

Perspektiven auf Hochschulweiterbildung

Schäffter, Ortfried; Seitter, Wolfgang; Wolter, Andrä; Kaßbaum, Bernd;
Bade-Becker, Ursula

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schäffter, O., Seitter, W., Wolter, A., Kaßbaum, B., & Bade-Becker, U. (2017). Perspektiven auf Hochschulweiterbildung. In B. Hörr, & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 169-240). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004479w169>

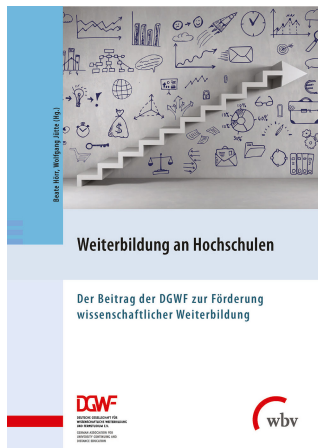
Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

W. Bertelsmann Verlag



Perspektiven auf Hochschulweiterbildung

von: Bade-Becker, Ursula; Wolter, Andrä; Kaßbaum, Bernd; Seitter, Wolfgang; Schäffer, Ortfried; Array

DOI: 10.3278/6004479w169

Erscheinungsjahr: 2017
Seiten 169 - 240

Schlagerworte: Fernstudium, Hochschulentwicklung, wissenschaftliche Weiterbildung

Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung (Ursula Bade-Becker)

In diesem Beitrag sollen einige rechtliche und organisatorische Herausforderungen im Kontext der strukturellen Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an staatlichen Hochschulen schlaglichtartig beleuchtet werden.

Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? (Andrä Wolter)

Beruflichkeit und wissenschaftliche Weiterbildung (Bernd Kaßbaum)

Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Wolfgang Seitter)

Der Aufsatz bestimmt Zielgruppen als ein Resultat vielfältiger Passungsprozesse zwischen Angebot und Nachfrage. Nach einer systematischen Klärung dieser Passungs Herausforderungen werden am Beispiel der abschlussorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung zwei große Zielgruppenbereiche differenziert dargestellt, um dann die Bedeutung hochschulinterner Zielgruppen für ein erfolgreiches Matching von Angebot und...

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Zitiervorschlag

Bade-Becker, U./Wolter, A./Kaßbaum, B. u.a.: Perspektiven auf Hochschulweiterbildung. In: Hörr, B./Jütte, W. (Hg.): Weiterbildung an Hochschulen. Bielefeld 2017. DOI: 10.3278/6004479w169



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

Perspektiven auf Hochschulweiterbildung

Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung

URSULA BADE-BECKER

Der Bedeutungsgewinn wissenschaftlicher Weiterbildung in der bildungspolitischen Diskussion insbesondere vor dem Hintergrund zunehmender Wissensdynamisierung, der demografischen Entwicklung und dem Umbau der Hochschulen zu Institutionen lebenslangen Lernens ist unübersehbar (Wolter 2011), zudem ist wissenschaftliche Weiterbildung seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1998 Kernaufgabe der Hochschulen neben Forschung und Lehre (HRG § 2 Abs. 1).

Dennoch wird die Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen nicht von förderlichen Rahmenbedingungen begleitet (Hanft et al. 2016, S. 247 f.).

In diesem Beitrag sollen einige rechtliche und organisatorische Herausforderungen im Kontext der strukturellen Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung an staatlichen Hochschulen schlaglichtartig beleuchtet werden.

Organisation und organisatorische Verankerung

Die Hochschulgesetze der Länder lassen die organisatorisch-institutionelle Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung weitgehend offen. Infolgedessen haben sich an den Hochschulen je nach Zielsetzungen und Ressourcen zahlreiche Organisationsvarianten entwickelt. Hochschulintern besteht die Möglichkeit einer zentralen Organisation in Form von wissenschaftlichen Einrichtungen, zentralen Betriebseinheiten, als Aufgabe eines zuständigen Dezernats, als Aufgabe von Rektoratsbeauftragten, als Stabsstelle oder als eine dezentrale Organisation (Fakultäten, Fachbereiche) und als Kombination zentraler und dezentraler Organisationsformen.

Daneben wird die wissenschaftliche Weiterbildung aus unterschiedlichen, meist finanziell und administrativ motivierten Gründen zunehmend auch hochschulextern organisiert. In diesen Fällen werden eigens Vereine, Gesellschaften mit beschränkter Haftung (GmbHs; z. T. in gemeinnütziger Variante), Akademien (z. T. in kooperativer Form mehrerer Hochschulen) oder Aktiengesellschaften genutzt, um in Addition zur institutionell in der Hochschule selbst verankerten Weiterbildung neue Spielräume für die Realisierung der Weiterbildung zu schaffen. Welche Organisationsform gewählt wird, hängt nicht nur von rechtlichen Rahmenbedingungen und dem jeweiligen Profil der Hochschule ab, sondern auch von den Zielen, die mit der jeweiligen Option erreichbar sind.

Mit der Wahl einer Organisationsform sind jeweils eine Vielzahl von Implikationen verbunden, z. B. hinsichtlich der Steuerbarkeit (Umsatz-, Körperschaft- und Gewerbesteuerpflicht etc.), des Personalrechts und des Trennungsrechts. Bei externer Organisation kommen rechtsformspezifische Anforderungen hinzu.

Wissenschaftliche Weiterbildung ist eher selten in den Fakultäten direkt verankert, soll jedoch wissenschaftsbezogen und fachwissenschaftlich verantwortet sein. Aufgrund der Forderung nach (Voll-)Kostendeckung für wissenschaftliche Weiterbildung, die in allen Hochschulgesetzen aufgenommen ist, hat sich die Weiterbildung zudem den Prinzipien des Marktes zu stellen mit wettbewerblichem Handeln und starker Kunden- und Serviceorientierung. Diese am Markt orientierte unternehmerische Kultur steht jedoch im Widerspruch zur regelgeprägten Ordnung der Verwaltung wie auch zur disziplinar geprägten Logik der Wissenschaft in den Hochschulen (Hanft et al. 2016, S. 31 f.).

Exkurs: Organisationstheoretisch betrachtet gelten Hochschulen als hybride Organisationen mit funktionalen, divisionalen und netzwerkförmigen Strukturen, die nebeneinander bestehen (Hanft et al. 2016, S. 30 ff.) und dennoch lose gekoppelt sind. So trifft die bürokratische Ordnung der Verwaltung auf disziplinar geprägte Kulturen der Wissenschaft. Rechtliche Rahmenvorgaben, Anweisungen und Hierarchie prägen die Verwaltung, fachdisziplinäre Orientierungen, Selbstbestimmung und Autonomie die Wissenschaft. Vermittelnde Steuerungsstrukturen fehlen weitgehend.

Wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich weder eindeutig der Verwaltung noch der Wissenschaft zuordnen, obgleich sie Elemente beider Teilbereiche aufnimmt (ebd., S. 31). Aus organisationaler Sicht sieht Wilkesmann (2007, S. 3; 2010, S. 32 f.) die wissenschaftliche Weiterbildung ebenfalls nicht im Kern der Hochschule angesiedelt, obgleich sie zu den Kernaufgaben zählt, sondern eher am Rande, an der Grenze¹ zwischen der Organisation Universität und der Umwelt mit ihren jeweils unterschiedlichen Rationalitäten (Kloke/Krücken 2010, S. 38).

1 Nach Luhmann (1964, S. 224) interpretieren die Grenzstellen „die Umwelt für das System. Sie müssen Umweltinformationen sichten und sieben und sie in eine Sprache bringen, die im System verstanden und akzeptiert wird“.

Reorganisation

Derzeit sind zahlreiche (Re-)Organisationsprozesse im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung in den Hochschulen zu beobachten, die insbesondere vor dem Hintergrund von Entwicklungs- und Profilierungserfordernissen der Hochschulen im Zuge von neuen Steuerungsmodellen in der Verwaltung und in der Wissenschaft zu sehen sind. Hinzu kommt der Bedeutungszuwachs der Hochschulen im Rahmen von regionalen Entwicklungsstrategien, die auch die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Einrichtungen berühren (Dollhausen/Ludwig/Wolter 2013; Wolter/Banscherus 2015).

Zu beobachten ist insgesamt „eine (Re)Zentralisierung von Aufgaben und Funktionen der strategischen Planung und Steuerung der Hochschulentwicklung, insbesondere eine deutliche Stärkung des Hochschulmanagements“ (Dollhausen/Ludwig/Wolter 2013, S.10). Ein Königsweg kann bei den Reorganisationsmaßnahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht ausgemacht werden. Die Maßnahmen hängen von den bisherigen organisatorischen Verankerungen ab, von bereits vorhandenen Entwicklungspfaden sowie – neben rechtlichen Bestimmungen – von den künftigen Aufgaben und Organisationszielen.

Der wissenschaftlichen Weiterbildung wird auch eine noch unausgereifte Position inner- und außerhalb der Hochschule bescheinigt, der eine gewisse Entwicklungszeit zugestanden werden muss, ehe sie als vollwertiger Teilbereich der Hochschule neben Forschung und Lehre anerkannt werden kann (Franz/Feld 2014).

Wettbewerbsrecht

Bereits im Rechtsgutachten von Mestmäcker/Veelken (1990) wurde geprüft, inwieweit das Wettbewerbsrecht auf das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung durch die staatlichen Hochschulen anzuwenden ist. Die Antwort war eindeutig: „Es besteht Konsens darüber, dass die Hochschulen nur wissenschaftliche Weiterbildung anbieten dürfen (Grundsatz der Profiltreue oder Anknüpfung an andere Hochschulaufgaben). Eine Konkurrenzsituation besteht mithin auch nur zu anderen Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung“ (vgl. Mestmäcker/Veelken 1990, S.8). Weiterhin heißt es: „Soweit es sich bei den Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung um ein marktfähiges Gut handelt, nehmen die Hochschulen mit dem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung mithin am allgemeinen Wirtschaftsverkehr teil“ (ebd., S. 51). Die Preisgestaltung ist betriebswirtschaftlich zu begründen.

Europäisches Beihilferecht

Nachhaltige Auswirkungen auf Finanzierung und Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung sind mit dem Europäischen Beihilferecht verbunden, mit dem sich die staatlichen Hochschulen seit 2007 auseinandersetzen müssen.

Im Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV, 2012) wird in Art.107 Abs.1 der Beihilfebegriff grundlegend behandelt: „Soweit in den Verträgen

nicht etwas anderes bestimmt ist, sind staatliche oder aus staatlichen Mitteln gewährte Beihilfen gleich welcher Art, die durch die Begünstigung bestimmter Unternehmen oder Produktionszweige den Wettbewerb verfälschen oder zu verfälschen drohen, mit dem Binnenmarkt unvereinbar, soweit sie den Handel zwischen Mitgliedstaaten beeinträchtigen.

Waren staatliche Hochschulen bis Ende 2006 nicht vom Europäischen Beihilferecht betroffen, so änderte sich dieses mit dem Inkrafttreten des EU-Gemeinschaftsrahmens für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation ab dem 01.01.2007, der nach seiner Reformierung durch den „Unionsrahmen für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation“ abgelöst wurde und seit 01.07.2014 in Kraft ist. Ziel des aktuellen Unionsrahmens wie auch des vorherigen Gemeinschaftsrahmens ist die Sicherstellung eines Wettbewerbs, der nicht durch unzulässige Gewährung von staatlichen Zuwendungen verzerrt wird.

Das Beihilferecht erfasst die wirtschaftlichen Tätigkeiten einer staatlichen Hochschule (Tauer/Göbel 2014, S. 21). Da geeignete Kriterien für eine Unterscheidung von wirtschaftlichen und nichtwirtschaftlichen Tätigkeiten im Unionsrahmen nicht detailliert bzw. abschließend definiert sind, legte die Kultusministerkonferenz (KMK) 2012 ein entsprechendes Analyseraster vor, an dem sich die Hochschulen bei ihrer Bewertung und Einordnung orientieren können.

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Fort- und Weiterbildung an (staatlichen) Hochschulen wird konzidiert, dass deren Einordnung als wirtschaftliche Tätigkeit differenziert gesehen wird. „Grundsätzlich ist dort, wo Angebote sich in Konkurrenz zu anderen Angeboten, insbesondere von privaten Anbietern befinden, von einem Markt und damit einer wirtschaftlichen Tätigkeit auszugehen.

Insbesondere deswegen, weil die Zuordnung der Weiterbildung als gesetzliche Aufgabe der Hochschulen im deutschen, nicht aber im europäischen Recht durchgehend vorgesehen ist, wird den Hochschulen seitens der Wirtschaftsprüfer geraten, die Weiterbildung grundsätzlich als wirtschaftliche Tätigkeit auszuweisen (...). Dies korrespondiert auch mit der Regelung einiger Hochschulgesetze und der Forderung von Landesrechnungshöfen, die Weiterbildung grundsätzlich kostendeckend bzw. auf privatwirtschaftlicher Grundlage durchzuführen.

Je enger das Angebot sich aus dem spezifischen Bildungsauftrag der Hochschulen ableiten lässt, in dessen Vordergrund die Ausbildung von mehr und besser qualifizierten Humanressourcen (nichtwirtschaftliche Tätigkeit) steht, desto eher kann die Einordnung als nichtwirtschaftliche Tätigkeit zutreffen, Beispiel: duale Studiengänge“ (KMK 2012, S. 5 f.). Ein abschließender Katalog zur rechtlich eindeutigen Abgrenzung wird explizit nicht vorgelegt, dieser ist jeweils nach Prüfung für und durch die jeweilige Hochschule selbst zu erstellen.

Beide Geschäftsfelder der Hochschulen (nicht-wirtschaftliche und wirtschaftliche Tätigkeiten) müssen bezüglich Kosten und Finanzierung eindeutig voneinander

getrennt geführt werden, sodass nachgewiesen werden kann, dass eine öffentliche Quersubventionierung wirtschaftlicher Tätigkeiten nicht erfolgt.

Wissenschaftliche Weiterbildungen von Hochschulen, die als wirtschaftlich eingestuft und innerhalb der Hochschule organisiert und durchgeführt werden, sind in der (staatlichen) Hochschule als „Betrieb gewerblicher Art“ (BgA) zu führen. Rechtliche Grundlage für das Besteuerungssubjekt BgA bildet das Körperschaftssteuergesetz (KStG).

Die Empfehlung der grundsätzlichen Einstufung von wissenschaftlicher Weiterbildung als wirtschaftliche Tätigkeit und der Einordnung als nichtwirtschaftliche Tätigkeit bei enger Ableitung aus dem spezifischen Bildungsauftrag im speziellen Fall hat zur Folge, dass Hochschulen bei der beihilferechtlichen Beurteilung ihrer Weiterbildungsangebote zumeist Gutachter heranziehen (müssen), um ungewollte Rechtsfolgen zu vermeiden. Ein mögliches Vorgehen wird bspw. im Rechtsgutachten der Universität Freiburg i. Brg. (2014) beschrieben.

Vollkostenrechnung

Neben der beihilferechtlichen Beurteilung stellt sich im Weiteren die Frage nach den anzusetzenden Kosten einer Weiterbildung im Sinne einer Vollkostenrechnung. Komponenten und Berechnungsgrundlagen sind keinesfalls eindeutig und möglicherweise von Hochschule zu Hochschule (und von Bundesland zu Bundesland) unterschiedlich. Hinzu kommen Fragen der Vorfinanzierung von neuen Weiterbildungsangeboten und dem Umgang mit möglichen Defiziten.

Finanzierung und Personal

Grundfinanzierung

Bereits in ihrem Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung, das sich an Politik und Hochschulleitungen richtete und Empfehlungen für einen Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung gab, sprach sich die Hochschulrektorenkonferenz (2008, S. 6 f.) für ein finanzielles Commitment der Länder zur Finanzierung des Weiterbildungsbereichs aus: „Wollen Hochschulen nicht nur personen- oder fakultätsspezifische Veranstaltungen in der Weiterbildung anbieten, sondern sich als Hochschule insgesamt des Themas annehmen, auch Studiengänge anbieten und ein längerfristig angelegtes Gesamtprogramm entwickeln, so muss ihre Grundfinanzierung Mittel für eine entsprechende Infrastruktur umfassen.“

Dass diese Forderung nicht an Aktualität eingebüßt hat, zeigt auch eine der Handlungsempfehlungen, die als Ergebnis der Fachkonferenz „Akademische Weiterbildung – eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen!“ der Friedrich-Ebert-Stiftung im Oktober 2015 veröffentlicht wurde (Borgwardt 2016, S. 12): „Entscheidend ist jedoch, dass die Hochschulen auch strukturell – durch eine geeignete Ausstattung und aus-

reichend Personal – in die Lage versetzt werden, kompetente akademische Weiterbildungsträger zu sein. Sie brauchen dafür eine angemessene und nachhaltig gesicherte staatliche Grundfinanzierung, damit sie ihre öffentliche Verantwortung im Bereich Weiterbildung wahrnehmen und eine kostendeckende Finanzierung der Angebote erreichen können.“

Sofern einzelne Hochschulen diese Grundfinanzierung übernehmen, so bleibt die Frage nach der beihilferechtlichen Beurteilung derselben.

Personal

In den Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung kommen in der Lehre zumeist wissenschaftlich ausgewiesenes Personal der eigenen und anderer Hochschulen zum Einsatz sowie – meist in geringerem Umfang – qualifizierte Praktikerinnen und Praktiker. Je nachdem, wie die Weiterbildungsmaßnahme organisatorisch verortet ist, werden die Lehrleistungen im Nebenamt, in Nebentätigkeit, über Lehr- oder Honoraraufträge sowie ggf. über Anrechnung auf das Deputat vergütet.

Organisatorisch, verwaltend und technisch tätiges Personal wird jedoch eher weniger aus dem Stammpersonal der Hochschulen rekrutiert, was zur Folge hat, das nicht nur jeweils adäquat qualifiziertes Personal angeworben werden muss – ggf. auch unter Berücksichtigung einschlägiger Fristen und Verfahren –, sondern dass dieses i. d. R. auch in Abhängigkeit von den finanziellen Ressourcen (z. B. aus Förderprojekten oder erwarteten Einnahmen aus Teilnahmeentgelten) jeweils nur mit befristeten (Teil-)Zeitverträgen beschäftigt werden kann. Projektförmige, befristete, oftmals prekäre Beschäftigungsverhältnisse stehen einer Nachhaltigkeit von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten jedoch entgegen. Die Personalfluktuationsrate wird erhöht, erhebliche Wissens- und Kompetenzverluste können die Folge sein (Hanft 2014).

Mit der Novellierung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (2016), die am 17.03.2016 in Kraft trat, verschärfte sich die Situation nochmals. Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) regelt, wie die Arbeitsverträge für das wissenschaftliche und künstlerische Personal an staatlichen Hochschulen zeitlich befristet werden können. Die Novellierung zielt insbesondere darauf ab, unsachgemäßen Kurzzeitbefristungen von wissenschaftlichem und künstlerischem Personal entgegenzuwirken. Waren zuvor im WissZeitVG auch die befristeten Beschäftigungen des nicht-wissenschaftlichen Personals geregelt, so gilt für diese Gruppe zukünftig das Teilzeit- und Befristungsgesetz (TzBfG) mit höheren Anforderungen hinsichtlich des Befristungsgrundes und für den Abschluss mehrerer befristeter Arbeitsverhältnisse hintereinander (DFG 2016).

Kreutz, Wanken und Meyer (2012, S. 139) bemerken: „Die Etablierung der weiterbildenden Angebotsstruktur deutscher Hochschulen vollzog sich bisher weitestgehend durch Pilotprojekte, die eine nachhaltige Implementierung i. d. R. nicht gewährleisten können. Eine fortwährende Etablierung setzt jedoch langfristige finanzielle Absi-

cherung voraus, denn die Aufwendungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind nur durch langfristige Planungs- und Organisationsstrukturen und durch stabile Beschäftigungsverhältnisse zu ermöglichen.“

Schlussbemerkung

Mit dem Umbau der Hochschulen zu Institutionen des lebenslangen Lernens geht die Forderung nach dem Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung an den staatlichen Hochschulen einher.

Dieses kann nur gelingen, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung von verlässlichen, länderübergreifend vergleichbaren Rahmenbedingungen begleitet wird und die langfristige organisationale Einbindung in die Hochschulstrukturen gesichert ist. Insbesondere erscheint es notwendig, die massive Verunsicherung vieler Hochschulen infolge der Veränderungen im Rahmen des EU-Beihilferechts aufzulösen.

Literatur

- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg in Kooperation mit Fraunhofer (2014):** Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung. Rechtsgutachten. Vorgaben für die Preisgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Freiburg unter besonderer Berücksichtigung des europäischen Beihilferechts. Stand Januar 2014. Malte Marwedel, Ass. iur., Universität Freiburg. Eine Veröffentlichung des Z-Projektes. Im April 2014, Freiburg i. Brg. https://www.offenehochschule.uni-freiburg.de/data/doc/zprojekt_pdf/rechtsgutachten [Zugriff: 16.06.2016]
- Borgwardt, A. (Hrsg.) (2016):** Akademische Weiterbildung. Friedrich-Ebert-Stiftung, Schriftenreihe Hochschulpolitik, Bonn. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12365-20160317.pdf> [Zugriff: 26.06.2016]
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2016):** Handreichung zum Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG). http://dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/handreichung_wisszeitvg.pdf [Zugriff: 23.06.2016]
- Dollhausen, K./Ludwig, J./Wolter, A. (2013):** Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. In: Hochschule und Weiterbildung 2013(2), S.10–13.
- Europäische Kommission (2014):** Mitteilungen der Kommission. Unionsrahmen für staatliche Beihilfen zur Förderung von Forschung, Entwicklung und Innovation (2014/C 198/01). Amtsblatt der Europäischen Union C 198/1, 27.06.2014.

- Franz, M./Feld, T. (2014):** Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Opening Higher Education to Adult Learners – Concepts and Research Results, 2014(4), S. 28–40, Bielefeld.
- Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (2016):** Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 2. Münster, New York: Waxmann. <https://de.ofene-hochschulen.de/wb2011-2015/teilstudien/> [Zugriff: 16.06.2016]
- Hanft, A. (2014):** Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Band 13. Münster, New York: Waxmann.
- Hochschulrahmengesetz (HRG)** in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S.18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506). <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf>
- Hochschulrektorenkonferenz (2008):** HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 7.7.2008. Bonn. Download über <https://www.hrk.de/themen/lehre/weiterbildung/> [Zugriff: 10.06.2016]
- Hochschulrektorenkonferenz (2016):** Wissenschaftliche Weiterbildung. <https://www.hrk.de/themen/lehre/weiterbildung/> [Zugriff: 13.06.2016]
- Kloke, K./Krücken, G. (2010):** Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 32(3), S. 32–52.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2012):** Analyseraster zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit von Hochschulen. Ein Leitfaden. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Wissenschaft/SO_120928_AnalyserasterTrennungsrechnung.pdf [Zugriff: 10.06.2016]
- Kommission:** Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation (2006/C 323/01). Amtsblatt der Europäischen Union C 323/1, 30.12.2006.
- Körperschaftsteuergesetz (KStG)** in der Fassung der Bekanntmachung vom 15.10.2002 (BGBl. I S. 4144), zuletzt geändert durch Gesetz vom 22.12.2014 (BGBl. I S. 2417) m. W. v. 31.12.2014. <https://dejure.org/gesetze/KStG> [Zugriff: 01.08.2015]
- Kreutz, M./Wanken, S./Meyer, R. (2012):** Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2012 – 62. Jg. 2012 – Nr. 2, hgg. vom Hessischen Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Frankfurt am Main.
- Luhmann, N. (1964):** Funktionen und Folgen formaler Organisation. Schriftenreihe der Hochschule Speyer, Bd. 20. Berlin: Duncker & Humblot.
- Mestmäcker, E.-J./Veelken, W. (1990):** Wettbewerb in der Weiterbildung an Hochschulen. Die Anwendung des Wettbewerbsrechts auf das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung durch die staatlichen Hochschulen. – Rechtsgutachten – Reihe Bildung – Wissenschaft – Aktuell 2. Bonn: BMBW.

- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland:** III C – 4120/6.1.2, Analyseraster zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit von Hochschulen. Ein Leitfaden. (Stand: 28.09.2012) Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/SO_120928_AnalyserasterTrennungsrechnung.pdf (22.06.2016)
- Tauer, J./Göbel, S. (2014):** Die Hochschulweiterbildung zwischen Gemeinwohl und Rechtssicherheit. In: DGWF Hochschule & Weiterbildung 1/14, Bielefeld Juni 2014, S. 20–25.
- Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (Konsolidierte Fassung) (AEUV).** Amtsblatt der Europäischen Union C 326/47, 26.10.2012. Quelle: <http://eur-lex.europa.eu/search.html?qid=1438509699228&text=AEUV&scope=EURLEX&type=quick&lang=de> Datei: CELEX_12012E_TXT_DE_TXT.pdf [Zugriff: 01.08.2015]
- Wilkesmann, U. (2010):** Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30(1)1, S. 28–42.
- Wilkesmann, U. (2007):** Die Organisation der Weiterbildung. Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung, Universität Dortmund, 08–2007. <http://www.zfw.uni-dortmund.de/wilkesmann> [Zugriff: 23.06.2016]
- Wissenschaftszeitvertragsgesetz** vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 11. März 2016 (BGBl. I S. 442). <https://www.gesetze-im-internet.de/wisszeitvg/BJNR050610007.html> [Zugriff: 23.06.2016]
- Wolter, A. (2011):** Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33(4), S. 8–35.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2015):** Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In: Klages, B./Bonillo, M./Reinders, S./Bohmeyer, A. (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd., S. 17–35.

Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung?

ANDRÄ WOLTER

1 Vorgeschichte

Seit 2011 werden in Deutschland zahlreiche Hochschulen durch Fördermittel aus dem Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* bei der Entwicklung und Erprobung von berufsbegleitenden, weiterbildenden und anderen flexiblen Studienangeboten unterstützt. Diese Angebote richten sich primär an Zielgruppen, die bereits über eine berufliche Qualifikation verfügen, entweder einen nicht-akademischen Berufsabschluss oder bereits einen Hochschulabschluss. Maßgeblich beeinflusst wurde der Wettbewerb durch den internationalen Diskurs über lebenslanges Lernen und dessen Implementation im Hochschulbereich (ausführlicher Überblick bei Wolter/Banscherus 2016). Wenn auch der „Quantensprung“ für die Weiterbildung an Hochschulen immer noch aussteht, so hat dieser Wettbewerb die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland ein ganzes Stück weiter vorangebracht. Das gilt sowohl für die Vielzahl als auch für die Vielfalt der an den Hochschulen geförderten Projekte und Maßnahmen. Das hat sich spürbar auch in der Arbeit der DGWF selbst niedergeschlagen, ablesbar z. B. an den Mitgliederzahlen oder am Interesse an den Jahrestagungen. Neben positiven Einschätzungen des Wettbewerbs gibt es jedoch auch skeptische Stimmen, die das Programm für eine Fehlinvestition (z. B. wegen fehlender Nachhaltigkeit) oder Fehlsteuerung (in Richtung Ökonomisierung der Weiterbildung an Hochschulen) halten.

In den 1990er Jahren und um die Jahrtausendwende war zunächst der Eindruck unter den Protagonisten der wissenschaftlichen Weiterbildung weit verbreitet, dass sich die Entwicklung der Weiterbildung an den Hochschulen in Deutschland an der Diskrepanz zwischen allgemeiner rhetorischer Hochschätzung und faktischer Beharrung festgefahren hatte. Der in den 1980er Jahren eine Zeitlang vorhandene vorsichtige Optimismus zugunsten eines weiteren Aufschwungs der wissenschaftlichen Weiterbildung hatte sich in den folgenden Jahren nicht bewahrheitet. Eher ließ sich eine Phase der Stagnation beobachten. In den 1990er Jahren dominierte daher eine Debatte über die Barrieren und Hindernisse, die der Weiterbildung an den Hoch-

schulen im Wege standen (AUE 1990). Unterschiedliche Ursachen wurden dafür geltend gemacht: an erster Stelle die hohe Studiennachfrage und Auslastung in der akademischen Lehre, die ausgeprägte Forschungs- und Angebotsorientierung der Hochschulen, die mit der stärkeren Bedarfsorientierung von Weiterbildung nur teilweise kompatibel sei, haushalts- und personalrechtliche Hürden, die einem größeren Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung im Wege stünden, und andere mehr. Seit Ende der 1990er Jahre kam dann die Frage auf, ob mit dem 1999 eingeleiteten Bologna-Prozess ein Wendepunkt für die Weiterbildung an Hochschulen verbunden sei.

Nachdem das Thema Bologna bereits auf den vorangegangenen Jahrestagungen der DGWF aufgegriffen worden war, hatte erstmalig die Wiener Jahrestagung 2005 die Bedeutung des Bologna-Prozesses für die wissenschaftliche Weiterbildung breit thematisiert (Cendon/Marth/Vogt 2006). Unterschiedliche Einschätzungen standen sich hier gegenüber: Auf der einen Seite wurde angenommen, dass die Idee gestufter Studiengänge der Verankerung der Weiterbildung in der Studiengangsarchitektur entgegenkommen könnte. Auf der anderen Seite umfasste der Bologna-Prozess zwar das lebenslange Lernen, aber nicht unbedingt die wissenschaftliche Weiterbildung in ihrem herkömmlichen Verständnis. Das Verständnis lebenslangen Lernens konzentrierte sich hier vielmehr primär auf solche Komponenten wie „recognition of prior learning“, Zugangswege für nicht-traditionelle Studierende oder flexible Lernpfade im Studium (Banscherus 2010), die weniger mit Weiterbildung nach einem ersten Studienabschluss als mit dem Erwerb dieses Abschlusses selbst verbunden sind. Daraus ergaben sich zwei Schlussfolgerungen: Es galt zum einen, die Impulse des Bologna-Prozesses, die sich aus der neuen Perspektive des lebenslangen Lernens ergaben, in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzugreifen und dabei insbesondere den Blick auf neue Zielgruppen zu richten. Zum anderen war aber davon auszugehen, dass das bisherige Feld der postgradualen Weiterbildung noch gar nicht im Blickfeld des Bologna-Prozesses lag.

Im Anschluss an die Wiener Jahrestagung entstand in einem Gespräch zwischen einem Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und Wissenschaftlern, die sich für die wissenschaftliche Weiterbildung engagierten, die zunächst noch sehr abstrakte Idee, mit einem Förderprogramm einen Anreiz für neue Initiativen und Maßnahmen im Bereich der Weiterbildung an Hochschulen zu schaffen. Ein solches Programm sollte beiden Zielen dienen: der Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung im bisherigen Sinne und der Erschließung neuer Zielgruppen durch innovative Angebote und Formate. Hierbei gab es jedoch drei Hindernisse zu überwinden: Erstens wurde zu diesem Zeitpunkt gerade im Zuge der Föderalismusreform die hochschulpolitische Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern neu ausgehandelt, sodass ein solches Förderprogramm nicht in der Alleinregie des Bundes durchgeführt werden konnte, sondern zwischen Bund und Ländern abgestimmt werden musste. Dies zog sich hin, auch aufgrund der Mitfinanzierung des Wettbewerbs durch die EU. Zweitens gab es (und gibt es formell immer noch) auf Länderebene die unglückliche Vorgabe der Kultusministerkonfe-

renz, nach der es nur den Typus eines weiterbildenden Masterstudiengangs gibt, aber weder weiterbildende Bachelorstudiengänge noch andere Programmtypen (z. B. Zertifikatsprogramme). Drittens waren damals die Regelungen für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung immer noch sehr restriktiv und weit von der angestrebten Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung entfernt.

Ein wesentlicher Zwischenschritt war dann die gemeinsame Vereinbarung zu einer Qualifizierungsinitiative für Deutschland zwischen Bund und Ländern auf dem Dresdner Bildungsgipfel im Oktober 2008 (Bundesregierung/Regierungschefs der Länder 2008). Diese wählt bereits den Topos „Aufstieg durch Bildung“ als Titel, der bereits auf eine lange und durchaus kontroverse Begriffsgeschichte zurückblicken kann (Banscherus/Wolter 2016), während der Begriff der „offenen Hochschule“ nur an einer Stelle und eher beiläufig auftaucht. In dieser Vereinbarung wurde bereits für das Jahr 2010 ein Bund-Länder-Wettbewerb „lebenslange wissenschaftliche Qualifizierung“ angekündigt, „durch den die Entwicklung von praxisnahen und ausbildungsbegleitenden Studiengängen an den Hochschulen gefördert und die Integration von Berufstätigen und beruflich Qualifizierten in die Hochschulbildung erhöht wird“. Damit war nicht nur die herkömmliche Engführung des Weiterbildungsbegriffs tendenziell aufgelöst, sondern auch die wesentliche Idee des Wettbewerbs formuliert worden. Der nächste Schritt war die von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) vorbereitete und beschlossene Bund-Länder-Vereinbarung über den Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* vom Mai 2010, die Grundlage für die Ausschreibung des Wettbewerbs und die Bewilligung der ersten Projekte im Jahre 2011 war (GWK 2010; BMBF 2011).

Auf Länderebene fanden sich z. T. ähnliche Programme, allen voran das Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen“ (2009 bis 2012), an dem fünf niedersächsische Hochschulen beteiligt waren (Hanft/Brinkmann 2013). Niedersachsen ist ein Land, das schon seit Jahrzehnten eine Vorreiterrolle bei der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige und der Zusammenarbeit von Erwachsenenbildung und Hochschulen gespielt hat. Zur Vorgeschichte und zu den begünstigenden Rahmenbedingungen des Wettbewerbs gehören unter anderem die ANKOM-Projekte zur Entwicklung und Erprobung von Verfahren der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (2006 ff.) und die Neuregelung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulreife durch die Kultusministerkonferenz (2009). Von daher kann insgesamt gesagt werden, dass in diesem Zeitraum in Deutschland eine Art stille Revolution im Blick auf die Neubewertung beruflicher Qualifikationen für ein Hochschulstudium stattgefunden hat.

2 Programmkonturen

Ausschreibung: In den Bekanntmachungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* für die erste Wettbewerbsrunde (vom März 2011) und die zweite Wettbewerbsrunde (vom Juli 2013) werden vier Ziele genannt. Dies sind (1) die dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots, (2) die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, (3) die schnellere Integration von neuem Wissen in die Praxis sowie (4) die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit durch eine nachhaltige Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebenslangen Lernens und beim berufsbegleitenden Studium. Diese Zielbestimmung bewegt sich weitgehend im Rahmen des aktuellen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Diskurses im postsekundären Bereich (vgl. Wolter/Banscherus 2015, S. 22 ff.), der diese Signalbegriffe – Fachkräftebedarf, Durchlässigkeit, Praxisbezug, Profilbildung, lebenslanges Lernen – in der einen oder anderen sprachlichen Variante alle kennt.

Zur Realisierung dieser Ziele sollen Projekte gefördert werden, welche die Entwicklung nachfrage- und bedarfsorientierter Studienangebote – Studiengänge, Module oder Zertifikatsprogramme – im Bereich berufsbegleitender und dualer Studiengänge sowie des lebenslangen Lernens an Hochschulen beabsichtigen. Dieses Spektrum ist deutlich weiter gezogen, als es dem traditionellen postgradualen Verständnis von Weiterbildung entspricht. Diese Angebote sollen die Hochschule für neue Zielgruppen öffnen. Sie richten sich primär an Personen, die bereits über eine berufliche Qualifikation (zum Beispiel den Abschluss einer dualen Berufsausbildung, einer Berufsfachschule bzw. einer beruflichen Fortbildung oder einen Hochschulabschluss) und über berufliche Erfahrungen aus einer Erwerbstätigkeit verfügen. Sie können über eine der herkömmlichen schulischen Berechtigungen für eine Studienaufnahme verfügen oder ein Studium über einen der Zugangswege für Berufstätige ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung aufgenommen haben. Weitere Zielgruppen, die neben den Berufstätigen in der Ausschreibung des Wettbewerbs genannt werden, sind Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer/innen, Studienabbrecher/innen und arbeitslose Hochschulabsolvent/inn/en.

Auswahl und Verlauf: Der Wettbewerb gliedert sich in eine erste Wettbewerbsrunde mit einer Laufzeit von 2011 bis 2017 und eine zweite Wettbewerbsrunde mit einer Laufzeit von 2014 bis 2020.¹ Beide Runden unterteilen sich in jeweils zwei Förderphasen, von denen die erste eine mögliche Förderung der Projekte bis zu 3,5 Jahren und die zweite eine mögliche Förderung über einen Zeitraum von bis zu 2,5 Jahren vorsieht. Ziel der ersten Förderphase ist die Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, einschließlich ihrer Fundierung durch Forschungsaktivitäten. Ziel der zweiten Phase ist die Vorbereitung der möglichst nachhaltigen Implementation und Realisierung dieser Maßnahmen. Für den Wettbewerb stehen von 2011 bis 2020 planmäßig 250 Millionen Euro zur Verfü-

¹ Der folgende Überblick stützt sich auf Wolter/Banscherus 2015.

gung, die aus Mitteln des Bundes und des Europäischen Sozialfonds (ESF) stammen.

Die Auswahl der Projekte der ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde erfolgte in einem zweistufigen Verfahren durch eine international besetzte Fachjury: Zunächst wurden 167 Antragsskizzen eingereicht, von denen 34 für die Ausarbeitung eines Vollantrags ausgewählt wurden. Aus den 34 ausführlichen Anträgen wählte die Jury 26 Vorhaben aus. Das BMBF bewilligte daraufhin im September 2011 für die erste Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde diese 26 Projekte, davon 16 Einzel- und zehn Verbundprojekte. An den Projekten waren 23 Universitäten und gleichgestellte Hochschulen, 28 Fachhochschulen und drei Forschungseinrichtungen aus 14 Bundesländern beteiligt (Schultz 2012). Die Auswahl der Projekte der ersten Förderphase der zweiten Wettbewerbsrunde erfolgte ebenfalls durch eine Jury, allerdings in einem einstufigen Verfahren. Von den insgesamt 100 eingereichten Anträgen schlug die Jury 47 zur Förderung vor, sodass seit August 2014 weitere 47 Projekte, davon 37 Einzel- und zehn Verbundprojekte, gefördert werden. An den Projekten sind 20 Universitäten und gleichgestellte Hochschulen, 44 Fachhochschulen und eine Forschungseinrichtung aus allen 16 Bundesländern beteiligt (Hopbach 2014).

Angebote, Formate und Zielgruppen: Nach den Rückmeldungen aus den Projekten führen 27 Prozent der in der ersten Wettbewerbsrunde entwickelten Angebote zu einem Bachelorabschluss, 33 Prozent zu einem Mastergrad und 29 Prozent schließen mit einem Zertifikat ab. Während hier also Bachelor-, Master- und Zertifikatsangebote annähernd gleichgewichtig nebeneinanderstehen, dominieren in der zweiten Wettbewerbsrunde mit 45 Prozent die Zertifikatsprogramme, 24 Prozent sollen zu einem Bachelor- und 23 Prozent zu einem Masterabschluss führen. In beiden Wettbewerbsrunden stehen mit über 60 Prozent die berufs begleitenden Formate deutlich im Vordergrund. Auch setzen die Projekte in beiden Runden mit 45 bzw. 54 Prozent in starkem Maße auf die Verbindung von Online- und Präsenzphasen („Blended Learning“) (Hartmann/Stamm/Ulbricht 2015; Hopbach 2014).

In beiden Runden entfällt mit 25 bzw. 32 Prozent der größte Anteil der geplanten Studienangebote auf die Fächergruppe der Ingenieurwissenschaften. Danach folgen mit 20 bzw. 23 Prozent die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Auf die Fächergruppe Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften entfallen 12 bzw. 20 Prozent der geplanten Angebote, 13 bzw. 14 Prozent auf die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften. Die Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften kommt mit 2 bzw. 4 Prozent nur auf ausgesprochen geringe Anteilswerte. Ähnliches gilt für die weiteren Fächergruppen. Mit Blick auf die Zielgruppen der Projekte richten sich mit 21 bzw. 18 Prozent die geplanten Angebote in beiden Runden am häufigsten an Berufstätige. Danach folgen mit 20 bzw. 19 Prozent Personen mit Familienpflichten. Beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung sind für 15 bzw. 11 Prozent der geplanten Angebote eine relevante Zielgruppe. Im Unterschied zur ersten Runde, in der sie noch kaum eine Rolle gespielt haben, sind in

der zweiten Runde mit 13 Prozent der Nennungen aus den Projekten auch die Absolvent/inn/en von Bachelorstudiengängen eine relevante Zielgruppe (Schultz 2012; Hopbach 2014). Die anderen in der Ausschreibung genannten Zielgruppen spielen dagegen eine untergeordnete Rolle. Zwischen den Zielgruppen gibt es allerdings einige Überschneidungen, so etwa zwischen Berufstätigen und Personen mit Familienpflichten.

Infrastruktur: Bei der Entwicklung und Implementation der geplanten Studienformate werden die Projekte vom Projektträger, der VDI/VDE Innovation und Technik GmbH (VDI/VDE-IT), fachlich und administrativ betreut. Außerdem werden sie von der wissenschaftlichen Begleitung unterstützt, die im Zeitraum 2011 bis 2015 gemeinsam von Wissenschaftler/inne/n der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) in Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) durchgeführt wurde. Die wissenschaftliche Begleitung hat ihre Ergebnisse und Erfahrungen aus der ersten Phase der ersten Wettbewerbsrunde soeben in einer dreibändigen Veröffentlichung vorgelegt (Wolter/Banscherus/Kamm 2016; Hanft/Brinkmann/Kretschmer/Maschwitz/Stöter 2016; Cendon/Mörth/Pellert 2016). Seit 2016 wird die wissenschaftliche Begleitung von der FernUniversität Hagen, der Universität Oldenburg, dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und der Technischen Universität Dortmund durchgeführt. Mit der Evaluation der einzelnen Projekte sowie des Wettbewerbs insgesamt wurde eine Arbeitsgruppe des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) beauftragt.

3 Offene Hochschule: Begriff und Konzept

Während „Aufstieg durch Bildung“ als Titel der Dresdner Vereinbarung von Bund und Ländern (2008) eher die Ambition des gesamten Programms kennzeichnet, das sich ja auf nahezu alle Sektoren des Bildungssystems, nicht nur auf die Hochschule bezieht, beansprucht der Begriff Offene Hochschule ohne Zweifel einen engeren Bedeutungsraum. Aber beide Begriffe sind nicht eindeutig definiert. Während „Aufstieg durch Bildung“ schon eine längere Begriffsgeschichte aufweist und eine eher gesellschaftspolitisch mehrdeutige und umstrittene, nicht ganz ideologiefreie Kategorie ist, ist der Begriff Offene Hochschule in Deutschland nicht sehr etabliert. In gewisser Weise ist es sogar mutig, diesen Begriff für ein hochschulpolitisches Programm zu reklamieren. Denn historische Entwicklung und akademisches Selbstverständnis der deutschen Universität haben noch nie ein Selbstbild oder eine Zielvorstellung als offene Hochschule nahegelegt. Im Gegenteil: Die deutsche Universität hat sich historisch immer eher als Gegenmodell einer offenen Hochschule verstanden.

Die exklusive Bindung des Hochschulzugangs an das Gymnasium, ein akademischer Ausbildungsauftrag, der sich historisch explizit in Distinktion zur beruflichen Bildung begriff, der Anspruch fast aller Hochschulen (auch jenseits der Exzellenz-

initiative) als akademische Exzellenzeinrichtung (man lese die Leitbilder vieler Hochschulen, die auf das Prinzip der Bestenauslese setzen) – alles das widerspricht und widerspricht weithin der Idee einer offenen Hochschule. So hatte auch die Kasseler LESSI-Studie unter den befragten Universitätsprofessoren und -professorinnen eine recht eindeutige Zurückhaltung bei der Bewertung solch hochschulpolitischer Ziele wie erweiterte Zugangsmöglichkeiten ohne Abitur, Anrechnung beruflicher Leistungen auf Studienanforderungen, Anhebung der Studienanfängerquote oder berufsbegleitende Studiengänge ergeben (Schomburg/Flöther/Wolf 2012, S. 77) – alles Kernvorstellungen des Wettbewerbs Offene Hochschule. 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 (zuletzt Lange-Vester/Sander 2016, Merkel 2015), dass der Begriff der Offenen Hochschule zumindest in dieser weiten Semantik eher als euphemistisch zu gelten hat.

Innerhalb des Wettbewerbs lässt sich die Bedeutung des Begriffs Offene Hochschule mit mehreren konstitutiven Zielsetzungen und Handlungsansätzen umschreiben, die primär darum kreisen, die Hochschule in stärkerem Umfang für neue Zielgruppen zu öffnen, insbesondere solche, die Angebote lebenslangen Lernens in der Hochschule nachfragen. Dazu gehören, dem Wortlaut der Wettbewerbsdokumente (z. B. BMBF 2011) nach, mindestens folgende Komponenten: (1) Primäre Zielgruppe sind Berufstätige mit schulischer oder mit alternativer Zugangsberechtigung. (2) Es sollen neue Studienformate entwickelt werden wie berufsbegleitende oder duale Studienangebote oder Zertifikatsprogramme, die den besonderen Bedürfnissen von Berufstätigen entgegenkommen. (3) Es kann sich um Studienangebote in der akademischen Erstausbildung oder in der akademischen Weiterbildung handeln. (4) Diese sollen durch zielgruppenspezifische Maßnahmen (wie z. B. Anrechnung, medienbasiertes Lernen, Unterstützungsangebote) ergänzt werden. (5) Insgesamt sollen Strukturen Lebenslangen Lernens stärker an den Hochschulen verankert werden. Insbesondere soll die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung vergrößert werden.

Durch die Zusammenschau dieser Komponenten lässt sich der Begriff „Offene Hochschule“ innerhalb des Wettbewerbs genauer umreißen, auch wenn er bildungspolitisch unterschiedlich auslegbar bleibt. In einer stärker systematischen Form können mehrere Definitionsansätze unterschieden werden, die nicht trennscharf sind, sondern eine breite Zone der Überschneidung aufweisen (vgl. Banscherus/Wolter 2016):

- *Zugangsbasierter Ansatz*: Offene Hochschule als offenere Form des Hochschulzugangs, insbesondere für Berufstätige ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung („widening participation“);
- *systemischer Ansatz*: Offene Hochschule als Konzept zur Überwindung der institutionellen Segmentierung (bzw. zur Förderung der Durchlässigkeit) zwischen beruflicher und akademischer Bildung;

- *nachfrageorientierter Ansatz*: Offene Hochschule als Konzept zur Erschließung neuer Zielgruppen für eine akademische Ausbildung mit dem Ziel, die Beteiligung an Hochschulbildung zu erhöhen („increasing participation“);
- *formatorientierter Ansatz*: Offene Hochschule als Strategie zur Entwicklung und Implementation flexibler Studienstrukturen jenseits des herkömmlichen Vollzeit-Präsenzmodells;
- *medienbasierter Ansatz*: Offene Hochschule als technologiebasierter Ansatz zur Förderung selbstgesteuerten Lernens;
- *weiterbildungsorientierter Ansatz*: Offene Hochschule als Strategie zum Ausbau der Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und des lebenslangen Lernens an Hochschulen.

Diese verschiedenen Ansätze stehen jeweils in ganz unterschiedlichen bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Kontexten. Der zugangsorientierte und der systemische Ansatz entsprechen der Forderung nach einer Öffnung der Hochschulen für qualifizierte Berufstätige, die keine schulische Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Dies steht in der langen Traditionslinie der Forderung nach Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung als Gegenmodell zur historisch etablierten Segmentierung zwischen beiden Bereichen – von Martin Baethge treffend als das deutsche „Bildungsschisma“ bezeichnet (Baethge 2007). Der nachfrageorientierte Ansatz greift eher auf bildungsökonomische, komparative und demografische Argumentationen zurück, wonach Deutschland im internationalen Vergleich eine für eine postindustrielle, wissensbasierte Ökonomie sehr niedrige Studienanfängerquote aufweist oder die Hochschulen neue Potenziale angesichts der zu erwartenden, demografisch bedingt rückläufigen Studiennachfrage erschließen müssen.

Der format- und der medienbasierte Ansatz stehen dagegen in der Tradition der Distance-Learning- und Open-University-Bewegung, die in Deutschland zunächst lange Zeit unter dem Stichwort „Studium neben dem Beruf“ stand. Dieser Ansatz liegt eher auf einer instrumentellen Ebene und stellt eher Wege und Maßnahmen zur Realisierung einer offenen Hochschule dar. Damit ist jedoch ein historischer oder bildungspolitischer Paradigmenwechsel verbunden. Für Jahrzehnte konzentrierte sich die bildungspolitische Debatte über eine Öffnung der Hochschule in erster Linie auf die Öffnung des Zugangs zur Hochschule. Erst spät wurde registriert, dass wesentliche Hürden für Berufstätige nicht allein in den Zugangswegen und Zulassungsverfahren bestehen, sondern in einer wenig inklusiven („conducive“), zielgruppenspezifischen Studienorganisation. Der weiterbildungsorientierte Ansatz knüpft schließlich an die Entwicklung von der volkstümlichen („extra-mural“) Hochschulbildung über die universitäre Erwachsenenbildung bis zur wissenschaftlichen Weiterbildung an (Wolter 2011).

