ZfW (2015) 38:331–332
DOI 10.1007/s40955-015-0047-4

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Karin Dollhausen · Ekkehard Nuissl

© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar

Das Thema der Öffnung der Hochschulbildung für breitere und heterogene Zielgruppen im Kontext des Lebenslangen Lernens hat im erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Kontext anhaltend Konjunktur. Einen Aufmerksamkeitsschub hat das Thema nochmals durch die im Jahr 2011 von der EU veröffentlichte „Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen“ (Europäische Kommission 2011) erhalten. Speziell in Deutschland hat insbesondere der 2010 gestartete Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (https://de.offene-hochschulen.de/) für eine Erhöhung der Aufmerksamkeit gesorgt.

Die bildungswissenschaftliche Beschäftigung mit der Öffnung der Hochschulbildung gestaltet sich bis heute vornehmlich entweder kritisch-deskriptiv, so etwa mit Blick auf sich entwickelnde Formen der Steuerung bzw. Governance im Hochschulbereich, oder entwicklungsorientiert mit Blick auf spezielle Lösungen, darunter etwa die Flexibilisierung von Hochschulzugängen, die Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen auf das Hochschulstudium sowie die Gestaltung von Übergängen zwischen Berufs- und Hochschulbildung. Die themenbezogene Ausgabe 4/2014 des *Reports* widmete sich diesen Forschungsaktivitäten. Doch welche Implikationen sind damit für die Praxis der Hochschulbildung verbunden und wie kann die bildungswissenschaftliche Forschung darauf Bezug nehmen?

Das vorliegende Themenheft der aus dem *Report* hervorgegangenen *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* stellt hierzu aktuelle Ein- und Ausblicke vor.

K. Dollhausen (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), Bonn, Deutschland
E-Mail: dollhausen@die-bonn.de

E. Nuissl
Universität Kaiserslautern,
Kaiserslautern, Deutschland

Einführend resümiert der Fokus-Beitrag von *Karin Dollhausen* den internationalen Stand der themenbezogenen Reflexion und Forschung, um sodann auf heute auftauchende Entwicklungs- und Forschungsbedarfe im Zusammenhang mit der Öffnung der Hochschulbildung aufmerksam zu machen.

Der anschließende Beitrag von *Rüdiger Rhein* konzipiert aus einer bildungstheoretischen Perspektive einen verstehenden Zugang zur akademischen Bildung als Resultat der Kopplung von wissenschaftlicher Wissensproduktion auf der einen und individueller Wissensaneignung und Kompetenzentwicklung auf der anderen Seite.

Jennifer Blank, Marina Wiest, Christoph Bail und *Sonja Sälzle* gehen in ihrem Beitrag, eine mit Studierenden und Unternehmen durchgeführte empirische Bedarfsanalyse nutzend, der Frage der Schaffung von geeigneten Bedingungen zum Transfer wissenschaftlichen Wissens im Rahmen der Hochschulbildung nach.

Der darauffolgende Beitrag von *Nico Sturm* zeigt in einer ländervergleichenden Studie (Deutschland/Frankreich) unterschiedliche Modelle der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf das Hochschulstudium – dies mit dem Fokus auf Möglichkeiten zur Adaption von im Ausland bewährten Praktiken.

Katrin Häuser beleuchtet schließlich die Bedeutung und Funktionsweise von Mentoring-Programmen an Hochschulen und stellt erhobene Erfahrungen aus der Lernprozessbegleitung des „MEwiSA"-Mentoring-Programms der Universität Duisburg-Essen vor.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Europäische Kommission. (2011). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen. KOM 567 endgültig*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. doi:10.2766/17640

 Online: http://www.die-bonn.de/zfw/32015/dollhausen_nuissl.pdf

ZfW
DOI 10.1007/s40955-015-0041-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

IM FOKUS

Hochschule als „offener" Bildungskontext für lebenslanges Lernen? Befunde und Perspektiven für die empirische (Weiter-)Bildungsforschung

Karin Dollhausen

Eingegangen: 2. September 2015 / Angenommen: 9. Oktober 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar

Zusammenfassung Das Thema der Öffnung der Hochschulbildung und von Hochschulen als institutionalisierten und organisierten Bildungskontexten für das lebenslange Lernen erfährt seit gut zehn Jahren eine besondere Aufmerksamkeit in bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen. Im Zuge dessen hat sich auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene und im Schnittfeld von Weiterbildungsforschung und Hochschulforschung ein Forschungszusammenhang etabliert, der sich auf die Offenlegung der Rahmenbedingungen, Formen und Anforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklung von Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens konzentriert. Im vorliegenden Beitrag werden hauptsächliche thematische Zugänge und empirische Befunde dargelegt und anschließend diskutiert und Perspektiven für die weiterführende Forschung benannt.

Schlüsselwörter Empirische Bildungsforschung · Weiterbildung an Hochschulen · Nicht-traditionelle Studierende · Lebenslanges Lernen

Abstract The opening up of higher education and the development of higher education insti-tutions as institutionalized and organized settings for lifelong learning has been focused in educational policy and scientific discourse for more than ten years. Consequently, research at the interface between further education and higher education research at international, European and national levels has been intensified in order to disclose framework conditions, forms and challenges regarding current and expectable development of higher education institutions within the context of lifelong learning. The article highlights main topics and empirical research result with an ensuing discussion and recommendations for further topic-related research.

Prof. Dr. K. Dollhausen (✉)
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für lebenslanges Lernen, Bonn, Deutschland
E-Mail: dollhausen@die-bonn.de

Published online: 02 December 2015

Keywords empirical educational research · university continuing education · nontraditional students · lifelong learning

1 Hochschulen als Einrichtungen lebenslangen Lernens: Zugänge und empirische Befunde

Es besteht kein Zweifel daran, dass sich im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen, wie sie unter Stichworten, wie etwa „Globalisierung", „Wissensgesellschaft", „Digitalisierung", „demografischer Wandel", „Migration" usw. beobachtet werden, die Erwartungen an Hochschulen tiefgreifend verändert haben. Sowohl von öffentlicher, bildungspolitischer als auch von bildungswissenschaftlicher Seite sehen sich Hochschulen heute mit der Anforderung konfrontiert, ihren Beitrag und ihre Rolle im Kontext des lebenslangen Lernens zu stärken, d. h. Zugänge und Möglichkeiten zur erfolgreichen Teilnahme an hochschulischen Lern- und Bildungsprozessen zu erweitern und das hochschulische Bildungsangebot auf die Bedarfe und Lernbedürfnisse einer zunehmend diversifizierten Studierendenschaft abzustimmen. Dabei gilt es zum einen, auf die gestiegenen (Höher-)Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsbedarfe der Wirtschaft infolge einer zunehmend wissensbasierten, digital unterstützten und international vernetzten Produktions- und Dienstleistungsarbeit Bezug zu nehmen. Zum anderen geht es darum, auf einen gestiegenen Bedarf der erwachsenen Bevölkerung zur lebensbegleitenden Bildung und Weiterbildung zum Zwecke der persönlichen Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung, kulturellen Bereicherung und Bewältigung biografischer Diskontinuität zu antworten. Zugleich sind Hochschulen damit herausgefordert, ihr institutionelles Selbstverständnis sowie professionell geprägte und (lern-)kulturell eingespielte Werthaltungen, Überzeugungen und Normen insbesondere in Bezug auf die Qualität und Relevanz akademischen Wissens sowie Lehren, Lernunterstützung, Beratung und Gemeinschaftsbildung („community education") auf den Prüfstand zu stellen und zu revidieren.

Vor diesem Hintergrund formiert sich seit gut zehn Jahren im Schnittfeld von (Weiter-)Bildungs- und Hochschulforschung ein engagierter Diskussions- und Forschungszusammenhang. Den Ausgangs- und Bezugspunkt bildet dabei der, im internationalen und europäischen Kontext sowie auch von nationalen Regierungen forcierte übergreifende Topos der *Öffnung der Hochschule* für bislang in der Hochschulbildung unterrepräsentierte Zielgruppen, die mit unterschiedlichen Akzentsetzungen etwa als „erwachsene Lernende" (Mark et al. 2003), „nicht-traditionelle" Studierende (Schuetze und Wolter 2003) oder auch als „lebenslang Lernende" (Slowey und Schuetze 2012b) vorgestellt werden.[1] Gemeinsam ist diesen unterschiedlichen Bezeichnungen, dass sie in sich heterogene Gruppen von Studierenden[2] ansprechen, die der im Hochschulbereich tradierten Leitfigur der/des Studierenden,

[1] Im Folgenden wird im vorliegenden Originaltext im Anschluss an die in der deutschen Diskussion weitgehend eingespielte Begriffsverwendung von „nicht-traditionellen Studierenden" gesprochen.

[2] Der Begriff der/des Studierenden wird hier im Anschluss an die Begriffsverwendung in der internationalen Diskussion generell für Lernende verwendet, die das hochschulische Bildungs- und Weiterbildungsangebot nutzen.

die/der als junge/r Erwachsene/r direkt nach dem Erhalt der formalen Hochschulzugangsvoraussetzung (Abitur, Matura usw.) ein Vollzeitstudium beginnt und dieses dann bis zum Abschluss hin durchläuft, nicht entsprechen. Stattdessen werden Studierende in Betracht gezogen, die etwa

- zum Zeitpunkt der Immatrikulation ein höheres Alter (25 Jahre und älter) haben,
- beruflich qualifiziert sind, aber keine formale Zugangsvoraussetzung haben,
- ein Studium und/oder weiterbildende Hochschulprogramme (z. B. Zertifikatskurse) neben der Berufs- und/oder Familientätigkeit wahrnehmen,
- aus bislang in der Hochschulbildung unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen (Personen aus sozial benachteiligten und einkommensschwachen Verhältnissen, Personen mit Migrationshintergrund),
- nicht direkt nach dem Schulabschluss den Weg ins Studium finden oder ein Studium nach einer längeren Pause wieder aufnehmen oder nach ein Phase der Neuorientierung ein neues Studium beginnen,
- besondere Flexibilitätsanforderungen an die Organisation des Bildungsangebots stellen, die also ein Teilzeitstudium, Fernunterricht und/oder Lernzeiten ‚neben‘ bzw. außerhalb der beruflichen Arbeitszeit (z. B. am Abend, am Wochenende usw.) bevorzugen.

Mit Blick auf die behandelten Themen lassen sich in der Diskussion und Forschung zur Öffnung der Hochschulbildung bis heute vor allem drei Schwerpunkte identifizieren, den chancengerechten Hochschulzugang, die Gestaltung von Übergängen in die Hochschulbildung sowie die strategische Entwicklung von Hochschulen hin zu Einrichtungen lebenslangen Lernens.

1.1 Chancengerechter Zugang zur Hochschulbildung

Die Thematik eines chancengerechten Zugangs zur Hochschulbildung ist an sich in der Bildungs- und Hochschulforschung keineswegs neu, sondern lässt sich mindestens bis in die späten 1960er und beginnenden 1970er Jahre zurückverfolgen, also in die Zeit der vor allem in den westlichen Industrienationen geführten Reformdiskurse und angeregten Reformprozesse. Die damaligen, auch unter der paradigmatischen Forderung nach „Bildung als Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965) geführten Debatten, haben in der Folgezeit einen Anstieg staatlicher Bildungsinvestitionen und eine Bildungsexpansion befördert, die nationalen Hochschulsystemen ein enormes Wachstum beschert bzw. die Entwicklung des jeweiligen Hochschulsystems von einem vormaligen Elite- zu einem Massensystem, das im Prinzip universell zugänglich ist, (Trow 1974) befördert haben. Mit Blick auf die Tatsache, dass in vielen Ländern weltweit die Beteiligung an Hochschulbildung nach wie vor ein soziales Privileg darstellt, hat die Forderung nach der Entwicklung von Hochschulsystemen und Hochschulen, die für „die Masse“ zugänglich sind, im internationalen Kontext bis heute Aktualität. Dennoch hat sich unter der Perspektive der Förderung des lebenslangen Lernens das Verständnis darüber, wie in der Gesellschaft der Gegenwart ein chancengerechter Zugang zur Hochschulbildung aussehen und gewährleistet werden kann, verändert. Vor allem geht es heute nicht allein darum, Hochschulzugänge *im Prinzip* „für Alle“ bzw. egalitär zu ermöglichen und dazu allgemein geltende Zugangsbestimmungen zu

formulieren. Vielmehr geht es darum, Zugänge zur und Beteiligungsmöglichkeiten an Hochschulbildung unter Berücksichtigung der erhöhten Eigenverantwortung von Individuen für die Gestaltung von Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsbiografien zu erweitern und zu flexibilisieren (Field 2000). Im weiteren Sinn geht es darum, die Gestaltung von Hochschulzugängen so anzulegen, dass Hochschulbildung als individuell wählbare Option der Bildungsbeteiligung im Kontext des lebenslangen Lernens, die allen Interessierten mit persönlicher Eignung und Studierneigung offen stehen sollte, verwirklicht werden kann.

Ein bislang immer wieder bestätigtes Ergebnis von international und europäisch vergleichenden wie auch länderspezifischen Survey-Forschungen, die sich auf internationale statistische Daten etwa der OECD und der UNESCO und/oder auf nationale Daten stützen, ist die Feststellung, dass etwa gemessen an der Zahl von Immatrikulationen und dem prozentualen Anteil von Hochschulabsolventen in der Bevölkerung, die Beteiligung an Hochschulbildung zwar insgesamt weiter gestiegen ist. Dennoch erweist sich die Hochschulbildung über Kontinente hinweg in vielen Ländern als nach wie vor sozial selektiv. So kommen etwa Osborne, Rimmer und Houston zu dem Resümee: „[…] the groups that benefit disproportionally and those who are excluded vary, but the core issue remains the same: most systems of higher education contain systemic bias towards some groups“ (Osborne et al. 2015).

Exemplarisch betrachtet, spiegelt sich dies auch und spezifischer Weise in der Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland wider, die in international vergleichender Perspektive mitunter sogar als „exzeptionell“ bezeichnet wird (Powell und Solga 2011). So wird etwa im Bildungsbericht für Deutschland seit 2011 eine kontinuierlich positive Entwicklung bei den unter 20-jährigen Studienanfängerinnen und -anfängern im Erststudium verzeichnet. Ihr Anteil ist vor allem zwischen 2010 und 2012 deutlich angestiegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 126). Gleichzeitig wird jedoch eine sich öffnende Schere zwischen der Beteiligung der „traditionellen“ Studierenden und der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden, die erst nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung den Weg in die Hochschule finden („beruflich Qualifizierte“), beobachtet. So zeigt sich seit Jahren, dass der Anteil der beruflich Qualifizierten mit und ohne Abitur, die ein Studium in Deutschland aufnehmen, insgesamt sogar rückläufig ist. Er beträgt, nach einem leichten Anstieg der Einschreibungen im Wintersemester 2009/10 von zuvor 25 auf 27 %, im Wintersemester 2011/12 nur noch 22 % (ebd., Tab. F2-19web). Der Anteil der Einschreibungen speziell von Studienanfängerinnen und -anfängern *ohne* Abitur ist zwar gestiegen, liegt mit insgesamt 2,6 % im Wintersemester 2011/12 jedoch nach wie vor auf einem niedrigen Niveau (ebd., Tab. F2-21web). Überraschend erscheint diese Entwicklung vor allem vor dem Hintergrund des Beschlusses der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 6. März 2009 über die Erleichterung des Hochschulzugangs „für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (KMK 2009) sowie einer ansonsten insgesamt positiven Entwicklung der Beteiligung der erwachsenen Bevölkerung an (non-formaler) Weiterbildung über die letzten Jahre (BMBF 2014).

1.2 Gestaltung von Übergängen in die Hochschulbildung

Einen weiteren, mit dem Thema des chancengerechten Zugangs zwar verwobenen, jedoch anders akzentuierten Themenschwerpunkt bildet die Gestaltung von Übergängen in die Hochschulbildung. Den auch bildungspolitisch relevanten Hintergrund bildet dabei die Frage bzw. das Problem der institutionellen „Durchlässigkeit“ in Bildungssystemen, hier insbesondere die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung (Europäische Kommission 2011). Dem liegt die Erkenntnis und empirische Erfahrung zugrunde, dass Bildungssysteme rein quantitativ betrachtet und gemessen etwa am Bildungsniveau oder der (Weiter-)Bildungsbeteiligung oder auch gemessen am Stand der Kompetenzentwicklung der erwachsenen Bevölkerung[3] durchaus effektiv erscheinen. Jedoch bedeutet dies nicht zugleich, dass Bildungssysteme auch in Bezug auf die Förderung lebenslangen Lernens effektiv sind. Entscheidend ist, wie insbesondere John Field (2000) herausgestellt hat, die *systemische* Qualität von Bildungssystemen, d. h. die Koordination ihrer Institutionen als vertikal und horizontal anschlussfähig miteinander verknüpfte Orte des Lernens vom Primarbereich bis hin zur nachberuflichen Bildung (Wiesner und Wolter 2005, S. 18).

Die Frage nach der Förderung und Entwicklung von durchlässigeren Strukturen betrifft dabei vor allem, doch nicht nur traditionell „stark“ strukturierte bzw. institutionell vergleichsweise „trennscharf“ differenzierte Bildungssysteme, wie sie vor allem in mittel- und westeuropäischen Ländern (z. B. Deutschland, Frankreich, Österreich, Schweiz) anzutreffen sind. So belegen aktuelle Untersuchungen etwa zur Entwicklung im Vereinigten Königreich (UK), dessen Bildungssystem im Bereich der Berufs- und Hochschulbildung zumindest aus kontinentaleuropäischer Sicht als vergleichsweise „verknüpft“ beschrieben wurde und wird, dass sich gerade hier, insbesondere in Wales und Schottland, eine gegenläufige Tendenz abzuzeichnen beginnt (Ertl 2014, S. 210). Bislang dominiert in der Forschung allerdings die Frage, wie in Ländern mit stark strukturierten Bildungssystemen institutionelle Differenzierungen und damit verbundene Prägungen von Bildungs- und Berufskarrieren überwunden werden können.

In diesem Zusammenhang gerät unter anderem das deutsche Bildungssystem immer wieder als eines in den Blick, das durch eine auffallend starke institutionelle Strukturierung gekennzeichnet ist und das in dieser Verfasstheit einen kaum übersehbaren, einschränkenden Einfluss auf die Gestaltung von individuellen Bildungs- und Berufskarrieren hat. So weisen Autoren, wie etwa Wolter (2012a), Powell und Solga (2011), Broek und Hake (2012) in vergleichender Perspektive in weitgehender Übereinstimmung darauf hin, dass das deutsche Bildungssystem Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf und mithin die Gestaltung individueller Bildungsbiografien in spezifischer Weise mitprägt. Insbesondere betrifft dies die tradierte Konstellation von Berufsbildung und Hochschulbildung. Baethge (2006) hat in diesem Zusammenhang bereits vor Jahren kritisch auf das „Schisma“ im deutschen Bildungssystem

[3] Informationen und Daten hierzu finden sich beispielsweise in der regelmäßigen Berichterstattung der OECD, so etwa in der Reihe „Education at a Glance“ (OECD 2014), im „Skills Outlook“ (OECD 2013), besser bekannt unter dem Kürzel PIAAC, sowie im von der Europäischen Union unterstützten Adult Education Survey (AES).

hingewiesen, d. h. auf die strukturell forcierte Differenzierung zwischen beruflich und akademisch orientierten Bildungs- und Berufswegen. Minks (2011) wie auch Wolter (2012a) weisen ähnlich auf die „kanalisierende“ Wirkung des Schulsystems hin. Demnach werden bereits nach Abschluss der Grundschule mit der Entscheidung für einen weiterführenden Schultyp (Hauptschule, Realschule, Fachgymnasium, Gymnasium) im Leben des Einzelnen wesentliche Weichen für die spätere Bildungs- und Berufsbiografie gestellt. So resümiert Wolter (ebd., S. 45, Herv. i. O.): „Those school leavers who do not transfer to the upper level of the *Gymnasium* – either to its general or vocational form – normally move on to institutions of vocational training. […] Among those who finish their school career with the *Abitur*, a minority continue to vocational education […].“ Konvergierend dazu betonen auch Powell und Solga (2011) die in Deutschland prägnant ausgeprägte Segregation der Domänen der Berufsbildung einerseits und der akademischen Ausbildung an Hochschulen andererseits, die trotz prinzipiell bestehender Übergangsmöglichkeiten bis heute in den tatsächlichen individuellen Bildungs- und Berufsbiographien eine pfadbestimmende Wirkung entfaltet: „Generally speaking, all these tracks ultimatively channel young people into specific positions in the labour market. The permeability between the tracks is relatively low, especially for upward mobility“ (ebd., S. 55).

