorat. Die Universitäten haben die Weiterbildung so institutionalisiert, dass die herkömmlichen, traditionsreichen Strukturen und Verfahren in Lehre und Forschung möglichst wenig tangiert wurden. Es wurden in Anlehnung an die bestehende Organisation lediglich Sekundärstrukturen für funktionspezifische Aufgaben geschaffen.

Die separierende Inklusion hat einen Raum entstehen lassen, der auf der Mikroebene der Weiterbildungsstudiengänge mit CAS-Abschluss eine gewisse Entstandardisierung und Vielfalt ermöglicht hat: Erstens folgt an den drei untersuchten Universitäten die Studiengangsentwicklung oft dem genuinen Pfad Profession – dies meist kombiniert mit engen und exkludierenden Zugangskriterien, weil sich Professionen wesentlich über ihr konsolidiertes Wissen und Können definieren. Da und dort lassen jedoch professionsorientierte CAS den Einschluss zu. Dieser stützt sich oft auf Äquivalenzen oder andere Zugangsoptionen. Zweitens steht universitäre Weiterbildung häufig im Dienst von Professionalisierungsbemühungen; dabei sind Zugangsregeln offener definiert, Ausschluss wie Einschluss sind beobachtbar. Offenbar können sich diese Angebote noch nicht auf ein konsolidiertes Wissen und Können stützen. Drittens versucht die universitäre Weiterbildung oft neue Tätigkeitsfelder zu erschließen. Hier ist der Zugang offen bis sehr offen.

Diese Befunde lassen sich aus der Makroperspektive der Universität folgendermaßen zuspitzen: Zunächst ist hinsichtlich Inklusion und Exklusion ein Sowohl-als-auch anzutreffen, wobei der Angebotstyp Einfluss nehmen kann, aber nicht muss. Mit der exkludierenden, universitären Weiterbildung wird das Bildungskapital von Teilnehmenden mit einem Hochschulabschluss weiter ausdifferenziert. Der Zugang zum Erwerb eines Hochschulabschlusses für Zielgruppen ohne einen solchen Abschluss steht nicht im Vordergrund. Dann sollen offenbar mit Weiterbildungsange-

boten neue Tätigkeitsfelder erschlossen bzw. bestehende stabilisiert werden. Beide hier genannten Strategien können als aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen der Universitäten verstanden werden. Schließlich kann den Analysen zufolge auf der Mikroebene kein klares Muster im Umgang mit der Inklusions-/Exklusionsproblematik erkannt werden. Diese Vielfalt und Entstandardisierung ist möglicherweise der Preis, der für die Nachfragefinanzierung der Weiterbildung in der kleinräumigen Schweiz zu zahlen ist. Die Finanzierung zwingt die Anbieter, der Besonderheit der Nachfragesituation Rechnung zu tragen und den Zugang situativ zu regeln. Bspw. beträgt der Anteil tätigkeitsorientierter Angebote in Zürich 45 % und in Basel 40 %. Demgegenüber sind es in Luzern lediglich 10 %. Einiges spricht somit dafür, dass der Anteil der Angebotstypen ebenfalls von den sozioökonomischen und berufsstrukturellen Bedingungen des Kontextes abhängig sein könnte.

Literatur

- Brater, M. (2019). Beruf und Bildung. Berufliche Bildung. In F. Böhle, G. G. Voss & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie*, 805–837. Berlin: Springer.
- Eidgenössische Technische Hochschule Lausanne (ETHL). *Verordnung der Schulleitung der ETHL über die Weiterbildung und die Fortbildung an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Lausanne (Weiterbildungsverordnung ETHL)*. Änderung vom 14. Dezember 2016.
- Gonon, P. (2019). Zur Legitimität von Hochschulweiterbildung in der Schweiz – Zwischen Wissenschafts- und Arbeitsmarktorientierung. In Imdorf, C., Leemann, R. J., & Gonon, P. (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung*, 371–399. Wiesbaden: Springer.
- Knauf, H. (2013). Inklusion und Hochschule. Perspektiven des Konzepts der Inklusion als Strategie für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 2013(5), 164–168.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kurtz, T. (2005). *Die Berufsform der Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- Müller, W., & Shavit, Y. (1998). Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(4), 501–533.
- Schmid, C. J., & Wilkesmann, U. (2018). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer (Print im Erscheinen).
- Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: Transcript, 2. erw. Auflage.
- Stichweh, R. (2005). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Universität Basel (2019): *Jahresbericht 2018*. Basel: Universität Basel.
- Universität Luzern (2019): *Jahresbericht 2018*. Luzern: Universität Luzern.

- Universität Zürich (2019): *Jahresbericht 2018*. Zürich: Universität Zürich.
- Weber, K. (2019). Differenzierung, Systembezug und Dynamik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer (Print im Erscheinen).
- Weber, K. (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz: Diskurs, Institutionalisierung und Profilbildung. In M. Schemmann (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, Bd. 37, 23–46. Köln: Böhlau.
- Weber, K. (2012). Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss. In T. E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?* 19–32. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.
- Weber, K. (2010). Aushandlung von Zeitregimes in der Weiterbildung. In M.-T. Schönbächler, R. Becker, A. Hollenstein & F. Osterwalder (Hrsg.), *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*, 103–117. Bern: Haupt.
- Weber, K. (2008). Bildung und Beschäftigung im Kontext. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz: Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven*, 153–192. Bern: hep.
- Zimmermann, T. E. (2019). Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft. Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2019(1), 22–29.
- Zimmermann, T. E. (2016): Ergebnisse der Online-Befragung „Thesen zur hochschulischen Weiterbildung“. In T. E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung Schweiz 2025. Wege in die Zukunft*, 19–33. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.
- Zimmermann, T. E. (2012). Die Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengänge in der deutschsprachigen Schweiz. Eine Untersuchung zu den Praktiken und Problemen. In T. E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?* 33–61. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	4 Angebotstypen von hochschulischen Weiterbildungsängen	150
Tab. 2	Typisierte CAS der Universität Zürich	154
Tab. 3	Typisierte CAS der Universität Basel	155
Tab. 4	Typisierte CAS der Universität Luzern	156

Frauenstudien. Zwischen autonomen Frauenbildungszusammenhängen und akademisierter Geschlechterforschung

JEANNETTE WINDHEUSER

Wir wollen nicht nur die akademische Wissenschaft um einen sogenannten Frauenaspekt additiv ergänzen, wir wollen nicht nur Forschungslücken erst entdecken und dann ausfüllen. Wir wollen mehr als Objekt und Subjekt der Wissenschaft werden: wir wollen sie und die Gesellschaft verändern. Radikal.

Gisela Bock 1977, S. 18

Abstract

Der Beitrag verortet das Konzept und die Praxis der Frauenstudien in ihrem sie ermöglichenden geschichtlichen, theoretischen und politischen Kontext der zweiten Frauenbewegung und der feministischen Theoriebildung. Als Ergebnis und Teil von Frauenhochschulbewegung, universitärer Gleichstellungspolitik und Frauenforschung gehören Frauenstudien zur Geschichte aktueller akademisierter Geschlechterforschung. Der geschichtliche Blick offenbart jedoch auch die Leerstellen und Risse, die im Zuge inkludierender Bewegungen entstanden: War die bewusste Erfahrung der geschichtlich vermittelten Position von Frauen Ausgangspunkt, um eine androzentrische Wissenschaft und misogynen Ordnung von Denken, Gesellschaft und Psyche zu erkennen, zu analysieren und zu kritisieren, finden die dem zugrundeliegenden erkenntnistheoretischen Prämissen kaum noch Eingang in die Universität der Gegenwart. Vor dem Hintergrund anhaltender hierarchischer Geschlechterverhältnisse fordert die kritische Auseinandersetzung mit den Frauenstudien dazu auf, die heutige Gestalt der akademisierten Geschlechterforschung einer zukunftsweisenden Revision zu unterziehen.

Die Frauenbewegungen waren angetreten, in einem gemeinsamen Raum unter Frauen eine andere Form öffentlicher Wahrnehmung hervorzubringen, in „einer Gesellschaft, die die sensuelle Welt zubetoniert“ (Schlupmann 1998, S. 23). Ein solches Anliegen sollte nicht allein Frauen Zugang zur männlichen Öffentlichkeit ermöglichen, sondern den Ausschluss eines bestimmten Teils menschlichen Lebens anprangern. Die zweite Frauenbewegung – auf der der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt – nahm die gesellschaftliche Zurichtung von Frauenleben zum Ausgangspunkt und eröffnete darüber u. a. die Kritik an einer androzentrischen Wissen-

schaft.¹ Unter den bestehenden Verhältnissen sei „Wissenschaft so definiert, daß alles Nicht-Quantifizierbare, Nicht-Planbare als irrational und gesellschaftswidrig erscheint“ (Bock 1977, S. 18).

Die einleitend zitierten Passagen verweisen auf zentrale Elemente der feministischen Theoriebildung im Kontext von (autonomen) Frauenbildungszusammenhängen und Frauenstudien: Die bewusste Erfahrung, außerhalb des Systems zu stehen, wurde als notwendiger Separatismus in einen Ort der anderen Erkenntnis gewendet. Von dort aus, vermittelt in einer Öffentlichkeit unter Frauen, wurde die androzentrische gesellschaftliche und institutionelle Struktur erkannt. Der Wissenschaft wurde entgegengehalten, sie blende bestimmte Teile gesellschaftlicher und materieller Realität aus. Dazu zählen insbesondere die reproduktive Sphäre als gesellschaftliche und kulturelle Aufgabe, die Lebenssituation von Frauen und ihre Leistungen in Geschichte und Gegenwart. Das Problem liegt aber zugleich tiefer, insofern erkenntnistheoretische und methodologische Prämissen berührt sind: Der bestehende wissenschaftliche Zugriff auf die Welt ist geprägt von hierarchischen Dualismen von aktivem Subjekt und passivem Objekt, Kultur und Natur, Geist und Körper. Es handelt sich in dieser Lesart um eine Wissenschaftskultur, die sich über Eindeutigkeit und Machbarkeit definiert.

Ausgehend von dieser Kritik wird im Folgenden nach dem theoretischen und geschichtlichen Horizont des Phänomens „Frauenstudien“ gefragt. Was waren die politischen und wissenschaftlichen Voraussetzungen für seine Entstehung? Verließen der Eingang von Frauen und Frauen- und Geschlechterforschung in die Universität/Hochschule und die damit einhergehende Gleichstellungspolitik als „inkludierende Ausdehnung“ der Wissenschaft? Oder eroberte die feministische Theorie die Institutionen und veränderte so das wissenschaftliche Denken? Wie hat sich die – auch von den Frauenstudien beförderte – Frauen- und Geschlechterforschung ausgehend von einem *Zwischen* von Autonomie *und* Institution, von Differenz *und* Gleichheit als andere Erkenntnisbildung entwickelt?

Diesen Fragen folgend, werden in einem ersten Schritt (autonome) Frauenbildungszusammenhänge der zweiten Frauenbewegung als ermöglichender Raum für feministische Wissenschaft eingeführt (1). Zweitens werden Frauenstudien als Ergebnis und Teil der Frauenhochschulbewegung und der sich entwickelnden Frauenforschung in und an den Rändern der Universität/Hochschule der 1970er bis 1990er Jahre verortet. Insofern Frauenstudien sich in ihrem Entstehungskontext zwischen Autonomie und Institution bewegten, weisen sie über eine institutionell etablierte wissenschaftlichen Weiterbildung hinaus (2). In einem dritten Schritt werden diese geschichtlichen Entwicklungen in ein Verhältnis zur aktuellen Gestalt der akademi-

1 Die erste Öffnung der Universitäten für das Frauenstudium war bereits durch die erste Frauenbewegung erkämpft worden, die dem Zugang zu (höherer) Bildung für Mädchen und Frauen einen hohen Stellenwert beimaß (vgl. Glaser 1996, S. 310 ff.). Schlüpmanns (1998) Deutung des Drängens von Frauen in die Öffentlichkeit verweist jedoch darauf, dass Gleichheit *und* Differenz früh miteinander verwoben verhandelt wurden. Die Frauenhochschulbewegung der 1970er und 1980er Jahre thematisierte – trotz aller durch den Nationalsozialismus abgerissenen Fäden zur ersten Frauenbewegung – die Geschichte der Bildungsforderungen, teils jedoch unter Reduktion auf den gemäßigten bürgerlichen Flügel der Vorgängerinnen (vgl. Schmidt-Harzbach 1977; Metz-Göckel 2019, S. 1034).

sierten Geschlechterforschung gesetzt (3) und zum Anlass für einen Ausblick (4) genommen.

1 Frauenbildungszusammenhänge und zweite Frauenbewegung

Mitte der 1960er Jahre – am Vorabend der zweiten Frauenbewegung – machten Frauen gut ein Viertel der Studierenden an bundesdeutschen wissenschaftlichen Hochschulen aus, bis Ende der 1980er Jahre sollte ihr Anteil auf knapp über 40 Prozent steigen (vgl. Metz-Göckel u. a. 1989, S. 15; Bock 2015, S. 38). Diese Entwicklung war Teil der insgesamt steigenden Abitur- und Studierendenzahlen, wie sie bereits durch die Bildungsdiskussion in der Nachkriegszeit angestoßen und im Rahmen der Bildungsreformen seit Mitte der 1960er Jahre gezielt befördert wurden (vgl. Führ 1998, S. 2, 14f.).² Mit der Bildung an der „Spitze der Reformen“ (Willy Brandt in: Deutscher Bundestag 1969, S. 62) sollten der bundesdeutsche Wohlstand und die internationale Wettbewerbsfähigkeit gefördert werden; insbesondere indem Humankapital unter Frauen und aus der Arbeiterklasse rekrutiert wurde. Die damit hervorgebrachten Nivellierungen und Demokratisierungsprozesse fielen mit dem Aufbegehren der sozialen Bewegungen zusammen, die sich vor allem gegen das personelle und strukturell-autoritäre „Nachleben des Nationalsozialismus in der Demokratie“ (Adorno 1959/1971, S. 10) der Bundesrepublik richteten.

Entgegen solchen Darstellungen, wonach die zweite Frauenbewegung unter die Studentenbewegung subsumiert wird oder ihr Beginn erst ab den 1970er Jahren mit dem Kampf gegen den § 218 zum Schwangerschaftsabbruch verortet wird (vgl. Schwarzer 1981; Hark 2005), trugen bereits Ende der 1960er Jahre wesentlich Frauen aus dem studentischen Milieu und *im Konflikt* mit der männerorientierten Studentenbewegung bzw. außerparlamentarischen Opposition dazu bei, die Geschlechterfrage zu politisieren (vgl. Casale/Windheuser 2019, S. 160; Metz-Göckel 2019, S. 1035). Die neue Frauenbewegung entwickelte so „qualitativ neue Ansprüche“, die mit „den quantitativen Veränderungen“ (Metz-Göckel u. a. 1989, S. 13) an den Hochschulen einhergingen.

Die Erfahrung, es als Frauen im Wissenschaftsbetrieb schwerer zu haben und dass die eigene Lebenssituation in der studentischen Politik höchstens rhetorisch ihren Platz hatte, ließ die Frauen eine „Perspektive der Geschlechterdifferenz“ (Kahlert 1994, S. 39) einnehmen. Als „Ausgangspunkt feministischer Wissenschaftskritik und feministischer Theoriebildung“ ließ sie erst die „Androzentrismuskritik auf erkenntnistheoretischer Ebene und auf Ebene der empirischen Forschung“ (ebd.) formulieren. Den Anstoß bildete also die Erfahrung, zwar „mitmachen“ zu dürfen, aber keineswegs über Inhalte, Maßstab und Formen von Bildung und Forschung bestimmen

2 Da der Schwerpunkt des Beitrags auf dem Zusammenhang von feministischer Kritik, wie sie im Kontext der zweiten Frauenbewegung entstand, und deren Institutionalisierung liegt, muss an dieser Stelle die Geschichte des Studiums von Frauen in der Deutschen Demokratischen Republik ausgeklammert werden.

zu können.³ Die feministische Kritik drängte aus dieser Erfahrung heraus, über die Analyse von Gesellschaft und ihrer Institution „Universität“ darauf, beide zu verändern. Dies geschah sowohl von einem autonomen Standpunkt aus als auch mittels Marsch durch die Institutionen. Welcher der beiden Wege der „richtige“ sei, war Gegenstand kontroverser Diskussionen der 1970er und 1980er Jahre (vgl. Dokumentationsgruppe der Sommeruniversität für Frauen e. V. 1981).