Unter diesen verschiedenen Ansätzen haben der zugangs- und systemisch orientierte Ansatz ebenso wie der nachfrage- und der formatorientierte Ansatz für das Verständnis und die Begründung des Konzeptes „Offene Hochschule“ eine beson-

dere Bedeutung gewonnen. In dieser Perspektive ist Offene Hochschule primär ein Konzept zur Erschließung neuer Zielgruppen für ein Hochschulstudium, unter denen die Berufstätigen, darunter wiederum diejenigen ohne schulische Studienberechtigung, ein besonderes Augenmerk finden, sowie zur Entwicklung und Erprobung zielgruppenadäquater Studienangebote und -formate. Damit rückt auch die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung ins Zentrum.

4 Wissenschaftliche Weiterbildung und Offene Hochschule

Fragt man nach dem Verhältnis zwischen Offener Hochschule und wissenschaftlicher Weiterbildung, dann bleiben drei Schlussfolgerungen: Erstens sind beide Begriffe bzw. die dahinterstehenden Konzepte und Strategien nicht deckungsgleich, aber es gibt eine breite Zone der Überschneidung. Das Konzept Offene Hochschule ist deutlich weiter gefasst als die (traditionelle) wissenschaftliche Weiterbildung. Zweitens hat der Wettbewerb viele Anregungen und Impulse aufgenommen, die aus der jüngeren Entwicklungsgeschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung hervorgegangen sind. Drittens hat der Wettbewerb die Weiterbildung an Hochschulen (im weiten wie im engen Sinne) in einem bislang unbekanntem Umfang gefördert, aber es bleibt die Nachhaltigkeit als zentrale Herausforderung.

Die historische Entwicklung der Weiterbildung an den Hochschulen in Deutschland lässt sich in fünf Phasen differenzieren (für die Frühphasen Faulstich 1982, Schäfer 1988, Swoboda 1983; allgemein Wolter 2011, S. 11 ff.). Am Ausgang des 19. Jahrhunderts setzt eine *erste* noch weitgehend vorinstitutionelle Initiative ein, unter solchen Bezeichnungen wie volkstümliche/s Hochschulkurse oder Vortragswesen. Sie knüpfte noch gar nicht an die professionellen Weiterbildungsbedürfnisse akademischer Berufsgruppen an, sondern an die von der englischen extra-mural-Bewegung verbreitete Idee einer öffentlichen Vermittlung wissenschaftlichen Wissens für ein außeruniversitäres Publikum. Diese Traditionslinie der Universitätsausdehnungsbewegung prägte auch noch die in den 1950er Jahren beginnende *zweite* Phase, die Institutionalisierung der universitären Erwachsenenbildung in (West-)Deutschland. Diese sah unter dem Namen Seminarkurse ihre Zielgruppe ebenfalls primär in einer bildungsbeflissenen Öffentlichkeit außerhalb der Universität und wollte eine Brücke zwischen Hochschulen und Erwachsenenbildung schlagen.

Die Mitte bzw. zweite Hälfte der 1970er Jahre: das ist die *dritte* Phase, die des Übergangs von der universitären Erwachsenenbildung zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Dieser Begriffswechsel signalisiert einen Umbruch im Selbstverständnis. Stand bisher die Vermittlung wissenschaftlicher Expertise in die außeruniversitäre Erwachsenenbildung im Vordergrund, wurden jetzt die Hochschulabsolventinnen/-absolventen zu einer neuen, später zur zentralen Zielgruppe, und die Hochschule tritt weniger als Vermittlungsagentur zur Erwachsenenbildung, sondern als eigener Anbieter von Studiengängen, Weiterbildungsprogrammen oder Kursen auf.

Das Spektrum variierte zwischen beruflicher Fortbildung von Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss, Fortbildungsangeboten für Personen, die noch über keinen Studienabschluss verfügen, bis hin zu arbeitslosen Absolvent/inn/en. In diesen Zeitraum fallen auch die ersten größeren staatlichen Maßnahmen zur Förderung und Institutionalisierung der Weiterbildung an Hochschulen.

Die 1980er und frühen 1990er Jahre – dies ist dann, wie oben bereits erwähnt, eher eine Zeit der Stagnation als eines neuen Aufbruchs, in der die ausbleibende Einlösung der hochgesteckten Erwartungen, die Diskrepanz zwischen Programm und Realität der Weiterbildung an Hochschulen im Zentrum stand. Seit Ausgang der 1990er Jahre befindet sich die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland stärker im Aufwind (Faulstich et al. 2007), und es setzt eine neue – die *vierte* – Phase ein. Inzwischen ist die Weiterbildung als dritte Säule (neben Lehre/Studium und Forschung) rechtlich fest im Aufgabenspektrum der Hochschulen verankert, wenn sich auch in der Praxis immer noch eine klare Hierarchie mit der Forschung an der Spitze und der Weiterbildung am Ende abzeichnet. Die Hochschulen haben nicht nur die Institutionalisierung der Weiterbildung vorangetrieben, sondern auch Umfang und Vielfalt ihrer Aktivitäten erweitert, begünstigt durch die Studienstrukturreform, die der Weiterbildung mit dem weiterbildenden Master einen eigenen Abschluss verschafft hat, wenn dieser bislang auch noch von geringer Bedeutung ist.

Allerdings ist diese Entwicklung mit einem tief greifenden Wandel im Selbstverständnis von Hochschulweiterbildung verbunden. Weiterbildung wird heute mehr im Kontext von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung (einschließlich Hochschulfinanzierung) gesehen – und weniger als Teil eines bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch legitimierten Bildungsauftrags der Universität. So hat Peter Faulstich die aus seiner Sicht drei zentralen Tendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, unverkennbar mit einem kritischen Unterton, als „Vermarktlichung“, „Managementisierung“ und „Bolognalisierung“ bezeichnet (Faulstich 2010). Diese Phase geht fließend in eine *fünfte* über, für die das Paradigma des lebenslangen Lernens im europäischen Kontext – Bologna, Kopenhagen, Qualifikationsrahmen – zum Schlüsselbegriff geworden ist. Eine ihrer wichtigsten Manifestationsformen ist der Wettbewerb Offene Hochschule. Gegenüber dem traditionellen Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung, wie es bis in die 1990er Jahre dominierte, vollzieht der Wettbewerb einige wesentliche Erweiterungen, die durch den hochschulpolitischen und bildungswissenschaftlichen Weiterbildungsdiskurs in den letzten Jahren angestoßen wurden.

Neben postgradualen weiterbildenden Angeboten, also solchen nach einem ersten Studienabschluss, die aber meist für Teilnehmer/innen ohne ersten Abschluss offen waren, dann allerdings ohne Möglichkeit eines formellen Abschlusses, liegt jetzt ein Angebotsschwerpunkt im grundständigen Bereich, der früher nicht als weiterbildend galt. Die Grenzen zwischen Erststudium und weiterbildendem Studium werden fließend, indem Weiterbildung jetzt nicht mehr von der Studiengangsystematik, sondern von der vorangegangenen Bildungs- und Berufsbiografie definiert wird.

Eine Folge davon ist, dass es nunmehr nicht nur weiterbildende Master-, sondern auch Bachelorstudiengänge gibt, die nach den KMK-Vorgaben zur Studiengangstruktur gar nicht vorgesehen sind, darüber hinaus Zertifikats- und Modulprogramme. Berufsbegleitende Angebote wurden bislang eher als ein Format postgradualer Studienangebote (oder des Fernstudiums, hier seit Langem auch schon im grundständigen Bereich) gesehen. Mit der Offenen Hochschule wird „berufsbegleitend“ jetzt auch zu einem Format grundständiger Studienangebote. Insgesamt führt die Offene Hochschule dazu, dass sich sowohl im Bereich grundständiger wie postgradualer Angebote eine deutliche Flexibilisierung abzeichnet, z. B. durch Teilzeitstudium, Hybridformate wie Blending Learning oder online-basiertes Studium. Wie bereits erwähnt, wird auch das Spektrum an Zielgruppen erweitert. Damit gewinnt das Thema der Anrechnung beruflicher Qualifikationen auf Studienanforderungen eine hohe Relevanz (Lenz/Schmitt 2016; Hanft et al. 2014), ein Thema, das in der älteren wissenschaftlichen Weiterbildung keine Rolle spielte.

Aber diese Ansätze sind keine Neuerfindungen des Wettbewerbs Offene Hochschule, sondern fügen Anregungen, Empfehlungen oder Modelle zu einem in sich relativ konsistenten Programm zusammen, die von den Akteuren der Weiterbildung an Hochschulen schon vorher mit initiiert und befördert wurden. In jedem Fall hat sich mit dem Wettbewerb das Verständnis von Weiterbildung gegenüber den ersten drei Phasen, teilweise auch noch der vierten Phase in der Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung im Sinne eines integrierten Konzepts lebenslangen Lernens erheblich erweitert. Begrifflich bieten sich jetzt drei Alternativen: (1) Der traditionelle Begriff wissenschaftlicher Weiterbildung löst sich von seiner postgradualen Engführung und umfasst zukünftig alle lebensverlaufsbezogenen Varianten von Weiterbildung an der Hochschule. (2) Der Begriff Offene Hochschule tritt an die Stelle der wissenschaftlichen Weiterbildung, diese bleibt aber ein Teil des neuen Konzepts. Ob er sich langfristig tatsächlich durchsetzt, ist allerdings offen, da – wie schon gesagt – der Begriff Offene Hochschule nicht frei von ideologischen Konnotationen und Widerständen in der deutschen Hochschullandschaft ist. Von daher gibt es (3) noch die Möglichkeit, auf einen anderen passenderen Begriff zurückzugreifen. Dafür bietet sich zurzeit einzig der Begriff des lebenslangen (oder lebensbegleitenden) Lernens an.

Der Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* ist schon vom Fördervolumen her das umfangreichste Förderprogramm zur Implementierung von Strukturen lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem, das bislang initiiert wurde. Die geförderten Projekte haben eine Art Pilotfunktion, sie dienen der innovativen Modellentwicklung für Studiengänge, Unterstützungsangebote, neue medienbasierte Lernformen, Anrechnungsverfahren und andere Handlungsansätze, die auch anderen Hochschulen als Anregung und Modell dienen können. Bund und Länder setzen mit diesem Wettbewerb ein deutliches Zeichen, dass es ihnen ernst ist mit der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige und lebenslanges Lernen. Noch nie zuvor waren in ein solches Förderprogramm für die Weiterbildung so viele Institutionen des Wissenschaftsbereichs einbezogen. Die quantitativen Wirkungen

dieser neuen Öffnungspolitik sind allerdings bislang eher ernüchternd. Nach wie vor fällt der Anteil der Hochschulen am gesamten Weiterbildungsmarkt in Deutschland mit deutlich weniger als fünf Prozent aller Teilnahmefälle sehr bescheiden aus (Kamm et al. 2016). Der Anteil nicht-traditioneller Studierender hat sich zwar in den letzten Jahren, unter anderem dank der „Meisterregelung“ (Anerkennung beruflicher Fortbildungsabschlüsse als allgemeine Hochschulreife), auf etwa drei Prozent aller Studienanfänger/innen vergrößert, liegt aber immer noch auf einem niedrigen Niveau (Otto/Kamm 2016; Wolter 2015).

Insgesamt stellt der Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* eine Art Studienreformlaboratorium der Hochschulentwicklung in Deutschland dar, in dessen Rahmen neue Studienstrukturen entwickelt und erprobt werden, die sich unter anderem durch das Prinzip der Teilnehmerorientierung und der Flexibilisierung von dem bislang dominierenden Studientyp unterscheiden und möglicherweise eine Folie für die Studienreformen des nächsten Jahrzehnts bilden. Unter diesem Aspekt lässt sich vielleicht als Schlussfolgerung feststellen, dass der Wettbewerb insgesamt eher von qualitativer als von quantitativer Bedeutung ist. Die wichtigste Herausforderung für Programm und Projekte (und der wichtigste Prüfstein für den Erfolg) wird die Sicherung der Nachhaltigkeit sein, die Umsetzung von „Modellprojekten“ in Regelstrukturen an den beteiligten Hochschulen und im Hochschulsystem insgesamt.

Literatur

- AUE, Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.) (1990):** Hemmnisse und Desiderata bei der Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen. Hannover.
- Baethge, M. (2007):** Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: Lemmermöhle, D./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Bildung – Lernen*. Göttingen. S. 93–116.
- Banscherus, U. (2010):** Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hrsg.): *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens*. Weinheim. S. 221–238.
- Banscherus, U./Wolter, A. (2016):** *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Annäherungen an ein Begriffspaar*. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster. S. 31–52.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011):** Bekanntmachung von Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin.
- Bundesregierung/Regierungschefs der Länder (2008):** *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland*. Dresden.

- Cendon, E./Marth, D./Vogt, H. (Hrsg.) (2006):** Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Hamburg.
- Cendon, E./Mörth, A./Pellert, A. (Hrsg.) (2016):** Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 3. Münster.
- Faulstich, P. (1982):** Erwachsenenbildung und Hochschule. Bestandsaufnahme, Modelle, Perspektiven. München.
- Faulstich, P. (2010):** Die deutsche Perspektive: Mittlere Systematisierung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Weiterbildung. In: Denk-doch-mal.de – Netzwerk Gesellschaftsethik e. V. www.denk-doch-mal.de/node/241.
- Faulstich, P./Graefner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007):** Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster. S. 87–164.
- GWK, Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2010):** Bund-Länder-Vereinbarung über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Bonn.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013):** Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf lebenslanges Lernen. Münster.
- Hanft, A./Brinkmann, K./Gierke, W./Müskens, W. (2014):** Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Hochschulstudiengängen. Oldenburg.
- Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (Hrsg.) (2016):** Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 2. Münster.
- Hartmann, E./Stamm, I./Ulbricht, L. (2015):** Im Überblick: Der Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. In: Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Oldenburg. S. 4–9.
- Hopbach, A. (2014):** Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Projekte der 2. Wettbewerbsrunde. In: Stamm, I./Tillack, D. (Red.): Auftakt zur 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Berlin, 7. Oktober 2014 – Dokumentation. Bielefeld. S. 12–21.
- Kamm, C./Schmitt, S./Banscherus, U./Wolter, A. (2016):** Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster. S. 137–164.
- Lange-Vester, A./Sander, T. (Hrsg.) (2016):** Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim.

- Lenz, K./Schmitt, S. (2016):** Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung der Hochschulen. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster. S. 321–344.
- Merkel, M. C. (2015):** Bildungsungleichheit am Übergang in die Hochschule. Weinheim.
- 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: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster. S. 197–224.
- Schäfer, E. (1988):** Historische Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. Von der Universitätsausdehnungsbewegung bis zu den Anfängen der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.
- Schomburg, H./Flöther, C./Wolf, V. (2012):** Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden (LESSI-Studie). Projektbericht INCHER-Kassel.
- Schultz, E. (2012):** Ergebnis der Projektauswahl für die erste Wettbewerbsrunde. In: Stamm-Riemer, I./Tillack, D. (Red.): Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin, 9. Dezember 2011 – Dokumentation. Bonn/Berlin. S. 13–19.
- Swoboda, W. H. (1983):** Universitäre Erwachsenenbildung. Die deutschen Hochschulen von der Populärbildung zum weiterbildenden Studium. Köln/Wien.
- Wolter, A. (2011):** Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33 (4), S. 8–35.
- Wolter, A. (2015):** Von der Öffnung des Hochschulzugangs zur offenen Hochschule: Der Hochschulzugang für Berufstätige im Wandel. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. S. 291–308.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2015):** Der Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen. In: Klages, B./Bonillo, M./Reinders, S./Bohmeyer, A. (Hrsg.): Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditioneller Studierender nutzen. Opladen. S. 17–35.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2016):** Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster. S. 53–80.
- 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*. Band 1. Münster.

Beruflichkeit und wissenschaftliche Weiterbildung

BERND KAßEBAUM

1 Einleitung

Man darf sich nicht täuschen lassen: Obwohl nach der jüngsten Erhebung im Erwachsenenbildungssurvey in Deutschland im Jahr 2014 knapp 50 Prozent der befragten Erwerbstätigen an einer Maßnahme der betrieblichen Weiterbildung (und gut zwei Drittel an einer Weiterbildungsmaßnahme insgesamt) teilgenommen haben, sind doch strukturelle Defizite offenkundig. Weit mehr als die Hälfte der betrieblichen Weiterbildungen sind kürzer als ein Tag. Je kleiner die Betriebe und je prekärer die Beschäftigungssituation in den Branchen und Erwerbsformen, desto geringer ist die Weiterbildungsbeteiligung. Vor allem ist die Weiterbildungsbeteiligung extrem abhängig vom Bildungsstand und damit auch Resultat sozialer Benach- bzw. Bevorteilung. Je höher das Einkommen bzw. je höher der berufliche Abschluss, desto höher ist die Beteiligung an Weiterbildung. Bei erwerbstätigen Akademikerinnen und Akademikern und bei Erwerbstätigen mit mittleren beruflichen Abschlüssen beträgt die Teilnahmequote 72 Prozent, bei Absolventinnen und Absolventen der dualen oder vollschulischen beruflichen Bildung 53 Prozent, bei formal gering qualifizierten Beschäftigten 44 Prozent. Die Beteiligungsquote von Erwerbslosen an Weiterbildung insgesamt liegt bei 32 Prozent und an der betrieblichen Weiterbildung im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen bei 11 Prozent. Zudem ist mit den arbeitsmarktpolitischen Entscheidungen der letzten Jahre massiv auf die Qualität von Weiterbildung im Rahmen der Arbeitsförderung eingewirkt worden. Weiterbildung – so der ehemalige Geschäftsführer des IAQ, Prof. Gerhard Bosch – ist „mit der Agenda 2010 aus der Mode gekommen“ (Bosch 2016).

Weiterbildung ist und bleibt in der Bildungspolitik der Bundesrepublik ein Stiefkind. Von einer vierten institutionalisierten Säule des Bildungssystems, wie in bildungsreformerischer Zielsetzung schon im Bildungsgesamtplan 1973 von der damaligen Bund-Länder-Kommission angedacht, ist Weiterbildung heute trotz der Bildungsurlaubs- oder Bildungsfreistellungsgesetze in den meisten Bundesländern noch immer weit entfernt. Politik und Wirtschaft sind nicht gewillt, Weiterbildung

umfassend gesetzlich zu regeln. Trotz einer Reihe von Weiterbildungstarifverträgen haben es auch die Sozialpartner bisher nicht vermocht, dem Thema eine größere Bedeutung zu geben und insbesondere nachhaltige Wege für diejenigen aufzuzeigen, die in den Maßnahmen unterrepräsentiert sind.

In diesen – hier nur angedeuteten – institutionellen und bildungspolitischen Kontext ist die Diskussion über die wissenschaftliche Weiterbildung einzubetten. Wissenschaftliche Weiterbildung spielt dabei im gesamten Weiterbildungsmarkt nach wie vor nur eine untergeordnete Rolle. Nach der Statistik des Berichtssystems Weiterbildung entfielen auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung 2007 zwei Prozent der Teilnahmefälle, auf den Bereich der allgemeinen Bildung ca. fünf Prozent. Selbst bei den HochschulabsolventInnen sind die Angaben mit drei Prozent für die berufliche und sieben Prozent für die allgemeine Bildung nicht wesentlich höher. Die jüngeren Zahlen nach dem Adult Education Survey (AES) bestätigen diesen Sachverhalt. Hiernach deckt die Hochschule insgesamt drei Prozent der Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung und speziell bei HochschulabsolventInnen 5,5 Prozent der Nachfrage an beruflicher Weiterbildung ab.

Auf den ersten Blick scheint die Teilnehmerzusammensetzung an Maßnahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung heterogener zu sein als zu erwarten: So hat eine große Mehrzahl der Teilnehmenden eine Hochschulzugangsberechtigung, aber nur etwas mehr als 40 Prozent einen Hochschulabschluss, 30 Prozent dagegen einen dualen Aus- oder Fortbildungsabschluss (Zahlenangaben vgl. Wolter 2011; Kamm et al. 2016). André Wolter führt dies u. a. darauf zurück, dass die wissenschaftliche Weiterbildung vielfach auch für die hochschulinternen Weiterbildungsmaßnahmen für die Beschäftigten verantwortlich ist und demnach das Berichtssystem Weiterbildung auch die hochschulinterne Weiterbildung als Bestandteil der wissenschaftlichen Weiterbildung erfasst hat. Jedoch bleibt auch in dieser Statistik festzuhalten, dass nur die wenigsten Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Maßnahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung einen manuellen Beruf erlernt haben (Faulstich/Oswald 2012). In der Mehrheit der Angebote wird ein Hochschulabschluss vorausgesetzt. Bei weiterbildenden Studiengängen liegt dieser Anteil bei mehr als 80 Prozent. „Nur in Ausnahmefällen kann die Zugangsberechtigung durch die Verbindung von Hochschulreife, Berufsausbildung und Berufserfahrung erlangt werden“ (ebd., S. 381). In nur 1,4 Prozent der Fälle wird eine abgeschlossene Berufsausbildung als Zugangsvoraussetzung akzeptiert (ebd.).

Angesichts dieser Rahmendaten ist eine Reform der Weiterbildungspolitik in Deutschland mehr als dringend geboten. Weiterbildung ist angesichts des demografischen Wandels, angesichts der zunehmenden Digitalisierung der Arbeitswelt und angesichts der erforderlichen Integration von formal gering Qualifizierten oder Erwerbslosen in den Arbeitsmarkt ein wesentlicher Schlüssel zur Sicherung von Beschäftigung und zur Deckung des Fachkräftebedarfs. Die gewerkschaftlichen Reformvorschläge zur Weiterbildung liegen zum Teil seit Jahren vor. Dazu gehören elementar die Regelung der Lernzeiten, der finanziellen und organisatorischen Rah-

menbedingungen für die Lernenden, die finanzielle Unterstützung der Lernenden, die Qualitätssicherung, die Sicherung der politischen und kulturellen Weiterbildung im Angebotspektrum und insbesondere in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung die berufliche Verwertbarkeit der Maßnahmen. Nicht zu vergessen ist der Aufbau von Informations- und Beratungsstrukturen; sie sind insbesondere für die Beschäftigten besonders notwendig, die bisher an Weiterbildungsmaßnahmen unterdurchschnittlich teilnehmen, und sollten möglichst am Arbeitsplatz beginnen. Ob es dabei um die stärkere Ausrichtung an abschlussbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen oder um die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen geht, wünschenswert ist aus Sicht der Beschäftigten eine Stärkung der beruflichen Handlungskompetenz, um damit ihre Beschäftigungsverhältnisse zu sichern, Effekte für bessere Arbeit und Aufstiegsmöglichkeiten zu erzielen und um ihr Entgelt abzusichern oder zu verbessern.

2 Annäherungen an ein Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung

Auf der Homepage des BMBF lauten die ersten Zeilen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: „Wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen von lebenslangem Lernen dient der Entwicklung des eigenen Potenzials, der Sicherung des Arbeitsplatzes und der beruflichen Karriere und festigt den Wirtschaftsstandort Deutschland.“ Und weiter: „Wissenschaftliche Weiterbildung wird von Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen in einer Vielzahl von Formaten angeboten (...) Die Teilnahme steht nicht nur denen offen, die bereits ein Hochschulstudium abgeschlossen haben, da die erforderlichen Voraussetzungen auch auf andere Weise nachgewiesen werden können“ (BMBF 2016).

An dieses Zitat lassen sich eine Reihe von Fragen anschließen, die sich sowohl auf das Selbstverständnis wie auf die Verwirklichung von hier formulierten Ansprüchen beziehen lassen. Historisch aus der universitären Erwachsenenbildung entstanden, bildet wissenschaftliche Weiterbildung heute ein in einer Vielzahl von Formaten und zumeist über Zentraleinrichtungen der Hochschulen organisiertes und nach Maßgabe der Landeshochschulgesetze zur kostendeckenden Arbeit verpflichtetes hochschulisches Bildungsangebot ab. Zu den Angeboten gehören u. a. weiterbildende Studiengänge, Kurse und Seminare. Die DGWF schlägt in ihren Empfehlungen folgende Systematik vor:

1. Weiterbildende Masterstudiengänge
2. Weiterbildende bzw. berufsbegleitende Bachelorstudiengänge
3. Weiterbildende Zertifikatsstudien
4. Weiterbildungsmodule
5. Weiterbildungsseminare
6. Sonstige Weiterbildungsformate (vgl. DGWF 2010).

Diese können berufsbegleitend und/oder als Teilzeitangebot angelegt und als Präsenz- oder Online-Angebot strukturiert sein.

Noch heute dominiert an vielen Hochschulen ein Selbstverständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als „postgradualer“ Weiterbildung, d. h. die Angebote setzen häufig einen Studienabschluss voraus. Dieses – tradierte – Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung auf der Basis grundständiger Studienabschlüsse lässt sich relativ eindeutig definieren. „Danach ging bzw. geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung primär um Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige, die bereits über einen Studienabschluss verfügen“ (Wolter 2011, S. 11). Damit ließen sich die Adressaten der Angebote, nämlich Absolventinnen und Absolventen grundständiger Studienprogramme, die Anbieterinstitution, nämlich die Hochschule oder eine ihr zugeordnete Einrichtung, und das Anspruchsniveau, nämlich die Orientierung an Wissenschaftlichkeit, eindeutig bestimmen.