Es ist daher wenig überraschend, dass in Deutschland – wie ähnlich auch in Österreich und in der Schweiz (Graf 2013) – in den vergangenen Jahren die Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zur Frage der Gestaltung von Übergängen zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung deutlich intensiviert worden sind. Darüber hinaus haben empirische Veränderungen in der Konstellation von Berufs- und Hochschulbildung etwa im Zuge der Implementierung von konsekutiven Studiengängen im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Ausweitung von weiterbildenden Studiengängen („Weiterbildungsmaster“) das Forschungs- und Entwicklungsinteresse verstärkt. Bislang konzentriert sich die Aufmerksamkeit auf folgende Entwicklungen,

- die Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch bzw. beruflich erworbenen Kompetenzen auf das Hochschulstudium (Freitag et al. 2011; Hanak und Sturm 2015),
- den Ausbau von transitorisch angelegten Bildungs- und Beratungsangeboten, die auf die Erleichterung von Übergängen beruflich Qualifizierter in die Hochschulbildung zielen (Freitag et al. 2015, insb. Kap. 1),
- die Kooperation zwischen Arbeitgebern und Hochschulen bei der Entwicklung und Umsetzung von weiterbildenden Studienprogrammen (Zastrow 2012; Zink 2013; Maschwitz 2014),
- die Ausweitung von dualen Studiengängen und darauf spezialisierten Hochschulen, die eine berufliche Qualifizierung mit einem Hochschulstudium kombinieren (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2011; Graf 2013).

Sieht man einmal von Ergebnisdarstellungen von Modellprojekten sowie überwiegend deskriptiv angelegten Fallstudien etwa zur Entwicklung von transitorisch angelegten Bildungs-und Beratungsangeboten ab, dann zeigt sich beim gegenwärtigen Stand der empirischen Analyse, dass vor allem solche Entwicklungen, die auf eine engere kooperative Verzahnung des Hochschulkontextes (und seiner Akteure) mit

der Berufswelt (und ihren Akteuren) zielen oder eine solche erfordern, bis dato noch deutlich problembehaftet sind bzw. ein hohes Konfliktpotenzial bergen, das sich auch, aber keineswegs nur aus sachlichen (z. B. ressourcenbedingten) und strukturellen (z. B. administrativen, zeitlichen) Inkompatibilitäten etwa zwischen Wirtschaftsunternehmen und Hochschulen heraus erklären lässt. Ein wiederkehrender Befund ist der, dass auf Seiten der Hochschulakteure vielfach noch deutliche, institutionell geprägte Vorbehalte in Bezug auf ein stärkeres kooperatives Engagement im Hinblick auf die Gestaltung von Übergängen wirksam werden. Zugleich nährt dies offenbar wiederum Vorbehalte gegenüber der Hochschule als Kooperationspartner (Maschwitz 2014, S. 36 f.). Nicht zuletzt verweist dies auf die Relevanz einer, konsequent unter der Perspektive lebenslangen Lernens geführten strategischen Entwicklung der Hochschule.

1.3 Strategische Entwicklung von Hochschulen zu Einrichtungen lebenslangen Lernens

Ein weiterer thematischer Schwerpunkt in der Diskussion und Forschung zur Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende betrifft die strategische Entwicklung von Hochschulen zu Einrichtungen lebenslangen Lernens. Die Forschung bezieht sich dabei auf einen international breit getragenen Konsens (OECD 2008; Scott 2009; Yang et al. 2015). Die umfassende Entwicklungsnotwendigkeit des Hochschulbereichs und seiner Einrichtungen wurde bereits Ende der 1990er Jahre im Bericht zur UNESCO Weltkonferenz zur Hochschulbildung als zentrales Ergebnis festgehalten: „It is now clear that, to fulfil its mission, higher education must change radically, by becoming organically flexible, and at the same time more diverse in its institutions, its structures, its curricula, and the nature and forms of its programmes and delivery systems“ (UNESCO 1998, S. 2). In diesem Sinn sind auch im Rahmen des Bologna-Prozesses im Laufe der Zeit Anforderungen etwa zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, zum Ausbau nicht-traditioneller Zugangswege zum Studium, zur Eröffnung flexibler Lernwege und Studienformen sowie zur Anpassung der Organisation und Finanzierung der Hochschulen an die Erfordernisse des lebenslangen Lernens formuliert worden (Banscherus 2010). Ebenso wurden von Seiten der professionellen Community strategische Eckpunkte für die Hochschulentwicklung formuliert, darunter etwa die unter der Federführung der European University Association (EUA) erarbeitete „European Universities' Charter on Lifelong Learning“ (EUA 2008). Und auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs ist deutlich gemacht worden, dass bei einer konsequenten Auslegung des Konzepts des lebenslangen Lernens weitreichende Entwicklungserfordernisse etwa im Hinblick auf erweiterte Zugangsmöglichkeiten, die Aufhebung der Trennung von konsekutiven und weiterbildenden Studienangeboten, Durchlässigkeit, Flexibilität, Bedarfs- und Nachfrageorientierung, Kompetenz- und Praxisorientierung in der Lehre sowie Kooperation und Vernetzung mit externen Stakeholdern aus Wirtschaft und Zivilgesellschaft in den Blick kommen (Wolter 2010a; Remdisch und Müller-Eiselt 2011; Kerres et al. 2012b).

Vor diesem Hintergrund richtet sich das Augenmerk der Forschung vor allem auf die Frage, ob und inwieweit das Konzept des lebenslangen Lernens in Hochschulen

seit Beginn der 2000er Jahre als Leitorientierung der Hochschulentwicklung aufgegriffen wird bzw. welche Bedingungen und Faktoren eine konsequente Ausrichtung am Konzept des lebenslangen Lernens erschweren. Ein bis heute zentraler Befund aus der, zumeist auf Umfragen sowie Länder- und Fallstudien basierenden, international vergleichenden Forschung ist, dass die Entwicklung der Hochschulen bei weitem noch nicht so vorangebracht worden ist, wie es möglich und aus der Perspektive lebenslangen Lernens erforderlich wäre (Smidt und Sursock 2011; Bengtsson 2013; Dollhausen et al. 2013). So resümieren etwa Slowey und Schuetze im vergleichenden Blick auf 14 Länderstudien aus allen Kontinenten, die Ende der 1990er Jahre und dann nach 10 Jahren nochmals von jeweils nationalen Wissenschaftler/innen durchgeführt wurden (Schuetze und Slowey 2000; Slowey und Schuetze 2012a):

> However, while the concept of lifelong learning featured prominently in national and international education policy discourse, the implications of this concept for higher education remained underdeveloped. Some types of institutions in the post-secondary system gradually changes to accommodate lifelong learners, but overall, higher education has been slow to adapt its mission, structures and understanding of knowledge and learning – in short its culture – to the demands for a more open, flexible and egalitarian system. Tis generally slow pace of change seems somewhat surprising in the light of calls from employers for an educated, flexible and adaptable work force, the aspirations of governments to develop 'knowledge-based economies' and 'learning societies' and, in many OECD countries, significant demographic shifts associated with ageing populations (Slowey und Schuetze 2012b, S. 4).

In Deutschland lassen sich seit einigen Jahren zwar durchaus bemerkenswerte Entwicklungen beobachten. So hat sich, wie etwa Zastrow (2012, S. 345) hervorhebt, in den vergangenen Jahren die deutsche Hochschullandschaft durchaus verändert. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang auf die „Liberalisierung des Bildungsmarktes", verbunden mit „einer imposanten Vervielfachung der Akteure im Bereich akademischer Erwachsenenbildung", sowie auf Reformen im Sinne der Deregulierung, „die sowohl die Steuerungs- und Verwaltungsprozesse, die Finanzierungsmodalitäten, die Personalstruktur als auch die curricularen Aspekte betreffen." Ebenso weist sie auf die Aufhebung der vormals strikten Trennung von erstem berufsbildendem Abschluss und Weiterbildung sowie auf die formale Gleichstellung von Universitäts- und Fachhochschulabschlüssen hin. Die genannten Entwicklungen beziehen sich jedoch auf formale Veränderungen, die vor allem die Wirksamkeit von veränderten Governance-Strukturen im Hochschulbereich belegen (Schimank 2007; Wolter 2012c).

Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens tritt ein anderes Bild zutage. So zeigt sich mit Blick auf die Ausrichtung der Hochschulen, dass sich vor allem klassische Universitäten nach wie vor vielfach an einem traditionellen Bildungsauftrag orientieren, d. h. am Auftrag der Förderung der disziplinär strukturierten akademischen Ausbildung von jungen Erwachsenen, die nach dem Abitur an die Hochschule kommen, hier ein Vollzeitstudium aufnehmen und dann erst ins Berufsleben eintreten. Offenbar noch zu oft wird so übersehen, dass diese „Konstruktion des Bildungs-

auftrags von Hochschule […] zunehmend infrage gestellt [wird], weil sie nicht mehr der empirischen Realität der Studierenden entspricht und den weiteren demografischen Trend außer Acht lässt“ (Kerres et al. 2012a, S. 9).[4]

Dieser veränderten Realität steht in Deutschland zudem eine nach wie vor und vor allem förder- und finanzierungspolitisch erwirkte Trennung zwischen „grundständigen“ Studienangeboten einerseits und weitgehend marktförmig zu realisierender Weiterbildung (weiterbildende Studiengänge, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung) andererseits gegenüber (Fischer 2012). Entsprechend tendieren Universitäten dazu, Entwicklungsaufgaben im Kontext des lebenslangen Lernens zumeist im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu konzentrieren, wohingegen Angebote und Organisationsformen im Bereich der grundständigen Lehre fortgeschrieben werden. Ein typisches Folgeproblem dieser Strategien besteht darin, dass sich in Universitäten neben der „klassischen“ Hochschulbildung ein Bereich der marktbezogenen Weiterbildung entwickelt, dessen Verankerung im institutionellen und organisatorischen Universitätskontext wenn nicht fragwürdig, so doch wenig gesichert erscheint (Bardachzi 2010; Wilkesmann 2012).

Zugleich wird damit ein grundlegendes Entwicklungsproblem speziell von klassischen Universitäten angezeigt. Zwar sind, wie in den meisten europäischen Ländern, die Governance-Strukturen auch im deutschen Hochschulsystem verändert worden, um Hochschulen in die Lage zu versetzen „besser und flexibler auf gesellschaftliche und ökonomische Bedarfslagen in den entstehenden Wissensgesellschaften zu reagieren“ (Kehm 2012, S. 17). Im Kern wurde und wird dabei die „Organisationswerdung“ (ebd.) der Universität anvisiert, d. h. die Abkehr von traditionellen Formen der kollegialen akademischen Selbstverwaltung (Stichweh 2005) und die Hinwendung zur organisatorisch-rationalen, hierarchischen und arbeitsteiligen Koordination von hochschulinternen Prozessen sowie von Beziehungen zwischen Universitäten und Organisationen in der relevanten Umwelt (z. B. aus Wirtschaft, Zivilgesellschaft). Faktisch sind die Formen der Steuerung im Hochschulbereich vielfältiger geworden.[5] Zugleich hat dies dazu geführt, dass sich in Universitäten, bis heute kein bestimmtes Organisationsmodell durchgesetzt hat. Vielmehr „weisen Universitäten in der Regel sowohl Merkmale von Institutionen als auch Merkmale von Organisationen auf. Als Institutionen sind sie gesellschaftliche Einrichtungen, die Wissen generieren und vermitteln; als Organisationen sind sie eine Einheit aus Lehrenden,

[4] Diese Kritik bezieht sich auf empirische Befunde, die zeigen, dass bereits heute auch Vollzeitstudierende vielfach neben dem Studium einer Beschäftigung nachgehen, beruflich tätig sind und/oder z. B. als Alleinerziehende neben dem Studium familiär eingebunden sind (Maschwitz und Vajna 2011). Entsprechend haben sich die Erwartungen auch der „traditionellen“ Studierenden an die Strukturen und Organisation von Studienangeboten in eine Richtung entwickelt, wie sie im bildungswissenschaftlichen Diskurs vor allem der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden zugeschrieben werden. Erwartet werden etwa eine größere zeitliche Flexibilität im Rahmen des Studiums und bei Prüfungen, mehr Möglichkeiten zum Selbststudium, einen stärkeren Einbezug von Praxiswissen, die Anerkennung früherer Leistungen und eine verbesserte Beratung (Wilkesmann et al. 2011, S. 293).

[5] Schimank (2007) etwa, identifiziert unterschiedliche Governance-Typen, die einen Einfluss auf die Hochschulentwicklung haben, darunter die staatliche Regulation, die Außensteuerung durch den Staat oder durch andere Akteure, an die der Staat Steuerungsbefugnisse delegiert (z. B. Akkreditierungsagenturen), die akademische Selbstorganisation der Hochschule, die hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen und der Wettbewerb in und zwischen Hochschulen.

Forschenden, Lernenden, Verwaltungs- und Leitungspersonal, die arbeitsteilig miteinander kooperieren“ (Kehm 2012, S. 18). Typisch begünstigt dies in der Praxis wiederum, so Kehm (ebd., S. 23), die lediglich „oberflächliche Anpassung an das erwartete Organisationsverhalten, während auf der Mikroebene weiterhin die traditionellen Normen und Werte Bestand haben und das Handeln der Akteure bestimmen […].“

Diese spezifische Konstellation erklärt zumindest teilweise, warum es in vielen Universitäten zwar möglich ist, unter der Semantik des lebenslangen Lernens kurzfristig Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auf den Weg zu bringen. Offenbar ist es aber schwer, eine von den Hochschulakteuren gemeinsam getragene und verantwortete strategische Ausrichtung auf lebenslanges Lernen sowie eine Umsetzung von damit einhergehenden Veränderungsmaßnahmen zu erwirken. Dafür, dass dies nicht nur Hochschulen in Deutschland betrifft, sprechen ähnliche Ergebnisse aus der europäisch vergleichenden Forschung (de Viron und Davies 2015).

2 Diskussion und weiterführende Forschungsbedarfe

Im vorangegangenen Abschnitt wurde ein – zugegeben selektiv angelegter – kursorischer Überblick über den heuten Stand der Forschung und Erkenntnis zur Entwicklung von Hochschulen hin zu Einrichtungen des lebenslangen Lernens gegeben. Stellt man vor diesem Hintergrund nochmals die im Titel des Beitrags angedeutete Frage, ob die Hochschule als ein „offener“ Bildungskontext für lebenslanges Lernen begriffen werden kann, dann drängt sich die paradoxe Antwort: „Ja und nein.“ auf. Es kommt offenbar auf die Perspektive und referenzielle Verortung der/des jeweils Antwort Gebenden an.

So besteht heute kein Zweifel mehr daran, dass sich die Öffnung von Hochschulen für lebenslanges Lernen seit Beginn der 2000er Jahre vor allem im bildungspolitischen Zusammenhang als vordringlich zu verfolgende Entwicklungsperspektive durchgesetzt hat. Zumindest mit Blick auf ihre Bildungsfunktion lassen sich Hochschulen in Anbetracht der gegebenen gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik und damit einhergehenden Anforderungen an das permanente Lernen, die Weiterbildung und Höherqualifizierung kaum mehr anders denken. Wie gezeigt, ist damit zugleich das politische wie auch wissenschaftliche Anspruchsniveau in Bezug auf die Entwicklung von Hochschulen gestiegen bzw. in Richtung auf einen letztlich fundamentalen Wandel des Angebotsverhaltens, des institutionellen Selbstverständnisses und organisatorischen Steuerung von internen Prozessen sowie externen Hochschulkooperationen gewendet worden. Darin zeigt sich nicht zuletzt auch eine gewisse „modernistische“ Haltung, die sich von der Vergangenheit deutlich distanziert. Dies zumindest lässt sich feststellen, soweit im Blick auf die unter dem Postulat der Öffnung für lebenslanges Lernen formulierten Veränderungs- und Erneuerungserfordernisse in und von Hochschulen die in „hergebrachten“ Strukturen und Formierungen erreichte pädagogische Leistungsfähigkeit von Hochschulen eine, bislang wenig hinterfragte, tendenzielle Geringschätzung erfährt.

Unbestritten ist aber auch, dass sich zumindest die Hochschulen, die sich auf eine – wie immer begründete – privilegierte Stellung innerhalb des Bildungssystems beziehen, bis heute gegenüber evidenten angebots-, organisations- und schließlich institutionsbezogenen Veränderungs- und Entwicklungserfordernissen tendenziell verschließen, d. h. formal gegebene Möglichkeiten zur Erweiterung und Flexibilisierung ihres Leistungsspektrums im Hinblick auf eine effektive Förderung lebenslangen Lernens kaum ausschöpfen. Es ist bis heute eine empirisch offene Frage, ob und inwieweit eine solche Tendenz zu erklären ist. Zweifellos spielen institutionell eingespielte und wissenschaftlich-professionell begründbare Werthaltungen und normative Orientierungen eine Rolle. Aber womöglich ist deren Aktualisierung auch eine intuitive oder gar bewusste Reaktion angesichts einer modernisierungs- und innovationsversessenen Zeit, die auch die Aktionszyklen der Politik mitprägt, und in der die Forderung nach notwendigen Zeit- und Freiräumen für ein deliberates (statt ad hoc-) Entscheiden der Hochschulakteure im Hinblick auf ein systemisch-evolutionär erfolgversprechendes strategisches Entwicklungsverhalten der Hochschulen mittransportiert wird. Diese Interpretation liegt zumindest nicht fern, wenn man in Rechnung stellt, dass sich die europäische Bildungspolitik gegenwärtig bereits vom Entwicklungsimperativ des lebenslangen Lernens zu verabschieden beginnt – dies zugunsten der Betonung der „sozialen Dimension“ als zukunftsweisendem Entwicklungsauftrag für Bildungsinstitutionen, speziell Hochschulen (de Viron und Davies 2015, S. 55).

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich der Bedarf für weiterführende Forschungen ab, die auf die Vertiefung und Erweiterung des empirischen Wissens darüber beitragen, wie sich Hochschulen und ihre Akteure heute auf eine nicht nur veränderte, sondern sich dynamisch verändernde Anforderungssituation einstellen (können). Gefragt sind damit Forschungen, die zum einen auf ein genaueres Verstehen hochschulischer bzw. akademischer Bildung im Kontext lebenslangen Lernens abzielen und die zum anderen zur Offenlegung von Ansatzpunkten beitragen, die auf den hochschulspezifischen Wissens- und Orientierungsbedarf in Bezug auf das „Wie“ der Initiierung, Gestaltung und Umsetzung von Hochschulentwicklungsprojekten im Kontext des lebenslangen Lernens antworten. Dabei wird es erforderlich sein, das forschende Augenmerk auch und vor allem so anzulegen, dass reflexionsanregende Ergebnisse in Bezug auf im Hochschulkontext eingespielte Sichtweisen und Konstruktionen ermöglicht werde – so etwa über nicht-traditionelle Studierende bzw. beruflich Qualifizierte als Adressaten und Nutzer hochschulischer Bildungsangebote, die Rolle von Lehrenden und das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, den Umgang mit nicht-akademisch generiertem Wissen in der Hochschulbildung, die Bedeutung von international angelegten Vergleichsoperationen zu Verfahrensfragen, die Bedeutung von im sozialpädagogischen Bereich entwickelten Ansätzen der Lernunterstützung.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indi-katorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen, 34*, 13–27.

Banscherus, U. (2010). Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In A. Wolter, G. Wiesner, & C. Koepernik (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens* (S. 221–237). Weinheim: Juventa Verlag.

Bardachzi, C. (2010). *Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge*. Münster: Waxmann Verlag.

Bengtsson, J. (2013). National strategies for implementing lifelong learning (LLL) – the gap between policy and reality: An international perspective. *International Review of Education, 3*, 343–352.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2014). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Ergebnisse des Adult Education Survey AES Trendbericht. Bonn.

Broek, S., & Hake, B. J. (2012). Increasing participation of adults in higher education: Factors for successful policies. *International Journal of Lifelong Education, 8*, 1–21.

Bundesvereinigung der deutschen Arbeitsgeberverbände & Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. (Hrsg.). (2011). *Erfolgsmodell duales Studium. Leitfaden für Unternehmen*. Berlin: BDA.

Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen-Verlag.

De Viron, F., & Davies, P. (2015). From university lifelong learning to lifelong learning universities: Developing and implementing effective strategies. In J. Yang, C. Schneller, & S. Roche (Hrsg.), *The role of higher education in promoting lifelong learning* (S. 40–59). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Dollhausen, K., Wolter, A., Lattke, S., Scheliga, F., Spexard, A., Geffers, J., & Banscherus, U. (2013). *Developing the adult learning sector. Lot 3: Opening higher education to adults*. Contract EAC 2012-0074. Final report. Brüssel: PublicationsOffice of the European union. doi:10.2766/65143.