„Charakteristisch für die Anfangszeit der Frauenbewegung“ war jedoch, „sich überall und sehr schnell *eigene* Orte/Räume“ (Rendtorff 1990, S. 11; Hervorh. JW) geschaffen zu haben. Von dort aus wurde die vorfindliche „Unterdrückung von Frauen“ (ebd., S. 14) konstatiert und nach anderen Erkenntniswegen und Utopien gesucht.⁴ Wie die „Frankfurter Frauenschule“ der 1980er Jahre exemplarisch zeigt, gingen die Akteurinnen davon aus, im Kontext der vielfältigen autonomen Projekte eine „sich ausbreitende Bewegung“ zu entfalten, in der Frauenbildung Teil eines „sich gegenseitig stärkenden Zusammenschluß[es] von möglichst vielen Frauen“ war, der zur „Veränderung der Welt“ (ebd., S. 15) führen sollte. Es ist dieser, aus der anderen Öffentlichkeit unter Frauen entwickelte, „kulturrevolutionär[e]“ Anspruch, „einen anerkannten und in der Besonderheit gleichberechtigten Platz in der Gesellschaft“ (ebd., S. 8) zu erlangen, der auch das Streben nach einem anderen Verhältnis von Frauen und Wissenschaft trug (vgl. Bock 1977, S. 15). Das Bewusstsein um die uneingelöste Differenz in der Institution, die daraus erwachsende Kritik *und* die Forderung nach gleichberechtigtem Zugang und Einfluss führten zu einem Spannungsbogen von Gleichheit *und* Differenz in Frauenbildung und Frauenforschung und der sie befördernden Geschlechterpolitik.

Ausgehend von der Differenzenerfahrung und der mangelnden Berücksichtigung des weiblichen Lebenszusammenhangs wurde zudem ein anderer Subjektstatus eingefordert. Dem folgend kann von einem weiten Verständnis von Frauenbildungszusammenhängen ausgegangen werden, das die universitäre Form überschreitet. Gemeint sind neue Erfahrungsräume, die eine Subjektbildung von Frauen im Bewusstsein um die Geschlechterverhältnisse und ihre Bedingungen befördern.

Bildung ist darin doppelt zu verstehen: *erstens* als Vermittlung und Erwerb von Wissen und Erkenntnis über die Lage der Frau im geschichtlich gewordenen Geschlechterverhältnis. Dazu ist es notwendig, geschichtliche und gesellschaftliche Bedingungen des Geschlechterverhältnisses empirisch freizulegen, die vermeintlich natürlich, vorgesellschaftlich erscheinen, sich allerdings als historisch gewachsene und philosophisch untermauerte, gesellschaftlich durchdrungene und hierarchisch-dualistische Konstellationen von Geist und Körper, Kultur und Natur, Produktion und Reproduktion, öffentlich und privat erweisen. *Zweitens* meint Bildung in diesem Zusammenhang eine veränderte Subjektconstitution im Verhältnis zur Welt. Damit ist die Suche nach einer anderen Logik im Zugang zur Welt – deren Teil die mensch-

3 Das Fremdheitserleben von Frauen in der Wissenschaft ließ viele der „Pionierinnen“ der Frauen- und Geschlechterforschung ab den 1980er Jahren bis heute nach den Gründen für ihre Exklusion suchen und förderte eine androzentrismuskritische Perspektive (vgl. Bock 2015, S. 40).

4 Weiterführend zur Unterscheidung von Feminismus im Sinne politischer Bewegung und feministischer Theorie und zur Bedeutung feministischer Utopiebildung vgl. Casale 2013.

liche Existenz selbst ist – angesprochen, welche sich in der Kritik an einem linearen Subjekt-Objekt-Verhältnis äußert. Sie lässt das bestehende Denken auf seine ihm inhärente Geschlechtlichkeit hin befragen und demgegenüber zu, das begreifende Subjekt in seiner eigenen Bedingtheit und Objektivität wahrzunehmen.⁵

Ein solches Bildungsverständnis, das von einer subjektkonstituierenden Erfahrung von Angewiesenheit ausgeht, überschreitet gängige Vorstellungen von Bildung. Die Freiheit des Subjekts liegt dann nicht in dessen Freiheit von der Natur oder Herrschaft über die Natur, die in das andere Geschlecht, eine andere „Ethnie“ oder Klasse abgeschoben werden könnte. Das Subjekt erlangt vielmehr seine Autonomie durch die Fähigkeit, seine Angewiesenheit auf Geschichte, auf Sprache, Politik und Gesellschaft, auf Körper und Psyche wahrnehmen zu können.

Frauenbildungszusammenhänge, die solche Bildungserfahrungen ermöglichen (t)en, gehen weit über akademisiertes Forschen, Lehren und Lernen hinaus. Sie traten in Form von Frauengruppen, in durch Frauengruppen initiierten Kinderläden, *Consciousness Raising Groups*, Frauenzentren, Frauengesundheitszentren ebenso auf wie in selbstorganisierten und autonomen feministischen Bildungs- und Forschungszusammenhängen bzw. -einrichtungen⁶, Archiven und Bibliotheken. Sie fanden erste Institutionalisierungen in bestehenden Einrichtungen, wie Frauenforen in Volkshochschulen⁷, als Frauenbildungsangebote der Gewerkschaften oder in sonstigen politischen Bildungskontexten für Erwachsene (vgl. Derichs-Kunstmann 2010).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Bewegung, Wissenschaft zu verändern, und der feministische Erkenntnisgewinn von außerhalb und den Rändern der Hochschulen ausging und erst später ins Zentrum der Institutionen vordrang.

2 Frauenstudien als Teil von Frauenhochschulbewegung und Frauenforschung

Frauenstudien können als Folge der Frauenhochschulbewegung betrachtet werden. Diese nahm international ihren Anfang ebenso außeruniversitär und auch nach dem Eingang in die Institution wurden und werden wesentliche Teile der feministischen Wissensproduktion durch Frauengruppen außerhalb der Universität getragen (vgl. Nienhaus 1981, S. 118; Griesebner 1994, S. 29). Beispiele für Letztere finden sich in der deutschen Frankfurter Frauenschule (vgl. Materialienbände 1987–2002)⁸ oder der heute immer noch existierenden italienischen *Libreria delle donne di Milano* (vgl. *Libreria delle donne di Milano* 2001). Die Erfahrungen der Studentinnen und Dozentinnen in der Frauenbewegung und Kenntnis über die bereits in den 1970er Jahren in

5 Vgl. weiterführend Windheuser 2019, S. 143.

6 Eva Brinkmann to Broxen (2003) erläutert die Spezifik autonomer feministischer Forschungszusammenhänge anhand des mittlerweile geschlossenen Frankfurter Instituts für Frauenforschung.

7 Die VHS Ulm gestaltete ab 1986 ein eigenes Modell eines wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengangs „Frauenakademie“ in außeruniversitärer Trägerschaft, das weitere Projekte in Baden-Württemberg inspirierte (vgl. Stadelhofer 2001).

8 www.frauenschule.de.

den USA recht weit institutionalisierten *Women's Studies* bestärkten das Anliegen, die vergeschlechtlichte Wissenschaft und ihre Institutionen selbst zum Gegenstand zu machen (vgl. Kurth 2001, S. 463; Bock 2015, S. 41).

Für die Bundesrepublik gelten die aus dem ersten Frauenseminar der FU Berlin und der Gruppe Berliner Dozentinnen entstandenen vier Berliner Sommeruniversitäten für Frauen von 1976 bis 1983 als Inspiration verschiedener weiterer Frauenhochschulprojekte (vgl. Metz-Göckel 2019, S. 1035). Bereits in der ersten Dokumentation besagter Sommeruniversität trat das Spannungsverhältnis von Autonomie und Institution hervor: Einerseits wird eine andere Wissenschaft eingefordert und erkannt, dass die Wissenschaft, wie sie ist, keinen Raum jenseits androzentrischer Logik lässt (vgl. Bock 1977). Andererseits erlebten gerade die prekär beschäftigten Dozentinnen und die arbeitslosen Absolventinnen, dass es zumindest für die Existenzsicherung auch um hochschulische Gleichstellungspolitik gehen musste (vgl. Tröger 1977, S. 13 ff.). Das Streben nach Institutionalisierung erfolgte zudem im Bewusstsein, dass damit eine strukturelle und inhaltliche Kontinuität gewährleistet werden könnte, die nicht allein von dem Engagement Einzelner abhing.

Die gleichzeitig auftretenden Forderungen nach Autonomie und institutioneller Anerkennung schlugen sich auch in den unterschiedlichen Organisationsformen von feministischen wissenschaftlichen Bildungs- und Forschungszusammenhängen nieder: Eher an den Rändern und teils als „Stachel *im* Fleisch“ der Institutionen waren die selbstorganisierten Angebote angelegt, wie z. B. Veranstaltungsformate von und für Frauen (von inner- und außerhalb der Universitäten) oder auch die Angebote der autonomen Frauen- und Lesbenreferate. Neben der Berliner Sommeruniversität gehörten dazu das 1. Frauenforum im Revier an der Pädagogischen Hochschule Dortmund (1979) und die Offenen Frauenhochschulen, beispielsweise an der Gesamthochschule/Universität Kassel (1986–1999) und der Universität Gesamthochschule Wuppertal (1989–1997).⁹

Über den regulären Lehrbetrieb hinausweisend oder abgedeckt durch die Freiheit der Lehre führten seit den 1970er Jahren einzelne feministische Dozentinnen mit Unterstützung von Studentinnen in den Disziplinen oder interdisziplinär Seminarangebote zu Frauen- bzw. Geschlechterthemen als „Frauenseminare“ durch (vgl. Bock 2015, S. 41).

In den 1980er Jahren nahmen, trotz der anhaltenden Kontroverse darum, die Institutionalisierungsbestrebungen zu: Aus dem erwähnten 1. Frauenforum im Revier entstanden ab dem Wintersemester 1981/82 die Frauenstudien an der Universität Dortmund, die 30 Jahre bestehen sollten, und ab 1982 die Frauenstudien an der Universität Gesamthochschule Essen für 15 Jahre. Während in Essen zwar eine Koordinationsstelle eingerichtet wurde, aber die Frauenstudien nur teilinstitutionalisiert wurden, gilt Dortmund als das Vorbild für wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge (ab 1990), wie sie sich auch in Saarbrücken, Bielefeld, Hamburg und Koblenz

⁹ Für beide Offenen Frauenhochschulen (OFH) liegen Dokumentationen vor, vgl. u. a. Offene Frauenhochschule – 1990 Kassel (1991) oder Projekt Offene Frauenhochschule und Gesellschaft für Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis (1989). Vgl. zur OFH Wuppertal auch Hendrix/Windheuser 2020.

in dieser Zeit etablieren konnten (vgl. Stahr 1997, S. 27 ff.; Kahlert 1994, S. 41). In den Frauenstudien verbinden sich Frauenforschung, Frauenbildung und Frauenbewegung (vgl. ebd., S. 38). Die Frauenstudien sollten sowohl feministische Bildung als auch berufliche Weiterqualifikation ermöglichen. Sie griffen ausgehend von dem konstatierten androzentrischen Geschlechterverhältnis thematisch dessen Gestalt im öffentlichen und privaten Raum, in der Wissenschaft und Ökonomie auf. Sie adressierten „Wiedereinsteigerinnen“ nach der Familienpause, politisch Aktive und Expertinnen, die ihre berufliche Tätigkeit mit und für Frauen wissenschaftlich untermauern wollten. Insbesondere die Dortmunder Frauenstudien setzten einen Schwerpunkt in der Auseinandersetzung mit dem Reproduktionsansatz (vgl. Bruchhagen/Steenbuck 2001, S. 479 ff.).

Mit Blick speziell auf die Standorte der Offenen Frauenhochschulprojekte und auf die Initiativen im Ruhrgebiet lässt sich festhalten, dass diese über die Gesamthochschulen und die regionalen Bedingungen vor Ort der Ansprache von Frauen ohne Abitur und solchen, die im Familien- und/oder Berufsleben standen, eine besondere Bedeutung beimaßen (vgl. ebd.; Steenbuck u. a. 2007, S. 43; Derichs-Kunstmann 2010; Metz-Göckel 2019). Insofern begehrteten auch die Frauenstudien gegenüber den ausschließenden Mechanismen des Bildungssystems auf und leisteten „einen wesentlichen Beitrag zur individuellen und gesellschaftlichen Emanzipation von Frauen“ (Kahlert 1994, S. 38).

Der angesprochene Prozess der Institutionalisierung verlief dabei zweigleisig. Frauenstudien und Frauenforschung brauchten eine kontinuierliche Absicherung durch feste Stellen. Frauenförderpolitik an den Hochschulen trug wesentlich dazu bei, Frauen- und Geschlechterstudien in Forschung und Lehre zu etablieren. Entsprechende Gleichstellungspolitik wurde durch das geänderte Hochschulrahmengesetz 1985, durch die neuen Frauenbeauftragten und Richtlinien implementiert (vgl. ebd.; Kahlert/Mischau 2000). Mit entsprechender politischer Unterstützung, aber auch durch die von Professorinnen selbst geforderten Umdenominationen, wurden bis Ende der 1980er Jahre bundesweit 15 Voll- und Teildenominationen für Frauenforschung an Universitäten und Fachhochschulen eingerichtet (vgl. Bock 2015, S. 44f.). Noch vor der Soziologie trug Anfang/Mitte der 1990er Jahre die Erziehungswissenschaft ein Gros der mittlerweile (teils unbesetzten) 70 Professuren für Frauenforschung bei (vgl. Metz-Göckel 1994, S. 114). Gemeinsam mit den bereits eingeführten unterschiedlichen Lehr- und Forschungsformaten konnte diese Entwicklung zum Ausgangspunkt werden, um Themen der Frauen- und Geschlechterforschung curricular in einzelne Studiengänge oder interdisziplinäre Lehrangebote einzubetten. In der Folge etablierten sich zunehmend eigene Studiengänge (grundständig

wie weiterbildend). Zentren und andere Einrichtungen der Frauen- und Geschlechterforschung wurden an den Hochschulen angesiedelt.¹⁰

Vorerst kann festgehalten werden, dass Frauenstudien in Studiengänge ergänzender Form oder als Formate wissenschaftlicher Weiterbildung mit Wegbereiterinnen der curricularen Verankerung von akademisierter Frauen- und Geschlechterforschung waren.