Doch tatsächlich wird dieses Selbstverständnis von den Akteuren der wissenschaftlichen Weiterbildung, von Politik und Gesellschaft hinterfragt und ist durch eine Reihe von Rahmenbedingungen und Prozessen in der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst in Fluss geraten. Zu nennen sind politische, gesellschaftliche und ökonomische Faktoren. Peter Faulstich führt sie auf drei Tendenzen der Hochschulentwicklung zurück, die „Vermarktlichung“, die „Managementisierung“ und die „Bolognalisierung“ (vgl. Faulstich 2010, zitiert nach Wolter 2011).

Ausgehend von einem breiten Diskurs über den demografisch und technologisch induzierten Bedarf an Fachkräften haben Europäische Kommission, Bundesregierung und Länder im Kontext von Konzepten des lebenslangen Lernens verschiedene Programminitiativen und gesetzliche Regelungen herbeigeführt, die auch Einfluss auf die Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung haben. Dies sind beispielhaft die über die Empfehlung der Kultusminister von 2009 herbeigeführten Änderungen in Landeshochschulgesetzen und Verordnungen zur Verbesserung des Hochschulzugangs für Berufserfahrene. Zu nennen ist die sog. ANKOM-Initiative, mit der die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen im Studium und damit die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verbessert werden sollte (vgl. Freitag et al. 2015). Und letztendlich sind die im Bundesprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zusammengeführten Projekte zu erwähnen (vgl. die Teilstudien der wissenschaftlichen Begleitung wie Wolter et al. 2016 und Hanft et al. 2016).

Dabei ist offenkundig ein Widerspruch bis heute nicht ausgeräumt: Auch wenn sich mittlerweile bestätigt hat, dass allein die Bereitstellung formaler Wege nicht reicht, sondern auch die materiellen Rahmenbedingungen zu gestalten, Übergänge zu schaffen, qualifizierte Informations- und Beratungsstrukturen zu entwickeln, einfache Anrechnungsverfahren einzuführen und zu guter Letzt auch curriculare Änderungen herbeizuführen sind, scheint einerseits die Sensibilität des Hochschulsystems insgesamt und auch die der wissenschaftlichen Weiterbildung für die stärkere Integration Berufserfahrener schrittweise zuzunehmen. Das ist die gute Nachricht.

Und zugleich ist festzuhalten, dass der Anteil von Berufserfahrenen unter den StudienanfängerInnen seit einem Höchststand Mitte der 1990er Jahre von 38 Prozent schrittweise bis 2012 auf einen Anteil von 22 Prozent gesunken ist. Der Anteil der Berufserfahrenen ohne Hochschulzugangsberechtigung ist dabei je nach Sichtweise in den letzten Jahren immerhin auf ca. drei Prozent gestiegen oder über diese Marke nicht hinausgebracht worden. Festzuhalten bleibt, dass Berufserfahrene mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung in der Minderheit sind.

Wissenschaftliche Weiterbildung ist innerhalb des Hochschulsystems auf besondere Weise mit der „Vermarktlichung“ der Hochschulen und der Privatisierung der Hochschulangebote konfrontiert. Wissenschaftliche Weiterbildung wird zwar in den Hochschulgesetzen neben Lehre und Forschung als drittes Aufgabenfeld anerkannt, es muss sich aber in der Regel über Gebühren selbst finanzieren. Neue Management- und Steuerungsmethoden in Hochschulen, basierend auf einem internen „simulierten (Forschungs- und Bildungs-)Markt“ (Pasternack/von Wissel 2011, S. 48), und von der Politik etablierter Wettbewerb zwischen den Hochschulen einschließlich der politisch gesteuerten Zuwächse im Bereich der privaten Hochschulen führen zu einem Ökonomisierungsdruck, dem sich auch wissenschaftliche Weiterbildung nicht entziehen kann. Wissenschaftliche Weiterbildung hat sich zudem dem Wettbewerb mit privaten Weiterbildungsanbietern zu stellen. Damit gerät wissenschaftliche Weiterbildung von zwei Seiten unter Druck: Einerseits unterliegt sie vollkommen unstrittig den Qualitätsansprüchen des Hochschul- und Wissenschafts-systems; andererseits muss sie nach den Regeln eines weitgehend privaten Weiterbildungsmarktes agieren. Dies stärkt Tendenzen zu einer immer stärkeren Ausdifferenzierung von Formaten, Zielgruppen und Themen, stärkt aber nicht zwingend die qualitativen Ansprüche an Inhalte und Formate.

Aus Sicht der Lernenden ergibt sich ein anderes Verständnis von Weiterbildung. Da kann bereits das Bachelorstudium nach beruflicher Erstausbildung und/oder einigen Jahren der Erwerbstätigkeit eine Weiterbildung sein. Oder es kann die Unterbrechung des Studiums durch Erwerbstätigkeit sein, die eine spätere Fortsetzung in einem Masterstudium im Sinne einer Weiterbildungsmaßnahme findet. Daraus lässt sich ableiten, dass ein allein institutionelles Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung nicht ausreichend ist. Je differenzierter und vielfältiger Lern- und Erwerbsbiografien werden, desto mehr stellt sich die Frage der Integration von wissenschaftlicher Weiterbildung in das sog. Regelangebot der Hochschule und überdies die der Gestaltung neuer Lernwege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und damit die Verbesserung sozialer und beruflicher Durchlässigkeit. Für André Wolter ist von Bedeutung, dass „sich das Verständnis von Weiterbildung immer mehr von der alten studiengangbasierten Definition entfernt und sich mehr und mehr zu einer biographie- und teilnehmerbezogenen Auslegung entwickelt“ (Wolter 2016).

Um noch ein Argument aus Sicht der Erwerbstätigen anzufügen: Im Regelfall werden Erwerbstätige im Rahmen *betrieblicher* Weiterbildung daran interessiert sein, dass sie ihre berufliche Handlungsfähigkeit zumindest in Bezug auf kurzfristige

technische und/oder organisatorische Prozesse erhalten können. Im Rahmen *beruflicher* Weiterbildung werden Erwerbstätige an einer längerfristigen Erhaltung und Weiterentwicklung beruflicher Handlungskompetenz interessiert sein. Es scheint klärungsnotwendig, ob wissenschaftliche Weiterbildung sich als Teil beruflicher Weiterbildung verstehen will. Hierbei kann man sich gut vorstellen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung gute Bedingungen beruflicher Weiterbildung für akademisch ausgebildete Beschäftigte finden sollte. Schwieriger wird es, wenn man von den Weiterbildungsinteressen von Facharbeitern, Technikern oder Meistern herdenkt. Hier sind andere kulturelle und institutionelle „Übersetzungsarbeiten“ erforderlich und didaktische Schritte zu gehen, die auf gegenseitige Lernprozesse setzen.

Ganz anders stellt sich die Frage der Annäherung zwischen Institution und Subjekt(en) oder zwischen Lehrenden und Lernenden, wenn man den Vermarktlichungsprozess in der Arbeit zum Gegenstand macht. Obwohl die Gewerkschaften in den letzten Jahren durchaus Erfolge darin hatten, Leiharbeit einzuschränken, einen Mindestlohn einzuführen und weitere sozial- und tarifpolitische Standards zu setzen, ist die Prekarisierung als Thema längst nicht vom Tisch. Über arbeitsorganisatorische Konzepte wie die des Arbeitskraft-Unternehmers in den Betrieben oder die des Kontraktarbeiters als wieder neu verbreitete Form von Schein-Selbstständigkeit dringt die Vermarktlichung weiter in die Erwerbsarbeit ein.

Die Frage an dieser Stelle ist, wie Bildungsinstitutionen im Allgemeinen und wissenschaftliche Weiterbildung im Besonderen diese Prozesse thematisieren. Gibt es so etwas wie Arbeitswelt- und Berufsorientierung analog zum schulischen Bildungsangebot? Gibt es dafür gute Konzepte? Hat wissenschaftliche Weiterbildung – selbst Gegenstand der Ökonomisierung – die Kraft, den Erwartungen von großen Teilen der Wirtschaft an schnell verwertbaren Qualifikationen zu widerstehen? Kann wissenschaftliche Weiterbildung den hohen Anspruch an politische Bildung als Teil ihres Angebotsspektrums beibehalten? In welchem Verhältnis stehen die Vermarktlichungsprozesse in Erwerbsarbeit und der Druck zur Kommerzialisierung zu einer Wissenschaft, die sich auch kritisch mit diesen Rahmenbedingungen auseinandersetzen will?

Diese grundsätzlichen Fragen werden im Folgenden möglicherweise unbeantwortet bleiben. Indem aber der Versuch unternommen wird, den Diskurs über die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung mit einem anderen Prozess zusammenzudenken, der in der Berufsbildungs- und Hochschulpolitik der IG Metall eine gewisse Bedeutung hat, sollen Hinweise in zwei Richtungen möglich sein. Die Hinweise könnten zu folgenden Thesen führen:

„Beruflichkeit“ als *Bildungskonzept* ist aufgrund seiner Bezüge zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Gestaltungskompetenz ein geeigneter Ansatz, um dem Ansturm an kurzfristig auf dem Arbeitsmarkt zu verwertenden Qualifikationen zu begegnen. Es geht dabei um die Frage zukunftsgerechter beruflicher Qualifizierung auch mittels der Möglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildung in einem Wechselspiel zwischen Wissenschaftlichkeit und Berufsorientierung, aber auch um den Er-

halt oder die Wiedererlangung des Politischen in der Beruflichen Bildung. Im Kern des Bildungskonzepts steht der Erwerb beruflicher reflexiver Handlungskompetenzen im Rahmen wissenschaftlicher Ausbildung.

„Beruflichkeit“ als übergreifendes *Politikkonzept* stellt die Frage nach dem Zu-, Mit- oder Gegeneinander von allgemeiner und beruflicher Bildung, stellt also auch die Frage nach einer künftigen Architektur der Bildungssysteme und der Gestaltung der Übergänge sowie der sozialen und beruflichen Durchlässigkeit zwischen ihnen. Wissenschaftliche Weiterbildung ist von dieser Frage betroffen, weil sie sich einerseits als Angebotsstruktur innerhalb der Hochschulen neben Forschung und Lehre etablieren muss; andererseits wird sie auf neue Lernwege zwischen beruflicher Bildung und Hochschule, auf die Anforderungen nach sozialer und beruflicher Durchlässigkeit und auf die Prozesse in der beruflichen Weiterbildung insgesamt eingehen und sich somit in einer Gesamtarchitektur von Bildung verorten müssen.

3 Das Leitbild der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ der IG Metall

In einem mehrjährigen und wissenschaftlich begleiteten Prozess hat die IG Metall ein Leitbild der „erweiterten modernen Beruflichkeit“ entwickelt und 2014 zur Diskussion gestellt (vgl. IG Metall 2014; Kuda et al. 2012; auch www.wap.igmetall.de). Der Bildungsausschuss beim Vorstand der IG Metall hat das Leitbild als Orientierung für die Berufsbildungspolitik verabschiedet. Die zeitgleich veröffentlichten „Berufsbildungsperspektiven 2014“ des wissenschaftlichen Beraterkreises von ver.di und IG Metall unterstützen die im Leitbild vorgeschlagene Neugestaltung des Verhältnisses von beruflicher und hochschulischer Bildung (Verdi/IG Metall 2014).

Ausgangspunkt der Überlegungen zu der Arbeit an dem Leitbild waren beschäftigungs-, arbeitsmarkt-, bildungs- und gesellschaftspolitische Herausforderungen, die zu der Überlegung führten, wie Beruflichkeit als Prinzip der Qualifizierung gestärkt und weiterentwickelt werden kann.

Die im Leitbild bearbeiteten Herausforderungen sind:

- die durch Deregulierung, Prekarisierung und Taylorisierung bezeichneten Tendenzen in der Erwerbsarbeit,
- die mit „Akademisierung der Arbeitswelt“ verbundenen bildungs- und arbeitspolitischen Prozesse sowie
- die Gefährdung des Berufskonzepts durch europäische Bildungspolitik.

In Beantwortung dieser Herausforderungen erweitert die IG Metall ihr Verständnis von Beruflichkeit über den Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung auf den Hochschulbereich. Dies ist der Kern des Leitbildes. Hierbei ist der Begriff der Erweiterung nicht nur räumlich zu verstehen, sondern auch inhaltlich als Prinzip der auf gegenseitigen Lernprozessen basierenden Weiterentwicklung von Beruflichkeit. Aktuell hat die IG Metall auf dem Leitbild aufbauend ein Thesenpapier „Digitalisierung

der Arbeitswelt – Herausforderungen für die Berufsbildung“ veröffentlicht (IG Metall 2016). Sie nimmt Beruflichkeit damit auch als Gestaltungsprinzip digitaler Arbeitswelten auf.

Im Unterschied zum *Begriff des Berufs*, der als spezifisch gefasstes und im Konsens von Sozialpartnern und Bildungsinstitutionen entwickeltes Bündel von Arbeitsfähigkeiten und Kompetenzen verstanden und in seiner jeweiligen institutionellen Einbettung als Beruf nach BBiG, als schulischer oder als akademischer Beruf begriffen wird, zielt der *Begriff der Beruflichkeit* auf übergreifende, auf Bildungsprozesse und Arbeitsgestaltung bezogene Prinzipien und Qualitätsmaßstäbe. Beispielsweise wurde mit dem Konzept der „modernen Beruflichkeit“ im Rahmen der Berufsbildungsdebatte um die Reform der dualen Ausbildung ein Schritt weg von dem traditionellen, auf spezielle Berufe bezogenen Verständnis von Beruflichkeit hin zu einem auf ein Berufsfeld orientiertes, an den Arbeits- und Geschäftsprozessen ausgerichteten und auf dem Konzept der umfassenden und reflexiven beruflichen Handlungskompetenz beruhendes Verständnis abgelöst. Als „erweiterte moderne Beruflichkeit“ stellt das Leitbild gemeinsame Prinzipien und Maßstäbe sowohl für die betrieblich-duale wie für die hochschulische (Berufs-) Bildung zur Diskussion.

„Beruflichkeit“ meint demnach im Verständnis des Leitbildes:

- definierte Qualitätsmaßstäbe für berufliches Lernen in Ausbildung und Studium,
- die Beteiligung der Sozialpartner bei der curricularen Entwicklung von Berufsbildern und Studiengängen entlang dieser Qualitätsansprüche und
- die Stärkung und Weiterentwicklung umfassender reflexiver beruflicher Handlungskompetenzen.

Im Leitbild der IG Metall zielt Beruflichkeit sowohl auf eine bestimmte Qualität von Lernprozessen wie von Erwerbsarbeit. Das Leitbild ist so untrennbar mit der gewerkschaftlichen Diskussion um „gute Arbeit“ verbunden. Im Diskurs über die Schlussfolgerungen der Digitalisierung der Arbeitswelt gibt Beruflichkeit eine Orientierung für die Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen.

3.1 Beruflichkeit als Bildungskonzept

In seinem Verständnis als *Bildungskonzept* baut das Leitbild auf dem genannten Konzept der modernen Beruflichkeit auf. Neue Akzente traten hinzu. Dazu gehört z. B. die Frage, wie Beschäftigte angesichts weitreichender Prekarisierung und angesichts des Vordringens von Werkvertragsverhältnissen gestärkt werden können, konkret, wie in Ausbildung und Studium auch berufsbiografische und arbeitsgestaltende Kompetenzen ausgebildet werden können. Die zunehmende Digitalisierung wirft die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschafts- und Erfahrungsorientierung sowohl in der beruflichen wie in der hochschulischen Qualifizierung auf, dort gemeinhin als „Verwissenschaftlichung“, hier als „Verberuflichung“ titulierte. Beruflichkeit als Bildungskonzept setzt an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden an. Es

ist ein Gegenkonzept zu dem ausschließlich an den Anforderungen der Arbeitsmärkte ausgerichteten Konzept der „Employability“.

In dem Leitbild der IG Metall werden folgende 15 Aussagen zur Qualität beruflichen Lernens formuliert. Die Überschriften zu diesen Aussagen sind:

- Berufliches Lernen erfordert eine fachlich breite Qualifikation.
- Berufliches Lernen vermittelt Wissen, Handlungsfähigkeit und ermöglicht praktische Erfahrungen.
- Berufliches Lernen orientiert sich an Arbeits- und Geschäftsprozessen.
- Berufliches Lernen geschieht durch die Bewältigung von (berufstypischen) Aufgaben.
- Berufliches Lernen ist entdeckendes und forschendes Lernen.
- Berufliches Lernen ist Bildung.
- Berufliches Lernen ist soziales Lernen.
- Berufliches Lernen zielt auf die Reflexion und Gestaltung von Arbeit.
- Berufliches Lernen umfasst die Reflexion und Gestaltung von Lern- und Berufswegen.
- Berufliches Lernen bereitet auf die Berufsrolle vor.
- Berufliches Lernen fördert und entwickelt Identität.
- Berufliches Lernen verknüpft Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung.
- Berufliches Lernen zielt auf ein anderes Theorie-Praxis-Verhältnis.
- Berufliches Lernen hat unterschiedliche Zielorte.
- Berufliches Lernen schließt niemanden aus.

Die Auffassung, dass aufgrund der Digitalisierung der Arbeitswelt in großem Ausmaß ganze Berufe oder Berufsgruppen verschwinden (Frey/Osborne 2011), ist glaubhaft methodisch problematisiert und widerlegt worden (Pfeiffer 2015). Aus dem IAB ist eine Studie vorgelegt worden, die nicht nach der Verdrängung von Berufen, sondern nach den Substituierungspotenzialen in den Berufen auf der Basis von Tätigkeitsanalysen des gegenwärtigen Niveaus von Computerisierung fragt. Ihre Analysen zeigen einerseits, dass es in „nahezu allen Berufen Tätigkeiten gibt, die derzeit (noch) nicht von Computern übernommen werden können“ (Dengler/Matthes 2015). Gleichwohl kommt diese Studie zu dem Ergebnis, dass 15 Prozent der derzeit sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Berufen arbeiten, die einem Substituierungspotenzial von 70 und mehr Prozent ausgesetzt sind. Gegen diesen und vergleichbare Ansätze wendet Sabine Pfeiffer ein: „Mit zunehmender Automatisierung und Digitalisierung steigt zwangsläufig die Systemkomplexität und der (noch) nicht automatisierte oder algorithmisierte Umgang mit Störungen erfordert gerade deshalb umso mehr und nicht – wie so oft angenommen – weniger lebendiges Arbeitsvermögen zu ihrer situativen Bewältigung“ (Pfeiffer 2015, S. 23).

Es ist davon auszugehen, dass die Berufsbildung angesichts der Veränderungen relativ gut gerüstet ist. Bezogen auf die für erforderlich gehaltenen überfachlichen Qualifikationen lässt sich festhalten, dass sie bereits „heute fester Bestandteil von Metall- und Elektroberufen“ (Ahrens/Spöttl 2015, S. 198) sind. Einzelne Berufsbilder wie das

des Produktionstechnologen bzw. der Produktionstechnologin, das allerdings bisher von den Betrieben und von den Jugendlichen kaum nachgefragt wird, enthalten schon heute wesentliche Ausbildungsinhalte zur Beherrschung systemischer Arbeitsprozesse. In einer umfangreichen Studie der Universität Bremen für die bayrischen Metallarbeitgeber wird auf der Basis einer mehrschichtigen empirischen Methode dieser Trend im Grundsatz bestätigt. So halten die in der Studie befragten Expertinnen und Experten neue Berufsbilder in der dualen Ausbildung für nicht erforderlich, aber es wird auf eine „Neuausrichtung mit einer Prozess- und Digitalisierungsperspektive“ (Bayme vbm 2016, S. 3) verwiesen. Facharbeiter, Meister und Techniker haben demnach eine Beschäftigungschance in der digitalen Arbeitswelt, wenn sie die durch Digitalisierung hervorgerufenen Prozessabläufe „in ihrer Komplexität beherrschen und einen störungsfreien Betrieb von Anlagen sicherstellen können“ (ebd.). Dabei erscheinen insbesondere solche Bildungskonzepte besonders dringend zu sein, „die einerseits produkt- und prozessbezogen sind und andererseits auf Karriereförderung ausgerichtet sein sollen“ (ebd., S. 5). Ausbildungsordnungen sind demnach anzupassen, es mögen auch neue Berufe notwendig werden. Weiterbildungsangebote für Facharbeiter und technische Fachkräfte sind erheblich auszuweiten.¹

Auch auf die Ingenieurwissenschaften und die Informatik kommen große Herausforderungen zu. Ob nun allerdings die Stunde der Informatiker bzw. Informatikerinnen schlägt, wie es teilweise schon kolportiert wurde, ist (noch) nicht geklärt und möglicherweise auch ein Ergebnis arbeitspolitischer Aushandlung. Anstelle einer hierarchisierten Produktion, in der sich technische Fachkräfte als mögliche „Gewinner“ und Facharbeiter sowie gering Qualifizierte als mögliche „Verlierer“ gegenüberstellen, lässt sich auch eine kooperative, hierarchiearme Arbeitsorganisation vorstellen, in der gewinnbringend das Miteinander von Facharbeit und (produktionsnaher) Ingenieurarbeit geübt wird.

Wie im gewerblichen Bereich wird es auch in den technischen Studiengängen zu einer stärkeren Integration bisher getrennter ingenieurwissenschaftlicher Fächer, z. B. in der Zusammenführung von Wissensbeständen aus Anlagen- und Maschinenbau, Elektro- und Automatisierungstechnik und Informatik kommen. Auch wenn nicht zwangsläufig neue Studiengänge entstehen werden, so müssten doch „die Maschinenbauer in Informatik und die Informatiker in Maschinenbau“ (VDI-Nachrichten 2014) qualifiziert werden. Es ist auch von einem Zuwachs der sog. überfachlichen Kompetenzen auszugehen. Die auf der Basis einer „Unternehmensbefragung“ agierende Studie des Stifterverbandes kommt zu dem Schluss, dass technische Studienprogramme um den Erwerb „berufsorientierter Kompetenzen“ in Bezug auf die An-

¹ In einem Projekt, welches vom ITB koordiniert wird und an dem u. a. auch die IG Metall beteiligt ist, wird derzeit daran gearbeitet, arbeitsprozessorientierte Kompetenzentwicklung und wissenschaftliche Weiterbildung an der Schnittstelle von Facharbeit und Ingenieur Tätigkeiten konzeptionell zusammenzuführen. Dazu werden modellhaft Konzepte des agilen Lernens, des Microlearning und des Lernbegleiterkonzepts weiterentwickelt (vgl. dazu www.professio.de).

wendung von Fachwissen wie auch um sog. berufsorientierte „Digitalkompetenzen“ erweitert werden müssen (Stifterverband 2016, S. 27).

Das dazu notwendige Verhältnis von Theorie und Praxis im Lernprozess stellt sich im besten Fall in der Integration und nicht in der Addition von Methoden dar, d. h. nicht das Auslagern des Erwerbs von „Schlüsselqualifikationen“ in eigenständige Einrichtungen oder das Verdrängen der Praxis in das Praxissemester, sondern ein „Wechselspiel von praktischem Handeln und theoriegeleitetem Wissen“ (IG Metall 2014, S. 28) macht die neue Qualität wissenschaftlichen Lernens aus. Dieses Wechselspiel von Theorie und Praxis kann auf unterschiedlichen Wegen geschehen: Dazu gehören beruflich orientierte Aufgabenstellungen, etwa ausgewählt an künftigen oder im Betrieb erfahrener Arbeits- und Geschäftsprozesse, Studien- und Projektarbeiten, Lerngruppen, Exkursionen, Betriebserkundungen, Planspiele, Praktika und Praxisphasen. Das „Lernen im Arbeitsprozess“ an einem zweiten Lernort im Betrieb wird konstitutiv. Alle Praxisanteile – so eine Handlungshilfe der Gewerkschaften für die Akkreditierung und Studienganggestaltung von Ingenieurstudiengängen, „erfordern die explizite Formulierung von Kompetenzzielen oder -anforderungen im Hinblick auf das Erreichen beruflicher Handlungskompetenz“ (Gewerkschaftliches Gutachternetzwerk 2009, S. 34).