Ertl, H. (2014). *A world of difference? Research on higher and vocational education ind Germany and England*. München: Herbert Utz Verlag.

EUA European University Association. (2008). *European universities charter on lifelong learning*. Brüssel: EUA.

Europäische Kommission. (2011). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss, den Ausschuss der Regionen. Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen*. Brüssel: KOM. (567 endgültig).

Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trendham Books.

Fischer, H. (2012). Rechtliche Gleichgültigkeit – Lebenslanges Lernen im Spiegel gesetzlicher Vorgaben. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 13–20). Münster: Waxmann Verlag.

Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D., & Buhr, R. (Hrsg.). (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann Verlag.

Freitag, W. K., Buhr, K., Danzeglocke, E.-M., Schröder &, S., & Völk, D. (Hrsg.). (2015). *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann Verlag.

Graf, L. (2013). *The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.

Hanak, H., & Sturm, N. (2015). *Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Kehm, B. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur, Organisation Hochschule. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–26). Wiesbaden: Springer VS.

Kerres, M., Schmidt, A., & Wolff-Bendik, K. (2012a). Lebenslanges Lernen an Hochschulen – eine Einleitung. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studi-um 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 9–12). Münster: Waxmann Verlag.

Kerres, M., Hanft, A., & Wilkesmann, U. (2012b). Implikationen einer konsequentn Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen – eine Schlussbetrachtung. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 285–290). Münster: Waxmann Verlag.

KMK, Kultusministerkonferenz. (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.06.2009.

Mark, R., Pouget, M., & Thomas, E. (Hrsg.). (2003). *Adults in higher education. Learning from experience in the new Europe*. Oxford: Verlag Peter Lang.

Maschwitz, A. (2014). *Universitäten unternehmen kooperationen. Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge*. Münster: Verlag MV-Wissenschaft.

Maschwitz, A., & Vajna, C. (2011). Berufstätige Studierende - studierende Berufstätige. Veränderte Studierendenpräferenzen und Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. In A. Strauß, M. Häusler, & T. Hecht (Hrsg.). *Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens. Konzepte, Modelle, Realität* (S. 272–281). Hamburg: DGWF. (DGWF Beiträge (50)).

Minks, K.-H. (2011). Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozioökonomische Herausforderungen. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk, & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 21–35). Münster: Waxmann Verlag.

OECD. (2008). *Tertiary education for the knowledge society*. Paris: OECD.

OECD. (2013). *OECD skills outlook 2013. First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD.

OECD. (2014). *Education at a glance 2014 highlights*. Paris: OECD.

Osborne, M., Rimmer, R., & Houston, M. (2015). Adult access to higher education: An International overview. In J. Yang, C. Schneller, & S. Roche (Hrsg.), *The role of higher education in promoting lifelong learning* (S. 17–39). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Powell, J., & Solga, H. (2011). Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work, 24*(1–2), 49–68. doi:10.1080/13639080.534445.

Remdisch, S., & Müller-Eiselt, R. (2011). Öffnung, Durchlässigkeit, Vernetzung: Gemeinsam auf dem Weg zur Offenen Hochschule. *Das Hochschulwesen, 1*, 2–6.

Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister, & J. Wissenger (Hrsg.), *Educational governance. Handlungskoordination und steuerung im bildungssystem* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schuetze, H. G., & Slowey, M. (Hrsg.). (2000). *Higher education and lifelong learners. International perspectives on chance*. London: RoutledgeFalmer.

Schuetze, H. G., & Wolter, A. (2003). Higher education, non-traditional students and life-long learning in industrialized countries. *Das Hochschulwesen, 5*, 183–189.

Scott, P. (2009). *Access in higher education in Europe and North America: Trends and developments*. Bukarest: CEPES/UNESCO.

Slowey, M., & Schuetze, H. G. (Hrsg.). (2012a). *Global Perspectives on higher education and lifelong learners*. London: Routledge.

Slowey, M., & Schuetze, H. G. (2012b). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 3–22). London: Routledge.

Smidt, H., & Sursock, A. (2011). *Engaging in lifelong learning: Shaping inclusive and responsive university strategies*. Brüssel: EUA.

Stichweh, R. (2005). Wissen únd die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In T. Klatetzky & V. Tacke (Hrsg.). *Organisation und Profession* (S.31–44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trow, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. In OECD (Hrsg.), *Policies for higher education. General report on the conference on future structures of post-secondary education* (S. 51–101). Paris: OECD.

UNESCO. (1998). World conference on higher education. Higher education in the twenty-first century: vision and action. UNESCO Paris 5–9 october 1998 (Bd. I). Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/reform-and-innovation/1998-world-conference/. Zugegriffen: 2. Sept. 2015.

Wiesner, G., & Wolter, A. (2005). Einleitung. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 7–44). Weinheim: Juventa Verlag.

Wilkesmann, U. (2012). Strukturelle Verankerung. Die Dilemmata des lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 52–58). Münster: Waxmann Verlag.

Wolter, A. (2010a). Die Hochschule als Institution lebenslangen Lernens. In A. Wolter, G. Wiesner, & C. Koepernik (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens* (S. 53–79). Weinheim: Juventa Verlag.

Wolter, A. (2012a). Germany: From individual talent to institutional permeability: Changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 43–59). London: Routledge.

Wolter, A. (2012b). Studium neben dem Beruf – eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 271–284). Münster: Waxmann Verlag.

Wolter, A. (2012c). State, market and institution in German higher education – new governance mechanisms beyond state regulation and market dynamiks. In H. G. Schuetze, G. Alvarez Mendiola, & D. Conrad (Hrsg.), *State and market in higher education reforms. Trends, policies and experiences in comparative perspective* (S. 129–147). Rotterdam: Sense Publishers.

Yang, J., Schneller, C., & Roche, S. (Hrsg.). (2015). *The role of higher education in promoting lifelong learning* (S. 17–39). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Zastrow, J. (2012). Die institutionelle Neuausrichtung der wissenschaftlichen Management-weiterbildung – ein Beitrag zur Entwicklung des organisationalen Felds der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 345–362). Wiesbaden: Springer VS.

Zink, F. (2013). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Die Akteuere und ihre Themen in interinstitutionellen Aushandlungsprozessen im Kontext kooperativer Angebotsentwicklung. In K. Dollhausen, T. C. Feld, & W. Seitter (Hrsg.). *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 133–156). Wiesbaden: Springer VS.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-015-0042-9

ORIGINALBEITRAG

Hochschulisches Lernen – eine analytische Perspektive

Rüdiger Rhein

Eingegangen: 22. März 2015 / Angenommen: 30. Oktober 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Dieser Beitrag betrachtet hochschulisches Lernen unter einer analytischen Perspektive: Danach artikuliert sich hochschulisches Lernen im institutionellen Kontext der Hochschule mit ihren studiengangstrukturellen Rahmenbedingungen in einer je spezifischen, dabei stets kontingenten und polymorphen Koppelung zwischen Wissenschaft als Ort der Wissensproduktion einerseits und Studium als Ort der Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen andererseits. Hochschulisches Lernen lässt sich als Möglichkeitsraum von Figurationen dieser Bezugnahmen rekonstruieren. Die Analyse des Lernens an Hochschulen erschließt außerdem Forschungsperspektiven einer bildungswissenschaftlichen Hochschulforschung und einer theoretischen Hochschuldidaktik, zu denen die Erwachsenenbildungswissenschaft substanzielle Beiträge liefern kann.

Schlüsselwörter Bildungswissenschaftliche Hochschulforschung · Hochschulisches Lernen · Studium

Abstract This article examines learning at the university, which is located in the institutional context of the university with its structural conditions. The analysis of learning at universities opens research perspectives, to which the adult education science can deliver substantial contributions.

Keywords education scientific research on higher education · learning at the university · academic studies

Dr. R. Rhein (✉)
Leibniz Universität Hannover,
Hannover, Deutschland
E-Mail: ruediger-rhein@online.de

1 Hochschulisches Lernen – ein Gegenstand auch der Erwachsenenbildungswissenschaft

Die Hochschullandschaft[1] befindet sich im Wandel, die Studienstrukturreformen der letzten Jahre haben weitreichende Umstrukturierungen der Studienorganisation induziert, Durchlässigkeit des Hochschulzugangs und Anerkennung extern erworbener Kompetenzen sind Gegenstände aktueller Diskussion.[2] Dies ist Anlass genug, nicht lediglich die Effekte dieser Entwicklungen durch forschende Begleitung präziser zu beschreiben, „um auf diese Weise auch die unbeabsichtigten Nebenfolgen bildungspolitischer Entscheidungen genauer zu analysieren“,[3] sondern auch grundlegend auf hochschulisches Lehren und Lernen zurückzudenken, um seinen konzeptuellen Kern theoretisch zu begründen. Die Erwachsenenbildungswissenschaft kann sich dabei als einschlägige Akteurin im transdisziplinären Feld bildungswissenschaftlicher Hochschulforschung verstehen. In diesem Sinne muss sich die Erwachsenenbildungswissenschaft nicht darauf beschränken, wissenschaftliche Weiterbildung[4] zu untersuchen; ebenso wenig braucht sie sich unter einheimischer Perspektive allenfalls für „öffentliche Wissenschaft“ zu interessieren, also für die „Frage nach der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens an diejenigen, die nicht unmittelbar an der Wissenschaftsproduktion beteiligt sind“,[5] oder für popularisierende Vermittlungsformen wissenschaftlichen Wissens.[6] Die Erwachsenenbildungswissenschaft kann hochschulisches Lehren und Lernen in seiner Gesamtheit als genuin disziplinären Gegenstand auffassen – sehr wohl wissend, dass sie hier aus naheliegenden Gründen keine Alleinzuständigkeit reklamieren kann.

Dabei interessiert die Universität als Lernort in erwachsenenbildungswissenschaftlicher Hinsicht nicht lediglich deshalb, weil die Adressat/inn/en hochschulischer Bildung mündige Erwachsene sind. Vielmehr lassen sich Hochschulen (auch) als einschlägiger Bestandteil des Bildungssystems[7] – insbesondere auch im Kontext des Lebenslangen Lernens[8] – auffassen, um als Hochschule der Gesellschaft spezifische Lern- und Bildungsräume zu schaffen, in denen Bildungsbedürfnisse und Bildungsbedarfe individueller wie gesellschaftlicher Art befriedigt werden können.

Dabei bleibt natürlich weiterhin zu berücksichtigen, dass dem Lernort Hochschule eine nur transdisziplinär erfassbare Eigenlogik innewohnt:

Hochschulen im Allgemeinen, und Universitäten im Besonderen, sind konzeptuell[9] zunächst Trägerorganisationen von Wissenschaft und akademischen Praxen

[1] Vgl. exemplarisch Teichler und Tippelt 2005.

[2] Vgl. exemplarisch Faulstich 2011b.

[3] Friebertshäuser 2004, S. 248.

[4] Vgl. etwa die Schwerpunkthefte Report 31 (2008) 1 und Hessische Blätter für Volksbildung 62 (2012) 2. Vgl. exemplarisch auch Krüger 1984; Wittpoth 1987.

[5] Faulstich 2008, S. IV.

[6] Vgl. bspw. Conein et al. 2004.

[7] Vgl. exemplarisch Teichler 2009.

[8] Vgl. exemplarisch Wolter 2010; Kerres et al. 2012.

[9] Die Universität als „Idee“ ist zu unterscheiden von den empirisch vorfindlichen, durch lokale und historische Besonderheiten charakterisierten Hochschulen (vgl. zu diesem Gedanken Mecheril und Klingler 2010, S. 83 f.); außerdem differenziert sich die Idee der Universität noch einmal im Hinblick auf disziplinär

sowie spezielle Orte des Umgangs mit spezifischen Formen des Wissens, des intellektuellen Austauschs und der intellektuellen Innovation.[10]

Zugleich aber sind Hochschulen nicht nur Forschungseinrichtungen, sie sind – als Organisation und als Institution[11] – auch das Bindeglied zwischen Wissenschaft und Studium.[12] Dieser Nexus erfordert somit eine Reflexion darüber, wie die Zwecke lernender Beschäftigung mit Wissenschaft mit Zwecksetzungen wissenschaftlicher Praxis synchronisiert und in typischen Auffassungen von der Institution Hochschule (bzw. einer Idee der Universität) artikuliert werden können.

Aus der Perspektive bildungswissenschaftlicher Hochschulforschung stellen sich dazu Fragen, die auch die Erwachsenenbildungswissenschaft als ihrige ansehen kann:

- Was *genau* bedeutet es, Wissenschaft zu einem Gegenstand von Lehre und Studium zu machen?
- Worin bestehen Ziel und Zweck der lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft als Gegenstand des Studiums?
- Was zeichnet hochschulisches Lehren und Lernen aus?
- Was ist das Charakteristische akademischer Bildung?

Diese Fragen sollen hier aber nicht empirisch behandelt werden; vielmehr soll das Bedingungsgefüge[13] von Hochschullehre, Studium und Wissenschaft systematisch expliziert werden, um genau diejenigen Aspekte zu identifizieren, die für hochschulisches, also auf den spezifischen Gegenstand Wissenschaft bezogenes Lehren und Lernen einschlägig sind.

2 Die Eigenstrukturen von Wissenschaft

Jede theoretische Rekonstruktion und jede empirische Beforschung von Lehre und Lernen an (wissenschaftlichen) Hochschulen muss zunächst den Eigen-Sinn und die Eigen-Logik von Wissenschaft veranschlagen:

bedingte Traditionen. Welcher Art die konzeptuellen Selbst- und Fremdbeschreibungen von Hochschulen im Allgemeinen bzw. von Universitäten im Besonderen *tatsächlich* sind, ist eine Frage der sozialwissenschaftlichen und historischen Hochschulforschung.

[10] Vgl. zur Universität allgemein Stichweh 1994; Weber 2002; Koch 2008.

[11] Institution verstanden als sozial entstandene und kollektiv geteilte, verfestigte handlungsleitende Sinn- und Deutungszusammenhänge (vgl. Hillmann 2007, S. 381), Organisation verstanden als „ein soziales System oder ein soziales Gebilde als Gesamtheit aller geplanten, ungeplanten und unvorhergesehenen sozialen Prozesse, die innerhalb des jeweiligen Systems oder in Beziehung zu anderen, umgebenden Systemen ablaufen“ (Hillmann 2007, S. 651). Vgl. zum Verhältnis von Institution und Organisation Göhlich 2011.

[12] Vgl. exemplarisch Huber 1984; Teichler 2004.

[13] Dabei ist „Bedingung“ nicht in kausalem Sinne gemeint (etwas verursacht etwas, etwas hat etwas zur Folge), sondern in einem analytisch-deskriptiven Sinne – als Referenz auf Umstände oder Beziehungen, die gleichwohl nicht zufällig gegeben sind, sondern in gegenseitigen Verweisungszusammenhängen stehen und insofern im Hinblick auf eine inhärente Eigen-Logik rekonstruiert werden können.

Lernen ist stets eine kognitiv-emotional-soziale Bezugnahme auf *etwas* – als Gegenstand des Lernens.[14] Eine Untersuchung dieses Lernens muss auch die Eigen-Strukturen dieses „Etwas" in Rechnung stellen, um beurteilen zu können, inwiefern das Lernen seinem Gegenstand gerecht wird oder diesen verfehlt, und um aufzuklären, inwiefern Sinn und Zweck des Lernens mit Sinn und Zweck des Lerngegenstandes korrespondieren.

Wissenschaft lässt sich explizieren als spezifische Praxis des Vernunftgebrauchs zu Erkenntniszwecken – also als Institution der methodisch ausgewiesenen und methodologisch begründeten Erzeugung von (gleichwohl potenziell vorläufigem) Wissen.[15]

Wissenschaft zeigt sich in der Pluralität der verschiedenen *Disziplinen*, die jeweils einschlägige Gegenstände und Fragestellungen als zur jeweiligen Fachwissenschaft zugehörig und jeweils spezifische Verfahren der Erkenntnisgewinnung als „wissenschaftlich" auszeichnen. Bei den Entitäten, über die Wissen erzeugt wird, handelt es sich, je nach Wissenschaftsdisziplin,

- um natürliche (extrapersonal-objektweltliche), um mentale und psychische (intrapersonale) oder um soziale, gesellschaftliche oder kulturelle (interpersonale bzw. trans- und suprapersonale) Sachverhalte, Phänomene und Prozesse (Realgegenstände),
- um (axiomatisierte) formale Systeme und ihre Eigenschaften (Formalgegenstände),
- um technische oder kulturelle Artefakte und die Bedingungen und Prozesse ihrer Erzeugung und Nutzung,
- um die Begründung und Gestaltung grundlegender menschlicher Praxen (der Sinndeutung, der Gestaltung gesellschaftlicher Verkehrsformen, der Gestaltung diskursiver Räume, der Gestaltung von Wertordnungen u. Ä.).

Neben Wissenschaft als epistemischem Projekt finden sich erstens unterschiedliche *akademische Praxen* als spezifisch wissensbasiertes und begründet-reflektiertes Handeln im Hinblick auf

- den sachkundigen oder verantwortlichen Umgang mit Realgegenständen,

[14] Damit ist natürlich keine Definition von Lernen gegeben! Mit dem Ziel einer explizit *pädagogischen* Erfassung des Phänomens „Lernen" formulieren Göhlich und Zirfas (2007, S. 17) folgenden „Arbeitsbegriff": „Lernen bezeichnet die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können."

[15] Zur Unterscheidung von anderen Wissensformen werden für wissenschaftliches Wissen spezifische Kriterien reklamiert. Hoyningen-Huene (2009, S. 22) identifiziert Systematizität „als das, was Wissenschaft ausmacht": „Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich von anderen Wissensarten, besonders dem Alltagswissen, primär durch seinen höheren Grad an Systematizität", wobei wissenschaftliches Wissen in neun Dimensionen systematischer ist als andere Wissensarten, nämlich hinsichtlich 1) Beschreibungen, 2) Erklärungen, 3) Vorhersagen, 4) der Verteidigung von Wissensansprüchen, 5) kritischem Diskurs, 6) epistemischer Vernetztheit, 7) dem Ideal der Vollständigkeit, 8) der Vermehrung von Wissen und 9) der Strukturierung und Darstellung von Wissen – ohne dass alle neun Dimensionen für alle Wissenschaften zwingend einschlägig sind (vgl. ausführlich Hoyningen-Huene 2013). Unbenommen bleibt, dass von „der" Wissenschaft im Kollektivsingular nur in allgemeiner Hinsicht gesprochen werden kann.

- den sachkundigen Entwurf technischer oder kultureller Artefakte, ihre sachverständige Produktion oder den adäquaten Umgang mit diesen,
- sozial-kommunikative Prozesse in grundlegenden lebensweltlichen Praxen.

Und zweitens findet sich die reflektiert-routinierte Verwendung gesicherter Wissensbestände in Form von *Technologien*.[16]

Akademische Praxen verwenden zum Zwecke solches verantwortlichen und sachkundigen Verrichtens, gekonnten Entwerfens, Konstruierens und Gestaltens oder professionellen Kommunizierens, Handelns und Urteilens nicht nur theoretisches, sondern auch praktisches, technisches und reflektorisches Wissen, das aus überindividuell verfügbaren, aktual bewährten Erfahrungen oder aus diskursiv-reflexiven Einsichten gewonnen wurde.

Die einzelnen *Fächer* sind typische integrale Verkoppelungen von wissenschaftlichen Disziplinen und akademischen Praxen: Hier werden analytisch-empirische, theoretische, konzeptuell-programmatische, ethische, praxeologisch-operative sowie reflexive Umgangsmodalitäten mit den einschlägigen Gegenständen und Problemhorizonten auf eine je typische Weise konfiguriert (vgl. Abb. 1). Unbenommen bleibt, dass viele Fächer eine ausschließlich wissenschaftliche Ausrichtung aufweisen können. Andere Fächer dagegen greifen konstitutiv auch auf akademische Praxen zurück, wenn sie mit ihren Gegenständen nicht nur theoretisch, beobachtungswissenschaftlich oder hermeneutisch umgehen, sondern auch ein verantwortliches Handeln bzw. ein gekonntes Verrichten, Gestalten oder Intervenieren beabsichtigen (dies gilt beispielsweise für die Fachfamilien der Ingenieurwissenschaften, Medizin oder Rechtswissenschaft) – diese Fächer sind insofern auf Wissenschaft bezogen, als sie eine epistemisch-theoretische Basis haben, sie gehen aber über ein eng gefasstes epistemisches Verständnis von Wissenschaftlichkeit immer dann hinaus, wenn sie neben theoretischer Erkenntnis-, Urteils- und Reflexionsfähigkeit auch aisthetische, diagnostische, normativ-ethische oder praktische Urteilsfähigkeit oder poietische Gestaltungsfähigkeit einfordern.