3 Akademisierte Geschlechterstudien

Zu Beginn war die feministische Wissenschaftskritik bestrebt, die „Gebiete und Maßstäbe schon existierender wissenschaftlicher Arbeit“ kritisch zu prüfen und „disziplinäre Paradigmen grundsätzlich [zu] verändern“ (Scott 1986/1994, S. 29). Im Übergang zu stärkerer Institutionalisierung und Professionalisierung in den 1980er und 1990er Jahren galt, die Wissenschaft als solche zu verändern, als zentrales Argument, *gegen* eine eigene Disziplinbildung der Frauen- und Geschlechterforschung. Mittlerweile kann hingegen eher von einer stärkeren Disziplinarität der Geschlechterforschung selbst ausgegangen werden. Erstens begründet sich dies in der beschriebenen Institutionalisierung, wie sie bereits in den 1980ern angestoßen wurde, um der Frauenforschung einen festen Platz und den Forscherinnen und Lehrenden eine berufliche Perspektive in den Hochschulen zu ermöglichen. Zweitens ging dies mit bestimmten Anpassungs- und Professionalisierungserfordernissen einher. Drittens fielen diese Entwicklungen ab den 1990er Jahren mit einer erkenntnistheoretischen Kontroverse zusammen, was nachhaltig die Forschungs- und Lehrinhalte und ihre Formen beeinflusste.

Diese Kontroverse wurde zum Wendepunkt, in dem Judith Butlers *Gender trouble* (1989/1991) als bis heute wirksamen Referenz gilt, um sich von vorherigen gleichheits- und differenzfeministischen Ansätzen abzusetzen und diese als essentialistisch gegenüber einer konstruktivistischen Deutung des *sex/gender*-Verhältnisses zu bewerten. Wissenschaftspolitisch traf diese Debatte mit einem Diskurs zusammen, wonach Frauenforschung und feministische Theorie zu einseitig seien und es einer neuen Geschlechterforschung bedürfe (vgl. Schlüter 2019, S. 676). Zur Jahrtausendwende handelt es sich noch um einen „Richtungsstreit“ zwischen Frauenforschung und *gender*, in dem Frauenforschung als durch die „zukunftsweisend[e] gender-Forschung“ (Friese, 2001, S. 425) methodologisch überholt definiert wurde. Fünf Jahre später machte Stefan Hirschauer im Gespräch mit Gudrun Axeli-Knapp (2006) deutlich, dass Feminismus und Frauenforschung der Professionalisierung und Akademisierung einer wissenschaftlichen Geschlechterforschung entgegenständen. Um wirk-

¹⁰ Beispielsweise bestand seit 1982 die Interdisziplinäre Forschungsgruppe Frauenforschung, heute Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung, an der Universität Bielefeld; seit 1995 existiert das Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung der TU Berlin; 2001 wurde an der Universität Marburg das Zentrum für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung gegründet. Hochschulübergreifend ist insbesondere das seit 1986 bestehende Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW zu nennen, angesiedelt an der Universität Duisburg-Essen.

liche Wissenschaft zu werden, müsse sich der Politik entledigt werden. Infolge der beschriebenen Kontroverse wurde der Begriff des Feminismus „ideologisch und politisch belegt“ (Friese 2001, S. 425), was sich inhaltlich auswirkte: Die auch für die Frauenstudien begründenden feministischen analytischen Kategorien und Gegenstände wie Patriarchat, Männergewalt oder Reproduktion verloren an Bedeutung.

Mit Blick auf heute gängigen Denominationen, einschlägige Studiengänge und Modulbeschreibungen, lässt sich konstatieren, dass feministische Theorie und Frauenforschung mindestens begrifflich weitestgehend durch Geschlechterforschungsansätze oder *gender*- und *queer*-Theorie ersetzt worden ist. Hirschauers Empfehlung zur Akademisierung scheint sich realisiert zu haben: Der vermeintlich neutraleren Untersuchung von Geschlecht ohne Betonung der Differenz scheint es eher gelungen, Eingang in den Wissenschaftsbetrieb zu finden. Dies ging mit disziplinbildenden Bestrebungen im Publikationsbetrieb, in der Benennungs- und Begutachtungspolitik einher und nicht zuletzt mit der Gründung einer eigenen Fachgesellschaft.¹¹

Begrifflich und inhaltlich veränderte diese Entwicklung auch die Frauenstudien und weitere Frauenbildungszusammenhänge (vgl. Stahr 1997, S. 30; Gieseke 2001, S. 12 ff.; Metz-Göckel 2019, S. 139 f.). Neben dem zunehmenden Verschwinden der Termini „Frauenforschung“ und „Frauenstudien“ veränderte sich die Struktur des Studienangebots, insofern auch die aktuellen Studiengänge nach den Vorgaben des Bachelor-Master-Systems gestaltet sind. Mit Beginn des neuen Jahrtausends wurde zudem das Ende der Gesamthochschulen eingeläutet, was wieder den Zugang zu den Angeboten verengte.

4 Fazit und Ausblick

Frauenstudien waren in Forschung und Lehre wie auch als wissenschaftliches Weiterbildungskonzept ein Ergebnis kritischer Wissenschaftstheorie und -politik aus feministischer Perspektive. Ihr Name war Programm, insofern die bewusste Erfahrung der geschichtlich vermittelten Position von Frauen den Blick bestimmte. Als wissenschaftliche wie politische Bildung *und* berufliches Qualifikationsangebot bewegten sich solche Konzepte zwischen dem Wissen um Differenz *und* der Forderung nach Gleichheit. Feministisches Denken und Frauenstudien veränderten damit die Logik der Wissenschaft selbst und ihrer Institutionen. Frauenstudien sind vor diesem Hintergrund mehr als ein Konzept wissenschaftlicher Weiterbildung. Nicht zuletzt führte die gezielte Öffnung der Wissenschaft für Frauen durch Frauenstudien und weitere Frauenbildungsangebote zwar zu inkludierenden Effekten, dennoch kann bis heute von einer Rezeptionssperre bezüglich der beschriebenen Differenzperspektive ausgegangen werden.

¹¹ Beispiele dafür sind die Gründung der Fachgesellschaft „Geschlechterstudien“ oder das „Gender Open Repitorium“. Sprachpolitische Neuverortungen erfolgten beispielsweise durch das Ende der „Essener Frauenstudien“ und das danach gegründete „Essener Kolleg für Geschlechterforschung“ oder in der Erziehungswissenschaft durch die Umwidmung des Jahrbuchs „Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft“ in „erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung“.

Hinsichtlich der zugleich sehr wohl erfolgten eigenen Inklusion der Geschlechterforschung in Form der angesprochenen Akademisierung und Professionalisierung fordert die Geschichte der Frauenstudien und Frauenforschung zur Revision auf: Angesichts der persistenten Hierarchie von produktiver und reproduktiver Sphäre und anhaltender misogyn strukturierter Gewaltverhältnisse¹² sind die Themen und die erkenntnistheoretische Kritik dieser Zusammenhänge weiterhin aktuell. Der Blick zurück lässt bezüglich der gegenwärtigen Gestalt von Geschlechterforschung – welche spezifische feministische Theorien und Frauenforschungsansätze als überholt ansieht – danach fragen, inwiefern die eigene theoretische Fortschrittserzählung gegenstandsangemessen zum Erkenntnisgewinn beiträgt. Die Frauenstudien waren angetreten, über die vergeschlechtlichte Struktur von Gesellschaft und wissenschaftlichem Denken aufzuklären und beide zu erneuern. Einiges deutet darauf hin, dass sich neue Perspektiven eröffnen könnten, wenn die Geschlechterforschung selbst einer solchen Aufklärung ausgesetzt und mit ihrer eigenen Geschichte konfrontiert würde.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959/1971): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 10–28.
- Bock, Gisela (1977): Frauenbewegung und Frauenuniversität. Zur politischen Bedeutung der „Sommeruniversität für Frauen“. In: Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.): Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen. Juli 1976. Berlin: Courage Verlag, S. 15–22.
- Bock, Ulla (2015): Pionierarbeit. Die ersten Professorinnen für Frauen- und Geschlechterforschung an deutschsprachigen Hochschulen 1984–2014. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Brinkmann to Broxen, Eva (2003): Autonome feministische Forschungspraxis. Das Beispiel Frankfurter Institut für Frauenforschung (FIF). In: Niekant, Renate/Schuchmann, Uta (Hrsg.): Feministische Erkenntnisprozesse. Zwischen Wissenschaftstheorie und politischer Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 217–233.
- Bruchhagen, Verena/Steenbuck, Gisela (2001): Frauenstudien – Das Dortmunder Konzept. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Wiesbaden: Springer, S. 473–484.
- Butler, Judith (1989/1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Casale, Rita (2013): Feministische Theorie zwischen Kritik und Utopie. In: Feministische Studien 30(2013), Heft 1, S. 16–20.
- Casale, Rita/Windheuser, Jeannette (2019): Feminismus nach 1945. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern Umschreiben Vergessen. Weilerswist: Verlbrück, S. 158–186.

¹² Die Debatte um Sorgearbeit und häusliche Gewalt während der Corona-Pandemie, unter deren Eindruck der Beitrag entstand, macht das hierarchische Geschlechterverhältnis erneut bewusst.

- Derichs-Kunstmann, Karin (2010): Frauenbildung und Neue Frauenbewegung im Ruhrgebiet. In: frauen/ruhr/geschichte (16.06.2010). URL: https://www.frauenruhrgeschichte.de/frg_wiss_texte/frauenbildung-und-neue-frauenbewegung-im-ruhrgebiet/. (Zugriff: 10.03.2020)
- Deutscher Bundestag (1969): Plenarprotokoll 5. Sitzung, Bonn, 28.10.1969. Bonn.
- Dokumentationsgruppe der Sommeruniversität für Frauen e. V. (Hrsg.) (1981): *autonomie oder institution. über die leidenschaft von frauen*. Beiträge zur 4. Sommeruniversität für Frauen – Berlin 1979. Berlin: Frauenbuchvertrieb.
- Friese, Marianne (2001): Feministische Konzepte der Frauenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): a. a. O., S. 421–436.
- Führ, Christoph (1998): Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): *Handbuch deutsche Bildungsgeschichte*. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München: CH Beck, S. 1–24.
- Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) 2001: Einleitung. in: dies.: *Handbuch zur Frauenbildung*. Wiesbaden: Springer, S. 11–22.
- Glaser, Edith (1996): Die erste Studentinnengeneration – ohne Berufsperspektive? In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 310–324.
- Griesebner, Andrea (1994): Einschließende Ausschließung? Zur Entwicklung und Institutionalisierung von Women's Studies in Europa. In: Fleßner, Heike/Kriszio, Marianne/Kurth, Rita/Potts, Lydia (Hrsg.): *Women's Studies im internationalen Vergleich*. Erfahrungen aus der Bundesrepublik Deutschland, den Niederlanden und den USA. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag, S. 29–34.
- Hark, Sabine (2005): *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hendrix, Ulla/Windheuser, Jeannette (2020): Ein Raum für das andere Denken. Die Offene Frauenhochschule als „geschichtliche Gegenwart“. in: Schlüter, Anne/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): *Konkurrenz und Kooperation im Wissenschaftsbetrieb*. Opladen: Budrich, S. 80–94.
- Hirschauer, Stefan/Knapp Gudrun-Axeli (2006): Wozu Geschlechterforschung? Ein Dialog über Politik und den Willen zum Wissen. In: Aulenbacher, Brigitte/Bereswill, Mechthild/Löw, Martina u. a. (Hrsg.): *FrauenMännerGeschlechterforschung*. State of the Art. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 22–63.
- Kahlert, Heike (1994): Frauenstudien in der BRD – Ein Überblick. In: Fleßner, Heike/Kriszio, Marianne/Kurth, Rita/Potts, Lydia (Hrsg.): a. a. O., S. 37–50.
- Kahlert, Heike/Mischau, Anina (2000): *Neue Bildungswege für Frauen: Frauenhochschulbewegung und Frauenstudiengänge im Überblick*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Kurth, Rita (2001): Women's Studies in den USA. Zwischen Institutionalisierung und gesellschaftspolitischen Reformen. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): a. a. O., S. 463–472.

- Libreria delle donne di Milano (2001): *Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis*. Berlin: Orlanda.
- Metz-Göckel Sigrid/Roloff, Christine/Schlüter, Anne (1989): *Frauenstudium nach 1945 – Ein Rückblick*. Aus *Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*, 28/29, v. 7. Juli 1989, 13–21.
- Metz-Göckel, Sigrid (1994): *Institutionalisierung von Frauenforschung und Frauenstudien in der Bundesrepublik am Beispiel des Graduiertenkollegs „Geschlechterverhältnis und sozialer Wandel“*. In: Fleßner, Heike/Kriszio, Marianne/Kurth, Rita/Potts, Lydia (Hrsg.): a. a. O., S. 113–124.
- Metz-Göckel, Sigrid (2019): *Frauenhochschulbewegung: Selbstermächtigung und Wissenschaft*. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 1033–1042.
- Nienhaus, Ursula (1981): *Wir fordern BEIDES: AUTONOMIE UND GELD*. In: Dokumentationsgruppe der Sommeruniversität für Frauen e. V. (Hrsg.): a. a. O., S. 118–127.
- Offene Frauenhochschule – 1990 Kassel (Hrsg.) (1991): *Frauen zwischen Ost und West: Offene Frauenhochschule. Dokumentation `90, Teil 1 und 2*. Kassel: Gesamthochschule-Universität.
- Projekt Offene Frauenhochschule und Gesellschaft für Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis (Hrsg.) (1989): *Frauen untereinander. Dokumentation der 1. Offenen Frauenhochschule in Wuppertal, vom 18. bis 20. Mai 1989*. Wuppertal: Bergische Universität – Gesamthochschule Wuppertal.
- Rendtorff, Barbara (1990). *Das Projekt Frankfurter Frauenschule*. In: Verein Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildung für Frauen (Hrsg.): *Über weibliches Begehren und sexuelle Differenz und den Mangel im herrschenden Diskurs. Autonome Frauenbildungsarbeit am Beispiel der Frankfurter Frauenschule. Materialienband 7*. Frankfurt a. M.: Selbstverlag, S. 7–23.
- Schlüpmann, Heide (1998): *Abendröthe der Subjektphilosophie. Eine Ästhetik des Kinos*. Frankfurt a. M.: Stroemfeld.
- Schlüter, Anne (2019): *Erziehungswissenschaft: Geschlecht als Kategorie für pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung*. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): a. a. O., S. 673–681.
- Schmidt-Harzbach, Ingrid (1977): *Kampf ums Frauenstudium*. In: Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.): a. a. O., S. 33–72.
- Schwarzer, Alice (1981): *So fing es an! 10 Jahre Frauenbewegung*. Köln: Emma-Verlag.
- Scott, Joan W. (1986/1994): *Gender: eine nützliche Kategorie der historischen Analyse*. In: Kaiser, Nancy (Hrsg.): *Selbst bewusst. Frauen in den USA*. Stuttgart: Reclam, S. 27–75.
- Stadelhofer, Carmen (2001): *„Frauenakademien“ als Modell wissenschaftsorientierter Weiterbildung für Frauen in und nach der Familienphase*. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): a. a. O., S. 485–502.

- Stahr, Ingeborg (1997). Fünfzehn Jahre Frauenstudien an der Universität GH Essen: Analysen – Entwicklungen im internationalen Vergleich. In: Ingeborg Stahr (Hrsg.): Frauenförderung durch Frauenstudien? Texte der Essener Frauenstudien. Essen: Selbstverlag, S. 23–25.
- Steenbuck, Gisela/Koall, Iris/Bruchhagen, Verena (2007): FRAUEN(STUDIEN) in e-MOTION: Gedanken und Thesen zu einem in die Jahre gekommenen Konzept. In: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW, 22/2007, S. 43–50.
- Tröger, Annemarie (1977): Eröffnungsveranstaltung. Einleitende Bemerkungen. In: Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.): a. a. O., S. 13–14.
- Windheuser, Jeannette (2019): Geschlecht, Generation und Intersektionalität. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2/14, S. 141–154.