Ein weiteres Thema bleibt die Bestimmung des Verhältnisses von Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung. In allgemeiner Weise ist die Formulierung im Leitbild unstrittig, dass „ein bloß kognitiver und/oder wissenschaftlicher Zugang (...) nicht aus(reicht), um berufliche Handlungskompetenzen zu entwickeln“ (IG Metall 2014, S. 26). Ob es als gleiches, gleichwohl die Differenzen beider Bildungstypen akzeptierendes Prinzip für die betrieblich-duale Ausbildung wie für das Studium gelten kann, wird von WissenschaftlerInnen, die auch beratend an der Entstehung des Leitbildes beteiligt waren, kontrovers diskutiert. Georg Spöttl weist darauf hin, dass die „wissenschaftliche Ausbildung an Hochschulen (...) völlig anderen Handlungslogiken (folgt) als eine betrieblich-duale Ausbildung. In Hochschulen dominiert abstrakt-systematisches, wissenschaftliches Fachwissen, das mit wissenschaftlichen Methoden zu erschließen ist“ (Spöttl 2015 ohne Seitenangabe). Entscheidend seien nicht die Methoden, sondern das Erkenntnisinteresse und die Unterschiedlichkeit der beruflichen Aufgaben. Jürgen Strauß – in derselben Veröffentlichung – leugnet die Unterschiede wie weiterhin notwendige Klärungen nicht. Für ihn steht auch nicht die Beschreibung des Status quo im Vordergrund, sondern ein Prozess des Voneinander-Lernens. „Das Leitbild kann eine Orientierung für die Reform hochschulischer und betrieblich-dualer beruflicher Bildung sein“ (Strauß 2015 ohne Seitenangabe; vgl. Meyer 2016; Kutscha 2015).

3.2 Beruflichkeit als Politikkonzept

In einem ökonomischen und gesellschaftlichen Kontext von Deregulierung, Prekariisierung und zunehmender Vermarktlichung ist die Sicherung und Weiterentwicklung von Beruflichkeit ein zentrales Moment, um die Beschäftigungsperspektiven

der Menschen zu verbessern, um über die Vermittlung zur Qualifizierung einen Beitrag zu guter, qualifikationsförderlicher und ganzheitlicher Arbeit zu leisten und um gesellschaftliche Integration zu fördern. Dafür entscheidend ist, dass das Leitbild letztendlich die Selektivität und Hierarchisierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung infrage stellt.

Impulse lassen sich auf verschiedenen Ebenen ziehen. So geht es unmittelbar und vorrangig um die Qualität beruflicher Lernwege, also um die Weiterentwicklung von beruflichen Aus- und Fortbildungskonzepten, um die Reform von Studium, Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung. An den Schnittstellen von Berufsbildung und Hochschulsystem erscheinen die Möglichkeiten und Anforderungen an neue Lernwege. Sie müssen gewollt und die Wege durchlässig gestaltet werden. Beruflichkeit als Politikkonzept hat ihre Schnittstellen zur Arbeitspolitik, zur Betriebs- und Tarifpolitik, zur Gesellschaftspolitik. Indem gemeinsame Maßstäbe für berufliches Lernen in der dualen Ausbildung und im Studium, für Fortbildung und Weiterbildung formuliert werden, stellt es letztlich auch die Frage nach dem übergreifenden Zusammenhang der Bildungssysteme und damit nach der künftigen Bildungsarchitektur.

4 Schlussfolgerungen für wissenschaftliche Weiterbildung

Unbestritten ist, dass der Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen ausgebaut werden muss. Dafür fehlt noch immer eine Reihe von institutionellen und finanziellen Rahmenbedingungen. Vor allem muss eine finanzielle Grundausstattung bereitgestellt werden, welcher der wissenschaftlichen Weiterbildung den Druck der Vollkostenrechnung nimmt und damit den Trend zunehmender Kommerzialisierung relativiert. Die Arbeitsverhältnisse in den Einrichtungen müssen abgesichert werden. Die Lernenden sollen in den Genuss einer reformierten Studienförderung und verbesserter Stipendienmöglichkeiten kommen.

Gleichwohl ist auch wissenschaftliche Weiterbildung konzeptionell weiterzuentwickeln. Wissenschaftliche Weiterbildung – dies vorausgeschickt – hat einen breiteren Ansatz als den der Orientierung an beruflicher Qualifizierung. Nicht zufällig unterstützt die DGFW in ihrer Oldenburger Erklärung den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Menschen während und nach der beruflichen bzw. familiären Tätigkeit. Es muss weiterhin allgemein- und kulturwissenschaftliche Themenfelder in wissenschaftlicher Weiterbildung geben. Wissenschaftliche Weiterbildung umfasst „berufliche, politische und allgemeine Bildung in einer Vielzahl von Veranstaltungsformen“ (DGWF 2010).

Offensichtlich muss sich wissenschaftliche Weiterbildung aufgrund veränderter Rahmenbedingungen auch dem Lernen in und für die Arbeitswelt in einer weiterentwickelten Weise zuwenden. Als Institution verfügt sie mit den Lehrenden und Lernenden sowie ihrem institutionellen Umfeld über spezifische Kompetenzen.

Zum Abschluss sollen drei Themen zusammenfassend herausgestellt werden.

4.1 Orientierung an beruflicher und wissenschaftlicher Handlungskompetenz

Wissenschaftliche Weiterbildung, die sich weniger von der Institution und weniger von der in ihren Formaten strukturierten Angebotsseite her definiert, sondern von den Lernenden, ihren Erwerbs- und Lernbiografien und den institutionellen Nachfragen aus Gesellschaft und Wirtschaft, unterliegt der Gefahr der Beliebigkeit, wenn sie nicht aus der Institutionen selbst pädagogische, didaktische und curriculare Standards setzt. Sie wird jedoch immer schwieriger, je mehr Lernende die Erkenntnisse wissenschaftlicher Weiterbildung beruflich verwerten möchten oder müssen. Wissenschaftlichkeit als einziger Referenzpunkt reicht in diesem Kontext nicht. Der Bezug allein auf die Anforderungsseite des Arbeitsmarktes macht nicht nur wissenschaftliche Weiterbildung als Institution angreifbar, sondern ist auch mit einem weitgehenden Verlust eines Bildungsanspruches verbunden. Lässt sich der wissenschaftsbezogene Anspruch dagegen mit Beruflichkeit verbinden, so könnten Maßstäbe einer an der beruflichen Qualifizierung orientierten wissenschaftlichen Weiterbildung gewonnen werden. Neben der Orientierung an fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Fähigkeiten tritt ein an den Berufsfeldern der Teilnehmenden orientiertes Verständnis von wissenschaftlicher und beruflicher Handlungskompetenz. Dieses ist der Kern eines sich an zentralen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientierenden und auf einer spezifischen Vermittlung von Beruflichkeit und Wissenschaftlichkeit aufbauenden Bildungskonzeptes, aus dem heraus sich auch beruflich-fachliche Standards ableiten lassen, die der Institution der wissenschaftlichen Weiterbildung auch ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Wettbewerbern geben können.

4.2 Anforderungen nach mehr sozialer und beruflicher Durchlässigkeit

Wissenschaftliche Weiterbildung, die sich mehr von den Erwerbs- und Lernbiografien her definiert als von den wissenschaftlichen Gegenständen der jeweiligen Fächer, muss nicht nur in der Lage sein, wissenschaftliche Erkenntnisse an den Berufsfeldern orientiert fächerübergreifend zu organisieren. Sie muss auch Abschied nehmen vom Nachweis eines Studienabschlusses als einer zentralen Teilnehmer Voraussetzung. Wissenschaftliche Weiterbildung sollte daher durchlässig werden für Berufserfahrene mit und ohne Hochschulabschluss. Damit ist ganz elementar die Anforderung verbunden, curricular an den Lern- und Arbeitserfahrungen der Lernenden anzusetzen. Aus Sicht der berufserfahrenen Lernenden kann dabei selbst das grundständige Bachelorstudium eine Weiterbildung sein. Entsprechend müssten sich die Institutionen der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Hochschule als Kompetenzzentrum für die Integration von Berufserfahrenen einbringen können. Auch für wissenschaftliche Weiterbildung stellt sich zudem die Frage der sozialen Durchlässigkeit. Dies beginnt bei den Gebühren, die Teilnehmende oft nicht aufbringen können, Studienförderung, für die keine Ansprüche bestehen, Beratungsangebote, die nicht existieren oder nicht zielgruppengerecht aufbereitet sind,

und endet bei Angeboten, die keine Brücken zu Arbeits- und Lernerfahrungen dieser möglichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer bauen.

4.3 Wissenschaftliche Weiterbildung als Teil der Bildungsarchitektur

Ob die Diskussion über die vielfältigen Implikationen der Akademisierung, die aus dem demografischen Wandel resultierende Anforderung an die Sicherung des Fachkräftebedarfs oder die Frage nach notwendigen und sinnvollen Arbeits- und Qualifikationskonzepten im Zuge der zunehmenden Digitalisierung – insgesamt führen diese Entwicklungen zu einer neuerlichen und notwendigen Diskussion über das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. Ein hierarchisch gegliedertes Bildungssystem ist ebenso überholt wie die im Bildungsschema angelegte systematische Trennung von Allgemein- und Berufsbildung. Aktuell werden aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen interessante Debatten geführt, wie mehr gegenseitige Durchlässigkeit geschaffen und neue Lernwege zwischen den Teilsystemen angeboten werden und zu größeren Schnittmengen führen können. Teile der beruflichen Bildung diskutieren für die Ausbildungsberufe neue Berechtigungen als „Berufsabitur“ und bauen über Zusatzqualifikationen Brücken ins Hochschulstudium. Der Wissenschaftsrat fordert die Hochschulen und das Berufsbildungssystem auf, mehr „hybride“ Studienangebote zu schaffen. Es gibt ernsthafte und hoffnungsvolle Ansätze der „offenen“ Hochschule, positive Erfahrungen im zweiten und dritten Bildungsweg. Es gibt Denkanstöße für eine andere „Versäulung“ von hochschulischer und beruflicher Bildung; es gibt Modelle der Integration von hochschulischer und beruflicher Bildung. Eines haben diese Prozesse gemeinsam: Sie rufen die Frage auf, wie künftig die Bildungsarchitektur beschaffen und über welche Instrumente sie debattiert werden kann, etwa über die Einrichtung einer Bildungskommission, wie sie der DGB fordert.

Wissenschaftliche Weiterbildung muss sich in diese Debatten eindenken und positionieren. Hierbei wird sicherlich der Strukturwandel des tertiären Bereichs eine wesentliche Markierung sein; allein diese Raumbegrenzung reicht nicht. Darüber hinaus wird auch der Zusammenhang zum großen Feld der beruflichen, allgemeinen und politischen Weiterbildung wie das Verhältnis von Hochschul- und Berufsbildung geklärt werden müssen. Aus Sicht der Gewerkschaften gäbe es dafür einen Maßstab, den Peter Faulstich in einem Beitrag vor dem Bildungsausschuss der IG Metall so in Worte gefasst hat:

„Wenn wir eine Bildungs- und Arbeitspolitik in Richtung auf einen Integrationsprozess wollen, der die bisherige Trennung selektiver Bildungsinstitutionen und polarisierter Arbeitseinsatztypen überwindet, muss auch die Polarität von ‚akademischen‘ und ‚betrieblichem‘ Bildungstyp aufgehoben und müssen die traditionellen Barrieren zwischen Facharbeitern und Akademikern aufgebrochen werden, die sich über hierarchische Abschlüsse definieren“ (Faulstich 2015).

Literatur

- Ahrens, D./Spöttl, G. (2015):** Industrie 4.0 und Herausforderungen für die Qualifizierung von Fachkräften. In: Hirsch-Kreinsen u. a. (Hrsg.): Digitalisierung industrieller Arbeit. Baden-Baden, S. 185–205.
- bayme vbm (Bayrischer Unternehmensverband Metall und Elektro e. V./Verband der Bayerischen Metall- und Elektroindustrie) (Hrsg.) (2016):** Industrie 4.0 – Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M+E Industrie, April 2016.
- BMBF (2016):** Wissenschaftliche Weiterbildung. www.bmbf.de/de/wissenschaftliche-weiterbildung-1311.html
- Bosch, G. (2016):** Weiterbildung in der Sackgasse. In: VDI-Nachrichten vom 27.05.2016.
- Dengler, K./Matthes, B. (2015):** Folgen der Digitalisierung der Arbeitswelt, IAB – Forschungsbericht 11/2015, Nürnberg, Dez. 2015.
- DGB Bundesvorstand (Hrsg.):** Für eine demokratische und soziale Hochschule. Das hochschulpolitische Programm des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Dezember 2012.
- DGWF (2010):** DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. www.dgwf.net
- Faulstich, P. (2010):** Von der „Universitären Erwachsenenbildung“ zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung“. In: Hochschule und Weiterbildung, S. 30–35.
- Faulstich, P./Oswald, L. (2012):** Wissenschaftliche Weiterbildung. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule. Bad Heilbrunn, S. 373–399.
- Faulstich, P. (2015):** Konvergenzstrategie für eine gemeinsame Weiterentwicklung betrieblicher, schulischer und hochschulischer Berufsbildung, Vortrag vor dem Bildungsausschuss der IG Metall vom 21. Mai 2015. www.wap.igmetall.de
- Freitag, W.K./Buhr, R./Danzeglocke, E.-M./Schröder, S./Völk, D. (Hrsg.) (2015):** Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster.
- Frey, C. B./Osborne, M. (2013):** The Future of Employment. Oxford.
- Gewerkschaftliches Gutachternetzwerk (Hrsg.) (2009):** Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung. Oktober 2009. www.gutachternetzwerk.de
- Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (2016):** Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Band 2. Münster.
- IG Metall (2014):** Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung. Diskussionspapier. November 2014.
- IG Metall (2016):** Digitalisierung der Arbeitswelt – Herausforderungen für die Berufsbildung. Ein Thesenpapier. 16.06.2016. <https://wap.igmetall.de/15843.htm>

- Kamm, C./Schmitt, S./Banscherus, U./Wolter, A. (unter Mitarbeit von Golubchikova, O. (2016):** Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule. Band 1 Münster, New York, S. 137–165.
- Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.) (2012):** Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg.
- Kutscha, G. (2015):** Erweiterte moderne Beruflichkeit – eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Prozesses. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, 29. <http://www.bwpat.de/ausgabe/29/kutscha>
- Meyer, R. (2016):** Da bewegt sich mehr als man denkt ... und doch noch zu wenig. Zum Verhältnis von beruflicher und hochschulischer Lernkultur. In: www.denk-doch-mal.de. Das Online Magazin, 2016(1).
- Pasternack, P./von Wissel, C. (2012):** Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Bad Heilbrunn, S. 21–72
- Pfeiffer, S. (2015):** Auswirkungen von Industrie 4.0 auf Aus- und Weiterbildung. Wien, Oktober 2015.
- Spöttl, G. (2015):** Einspruch aus der Hochschule – welche Bedenken gibt es? In: www.denk-doch-mal.de. Das Online Magazin, 2015(1).
- Stifterverband (Hrsg.) (2016):** Hochschulbildung für die Arbeitswelt 4.0. www.hochschulbildungsreport2020.de
- Strauß, J. (2015):** Erfahrungs- und Wissenschaftsorientierung – gemeinsame und unterschiedliche Prinzipien des Lernens in betrieblich-dualer Ausbildung und im Studium. In: www.denk-doch-mal.de. Das Online Magazin, 2015(1).
- Verdi/IG Metall (Hrsg.) (2014):** Wissenschaftlicher Beraterkreis, Leitlinien für eine gemeinsame duale, schulische und hochschulische berufliche Bildung, April 2014.
- Wolter, A. (2011):** Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: von der postgradualen Weiterbildung zum Lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2011(4), S. 8–35.
- Wolter, A. (2016):** Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, 2016(1), S. 9–19.
- 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“. Band 1. Münster.

Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

WOLFGANG SEITTER

Abstract

Der Aufsatz bestimmt Zielgruppen als ein Resultat vielfältiger Passungsprozesse zwischen Angebot und Nachfrage. Nach einer systematischen Klärung dieser Passungs-herausforderungen werden am Beispiel der abschlussorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung zwei große Zielgruppenbereiche differenziert dargestellt, um dann die Bedeutung hochschulinterner Zielgruppen für ein erfolgreiches Matching von Angebot und Nachfrage herauszustellen.

Der Zielgruppenbegriff ist ein relationaler Begriff, der auf eine Verhältnisbestimmung und möglichst zielgenaue Passung von (geplantem) Angebot und (intendierter) Nachfrage abhebt. Dabei lässt sich der Zielgruppenbegriff stärker von der Angebots- und Organisationsseite oder von der Nachfrage- und Adressatenseite her denken. Je nach gewähltem Fokus sind die Ausgangsfragen und Systematisierungsprozesse (zunächst) verschieden, entscheidend ist allerdings ihr wechselseitiger Bezug. Was unter wissenschaftlicher Weiterbildung je konkret gefasst wird, auf welches Spektrum von Angebotsvarianten wissenschaftlicher Weiterbildung Adressaten und Zielgruppen bezogen werden (können und sollen), welche Personengruppen innerhalb der Hochschulen für welche Varianten überhaupt zur Verfügung stehen, welche angebotsbezogenen Voraussetzungen Zielgruppen erfüllen müssen, nach welchen Differenzierungskriterien sich Zielgruppen beschreiben lassen – all dies sind Fragen, die nicht unabhängig voneinander, sondern in einer engen Wechselbeziehung zueinander geklärt und beantwortet werden müssen. Zielgruppen konstituieren sich 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). Daher geht es bei Prozessen der Zielgruppenkonstitution immer um Passungs-, Übersetzungs- und Matchingherausforderungen, die spezifische – wie auch immer zu beschreibende – Personengruppen mit einem spezifischen Angebot relationieren (wollen).

Im Folgenden wird zunächst eine systematisch-konzeptionelle Klärung dieser Passung(s)herausforderungen) vorgenommen (1), um dann zwei dominante Zielgruppen der abschlussorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung näher zu beschreiben (2). Abschließend wird die Passungsnotwendigkeit von externen *und* internen Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung herausgestellt (3). Ein kurzes Fazit fasst die zentralen Ergebnisse zusammen und gibt einen fokussierenden Ausblick (4).

1 Zielgruppe als konzeptioneller Passungsbegriff zwischen Angebot und Nachfrage

Der Zielgruppenbegriff in der Weiterbildung ist ein relationaler Begriff, da er nicht unabhängig von spezifischen Angebotskonzeptionierungen gedacht werden kann. Angebote bzw. Angebotsvarianten präjudizieren die Zielgruppenbestimmung wie auch umgekehrt die antizipierte Zielgruppenbestimmung das bereits existente oder potenzielle Angebot konkretisiert bzw. modifiziert. Zudem sind Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung und darauf bezogene Zielgruppenbestimmungen stark abhängig von Hochschulrechtlichen und länderspezifischen Rahmenbedingungen. Was für wen ein Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung darstellt, ist je unterschiedlich zu beantworten, je nachdem, ob man die Sicht der Adressaten oder die Sicht der hochschulischen und hochschulrechtlich gebundenen Angebotsseite als Differenzierungskriterium nimmt. So kann ein im hochschulrechtlichen Sinne als grundständig definierter Studiengang aus der bildungs- und berufsbiografischen Sicht von Teilnehmenden ein weiterbildendes (Erst-)Studium sein, wobei sich bereits die Nomenklatur in den länderspezifischen Regelungen zum Teil deutlich voneinander unterscheidet. Die vielfältigen Charakterisierungen von Studienangeboten wie Vollzeit, Teilzeit, berufsbegleitend, berufsintegriert, dual, grundständig, weiterbildend, etc. erschweren klare Zuordnungen und markieren zum Teil deutliche Differenzen zwischen einer Angebots- und Finanzierungslogik und einer bildungsbiografisch verankerten Teilnahme- und Zielgruppenlogik.

Neben diesen eher systemisch bedingten hochschulpolitischen, -rechtlichen und -finanziellen Implikationen des Zusammenhangs von Angebot und Zielgruppenbestimmung ist mit Blick auf die erwachsenenpädagogisch-programmplanerische Ebene die Differenzierung von Adressaten, Teilnehmenden und Zielgruppen von Bedeutung. Zielgruppenbestimmungen sind nicht losgelöst von didaktischen Programmplanungsvorstellungen durchzuführen. Während der Adressatenbegriff in der Weiterbildung auf (zunächst) unspezifizierte potenzielle Teilnehmende abzielt, impliziert der Zielgruppenbegriff eine nach bestimmten Kriterien vorgenommene Spezifizierung des Adressatenbezugs. Diese Spezifizierung wird in der Regel vor dem Hintergrund der eigenen – bereits vorhandenen bzw. neu zu entwickelnden – Bildungsangebote vorgenommen. Betrachtet man in dieser Perspektive die Angebotspalette dessen, was als wissenschaftliche Weiterbildung bezeichnet werden kann, so lassen sich die bisher entwickelten Formate nach Kriterien differenzieren

wie Abschlussorientierung (mit oder ohne Zertifikat), Zeitdauer (lang oder kurz), inhaltliche Ausrichtung (Forschungs-, Berufs- oder Allgemeinbildungsbezug), Zugänglichkeit (offen für alle oder exklusive Zugangskriterien) oder Finanzierungsform (unentgeltlich¹ oder kostenpflichtig). Für die mit dem Angebot korrespondierende Zielgruppenkonstitution macht es daher einen zentralen Unterschied aus, ob das Angebot mit Zertifikat endet, von langer Dauer ist, einen klaren Berufsbezug aufweist, an bestimmte Zugangskriterien gebunden ist und vollkostendeckend durch Teilnahmeentgelte finanziert wird, oder ob das Angebot ohne Zertifikatsabschluss, mit kurzer Zeitdauer, allgemein zugänglich und unentgeltlich durchgeführt wird. Umgekehrt kann eine vorgelagerte – das bisherige Angebot zunächst einklammernde – Zielgruppenkonstitution bzw. manifeste Nachfrage deutliche Auswirkungen auf das Angebot haben, im Sinne einer Anpassung, Modifizierung, Erweiterung, Neukombination oder Neuschöpfung von Elementen – allerdings immer im Rahmen der organisationsstrukturellen und -kulturellen Möglichkeiten der anbietenden Hochschule.

Als Resultat bisheriger Suchbewegungen und Passungsprozesse sind bestimmte Korrespondenzen zwischen Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung und Zielgruppen innerhalb der Hochschulen bereits seit vielen Jahren fest institutionalisiert, etwa nach Alter (Seniorenstudium, Kinderuniversität), nach Status (Gasthörerinnen und -hörer) oder nach öffentlichkeitsbezogenen Formaten (Bürgervorlesung, Studium generale). Diese Korrespondenzen können auch organisationsstrukturelle Segmentierungen annehmen (Universität des dritten Lebensalters, Weiterbildungszentren, weiterbildungsspezifische Ausgründungen) oder die Hochschule als Typ insgesamt prägen (Open Universities, Weiterbildungsuniversitäten). Weitere zielgruppenorientierte Konstruktions- und Beschreibungsprinzipien unterscheiden nach soziodemografischen, psychografischen oder verhaltensorientierten Kriterien (vgl. Haubenreich/Breitenberger 2015) oder setzen die „klassischen“ Studierenden jüngerer Alters im Modus des grundständigen Vollzeitstudiums von den sog. „non-traditional students“ oder „lifelong learners“ ab. So weisen etwa Wolter und Banscherus (2016, S.70 ff.) in Anlehnung an internationale Unterscheidungen eine Typologie erwachsener Lernender an Hochschulen aus, die je nach Hauptdifferenzkriterium ihr (weiterbildendes) Studium über alternative Zugangswege beginnen (second learners), unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen angehören (equity groups), trotz formaler Zugangsberechtigung ihr Studium mit zeitlicher Verzögerung beginnen (deferrers), sich erneut wissenschaftlich weiterqualifizieren (recurrent learners), das Studium nach Unterbrechung wieder aufnehmen (returners), ihre Wissensbestände auffrischen (refreshers) oder erst in der nachberuflichen Phase an die Hochschule gehen (learners in later life). Weitere zielgruppenspezifische Einteilungen orientieren sich an der dominanten Inhaltsausrichtung der Angebote und unterscheiden nach Professions- oder Funktionsorientierung (vgl. Weber

1 Unentgeltlich bezieht sich hier lediglich auf die Kostenfreiheit für die Teilnehmenden. Für die anbietenden Hochschulen entstehen selbstverständlich auch für derartige Angebote z. T. erhebliche Kosten.

2010). Eine überaus differenzierte, nach didaktischen Ebenen sortierende Matrix von Koppelungen und didaktischen Relationierungen legen Walber und Jütte (2015) vor. Im Segment der abschlussorientierten, längerfristigen Weiterbildung werden schließlich individuelle und institutionelle Zielgruppen unterschieden und der doppelte Zielgruppenbezug wissenschaftlicher Weiterbildung herausgestellt (vgl. Seitter 2014). Adressaten und Zielgruppen sind in diesem Segment häufig in Arbeitskontexte von Einrichtungen und Betrieben eingebunden, die oft darüber (mit-)bestimmen, ob und wie die Weiterbildungsteilnahme inhaltlich, zeitlich und finanziell unterstützt wird. Daher ist gerade in diesem Segment eine ansonsten häufig anzutreffende individualistische Fokussierung auf Einzelpersonen wenig zielführend, sondern vielmehr von einem doppelten – durchaus schwierig auszubalancierenden – Zielgruppenbezug auszugehen.