Bedeutsam für die Analyse akademischen Lernens ist das Zurückdenken auf Ziel und Zweck der jeweiligen Fächer – und auf Ziel und Zweck des Studiums dieser Fächer.

Das *Ziel* wissenschaftlicher Tätigkeit ist die Produktion wissenschaftlichen Wissens und der Ausweis seiner Geltungsbedingungen – Wissenschaft ist ein epistemisches Projekt.

Davon zu unterscheiden sind die *Zwecke* wissenschaftlicher Praxis, die mit dem Betreiben wissenschaftlicher Fächer verfolgt werden, wobei nochmals zu unterscheiden ist zwischen 1) der Frage, wozu Wissenschaft betrieben bzw. wozu wissenschaft-

[16] Stichweh (2006) stellt heraus, dass „nahezu alle an der Universität vorhandenen Disziplinen nicht nur Wissen produzieren und vermitteln, sondern Teilbeständen dieses Wissens die Form von Technologien geben“ (Stichweh 2006, S. 45). „Für ein solches Verständnis benötigt man einen allgemeineren Begriff von Technologie, den man im Anschluss an Luhmann so formulieren kann, dass von Technologie dort die Rede ist, wo ein Verfahren oder eine Handlungsweise wiederholt und von verschiedenen Personen benutzt werden kann, ohne dass die Nutzer einer Technologie alle Sinnimplikationen, die der Technologie zugrunde liegen, nachzuvollziehen gezwungen sind (vgl. Luhmann 1975, S. 70 ff.). Dieser Verzicht auf Nachvollzug und Prüfung aller zugrundeliegenden Sinnimplikationen macht gerade die handlungspraktische Ökonomie von Technologien aus und wird zur Bedingung ihrer sozialen Universalisierbarkeit“ (Stichweh 2006, S. 43).

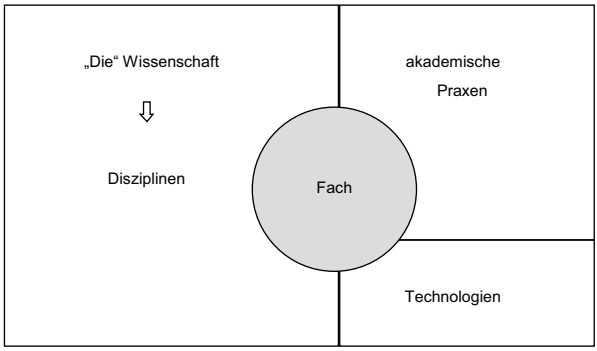

Abb. 1 Fächer als typische integrale Verkoppelungen von wissenschaftlichen Disziplinen und akademischen Praxen

liches Wissen gewonnen wird, also der Frage nach den *Erkenntnisinteressen*, und 2) den Praxen der Verwendung bzw. der Transformation wissenschaftlichen Wissens und den inner- und außerwissenschaftlichen *Anschlussoptionen* wissenschaftlicher Fächer und wissenschaftlich orientierter Tätigkeit.

Hinsichtlich der *Erkenntnisinteressen*[17] lassen sich mindestens folgende Zweckbestimmungen rekonstruieren:

- Befriedigung epistemischer Interessen und theoretischer Neugierde – als Erzeugung theoretischen Wissens in Form von systematischen Beschreibungen, Erklärungen oder Verstehenshorizonten und Ausweis ihrer Geltungsbedingungen;
- Befriedigung poietischer (d. h. auch: technologischer) Interessen – als Erzeugung von Verfügungswissen über Ressourcen und Prozesse im Hinblick auf die geschickte Produktion von Artefakten oder auf zielführendes, effizientes Verrichten;
- Befriedigung praktischer Interessen – als Erzeugung von Reflexionswissen über Formen und Ermöglichungsbedingungen individueller bzw. kollektiver leiblich-seelischer, ökologischer, ökonomischer, kultureller oder ethischer lokaler bzw. globaler lebenspraktischer Grundlagen und gelingender Lebensvollzüge und den Theoriefiguren zu ihrer Rechtfertigung.

Diese Zwecksetzungen können durchaus wechselseitig aufeinander bezogen sein, weil beispielsweise technisch-verdinglichte Verfügungen lebenspraktische Grundlagen mitgestalten und umgekehrt die Gestaltung lebenspraktischer Grundlagen auch technisch-verdinglichter Voraussetzungen bedarf; beides ruht auf epistemischen Konstellationen, und diese induzieren ihrerseits technologische und praktisch-lebensweltliche Verwendungsmöglichkeiten.

Neben den Erkenntnisinteressen als Zwecksetzungen von Wissenschaft lassen sich idealtypisch verschiedene inner- und außerwissenschaftliche *Anschlussoptionen*

[17] Diese Skizzierung der Ziele wissenschaftlicher Tätigkeit ist ein heuristisch gemeinter Vorschlag zur Rekonstruktion der Bildungsziele der Hochschule, über die sich Hochschullehre Klarheit verschaffen muss. Mein Vorschlag greift – ohne dieses im Detail auszuweisen und ohne es explizit zu begründen – auf die habermassche Trias von technischem, praktischem und emanzipatorischem Erkenntnisinteresse (vgl. Habermas 1968) sowie auf die aristotelische Trias von theoria, poiesis und praxis zurück.

an wissenschaftliche Tätigkeit (bzw. an akademische Fächer) und Praxen der Verwendung bzw. der Transformation wissenschaftlichen Wissens unterscheiden:[18]

- Wissenschaft selbst – als Bearbeitung selbstreferenziell generierter Forschungsfragen mit dem Ziel der Erweiterung des Wissens – unbeschadet der Möglichkeit einer späteren Verwendung der Erkenntnisse für andere Zwecke (innerwissenschaftliche Anschlussoption;
- wissenschaftliche Expertise – als Bearbeitung von singulären und kontextuell verorteten Fragen, deren Beantwortung zwar wissenschaftliche Methoden erfordert, aber keinen allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn erzielt, sondern lediglich einen konkreten Sachverhalt aufklärt (außerwissenschaftliche Anschlussoption, bei der Angehörige des Wissenschaftssystems als wissenschaftliche Experten mit Angehörigen anderer gesellschaftlicher Subsysteme interagieren);
- Transdisziplinarität – als Vermittlung zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Anliegen (außerwissenschaftliche Anschlussoption, bei der im Unterschied zur Expertise das wissenschaftliche Wissen nicht exklusiv bei wissenschaftlichen Experten verbleibt, sondern geteilt wird, um durch das Teilen des Wissens zu neuen Einsichten oder Einschätzungen zu kommen);
- akademische Professionalität – als die sachkundige und sachverständige Bearbeitung komplexer Fragen und Problemstellungen in akademisierten Tätigkeitsfeldern und als Prozess der Generierung von Lösungen, dem die Entwicklung und Prüfung von Wissen nicht nur vorausgeht, sondern inhäriert (außerwissenschaftliche Anschlussoptionen, wobei wissenschaftliche Erkenntnisse oder wissenschaftliche Methoden verwendet werden, ohne dass hier der Anspruch erhoben würde, Wissenschaft zu betreiben).

3 Wissenschaft als Lerngegenstand – Anforderungshorizonte im Studium

Das Ziel des Studiums ist idealerweise[19] eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fach und seinen spezifischen Formen der Erschließung von Sachverhalten.

Studieren bedeutet, die Eigenstrukturen akademischer Disziplinen hinsichtlich ihrer epistemischen, poietischen und praktischen Potenziale verstehend anzueignen und praxeologisch zu erschließen.[20]

Die Eigenstrukturen ergeben sich aus der Tatsache, dass den jeweiligen Fächern spezifische Grundideen der Gegenstandskonstitution und der Gegenstandsbehandlung zugrunde liegen; die Fächer pflegen je spezifische Herangehensweisen an Pro-

[18] Dabei knüpfen die innerwissenschaftlichen Anschlussoptionen unmittelbar an das theoretische Erkenntnisinteresse an, während sich die außerwissenschaftlichen Anschlussoptionen in den Dienst sowohl poietischer als auch praktischer Interessen stellen können.

[19] Die Rede von einem Ideal stellt die Möglichkeit in Rechnung, dass sich die Sachverhalte faktisch anders darstellen. Aussagen über Ideales gehören in einen explikativen Diskurs, Aussagen über Faktisches in einen deskriptiven, empirisch fundierten Diskurs. Vgl. zu diesen Diskursebenen Schnädelbach 1977.

[20] Diese Aussage ist normativ insofern, als hier ein Bedeutungshorizont (re-)konstruiert und somit als Maßstab konstituiert wird.

blemlösungen und Bearbeitungsmodi von Aufgabenstellungen und haben hierfür typische, disziplinbezogene Denkweisen, Konzepte, Methoden und Techniken entwickelt. Somit stellt sich für jede Wissenschaftsdisziplin die Frage: Auf welche Art und Weise werden die relevanten Realitätsausschnitte in Theorien, Modellen oder anderen Arten von Rekonstruktionen fasslich und (vor allem für das Denken) operabel gemacht, um letztlich die betreffenden Sachverhalte der Wirklichkeit zu verstehen, zu erklären, vorherzusagen, praktisch zu nutzen und zu ändern?[21]

Studieren als *verstehendes* Aneignen des Eigen-Sinns von Wissenschaft bedeutet, zu begreifen, auf welche Fragen und Problemstellungen Wissenschaft jeweils eine Antwort geben will. Es geht dabei nicht nur um Verständlichkeit (im kognitionspsychologischen Sinn), sondern insbesondere um Verstehbarkeit (im hermeneutischen Sinn). Gemeint ist hier die Replikstruktur der Hermeneutik: „Man versteht etwas, indem man es versteht als Antwort auf eine Frage; anders gesagt: man versteht es nicht, wenn man nicht die Frage kennt und versteht, auf die es die Antwort war oder ist."[22]

Studieren als verstehendes *Aneignen* des Eigen-Sinns von Wissenschaft bedeutet, im Lerngegenstand die subjektive Bedeutsamkeit zu entdecken – ohne dabei die objektiven Anforderungshorizonte, die durch den Gegenstand gesetzt sind, zu unterlaufen, und sich diese objektiven Anforderungshorizonte als subjektiv bedeutsam zu erschließen. Für jedes sinnhafte Lernen dürfte gelten: „Man lernt nicht nur etwas, indem man es rezeptiv aufnimmt, sondern indem man das Fremde mit dem Eigenen verknüpft."[23] Solches Lernen „ist gekennzeichnet durch einen bipolaren Prozess, der durch das Eindringen der Außenwelt in den Lernenden und das Eindringen des Lernenden in die Außenwelt verstanden werden muss."[24]

Verstehendes Aneignen mündet darin, nicht nur Antworten und die zugrunde liegenden Fragen zu verstehen, sondern auch, sich wissenschaftliche Frage- und Problemstellungen zu eigen zu machen und schließlich selbst sinnvolle Fragen zu stellen, hierauf Antworten zu suchen und eigene Erkenntnisinteressen zu artikulieren.

Sich die *epistemischen Potenziale* von Wissenschaft – als einer Praxis des Erklärens und Verstehens – zu erschließen, bedeutet, das wissenschaftliche Erklären und Verstehen selbst zu verstehen. Studieren bedeutet nicht, Wissenschaft als System abstrakter Aussagen zu erlernen. Vielmehr muss, wer studiert, verstehen, wie Wissenschaft zu ihren Erkenntnissen kommt, und wie sie den Anspruch auf Geltung dieser Erkenntnisse begründet. Studieren bedeutet somit, den spezifischen Charakter wissenschaftlichen Wissens zu begreifen, das heißt u. a.

- die Funktion von Theorie und theoretischer Abstraktion zu verstehen;
- das Verhältnis von Theorie und Poiesis/Praxis zu begreifen, also die Zwecke wissenschaftlichen Tuns und die Verwendungsoptionen von Wissenschaft zu verstehen;

[21] Vgl. Heckhausen 1987, S. 132.

[22] Marquard 1981, S. 118 mit Bezug auf Gadamer, Wahrheit und Methode, 1960.

[23] Göhlich und Zirfas 2007, S. 37.

[24] Göhlich und Zirfas 2007, S. 56.

- zu wissen, dass – zumindest empirisches – wissenschaftliches Wissen häufig *abduktiv* gewonnen wird;
- zu wissen, dass wissenschaftliches Wissen in der Regel *paradigmatisch situiert* ist;
- zu wissen, dass wissenschaftliches Wissen üblicherweise spezifischen Diskursarenen mit jeweils eigenen Begrifflichkeiten und Gegenstandsprämierungen entstammt;
- zu durchschauen, welche potenziellen Verkürzungen und Vereinseitigungen das disziplinäre Wissen enthält.

Das Ziel bei der Erschließung der epistemischen Potenziale der Disziplin ist also, zu begreifen, welche Erkenntnisse sich mit den je besonderen Methoden der jeweiligen Wissenschaft gewinnen lassen, und die disziplinbezogenen Fähigkeiten zur Wahrnehmung, zum Erkennen, zum Methodengebrauch, zum Urteilen und zum Reflektieren zu entwickeln (vgl. Abb. 2).

Sich die *poietischen Potenziale* von Wissenschaft zu erschließen bedeutet, Formen der Nutzbarmachung wissenschaftlichen Wissens zu erschließen (und dies nicht notwendigerweise nur in technologischer Hinsicht, sondern auch als Potenzial im Hinblick auf die Bearbeitung von Schlüsselproblemen).

Sich die *praktischen Potenziale* von Wissenschaft zu erschließen bedeutet, die Sinndimension wissenschaftlichen Wissens zu bearbeiten, denn wissenschaftliche Erkenntnisse haben Aus- und Rückwirkungen auf das menschliche Selbstverständnis. Hier ist nicht nur zu fragen, welcher Sinn wissenschaftlichen Erkenntnissen abgewonnen werden kann, sondern auch, welche Interpretationsoptionen für das menschliche Selbstverständnis im Lichte wissenschaftlicher Erkenntnisse bestehen und wie diese (kritisch) zu bewerten sind:

Wissenschaft ist zwar immer bezogen auf ihren je konkreten Erkenntnisgegenstand. Zugleich ist das erkennende Subjekt aber immer auch Teil derjenigen Welt, über die es aus der Position eines distanzierten wissenschaftlichen Beobachters etwas erkennen will; es besteht offenbar ein „dialektische[s] Verhältnis von Zugehörigkeit

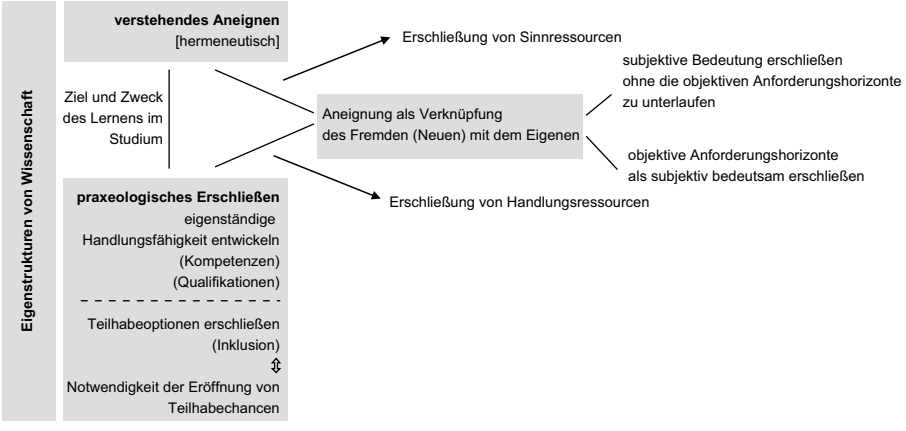

Abb. 2 Studium als Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen

und Distanzierung, das unsere Stellung in der Welt charakterisiert".[25] Weil das erkennende Subjekt also unhintergehbar Teil derjenigen Welt ist, über die es aus der Position distanzierter wissenschaftlicher Beobachtung etwas erkennen will, haben seine Erkenntnisse über diese Welt, über Natur, Mentales oder Soziales stets auch Auswirkungen auf sein Selbstverständnis.

Studieren als praxeologisches Erschließen der Potenziale von Wissenschaft bedeutet, fachbezogene Praxen der Verwendung bzw. der Transformation wissenschaftlichen Wissens kennenzulernen, in diesen innerwissenschaftlichen und fachbezogen-außerwissenschaftlichen Praxen Erfahrungen zu sammeln und diese Erfahrungen zu reflektieren, um auf diese Weise ein spezifisches Wissen und Können aufzubauen.

Das Ziel des Studiums ist, eine eigenständige Handlungsfähigkeit zu entwickeln, und selbst gemäß fachlich-disziplinärer Sinnstrukturen tätig werden zu können.

Studieren bedeutet dann, sich Teilhabeoptionen an inner- oder außerwissenschaftlichen Praxen zu erarbeiten.

4 Das Studium als performative Bezugnahme auf Wissenschaft und als Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen

Als Lerngegenstand fordert Wissenschaft, mit ihren Eigenstrukturen auf angemessene Weise umzugehen: Die Studierenden sehen sich bei ihren performativen Bezugnahmen auf Wissenschaft mit bestimmten Anforderungen konfrontiert, die sich als Gelingensbedingungen eines Hochschulstudiums lesen lassen.

Hochschulisches Lernen artikuliert sich dann in einer je spezifischen, dabei stets kontingenten und polymorphen Koppelung zwischen Wissenschaft als besonderer Praxis einerseits und Studium als performativer Bezugnahme auf diese Praxis andererseits. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass empirisch beobachtbares studierendes Lernen seinen Gegenstand auf unterschiedliche Weise verfehlen kann.

Studierende sind dabei nicht lediglich epistemische Subjekte, die sich akademischem Lernen unterziehen, um sich anschließend am wissenschaftlichen Diskurs um der Wahrheitssuche willen beteiligen. Sie sind auch psycho-physische Subjekte, die im Zuge ihrer Lernprozesse kognitive Operationen, spezifische Motivlagen und emotionale Valenzen selbstgesteuert regulieren müssen und ihren Lernhandlungen einen Eigen-Sinn verleihen, sie sind psycho-soziale Subjekte, die sich im Hinblick auf Sinn- und Handlungsressourcen Teilhabeoptionen verschiedenster Art zu erarbeiten versuchen, und sie sind sozial-kulturelle Subjekte, deren lernende Auseinandersetzung mit Wissenschaft in biografische und spezifisch lebensweltlich kontextualisierte Aneignungssituationen eingebettet ist.

Die lernende Auseinandersetzung mit Wissenschaft erfordert die Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen. Für die Studierenden bedeutet dies, die Frage zu klären, welche spezifische (subjektive) Bedeutsamkeit die Beschäftigung mit dem eigenen Studienfach jeweils hat, und welche spezifischen Zwecksetzungen sich mit dem Studienfach verfolgen lassen.

[25] Mattern 1996 zum Kerngedanken der hermeneutischen Philosophie Paul Ricœurs.

Eine originäre Sinnressource mag darin bestehen, an persönliche Interessen, Begabungen oder Motivlagen anzuknüpfen, die sich durch die Beschäftigung mit dem Studienfach mutmaßlich befriedigen lassen. Eine spezifische Transformationsleistung im Verlauf des Studiums besteht dann aber darin, an Erkenntnisinteressen anzuschließen, die durch das jeweilige Fach begründet werden können.

Originäre Handlungsressourcen mögen darin bestehen, Bildungszertifikate zu erwerben oder eine Lizenz, Approbation oder Zulassung für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld zu erhalten. Eine spezifische Transformationsleistung im Verlauf des Studiums besteht dann aber darin, an die inner- und außerwissenschaftlichen Anschlussoptionen des jeweiligen Faches anknüpfen: Der Zweck eines Studiums kann ja darin bestehen, 1) sich auf ein bestimmtes (professionelles) Tätigkeitsfeld vorzubereiten, das die Nutzung (fach)wissenschaftlichen Wissens und (fach)wissenschaftlicher Methoden bzw. Technologien zur Lösung oder Bearbeitung spezifischer Problemstellungen verlangt (also Verfügungswissen über Ressourcen und Prozesse zu erwerben), oder 2) Wissenschaftler/in zu werden (und dafür neben dem wissenschaftlichem Wissen fundierte methodische und methodologische Kenntnisse zu erwerben, um eigene Fragestellungen forschend zu bearbeiten), oder 3) eine spezifisch intellektuelle Haltung einzuüben, mit dem Ziel, komplexe Sachverhalte aufzuklären, zu dechiffrieren und zu verstehen und zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Anliegen zu vermitteln.