Zwischen Versperrung und Öffnung: die Entwicklung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte¹

ANDRÄ WOLTER

Abstract

Die Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen ist von Anfang an ein wichtiges Ziel der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium und ihrer Vorgängereinrichtung, des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung, gewesen. Unter den potenziellen Zielgruppen haben beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, die ein Studium aufnehmen wollen, um einen ersten Hochschulabschluss zu erwerben, eine besondere Aufmerksamkeit gefunden. Wie keine andere Studierendengruppe verdeutlicht diese, wie die herkömmlichen Grenzen zwischen Berufsausbildung, Weiterbildung und Hochschulstudium fließend werden. Auf der anderen Seite haben Hochschulen und verschiedene bildungspolitische Akteure die Öffnung des Hochschulzugangs für diese Zielgruppe immer wieder kritisiert – mit zwei wiederkehrenden Argumenten: Die ohnehin schon bestehende Überlast der Hochschulen würde dadurch noch verstärkt; und wegen des fehlenden Abiturs sei diese Gruppe nicht hinreichend studierfähig. Der Beitrag ordnet diese Diskussion bildungspolitisch ein und berichtet über aktuelle empirische Forschungsergebnisse aus einer vergleichenden Längsschnittuntersuchung zu diesen beiden Befürchtungen.

1 Einleitung: Beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium und ihr Vorläufer, der Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, haben beruflich Qualifizierte immer als eine ihrer zentralen Zielgruppen angesehen. So richten sich Angebote der postgradualen wissenschaftlichen Weiterbildung vorrangig an Erwerbstätige mit Hochschulabschluss. Viele Angebote in diesem Bereich schließen aber auch erwerbstätige Personen ohne Hochschulabschluss nicht aus, wenn sie über

¹ Der vorliegende Text greift einzelne Abschnitte in aktualisierter Form aus zwei früheren Veröffentlichungen des Verfassers wieder auf: (1) Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel (in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*. 3/2015. S. 291 ff.); (2) Abschied vom Bildungsschisma? (in: D. Euler, V. Meyer-Guckel & E. Severing (Hrsg.) (2019). *Studienintegrierende Ausbildung*. Essen. S. 21 ff.).

einschlägige berufliche Vorleistungen verfügen. Für Fernstudienangebote sind Berufstätige ebenfalls die zentrale Zielgruppe, schon von den Anfängen der Fernuniversität Hagen an; so stand das Fernstudium in Deutschland ursprünglich unter der Bezeichnung „Studium neben dem Beruf“. Mehr und mehr hat in den letzten zwei Jahrzehnten – ein genauer Zeitpunkt lässt sich nicht bestimmen – eine weitere Gruppe an Interesse gewonnen: beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, wie die bildungsrechtlich präzise Bezeichnung lautet. Viele hochschulpolitische Memoranden und Stellungnahmen – von der Hochschulrektorenkonferenz bis zum Wissenschaftsrat – und bildungspolitische Initiativen und Programme auf Länder- oder Bundesebene, so z. B. der umfangreiche Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, gelten vorrangig der Förderung dieser Personengruppe.

Allerdings ist diese Zielgruppe sehr heterogen, und es gilt, den oft unspezifischen Begriff der beruflich Qualifizierten zu differenzieren, weil er mehrere Teilgruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Zugangswegen zur Hochschule umfasst. Zunächst ist zwischen beruflich Qualifizierten im Erststudium und solchen in der postgradualen wissenschaftlichen Weiterbildung zu unterscheiden. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die erste Gruppe. Obgleich die Frage des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte schon auf eine längere Entwicklungsgeschichte zurückblicken kann, blieb sie lange Zeit hochschulpolitisch eher randständig und ist erst im Kontext der Debatte über eine größere Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in den letzten Jahren zu einem prominenteren Diskurs- und Handlungsfeld geworden. Aber auch beim Zugang zum Erststudium sind verschiedene Gruppen beruflich Qualifizierter auseinanderzuhalten, nicht zuletzt deshalb, weil sich mit ihnen ganz unterschiedliche bildungspolitische Kontroversen verbinden.

Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung war bei denjenigen, die über eine *schulische* Studienberechtigung verfügen – Abiturientinnen und Abiturienten, die nach Schulabschluss zunächst eine Berufsausbildung absolvieren und danach ihr Studium aufnehmen oder die nach einem ersten Schulabschluss (ohne Studienberechtigung) und einer Berufsbildung das Abitur nachholen (z. B. in einer Einrichtung des zweiten Bildungswegs) – bildungspolitisch nie umstritten. Nicht die berufliche Qualifikation, sondern das Abitur gilt als die ausschlaggebende Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums. Wenig kontrovers waren auch andere Zugangswege, solange sie über eine schulisch erworbene Studienberechtigung führen (z. B. von der Fachoberschule zur Fachhochschule). Der Nachweis des Abiturs als „Königsweg“ des Hochschulzugangs galt und gilt als legitimer Weg zur Hochschule. Dagegen rief die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige *ohne* herkömmliche schulische Studienberechtigung weitaus mehr Aufregung und zum Teil heftigen Widerstand hervor, der sich in der Regel auf zwei Einwände stützt(e): den dann vermeintlich drohenden zusätzlichen Ansturm auf die Hochschulen (das sog. „Überfüllungsargument“), der die ohnehin schon vorhandene Überlast der Hochschulkapazitäten noch weiter verstärken würde, und die aufgrund

des fehlenden Abiturs nicht gegebene Studierfähigkeit (die „Defizithese“), welche die Qualität des Studiums beeinträchtigen würde.

2 Historischer Kontext: die Segmentierung zwischen gymnasialer und beruflicher Bildung

Diese Bedenken sind keineswegs neu, sondern begleiten die historische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige von ihren Anfängen an. Der gewichtigere zweite Einwand wird verständlich, wenn man sich die historische Konstruktion der institutionellen Ordnung des Hochschulzugangs in Deutschland vor Augen hält. Traditionell zeichnet sich das deutsche Verständnis von höherer Allgemeinbildung durch eine enge Verknüpfung zwischen Persönlichkeitsbildung, Studierfähigkeit, Abitur und Hochschulzugang aus. Die bildungshistorisch verankerte Tradition, gymnasialer Bildung als Inbegriff allgemeiner Bildung gegenüber der beruflichen Bildung eine Art kulturelle Hegemonie zuzuschreiben und diese innerhalb eines hierarchisch strukturierten Berechtigungswesens formal – im Blick auf die damit verbundenen Titel – zu privilegieren, hat die institutionelle Ordnung des Hochschulzugangs nachhaltig geprägt. So führt der „Königsweg“ in die Hochschule über Institutionen der Schulbildung und einen höheren Schulabschluss (Abitur), während die berufliche Bildung davon zunächst vollständig ausgeschlossen oder später nur über solche Institutionen angebonden war (Fach-/berufliche Gymnasien, Fachoberschulen), die keinen Berufsabschluss vermitteln. Diese besondere institutionelle Verfassung des Hochschulzugangs ist eine bildungsgeschichtliche Erbschaft. In Deutschland ist das Abitur als Voraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums im Zeitraum zwischen 1788 und ca. 1840 eingeführt worden. Die Vermittlung der Hochschulreife – in der doppelten Bedeutung dieses Begriffs: als formale Studienberechtigung und als nachgewiesene Studierfähigkeit – wurde dadurch zum Monopol des Gymnasiums. Diese historische Konstruktion vollzog sich in einem Kontext, in dem sich im Rahmen des deutschen Bildungsidealismus ein neues, noch stark vorindustrielles Bildungsverständnis mit einer ausgeprägten Distanz gegenüber der Berufsarbeit entwickelte, das mit dem Abitur verknüpft wurde.

Die scharfe institutionelle und bildungstheoretische Trennungslinie, die der deutsche Bildungsidealismus zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zog, hatte zur Folge, dass der gymnasiale Weg zur Hochschulreife eine noch heute nachwirkende institutionelle und bildungstheoretische Exklusivität gewann. Martin Baethge (2007) hat die institutionelle Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung treffend als das „deutsche Bildungs-Schisma“ bezeichnet. Allgemeine gymnasiale Bildung und berufliches Lernen gründeten sich, so die zeitgenössische Legitimation, auf ganz unterschiedliche intellektuelle Anforderungen und kognitive Wissenstypen. Für den Hochschulzugang bildete sich über das Gymnasium eine eigene institutionelle und curriculare Ordnung aus, welche die berufliche Bildung nicht nur nicht einschloss, sondern geradezu ausgrenzte. Diese Segmentie-

rung wurde nicht nur bildungstheoretisch legitimiert, sondern auch begabungstheoretisch. Das Gymnasium beruhte im Zugang wie im Erfolg auf einer strikten Selektion, welche die inhaltlich-curricularen Anforderungen mit begabungs- und eignungstheoretischen Konstrukten zu einer Art „Bestenauslese“ verknüpfte (Lundgreen & Kraul 2015).

Diese Erbschaft des 19. Jahrhunderts wirkt noch heute nach und bringt es mit sich, dass direkte Übergänge aus der beruflichen Bildung bzw. der beruflichen Arbeit in die Hochschule einem besonderen Legitimationsdruck ausgesetzt sind, für den die Frage der Studierfähigkeit zum Schlüsselthema geworden ist. Als legitimer Weg für Berufstätige zur Hochschulreife wurden und werden z. T. noch heute am ehesten die Einrichtungen des zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien und Kollegs) betrachtet, die Berufstätigen den nachträglichen Erwerb des Abiturs ermöglichen und damit das Stigma der „nur“ beruflichen Qualifikation tilgen (Schwabe-Ruck 2010). Dagegen standen Zugangswege, die nicht über das Abitur führen, von ihren Anfängen in der Weimarer Republik an unter dem Verdacht der akademischen „Verflachung“. Die fehlende oder unzureichende Studierfähigkeit ist insbesondere seitens der Hochschullehrer/-innen, auch vieler Hochschulleitungen und Verbände, vor allem aber seitens der Interessenvertreter/-innen des Gymnasiums bis heute hin zum Haupteinwand geworden. In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg übernahm vorrangig die Kultusministerkonferenz die Rolle als Bewahrerin des schulzentrierten Berechtigungswesens, während sich die Hochschulrektorenkonferenz jahrzehntelang im Namen der Studienqualität gegen eine Öffnung wehrte.

Zulassungsverfahren für Personen ohne schulische Hochschulreife (Abitur) wurden erstmals in Preußen in den Jahren 1924/25 in Gestalt einer hochexklusiven Zulassungsprüfung an der Universität eingeführt. Diese fügte sich bruchlos in die zeitgenössische Vorstellung von Studierfähigkeit ein und wurde als eine individuelle Hochbegabtenprüfung verstanden, als eine „kleine Pforte zur Universität für die naturgemäß wenigen, die man mit Fug als Hochbegabte bezeichnen kann“, die aus persönlich nicht zu verantwortenden Gründen die Hochschulreife nicht auf dem „normalen“ Wege erwerben konnten – so eine Formulierung von Otto Benecke, des damaligen persönlichen Referenten des preußischen Kultusministers aus dem Jahr 1925 in einem Vorwort zur ersten Prüfungsordnung. Den damit verbundenen Anspruch hat Baldo Blinkert (1974) treffend als „Besonderheitenethos“ bezeichnet, weil in den einschlägigen Prüfungsordnungen immer wieder das Attribut „besonders“ (z. B. besondere Eignung oder besondere Persönlichkeit) auftaucht. Berufliche Qualifikation und Erfahrung hatten in dieser eher charismatischen Vorstellung von Hochschulreife für lange Zeit noch keinen Platz. Aufgrund der sehr hohen Anforderungen handelte es sich um einen hochselektiven, äußerst schmalen Weg zur Hochschule, der nur von sehr wenigen Personen beschritten wurde (Wolter 1990).

3 Die aktuelle bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte

Die Spannung zwischen intendierter Öffnung und anhaltender, nur leicht abgeschwächter Exklusion ist für die historische Entwicklung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung schon von Anfang an konstitutiv und setzt sich nach dem Zweiten Weltkrieg fort. Die 1959 erstmals von der Kultusministerkonferenz (KMK) vorgenommene bundesweite Rahmenregelung für die „Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ (ähnlich noch der Titel der Vereinbarung von 1982) bezieht sich jetzt zwar schon explizit auf Berufstätige, steht aber ansonsten, unschwer am Titel erkennbar, in der alten Tradition des Besonderheitenethos und wurde unter dem Begriff Begabtenabitur/-prüfung bekannt. Die Anforderungen an diese Prüfung ähnelten eher einem „Ersatzabitur“ und hatten mit der Anerkennung beruflicher Kompetenzen wenig zu tun. Trotz mehrfacher Novellierungen existiert diese Variante in einer Fassung von 2010 noch heute – und immer noch unter der Bezeichnung „Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“. Sie war statistisch ohne große Bedeutung und ist de facto von dem deutlich liberaleren Beschluss der KMK vom 6. März 2009 zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber/-innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung abgelöst worden.

Der wichtigste Neuanatz des KMK-Beschlusses von 2009 besteht darin, dass Inhabern und Inhaberinnen beruflicher Fortbildungsabschlüsse (Meister/-in, Techniker/-in, Fachwirt/-in und gleichgestellte Abschlüsse) der allgemeine Hochschulzugang eröffnet wird und damit eine Fortbildungsprüfung praktisch dem Abitur gleichgestellt wird. Diese Maßnahme ist insbesondere aus berufsbildungspolitischer Sicht ein wichtiger Schritt zur Gleichrangigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Er zeigt aber eine Inkonsistenz zwischen Hochschulzulassungsrecht und dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auf, der häufig als dasjenige Instrument gesehen wird, das der Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zum Durchbruch verholfen hat: Bei der Hochschulzulassung gilt ein Fortbildungsabschluss als allgemeine Hochschulreife, im Qualifikationsrahmen ist er dem Bachelor gleichgestellt. Nach allgemeinem Verständnis stellt der DQR ein Instrument zur Bewertung und Einordnung von Kompetenzen dar, die mit bestimmten Bildungsabschlüssen nachgewiesen werden. Aber aus diesem Verfahren sind keine Berechtigungen ableitbar. Diese Selbstbeschränkung führt zu der paradoxen Situation, dass Abschlüsse auf der Kompetenzebene als gleichwertig angesehen werden, aber nicht auf der Ebene von Berechtigungen.

Über die formale Gleichstellung der Fortbildungsabschlüsse mit dem Abitur hinaus definiert der Beschluss der KMK die Voraussetzungen, unter denen beruflich Qualifizierte ohne Fortbildungsabschluss den fachgebundenen Zugang zur Hochschule erhalten, wenn auch immer noch eng. Sie müssen eine abgeschlossene Berufsausbildung und mehrjährige Berufstätigkeit nachweisen; eine Studienberechtigung

gung ist an die „Affinität“ zwischen Berufsausbildung und Studiengang gebunden. „Affin“ heißt, eine Bewerberin oder ein Bewerber kann sich nur für Studienfächer bewerben, die einen fachlichen Bezug zu ihrer/seiner Berufsausbildung aufweisen. Die Affinitätsregelung übersieht, dass die fachliche Schneidung des deutschen Berufsbildungssystems und des Studienangebots deutscher Hochschulen keineswegs kongruent ist. So wie es für zahlreiche Ausbildungsberufe keine affinen Studienangebote gibt, so bauen umgekehrt zahlreiche Studiengänge nicht auf affinen Ausbildungsberufen auf. Alternativ können Interessentinnen und Interessenten ein Eignungsfeststellungsverfahren an der Hochschule absolvieren, welches durch ein Probestudium ersetzt werden kann. Mit diesem Beschluss wollte die KMK die bereits in den meisten Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte harmonisieren. Nach 2009 haben alle Länder ihre landesrechtlichen Regelungen an den KMK-Beschluss angepasst. So wie es vor diesem Beschluss unterschiedliche Regelungen in den Ländern gab, so ist die Rechtslage aber auch nach diesem Beschluss in den Details immer noch uneinheitlich (Duong & Püttmann 2014; Ulbricht 2012; KMK 2014). Neben engeren Auslegungen finden sich in einzelnen Ländern auch weitergehende Regelungen.