Insgesamt zeigen sich sehr unterschiedliche Ausprägungsformen der Zielgruppenkonstitution, wobei die Differenzierungskriterien vornehmlich aus vorgelagerten gesetzgeberischen Bestimmungen (Hochschulrecht), aus didaktisch-handlungspraktischen Erwägungen erfolgreicher Ansprache und Passung (Weiterbildungspraxis) oder aus empirisch-systematischen Ordnungsversuchen (Forschung) resultieren.

2 Zielgruppen der abschlussorientierten Weiterbildung

Im Folgenden soll nicht auf die große Fülle möglicher – und auch faktisch vorhandener – Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung eingegangen werden, wie sie etwa im Bereich der allgemeinen öffentlichkeitsbezogenen Angebote (Studium generale, Bürgeruniversität), der lebensphasenbezogenen Formate (Seniorenstudium, Kinder- und Schüleruniversität) oder der Studienvarianten von nicht traditionell Studierenden im grundständigen Bereich des akademischen Erstabschlusses (zweiter oder dritter Bildungsweg, lebensphasenverzögerte Studienaufnahme, berufsbegleitendes Studium, etc.) zu finden sind. Vielmehr werden die beiden großen Zielgruppenbereiche im spezifischen Segment der abschlussorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung (Bachelor, Master, Zertifikate) fokussiert, die bildungspolitisch derzeit besondere Beachtung finden: die Gruppe der bereits akademisch Qualifizierten, die sich erneut wissenschaftlich weiterbildet, und die Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung, die über die wissenschaftliche Weiterbildung zum ersten Mal an hochschulischen Angeboten teilhat. Beide Gruppen werden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Megatrends (demografischer Wandel, Fachkräftemangel, Wissensbasierung von Arbeit, etc.) gegenwärtig besonders adressiert.

Die erste Gruppe der akademisch Qualifizierten, die nach einer Phase der Berufstätigkeit erneut an die Hochschule zurückkehrt, kann als klassische Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung gelten. Sie ist schon seit vielen Jahren an den Hochschulen präsent und entspricht einem etablierten – organisationskulturell insbesondere von Universitäten am ehesten akzeptierten – Angebots- und Adressaten-

schema (Akademikerinnen und Akademiker, die über formalisierte Studienangebote akademisch weitergebildet werden). Der Bologna-Prozess und die Stufung von Studiengängen hat dieses Format insofern weiter gestärkt, als berufstätige Bachelorabsolventen und -absolventinnen und die sie beschäftigenden Einrichtungen wissenschaftliche Weiterbildung zunehmend als eine Möglichkeit individueller und einrichtungsbezogener Weiterbildung sehen und auch vermehrt nachfragen. Zusammen mit anderen Faktoren wie den Notwendigkeiten systematischer Personalentwicklung und -bindung oder der zunehmenden Verwissenschaftlichung von Arbeitsprozessen hat dieses Segment in den letzten Jahren daher stark an Bedeutung gewonnen und eine große Varianz und Heterogenität entsprechender Zielgruppenorientierungen hervorgebracht. Die Zielgruppenbestimmungen lassen sich unterscheiden nach Branchen, Professionen, Hierarchiestufen oder Funktionen, aber auch nach gezielter interdisziplinärer Zusammensetzung entsprechender Berufsgruppen bei komplexen Herausforderungen (Umwelt, Energie, Mobilität, Cybersicherheit, Innovation, Baubegleitung, etc.). Abschlüsse, die in diesem Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung erworben werden, können zudem häufig mit bereits bestehenden professionsorientierten Qualifikationssystemen (Ärzte-, Anwaltskammern) verbunden werden.

Die zweite Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden, die mit Berufserfahrung und – meist – ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung zum ersten Mal ein Studium absolviert, stellt die Hochschulen vor neue Herausforderungen. Bei diesem Zielgruppensegment geht es nicht nur um Fragen der berufsbegleitenden Studienorganisation, sondern auch um Probleme der Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung, der Anrechnung und Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen oder der Übergangsgestaltung in ein akademisches Studium hinein. Dieser Zielgruppenbereich ist vor allem an Universitäten relativ neu und wird stark durch die bildungspolitische Diskussion um die Öffnung der Hochschulen geprägt.² Auch in diesem Segment gibt es vielfältige zielgruppenspezifische Differenzierungen, die in etlichen Bereichen mit großen Hoffnungen einer zunehmenden akademischen Absicherung und Professionalisierung der eigenen Arbeit (Frühpädagogik, Pflege, Gesundheit) verbunden werden.

Beide großen Zielgruppenbereiche der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung zeichnen sich einerseits durch umfassende vorgelagerte Zielgruppenanalysen und Bedarfserhebungen, andererseits durch didaktisch-lernkulturelle Anpassungen mit Blick auf Studienorganisation (Zeitregime), Beratung und Begleitung oder Studienvorbereitung (Brückenkurse) aus. In der Regel wird die zielgruppenspezifische Umsetzung auch von empirisch-evaluativ ausgerichteter Begleitforschung flankiert, um etwa Faktoren wie Studienerfolg, Zeitverausgabung, Lerntransfer, etc. genauer bestimmen zu können (vgl. dazu etwa die entsprechenden Studien und Übersichten in Wolter/Banscherus/Kamm 2016). In beiden Bereichen wird die

2 Das BMBF-Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist ein prominentes Beispiel für diesen bildungspolitischen Kontext.

Komplexität der Zielgruppenbestimmung noch dadurch erhöht, dass neben den individuellen Adressaten zusätzlich auch die Belange der Einrichtungen/Unternehmen als institutionellen Adressaten berücksichtigt werden müssen, die durch Kostenübernahme und Freistellung die Teilnahme mitfinanzieren.

3 Matching zwischen externen und internen Zielgruppen als Herausforderung der wissenschaftlichen Weiterbildung

Für den Erfolg bei der Stärkung der Weiterbildungsfunktion von Hochschulen und einer entsprechenden lebenslauforientierten Ausrichtung ist das Selbstverständnis und die Akzeptanz des Hochschulpersonals sowohl in wissenschaftlicher wie in administrativer Hinsicht von entscheidender Bedeutung. In dieser Perspektive sind die Mitarbeitenden in Wissenschaft und Verwaltung ebenfalls (interne) Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung, die für diese (neue) Aufgabe ebenso gewonnen werden müssen wie externe Zielgruppen. Die Planungsverantwortlichen an Hochschulen für die wissenschaftliche Weiterbildung befinden sich insofern in der überaus herausfordernden Situation, nicht nur die externen, sondern auch und gerade die internen Zielgruppen für die Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung gewinnen zu müssen. Über Motive, Anreizfaktoren, Beteiligungsformen, etc. dieser beiden internen Zielgruppen gibt es bislang nur wenige empirische Befunde, wie auch die weitere zielgruppenbezogene Differenzierung dieser beiden Gruppen noch aussteht – etwa mit Blick auf Hierarchieebenen und Fächer(cluster), auf (mentale) Nähe oder Distanz, auf aktive Beteiligung, passive Duldung oder mehr oder weniger offene Verweigerung (vgl. Kahl/Lenger/Präßler 2015; Kloke/Krüken 2010).

Neben der Gewinnung dieser internen Zielgruppen liegt eine weitere Herausforderung für die Weiterbildungsverantwortlichen in dem Passungsprozess *zwischen* den verschiedenen internen und externen Zielgruppen. Es ist wenig sinnvoll, wissenschaftliches Personal mit einer ausgeprägten Forschungsorientierung auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung für eine Zielgruppe mit einer ausgeprägten berufspraktischen Verwertungsorientierung gewinnen zu wollen. Dieser wechselseitige Passungs-, Übersetzungs- und Matchingprozess stellt die Akteure und Promotoren der wissenschaftlichen Weiterbildung vor deutlich größere Herausforderungen als Programmplanende in anderen organisationalen Settings der Weiterbildung (vgl. Schemmann/Seitter 2014). In diesem Matching-Prozess bilden sich überhaupt erst die Möglichkeitskorridore heraus, welche Zielgruppen innerhalb einer Hochschule realistischweise adressierbar sind. Erste systematische Überlegungen und empirische Befunde für diese Matchingproblematik finden sich bei Seitter, Schemmann und Vossebein (2015, S. 48 ff.), die herausarbeiten, wie die unterschiedlichen Präferenzen für *bestimmte* Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung miteinander kompatibel gemacht werden können.



Abb. 1: Mehrdimensionales Beziehungsgeflecht zwischen den vier Zielgruppen (Seitter/Schemmann/Vossebein 2015, S. 56)

Erwarten beispielsweise gewinnorientierte Unternehmen – stärker als Non-Profit-Einrichtungen oder Stiftungen – eine effiziente, bedarfsgerechte Dienstleistungsorientierung der Hochschulen mit Blick auf Konzeptionierung, Umsetzung und Abwicklung von Studienangeboten, so ist es notwendig, dass nicht nur die Hochschulleitung die wissenschaftliche Weiterbildung als entsprechendes Profilelement definiert, sondern sich auch Hochschulangehörige sowohl auf der Wissenschafts- wie auf der Verwaltungsebene finden, die einer derartigen Erwartungshaltung von Serviceorientierung tatsächlich entsprechen wollen und beispielsweise nicht darauf beharren, Bildung als ein kostenfreies öffentliches Gut zu verstehen. Erst in der erfolgreichen Passung dieser zielgruppenspezifischen Perspektiven entsteht der organisationale Möglichkeitskorridor erfolgreicher wissenschaftlicher Weiterbildung.

4 Fazit und Ausblick

Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich unter verschiedenen Gesichtspunkten mit den damit verbundenen – je unterschiedlichen – Herausforderungen systematisieren und differenzieren:

- als Differenzierung mit Blick auf spezifische Angebotssegmente der wissenschaftlichen Weiterbildung und damit als Passungsherausforderung von Programmsegmenten und Zielgruppen;

- als weitergehende segmentspezifische Differenzierung nach Branchen, Professionen, Hierarchiestufen oder Funktionen mit entsprechender Angebotskonkretion;
- als Differenzierung zwischen individuellen und institutionellen Zielgruppen und dem damit verbundenen doppelten Adressaten-/Zielgruppenbezug der Weiterbildung;
- als Differenzierung von externen und internen Zielgruppen mit der Betonung von Wissenschaft und Verwaltung als bedeutsame interne Zielgruppen;
- als Relationierung und wechselseitige Bezugnahme der internen und externen Zielgruppen mit der dazugehörigen Herausforderung eines dauerhaften, passgenauen Matching.

Eben dieser letzte Punkt komplexer Matchingprozesse zwischen den unterschiedlichen internen und externen Zielgruppen mit Blick auf ein spezifisches Angebot kommt in der bisherigen Diskussion deutlich zu kurz. Erst die *gleichzeitige* und *iterative* Berücksichtigung *aller* beteiligten Gruppierungen macht die erfolgreiche Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung passgenauer und damit wahrscheinlich(er). Daher ist von einem Zielgruppenbegriff abzusehen, der den Fokus zu stark auf externe Adressatengruppen lenkt, ohne gleichzeitig die starke Abhängigkeit von und die Wechselwirkung mit internen Zielgruppen und den Möglichkeitskorridoren hochschulischer Angebotsgestaltung in den Blick zu nehmen.

Literatur

- Haubenreich, J./Breitenberger, I. (2015):** Zielgruppen im Projekt mint.online. Abschlussbericht zur Entwicklung einer zielgruppenorientierten Ansprache für Weiterbildungsstudierende in MINT-Fächern. http://www.c3l.uni-oldenburg.de/mintonline/files/publikationen/Abschlussbericht_Zielgruppen%20mint.online_2015.pdf
- Kahl, R./Lengler, A./Präßler, S. (2015)** (unter Mitarbeit von F. Lutzmann): Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen: Verwaltungspersonal, wissenschaftliches Personal. In: Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS, S. 291–408.
- Kloke, K./Krüken, G. (2010):** Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 32(3), S. 32–52.
- Schemmann, M./Seitter, W. (2014):** Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Resultante eines vierfachen Zielgruppenbezugs. In: Pätzold, H./Felden, H. von/Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Hohengehren: Schneider, S. 154–169.

- Seitter, W. (2014):** Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Weber, S.M./Göhlich, M./Schröer, A./Schwarz, J. (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–150.
- Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (2015):** Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In: Dies (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–59.
- Walber, M./Jütte, W. (2015):** Entwicklung professioneller Kompetenz durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hartung, O./Rumpf, M. (Hrsg.): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–64.
- Weber, K. (2010):** Aushandlung von Zeitregimes in der Weiterbildung. In: Schönbächler, M.-T./Becker, R./Hollenstein, A./Osterwalder, F. (Hrsg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Bern: Haupt Verlag, S. 103–118.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2016):** Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster-New York: Waxmann, S. 53–80.
- Wolter, A./Geffers, J. (2013):** Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Berlin-Oldenburg.
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (2016) (Hrsg.):** Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster-New York: Waxmann.

Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung

ORTFRIED SCHÄFFTER

Einführung

Obwohl wissenschaftliche Weiterbildung dem Traditionsbestand von Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen zugerechnet wird, ist sie bis heute noch nicht institutionell im Kernbereich des Wissenschaftssystems verankert, sondern stellt als „Universitäre Erwachsenenbildung“ eine strukturell angelagerte Erweiterung ihrer Lehrfunktion dar, auf deren Ausweitung in „extra-murale“ Bereiche im Notfall auch verzichtet werden könnte. Dieser prekäre Status wissenschaftlicher Weiterbildung im Gefüge des Wissenschaftsbetriebes manifestiert sich in immer wieder aufflackernden Bestandskrisen und einer Tendenz zu ihrem „outsourcing“ in einen sich kommerzialisierenden Weiterbildungsmarkt. Offenbar bekommt man es weiterhin mit Legitimationsproblemen zu tun. Dies steht in auffälligem Gegensatz zur bildungspolitischen Programmatik einer öffentlichen Dienstleistungsfunktion von Wissenschaft, aber auch zu ihrer rechtlichen Verankerung in den Hochschulgesetzen.

In den folgenden Überlegungen wird die widersprüchliche Lage wissenschaftlicher Weiterbildung auf ihre institutionelle Randständigkeit zurückgeführt, die sich allerdings nicht aus pragmatisch zu behebenden Mängeln ihrer pädagogischen Organisation erklären lässt. In diesem Fall hätte sich die prekäre Lage schon längst durch Optimierung ihrer Einrichtungsorganisation überwinden lassen und damit durch all die Bemühungen, wie sie in den letzten Jahrzehnten zu keinen strukturell nachhaltigen Auswirkungen geführt haben. So kommt man nicht an der Einschätzung vorbei, dass die Problematik tiefer angelegt ist. Sie geht in erheblichem Maße auf ein noch immer traditionell geprägtes Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zurück. Pointiert formuliert heißt dies: *Die periphere Lage und der unsichere Status wissenschaftlicher Weiterbildung in den Institutionenformen des Wissenschaftssystems erweisen sich als symptomatisches Folgeproblem einer mittlerweile obsoleten Engführung auf ein dis-*

ziplinär eingehaftes Wissenschaftsverständnis, das keine unmittelbare „Resonanz“ (Rosa 2016) in gesellschaftlichen Umwelten auszulösen vermag.

Aus dieser Diagnose wird auch die Stoßrichtung möglicher Strategien zur Problemlösung ableitbar: Eine zukunftsweisende Entwicklung von nachhaltigen Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung muss ihre Dynamik aus einer „*Transformativen Wissenschaft*“ (Schneidewind/Singer-Brodowski 2014) beziehen. Dies verlangt, wie im Titel angekündigt, eine „*relationstheoretische Sicht*“ (Schäffter 2012; 2014) auf Wissenschaft. Eine gesellschaftlich wirkungsvolle Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung setzt voraus, dass man „*Wissenschaft neu denken*“ (Nowotny/Scott/Gibbons 2014) kann, und das verlangt zugleich, das „Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft“ (Weingart 2005; 2015) in seiner gegenwärtigen Transformation genauer zu verstehen. Der Strukturwandel im Verhältnis von „*Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit*“ (Weingart 2005) ist bereits voll im Gange. Wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich in diesem Zusammenhang als strukturelle Schnittstelle zwischen dem Wissenschaftssystem und seiner gesellschaftlichen Umwelt fassen, aus der heraus sich in relevanten Praxisfeldern ein für das Funktionssystem resonantes „Publikum“ (Burzan et al. 2008) herauszubilden und auf Dauer zu stellen vermag. Unter der soziologischen Kategorie „Publikum“ wird somit der komplementäre Resonanzboden für die Leistung eines Funktionssystems in ihrer gesellschaftlichen Umwelt verstanden. Das sich gegenwärtig wandelnde Verhältnis (Nowotny 1999) stellt hierbei für die erkenntnistheoretische Grundlegung wissenschaftlicher Weiterbildung eine historisch neuartige „Episteme“¹ für praxisfeldintegrierte Wissensproduktion dar. Es entwickeln sich über den bislang produktförmigen Wissenschaftstransfer hinaus Bildungsformate zur Generierung von wissenschaftlich reflektiertem Praxiswissen. Das ist eine noch ungewohnte Sichtweise. Während das Wissenschaftssystem traditionell in seinem funktionsbezogenen Leistungsaspekt selbstreferenziell auf ihren Innenraum bezogen blieb (Stichweh 1988; Burzan et al. 2008, 31) und daher komplementär zu ihrer Erkenntnisleistung und Theoriebildung keine komplementäre „Publikumsrolle“ in gesellschaftlichen Umwelten auszubilden hatte (Hellmann 2010, 26), schlägt nun ihr Verhältnis zur gesellschaftlichen und politischen Umwelt in eine bislang noch wenig verstandene Koproduktion praxisfeldnaher Wissensgenerierung um. Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung erhalten mit dem Herausbilden von Publikumsrollen des Wissenschaftssystems nun die strukturelle Voraussetzung, zwischen Wissenschaft und Praxis *lernförmige Forschungsleistungen* für ausgewählte Adressatenbereiche in Praxisfeldern zu organisieren. Sie übernehmen im Rahmen von Praxisforschung eine reziproke Scharnierfunktion zwischen disziplinärer Wissensproduktion und praxisbasierter Wissensverwendung. In ihrer intermediären Lage zwischen Wissenschaft und gesellschaftlichen Verwendungssituationen werden sie zum Mitakteur eines strukturellen Wandels, in dem

1 Vgl. zum Wandel epistemischer Hintergrundannahmen in der Wissenschaftsgeschichte Rheinberger 2007 und zur „gestalterischen Diagrammatik“ Dell 2016.

sich die gesellschaftliche Funktion von Wissenschaft grundlegend zu transformieren beginnt. Wissenschaftliche Weiterbildung wird dabei nolens volens zu einer institutionellen Mitspielerin innerhalb einer hochschulpolitischen Arena, in der sie die Transformation von Forschung unter einer bildungstheoretischen Perspektive unterstützend voranzutreiben vermag. Voraussetzung ist allerdings, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung ihres eigenen „Gegenstandes“ auf einer kategorialen Grundlage zu vergewissern vermag, d. h. dass sie sich tatsächlich als genuin „wissenschaftliche“ Weiterbildung versteht und dadurch in ihrem Funktionsbezug von den Institutionenformen des Bildungssystems dezidiert zu unterscheiden weiß. Dies ist bisher nur unzureichend der Fall und gehört damit zur eigentlichen Ursache ihrer Randständigkeit im Wissenschaftsbetrieb. Eine Lösung wäre daher in der Klärung zu suchen, wie Weiterbildung nicht allein zu einem produktförmig zugeschnittenen „Wissenschaftstransfer“ beiträgt, sondern auch zum Medium einer praxisfeldintegrierten Generierung von transdisziplinärer Theorie werden könnte. Der transformative Strukturwandel läuft somit auf „*Bildung im Medium von Forschung*“ und dies in Verbindung von „*Praxisforschung im Medium von Weiterbildung*“ hinaus (vgl. Schäffter 2017). Im Zusammenhang eines „translational turn“ (Bachmann-Medick 2006, S. 238; Renn 2002) von wissenschaftlicher Weiterbildung könnte sie eine intermediäre Übersetzungsfunktion übernehmen und den Bildungswissenschaften aufgrund ihrer Transdisziplinarität zukünftig die Rolle einer paradigmatischen Musterlösung im Rahmen eines anstehenden paradigmatischen Wandels zukommen.

In der folgenden Argumentation geht es folglich darum, eine solche Entwicklungsperspektive schrittweise im Einzelnen zu begründen, sie mit dem aktuellen *Diskurs zur Transformation von Wissenschaft* in Beziehung zu setzen, um am Ende zu hochschulpolitischen Entwicklungsperspektiven für wissenschaftliche Weiterbildung in den Universitäten und Hochschulen zu gelangen.

1 Bisherige Grenzen einer Institutionalisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung

1.1 Zum bisherigen Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung

Das besondere Qualitätsmerkmal von „wissenschaftlicher“ Weiterbildung ist im Konkurrenzverhältnis zu anderen Anbietern von Erwachsenenbildung keineswegs geklärt, geschweige konsensfähig. Schließlich kann im Kontext einer modernen Wissensgesellschaft und im Rahmen der Akademisierung und Professionalität des Weiterbildungspersonals jedes seriöse Bildungsangebot für sich „Wissenschaftlichkeit“ in Anspruch nehmen, solange es sich auf theoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse einer Referenzdisziplin beruft. Wissenschaftliche Weiterbildung definiert sich im Spektrum unterschiedlicher Profile daher keinesfalls aus dem Gegensatz zu „unwissenschaftlichen“ Bildungsangeboten. Ihr Alleinstellungsmerkmal bezieht

sie vielmehr aus einem institutionellen Kontext. Das besondere Leistungsprofil beruht auf einer organisatorischen Anbindung der Trägereinrichtung an das Wissenschaftssystem und dessen Institutionalformen „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. Im Zusammenhang von öffentlichen Vorlesungen, Seminarkursen und weiterbildenden Studiengängen für Adressaten jenseits des tertiären Sektors berufsqualifizierender Bildung handelt es sich um tradierte Formen einer „Universitätsausdehnung“ und damit um eine zusätzliche Ausdifferenzierung disziplinärer oder interdisziplinärer Lehrangebote für immer umfassendere Adressatenbereiche im regionalen und fachlichen Einzugsbereich einer Hochschule. Für sie werden Lehrangebote einer „berufsbefähigenden“ wissenschaftlichen Bildung² im Sinne einer zielgruppenorientierten Didaktik weiteren Personengruppen oder Bildungsmilieus zugänglich gemacht. Das bildungspolitische Leitziel, die wissenschaftlichen Ressourcen, die sich in einer Hochschule als einer öffentlichen Ressource kumuliert vorfinden, für mögliche Nutzergruppen in geeigneter Weise zu erschließen, verweist darauf, dass einem anbieterzentrierten Planungsmodell gefolgt wird. Die Wissensproduktion in der disziplinären Forschung selbst folgt zunächst einer weitgehend anderen Logik als ihre in der Lehre nachfolgende pädagogische Distribution in jeweils thematisch und methodisch passend erscheinende Felder möglicher „Anwendung“. Die spezifische *Stärke* von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung folglich auf einer Öffnung der universitären Lehre, die zwar hochschuldidaktisch für eine nicht-studentische Hörerschaft aufbereitet wird, aber dennoch den je besonderen Qualitätsmerkmalen und inhaltlichen Studienschwerpunkten der anbietenden Hochschule und den disziplinären Lehrkompetenzen ihres wissenschaftlichen Personals verpflichtet bleibt. Als ihre strukturelle *Schwäche* kann gesehen werden, dass sie aufgrund ihrer Einbindung in eine disziplinäre Fachlichkeit von einer vorgegebenen Fachsystematik ausgeht und daher notwendigerweise dem Modus einer „applied science“, also der Anwendung disziplinär zugerichteter Wissensbestände verpflichtet bleibt, deren Quelle der Wissenserzeugung dezidiert in einer „relationalen Distanz“ (vgl. Ibert/Müller/Stein. 2014, 2. Kap.) zur lebensweltlichen Alltagspraxis steht und deren wissenschaftlichen Erkenntnisse in Abgrenzung zu ihr generiert werden. Aus diesem Strukturbruch folgt als „pädagogisch“ zu lösendes Problem, dass nun ein „Transfer“ in einen als „außerwissenschaftlich“ definierten Praxiskontext hochschuldidaktisch zu bewerkstelligen ist. Ähnlich wie bei der innerwissenschaftlichen Ausbildung führt diese Variante disziplinärer Anbieterzentrierung in der Regel dazu, dass ein fachsystematischer Fokus schon aufgrund der Studien- und Prüfungsordnungen Priorität erhalten muss, sodass die möglichen Transferleistungen nur se-

2 Vgl. zur „Wissenschaftlichkeit“ einer Berufsausbildung: *Fuer-eine-demokratische-und-soziale-Hochschule-hochschulpolitisches-Programm-des-DGB.pdf* <http://www.dgb.de/themen/++co++61926a20-4053-11e2-a408-00188b4dc422>

kundäre Bedeutung haben und oft genug der weiteren Praxissozialisation und damit den individuellen Lernbiografien überlassen bleiben.