5 Studieren und Lernen – eine analytische Matrix

Vor dem Hintergrund der Explikation des Bedingungsgefüges von Hochschullehre, Studium und Wissenschaft lassen sich jetzt (im Sinne stipulativer Definitionen[26]) begriffliche Präzisierungen nachtragen.

Der Begriff „akademisch“ artikuliere eine einschlägige Steigerung des zentralen Kriteriums desjenigen Modus, in dem auf den Gegenstand der jeweiligen Praxis spezifisch Bezug genommen wird.

Anders ausgedrückt: Menschliche Praxen lassen sich rekonstruieren als Befassung mit jeweils spezifischen Entitäten (Gegenständen, Sachverhalten usw.) in einem für die jeweilige Praxis einschlägigen Modus. Hier soll nun unterstellt werden, dass dieser Modus durch ein zentrales Kriterium charakterisierbar ist, das zugleich einschlägige Steigerungen erfahren kann. Der Begriff „akademisch“ artikuliere dann die höchste Steigerung dieses Kriteriums hinsichtlich bestimmter Parameter.[27]

[26] Die folgenden Unterscheidungen verstehen sich als *begriffliche* Unterscheidungen. In anderem Zusammenhang mögen sich hinter diesen Wortmarken andere Begriffsverständnisse verbergen; dies ändert aber nichts an der grundsätzlichen konzeptuellen Unterscheidung – es wären dann lediglich die hier verwendeten Wortmarken durch andere zu ersetzen.

[27] Im Hinblick auf Wissenschaft bedeutet dies: Wissenschaft als Praxis nimmt auf ihre [Erkenntnis]Gegenstände epistemisch Bezug; dieser epistemische Modus ist durch das zentrale Kriterium der Systematizität charakterisiert, wobei wissenschaftliches Wissen (nach Hoyningen-Huene 2009) im Hinblick auf 9 Dimensionen (Parameter) systematischer (!) ist als andere Wissensarten. Welches zentrale Kriterium nun für andere Modi (künstlerisch, theologisch, pädagogisch usw.) zu veranschlagen ist, um diese unter das Prädikat „akademisch“ zu subsumieren, kann an dieser Stelle nicht erörtert werden.

Der Begriff „akademisch“ ist somit ein Oberbegriff für spezifische Auszeichnungen menschlicher Praxen. Unter diesen Begriff fällt dann insbesondere (und dominant, aber nicht exklusiv) das Prädikat „wissenschaftlich“.

Der Oberbegriff „Hochschule“ referiere auf diejenigen Organisationen, in denen eine akademische Befassung mit Gegenständen, Sachverhalten usw. erfolgt, d. h. eine Befassung, die in Bezug auf die zentralen Kriterien des bezugnehmenden Modus spezifisch gesteigert ist.

Formal referiert der Begriff „Hochschule“ auf Universitäten, Fachhochschulen und sonstige Hochschulen (Kunsthochschulen, theologische Hochschulen usw.).

In den bisherigen Ausführungen wurde wesentlich auf wissenschaftliche Hochschulen und Universitäten fokussiert.

Hochschullehre[28] ist eine spezifische Praxis themenfokussierter Adressierung von Studierenden im Modus einer spezifischen Bezugnahme auf Wissenschaft bzw. auf ihre Anschluss- und Verwendungsoptionen.

Studieren ist die lernende und zugleich performative Bezugnahme auf Wissenschaft bzw. akademische Praxen zu spezifischen Zwecken.

Studieren artikuliert sich in verschiedenen Formen und lässt sich in verschiedenen Formatierungen rekonstruieren.

Artikulationsformen des Studierens sind:

- Lernen im Studium (studentisches Lernen)[29] – als sämtliche Lernprozesse im Verlauf des Studiums (als Topografie von Lernorten), unabhängig davon, ob sich diese Settings unmittelbar auf Wissenschaft beziehen oder nicht, und ob sie direkt an Hochschulen (als Organisationen) angebunden sind oder nicht.[30]
- Hochschulisches Lernen – als Prozesse und Ergebnisse desjenigen Lernens, das an Hochschulen (als Institutionen) stattfindet, unabhängig davon, welchen genauen Stellenwert dabei Wissenschaft einnimmt.[31]
- Akademisches Lernen – als Prozesse und Ergebnisse desjenigen Lernens, das Wissenschaft (bzw. akademische Praxen) zum Gegenstand hat, unabhängig vom spezifischen Lernort (der gleichwohl üblicherweise auf die Hochschule, als Institution bezogen sein wird[32]).

[28] Lehre allgemein ist eine auf spezifische Weise Handlungsintentionen entwerfende und begründende Haltung der Vermittlungsabsicht gegenüber Adressaten, damit als strukturtheoretisch explizierbare Position in einem mit charakteristischem Eigen-Sinn ausgestatteten Interaktionskontext (Lehr-Lern-Situation), in dem der Umgang mit typisch beschränkten Gelingensbedingungen, transintentionalen Handlungsfolgen und potenzieller Störanfälligkeit des Beziehungsgeschehens ausdrücklich veranschlagt wird. Vgl. zu Lehre allgemein Helsper 2011, fokussiert auf Hochschule Pazzini et al. 2010.

[29] Dieses Lernen kann im Kontext eines grundständigen Studiums oder im Kontext eines Weiterbildungsstudiums verschiedenster Art erfolgen.

[30] Im Gegensatz zu den anderen Artikulationsformen finden sich hier beispielsweise Lernprozesse in außerhochschulischen, aber studiengangbezogenen Praktika, oder Lernprozesse im Zuge studentischer Selbstverwaltung.

[31] Im Gegensatz zu den anderen Artikulationsformen finden sich hier beispielsweise der Erwerb von Fachsprachen oder von Schlüsselkompetenzen, oder auch Lernprozesse im Zuge der psycho-physischen oder psycho-sozialen Verarbeitung oder Reflexion von kognitiven, sozialen oder emotionalen Anforderungen des Studiums und Lernprozesse zur Entwicklung fachbezogener Identität oder zur (reflexiven) Vorbereitung auf fachbezogene Tätigkeitsstrukturen.

[32] In diesem Falle ist akademisches Lernen dann eine echte Teilmenge des hochschulischen Lernens. Akademisches Lernen außerhalb der Hochschule wäre zudem allenfalls denkbar im Kontext außerhochschulischer Forschungseinrichtungen.

- Studierendes Lernen – als Integral sämtlichen Lernens im Kontext von Hochschule, Wissenschaft und Studium als biografisch verortetem Lernprojekt.[33]

Das Studium ist *formatierbar* als

- Topografie von Lernorten und Lernsettings, die geprägt sind durch die Institution Wissenschaft, die Organisation Hochschule und Ansprüche relevanter Umwelten der Hochschulen;
- Ort der Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen durch performative Bezugnahme auf Wissenschaft und akademische Praxen;
- Prozess einer lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft und ihrem Eigen-Sinn;
- biografischer Abschnitt, der den Studierenden bestimmte fachliche, lebensweltliche und entwicklungsbedingte kognitiv-sozial-emotionale Leistungen abverlangt und der sich durch verschiedene explizite und implizite Lernmotive auszeichnet.

Der heuristische Wert dieser Unterscheidungen stellt sich dann ein, wenn von einer losen Koppelung dieser Artikulationsformen des Studierens mit rekonstruierbaren Formatierungen des Studiums ausgegangen wird (vgl. Tab. 1).

6 Ausblick: Perspektiven bildungswissenschaftlicher Hochschulforschung

Hochschulisches Lehren und Lernen lässt sich als zentraler Gegenstand bildungswissenschaftlicher Hochschulforschung auffassen.

Bildungswissenschaftliche Hochschulforschung kann mindestens drei Perspektiven betonen:

1. Bildungstheoretische Hochschulforschung – mit dem Leitmotiv, die Bedeutung der „Beschäftigung mit Wissenschaft“ analytisch aufzuklären.
2. (Rekonstruktive) bildungswissenschaftliche Hochschulforschung im engeren, empirischen Sinne – mit dem Leitmotiv, Lehren und Lernen an Hochschulen systematisch empirisch zu erschließen.
3. Kritik der Hochschuldidaktik zum Zwecke ihrer theoretischen Grundlegung, und daran anschließend theoretische Hochschuldidaktik zum praktischen Zwecke – mit dem Leitmotiv, die Komplexität der Hochschullehre nicht vorschnell zu reduzieren, sondern auszuarbeiten und der Reflexion zugänglich zu machen.

Die vorangegangenen Ausführungen dienten einer analytischen Explikattion des Lernens an (wissenschaftlichen) Hochschulen.

Dieses Lernen ist geprägt durch

[33] Veranschlagt wird also die Möglichkeit (und die Sinnhaftigkeit) einer begrifflichen (!) Unterscheidung zwischen studierendem und studentischem Lernen: Während studentisches Lernen (= Lernen im Studium) unter einer objektiv-bilanzierenden Perspektive erscheint, liegt studierendem Lernen das Deutungsmuster einer emphatischen und somit subjektiv-bedeutsamen Bezugnahme auf den Lerngegenstand zugrunde, die performativ auf spezifische Weise lernend, nämlich studierend i. S. v. neugierig erkundend erfolgt.

Tab. 1 Formatierungen des Studiums und Artikulationsformen des Studierens

Formatierung des Studiums als…	Artikulations-formen des Studierens	Bezugspunkt	Zentrale Aspekte
Topografie von Lernorten und Lernsettings	Lernen im Studium	Hochschule als Organisation, Tätig-keitsstrukturen und Arbeitsfelder als relevante Umwelten der Hochschule	Strukturlogik fremd- und selbstarrangierter Settings formellen und informellen Lernens, das „Arrangement" als Ausdruck „pädagogischer Form"
Ort der Erschlie-ßung von Sinn- und Handlungsressourcen	hochschulisches Lernen	Hochschule als Institution	Fachkulturen, Hochschulsozialisation
lernende Auseinandersetzung mit Wissenschaft und ihrem Eigen-Sinn	akademisches Lernen	Wissenschaft und akademische Praxen als Institutionen	Wissenschaftsreflexion, Lernen als kognitiv-sozial-emotionale Bezugnahme auf *etwas (als Lerngegen-stand)*, Sinnrekonstruktion als realstrukturtheoretische Hermeneutik
biografischer Abschnitt	studierendes Lernen	Lernprojekte	Biografie, sozial-kulturelle und sozial-ökologische Ein-bettungen von Lernprozessen

- die Eigenstrukturen von Wissenschaft,
- die spezifische Strukturlogik explizit arrangierter Lehr-Lern-Situationen,
- fach-, studiengang- und standortbezogene [Lehr-]Kulturen,
- vielfältige idiosynkratische Lernhabitus,
- biografisch bedingten Eigen-Sinn sowie spezifisch individuelle Motivstrukturen.

Das Ziel dieser Explikation war, Lehren und Lernen an Hochschulen als Gegenstand der Bildungswissenschaft zunächst systematisch theoretisch zu erschließen.

Wodurch genau sich die unterschiedlichen Gestalten des Lernens an Hochschulen empirisch auszeichnen, ist dann eine Frage (rekonstruktiver) bildungswissenschaftlicher Hochschulforschung.

Leitfragen könnten dabei sein:

- Auf welche Weise eignen sich Studierende im Laufe ihres Studiums die durch die jeweiligen Fachwissenschaften artikulierten Wissens- und Könnensordnungen an? Welche Idiosynkrasien sind hier identifizierbar?
- In welchem Ausmaß erfolgt das Lernen im Studium in direkter Reaktion auf die (einschränkenden oder eröffnenden) fremd-arrangierten Gelegenheitsstrukturen des Studiums? Unter welchen Bedingungen entwickeln Studierende eigene Fragestellungen und Erkenntnisinteressen?
- Inwiefern gelingt es Studierenden, in der Auseinandersetzung mit disziplinären Imperativen Sinn- und Handlungsressourcen zu erschließen und das Studium als subjektiv bedeutsamen biografischen Abschnitt zu gestalten?
- Welche Optionen der Teilhabe an Wissensgemeinschaften, *communities of practice* oder akademisierten Handlungsfeldern eröffnen sich Studierenden? Und welche Teilhabeoptionen können sie sich aktiv erschließen?

In spezifisch erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich u. a. nach dem „Bildungswert“ von Wissenschaft sowie nach der Funktion von Hochschulen im Bildungssystem (auch im Kontext Lebenslangen Lernens) fragen:

Was genau bedeutet es, etwas zu *wissen*? Welche Funktion hat (wissenschaftliches bzw. an Wissenschaft orientiertes) Wissen in der reflexiven Moderne? Was lässt sich sinnvollerweise unter dem Begriff „wissenschaftliche Bildung“ in einer „Wissensgesellschaft“ verstehen?

Welche Bildungsbedürfnisse und welche Bildungsbedarfe individueller wie gesellschaftlicher Art können Hochschulen befriedigen – insbesondere durch

- die Erzeugung eines technologischen, kulturellen, sozialen oder ökonomischen, aber auch epistemischen Mehrwertes, der sich mit der Ausübung bzw. Anwendung von Wissenschaft erzielen lässt,
- die Eröffnung tätigkeitsbezogener Anschlussoptionen,[34]
- die Verfeinerung von Fähigkeiten und Motivation zum aktiven Handeln in der demokratisch verfassten Gemeinschaft („citizenship“[35])?

Noch spezifischer lässt sich, daran anschließend, fragen, wie erwachsenengerechte Lern- und Bildungsräume an der Hochschule (in normativer Hinsicht) beschaffen sein sollten und wie „pädagogisch“ Hochschullehre sein darf bzw. muss.

Hochschuldidaktik schließlich lässt sich als Reflexions- und Beratungsform verstehen, die Orte generiert, an denen lehrpraktische Anliegen artikuliert sowie Anforderungen und Handlungsoptionen in der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen durchgearbeitet werden können.

Hochschuldidaktik erschöpft sich dabei weder in einer rhetorischen (Orientierung an Verständlichkeit) noch in einer pädagogischen Funktion (Orientierung am Lernen bzw. an den Lernenden). Hochschuldidaktik kann es als ihre Aufgabe ansehen, die Komplexität von Lehre in ihren Voraussetzungen und kontingenten, adressaten- und kontextsensiblen Gelingensbedingungen theoretisch zu modellieren und Lehrende durch fallrekonstruktive Reflexion ihres Lehrhandelns zu begleiten.

Theoretische Hochschuldidaktik zum praktischen Zwecke bedeutet

- das Zurückdenken auf den Eigen-Sinn von Wissenschaft im Allgemeinen bzw. der einzelnen Disziplinen im Besonderen mit ihren Anschluss- und Verwendungsoptionen;
- das Zurückdenken auf Ziel und Zweck der lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft als Gegenstand des Studiums – sowohl aus der Perspektive der wissenschaftlichen Fächer in Bezug auf die Funktion eines Studiums als auch aus der Perspektive der Studierenden in Bezug auf die Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen;
- die Spezifikation der durch die Studierenden zu erbringenden akademisch-intellektuellen Leistungen – im Nach-Vollzug der Eigen-Logik von Wissenschaft und im Vollzug der Erschließung von Sinn- und Handlungsressourcen;

[34] Vgl. exemplarisch zum Verhältnis von „Wissenschaftlicher Rationalität und berufspraktischer Erfahrung“ Wittpoth 1987, zur Konfiguration von „Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltender Bildung“ Faulstich 2011a.

[35] Vgl. Sliwka 2009, S. 119.

- die Konzeptualisierung geeigneter Lernräume, in denen Studierende die notwendigen Lern- und Bildungsprozesse vollziehen können.

Hochschuldidaktik – in spezifisch erwachsenenbildungswissenschaftlicher Perspektive – fragt außerdem, wie sich theoretisches, wissenschaftliches Wissen zu beruflichem Wissen, Erfahrungswissen und lebensweltlicher Praxis verhält und welche subjektive Bedeutung abstraktes, wissenschaftliches Wissen gewinnen kann.[36]

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Conein, S., Schrader, J., & Stadler, M. (Hrsg.). (2004). *Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Faulstich, P. (2008). *Vermittler wissenschaftlichen Wissens*. Bielefeld: Transcript.
Faulstich, P. (2011a). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung*. Bielefeld: Transcript.
Faulstich, P. (2011b). Übergänge, Öffnung, Durchlässigkeit, Anerkennung, Anrechnung, Passagen. *Hessische Blätter für Volksbildung, 61*(3), 203–205.
Friebertshäuser, B. (2004). Hochschulforschung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 244–249). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Göhlich, M. (2011). Institutionen und Organisationen. In J. Kade, et al. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 93–101). Stuttgart: Kohlhammer.
Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
Habermas, J. (1968). Erkenntnis und Interesse. In J. Habermas (Hrsg.), *Technik und Wissenschaft als „Ideologie"* (S. 146–168). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Heckhausen, H. (1987). „Interdisziplinäre Forschung" zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In J. Kocka (Hrsg.), *Interdisziplinarität* (S. 129–145). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Helsper, W. (2011). Lehren. In J. Kade, et al. (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 125–132). Stuttgart: Kohlhammer.
Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie* (5. Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner.
Hoyningen-Huene, P. (2009). Systematizität als das, was Wissenschaft ausmacht. *Information Philosophie, 37*(1), 22–27.
Hoyningen-Huene, P. (2013). *Systematicity. The nature of science*. New York: Oxford University Press.
Huber, L. (Hrsg.). (1984). *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (Bd. 11). Stuttgart: Klett-Cotta.
Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U., & Wolff-Bendik, K. (Hrsg.). (2012). *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum Lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster u. a: Waxmann.
Koch, H.-A. (2008). *Die Universität. Geschichte einer europäischen Institution*. Darmstadt: WBG.
Krüger, W. (1984). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Luhmann, N. (1975). *Macht*. Stuttgart: Enke.
Marquard, O. (1981). Frage nach der Frage, auf die die Hermeneutik die Antwort ist. *Philosophisches Jahrbuch, 88*, 1–19.
Mattern, J. (1996). *Ricoer*. Hamburg: Junius.

[36] Hochschuldidaktische Reflexionen weisen dann Bezüge zu Theoriebeständen der Wissenschaftssoziologie auf, sofern diese die Vielfalt von Wissensformen und die Funktion und Bedeutung wissenschaftlichen Wissens in Bezug auf lebensweltliche Praxen untersucht. Vgl. einführend Weingart 2003; zur Konfiguration von „Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltender Bildung" Faulstich 2011a.

Mecheril, P., & Klingler, B. (2010). Universität als transgressive Lebensform. In L. Darowska, T. Lüttenberg, & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität* (S. 83–116). Bielefeld: Transcript.

Pazzini, K.-J., Schuller, M., & Wimmer, M. (Hrsg.). (2010). *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld: Transcript.

Schnädelbach, H. (1977). *Reflexion und Diskurs. Fragen einer Logik der Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Sliwka, A. (2009). Citizenship. In S. Andresen, et al. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 119–133). Weinheim: Beltz.

Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Profession*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stichweh, R. (2006). Die Universität in der Wissensgesellschaft. Wissensbegriffe und Umweltbeziehungen der modernen Universität. *Soziale Systeme, 12*(1), 33–53.

Teichler, U. (2004). Hochschule. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 239–244). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Teichler, U. (2009): Hochschulbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsforschung* (S. 421–444). 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Teichler, U., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2005). Hochschullandschaft im Wandel. *Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft*.

Weber, W. E. J. (2002). *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.

Weingart, P. (2003). Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: Transkript.

Wittpoth, J. (1987). *Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolter, A. (2010). Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens. In A. Wolter, G. Wiesner, & C. Koepernik (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: Perspektiven lebenslangen Lernens* (S. 53–80). Weinheim: Juventa.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-015-0044-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung

Jennifer Blank · Marina Wiest · Sonja Sälzle · Christoph Bail

Eingegangen: 26. Juni 2015 / Angenommen: 5. November 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen hat vielfältige Perspektiven, insbesondere im Hinblick auf Lebenslanges Lernen. Hochschulen sind dazu aufgefordert, durch Maßnahmen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auf sich verändernde Lern- und Bildungsbiografien zu reagieren und so Chancen Lebenslangen Lernens zu ermöglichen. Ein wichtiger Aspekt in der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt der Wissenstransfer dar. Um vertieft auf die Wechselseitigkeit des Wissenstransfers zwischen Studierenden, Hochschule und Unternehmen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung einzugehen, wird angelehnt an die von von Krogh und Köhne definierten Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer, die Systematik dieser Wechselseitigkeit thematisiert. Aufbauend auf den Daten einer kontextspezifischen Bedarfsanalyse unter potenziellen Weiterbildungsstudierenden ($N=154$) und Unternehmen ($N=31$) wird herausgearbeitet, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur den Einflussfaktoren des Wissenstransfers, sondern auch drei verschiedenen Akteursebenen stellen muss (Hochschule, Studierende, Unternehmen). Demgemäß wird dargelegt, dass die drei Akteure unterschiedliche Perspektiven hinsichtlich der Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer einnehmen. Auf dieser Basis wird ein Raster postuliert, welches diese Multidimensionalität beschreibt.