Die bisherige Entwicklungsgeschichte des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zeigt die bis heute anhaltende Unentschiedenheit zwischen vorsichtigen Öffnungsmaßnahmen einerseits und dem Festhalten an institutionellen Versperrungsmechanismen andererseits. Diese finden sich nicht nur auf der Ebene des Hochschulzugangsrechts, z. B. in der Affinitätsregelung, sondern auch auf der Ebene der Zulassungspraxis einzelner Hochschulen. So begrenzen Hochschulen die Zulassung beruflich Qualifizierter oft durch Festsetzung von Quoten oder Kontingenten. Selbst wenn solche Kontingente nicht immer ausgeschöpft werden, signalisieren solche Maßnahmen eine Begrenzungsabsicht. Auch gibt es große Unterschiede zwischen Hochschulen in den Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten, die für eine „rationale“ Studienentscheidung von beruflich qualifizierten Studieninteressierten unerlässlich sind. Erst recht lässt sich bei den Hochschullehrenden oft eine deutliche Zurückhaltung bis Ablehnung beobachten. Zusammen addiert sich das zu sehr unterschiedlichen Willkommenskulturen gegenüber beruflich Qualifizierten an den Hochschulen. Immer noch sind Recht und Praxis des Hochschulzugangs in Deutschland durch die historisch tradierte und tief verankerte Dominanz des Abiturs und eine damit einhergehende Diskriminierung der beruflichen Bildung gekennzeichnet.

Aufgrund der historisch etablierten Konstruktion des Hochschulzugangs in Deutschland werden beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung oft auch als *nicht-traditionelle Studierende* bezeichnet, ein Begriff, der ursprünglich aus der international-vergleichenden Hochschulforschung kommt (Teichler & Wolter 2004; Isensee & Wolter 2017).² Dieser Begriff wird in

2 Wenn in den folgenden Ausführungen von nicht-traditionellen Studierenden die Rede ist, so werden damit diejenigen Studierenden bezeichnet, die bildungsrechtlich korrekt beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung heißen.

Deutschland enger definiert, indem er hier auf die zentralen Strukturmerkmale des Hochschulzugangs bezogen wird – die Dominanz des Abiturs und den historisch zunächst vollständigen Ausschluss und die bis heute eingeschränkte Anerkennung der beruflichen Bildung. Es lässt sich jedoch sagen, dass sich in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten im Grenzbereich zwischen schulischer Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung zahlreiche Neuansätze entwickelt haben, die sich nicht mehr uningeschränkt der Logik des Bildungsschismas fügen. Sie stellen zwar die anhaltende historisch überlieferte Gültigkeit des Bildungsschismas nicht im Ganzen in Frage, aber sie eröffnen neue Passagen der Durchlässigkeit und neue, oft als „hybrid“ bezeichnete Verknüpfungen zwischen den Sektoren. Sie heben noch nicht die Segmentierung zwischen den Bildungssektoren auf, aber sie etablieren „a wider intermediate zone between vocational educational training and higher education“ (Baethge & Wolter 2015, S. 106). Zu unterscheiden sind dabei Maßnahmen, die sich auf die Verknüpfung von beruflichen und hochschulischen (Aus-)Bildungsprogrammen beziehen (z. B. das duale Studium), von solchen, deren Ziel eine erweiterte Durchlässigkeit von Übergangsstellen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist (Euler 2019).

Als ein Beispiel für erweiterte Durchlässigkeit fügt sich in diese Entwicklung, gerade in ihrer Widersprüchlichkeit, der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulisch erworbene Studienberechtigung ein. Die wesentliche historische Veränderung gegenüber dem bis etwa 1990 vorhandenen bildungspolitischen Verständnis und der entsprechenden bildungsrechtlichen Regulierung besteht darin, dass sich hier – erstens – ein hochschulpolitischer *Paradigmenwechsel vom überlieferten (Hoch-)Begabungskonzept zum Konzept der beruflichen Kompetenz* (Qualifikation und Erfahrung) vollzogen hat, von einer strikten Ausnahmeregelung unter sehr engmaschigen Bedingungen zu einem Pfad der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Dem korrespondiert – zweitens – der prüfungsrechtliche Übergang vom Modell eines „Ersatzabiturs“, das sich noch deutlich in den KMK-Ver einbarungen aus den Jahren 1959 und 1982 spiegelt, zu einem z. T. prüfungsfreien, z. T. noch prüfungsgebundenen Zugang für diese Personengruppe. Insbesondere die Anerkennung eines beruflichen Fortbildungsabschlusses als allgemeine Studienberechtigung ist ein tiefer, wenn auch begrenzter Einschnitt in die Logik des Bildungsschismas.

Drittens hat sich der strategische Ansatz der Öffnungspolitik von der früheren Fokussierung auf den Hochschulzugang und seine Voraussetzungen zum Studium als Gesamtpaket und biographischen Prozess verschoben, das bzw. der sich über mehrere Stufen und Maßnahmen, von der Information und Beratung vor der Studienaufnahme über die institutionellen Zulassungsregelungen bis hin zur Studieneingangsphase erstreckt (vgl. Abbildung 1). Dieser erweiterte strategische Ansatz beruht auf der Erfahrung, dass Maßnahmen zur Öffnung des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung allein zu kurz greifen, wenn sie nicht von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen vor und nach der Studienaufnahme begleitet werden. Eine besondere Bedeutung kommt hier speziell flexiblen Studienformaten zu. Beispiel-

haft für einen solchen Mehrebenenansatz ist u. a. der Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Wolter 2017), der mit einer Vielzahl von Maßnahmen einem solchen erweiterten Öffnungsverständnis folgt.

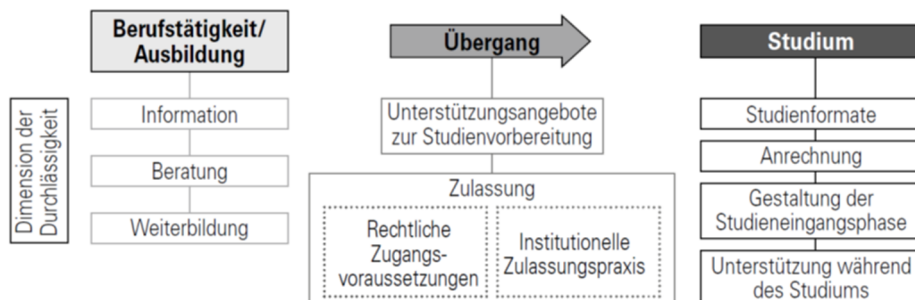


Abbildung 1: Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule als Mehrebenenkonzept (Quelle: Wolter, Banscheraus, Kamm u. a. 2014)

4 Datenbasis

Der empirische Forschungsstand über nicht-traditionelle Studierende in Deutschland ist überschaubar (Jürgens & Zinn 2015). In den letzten Jahren sind mehrere neue Projekte durchgeführt worden, zum Teil jedoch auf ein Land, eine Hochschule oder einen Studiengang begrenzt. Oft handelt es sich um qualitative Forschungsansätze, die ihrem eigenen Anspruch nach stichprobentheoretisch nicht auf die Gesamtheit dieser Studierendengruppe generalisiert werden sollen. Zu den wenigen breiter angelegten Projekten zählt das gemeinsam von einer Forschergruppe der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) und des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführte Projekt „Nicht-traditionelle Studierende“,³ das neben einer hochschulstatistischen Teilstudie und einer qualitativen interviewbasierten Teilstudie ein quantitatives surveybasiertes Teilprojekt umfasst, das auf der Grundlage des Datensatzes des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Startkohorte 5 (Studierende), durchgeführt wird.⁴

Dieses Projekt weist mehrere „Alleinstellungsmerkmale“ auf. Erstens handelt es sich um eine bundesweite Untersuchung. Zweitens liegt sowohl im qualitativen (mit vier Erhebungssequenzen)⁵ als auch im quantitativen Teil eine ‚echte‘ Längsschnittuntersuchung vor. Der NEPS-Datensatz enthält nicht nur umfangreiche Daten zu den Werdegängen dieser Studierenden vor dem Studium und zu ihrer Zusammen-

3 Das Projekt wurde im Zeitraum 2012 bis 2020 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (FKZ M508500).

4 Neben dem Verfasser des vorliegenden Beitrags sind an dem Projekt Gunther Dahm (DZHW), Caroline Kamm (HU), Christian Kerst (DZHW) und Alexander Otto (HU) beteiligt.

5 Die qualitative Teilstudie konzentrierte sich auf die Teilgruppe der nicht-traditionellen Studierenden.

setzung, sondern auch zu den Studienverläufen und zum Studienerfolg. Ein drittes „Alleinstellungsmerkmal“ des NEPS-Datensatzes besteht darin, dass die Teilgruppe der nicht-traditionellen Studierenden (ca. 700 Fälle) verglichen werden kann mit vier anderen Studierendengruppen (insgesamt ca. 16.500 Fälle): mit Studierenden mit Abitur (erster Bildungsweg), differenziert nach mit oder ohne Berufsausbildung nach dem Abitur, Studierenden des zweiten Bildungswegs (Abendgymnasien, Kollegs) sowie Studierenden mit Fachhochschulreife. So gibt es in diesem Sample allein vier Gruppen mit einer vor dem Studium erworbenen beruflichen Qualifikation. Diese vergleichende Anlage, darüber hinaus als Längsschnittstudie sowie in Verknüpfung mit einer qualitativen Studie ermöglicht recht differenzierte Analysen zu den Werdegängen und Studienverläufen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Bildungs- und Berufsbiographien der einzelnen Gruppen und ihrer jeweiligen Wege zum Studium.

5 Die Entwicklung und Verteilung der Studiennachfrage

Im Folgenden sollen zunächst einige Ergebnisse aus den hochschulstatistischen Auswertungen referiert werden, um die Überfüllungsbefürchtung zu überprüfen. Der Anteil der Studienanfänger/-innen mit beruflicher Qualifikation (ohne schulisch erworbene Studienberechtigung) an allen Studienanfängern und -anfängerinnen (ohne internationale Studierende) ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen, liegt aber immer noch auf einem niedrigen Niveau. Er betrug im Rahmen der damals geltenden Zulassungsvoraussetzungen 0,4% (1993) und ist bis 2008 auf 1,1% angewachsen. Nach 2008 erfolgte ein nahezu kontinuierlicher, nur gelegentlich unterbrochener Anstieg auf 3,4% (2017), wobei sich in den letzten Jahren eine Art „Sättigungseffekt“ bei der Studienaufnahme dieser Zielgruppe zeigte.⁶ Der größere Teil dieses Anstiegs, insbesondere nach dem Jahr 2010, spiegelt eine generell wachsende Teilnahme wider u. a. aufgrund der nach dem KMK-Beschluss (2009) erfolgten Erweiterung der Länderregelungen. Auch haben bundesweite oder länderspezifische Programme – wie der Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* – in begrenztem Umfang zu dem Wachstum beigetragen.

Wie wichtig hier die eingangs (vgl. Abschnitt 1) vorgenommene Differenzierung zwischen beruflich Qualifizierten (ohne zusätzliche Typisierung) und beruflich Qualifizierten ohne schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung ist, lässt sich an der statistischen Entwicklung ablesen. Während der Anteil der zweiten Gruppe – wie gerade dargestellt – in den letzten zehn Jahren auf gut 3% der Studienanfänger/-innen in Deutschland angestiegen ist, ist eine ganz gegenteilige Entwicklung bei der Gesamtgruppe beruflich Qualifizierter zu beobachten. Nach den Ergebnissen der 21. Sozialerhebung (Middendorff, Apolinarski, Becker u. a. 2017, S. 30) ist deren

6 Ein Teil dieses Anstiegs nach dem Jahr 2009 ist auf die Überführung des sog. Akademie-/Gasthörermodells der Fernuniversität Hagen in eine reguläre Immatrikulation zurückzuführen, da an der Fernuniversität allein etwa ein Viertel aller beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Studienberechtigung in Deutschland eingeschrieben ist.

Anteil unter allen Studierenden dramatisch von 34 % (1994) auf 22 % (2016) zurückgegangen, nicht nur an den Universitäten – von 25 % (1994) auf 14 % (2016) –, sondern besonders drastisch im Bereich der Fachhochschulen. Hier ist ihr Anteil um beinahe die Hälfte von 65 % (1994) auf 36 % (2016) gesunken. Diese Entwicklung widerspricht diametral dem bildungspolitischen Ziel einer Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte (aller Zugangswege). Sie lässt sich im wesentlichen auf zwei Ursachen zurückführen: die Abnahme des Anteils doppelt qualifizierter Studienanfänger/-innen (mit Abitur und Berufsausbildung) und die zunehmende Gymnasialisierung des Zugangs zu den Fachhochschulen. Statistisch kann aber von einer Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte nicht die Rede sein, allenfalls im Mikrokosmos nicht-traditioneller Studierender.

Trotz des leichten Anstiegs im Anteil der nicht-traditionellen Studierenden ist die Struktur des Hochschulzugangs in Deutschland, insbesondere an den Universitäten, immer noch eindeutig abiturzentriert. Gut 93 % der deutschen Studienanfänger/-innen im Bereich der Universitäten verfügen über das Abitur aus der „regulären“ gymnasialen Oberstufe oder dem zweiten Bildungsweg (ohne internationale Studierende). Offensichtlich ist die Funktion des Abiturs als „Königsweg“ des Hochschulzugangs durch die Öffnungspolitik der letzten Jahre kaum in Frage gestellt worden. Selbst an den Fachhochschulen, deren Gründungsidee ursprünglich ja die Einführung eines berufsbezogenen Wegs zur Hochschule war, kommen inzwischen mehr als 65 % mit dem gymnasialen Abitur an die Hochschule (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, Tab. F2–4 A), während der Anteil derjenigen mit einem beruflichen Zugangsweg deutlich rückläufig ist. Nach diesen Daten geht der Expansionsdruck auf die Hochschulen in Deutschland keineswegs von der Öffnung des Hochschulzugangs für Studierende ohne Abitur aus, sondern von dem anhaltenden Wachstum des regulären gymnasialen Bildungswegs. Andere Zugangswege bleiben statistisch peripher, zumal im Bereich der Universitäten.

Die institutionelle Zusammensetzung der nicht-traditionellen Studierenden weicht vom Gesamtprofil der Studierenden allerdings deutlich ab. Unter den Studienanfängern/-anfängerinnen dieses Zugangsweges haben sich im Jahr 2016 allein 14 % an der Fernuniversität Hagen eingeschrieben, unter allen Studienanfängern/-anfängerinnen jedoch nur 1,0 %. Beinahe ein Drittel (31 %) hat ein Studium an gebührenpflichtigen privaten Hochschulen aufgenommen, davon 13 % an privaten Fernhochschulen. Unter allen Studienanfängern/-anfängerinnen beträgt der Anteil der privaten Hochschulen nur 9 %. Der Anteil der Fachhochschulen liegt mit 37 % leicht über dem Anteil der Fachhochschulen an allen Studienanfängern/-anfängerinnen (33 %), während der Anteil der Universitäten mit 19 % sehr deutlich unter ihrem Anteil an allen Studienanfängern/-anfängerinnen (57 %) liegt (alle Daten nach: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 158). Diese Verteilung lässt eine doppelte Interpretation zu; wahrscheinlich trifft beides zu: Entweder haben die Studierenden dieses Zugangsweges eine deutliche Präferenz für einen eher flexiblen Studientyp wie den Fernhochschulen, oder die Hochschulen zeigen eine sehr unterschiedliche Zielgruppenorientierung und Öffnungspraxis. Insbesondere die Universitäten (mit Ausnahme

der Fernuniversität) zeigen sich gegenüber beruflich Qualifizierten ohne Abitur nach wie vor ziemlich sperrig, während die privaten Hochschulen hier offenbar ein Geschäftsmodell etabliert haben. Detaillierte Auswertungen zeigen, dass es aber auch zwischen den Universitäten erhebliche Unterschiede im Anteil nicht-traditioneller Studierender gibt.