Vor dem Hintergrund der hier skizzierten *disziplinären Anbieterzentrierung* von wissenschaftlicher Weiterbildung erscheint es als zweifelhaft, dass eine Öffnung universitärer Lehrveranstaltungen für Berufspraktikerinnen und -praktiker zu innovativen Rückwirkungen innerhalb der Hochschule im Sinne größerer Praxisnähe der Hochschuldidaktik führen könnte. Obwohl derartig belebende Impulse in die disziplinäre Lehre gern zur Legitimation von wissenschaftlicher Weiterbildung angeführt werden, erweist sich eine derartige Wechselwirkung im derzeit gegebenen Wissenschaftsverständnis letztlich als „frommer Wunsch“.

1.2 Weiterbildung, ein verzichtbarer Appendix im Wissenschaftsbetrieb?

In institutionstheoretischer Deutung folgen die bisher praktizierten Formate wissenschaftlicher Weiterbildung dem Typus einer „symbiotischen“ Anlagerung ihrer pädagogischen Dienstleistungen an das Wissenschaftssystem und seiner Funktionslogik.

Ansätze wissenschaftlicher Weiterbildung folgen in der Mehrzahl einem „*symbiotischen Schnittstellentypus*“. Sie fungieren als strukturelle Schnittstelle zwischen dem *Anlehnungssystem* Wissenschaft und dem *Anwendungssystem* Bildung und setzen somit die disziplinäre Logik ihres bedeutungsverleihenden „Anlehnungssystems“ als faktische Gegebenheit voraus. In dieser funktionalen Anlehnung bieten sie pädagogische Dienstleistungen, mit denen die gesellschaftliche Wirksamkeit des „Funktionssystems Wissenschaft“ im Aufgabenbereich Lehre mit *pädagogischen Mitteln* unterstützt wird. Analoge Strukturbedingungen finden sich in symbiotischen Institutionstypen wie Pflegepädagogik, Sozialpädagogik, Gesundheitsbildung oder innerbetriebliche Weiterbildung. „Symbiotische Anlagerung“ von Bildung an ein Funktionssystem setzt jedoch voraus, dass sie dem Anlagerungssystem aufgrund der Instrumentalität des Pädagogischen „äußerlich“ bleibt und somit im Falle des Wissenschaftssystems keinerlei Zugang zu dessen *Kernkompetenzen der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens* erhält. In letzter Konsequenz bedeutet dies, dass ein *Bildungsformat wissenschaftlicher Weiterbildung* keinerlei relevante Auswirkung auf die Konzeptualisierung und praktische Durchführung von *Forschung* haben kann. „Lehre“ hat im gegenwärtig noch substanzialistisch gefassten Verständnis von Wissensherzeugung keinerlei Einfluss auf die Forschungspraxis. Disziplinäre Forschung liegt wissenschaftlicher Weiterbildung ähnlich wie auch der hochschuldidaktisch gestalteten Lehre konstitutiv voraus und begründet damit ihr *wissenschaftstheoretisches Ableitungsverhältnis* im herkömmlichen Wissenschaftsbetrieb. Die damit beschriebene Trennung ist keine neue Erkenntnis und wird seit Wilhelm von Humboldts Programmatik einer „forschenden Lehre“ zumindest im deutschsprachigen Raum kontrovers diskutiert als ein wissenschaftstheoretisch klärungsbedürftiges Verhältnis zwischen der *Praxis forschenden Lernens* und *bildender Umweltaneignung*. Fraglos bewegt sich wissenschaftliche Weiterbildung weiterhin innerhalb dieser epistemologischen Spannungslage.

Solange also pädagogische Dienstleistung im Wissenschaftssystem weitgehend instrumentell auf den Transfer von disziplinar erzeugten Wissensbeständen verstanden wird, kann das konstitutive Spannungsverhältnis zwischen der Weiterbildungspraxis und einer das wissenschaftliche Wissen in den Verwendungssituationen generierenden Forschungspraxis gar nicht erst auf der Bildfläche erscheinen.

Mit dieser Problembeschreibung ist allerdings bereits ein wichtiger Schritt getan. Man wird angesichts des oben erwähnten internationalen Diskurses zu einer „transformativen Wissenschaft“ im „mode 2“ partizipatorischer Wissenserzeugung oder im Rahmen einer „aufgabenorientierten Wissenschaft“ (Ostermeyer/Krüger 2015) darauf aufmerksam, dass die *Inkompatibilität von Forschung und Bildung* möglicherweise auf ein mittlerweile obsolet gewordenes Verständnis von wissenschaftlicher Forschung und damit auch von Bildung zurückzuführen sein könnte. Hiermit ist der Punkt erreicht, an dem sich die Frage nach einem Wissenschaftsverständnis stellt, in dem das Verhältnis von Bildung und Forschung nicht mehr *substanziell* als Wissenstransfer gefasst, sondern *relationstheoretisch* als produktive Wechselwirkung zu gesellschaftlichen Praxiskontexten reformuliert werden kann. Worin aber besteht dazu eine ernst zu nehmende Alternative? Bei der bereits oben eingeführten Forderung, Wissenschaft in ihrem Verhältnis zu der sie konstituierenden Gesellschaft „neu zu denken“ (Nowotny/Scott/Gibbons 2014), kreist der Diskurs um Suchbegriffe wie „Postnormal Science“ (Funtowicz/Ravetz 2010), „Postacademic Science“ (Ziman 1996) oder auch „Aufgabenorientierte Wissenschaft“ (Ostermeyer/Krüger 2015), wobei das ihnen gemeinsame Anliegen auf eine „praxissensible Forschung“ (Wolff 2008) bzw. eine „Context-Sensitive Science“ (Gibbons 2000) hinauszulaufen scheint. Ganz offensichtlich geht es um eine sehr grundsätzliche Frage, wie Wissenschaft und Gesellschaft bereits in der Forschungspraxis zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können (vgl. als paradigmatisches Musterbeispiel Dell 2016). Um diesen Klärungsschritt vorzubereiten, scheint es hilfreich, eine relationstheoretische Sicht auf Wissenschaft und Forschung einzuführen.

2 Wissenschaft und Forschung aus relationstheoretischer Sicht

Bei den wissenschaftshistorischen Hintergrundannahmen einer „Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 2001) gehen wir von einer langfristigen epistemischen Transformationsbewegung aus, der zufolge sich schon seit Längerem die Gegenstandsbestimmung in nahezu allen Wissenschaftsdisziplinen von einer *substanziellen* Konzeptualisierung löst und sich dabei tendenziell einer *relationalen* Formation annähert. Dies gilt nicht allein für die Naturwissenschaften, sondern immer deutlicher auch für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Ein derartig übergreifender Paradigmenwechsel ließe sich als „*relational turn*“ auf einer transdisziplinären Ebene im Sinne eines wissenschaftshistorischen Megatrends formulieren. Er ist zudem an

Untersuchungen einer „historischen Epistemologie“ (Rheinberger) bereits in einschlägigen Diskursverläufen verschiedener Einzelwissenschaften zu belegen. Im Forschungskontext einer „historischen Epistemologie“ wird die Entwicklung von einer zunächst substanzialistisch gefassten Gegenstandsbestimmung hin zu einer relationstheoretisch gefassten „epistemischen Objekt“ erkennbar. Was aber ist unter einer relationstheoretischen Rekonzeptualisierung eines Forschungsgegenstandes zu verstehen?

2.1 Relationalität – eine erste Begriffsklärung

Begriffshistorisch lassen sich zwei grundlagentheoretisch konträre Positionen bei der Bestimmung von Relationalität unterscheiden: nämlich zwischen einer substanzialistischen und einer relationalen. Diese Zugänge führen zu der Differenz einer „externen“ und einer „internen“ Relation.

- Bei einer externen, substanzialistisch gefassten Sicht geht man von vorfindlichen, einer Relation bereits vorgegebenen Elementen aus, die zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und hierdurch erst nachträglich zu Relata werden. Die „Dinge“ gehen aus dieser Sicht in ihrem „Selbststand“ der Relation voraus.
- Bei einer konsequent „nicht-essenzialistischen“, also relationalen Sicht konstituieren sich die dinghaften Relata erst aus ihrem jeweiligen Beziehungsverhältnis heraus. Die Relation geht aus dieser Sicht den „Dingen“ voraus. Dies kommt vor allem in Netzwerkkonzepten oder ähnlich korrelativ gefassten Beziehungsstrukturen (bspw. Sprache) zum Ausdruck.³

2.2 Eine substanzialistische und eine relationstheoretische Grundlegung von Forschung und Bildung

Im Alltagsverständnis geht man von getrennten, objekthaften Gegenständen aus, die zunächst als eigenständig betrachtet und erst sekundär mit anderen ebenfalls eigenständigen Objekten in Beziehung gebracht werden. Metaphorisch ließe sich eine solche Gegenstandsbetrachtung als „Billard-Modell“ bezeichnen: hier „stoßen sich die Dinge hart im Raume“. Anders verfahren wir bei „relationalen“ Begriffen: kein Zwilling ohne den anderen, keine Mutter ohne ihr Kind, keine Fremdheit ohne die Eigenheit, kein System ohne seine systemspezifische Umwelt, keine Vorderseite der Münze ohne ihre Rückseite. Niklas Luhmann fasst in Anschluss an Spencer Brown Relationalität als „Logik der Form“. Kurz gesagt, es geht um „dialektisches Denken“. Form ist beidseitig und beruht auf „Zweiseitigkeit“. In einer relationstheoretischen Gegenstandsbestimmung geht es folglich darum, 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 substanzialistisch getrennten Eigenständigkeit. Ist beispielsweise „Behinderung“ eine besondere objektive Eigenschaft, die ich einem anderen zuschreiben kann, oder

3 In Anlehnung an von Wolzogen 1992.

gehören dazu vielmehr nicht mindestens zwei? Nämlich einer, der jemanden behindert, und ein anderer, der behindert wird. „Behinderung“ lässt sich somit zutreffenderweise begrifflich intransitiv als substantiell zuschreibbare Eigenschaft und auch transitiv als Beziehungsmodus benutzen. Genau auf diese Unterscheidung bezieht sich der Übergang von einer substanzialistischen hin zu einer relationstheoretischen Konzeptualisierung eines Forschungsgegenstandes. An dem Beispiel der Einseitigkeit einer Zuschreibung von Behinderung wird erkennbar, dass der beabsichtigte Perspektivwechsel fort von einer substantiellen und hin zur Beidseitigkeit einer relationalen Sicht tief greifende Veränderungen in der Gegenstandsbestimmung auslöst, die nicht nur erkenntnistheoretische, sondern zutiefst politische Folgen haben kann und vielfach auch soll. Im Rahmen der kategorial angesiedelten Rekonstruktion eines Begriffs werden nämlich neuartige und bisher noch unbekannte „Hinsichten“ auf den sich hierbei klärenden Forschungsgegenstand erschlossen, der damit in einer relationslogischen Hinsicht erst intelligibel, das heißt nun überhaupt erst empirisch erkennbar wird. Den Übergang von einer substantiellen hin zu einer relationslogischen Hinsicht bezeichnen wir als „relationstheoretische Rekonzeptualisierung“ eines Gegenstandes. Sie setzt zunächst die Einnahme einer Kontingenzzperspektive auf den Gegenstand voraus und beruht damit auf der Erfahrung eines Scheiterns des bisher gültigen kategorialen Deutungshorizonts. Man muss also erst schmerzlich erkennen, dass „das Fremde“ an einem mir begegnenden Menschen keine „Eigenart“ ist, die er zu seiner Integration tunlichst „ablegen“ sollte, sondern dass es sich um einen Beziehungsmodus handelt, an dem auch meine persönliche „Eigenart“ konstitutiv beteiligt ist.

Um zwischen einer substanzialistischen zu einer relationstheoretischen „Hinsicht“ wechseln zu können, bedarf es zunächst einer „Kontingenzzperspektive“ auf ein bislang unhinterfragt als gegebenes Faktum hingenommenes Phänomen (Schäffter 2011; 2012). Dieses Hinterfragen meint man sich vor allem in einer empiristischen Forschungshaltung ersparen zu können, um sich inhaltlich gehaltvolleren Fragen widmen zu können. Dies birgt allerdings die Gefahr, auf ein naives Alltagsverständnis zurückzufallen. Der Frankfurter Relationsphilosoph Julius Schaaf fasste die Problematik folgendermaßen zusammen: „Da aber die Fachwissenschaften diese ihre Voraussetzungen selbst nicht mehr wissenschaftlich untersuchen, sondern einfach hin unterstellen, kann es sich durchaus ereignen, daß sie, von ihnen unbemerkt und unbewusst, von fehlerhaften Prämissen ausgehen, die sich dann in der Anwendung und d. h. in der Praxis unheilvoll auswirken können. Da nun seit dem Beginn der Neuzeit die Fachwissenschaften in steigendem Maße das Gebiet der Praxis erobereten, so konnte es nicht ausbleiben, daß Irrtümer im Grundlegenden verhängnisvolle Auswirkungen haben mussten. Da es nun Aufgabe der Philosophie ist, eben diese Voraussetzungen kritisch zu prüfen und wenn nötig zu korrigieren, so ergibt sich hieraus der zunächst unerwartete Sachverhalt, daß auch die anscheinend rein

theoretische Philosophie eine bedeutsame praktische Relevanz gewinnen kann.“ (Schaaf)⁴

Im Rahmen einer Methodologie kategorial reflektierter Bestimmung bzw. Konstitution des Forschungsgegenstandes gerät die kritische Auseinandersetzung mit den epistemologischen Hintergrundannahmen in den Fokus einer nun transdisziplinär angelegten Forschung. Die Auseinandersetzung mit der Trennung zwischen Philosophie und Einzeldisziplin lässt sich auf das ungeklärte Spannungsverhältnis bei der bildungswissenschaftlichen Gegenstandsbestimmung übertragen.

Von Interesse für eine Methodologie relationstheoretisch angelegter Weiterbildungsforschung ist hierbei eine kritische Distanznahme zu den disziplinär latent einsozialisierten epistemologischen „Erblasten“.

Der inzwischen historisch überfällige Wechsel von einer substanziell gefassten Gegenstandsbestimmung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Sinne eines Transfers von disziplinär generierten Kenntnissen und empirisch belegbaren Fakten hin zu kontextgebundenem Wissen aus der reflektierten Binnensicht eines praktischen Verwendungszusammenhangs verlangt in einem ersten Schritt zunächst, dass eine *Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand* eingenommen werden kann. Eine relationstheoretische Rekonzeptualisierung bislang substanziell gefasster Forschungsgegenstände erfolgt in einem nächsten Schritt dadurch, dass dieser als ein Beziehungsproblem gefasst wird. Im hier diskutierten Zusammenhang zielt eine relationstheoretische Rekonzeptualisierung auf das Beziehungsfeld zwischen einer *disziplinären* und einer *praxisfeldbezogenen* Gegenstandsbestimmung ab. Je nach *Standort der Wissensproduktion* bekommt man es mit einer besonderen *Perspektive auf den Forschungsgegenstand* zu tun. Entscheidend für einen relationstheoretischen Deutungszusammenhang ist nun, keine der beiden Konstitutionsbedingungen zu verabsolutieren, sondern sie korrelativ in ihrer „*relationalen Distanz*“ im Sinne einer „produktiven Differenz“ (Ibert/Müller/Stein 2014) zueinander ins Verhältnis zu setzen. Dies erfolgt nicht in der Vollzugslogik eines linearen Transfers, sondern als *dialogischer Aushandlungsprozess*, wie er von Gibbons u. a. als Lernprozess im „*mode 2*“ beschrieben wurde. An diesem Punkt wird die strukturelle Transformation erkennbar, die in diesem Kontext wissenschaftliche Weiterbildung erfahren muss. Sie wird zum Medium einer Translation⁵ zwischen zwei nicht kompatiblen, aber komplementär aufeinander bezogenen Sichtweisen auf einen Forschungsgegenstand, der *weder allein disziplinär noch aus einer Praxis heraus* konstituiert wird. Aus ihrer Nähe und Distanz eröffnet sich ein Beziehungsraum zur gemeinsamen Generierung von Wissen (vgl. auch Reichwald/Piller 2006). Was darunter genauer zu verstehen ist, soll

4 Vgl. auch Schaaf 1966; Schäffter 2012, 2014.

5 Zur „interaktiven Wertschöpfung“ im Rahmen eines translatorischen Paradigmas vgl.: Bachmann-Medick 1997; Renn 2002; Böhmer 2014; Reichwald/Piller 2006; Bonnemeier/Reichwald 2012; Ibert/Müller/Stein 2014.

an der nachfolgenden Unterscheidung zwischen zwei Quellen der Erzeugung wissenschaftlichen Wissens verdeutlicht werden.

2.3 Zwei Weisen der Erzeugung von wissenschaftlichem Wissen

Die klassische Dichotomie zwischen einer substanzialistischen und einer beziehungs-basierten Gegenstandsbestimmung scheint inzwischen mit dem wissenssoziologischen Erklärungsansatz von Gibbons et al. (1994) zugunsten einer *korrelativen Auffassung* überwunden worden zu sein (vgl. auch Nowotny 1999; Gibbons 2000; Bender 2001; Nowotny Scott/Gibbons 2001). Für die Konzeptualisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Medium von Praxisforschung ermöglicht ihr Ansatz eine **beidseitig** sowohl von disziplinärer Theorie als auch praxisfeldbasierter Expertise getragene „Produktion von Wissen“, sodass nicht mehr eine der beiden Positionen die andere dominiert, sondern sich beide Seiten *wechselseitig* aussteuern. Wie der Titel ihrer Schrift „*The New Production of Knowledge*“ bereits signalisiert, geht es dem internationalen Autorenteam um Gibbons und Nowotny nicht mehr allein um einen auf „Anwendung“ gerichteten Transfer wissenschaftlichen Wissens im Sinne disziplinär bereitgestellter Wissensbestände, also um „Wissensdistribution“ oder „Wissensmanagement“, sondern um soziale Kontexte der Wissensproduktion, in denen zwei differente Paradigmen in einer „community of practice“ produktiv zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Die Formen gesellschaftlicher Wissensproduktion unterliegen zudem einem historischen Wandel (Meier-Rabler 1990). Traditionelle Kontexte disziplinär fundierter Wissensproduktion an Universitäten und Forschungseinrichtungen werden zunehmend durch extramurale „contexts of knowledge production“ erweitert. Mit ihnen werden auch Schnittstellen zwischen unterschiedlichen Wissensordnungen (Ibert/Müller/Stein 2014) als differente Kontexte der Wissensproduktion bestimmbar und empirisch beobachtbar. Diese Kontexte lassen sich als praxisfeldgebundene „Lernwelten“ fassen, die allerdings nicht mit dem Konzept eines unreflektierten „Alltagswissens“ latenter Routinestrukturen zu wechseln sind. Konsequenterweise unterscheidet sich daher zwischen *zwei differenten Quellen der Wissensproduktion*, die nun in „relationaler Distanz“ in translatorischen „Beziehungsräumen der Wissensgenerierung“ (Ibert/Müller/Stein 2014) füreinander fruchtbar gemacht werden, weil mit ihnen zwei komplementäre Konstitutionsbedingungen eines Forschungsgegenstandes in einem dialogisch angelegten Aushandlungsprozess korrelativ aufeinander bezogen werden können.

Mode 1: Disziplinäres Wissen und seine Anwendung

Traditionell wird von einer disziplinär verankerten Erzeugung von Wissen im Kontext von fachlichen Forschungsdesiderata und ihnen gemäßen Problemfassungen ausgegangen. Wissenschaftliche Forschungsergebnisse werden aus der tradierten Systematik eines historisch entstandenen Wissenschaftssystems hervorgebracht; und so steht bei ihnen die Anwendbarkeit auf außerwissenschaftliche Problemlösungen zunächst nicht im Vordergrund, wenn diese auch nicht ausgeschlossen wird. Die Erzeugung disziplinärer Wissensbestände zielt folglich primär auf Er-

kenntnisgewinn im Rahmen systematisch aneinander anschließender Forschungserträge. So findet sich hier auch ein Verständnis in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis, das von einem Primat der disziplinären Wissensproduktion ausgeht und dabei deutliche Abgrenzungen gegenüber „angewandter“ Forschung und einer aus disziplinärem Wissen sekundär abgeleiteten „angewandten Wissenschaft“ zieht. In diesem Verständnishorizont von struktureller „Translation“ lassen sich die Diskurse um „Wissenschaftstransfer“ oder zu einer Transformation zunächst noch „reiner“ disziplinärer Wissensbestände im degenerierend vermischenden Prozess ihrer praktischen Anwendung verorten (Dewe 1988; Wingens/Weymann 1991; Beck/Bonß 1989). Auch die disziplinären Beziehungen zwischen sogenannten „Handlungswissenschaften“ wie z. B. Pädagogik zu ihren grundagentheoretisch angelegten Referenzdisziplinen Psychologie, Soziologie und Geschichte werden noch immer unter einem derartigen disziplinär eingehegten Theorie-Praxis-Verhältnis diskutiert. Dies ist der essenzialistische Bedeutungshorizont, in dem die gegenwärtige Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung noch disziplinär eingehegt wird.

Mode 2: Erzeugung von Wissen im transdisziplinären Kontext

Wissensproduktion erfolgt hier in praktischen Verwendungszusammenhängen. Gibbons et al. (1994) heben in diesem Zusammenhang hervor, dass eine derartige wissenschaftliche Forschung in der späten Moderne dabei ist, aus den tradierten Institutionenformen des Wissenschaftssystems auszuwandern, sodass Forschungsinstitute und Universitäten durch verwendungsbasierte Kontexte der Wissensproduktion in lebensweltlich verankerter Alltagspraxis deutliche Konkurrenz erfahren und somit gerade dabei sind, ihr bisheriges Alleinstellungsmerkmal als Quelle wissenschaftlicher Wissensbestände zu verlieren. Dies wirft ein völlig neues Licht auf *praxisfeldintegrierte Verfahren der Theoriegenerierung*, mit denen man in entwicklungsbegleitender Weiterbildung bereits wichtige Erfahrungen sammeln konnte, deren Ergebnisse jedoch nur schwer in disziplinäres Wissen integrierbar waren und im Rahmen von Evaluation vorwiegend aus dieser Engführung heraus beurteilt wurden. Offenbar bekommt man es hier mit einem neuen Typus einer „Production of Knowledge“ zu tun, der bisher noch nicht wissenschaftstheoretisch einzuordnen war, solange man ausschließlich disziplinenzentriert zu denken pflegte. Derartige praxisfeldimmanente Formen der Erzeugung von wissenschaftlichem Wissen bezeichnet die Autorengruppe um Gibbons im Kontrast zur disziplinären Wissensproduktion im Sinne eines Arbeitsbegriffs als „mode 2“:

„The transformation is described in terms of the emergence alongside traditional modes of knowledge production that we will call Mode 2. By contrast with traditional knowledge, which we call Mode 1, generated within a disciplinary, primarily cognitive context, Mode 2 knowledge is created in broader, transdisciplinary social and economic contexts.” (Gibbons et al. 1994, S. 1)

Beim Konzept einer *aus dem Praxisfeld hervorgehenden Quelle der Wissensproduktion* scheint man es zunächst mit einer Umkehrung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu tun zu bekommen, aber damit würde man die entscheidende Pointe übersehen. Zwar verlagert sich die Produktion von Wissen gerade in den innovativen Gesellschaftsbereichen der späten Moderne, wie z. B. der IT-Technologie oder in systemischen Verfahren der Organisationsberatung und der Personalentwicklung sowie in der Urbanistik (Dell 2016), aus den tradierten Institutionen heraus in lebensweltnahe Formationen, was gegenwärtig an Phänomenen der „Entgrenzung“ von Institutionenformen in nahezu allen gesellschaftlichen Funktionssystemen beobachtet werden kann. So handelt es sich – um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen – bei vielen theoretischen Ansätzen der Organisationstheorie um Reimporte aus *Praxisfeldern der Entwicklungsberatung* zurück in disziplinär eingehogte und universitär verwaltete Wissensbestände, die zuvor aus einer Theoriegenerierung in Praxiskontexten wissenschaftlicher Beratung (Weber 2005; Dell 2016) hervorgegangen waren, ohne allerdings dem Denkstil oder der Tradition einer einzelnen Disziplin verpflichtet zu sein. Exemplarisch hierfür können die Forschungsarbeiten von Karl Weick gelten, deren Theoreme transdisziplinäre Generalisierungen von Einsichten darstellen, die in kontextgebundener Problemanalyse in feldspezifischer Beratungspraxis gewonnen wurden (Weick 1985, 1995, 2001). Interessant ist hierbei, dass eine solche Rückführung in disziplinäres Wissen immer dort misslingen muss, wo sich aufgrund des grenzübergreifenden Charakters der in praktischen Verwendungszusammenhängen generierten Theorien keine dafür geeignete Disziplin für zuständig erklärt bzw. wo beim Reimport das neue Wissen disziplinär verengt und aufgrund epistemologisch differenter Hintergrundannahmen unzutreffend rezipiert und tradiert wird. Dies könnte auch für eine Bildungswissenschaft lebensbegleitenden Lernens zutreffen und führte zu der Konsequenz, dass ihre Engführung auf Erziehungswissenschaft überwunden und sie vielmehr auf einer transdisziplinären Ebene als Meta-Wissenschaft verstanden und weiterzuentwickeln wäre (vgl. Lenzen 1997). Im Verständnis einer „aufgabenorientierten Wissenschaft“ (Ostermeyer/Krüger 2015) im „Mode 2“ könnte auch das disziplinär chronifizierte Theorie-Praxis-Schisma auf einer epistemologischen Ebene einer relationstheoretischen Lösung zugeführt werden.