M. Wiest, M.A. (✉) · Dr. J. Blank · S. Sälzle, Mag. · C. Bail
Hochschule Biberach,
Biberach, Deutschland
E-Mail: wiest@hochschule-bc.de

Dr. J. Blank
E-Mail: blank@hochschule-bc.de

S. Sälzle, Mag.
E-Mail: saelzle@hochschule-bc.de

C. Bail
E-Mail: bail@hochschule-bc.de

Published online: 30 November 2015

Schlüsselwörter Wissenstransfer · Wissenschaftliche Weiterbildung · Lebenslanges Lernen · Bedarfsanalyse

Opening universities by reciprocal knowledge transfer in the context of continuing higher education

Abstract Participation in continuing higher education has various perspectives particularly with regard to lifelong learning. By arrangements in the field of continuing higher education, universities need to react to changing learning and educational biographies as well as to enable prospects in the context of lifelong learning. An important aspect belonging to this is the transfer of knowledge. Based on the definition of influencing factors on transfer of knowledge by von Krogh and Köhne, the system of reciprocity will be subject of discussion. Based on data out of a context-specific requirement analysis among potential students ($N=154$) and companies ($N=31$), it will be shown that the continuing higher education is not only challenged with the influencing factors on the knowledge transfer but also with the three stakeholders (university, students, companies). The different views of universities, students and companies have a significant impact on the reciprocity of the transfer of knowledge. As a conclusion a multidimensional approach is claimed which will be described in a pattern of multidimensionality.

Keywords knowledge transfer · continuing higher education · lifelong learning · requirements analysis

1 Einleitung und Forschungsfrage

Wissenstransfer stellt eine zentrale Komponente der wissenschaftlichen Weiterbildung dar und lässt damit der Hochschule, besonders vor einem regional geprägten Hintergrund eine wichtige Schlüsselposition zukommen:

> Durch diese Transferfunktion stellen Hochschulen zumeist einen wichtigen Standortfaktor im Sinne der Wirtschaftsförderung dar, in dem sie nicht nur die Qualifikation der regionalen Arbeitskräfte vorantreiben, sondern sich durch andere innovative Tätigkeiten als „Keimzelle regionalen Wachstums“ verstehen (Habbel und Stember 2013b, S. 50).

Der Begriff der Weiterbildung darf daher nicht nur im traditionellen Sinn verstanden werden, sondern ist zu ergänzen um Wissens- und Technologietransfer an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis (vgl. Hanft 1998, S. 221). Dabei lebt vor allem die wissenschaftliche Weiterbildung durch die Wechselseitigkeit des Wissenstransfers zwischen Studierenden und Hochschule einerseits und den Unternehmen andererseits: „The goal of this process of knowledge sharing is to individually and collectively construct and create new knowledge as well as to develop a deeper understanding of the phenomenon under investigation“ (Peschl 2010, S. 18) Daraus

resultierend sieht sich die wissenschaftliche Weiterbildung, bedingt durch ihren nach außen hin geöffneten Charakter, mit Anforderungen auf drei verschiedenen Ebenen konfrontiert:

1. den Zielen im Hinblick auf die wissenschaftliche Aktualität der Lehre, Forschung und Weiterbildung der Hochschule,
2. den inhaltlichen und organisatorischen Erwartungen der Studierenden sowie
3. der Nachfrage der Unternehmen, die ihre Beschäftigten weiterbilden wollen.

Der aktuelle wissenschaftliche Diskurs macht deutlich, dass der Wissenstransfer zwar vielfach im Zentrum der Forschungsaktivitäten von Universitäten und Hochschulen steht, jedoch im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung bis dato häufig einseitig betrachtet wird. So wird in empirischen Studien häufig der Ertrag von wissenschaftlichen Weiterbildung hinsichtlich der Qualitätsattribute (z. B. Kompetenzentwicklung, Verbleibstudie) thematisiert, der Wissenstransfer besonders zwischen den drei Akteuren – Studierenden, Hochschule und Unternehmen – wie er in der wissenschaftlichen Weiterbildung allgegenwärtig ist, wird dagegen in Studien und Forschungsdesideraten wenig berücksichtigt. Grundsätzlich befasst sich nach Antos die transdisziplinär orientierte Transferwissenschaft mit dem Zugang und den Bedingungen des Wissenstransfers (vgl. Antos 2001, S. 16). Thematisiert werden die

> Strukturen und Implikationen von Vermittlungsbarrieren, Faktoren der Opazität des Wissens, aber auch Einflussfaktoren der Optimierung des Wissenstransfers. (…) Ziel ist die organisatorische, mediale und sprachliche Optimierung des Wissenstransfers (Antos 2001, S. 17).

Gemeinhin wird der Begriff des Transfers in unterschiedlichen Lerntheorien verwendet und im jeweiligen Kontext verschiedenartig definiert, eine eigentliche Wissenstransfertheorie besteht nach Bendorf jedoch nicht. Vor dem Hintergrund der einzelnen Lerntheorien lassen sich jedoch verschiedene Modelle und Theorieansätze gegenüberstellen (vgl. Bendorf 2002). Eines dieser Modelle, angelehnt an von Krogh und Köhne (1998), benennt vier Einflussfaktoren des Wissenstransfers in Unternehmen: wissensspezifische, individuelle, organisationale und interaktionsspezifische Faktoren (vgl. ebd., S. 148 f.), welche sich auch auf das Setting der wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen lassen. Infolgedessen wird in diesem Beitrag die Frage diskutiert, wie sich die vier Faktoren des Wissenstransfers nach von Krogh und Köhne unter besonderer Berücksichtigung der Wechselseitigkeit in wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule ausprägen. Auf allen vier Ebenen finden sich Anknüpfungspunkte hinsichtlich eines in der wissenschaftlichen Weiterbildung stattfindenden Wissenstransfers zwischen Studierenden und Dozierenden sowie institutionell zwischen Unternehmen und Hochschulen. Aufschluss über die Erwartungen der Akteure gibt eine Bedarfsanalyse, welche 2015 für ein geplantes Studienangebot unter Unternehmen und potenziellen Studierenden durchgeführt wurde. Die Erkenntnisse der Bedarfsanalyse zeigen hinsichtlich der vier Einflussfaktoren nach von Krogh und Köhne bei den beteiligten Akteuren – Studierenden, Hochschule und Unternehmen – deutliche Unterschiede auf, welche in einem Raster der Multidimensionalität des wechselseitigen Wissenstransfers zu einem späteren Zeitpunkt weiter verdeutlicht werden.

2 Wissenstransfer und Lebenslanges Lernens im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen

Der Begriff des Lebenslangen Lernens wird sowohl im bildungstheoretischen wie auch im bildungspolitischen Kontext breit diskutiert. Steht die bildungstheoretische Perspektive des Lebenslangen Lernens für die institutionelle und biografische Erschließung neuer „Lernkontexte“ (vgl. Hof 2009, S. 138) – „Lebenslanges Lernen als eine Ausweitung – lifelong – über alle Lebensphasen – sowie räumlich – lifewide – auf neue und andere Lernorte“ (ebd., S. 54 f.) –, versteht der bildungspolitische Ansatz unter Lebenslangem Lernen „jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (Europäische Kommission 2000). In der europäischen Tradition wird wissenschaftliche Weiterbildung und Lebenslanges Lernen jedoch breiter verstanden, als umfassendes Bildungssystem, das durchlässig ist und alle Lebensphasen umfasst (vgl. Hanft 2014, S. 26 f.). Demzufolge sind Strukturen und Angebote „so zu gestalten, dass Lernen im Lebensverlauf in unterschiedlichen Formen gefördert, Anreize für ein ständiges Weiterlernen geschaffen und bestehende Lernhindernisse abgebaut werden“ (Hanft und Kretschmer 2014, S. 15). Während früher eine Ausbildung oder ein Studium als Grundlage für das komplette Erwerbsleben ausreichte, bedarf es heute einer ständigen Anpassung an die neuen technologischen Herausforderungen. Beschäftigte sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, um für immer kürzer werdende Innovationszyklen qualifiziert zu sein (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2008, S. 2).

Demgemäß gewinnt die wissenschaftliche Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung. Wissenschaftliche Weiterbildung bietet für die Hochschulen einerseits die Chance einer Öffnung nach außen und andererseits die Möglichkeit der Implementierung eines Konzepts Lebenslangen Lernens (vgl. Fischer 2012, S. 167). Pellert spricht in diesem Kontext auch von der Lifelong-Learning-Institution Hochschule, welche zukünftig nur noch zwischen verschiedenen Lernenden in unterschiedlichen Lebensphasen unterscheidet, „die unterschiedliche Vorerfahrungen aufweisen, sich aber alle im Erwachsenenalter befinden und verschiedene Anforderungen zeitlich und organisatorisch miteinander verknüpfen müssen“ (Pellert 2013, S. 34). Aus Sicht von Tippelt kann postgraduelle Weiterbildung demnach als ein wichtiger Mosaikstein im breiter angelegten Konzept des Lebenslangen Lernens verstanden werden (vgl. Tippelt 2012, S. 25).

Wird wissenschaftliche Weiterbildung insbesondere an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis betrachtet, spielt der Wissenstransfer zwischen den Akteuren eine zentrale Rolle. Dabei ist der Transfer von Wissen aus der Forschung und der akademischen Lehre in die Praxis nicht ausschließlich ein einseitiger Prozess (vgl. Peschl 2010, S. 18). Wissen, welches mittels verschiedener Studienformate vermittelt wird, kann sofort im Berufsalltag integriert werden, gleichzeitig bringen die Studierenden Erfahrungswissen und informell erworbenes Wissen mit, welches im Seminarkontext Beachtung finden muss.

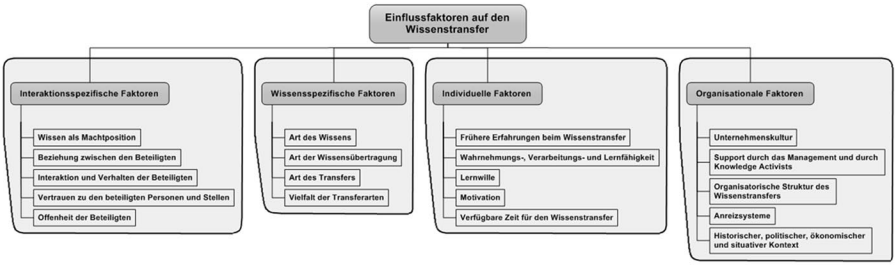

Abb. 1 Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Anlehnung an von Krogh & Köhne 1998, S. 243 ff. (eigene Darstellung)

3 Die Wechselseitigkeit des Wissenstransfers im Kontext von vier Haupteinflussfaktoren auf den Wissenstransfer

Nach Rauter ist der Wissenstransfer „als zielgerichtete Übertragung von Wissen zur wirtschaftlichen Lösung von Problemen von einem Wissenssender zu einem Wissensempfänger zu verstehen“ (Rauter 2013, S. 43). Dazu zählen „sowohl die zu transferierenden Inhalte und Objekte als auch alle für die Übermittlung notwendigen Aktivitäten“ (ebd.). Wissen entsteht in einem Prozess der Aneignung und wird vom Lernenden individuell gesteuert. So gilt der Wissenserwerb nicht als „objektive Aneignung, sondern als subjektive Rekonstruktion des Lernenden“ (Severing 2009, S. 139). An Hochschulen und in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird der Wissenserwerb als Ziel sämtlicher Bildungsprozesse dagegen häufig äquivalent zum Begriff des Lernens verwendet (vgl. Renkl 2009, S. 4). In Anlehnung an die Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer nach von Krogh und Köhne spielt das Erfahrungswissen eine bedeutende Rolle im Zusammenhang mit den wissensspezifischen Faktoren (vgl. Sarnitz 2011, S. 53 in Anlehnung an von Krogh und Köhne 1998, S. 242 ff.) (Abb. 1).

Im Folgenden werden in Anlehnung an die Ausführungen von Kroghs und Köhnes (1998) sowie an die von Sarnitz (2011) einige Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer hervorgehoben. Ein besonderes Interesse gilt dabei der Wechselseitigkeit im Wissenstransfer zwischen Studierenden und Hochschule im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung.[1]

3.1 Interaktionsspezifische Faktoren

Interaktion, auch als Wechselwirkung bezeichnet, wird vom Duden als „aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen“ (Duden 2015 online) definiert. Auhagen ergänzt die Ausführungen im Hinblick auf die soziale Interaktion um den Aspekt der Beidseitigkeit, was mitunter die Abgrenzung zum Begriff der Kommuni-

[1] Die Einflussfaktoren nach von Krogh und Köhne beziehen sich auf den internen und externen Wissenstransfer in Unternehmen, können jedoch auch auf andere Wissenstransferprozesse übertragen werden. Zwischen den Einflussfaktoren bestehen Beziehungen, welche zur Folge haben, dass sich die Einflussfaktoren gegenseitig beeinflussen und zusammenwirken können.

kation verdeutlicht (vgl. Auhagen 2015). Demzufolge wird soziale Interaktion zum Teil gleichgestellt bzw. in Zusammenhang gesehen mit „wechselseitigem Einfluß, wechselseitiger Einwirkung, wechselseitiger Steuerung oder Kontrolle, Austausch oder sogar Macht“ (ebd.).

Von Krogh und Köhne heben unter den interaktionsspezifischen Gesichtspunkten vor allem den Beziehungsfaktor hervor. So wirkt sich das Vertrauen untereinander und zwischen den Stellen maßgeblich auf den Wissenstransfer aus, in dem Misstrauen Einschränkungen im Informationsfluss zur Folge hat (vgl. von Krogh und Köhne 1998, S. 244). In der wissenschaftlichen Weiterbildung erfordert dies das Verständnis der gegenseitigen Interaktion zwischen Lehrendem und Lernendem als gemeinsamen sozialen Prozess. Dabei begreifen „sich Lehrende und Studierende als Partner und gemeinsam Gestaltende“ (Pellert 2014, S. 19). Arnold knüpft an diesem Punkt an und definiert Lernen als selbstgesteuertes Tun, welches „weniger Lehre oder Belehrtwerden benötigt“, sondern vom Lehrenden vielmehr die Ermöglichung von Lernerfahrungen erwartet, die die vom Lernenden bisher gemachte Erfahrungen in Frage stellt (Arnold 2011, S. 1). Die Dozierenden sind demnach nur noch Lernbegleiter (vgl. ebd.).

Offenheit und machtspezifische Größen sind weitere Faktoren, welchen den Prozess des Wissenstransfers beeinflussen können. „Wenn Wissen als Machtposition verstanden wird, kann in einem Wissenstransfer versucht werden, Wissen einem systematischen Zugriff zu entziehen und den Transfer zu behindern, um die eigene Machtposition nicht zu gefährden“ (von Krogh und Köhne 1998, S. 244). Das ist insbesondere dann der Fall, wenn der/die Dozent/in sein/ihr Wissen als Macht einsetzt und Vorerfahrungen und Erfahrungswissen der Studierenden nicht berücksichtigt werden (vgl. Döring 2008, S. 24 f.). Gleichzeitig wirken sich Offenheit und die Bereitschaft, Wissen zu teilen positiv auf den Wissenstransfer aus (vgl. von Krogh und Köhne 1998, S. 244).

3.2 Wissensspezifische Faktoren

Bedingt durch empirische Untersuchungen wendet sich die Erwachsenenbildungswissenschaft von einem asymmetrischen Wissensgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden ab und geht nunmehr von einem Expertenwissen sowohl aufseiten der Lehrenden als auch aufseiten der Lernenden aus (vgl. Nolda 2010, S. 313). Rauter knüpft daran an: Das im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung vermittelte Wissen könne von den Beschäftigten bzw. Studierenden sofort im Berufsalltag integriert und überprüft werden. Gleichzeitig bringen die Studierenden Erfahrungs- und informell erworbenes Wissen in die Weiterbildung ein. So kann Wissen – im Sinne von Erfahrungswissen – wieder in die Forschung zurückgespiegelt werden. Die Unternehmen sehen daran anschließend den zentralen Nutzen von Weiterbildung ihrer Beschäftigten im Transfer von Wissen direkt in die reale berufliche Situation (vgl. Rauter 2013, S. 47 f.).

Um den Studierenden einen erfolgreichen Wissenstransfer zu ermöglichen, ist es notwendig, das Wissen selbst zu betrachten. Die Frage nach dem impliziten oder expliziten Wissen ebenso wie die methodische Aufbereitung und die Art der Wissensübertragung wirken sich auf den Transfer von Wissen aus (vgl. von Krogh und Köhne 1998, S. 243 f.).

3.3 Individuelle Faktoren

Alle Personen und besonders Erwachsene lernen je nach Alter und Bildungshintergrund anders (vgl. BMBF 2015). Jedoch kann Wissen nicht einfach vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen werden. Der Lernwille und die Lernfähigkeit sind Voraussetzungen für den Wissenstransfer. So sind kontinuierliches Training und motivationale Faktoren essenziell für die Lernfähigkeit der erwachsenen Lernenden. Je stärker das vermittelte Wissen mit dem vorhandenen Wissen korreliert, desto stärker kann dieses Wissen auch wahrgenommen und verarbeitet werden (vgl. von Krogh und Köhne 1998, S. 243). Für die Dozierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutet dies im Rahmen der didaktischen Reduktion, den Stoff auf die Bedürfnisse und Bedarfe der Teilnehmenden anzupassen und das Erfahrungswissen der Studierenden aus deren beruflichem Alltag einzubinden (vgl. Döring 2008, S. 39).

3.4 Organisationale Faktoren

„Mittlerweile gibt es sehr verschiedene Definitionen von Organisation, die entweder das Instrumentelle, die Prozessstruktur des Organisierens oder die systemische Struktur als Kommunikationskontext bzw. als Organisationskultur betonen“ (Schäffter 2010, S. 227). In der Weiterbildungspraxis geht es vorrangig um die Bearbeitung struktureller Transformation und die Klärung der organisationalen Dimension pädagogischen Handelns (vgl. ebd., S. 228). So sind in Hochschulen besonders die infrastrukturellen Maßnahmen zur Beförderung des Wissenstransfers nicht immer geeignet vorhanden und müssen oft erst noch installiert werden (vgl. von Krogh und Köhne 1998, S. 245). Auf den Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen bezogen könnte dies beispielsweise die Implementierung verschiedener organisationaler Strukturen bedeuten, um Studierende aus dem beruflichen Kontext in die hochschulischen Strukturen einzubinden. Im Vordergrund steht die organisatorische Umsetzung eines flexiblen und ortsunabhängigen Studiums, das an der Lebensphase berufstätiger Studierende orientiert ist (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2013, S. 4). Daneben bedarf es außerdem der Installation individueller Beratungsangebote, um Informationsdefizite abzubauen und durch neue Konzepte soziale wie auch wirtschaftliche Hindernisse auszuräumen (vgl. Pellert 2014, S. 17 f.).

Im Folgenden wird die Funktion von wissenschaftlicher Weiterbildung im Hochschulsetting näher beleuchtet. Dabei wird der Wissenstransfer, welcher zwischen Studierenden, Hochschulen und Unternehmen zirkuliert, hinsichtlich der Bedarfe und Anforderungen, die diese drei Gruppen untereinander haben, untersucht. Im Zentrum steht die Frage, in welcher Weise und auf welchen Ebenen die Hochschule vom Wissenstransfer durch die Praxis transportiert über die wissenschaftliche Weiterbildung profitiert.

4 Wissenschaftliche Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Hochschule, Studierenden und Unternehmen

Wie eingangs diskutiert, muss sich wissenschaftliche Weiterbildung Anforderungen und Bedarfen auf den drei Akteursebenen der

1. Hochschule selbst,
2. der Studierenden und
3. der Unternehmen

stellen. Diese verschiedenen Bedarfs- und Anforderungsebenen verdeutlichen, dass Weiterbildung einer Wechselseitigkeit unterliegt. Die Ausgestaltung von Weiterbildung wird nicht nur systemeigen von Hochschulen geleistet, sondern lebt von Einwirkungen der verschiedenen Akteure auf die Weiterbildung selbst. Diese Wechselseitigkeit, welche durch die Öffnung der Hochschulen bedingt wird, führt zu einem multidimensionalen Prozess, der im Folgenden näher aufgegriffen werden soll.