Insgesamt lässt sich die Bilanz nach dem KMK-Beschluss von 2009 zu zwei Schlussfolgerungen verdichten: Einerseits hat der Beschluss eine weitere formale Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte (ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung) bewirkt, die sich – in Grenzen – auch statistisch zeigt. Diese Neuregelung hat zunächst eine erhebliche Erweiterung des Kreises der Studienberechtigten zur Folge. Neben den Personen mit einer „regulären“ Studienberechtigung – aus der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe, aus der Oberstufe eines beruflichen Gymnasiums oder der Fachoberschule – kommen jetzt die Absolventinnen und Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen hinzu, die nach der Neuregelung grundsätzlich über eine allgemeine Hochschulreife verfügen. In Zukunft werden damit mehr als 60 % aus einer Alterskohorte eine Studienberechtigung besitzen; gegenwärtig sind es ohne Fortbildungsprüfungen bereits knapp unter 60 %. Allerdings fällt die Studierquote je nach Art der Hochschulreife sehr unterschiedlich aus. Unter den Personen mit einem Fortbildungsabschluss ist sie sehr niedrig; und berufsbiographisch spricht wenig dafür, dass eine Studienaufnahme in dieser Personengruppe die primäre Motivation und Option für den Erwerb eines Fortbildungsabschlusses darstellt.

Eine Ursache für die geringe statistische Relevanz dieses Zugangsweges besteht sicher auch darin, dass „eines der wesentlichen Ziele des KMK-Beschlusses, die bundesweite Vereinheitlichung des Hochschulzugangs für Personen ohne Abitur, bislang nicht erreicht worden ist. [...] Die Gefahr [...], dass der Bildungsföderalismus die vielfach kritisierte Unübersichtlichkeit beim Studium ohne Abitur durch bundesländerspezifische Regelungen und Verordnungen eher weiter vorantreibt als zurückfährt, ist nicht gebannt“ (Nickel & Duong 2012, S. 28). Immerhin benötigt schon das KMK-Sekretariat (KMK 2014) 36 eng beschriebene Seiten für eine Dokumentation der verschiedenen Länderregelungen. Die gesamte hochschulstatistische Datenlage liefert jedenfalls bislang keinerlei Evidenz dafür, dass von der Öffnung dieses Zugangsweges eine gleichsam explosionsartige Verstärkung der Studiennachfrage ausgeht, im Übrigen am wenigsten an den staatlichen Universitäten. Die Überfüllungsbefürchtung steht auf schwachem statistischen Fundament. Die Wachstumsdynamik in der Beteiligung an Hochschulbildung geht primär von den Gymnasien, nicht von Sonderwegen des Hochschulzugangs aus. Vieles spricht dafür, dass die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auch in Zukunft weniger von quantitativer als von qualitativer Bedeutung ist – primär für die Erschließung neuer Zielgruppen.

6 Selektion und Selbstselektion: ausgewählte Ergebnisse zur Zusammensetzung nicht-traditioneller Studierender

Die Zusammensetzung der beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Hochschulreife kann zum Teil mit Daten der amtlichen Studierendenstatistik dargestellt werden, so z. B. für das Geschlecht oder Studienfach; zum Teil muss auf survey-basierte Daten zurückgegriffen werden, etwa zur Bildungsherkunft, Berufsausbildung und beruflichen Tätigkeit. Einige Befunde zur Zusammensetzung sind dabei nicht weiter überraschend, z. B. das durchschnittlich höhere Lebensalter beim Studieneintritt, der höhere Anteil der festen Partnerschaften und an Kindern in dieser Personengruppe. Nach den Daten der Hochschulstatistik dominieren unter den nicht-traditionellen Studierenden mit 58 % die Männer. Frühere Untersuchungen zu dieser Zielgruppe aus den 1980er Jahren (Schulenberg, Scholz, Wolter u. a. 1986) zeigten dagegen einen höheren Frauenanteil. Im Zeitverlauf scheinen sich ebenfalls die Studienmotivationsmuster verändert zu haben. So zeigten frühere Studien (Scholz & Wolter 1984; Wolter & Reibstein 1991) eine Dominanz persönlichkeits-, bildungs- und selbstentfaltungsorientierter Studienmotive.

Dagegen lassen sich aus dem Datenmaterial der aktuellen Untersuchung vier zentrale Studienmotive nicht-traditioneller Studierender herausarbeiten (ausführlich Otto & Kamm 2016):

- (1) „Flucht“ aus dem gegenwärtigen Beruf, eine eher negative Abgrenzung von der bisherigen Tätigkeit;
- (2) ein beruflicher Aufstieg, vorrangig im Blick auf berufliche Identifikation und Entfaltung; eng damit verbunden
- (3) eine materielle, finanzielle Verbesserung; sowie
- (4) eher immaterielle Motive wie ein persönliches inhaltliches Interesse am Fach oder an persönlicher Weiterbildung.

Diese neuen Befunde scheinen eher einen zeithistorischen intergenerationalen Wandel in der Motivlage nicht-traditioneller Studierender von überwiegend persönlichkeits- hin zu stärker berufs- und arbeitsmarktorientierten Aspekten zu bestätigen – eine Art Wertewandel von Selbstentfaltungswerten zu eher instrumentellen Orientierungen (Bildung als Instrument für Karriere und Aufstieg), der mit einem funktionalen Wandel von Hochschulbildung im Kontext veränderter Qualifikationsanforderungen und Arbeitsmarktstrukturen korrespondiert. Im Übrigen ist zu berücksichtigen, dass sich diese Motivtypen nicht exklusiv gegenüberstehen, sondern auch miteinander interagieren können, und individuelle Selbstentfaltungswerte auch ein Bestandteil der anderen Motivtypen sein können.

Ein interessantes Ergebnis aus der NEPS-basierten Datenanalyse ist, dass sich hinsichtlich der Bildungsherkunft, also der Bildungsabschlüsse, die die Eltern erwor-

ben haben, deutliche Unterschiede zwischen den Studienanfängerinnen und -anfängern nach Art des Hochschulzugangs zeigen. Etwa drei Viertel der nicht-traditionellen Studierenden kommen aus einem Elternhaus, in dem kein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat. Damit ist diese Gruppe unter allen Studierenden diejenige mit der geringsten akademischen Selbstreproduktionsquote. Dagegen kommt bei der größten Gruppe, den Abiturientinnen und Abiturienten, die ohne Berufsausbildung nach dem Schulabschluss das Studium aufgenommen haben, gut die Hälfte aus einer bereits akademisch vorgebildeten Familie. Das Studium bedeutet also für etwa drei Viertel der nicht-traditionellen Studierenden einen Bildungsaufstieg, gemessen am Bildungshintergrund im Elternhaus. Damit trägt der Hochschulzugang für diese Studierendengruppe erkennbar zu einer sozialen Öffnung der Hochschule bei, jedenfalls im Mikrokosmos dieses Zugangsweges. Der Anteil dieser Personengruppe an allen Studierenden ist jedoch viel zu gering, als dass hiervon eine Korrektur der immer noch erheblichen sozialen Ungleichheit in der Beteiligung an Hochschulbildung ausgehen könnte.

Bei der schulischen Vorbildung der nicht-traditionellen Studierenden dominiert der mittlere Schulabschluss (93 %). Ein kleiner Teil konnte die während der Schulzeit ursprünglich vorhandenen Bildungsaspirationen nicht realisieren. So hatten 16 % bereits während der Schulzeit eine Hochschulreife angestrebt, diese aber nicht erreicht. Etwa ein Fünftel war zeitweise auf einem Gymnasium. Bei den Gründen, das Gymnasium nicht mit dem Abitur zu beenden, haben primär Leistungsprobleme und eine fehlende Motivation („Schulunlust“) und/oder fehlende elterliche Unterstützung eine Rolle gespielt. Nach Schulabschluss haben die Befragten durchschnittlich etwa vier Jahre in der beruflichen Bildung verbracht. Diese längere Verbleibdauer ist darauf zurückzuführen, dass etwa ein Drittel der nicht-traditionellen Studienanfänger/-innen zusätzlich noch einen Fortbildungsabschluss erworben hat. Das deutet auf eine schon vor Studienbeginn recht hohe berufliche Qualifikation hin.

Die erlernten Berufe der nicht-traditionellen Studierenden verteilen sich zu etwa gleichen Teilen auf technische, handwerkliche, Bau- und Produktionsberufe, auf kaufmännische, Verwaltungs- und Büroberufe sowie Sozial-, Gesundheits- und Erziehungsberufe. Insgesamt dominieren Dienstleistungsberufe. Die ursprüngliche Berufswahl wird von vielen nicht-traditionellen Studierenden jedoch oft als ein wenig reflektierter Prozess beschrieben. Für viele Befragte erfolgte dieser Übergang am Ende der Schulzeit ohne klare berufliche Orientierung. Die Berufswahl war in vielen (nicht allen) Fällen mehr das Ergebnis eingeschränkter persönlicher Chancen auf dem Ausbildungsmarkt und einer eher pragmatischen Berufsfindung, bei der vorhandene Gelegenheitsstrukturen genutzt wurden, als eines gezielten Berufswunsches. Diese fehlende Identifikation mit der Berufswahl trug gewiss zu einer Neuorientierung bei, gleichsam als Korrektur der ursprünglichen Entscheidung. Insgesamt lassen sich zwei Teilgruppen identifizieren: diejenigen, die mit der Studienentscheidung ihre frühere Berufswahl korrigieren wollen; und diejenigen, die gezielt einen Aufstieg in ihrem gewählten Berufsfeld suchen.

Obleich sich bei vielen die Identifikation mit dem ursprünglichen Beruf in Grenzen hält, haben nach der Ausbildung fast alle nicht-traditionellen Studierenden in der anschließenden Phase der Berufstätigkeit niveauadäquat gearbeitet. Mehr als zwei Drittel der vor Studienaufnahme abhängig Beschäftigten bekleideten eine mittlere berufliche Position. Ein weiteres Fünftel war sogar in einer höheren Position tätig (z. B. als Meister/-innen oder Beamte/Beamtinnen im gehobenen Dienst). Insgesamt verfügt gut ein Viertel der abhängig Beschäftigten schon über Leitungserfahrungen. Sehr selten waren die nicht-traditionellen Studienanfänger/-innen in den beiden Kalenderjahren vor der Studienaufnahme arbeitslos (3,3 %). Diese Ergebnisse signalisieren zusammengenommen ein relativ hohes berufliches Erfahrungs- und Qualifikationsniveau, jedenfalls kein berufliches Scheitern. Das erklärt auch, dass es sich nach den vorliegenden – hier qualitativen Untersuchungsergebnissen – bei den Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender um wohlüberlegte Entscheidungen handelt, die mit einer breiteren Informationsrecherche und einer ausgeprägten Risikoabwägung im Vorfeld der Studienaufnahme einhergehen. Im Rahmen dieses individuellen Abwägungsprozesses werden auch die Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Studienabschlusses, das mögliche Scheitern im Studium, die ökonomischen und materiellen Rahmenbedingungen, insbesondere die „Kosten“ und materiellen wie immateriellen Aufwendungen während der Studienzeit, die alternativen Handlungsoptionen und das eigene Lebensalter abgewogen. Dennoch gibt es eine größere Gruppe, deren Studienentscheidung offensichtlich durch Verkennung oder Unterschätzung der auf sie zukommenden Anforderungen gekennzeichnet ist (siehe Abschnitt 7 Studienabbruch).

Sieht man die quantitativen und qualitativen Untersuchungsergebnisse zu den Bildungs- und Berufsbiographien und den Studienmotiven und -entscheidungen nicht-traditioneller Studierender im Zusammenhang, dann zeigen sich Hinweise auf einen Doppelmechanismus aus Selektions- und Selbstselektionsprozessen beim Hochschulzugang bzw. in den vorangegangenen Lebensverläufen. Dieser trägt auch zur Erklärung der bislang offenbar eher begrenzten statistischen Öffnungseffekte bei (Wolter, Kamm & Otto 2020).

- *Selektion* umfasst solche institutionell oder bildungsrechtlich gesteuerten Prozesse, die sich in den Bildungswegen und an den Übergangsstellen manifestieren. Von großer Bedeutung sind die rechtlich vorgegebenen Regelungen des Hochschulzugangs, die sich trotz Liberalisierung zum Teil immer noch restriktiv auswirken (z. B. mit der Affinitätsregelung). Die unterschiedliche Zulassungspraxis an den Hochschulen (z. B. durch Kontingentierung) oder unterschiedliche Informations-, Beratungs-, Förder- und Unterstützungsmaßnahmen verstärken diese Selektivität. Selektionsprozesse sind selbstverständlich auch in weiter zurückreichenden familiären, schulischen oder beruflichen Sozialisationsprozessen angelegt, die sich auf die späteren Lebenszyklen auswirken. Allerdings haben bei dieser Personengruppe frühere berufliche Lern- und Erfahrungsprozesse in vielen Fällen eher eine stimulierende Bedeutung.

- *Selbstselektion* bezieht sich dagegen auf individuelle Entscheidungen und deren Beweggründe. Solche Prozesse können sich u. a. im Verzicht auf die Wahl weiterführender Bildungswege niederschlagen, auch dann, wenn die dafür erforderlichen Kompetenzen und Eignungsvoraussetzungen grundsätzlich gegeben sind. Beispiele für Selbstselektionsfaktoren sind Motivationen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzeinschätzungen oder Selbstzweifel an den eigenen Kompetenzen, die einen Verzicht auf eine Studienaufnahme (oder andere Bildungsentscheidungen) herbeiführen. Auch eine positive Studienentscheidung ist insofern ein Ergebnis von Selbstselektion, als sie durch bestimmte Motivationsmuster, Kompetenzzuschreibungen oder Selbstwirksamkeitserwartungen subjektiv „gestützt“ wird.

Selektion und Selbstselektion sind selbstverständlich nicht unabhängig voneinander, zwischen ihnen bestehen Wechselwirkungen und Interferenzen. Während der analytische Fokus bei Selektionsprozessen auf institutionellen Aspekten liegt, akzentuiert Selbstselektion individuelle Prozesse, die jedoch von verfestigten, verdeckt wirkenden Selektionsmechanismen mitbeeinflusst werden. Unter Aspekten der Reproduktion sozialer Ungleichheit und der sozialen Exklusion sind beide gleichsam so etwas wie zwei Seiten einer Medaille. Selbstselektion macht darauf aufmerksam, warum Personen trotz vorhandener kognitiver, beruflicher oder sozialer Kompetenzen darauf verzichten, eine weiterführende Bildungs- oder eine Studienentscheidung zu treffen. Die Grenzen zwischen Selektion und Selbstselektion sind insofern fließend, als in solche Verzichtentscheidungen mentale Faktoren eingehen können, die ein Resultat früherer Sozialisations- und Selektionsprozesse aus Familie, Schule und Beruf sind. Der Befund, dass eine positive Studienentscheidung von beruflich Qualifizierten auf tiefergehenden, individuellen selbstkritischen Abwägungs- und Reflexionsprozessen beruht, unterstreicht die soziale Relevanz solcher Selbstselektionsfaktoren. Selbstselektion ist offenbar ein wirksamer Mechanismus, der die Studiennachfrage beruflich Qualifizierter begrenzt und verhindert, dass hiervon ein massiver Nachfragedruck ausgeht.