2.4 „Aktionsforschung“, ein deutsches Erkenntnishindernis

Die hier angeregte bildungswissenschaftliche Rezeption des internationalen Diskurses zum „mode 2“ könnte auf erhebliche Abwehr stoßen, wenn das neue Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft kurzschlüssig mit dem in Deutschland in Verruf geratenen Konzept der Aktionsforschung gleichgesetzt würde. Während man im deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Diskurs zur Aktionsforschung unter diesem Begriff überwiegend ein inzwischen historisch „abgeschlossenes Kapitel“ (Altrichter/Gstettner 1993) versteht, das sich aufgrund methodologischer Inkonsistenz und geringer Fruchtbarkeit als obsolet erwiesen hat, wird der Begriff „Action Research“ in den angelsächsischen und skandinavischen Forschungsdiskursen auch über die traditionellen Konzepte hinausgehend weitergeführt und breit ausdifferen-

ziert (vgl. Nielsen/Svensson 2006; Eikeland 2006, 2007, 2017). „Action Research“ bezieht sich unter der erweiterten Bedeutung von „Interactive Research“ in einem umfassenderen Verständnis als in der deutschsprachigen Aktionsforschung der 70er Jahre nun auch auf koproduktive Formen reziproker Zusammenarbeit zwischen dem Wissenschaftssystem und seiner gesellschaftlich-politischen Umwelt. Allerdings enthält sie (noch) nicht den von uns bildungstheoretisch gestalteten Zusammenhang einer methodologischen Verschränkung von Forschung und Lernen. Aufgrund dieser Differenz verzichten wir hier darauf, das von uns andernorts präsentierte und praktizierte Konzept einer „lernförderlichen Entwicklungsbegleitung“ begrifflich der Aktionsforschung zuzuordnen, selbst wenn diese neuerdings, ähnlich wie dies in den Schriften von Olav Eikeland erfolgt, nicht mehr als externe Interventionsstrategie, sondern gleichermaßen koproduktiv angelegt ist. Mögliche Gemeinsamkeiten und signifikante Unterschiede müssen daher einer späteren Diskussion überlassen bleiben (zur deutschsprachigen Kontroverse um Aktionsforschung vgl. Haag/Krüger/Schwärzel 1972; Altrichter/Gstettner 1993; Kordes 1995; Wolff 2008; Schäffter 2017).

3 Forschung im Modus einer lernförmig angelegten Wissensproduktion

Wenn wissenschaftliche Weiterbildung zur Schnittstelle zwischen disziplinären Wissensbeständen und tätigkeitsfeldgebundener Expertise werden soll, so hat sie sich einer intermediären Funktion zwischen zwei autonomen Wissensdomänen zu vergewissern. Die Deutung von Wissensdifferenz als Koproduktivität (Ibert/Müller/Stein 2014) führte in Kontexten von „Bildung als Medium von Praxisforschung“ zur Entwicklung von Designs einer wissenschaftlichen Begleitung von Entwicklungs- und Gestaltungsprojekten und stellte hierbei eine zentrale Fragestellung im Beraterdiskurs bei der Herausbildung praxisorientierter „Begleitforschung“ dar (vgl. Brödel et al. 2003; Weber 2005; Schäffter 2017). Als ein entscheidender Ertrag kann hierbei angesehen werden, dass die bisherige Dichotomie im Theorie-Praxis-Verhältnis überwunden werden und einem komplementären Verständnis Platz machen konnte. Dennoch stellten die Beratungskonzepte im Rahmen des Projekts „Lernkultur: Kompetenzentwicklung“ zunächst nur eine tentative Suchbewegung dar. Auch wenn die unterschiedlichen Prozesse wissenschaftlich angeleiteter Projektbegleitung eine derartige intermediäre Rolle einzunehmen pflegten, war diese „schwebend“ angelegte Positionierung von zielgenerierenden Planungskonzeptionen noch nicht hinreichend grundlagentheoretisch gesichert, um sie konzeptionell nach innen und außen artikulieren und somit auch bildungstheoretisch nachdrücklich vertreten zu können (vgl. ausführlich Schäffter 2017).

3.1 Verfahren und methodische Schritte einer transdisziplinär angelegten Praxisforschung

Im Gegensatz zu disziplinärer Forschung, die ihren Ausgang an einer anschlussfähigen Problematik nimmt, die Bestandteil eines kontinuierlichen Entwicklungsverlaufs ist und damit als weitere Stufe eines fortschreitenden Erkenntniszusammenhangs verstanden werden kann, unterliegt eine transdisziplinär angelegte Praxisforschung einer grundsätzlich anderen Entwicklungslogik. Um sie zu verstehen, reicht es allerdings nicht aus, sie allein als Umkehrung zu betrachten, sondern ihr Verhältnis zu den für sie als relevant erscheinenden Wissenschaftsdisziplinen besteht in einer wechselseitig ausregelnden Abstimmung zwischen einer lebensweltlich bedeutsamen Verwendungssituation und einer auf diese bezogenen Theoriebildung. Ein derartiger Verlauf des Forschungsprozesses lässt sich in einer idealtypischen Schrittfolge beschreiben:

- *Ausgang des Forschungsprozesses* bildet eine sich manifestierende Problematik oder eine Entwicklungsoption in der Alltagspraxis, die einerseits theoretisch noch nicht hinreichend verstanden und zudem professionell noch unzureichend bearbeitet bzw. vorangetrieben werden kann. Hierbei geht es nicht zwingend um zu behebende Defizite, sondern vielmehr um sich neu herausbildende Möglichkeiten zur Welterschließung, also letztlich um Innovation.
- Die so erkannte Optionalität wird als *Unterbrechung von Routineverläufen* und damit als potenzieller Lernanlass genutzt, sofern überhaupt ein Entwicklungsspielraum („slack“) gegeben ist. In Anlehnung an John Dewey lässt sich formulieren, dass in diesem Fall auf eine Irritationserfahrung mit einer „Inquiry“ geantwortet wird, die in eine selbstgesteuerte Suchbewegung übergeht.
- Im Gegensatz zum traditionellen Konzept der „Professionswissenschaft“, bei dem sich eine spezielle Disziplin herausbildet, die sich für die Klärung und fachliche Bewältigung zukunftsrelevanter Entwicklungsprobleme als zuständig erklärt und somit eine Reflexionsfunktion übernimmt, braucht Praxisforschung in dem von Gibbons u. a. beschriebenen „mode 2“ nicht mehr auf nur eine Referenzdisziplin zurückzugreifen, sondern bewegt sich bereits bei der „Situationsdefinition“ in einem transdisziplinären Rahmen. Im Prozess der „Inquiry“ stellt sich bereits die Frage, auf welchen disziplinären Deutungshorizont zur Problembeschreibung sinnvollerweise zurückgegriffen werden sollte. Eine solch transdisziplinäre Entscheidungsebene entspricht einer postmodernen Wissenschaftsauffassung (Moebius/Reckwitz 2008).
- Die im Verlauf der Inquiry vollzogene pragmatische Suchbewegung in Richtung auf eine adäquate „Situationsdefinition“ stellt sich nicht unter dem Wissenschaftscode von „Wahrheit“, sondern folgt den lebensweltlichen Relevanzen des jeweiligen Praxisfeldes und bleibt damit kontextgebunden. Aus dieser Perspektive werden nun wissenschaftliche Deutungsangebote aus einer oder mehreren Disziplinen herangezogen und in Hinblick auf ihre jeweilige Eignung durchmustert. In diesem Prozess erfährt die bisherige praxisinterne Situations-

definition eine Horizonterweiterung und Ausdifferenzierung durch eine Außenperspektive.

- Im Aneignungsprozess zwischen einer zunächst konventionellen Situationsdefinition des Praxisfeldes und ihrer Horizonterweiterung durch externe Theoreme, die aus dem Relevanzsystem des Praxisfeldes als problemadäquat angesehen werden, bildet sich synergetisch ein neues Wissen heraus, das weder allein dem ursprünglich üblichen Praxiswissen noch den rezipierten disziplinären Wissensbeständen entspricht. Dies gilt insbesondere dann, wenn zur Problemlösung und seiner Lösung Theoreme und Wissensbestände aus unterschiedlichen Disziplinen herangezogen wurden, die zuvor unverbunden waren und nur unter der praxisbezogenen Problemstellung aufeinander bezogen wurden.
- Der transdisziplinär angelegte Aneignungsprozess aus der kritischen Interessenlage einer verwendungsbasierten Praxisforschung (vgl. Ostermeyer/Krüger 2015) stellt für alle daran beteiligten Akteursgruppen im Praxisfeld ein komplexes Projekt wissenschaftlicher Weiterbildung dar, gleichgültig ob sie personell den Relevanzen des Wissenschaftssystems oder denen des Praxisfeldes verpflichtet sind. Grundsätzlich handelt es sich um eine produktive Schnittstelle zwischen zwei oder mehreren Wissensdomänen, die in ihrer wechselseitigen Bezugnahme in einen transdisziplinären Bildungsprozess verwickelt werden, der nur gelingt, wenn sich beide Seiten in ihrer jeweiligen Position wertschätzen.
- Im Ergebnis führt ein derartig dialogischer Kontakt zur Generierung einer reflektierten Binnensicht und im Falle ihres Gelingens zu Lösungen, die nur eine der beiden Seiten aus ihren Bordmitteln heraus allein nicht erzielen könnte. Es handelt sich somit um innovatives Praxiswissen von wissenschaftlicher Qualität, auf das aufgrund ihrer „interaktiven Wertschöpfung“ von keiner der beteiligten Seiten alleiniger Anspruch erhoben werden kann. Ein solch dialogisch generiertes Praxiswissen hat den Charakter von Gemeingut (Helfrich/Heinrich-Böll-Stiftung 2009).

4 Hochschulpolitische Entwicklungsperspektiven

Sobald Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ihre intermediäre Position zwischen Wissenschaft und Gesellschaft in der Weise erweitern, dass sie neben dem bisher praktizierten Wissenstransfer auch am institutionellen Zentralwert des Wissenschaftssystems, nämlich an der Forschung durch Theoriebildung und Wissensproduktion mitwirken, wird sich ihr Stellenwert besonders in den Hochschulen, aber auch in den Universitäten fundamental verändern. Die Mitwirkung an einer, alte Grenzen überschreitenden, Forschungspraxis, die gegenwärtig dabei ist, aus den herkömmlichen Institutionalformen des Wissenschaftssystems „auszuwandern“, führt sie aus einer peripheren Lage geradewegs ins Zentrum einer Entwicklung, von der Universitäten und Hochschulen aufgrund ihrer segmentierten Fächergliederung oder disziplinären Grenzregime bisher kaum ernsthaft Kenntnis genommen haben.

Dem Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung als Ausdruck einer sich transdisziplinär verstehenden Bildungswissenschaft (Lenzen 1997) käme hierbei auch zugute, dass sie sich allein durch ihre Mitwirkung an der Produktion von praxisfeldbasiertem Wissen von den anderen Institutionalformen des Bildungssystems dezidiert unterscheiden würde, die ja ebenfalls wissenschaftliche Weiterbildung betreiben, hierbei aber auf externe Wissensquellen zurückgreifen. Schließlich kommt ein gesellschaftspolitischer Aspekt hinzu: Die gesellschaftliche Inklusion in das Wissenschaftssystem (Stichweh 1988), die aufgrund eines rekursiven Leistungsprofils disziplinär segmentierter Theoriebildung letztlich nur für den Erkenntniszuwachs in der je eigenen Disziplin forscht und daher definitionsgemäß nur sekundäre, d. h. wissenschaftsfremde Formen eines gesellschaftlichen „Publikums“ aufbauen konnte, gewinnt nun über Forschungsmethoden „interaktiver Wertschöpfung“ in einer „Forschungswende“ (oekom 2015) die demokratische Bedeutung von Wissenschaft als ein „Common Good“ (Helfrich/Heinrich-Böll-Stiftung 2009) zurück. Damit eröffnen sich Entwicklungsperspektiven in Richtung auf ein Verständnis von „Citizen Science“ (Finke 2014; 2015), das die an der Forschung aktiv mitwirkenden PraktikerInnen und sich professionalisierenden Akteure in der Ökologiebewegung (oekom 2014) nicht nur als unbezahlte „Laien“ partizipieren, sondern sie in der Position von professionell arbeitenden Akteuren eines gesellschaftlichen Entwicklungsbereichs zu Initiatoren von zivilgesellschaftlich verankerter Praxisforschung werden lässt, zu der sie als AuftraggeberInnen und Akteure von Praxisforschung ihnen geeignet erscheinende WissenschaftlerInnen hinzuziehen. Wissenschaftliche Weiterbildung erhielte in einem partizipatorisch angelegten Wissenschaftsverständnis eine intermediäre Position, 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.

Für den zukünftigen wissenschaftlichen *Status der Hochschulen und Fachhochschulen* eröffnen die hier vorgetragenen Überlegungen ein weitgehend neues Kapitel. Zwar besteht zunächst Anlass zur Sorge, dass der sich gegenwärtig abzeichnende Strukturwandel von dieser dezidiert intermediären Institutionalform des Wissenschaftssystems ungenutzt bleibt, wenn man sich weiterhin unreflektiert an den Traditionen und Vorrechten der Universitäten orientiert. Andererseits zeigt sich am Material einer institutionstheoretisch angelegten empirischen Analyse (vgl. Schulze 2016), dass die Hochschulen im Vergleich zu den Universitäten bereits wichtige Voraussetzungen zur Transdisziplinarität mitbringen und – wenn auch weitgehend implizit – ihre Forschungsansätze nach dem oben skizzierten Verlauf eines „mode 2“ strukturieren. Insofern hat an den Hochschulen dieses „Neudenken“ in Richtung auf eine „aufgabenorientierte Wissenschaft“ schon lange eingesetzt. Es fragt sich nur, ob es auch explizit seine politische und institutionelle Anerkennung und methodologisch konsistente Berücksichtigung erfährt. Zudem wird eine strukturell entscheidende Differenz zwischen dem wissenschaftspolitischen Stellenwert von Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext einer Universität und dem einer Hochschule erkennbar: Während wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen

zu einem konstitutiven Bestandteil lernhaltiger Praxisforschung ausgebaut und institutionalisiert werden könnte und dies in ersten Ansätzen möglicherweise bereits der Fall ist, so bildet sie für universitäre Kontexte eine nur zusätzliche, aber begründungsbedürftige Option für transdisziplinäre Praxisforschung und damit gewissermaßen ein strukturelles Gegengewicht gegen die weiterhin fortschreitende Parzellierung in sich segmentär abgrenzende Teildisziplinen. Diese Strukturdifferenz genauer zu begründen und in ihren hochschulpolitischen Entwicklungsperspektiven zu entfalten, fehlt hier der Raum. Ihre weitere Diskussion in den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung anzustoßen, war letztlich Anlass und Herausforderung zu diesen Überlegungen.

Literatur

- Altrichter, H./Gstettner, P. (1993):** Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau.
- Bachmann-Medick, D. (2014):** Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek.
- Bachmann-Medick, D. (Hrsg.) (1997):** Übersetzung als Repräsentation fremder Kulturen. Berlin.
- Beck, U./Bonß, W. (1989):** Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main.
- Bender, G. (Hrsg.) (2001):** Neue Formen der Wissenserzeugung. Frankfurt am Main/New York.
- Böhmer, A. (2014):** Diskrete Differenzen. Experimente zur asubjektiven Bildungstheorie in einer selbstkritischen Moderne. Bielefeld.
- Bonnemeier, S./Reichwald, R. (2012):** „Hybride Wertschöpfung“ – vom Industrieproduzenten zum Lösungsanbieter – ein State-of-the-Art Bericht. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung (zfbf), Sonderheft 65, S. 45–72.
- Brödel, R./ Bremer, H./Chollet, A./Hagemann, I.-M. (Hrsg.) (2003):** Begleitforschung in Lernkulturen. Münster.
- Burzan, N./Lökenhoff, B./Schimank, U./Schöneck, N. M. (2008):** Das Publikum der Gesellschaft. Inklusionsverhältnisse und Inklusionsprofile in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB):** Fuer-eine-demokratische-und-soziale-Hochschule-hochschulpolitisches-Programm-des-DGB.pdf <http://www.dgb.de/themen/++co++61926a20-4053-11e2-a408-00188b4dc422>
- Dell, C. (2016):** Epistemologie der Stadt. Improvisatorische Praxis und gestalterische Drammatik. Bielefeld.

- Dewe, B. (1988):** Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen. Baden-Baden.
- Eikeland, O. (2017):** Die Epistemologie oder Gnoseologie der Aktionsforschung. Erscheint in: Schemme, D./Novak, H. (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung in Innovations- und Entwicklungsprogrammen – Potenzial für Praxisgestaltung und Wissenschaft. Bonn: BIBB.
- Eikeland, O. (2007):** From epistemology to gnoseology – understanding the knowledge claims of action research. In: Management Research News, 5, S. 344–358.
- Eikeland, O. (2006):** Validity of Action Research and Validity in Action Research. In: Nielsen, K. A./Svensson, L. (Hrsg.): Action and Interactive Research. Beyond practice and theory. Maastricht, S. 193–240.
- Finke, P. (Hrsg.) (2015):** Freie Bürger – Freie Forschung. Die Wissenschaft verlässt den Elfenbeinturm. München: oekom.
- Finke, P. (Hrsg.) (2014):** Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien. München: oekom.
- Funtowicz, S./Ravetz, J. (2010):** Post-Normal Science and Governance und Conditions of Complexity. In: Decker, M. (Hrsg.): Interdisciplinarity in Technology Assessment. Implementation and its Chances and Limits. Berlin/Heidelberg et al., S. 15–24.
- Gibbons, M. (2000):** Context-Sensitive Science. In: Science and Public Policy, 3, S. 159–163. http://supportservices.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00000/546_eng.pdf
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzmann, S./Scott, P./Trow, M. (1994):** The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science und Research in Contemporary Societies. London.
- Haag, F./Krüger, H./Schwärzel, W./Wildt, J. (Hrsg.) (1972):** Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München.
- Helfrich, S. /Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2009):** Wem gehört die Welt? Zur Wiederentdeckung der Gemeingüter. München/Berlin.
- Hellmann, K.-U. (2010):** Prosumer Revisited: Zur Aktualität einer Debatte. Eine Einführung. In: Blättel-Mink, B./Hellmann, K.-U. (Hrsg.): Prosumer Revisited. Zur Aktualität einer Debatte. Wiesbaden: VS Verlag.
- Höhne, S. (2009):** Kunst- und Kulturmanagement. Eine Einführung. München: Fink.
- Ibert, O./Müller, F. C./Stein, A. (2014):** Produktive Differenzen. Eine dynamische Netzwerkanalyse von Innovationsprozessen. Bielefeld: transcript.
- Kordes, H. (1995):** Pädagogische Aktionsforschung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 2, Stuttgart, S. 185–219.
- Lenzen, D. (1997):** Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitiologie. In: Lenzen, D. Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 228–247.
- Meier-Rabler, U. (1990):** Strukturwandel der Wissensproduktion. Das Ende der Wissensmonopole? Salzburg. <http://www.inst.at/trans/6Nr/maier.htm>

- Moebius, S./Reckwitz, A. (Hrsg.) (2008):** Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nielsen, K. A./Svensson, L. (Hrsg.) (2006):** Action and Interactive Research. Beyond practice and theory. Maastricht.
- Nowotny, H. (1999):** Es ist so. Es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2014):** Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist: Velbrück.
- Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2001):** Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in the Age of Uncertainty. Cambridge.
- Oekom e. V. (2015):** Forschungswende. Wissen schaffen für die Große Transformation. München: oekom.
- Ostermeyer, S. P./Krüger, S.-K. (Hrsg.):** Aufgabenorientierte Wissenschaft. Formen transdisziplinärer Versammlung. Münster/New York.
- Reckwitz, A. (2004):** Die Kontingenzperspektive der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3. Stuttgart/ Weimar, S.1–20.
- Reichwald, R./Piller, F. (2006):** Interaktive Wertschöpfung. Open Innovation, Individualisierung und neue Formen der Arbeitsteilung. Wiesbaden: Gabler.
- Reichwald, R./Krcmar, H./Nippa, M. (Hrsg.):** Hybride Wertschöpfung: Konzepte, Methoden und Kompetenzen für die Preis- und Vertragsgestaltung. Lohmar.
- Renn, J. (2002):** Einleitung: Übersetzen, Verstehen, Erklären. Soziales und sozialwissenschaftliches Übersetzen zwischen Erkennen und Anerkennen. In: Renn, J./Shimada, S./Straub, J. (Hrsg.): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt am Main/New York, S.13–35.
- Rheinberger, H.-J. (2007):** Historische Epistemologie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Rosa, H. (2016):** Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Schaaf, J. (o. J.):** Heidegger und die Ökologie. http://haus-des-verstehens.ch/metaphysik_frei-reloaded/219.html
- Schaaf, J. (1966):** Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In: Henrich, D./Wagner, H. (Hrsg.): Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer. Frankfurt am Main: Klostermann, S. 277–289.
- Schäffter, O. (2017):** Bildung im Medium von Forschung – Forschung im Medium von Bildung. Strategien einer lernförderlich gestaltenden Entwicklungsbegleitung. Erscheint in: Schemme, D./Novak, H. (Hrsg.): Gestaltungsorientierte Forschung in Innovations- und Entwicklungsprogrammen – Potenzial für Praxisgestaltung und Wissenschaft. Bonn: BIBB.
- Schäffter, O. (2014):** Die Kategorie der Relationalität – der paradigmatische Kern und einzelwissenschaftliche Anwendungsfelder. Version 18 vom 08.01.2014. https://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/katrel_16_1

- Schäffter, O. (2012):** Relationale Weiterbildungsforschung. In: Baldauf-Bergmann, K. (Hrsg.): Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland (Online-Journal) 2012(7). <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0>
- Schäffter, O. (2011):** Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffter, B. (Hrsg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 232–239. <https://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/iii88>
- Schäffter, O. (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schneidewind, U./Singer-Brodowski, M. (2014):** Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. 2. Aufl. Marburg: Metropolis.
- Schulze, M. (2016):** Erfolgsfaktoren weiterbildender Masterstudiengänge an Fachhochschulen. Der berufsbegleitende weiterbildende Masterstudiengang Sozialmanagement. Unveröff. Manuskript einer sich in Arbeit befindlichen Dissertation an der HU Berlin.
- Stichweh, R. (1988):** Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft. In: Mayntz, R./Rosewitz, B./Schimank, U./Stichweh, R. (Hrsg.): Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme. Frankfurt/New York: Campus, S. 293.
- Strathern, M. (2004):** Commons and Borderlands: Working Papers on Interdisciplinarity, Accountability and the Flow of Knowledge.
- Weber, C. (2005):** Koproduktive Prozesse: Wissensnetzwerke zwischen kontextualisiertem und dekontextualisiertem Wissen. In: Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F. von/ Weber, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 125–135.
- Weick, K. E. (2001):** Drop your Tools. In: Bardmann, T. M./Groth, T. (Hrsg.): Zirkuläre Positionen 3. Organisation, Management und Beratung. Opladen, S. 123–138.
- Weick, K. E. (1995):** Sensemaking in Organizations. Thousand Oaks.
- Weick, K. E. (1985):** Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main.
- Weingart, P. (2015):** Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Weingart, P. (2005):** Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Wingens, M./Weymann, A. (1991):** Die Verwendung soziologischen Wissens in der bildungspolitischen Diskussion. Pfaffenweiler.
- Wolff, S. (2008):** Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxis-sensibler Sozialforschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 234–259.
- Wolzogen, C. von (1992):** Eintrag Relation im 20. Jahrhundert. In: Ritter, J./ Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 8, Darmstadt: WBG, S. 602–606.
- Ziman, J. M. (1996):** „Postacademic Science“: Constructing Knowledge with Networks and Norms. In: Science Studies, 1, S. 67–80.