Der Nutzen von wissenschaftlicher Weiterbildung wird für alle drei Akteure deutlich. Die Hochschule kann wissenschaftliche Weiterbildung als Standortfaktor nutzen und sich nach außen öffnen, um ein Standbein neben Forschung und Lehre aufzubauen. Es ist explizit Aufgabe der Hochschulen, neue Konzepte zu erarbeiten, um immer selbstverständlicher werdenden alternativen Bildungsbiografien gerecht zu werden und im Sinne Lebenslangen Lernens mehr Durchlässigkeit zwischen dem beruflichen und dem akademischen Bildungsbereich zu ermöglichen. Dies kommt unmittelbar den Weiterbildungsstudierenden zugute, die immer häufiger individuell angepasste Qualifizierungsangebote auch im wissenschaftlichen Bereich vorfinden. Für Unternehmen liegt der Vorteil, in die Qualifizierung ihrer Beschäftigten zu investieren, auf verschiedenen Ebenen. Mögliche sind beispielhaft: Ressourcenschonung, schnellere Lösungen in Forschung und Entwicklung, Evaluierung der Qualität der eigenen Arbeit, schnellerer Zugang zu neuem Wissen, Nutzen von Synergieeffekten, Investition in Humankapital usw. (vgl. Rauter 2013, S. 47). Die Orientierung am Markt stellt für die Hochschulen jedoch ein Problem dar. Einerseits müssen sie wettbewerbsfähig und in Konkurrenz zu anderen Anbietern arbeiten, andererseits sollen sie ihre spezifische Expertise im Sinne eines Wissenstransfers im Bereich der Weiterbildung anbieten. Es ist jedoch nicht der Markt, der darüber entscheiden darf, welche Angebote eine hochschulische Weiterbildungseinrichtung realisiert, sondern die Hochschule muss Angebote aus ihrem Forschungs- und Lehrkontext heraus generieren und diese in Abstimmung mit dem Markt entwickeln (vgl. Hanft 1998, S. 221). Um die Frage zu klären, inwiefern die Bedarfe auf der Ebene der potenziellen Studierenden einerseits und auf der Ebene der Unternehmen andererseits variieren, wird auf empirische Daten zurückgegriffen, die im Rahmen einer Bedarfsanalyse erhoben wurden.

Für ein geplantes Studienangebot wurden mithilfe eines quantitativen Online-Fragebogens Daten unter potenziellen Studierenden ($N=154$) und Unternehmen ($N=31$) erhoben.[2] Es handelte sich dabei um eine kontextspezifische Bedarfsanalyse, um zu evaluieren, in welcher Form ein geplantes Studienangebot am besten an die Bedarfe der unterschiedlichen Akteure angepasst werden kann. Unternehmen wurden branchenspezifisch (Pharma-, Biotech- und Medizintechnikbranche) persönlich kontaktiert. Potenzielle Studierende wurden über die kontaktierten Unternehmen bzw. über Alumniverteiler der Hochschule Biberach erreicht.

Die Unternehmen befinden sich lokal in einem Umkreis von bis zu 200 km um Ulm. Ein Drittel der Unternehmen sind Großunternehmen mit einer Mitarbeiterzahl

[2] Der Fragebogen wurde nach dem Pretest eingesetzt.

>250. Insgesamt 66,7% der potenziellen Studierenden sind weiblich. Eine für die Auswertung relevante Bedingung ist der Qualifikationsstand der Befragten. 31,8% gaben einen Bachelor als höchsten Abschluss an, 14,9% einen Masterabschluss sowie 65,6% eine Berufsausbildung. Neben für den Studiengang relevanten Daten wurden Daten zum allgemeinen Weiterbildungsverhalten erhoben, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

4.1 Angebot und Teilnahme an Weiterbildung

Im Rahmen der Untersuchung wurde erhoben, ob die Unternehmen Weiterbildung (firmenintern bzw. firmenextern) anbieten und ob die Gruppe der potenziellen Studierenden Weiterbildung wahrnehmen.

79,3% der Unternehmen gaben an, firmeninterne und 77,8%, firmenexterne Weiterbildung anzubieten. Abhängig sind diese Angaben von der Firmengröße. Vor allem Kleinstunternehmen (Mitarbeitende <10) und kleine Unternehmen (Mitarbeitende 11–50) gaben an, keine firmeninterne Weiterbildung anzubieten. Das heißt, je größer die Firma, desto eher bieten die Befragten firmeninterne Weiterbildung an ($r = .454$ mit .009). Die Gruppe derer, die keine externe Weiterbildung anbieten, ist heterogen über alle Firmengrößen verteilt. Auffällig gering sind jedoch die Angaben der potenziellen Studierenden, ob sie bereits an firmeninterner (30,8%) oder firmenexterner (34,9%) Weiterbildung teilgenommen haben. Jeweils ca. ein Drittel der Befragten gab Weiterbildungsaktivitäten an. Dieser Wert liegt deutlich unter der 2014 erhobenen Weiterbildungsbeteiligung von 51% (BMBF 2015). Es liegt die Vermutung nahe, dass die Stichprobe der 154 Teilnehmenden durch die Erhebungsmethode (über spezielle Unternehmen und Alumni) beeinflusst ist. Außerdem wurden nur potenzielle Studierende der oben genannten Branchen befragt. Im Rahmen der Erhebung kann jedoch festgehalten werden, dass die Unternehmen zwar Weiterbildung realisieren, bzw. ein Angebot zur Verfügung stellen, dass jedoch nur ein verhältnismäßig kleiner Anteil an Personen tatsächlich Weiterbildungsangebote wahrnimmt.

4.2 Rolle und Nutzen von Weiterbildung

Die steigende Relevanz von Weiterbildung insgesamt spiegelt sich in den Daten wider. Die Gruppe der potenziellen Studierenden wurde befragt, ob sie grundsätzliches Interesse an Weiterbildungsteilnahme hat. Die Unternehmen äußerten sich ebenfalls auf einer sechsstufigen, endverbalisierten Skala zur Rolle von Weiterbildung (vgl. Abb. 2).

Die Rolle von Weiterbildung wird generell hoch eingeschätzt, wie die visualisierte Verteilung zeigt. Obwohl nur ein Drittel der befragten potenziellen Studierenden angeben, bereits Weiterbildungsmaßnahmen besucht zu haben (vgl. 4.1), halten mehr als doppelt so viele Personen Weiterbildung für relevant.

Eine deutliche Unterscheidung im Antwortverhalten der potenziellen Studierenden und der Unternehmen bezieht sich auf das Item, in dem der Nutzen von Weiterbildung abgefragt wurde. Die Befragten hatten die Möglichkeit, zwischen dem „Erwerb eines akademischen Abschlusses“, dem „Neuerwerb von Kenntnissen“ bzw. der „Vertiefung oder Auffrischung von Kenntnissen“ zu wählen (vgl. Abb. 3). Auf-

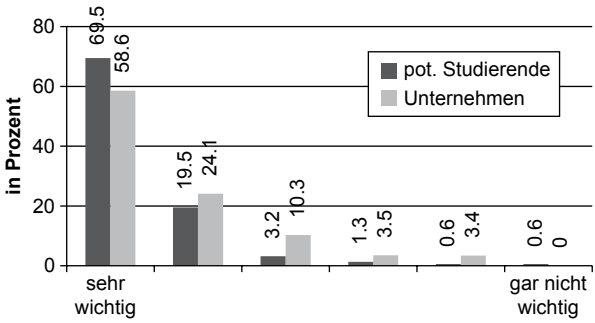

Abb. 2 Rolle von Weiterbildung in Unternehmen und Interesse an Weiterbildung unter potenziellen Studierenden

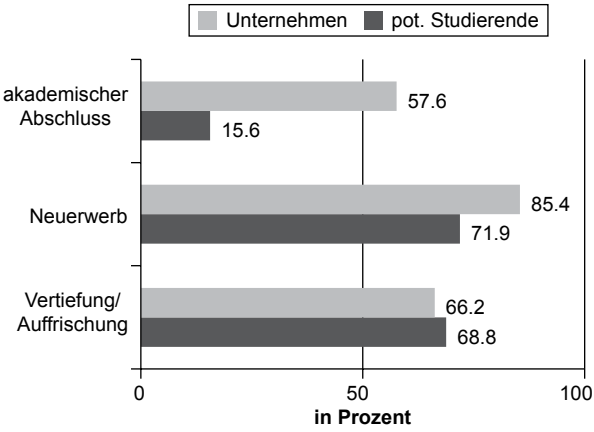

Abb. 3 Nutzen von Weiterbildung

fällig ist im Besonderen die Relevanz des akademischen Abschlusses. Während nur 15,6 % der Unternehmen angaben, dass der Erwerb eines akademischen Grades ein relevantes Merkmal von Weiterbildung ist, gaben 57,6 % der potenziellen Studierenden den Erwerb als wichtigen Weiterbildungsbestandteil an. Der akademische Grad ist somit individuell sehr bedeutsam, da er in vielen Fällen Grundvoraussetzung für vertikale Weiterentwicklung im Beruf darstellt. Aus Perspektive der Unternehmen ist es (mit 85,4 %) deutlich relevanter, im Rahmen von Weiterbildung neue Kenntnisse zu erwerben.

Allerdings kann beobachtet werden, dass das Antwortverhalten teilweise von der Größe des Unternehmens abhängig ist. Je größer das Unternehmen, desto wichtiger ist der Erwerb eines akademischen Abschlusses ($r = .358$ mit .036). Diese Aussage scheint insofern realistisch, als dass kleinere Unternehmen ggf. keine Beschäftigungsmöglichkeiten für formal höher qualifizierte Mitarbeitende nach einer Weiterbildung anbieten können. Es kann zudem festgestellt werden, dass Männern tendenziell mit einer mittleren Korrelation von $r = .222$ (.006) der akademische Grad wichtiger ist als Frauen. Ebenfalls sind tendenzielle Zusammenhänge zum Qualifikationsniveau zu beobachten. Grundsätzlich kann die Aussage getroffen werden, dass je geringer der bereits vorhandene akademische Grad (MA, BA, Berufsausbildung) ist, desto höher die Relevanz des akademischen Abschlusses, der in der Weiterbildung erworben werden kann, eingeschätzt wird.

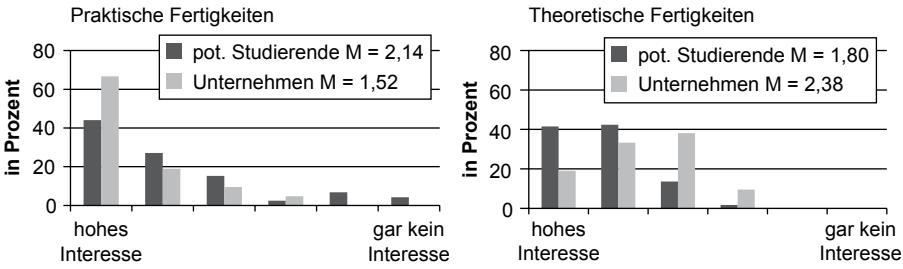

Abb. 4 Schwerpunkt theoretisch/praktisch

4.3 Organisatorische Aspekte von Weiterbildung

Weitere Unterschiede lassen sich im Vergleich der Bedarfe in der schwerpunktmäßigen Ausrichtung erkennen. Potenzielle Studierende sowie Unternehmen wurden gleichermaßen gefragt, ob Interesse im Bereich der Weiterbildung eher im praktischen oder theoretischen Bereich besteht (vgl. Abb. 4).

Der Mittelwert der potenziellen Studierenden ist im Bereich des Erwerbs von praktischen Fertigkeiten mit $M = 2{,}14$ tendenziell höher als der der Unternehmen mit $M = 1{,}52$. Gegenteilig verhält es sich im Bereich der theoretischen Fertigkeiten. Es muss also davon ausgegangen werden, dass die befragten potenziellen Studierenden ein höheres Bedürfnis haben, sich persönlich durch die Aneignung neuen Wissens weiterzubilden. Zugleich liegt der Schwerpunkt der befragten Unternehmen tendenziell eher in der praktischen Ausübung der realen beruflichen Tätigkeit. Dies spiegelt das Ergebnis einer Untersuchung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) wider, in der die berufliche Handlungskompetenz von Bachelor-Absolventen bemängelt wird (DIHK 2015).

Einigkeit erzielen die befragten Gruppen in der bevorzugten Organisationsstruktur. Eine große Mehrheit der Unternehmen (81 %) und der potenziellen Studierenden (74,8 %) gibt hier jeweils eine Mischung aus Präsenz- und Onlinephasen an. Unterschiede sind jedoch in der Frage nach der organisatorischen Ausgestaltung der Präsenzphasen festzustellen. Die Befragten konnten zwischen den Möglichkeiten, Präsenzzeit „am Wochenende“, „an Freitag Nachmittagen“, „an Abenden“ oder „am Block“ wählen. Eine große Mehrheit der potenziellen Studierenden (74,8 %/73,0 %) sowie der Unternehmen (76,2 %/66,7 %) bevorzugten die Lösungen an Freitagnachmittagen/am Block. An Abenden gaben nur 45,2 % der befragten potenziellen Studierenden, hingegen aber 66,7 % der Unternehmen an, dass Weiterbildung möglich sei. 77,4 % der potenziellen Studierenden gaben an, dass es möglich sei, sich für Weiterbildung Urlaub oder Gleitzeit zu nehmen. Dies bejahten nur 37,5 % der Unternehmen. Nur 37,4 % der potenziellen Studierenden gaben an, dass die Berufstätigkeit für Weiterbildung reduziert werden könnte. Die Möglichkeit der Stellenreduziereng sahen nur 18,8 % der Unternehmen als gegeben an. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass je größer die Firma ist, desto eher Weiterbildung aus unternehmerischer Sicht in der Arbeitszeit stattfinden kann ($r = .436$ mit.011).

5 Raster der Multidimensionalität des wechselseitigen Wissenstransfers in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Ergebnisse der unter 4. vorgestellten Analyse lassen den Schluss zu, dass es Differenzen in den Bedarfen in Bezug auf Weiterbildung zwischen Unternehmen und potenziellen Studierenden gibt. Es wird deutlich, dass Unternehmen und potenzielle Studierende teilweise grundlegend unterschiedliche Ansprüche an Weiterbildungsangebote haben, was zum Beispiel deren Nutzen betrifft. Unabhängig von der inhaltlichen Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten gilt es abzuwägen, welche Schwerpunktsetzung eine Hochschule im Bereich Weiterbildung fokussieren will, welche Organisationsstrukturen umsetzbar sind und ob sie sich am Markt der potenziellen Studierenden oder dem Markt der Unternehmen orientieren will. Bedarfe am Bereich der Weiterbildung werden demnach von den drei Akteuren formuliert und können sich auf unterschiedlichen Ebenen ausprägen. Es wird hier auf die vier Einflussfaktoren von von Krogh und Köhne zurückgegriffen, die bereits in Abschn. 3 erläutert wurden. Diese vier Haupteinflussfaktoren (organisational, wissensspezifisch, individuell, interaktionsspezifisch) spannen in Verbindung mit den drei Akteursebenen (Hochschule, Studierende, Unternehmen) ein Feld auf, dass als Raster der Multidimensionalität des wechselseitigen Wissenstransfers in der wissenschaftlichen Weiterbildung beschrieben werden kann. Im Folgenden ist der Versuch abgebildet, dieses Raster so zu füllen, dass die Perspektiven des jeweiligen Akteurs bezogen auf die Einflussfaktoren des Wissenstransfers vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Weiterbildung sichtbar werden. Die in den einzelnen Feldern dargestellten Perspektiven werden auf der Basis der Erkenntnisse der Bedarfsanalyse postuliert (Tab. 1).

Im Hinblick auf den organisationalen Faktor des Wissenstransfers kann ein Kontinuum zwischen Formalität aufseiten der Hochschule, Individualität der Studierenden und gewünschter Flexibilität der Unternehmen aufgespannt werden. Alle Merkmale müssen gemeinsam berücksichtigt werden, um Wissenstransfer in der wissenschaftlichen Weiterbildung gelungen zu befördern. Aufgrund der Tatsache, dass Studierende, die in einer Weiterbildungsmaßnahme organisiert sind, zu einem großen Teil einer Teilzeit- oder Vollzeitarbeit nachgehen, gestaltet es sich schwierig, eine ständige Präsenz für eine Veranstaltung aufrechtzuerhalten. Daher ist es im Interesse der Hochschulen, eine möglichst zeit- und ortsunabhängige Lehr-Lernform anzubieten und damit den Bedarfen der Studierenden und Unternehmen gerecht zu werden.

Wissensspezifisch unterscheiden sich die drei Akteursebenen ebenfalls. Lehre an der Hochschule im Allgemeinen und in der wissenschaftlichen Weiterbildung im

Tab. 1 Raster der Multidimensionalität des wechselseitigen Wissenstransfers in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Einflussfaktoren des Wissenstransfers	Hochschule	Studierende	Unternehmen
Organisational	Formalität	Individualität	Flexibilität
Wissensspezifisch	Forschungsorientiert	Erfahrungsorientiert	Anwendungsorientierung
Individuell	Zielgruppe	Individuum	Humankapital
Interaktionsspezifisch	Begleitung	Beziehung	Vernetzung

Speziellen ist an der Forschung der Hochschule selbst bzw. am aktuellen Forschungsstand der Forschergemeinschaft orientiert. Studierende bringen erfahrungsorientiertes Wissen mit, Unternehmen haben darüber hinaus einen Bedarf an anwendungsorientiertem Wissen und Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden. Damit einhergehend wird eine Innovation von Forschung durch stetigen und reflektierten Kontakt mit der Praxis forciert. Vor allem hier wird die Wechselseitigkeit des Wissenstransfers sichtbar.

Individuelle Faktoren des Wissenstransfers spielen auch institutionell auf der Ebene der Hochschule eine entscheidende Rolle. Obwohl die Ausrichtung der Lehre an Hochschulen und auch der wissenschaftlichen Weiterbildung immer binnendifferenzierter wird, ist das Denken der Hochschulen zielgruppenorientiert geprägt. Während Studierende individuelle Bedürfnisse an die Weiterbildung stellen, steht in den Unternehmen Personalentwicklung und Investition in Humankapital im Vordergrund. Die Weiterbildungsmaßnahme sollte für den Studierenden sehr individuell und spezifisch ermöglicht werden, da sich die Entwicklung der Studierendenschaft zunehmend individualisiert und man nicht mehr ein gleichförmiges Raster für alle Lehrveranstaltungen und für das Lernverhalten allgemein angeben kann. Die Motivation der Studierenden spiegelt sich in diesem Kontext in der Verbesserung der horizontalen und vertikalen Aufstiegschancen wider.

Interaktionsspezifisch geht die Hochschule nicht nur auf Lehr-Lernebene ein. Studierende werden im gesamten Prozess, vor allem in der wissenschaftlichen Weiterbildung, begleitet und beraten. Im Sinne des Wissenstransfers spielen Beziehungen vor allem auf der individuellen Ebene der Studierenden eine entscheidende Rolle; für Unternehmen sind Vernetzungen durch Interaktion von hoher Bedeutung. Die Hochschulen erwarten hier eine Steigerung der Vielfalt der Studierenden in den einzelnen Weiterbildungsangeboten sowie an der Hochschule allgemein. Durch die unterschiedlichen Erfahrungen und Einbettungskontexte der einzelnen Studierenden kann ein reger Austausch von Lernwegen hergestellt und bestenfalls ein produktives Netzwerk gebildet werden. Hierdurch wird ermöglicht, dass die so gewonnenen Erfahrungen gesammelt und angewendet werden können (Verbesserung der Lehr- und Lernsituationen).

6 Ausblick

Wie eingangs beschrieben, sollte demnach wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur im traditionellen Sinne Verwendung finden. Vielmehr beschreibt sie eine Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, die durch Wissenstransfer charakterisiert und durch die Öffnung der Hochschulen initiiert ist (vgl. Hanft 1998, S. 221). Dieser Wissenstransfer ist nicht einseitig gerichtet, sondern bedient Bedarfe auf allen Akteursebenen: der Hochschule, der Studierenden und der Unternehmen. In Hinblick auf die vier Faktoren gelungenen Wissenstransfers lässt sich eine Vielzahl von Aktionsmöglichkeiten für die wissenschaftliche Weiterbildung ableiten. Durch das in Abschn. 5 dargestellte Raster wird ersichtlich, welche perspektivischen Unterschiede die Akteure in Hinblick auf die Einflussfaktoren des Wissenstransfers haben. Dabei hat vor allem die vorgestellte Bedarfsanalyse gezeigt, wie wichtig der Einbezug der verschiedenen Akteure bei der Konzeption von Weiterbildungsangeboten ist. Hier wurden teilweise

grundlegende Unterschiede der Bedarfe von potenziellen Studierenden und Unternehmen festgestellt. Sollen Weiterbildungsmaßnahmen so angelegt sein, dass sie wechselseitigen Wissenstransfer ermöglichen, eröffnet sich wie diskutiert eine Vielzahl an zu berücksichtigenden Ebenen. Dabei ist es vor allem die Multidimensionalität des Wissenstransfers, die die wissenschaftliche Weiterbildung vor Herausforderungen stellt, diese aber auch gleichzeitig hinsichtlich ihrer Qualität kennzeichnet.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Antos, G. (2001). Transferwissenschaft. Chancen und Barrieren des Zugangs zu Wissen in Zeiten der Informationsfluß und der Wissensexplosion. In S. Wichter & G. Antos (Hrsg.), *Wissenstransfer zwischen Experten und Laien. Umriss einer Transferwissenschaft* (S. 3–33). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Arnold, R. (2011). *Meine Rolle in der Lernbegleitung Erwachsener*. www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfsw1112/referat_arnold_sept_11.pdf. Zugegriffen: 17. Juni 2015.