7 Studierfähigkeit und Studienerfolg

Mehrdimensionalität von Studierfähigkeit

Wie bereits erwähnt, bezieht sich die bildungspolitische Kritik einer Öffnung des Hochschulzugangs primär auf die defizitäre Studieneignung beruflich Qualifizierter, die keine schulische Hochschulzugangsberechtigung nachweisen können. Wie subtil hier immer noch soziale Distinktionen zwischen unterschiedlichen Wegen zur Hochschule sind, ist an der feinen sprachlichen Differenzierung zwischen Hochschulreife und Hochschulzugangsberechtigung zu erkennen. Während die Vereinbarung der KMK zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung die auf diesem Wege erworbene Abschlussqualifikation mit dem Begriff der (allgemei-

nen) *Hochschulreife* bezeichnet, spricht der Beschluss der KMK aus dem Jahr 2009 vom „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische *Hochschulzugangsberechtigung*“. In einzelnen Ländern wird dieser Weg sogar als „Hochschulzugang ohne Hochschulreife“ bezeichnet. Der Begriff der Hochschulreife hat eine Doppelbedeutung: als formale Studienberechtigung und als Synonym für Studierfähigkeit. Der Begriff Hochschulzugangsberechtigung verweist dagegen nur auf einen Rechtsanspruch. Bei dem feinen Unterschied, den die Wortwahl der KMK erzeugt, handelt es sich sicher nicht um einen unreflektierten Sprachgebrauch, er ist eher von tiefensymbolischer Bedeutung. Hier wird unterschwellig offensichtlich immer noch die Vorstellung suggeriert, es gebe einen Personenkreis, der zwar über eine Studienberechtigung aufgrund seiner beruflichen Qualifikation, nicht aber über Hochschulreife (im Sinne von Studierfähigkeit) verfügt.

Die Frage der Studierfähigkeit ist somit ein zentraler, wenn nicht sogar der zentrale Prüfstein für die Frage, ob eine Öffnung des Hochschulzugangs eine potenzielle Risiko- und Problemgruppe in die Hochschule bringt, welche den hohen akademischen Studienqualitätsansprüchen nicht gerecht wird. Studierfähigkeit ist jedoch ein mehrdimensionales Konzept und kann konzeptionell und empirisch auf mehrfache und unterschiedliche Weise definiert werden. Mindestens vier Ansätze lassen sich unterscheiden.

- *Curricularer Ansatz*: In der gymnasialpädagogischen Tradition kann Studierfähigkeit über Wissensbestände und Fähigkeiten definiert werden, die durch den Fächerkanon oder den Lehrplan des Gymnasiums erworben werden (sollen). Da sich das Curriculum des Gymnasiums historisch stark verändert hat (z. B. hinsichtlich der alten Sprachen), unterliegt dieses Studierfähigkeitsverständnis ebenfalls dem historischen Wandel. Aufgrund seines ausgeprägten Inhaltsbezugs kann dieser Ansatz auch als materiales Studierfähigkeitskonzept bezeichnet werden.
- *Kompetenzorientierter Ansatz*: Ein alternativer Ansatz definiert Studierfähigkeit primär über kognitive Kompetenzen, die für die Bewältigung der Anforderungen eines akademischen Studiums erforderlich sind (oder sein sollen) und über Testaufgaben operationalisiert werden. Bei solchen Kompetenzen kann es sich beispielsweise um sprachliche Kompetenzen, Problemlösungsfähigkeiten, um logisches und schlussfolgerndes Denken oder mathematische Fähigkeiten handeln. Solche Testverfahren werden insbesondere für Studierfähigkeitstests bei der Hochschulzulassung entwickelt.
- *Outcome-orientierter Ansatz*: Ein weiterer kompetenztheoretischer Ansatz verknüpft Studierfähigkeit stärker mit dem Studienerfolg und dem nachfolgenden Berufserfolg und fragt danach, welche fachlichen und/oder berufsrelevanten Kompetenzen im Studium erworben wurden („outcomes“). Da das Studium keinen Eigenzweck darstellt, wird hier der Erwerb arbeitsmarktpolitisch und beruflich bedeutsamer Kompetenzen zum Referenzkriterium für Studienerfolg. Die Perspektive verschiebt sich dann von der Studierfähigkeit auf die Beschäftigungsfähigkeit oder den langfristigen Berufserfolg.

- *Studienverlaufsbezogener Ansatz*: Nach der Devise, dass sich Studierfähigkeit im Studium bzw. im Studienverlauf erweist, kann dieser Begriff eher prozessorientiert über eine Vielzahl studienverlaufsbezogener Kriterien definiert und operationalisiert werden. Hier wird die erfolgreiche Bewältigung der Studienanforderungen bis hin zum Studienabschluss zum zentralen Indikator für Studierfähigkeit. Dabei kann es sich um hochschulstatistisch objektivierbare Kennzahlen – wie z. B. Studienzeiten, Abbruchquoten, Abschlusszensuren – handeln, um Indikatoren, die über individuelle Befragungen erhoben werden müssen (wie z. B. Studienschwierigkeiten, Abbrucherwägungen), oder um eher subjektive Einschätzungen des Studienerfolgs. Während einige dieser Indikatoren vergleichsweise standardisiert erhoben werden können (wie Zensuren, Studienzeiten, Abbruchquoten), unterliegen andere z. T. erheblichen interindividuellen Varianzen.

Es ist leicht nachvollziehbar, dass die Wahl eines dieser Referenzkonzepte für Studierfähigkeit mögliche Ergebnisse in hohem Maße präjudiziert. In besonderer Weise gilt dies für den gymnasialpädagogischen Ansatz, wonach nicht-traditionelle Studierende allein aufgrund ihres nicht gymnasialen Abschlusses Vorbildungsdefizite aufweisen, die sich – so die Annahme – in schlechteren Studienleistungen niederschlagen. Die anderen drei Ansätze sind ergebnisoffener. Das hier referierte Forschungsprojekt (siehe Abschnitt 4 Datenbasis) hat den vierten, eher prozessbezogenen Ansatz als theoretischen Ausgangspunkt gewählt (vgl. dazu Wolter, Dahm, Kamm u. a. 2019; Dahm, Kerst, Kamm u. a. 2019). Aus der Vielzahl der Untersuchungsergebnisse sollen hier zwei statistisch weitgehend objektivierbare Indikatoren ausgewählt werden, die Studienabbruchshäufigkeit und die Abschlusszensuren.

Die Vorteile dieser beiden Indikatoren liegen in ihrer Dokumentation in der amtlichen Statistik und ihrer Unabhängigkeit von subjektiven Einschätzungen. Dies ist nicht zuletzt deshalb bedeutsam, weil bisherige Untersuchungen immer wieder erhebliche interindividuelle und gruppenbezogene Unterschiede in der Selbsteinschätzung gezeigt haben. Dieses Muster wird auch durch die vorliegende Studie bestätigt. So geben hier nicht-traditionelle Studierende mit gut 60 % häufiger als ihre Vergleichsgruppen an, dass ihnen zum Studienbeginn Kenntnisse und Fähigkeiten fehlten, die im Studium vorausgesetzt wurden, allerdings nur (oder immerhin auch) 40 bzw. 44 % der beiden Abiturientengruppen (Abitur ohne bzw. mit Berufsausbildung). Dass insbesondere die im Studium benötigten Kenntnisse in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch beim Studienanfang vorlagen, sagen nur ein Drittel der nicht-traditionellen Studierenden, aber 73 % bzw. 58 % der beiden Abiturientengruppen. Die Frage ist, welche Auswirkungen diese subjektive Defizitwahrnehmung auf den objektivierbaren Studienerfolg hat.

Studienabbruch

Studienabbruch ist schon deswegen ein zentraler Indikator für den Studienerfolg, weil in der Vergangenheit verschiedene Studien höhere Abbruchquoten für nicht-tra-

ditionelle Studierende festgestellt haben und das höhere Studienabbruchrisiko traditionell ein Argument gegen die Öffnung des Hochschulzugangs ist. Nahezu alle dieser Studien sind jedoch auf ein einzelnes Land, eine Hochschule oder einen Studiengang begrenzt (so auch die viel zitierte methodisch elaborierte, allerdings nur auf einen Studiengang an einer Hochschule bezogene Studie von Brändle & Lengfeld 2015).

Für eine Analyse des Studienabbruchs im Gruppenvergleich stehen zwei bundesweite Datenquellen zur Verfügung: die Studierendenstichprobe des Nationalen Bildungspanels (NEPS) und die amtliche Studierendenstatistik. Wegen der gerade bei Studienabbrechern und -abbrecherinnen hohen Panelmortalität unterschätzen die NEPS-Daten jedoch den statistischen Umfang des Studienabbruchs. Die Studierendenstatistik kommt dagegen dem tatsächlichen Volumen des Studienabbruchs näher, auch wenn sie bislang (bis zur Realisierung der neuen Studienverlaufsstatistik) nur Schätzungen von Abbruchquoten zulässt, die allerdings inzwischen methodisch sehr ausgereift sind (Heublein & Wolter 2012). Unsicherheiten bestehen hier u. a. wegen der in der Studierendenstatistik bislang nicht erfassten Zahl von Personen, die sich zwar exmatrikulieren, aber zu einem späteren Zeitpunkt das Studium wiederaufnehmen. Mit NEPS-Daten können jedoch annäherungsweise die Gründe/Motive für einen Studienabbruch untersucht werden. Für alle Datenquellen wichtig ist die gesonderte Berücksichtigung der Fernstudierenden wegen der bekanntlich höheren Abbruchquote insbesondere in den staatlichen Fernstudienangeboten.

So ist für die Studienanfangsjahrgänge 2003 bis 2015 für alle Studierenden insgesamt sowie für die Teilgruppe der nicht-traditionellen Studierenden (jeweils ohne Fernstudierende) der Anteil derjenigen ermittelt worden, die ihr Studium bereits abgeschlossen haben, die sich noch im Studium befinden oder die sich ohne Abschluss exmatrikuliert haben (Schwundquote). Diese Analyse (Dahm u. a. 2019) führt zunächst zu dem Ergebnis, dass für alle Studierenden zusammen die Schwundquote in allen Anfängerjahrgängen jeweils zwischen 13 % (im Jahr 2015, hier gibt es aber noch keine Abschlüsse) und 28 % beträgt. In denjenigen Jahrgängen, die ihr Studium schon überwiegend abgeschlossen haben, liegt die durchschnittliche Schwundquote regelmäßig über 20 %. Dabei fällt die Schwundquote in allen einbezogenen Jahren unter den nicht-traditionellen Studierenden mit 19 bis 39 % höher aus als unter den Studierenden insgesamt, die Differenz beträgt zwischen 5 und 16 %. In den jüngeren Anfängerkohorten ist gleichzeitig auch ihre Abschlussquote höher. Nicht-traditionelle Studierende scheinen danach – zumindest in den jüngeren Jahrgängen – entweder ihr Studium zügiger abzuschließen oder ihr Studium aufzugeben. Von den Kohorten abgesehen, in denen sich noch ein hoher Anteil im Studium befindet, betragen die Abschlussquoten der nicht-traditionellen Studierenden zwischen 59 und 70 %.

Zum Vergleich können auch die Abbruchquoten für andere Teilgruppen, so für die Studierenden mit „regulärem“ Gymnasialabitur, die Absolventinnen und Absolventen einer Einrichtung des zweiten Bildungswegs (Kolleg, Abendgymnasium) sowie diejenigen aus beruflichen Schulen (solche, die nicht zum Abitur führen) be-

rechnet werden. Dann zeigen sich höhere Abschluss- und niedrigere Schwundquoten bei den Gymnasiasten, während sich die verschiedenen Gruppen beruflich Qualifizierter kaum unterscheiden. Nicht-traditionelle Studierende kommen also auf ähnliche Abschluss- und Schwundquoten wie die Absolventinnen und Absolventen einer Einrichtung des zweiten Bildungswegs. Der nachträgliche Erwerb des Abiturs nach einer Berufsausbildung, oft als der legitime Weg zur Hochschule für beruflich Qualifizierte bezeichnet, führt offenbar nicht zu einer höheren Abschlussquote als unter den nicht-traditionellen Studierenden. Die Varianzen in den Abschluss- und Schwundquoten scheinen nicht durch die unterschiedliche Wahl von Studienfächern oder Hochschulen bedingt zu sein.

Interessante Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen sind nach den NEPS-Daten in den Gründen des Studienabbruchs zu finden (Dahm & Kerst 2016; Wolter u. a. 2019). Deutlich wichtiger als bei Abiturientinnen und Abiturienten aus dem Gymnasium sind für nicht-traditionelle Studierende die Leistungs- und Prüfungsanforderungen im Studium und Probleme mit dem Zeitmanagement zwischen Studium, weiterlaufender Erwerbstätigkeit und Familie/Kinder. Der erste Motivtyp deutet auf falsche Einschätzungen der Studienanforderungen vor der Studienaufnahme und auf Informations- und Beratungsdefizite vor dem Studienbeginn hin. Dagegen verweist der zweite Motivtyp auf ein für das deutsche Hochschulsystem charakteristisches Defizit an flexiblen Studienangeboten, insbesondere an Teilzeitstudienmöglichkeiten, die ein Ausbalancieren unterschiedlicher lebensweltlicher Anforderungen ermöglichen. Zwei weitere Gründe, die bei nicht-traditionellen Studierenden eine deutlich größere Rolle als bei den Abiturientinnen und Abiturienten aus dem ersten Bildungsweg spielen, sind finanzielle Gründe sowie interessante Arbeitsplatzangebote, die sie während des Studiums erhalten haben. Nimmt man die wichtigsten Abbruchgründe nicht-traditioneller Studierender zusammen, dann zeigt sich ein durchgängiges Grundmuster, nämlich Gründe, die auf falsche Einschätzungen und Erwartungen bei der Studienentscheidung hindeuten, sowohl hinsichtlich der fachlichen Ansprüche wie auch der zeitlichen Anforderungen des Studiums. Konflikte mit den anderen Lebenswelten der Studierenden (Familie, Beruf u. a.) sind die Folge.

Studienabschluss und Examensergebnisse

Mit Daten der Prüfungsstatistik für das Prüfungsjahr 2015 wurden die Examensnoten im Bachelorstudium für die o. g. Vergleichsgruppen untersucht (Dahm u. a. 2019).⁷ Dafür wurden aus den 13 Studienfächern, in denen in diesem Prüfungsjahr mindestens 100 nicht-traditionelle Studierende ihre Bachelorprüfung abgelegt haben, fünf Studienfächer für eine weitere statistische Analyse ausgewählt. Berücksichtigt wurden nur diejenigen Hochschulen, unter deren Absolventinnen und Absolventen neben den nicht-traditionellen Studierenden mindestens eine der drei Ver-

⁷ Gunther Dahm hat – noch unveröffentlicht – die Daten inzwischen auf 2017 aktualisiert. Diese zeitliche Erweiterung zeigt keine anderen Ergebnisse als die Daten für 2015. In diese Analyse wurden acht Studienfächer einbezogen, zusätzlich zu den genannten Fächern noch Psychologie, internationale Betriebswirtschaft sowie Wirtschaftsingenieurwesen.

gleichsgruppen (Gymnasien, zweiter Bildungsweg, berufliche Schulen) vertreten war. Da die Zensurengebung bekanntlich starken Unterschieden nach Hochschulen und Studienfächern unterliegt, wurden die Grunddaten so standardisiert, dass sie über Hochschulen und Fächer hinweg zwischen den vier Studierendengruppen vergleichbar sind. Die Unterschiede werden als Standardabweichungen berechnet, die in reale Notendifferenzen konvertiert werden können.

Die standardisierten Unterschiede in allen fünf Fächern (Betriebswirtschaft, Sozialwesen, Maschinenbau, Erziehungswissenschaft, Gesundheitswissenschaften) zwischen den vier Gruppen sind äußerst gering. Dabei ergibt sich im Zweiervergleich der vier Absolventengruppen ein einheitliches Grundmuster. Die Gymnasialabiturientinnen/-abiturienten schneiden gegenüber den nicht-traditionellen Studierenden in allen betrachteten Fächern leicht besser ab – um 0,5 Zehntel bis 1,3 Zehntel eines Notenpunktes. Im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen mit einer Berufsbiographie schneiden die nicht-traditionellen Studierenden durchgängig besser ab, aber ebenfalls mit sehr geringen Notendifferenzen zwischen 0,4 Zehntel und 1,4 Zehntel eines Notenpunktes. Besonders gering fallen die Unterschiede im Fach Maschinenbau aus. Bildungspolitisch wird der erfolgreiche Studienabschluss immer wieder als ein Kriterium für die Öffnung der Hochschulen angeführt. Dieser Leistungsvergleich ergibt jedoch keine bedeutsamen Leistungsdefizite der nicht-traditionellen Studierenden gegenüber den anderen Gruppen.

Interessant ist dabei, dass die Absolventinnen und Absolventen einer Einrichtung des zweiten Bildungswegs, die ja neben ihrem Berufsabschluss alle über das Abitur verfügen, ihr Examen keineswegs besser als diejenigen ohne Abitur bestehen. Berücksichtigt man, dass die deutlichsten Unterschiede in der Notengebung zwischen den verschiedenen Studienfächern bestehen – was hier durch die statistische Standardisierung ausgeglichen wurde –, dann kann dieses Ergebnis zu der These verdichtet werden, dass das Studienfach für den Studienabschluss von größerer Bedeutung ist als der Zugangsweg zur Hochschule. Nicht beantwortet werden kann die Frage, ob eine höhere Abschlussquote unter den nicht-traditionellen Studierenden wie unter den Vergleichsgruppen (mit ja auch nicht gerade geringen Schwundquoten) zu einem veränderten Ergebnisspiegel führen würde. Die beträchtliche Diskrepanz, die zwischen dem selbstkritischen Leistungsselbstbild und der „realen“ Leistungsfähigkeit nicht-traditioneller Studierender besteht, wie sie durch die Examensnoten dokumentiert wird, lässt vermuten, dass eine geringere Abbruchquote nicht zwangsläufig zu schlechteren Abschlusszensuren führen würde.

8 Schlussfolgerungen

Nimmt man die Ergebnisse der HU/DZHW-Untersuchung zusammen, dann bestätigen sie weder die Überfüllungsbefürchtung noch die Studierfähigkeitsdefizithese. Bei einer prozessorientierten Messung von Studierfähigkeit zeigt sich im Studien-erfolg zwar ein leichter Vorsprung der Gymnasialabiturientinnen und -abiturienten.

Aber unter den verschiedenen Gruppen beruflich qualifizierter Studierender sind die Unterschiede äußerst gering oder sogar zum Vorteil nicht-traditioneller Studierender. Empirisch scheint ein Erfolgsfaktor dieser Teilgruppe in der ausgeprägten biographischen Selbstselektion zu bestehen, die dazu führt, dass sich die Zusammensetzung derjenigen, die dann tatsächlich ein Studium aufnehmen, vom Durchschnitt der Erwerbstätigen (ohne Hochschulabschluss) deutlich unterscheidet, u. a. in den beruflichen Vorleistungen und in der (Weiter-)Bildungsmotivation. Hier könnte daher von einer Art positiver Rekrutierung durch Selbstselektion gesprochen werden. Lediglich die höheren Abbruchquoten lassen auf einen größeren Beratungsbedarf bei der Studienentscheidung und Unterstützungsbedarf bei der Studienaufnahme schließen. Eine stärkere zeitliche und örtliche Flexibilisierung des Studienangebots, ein gerade schon traditionelles Strukturdefizit des deutschen Studiensystems, würde ebenfalls dazu beitragen, die Abschlussquote zu erhöhen.

Dies weist darauf hin, dass die Organisation von Studiengängen im Rahmen eines Erststudiums an den staatlichen Hochschulen in Deutschland im Blick auf die besonderen Anforderungen beruflich qualifizierter Studierender immer noch wenig bedarfs- bzw. zielgruppenorientiert ist. Diese Personen werden dadurch in nicht geringer Anzahl auf andere Hochschularten und Studienformen verwiesen, nicht zuletzt private Hochschulen. Nicht-traditionelle Studierende weisen ja – wie andere beruflich qualifizierte Studierende auch – insofern eine gewisse Paradoxie auf, als sie sich formal in einer akademischen Erstausbildung befinden, angesichts ihrer Bildungs- und Berufsbiographie aber eine Weiterbildung an der Hochschule absolvieren. In der traditionellen Studiengangsystematik der Hochschulen gelten aber in der Regel nur postgraduale Studienangebote als Weiterbildung, auch wenn diese oft für andere Teilnehmer/-innen offen sind.

Nach dieser Studienganglogik zählen Studienangebote in der akademischen Erstausbildung nicht zur Weiterbildung. Geht man jedoch von einem biographischen Weiterbildungsverständnis aus, dann wäre nicht die Studiengangarchitektur, sondern die vorangegangene Bildungs- und Berufsbiographie der Referenzpunkt. Aus der Perspektive des Lebensverlaufs kann auch ein Erststudium eine Weiterbildungssequenz bilden, insbesondere bei einer engen Verknüpfung zwischen erlerntem oder ausgeübtem Beruf und Studium. Hier löst sich die herkömmliche strikte Differenzierung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung in der Hochschule auf. Dies ist keineswegs nur eine Frage der Zuordnung von Studiensequenzen; diese Diskrepanz legt vielmehr die wenig zielgruppen- und weiterbildungsorientierte Studienorganisation deutscher Hochschulen offen. In einer lebensverlaufstheoretischen Perspektive, die dem Konzept lebenslangen Lernens entspricht (Wolter 2012), wären beruflich qualifizierte Studierende aller Zugangswege der Hochschulweiterbildung zuzurechnen. Diese Perspektive geht seit ein paar Jahren mehr und mehr in den Studienreformdiskurs in Deutschland ein, aber hier besteht noch ein breiter Entwicklungsspielraum für neue Konzepte, Modelle und Formate. Insbesondere mit dem Konzept der offenen Hochschule ist die bisherige Grenzziehung zwischen Erststudium und wissenschaftlicher Weiterbildung fließend geworden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld.
- Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: D. Lemmermöhle & M. Hasselhorn (Hrsg.). Bildung – Lernen. Göttingen. S. 93–116.
- Baethge, M. & Wolter, A. (2015). The German Skill Formation Model in Transition: From Dual System of VET to Higher Education? In: Journal for Labor Market Research. Vol. 48 (2), S. 97–112.
- Benecke, O. (Hrsg.) (1925). Studium ohne Reifezeugnis in Preußen. Amtliche Bestimmungen. Berlin.
- Blinkert, B. (1974). Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik. Stuttgart.
- Brändle, T. & Lengfeld, H. (2015). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studien-erfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. In: Zeitschrift für Soziologie. 44(6), S. 447–467.
- Dahm, G. & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.). Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster. S. 225–265.
- Dahm, G., Kerst, C., Kamm, C., Otto, A. & Wolter, A. (2019). Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 2/2019, S. 8–33.
- Duong, S. & Püttmann, V. (2014). Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh.
- Euler, D. (2019). Berufs- und Hochschulbildung – Durchlässigkeit oder Verzahnung? In: B. Hemkes, K. Wilbers, & M. Heister (Hrsg.). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Leverkusen. S. 60–77.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2012). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 57. Jg. Heft 2, S. 214–236.
- Isensee, F. & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung. Heft 1, S. 13–23.
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: U. Elsholz (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld. S. 35–56.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.

- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014). Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Bonn.
- Lundgreen, P. & Kraul, M. (2015). Der Zugang zum Gymnasium: Selektivität in historischer Perspektive. In: W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.). Auswahl der Bildungsklientel. Wiesbaden. S. 373–404.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, Ph., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin.
- Nickel, S. & Duong, S. (2012). Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh.
- Otto, A. & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“ – Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In: A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.). Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster. S. 197–223.
- Scholz, W.-D. & Wolter, A. (1984). Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studierenerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In: P. Kellermann (Hrsg.). Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt. S. 129–159.
- Schulenberg, W., Scholz, W.-D., Wolter, A., Mees, U., Fülgraff, B. & v. Maydell, J. (1986). Beruf und Studium. Studierenerfahrungen und Studierenerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bad Honnef.
- Schwabe-Ruck, E. (2010). „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungswegs. Düsseldorf.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule. 13. Jg. Heft 2, S. 64–80.
- Ulbricht, L. (2012). Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: die hochschule. Jg. 21 H. 1, S. 154–168.
- Wolter, A. (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung - Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: N. Kluge, W.-D. Scholz & A. Wolter (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg. S. 49–117.
- Wolter, A. (2012). Lebenslanges Lernen. In: U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.). Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn. S. 191–197.
- Wolter, A. (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In: B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen – Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld. S. 181–194.

- Wolter, A., Banscheraus, U., Kamm, C., Otto, A. & Spexard, A. (2014). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 36, H. 4, S. 8–39.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2019). Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender – Kriterien, Performanzen, Bedingungen. In: B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Leverkusen. S. 199–217.
- Wolter, A., Kamm, C. & Otto, A. (2020). Selektion und Selbstselektion am Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule. In: O. Dörner (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende. Opladen. S. 103–124.
- Wolter, A. & Reibstein, E. (1991). Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: A. Wolter (Hrsg.). Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg. S. 33–97.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule als Mehrebenenkonzept	182
--------	---	-----

Autor*innen

Peter Alheit, Prof. em. Dr. Dr. am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen, aktuelle Funktion: wissenschaftlicher Berater der *Research Group Lifelong Learning in Music* des Prinz Claus Konservatoriums in Groningen. Forschungsschwerpunkte: Biographie- und Mentalitätsforschung, international vergleichende Bildungsforschung, qualitative Gesundheitsforschung.

Christine Demmer, Jun.-Prof.'in Dr.'in, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung. Arbeitsschwerpunkte sind: Methoden und Methodologien qualitativer Forschung, erziehungswissenschaftliche Bildungs- und Biografieforschung, Geschlecht und Behinderung in der Erziehungswissenschaft, multiprofessionelle Zusammenarbeit in der inklusiven Ganztagschule.

Olaf Dörner, Prof. Dr., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Leiter der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Paradoxien der Weiterbildung, Weiterbildung als soziale Praxis, Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung, Regulative der Weiterbildungsbeteiligung.

Malte Ebner von Eschenbach, Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Migrationsforschung in der Erwachsenenbildung, relationale Theorieentwicklung, Wissenschaftsgeschichte und Disziplingeschichte der Erwachsenenbildung, politische Erwachsenenbildung.

Walburga Katharina Freitag, Dr.'in, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover. Leitung des Arbeitsbereichs Governance von wissenschaftlicher Weiterbildung, Leitung der Evaluation des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Forschungsschwerpunkte: Handlungskoordination und Konventionen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Digitalisierung und Internationalisierung.

Hanna Gundlach, M. A. Dr.'in Sozialpolitik. Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Fachbereich 3: Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrprojekt Lebenslanges Lernen inklusiv: Partizipativ forschen und lernen an der Universität Hamburg sowie Professionalisierung für Inklusion durch Inklusion (PROFIDI): Gelingensfaktoren inklusiver Lehr-Lernsettings an Hochschulen. Arbeitsschwerpunkte: qualitative Forschung (Grounded

Theory), Familienbildung, jugendliche Elternschaft, inklusive Lehr-Lernsettings an Hochschulen, Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Carola Iller, Prof.'in Dr.'in, Institut für Erziehungswissenschaft an der Stiftung Universität Hildesheim, Professorin für Weiterbildung. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: bildungswissenschaftliche Altersforschung, Bildungsbeteiligung und Partizipation, Familienbildung.

Burkhard Lehmann, Dr. phil., Geschäftsführer des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der Universität Koblenz-Landau. Stellvertretender Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. Gutachter diverser Akkreditierungsagenturen und Hochschulen. Publikationen in den Bereichen Fernstudium, Digitalisierung und Weiterbildung an Hochschulen.

Claudia Lobe, Dr.'in, Universität Bielefeld, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG Weiterbildung und Governance of Lifelong Learning. Arbeitsschwerpunkte sind: Erwachsenen- und Weiterbildung, wissenschaftliche Weiterbildung, Biografieforschung, Professionalisierung.

Katharina Maria Pongratz, M. A. Bildungswissenschaft, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Doktorandin (Promotionsstipendiatin des Landes Sachsen-Anhalt) am Lehrstuhl Wissenschaftliche Weiterbildung/Weiterbildungsforschung (O. Dörner) Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, inklusive Erwachsenenbildung, qualitative Bildungsforschung, universitäre Weiterbildung für Menschen mit geistiger Behinderung, systemische Familientherapie.

Marc Ruhlandt, Dr., Universität Hildesheim. Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Plattform Zukunft Inklusion (ZINK). Arbeitsschwerpunkte: organisationales Lernen, inklusionssensible Hochschulentwicklung, Inklusion und Menschenrechtsbildung.

Silke Schreiber-Barsch, Dr.'in, Universität Hamburg, Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung. Zu den Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten gehören Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens; Partizipation und Inklusion/Exklusion im System des lebenslangen Lernens mit besonderem Fokus auf Erwachsenenbildung und Behinderung; internationale und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung sowie politische Bildung und Global Citizenship Education.

Gabriele Vierzigmann, Prof.'in Dr.'in phil., Professorin an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München. Als Vizepräsidentin der Hochschule (2008 bis 2016) für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen zuständig; wissenschaftliche Leitung des BMBF-Projektes „Offene Hochschule Oberbayern“ (2011–2017). Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.

Karl Weber, Prof. em. Dr., ehemaliger Direktor des Zentrums für universitäre Weiterbildung an der Universität Bern. Arbeitsschwerpunkte: System- und Organisationsfragen im Bildungswesen, Weiterbildung, Berufsbildung und vergleichende Hochschulforschung.

Jeannette Windheuser, Dr.'in phil., Bergische Universität Wuppertal. Wissenschaftliche Mitarbeiterin Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Erziehungstheorie, (feministische) Wissenschaftstheorie und Disziplingeschichte, feministische Theorie und Geschlechtergeschichte, sexuelle Bildung aus geschlechter- und bildungshistorischer Perspektive.

Andrä Wolter, Dr., Prof. (i. R.) für Hochschulforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulforschung, Bildungssoziologie, lebenslanges Lernen und Bildungsmonitoring.

Therese E. Zimmermann, Dr.'in rer. soc., NDS Ev Unibe, Erwachsenenbildnerin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: hochschulische Weiterbildung sowie nicht hochschulische Weiterbildung und damit verbundene Steuerungsfragen.

In diesem Sammelband wird das Aufgabenspektrum der Weiterbildung an Hochschulen neu gedacht und erweitert. Ausgehend von der Grundbedeutung des Begriffs „Inklusion“ als Beteiligung und Berücksichtigung von Menschen in Sozialsystemen betrachten die Autorinnen und Autoren verschiedene Facetten des Themas: Durchlässigkeit, Exklusion und Schließung der offenen Hochschule, Bildung als Mechanismus der Teilhabe oder des Ausschließens, biografische Perspektiven, europäische Vergleiche sozialer Öffnung, Bildung im Medium der Wissenschaft sowie inklusive Lernorte. Schließlich werden Zielgruppen fokussiert: Beruflich Qualifizierte, die an Genderfragen interessierte (Fach-) Öffentlichkeit, Menschen mit Beeinträchtigungen, Ältere sowie Migrantinnen und Migranten.

Der Sammelband bündelt zukunftsorientierte Perspektiven auf die Weiterbildung an Hochschulen und erscheint zum 50-jährigen Jubiläum der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF).