Auhagen, A. E. (2015). *Interaktion. Lexikon der Psychologie*. www.spektrum.de/lexikon/psychologie/interaktion/7296. Zugegriffen: 28. Okt. 2015.

Bendorf, M. (2002). *Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers. Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken*. Wiesbaden: DUV. Wirtschaftswissenschaft.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2015). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. AES 2014 Trendbericht*. Bonn: BMBF. www.bmbf.de/pubRD/BMBF_Trendbericht_AES2014_2015-03-16.pdf. Zugegriffen: 28. Mai. 2015.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2015): *Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V*. Berlin, Brüssel: DIHK. www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-umfrage-hochschulabsolventen-2015.pdf. Zugegriffen: 28. Mai 2015.

Döring, K. W. (2008). *Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.

Duden, online (2015). *Interaktion*. www.duden.de/node/752135/revisions/1250505/view. Zugegriffen: 28. Okt. 2015.

Europäische Kommission. (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen.* Brüssel: Europäische Kommission.

Fischer, H. (2012). Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Kooperation und Eigenständigkeit – Lebenslanges Lernen an der TU Dortmund. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann, & K. Wolff-Benedik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 167–187). Münster: Waxmann.

Habbel, F.-R., & Stember, J. (2013b). Wissenstransfer zwischen Kommunen und Hochschulen - Neue Anforderungen und neue Möglichkeiten der Kooperation. In F.-R. Habbel & J. Stember (Hrsg.), *Wissenstransfer zwischen Hochschule und Kommunen* (S. 15–70). Berlin: Lit.

Hanft, A. (1998). Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Dilemma zwischen Forschungsbezug und Praxisorientierung. *Das Hochschulwesen, 46*(4), 218–222.

Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Hanft, A., & Kretschmer, S. (2014). Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37*(4), 15–27.

Hof, C. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz. (2008). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 7.7.2008*. Bonn: HRK. www.hrk.de/uploads/media/Positionspapier_wissenschaftliche_Weiterbildung_02.pdf. Zugegriffen: 02. Mai 2015.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz. (2013). *Wissenstransfer in die Mediengesellschaft: Situationsanalyse und Orientierungshilfen: Entschließung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg*. Bonn: HRK. www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_Wissenstransfer_Gremienpapier_14052013_docx.pdf. Zugegriffen: 18. Juni 2015.

von Krogh, G., & Köhne, M. (1998). Der Wissenstransfer in Unternehmen: Phasen des Wissenstransfers und wichtige Einflussfaktoren. *Die Unternehmung, 52*(5/6), 235–252.

Nolda, S. (2010). Wissen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 311–313). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pellert, A. (2013). Rollenkonzepte in der akademischen Weiterbildung. In E. Cendon, R. Grassl, & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 27–34). Münster: Waxmann.

Pellert, A. (2014). Theorie-Praxis-Verzahnung: Abstraktes Metathema oder praktische Handlungsanleitung? In E. Cendon & L. B. Flacke (Hrsg.), *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis: Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. und 6. Dezember 2013* (S.611S.6). Berlin. (Tagungsband. der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“).

Peschl, M. F. (2010). Knowledge construction and knowledge creation as key factors in educational and innovation processes. In M. F. Peschl & H. Risku (Hrsg.), *Kognition und Technologie im kooperativen Lernen. Vom Wissenstransfer zur Knowledge Creation* (S. 15–31). Göttingen: V & R unipress.

Rauter, R. (2013). *Interorganisationaler Wissenstransfer. Zusammenarbeit zwischen Forschungseinrichtungen und KMU*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Renkl, A. (2009). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Mit 27 Tabellen* (S. 3–26). Heidelberg: Springer-Lehrbuch.

Sarnitz, A. (2011). *Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Projektübergabeprozessen und Handlungsoptionen für Optimierungen von Projektübergaben. Dissertation. Universität Stuttgart*. http://elib.uni-stuttgart.de/opus/volltexte/2012/7058/pdf/Gesamtdokument_Sarnitz_060212.pdf. Zugegriffen: 15. Juni 2015.

Schäffter, O. (2010). Organisation. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 227–229). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Severing, E. (2009). Wissensmanagement – durch Management-Wissen? Anforderungen an Bildungseinrichtungen. In R. Arnold & E. Bloh (Hrsg.), *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung* (2., unveränd. Aufl., S. 137–158). Baltmannsweiler: Schneider.

Tippelt, R. (2012). Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In *DGWF Jahrestagung 2012: Wächst zusammen, was zusammengehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – Lebenslanges Lernen* (S. 20-27). Bielefeld: DGWF.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-015-0043-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Voneinander Lernen – Anerkennung und Anrechnung im internationalen Vergleich

Nico Sturm · Helmar Hanak

Eingegangen: 26. Juni 2015 / Angenommen: 30. Oktober 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Das Lebenslange Lernen zielt als eines der zentralen Themen des Bologna-Prozesses unter anderem auf die horizontale und vertikale Durchlässigkeit in einem vernetzten Bildungssystem ab, dass vielfältige Bildungswege für unterschiedliche Zielgruppen ermöglichen soll. Damit gewinnt auch die Thematik der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an Bedeutung. Trotz unterschiedlicher Bemühungen in den vergangenen zehn Jahren sind bundeseinheitliche Rahmenbedingungen für das Vorgehen auf diesem Feld bis heute nur schwach ausgeprägt.

Anhand einer Verfahrensgegenüberstellung wird der Frage nachgegangen, welche Adaptierungspotentiale die französische Systematik mit ihren Modellen zur Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen für die deutsche Hochschullandschaft bietet. Dazu findet eine Betrachtung auf zwei Ebenen statt. Zum einen werden die Möglichkeiten der Zulassung zu einem Studienprogramm, für Bewerbende ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, durch den Einsatz außerhochschulisch erworbener Kompetenzen verglichen. Zum anderen werden die Möglichkeiten der Verkürzung des zu studierenden Workloads durch die Berücksichtigung bereits vorhandener Kompetenzen gegenüber gestellt. Aus der Gesamtbetrachtung der dargestellten Verfahren sollen abschließend Adaptierungspotentiale abgeleitet werden.

N. Sturm, M.A. (✉)
Technische Hochschule Mittelhessen,
Wetzlar, Deutschland
E-Mail: nico.sturm@uni-marburg.de

H. Hanak, M.A.
Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen gGmbH,
Hannover, Deutschland
E-Mail: helmar.hanak@servicestelle-ohn.de

Published online: 02 December 2015

Schlüsselwörter Systemvergleich · Adaptierung · Anrechnung · Kompetenzen · Durchlässigkeit

Abstract Lifelong Learning, being one of the key issues of the Bologna Process, aims at horizontal and vertical permeability of interdependent education systems in order to be accessible to many target groups. Hence, the recognition and crediting of qualifications achieved outside of the academic realm has become increasingly more important. Despite numerous efforts within the past 10 years national standards regarding this issue are not sufficiently developed at this point.

The comparison of the different procedures of France and Germany in this matter is followed by an attempt to answer the question in what ways the French system of recognition and crediting of qualifications achieved outside of the academic realm can serve as a model for Germany. There will be an analysis at two levels. On the one hand, the paper will focus on admission requirements and examine the possibilities of admission without an official university entrance qualification and whether additional non-academic competencies are recognized. On the other hand, the different ways of reducing the required workload by acknowledging previously obtained competencies will be compared. As a result possible adaptations will be inferred from the presented procedures and analyses.

Keywords comparison of the different procedures · adaptation · recognition · competences · permeability

1 Einleitung

In Zeiten, in denen der demografische Wandel die Gesellschaftsstrukturen und der Fachkräftemangel den Arbeitsmarkt nachhaltig beeinflussen, kommt der Öffnung der Hochschulen[1] für neue Zielgruppen eine zentrale Bedeutung zu. Um diese Öffnung weiter voranzubringen, haben die politisch Verantwortlichen in Deutschland in den vergangenen Jahren entsprechende rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen, damit eine belastbare Grundlage für die Anrechnung[2] außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zur Verfügung steht (KMK 2002, 2008, 2009).

Des Weiteren unterstützt der Fachdiskurs in der einschlägigen Literatur die Entwicklungen. So werden beispielsweise durch Freitag et al. (2015) aktuelle Good-Practice-Beispiele und Ansätze zur Beratung aufgegriffen. Schäfer et al. (2015) widmen sich der Darstellung von Wegen zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem und Seger und Waldeyer (2015) geben konkrete Hinweise zur qualitätsgesicherten Anrechnung von außerhochschulisch erworbene Kompetenzen. Gleichzeitig wurden durch Projekte wie beispielsweise die ANKOM-Initiative (2005–2014) oder der Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen (2011–2020) entsprechende Verfahren ins Leben gerufen. Resultierend

[1] Im Folgenden sind mit „Hochschulen" alle Universitäten sowie Hochschulen angewandter Wissenschaften (of applied science), Fachhochschulen und sonstige fachlichen Hochschulen gemeint.

[2] Siehe zur Begriffsbestimmung auch www.hrk-nexus.de/meta/glossar/quelle/default/eintrag/anrechnung-121.

hieraus sind unterschiedliche Modelle (individuelle, pauschale und kombinierte) zur Anrechnung formaler, non-formaler sowie informeller Kompetenzen entwickelt, implementiert und umgesetzt worden. Aus diesen Entwicklungsarbeiten der vergangenen zehn Jahre ist ein breites Portfolio zweckdienlicher und qualitätsgesicherter Methoden hervorgegangen, die auch andere Hochschulen nach ihren jeweiligen Bedürfnissen adaptieren könnten. Trotz dieser entwickelten und erprobten Verfahren, sowie der eindeutigen Aufforderung,

> von den bestehenden Möglichkeiten der Anrechnung Gebrauch zu machen und Verfahren und Kriterien für die Anrechnung außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten in den jeweiligen Prüfungsordnungen zu entwickeln (KMK 2008, S. 4),

haben sich bisher weder bundeslandspezifische noch ein bundeseinheitliches Verfahren etabliert.

Mit diesem Beitrag wird im Rahmen eines systematischen Vergleichs der Frage nachgegangen, welche Adaptierungspotenziale Frankreich mit seinen Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen für die deutsche Hochschullandschaft vor diesem Hintergrund bietet.

Frankreich wurde explizit ausgewählt, da es mit der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen bis hin zur Vergabe ganzer Studienabschlüsse sehr weitreichend ist. Diese deutlich liberalere Haltung in Bezug auf Anrechnungsfragen im Vergleich zum deutschen Hochschulsystem kann in Zeiten steigender Mobilität im europäischen Binnenmarkt einen erhöhten Wettbewerbsvorteil darstellen. Zudem weisen die französischen Verfahren eine weitere Konvergenz zum deutschen dahingehend auf, dass auch hier zwischen Anrechnung mit dem Ziel der Zulassung zum Studium *(Validation des Acquis Professionnels – VAP)* und Anrechnung mit dem Ziel der Verkürzung des zu studierenden Workloads *(Validation des Acquis de l`Expérience – VAE)* durch die Berücksichtigung von Kompetenzen, die sowohl im beruflichen als auch im privaten und/oder im freiwilligen Bereich erworben wurden, unterschieden wird. Durch die föderalistischen Strukturen in der Bundesrepublik Deutschland mit Blick auf die Organisation des Bildungssystems ergibt sich ein deutlicher Kontrast zu dem stark zentralistischen Staatsaufbau in Frankreich. Ein signifikanter Unterschied in der Betrachtung der beiden Länder ist in den sehr unterschiedlichen bildungspolitischen Rand- und Rahmenbedingungen zu sehen.

Im Folgenden werden zunächst die Systematiken zur Anrechnung der beiden Länder in Bezug auf die Dimensionen Zulassung und Verkürzung gegenübergestellt, um abschließend in einem Fazit mögliche Adaptierungspotenziale für das deutsche Hochschulsystem aufzeigen zu können.

2 Vergleich der Systeme im Kontext der Zulassung zu einem Studium

Zunächst werden die Systeme[3] der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen mit dem Ziel der Zulassung zu einem Hochschulprogramm für Bewer-

[3] Im Folgenden sind mit dem Begriff „System“ die Verfahren und Systematiken zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen gemeint.

bende dargestellt, die über keine allgemeine oder fachgebundene HZB verfügen. Dabei werden schwerpunktmäßig die Aspekte *Finanzen, Beratung* und *Vernetzung* betrachtet.

2.1 Anrechnung als Instrument zur Zulassung zu einem Studium ohne HZB in Frankreich (VAP)

Die Möglichkeit, die sogenannte VAP zu nutzen, um zu einem Hochschulstudium zugelassen zu werden, ohne über eine formale HZB zu verfügen, wurde in Frankreich bereits im Jahr 1985 per Dekret verankert (vgl. Französisches Bildungsministerium 1985). Die Voraussetzungen zur Teilnahme an diesem Verfahren bestehen darin, dass Bewerbende eine Ausbildung seit mindestens zwei Jahren erfolgreich abgeschlossen haben müssen und mindestens 20 Jahre alt sind.

Zur *Finanzierung* dieses Verfahrens müssen die Antragstellenden eine Gebühr entrichten. Die Höhe der Kosten ist dabei abhängig von den Vorgaben der jeweiligen Hochschule. Der weitgehend standardisierte Verfahrensablauf sieht vor, dass Bewerbende einen Antrag auf Zulassung *(la recevabilité)* ausfüllen und diesen an der Hochschule, an der das Studium aufgenommen werden soll, nach einem durch die Hochschule definierten Zeitplan einreichen. Nach vollständiger und erfolgreicher Antragstellung erhalten die Bewerbenden weiterführende Unterlagen, welche sie mit Angaben zu professionellen, persönlichen und eventuellen universitären Erfahrungen vervollständigen müssen.

Ziel dieser Dokumentation ist es, über die Darstellung des eigenen Wissens und der bereits erworbenen Kompetenzen die Anschlussfähigkeit an das angestrebte Studium zu verdeutlichen. Dabei soll auf die Studieninhalte und Kompetenzbeschreibungen des Modulhandbuchs des angestrebten Studiengangs Bezug genommen werden. Darüber hinaus werden die Bewerbenden von der den Antrag bearbeitenden Hochschule dazu angehalten, ihre persönlichen und beruflichen Werdegänge aufzuzeigen und das Niveau zu definieren, auf das sie eingestuft werden wollen (Zertifikat, Bachelor, Master). Die genauen Inhalte der Bewerbungsunterlagen werden dabei von der jeweiligen Hochschule festgelegt und den Bewerbenden mitgeteilt (vgl. Französisches Bildungsministerium 1985: Artikel 6).

Nach dem Einreichen der vollständigen Unterlagen durch die Antragstellenden werden diese durch eine pädagogische Kommission geprüft, um festzustellen, ob die Bewerbenden das Studium beginnen und in welches Niveau des Studiums sie aufgrund ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen eingestuft werden können. Bei Unklarheiten besteht die Möglichkeit, die Antragstellenden zusätzlich von der Kommission zu einem Interview einzuladen. Über die Feststellung der Eignung zum Studium hinaus kann dieses Interview auch dazu genutzt werden, die Motivation für das Aufnehmen des Studienangebots zu erörtern (vgl. ebd.: Artikel 7).

Die pädagogische Kommission wird vom Präsidenten der Hochschule konstituiert. Dabei ist vorgeschrieben, dass der Vorsitz der Kommission durch eine Professur der jeweiligen Hochschule besetzt sein muss. Des Weiteren muss sich die Kommission aus zwei weiteren Lehrenden der Fachrichtung und einem Lehrenden aus der beruflichen Weiterbildung des entsprechenden Fachgebiets zusammensetzen. Die Entscheidung zur Aufnahme der Bewerbenden trifft der Präsident beziehungs-

weise die Präsidentin der Hochschule in Absprache mit der Kommission. Bei nicht zulassungsbeschränkten Studienangeboten erfolgt die administrative Einschreibung unmittelbar nach Prüfung der Bewerbung durch die Kommission. Handelt es sich um einen zulassungsbeschränkten Studiengang, kann eine weitere formale Prüfung der Bewerbung erfolgen (vgl. ebd.: Artikel 8).

Insgesamt kann das gesamte Bewerbungsverfahren von der ersten Antragstellung bis zur Einschreibung in die Hochschule über einen Zeitraum von ein bis sechs Monaten andauern.

2.2 Anrechnung als Instrument zur Zulassung zu einem Studium ohne HZB in Deutschland

In Deutschland hat die KMK im Jahr 2009 einen ersten Anstoß zur Vereinheitlichung der bis dahin aufgrund der föderalistischen Struktur der Bundesrepublik sehr pluralistischen Regelungen der Hochschulzulassung ohne Abitur gegeben. Somit verfügen unter anderem Meister im Handwerk (§ 45, 51a, 122 Gesetz zur Ordnung des Handwerks – HWO), Inhaber und Inhaberinnen von Fortbildungsabschlüssen (§§ 53, 54 Berufsbildungsgesetz – BBiG), sofern die Lehrgänge mindestens 400 Unterrichtsstunden umfassen, von Abschlüssen von Fachschulen entsprechend der „Rahmenvereinbarung über Fachschulen“ (vgl. KMK 2014a) und von Abschlüssen vergleichbarer landesrechtlicher Fortbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen sowie im Bereich der sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufe über eine HZB (vgl. KMK 2014b).

Unter bestimmten Voraussetzungen können auch beruflich qualifizierte Bewerbende eine fachgebundene HZB erlangen. Hierzu müssen die Antragstellenden ein Eignungsfeststellungsverfahren durchlaufen. Voraussetzung zur Zulassung zu diesem Verfahren ist der Abschluss einer nach BBiG/HwO oder Landesrecht geregelten mindestens zweijährigen Berufsausbildung und mindestens dreijähriger Berufspraxis in einem zum angestrebten Studium affinen Arbeitsbereich. Das Verfahren ist durch die jeweilige Hochschule auf der Grundlage der gültigen Prüfungsordnung durchzuführen. Es hat schriftliche und mündliche Prüfungsteile aufzuweisen und muss sowohl auf allgemeines als auch auf fachbezogenes Wissen ausgerichtet sein. Dieses Eignungsfeststellungsverfahren kann durch ein nachweislich erfolgreich absolviertes Probestudium im Umfang von mindestens einem Jahr ersetzt werden (vgl. ebd.).

Über diese bundeseinheitlichen Vorgaben der KMK hinaus obliegt es den einzelnen Bundesländern, weitergehende Regelungen für den Hochschulzugang zu treffen. Dies betrifft sowohl die Zulassung zu Hochschulprogrammen durch Anrechnung nachgewiesener Ausbildungsabschlüsse und berufspraktischer Erfahrungen als auch die Überprüfung vorhandener Kompetenzen mit dem Ziel des Hochschulzugangs durch eine gesonderte Prüfung. Dabei weisen die Hochschulgesetze der einzelnen Bundesländer große Schnittmengen auf. Um einen Überblick über die unterschiedlichen Ausgestaltungen auf landesrechtlicher Ebene geben zu können, werden einzelne Verfahren exemplarisch kurz dargestellt.

In Niedersachsen wird der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte im Landeshochschulgesetz geregelt. Hier ist besonders das sogenannte „3 + 3-Verfahren“ zu nennen. Danach besitzt eine (fachgebundene) Hochschulzugangsberechtigung, wer

nach Abschluss einer durch Bundes- oder Landesrecht geregelten mindestens dreijährigen Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf in einem dem angestrebten Studiengang fachlich nahe stehenden Bereich diesen Beruf mindestens drei Jahre lang (…), ausgeübt hat (§ 18 Abs. 4 Sa. 2 Nr. 1 Niedersächsisches Hochschulgesetz – NHG).

Die fachlichen Zuordnungen der Ausbildungsberufe werden durch die jeweiligen Hochschulen vorgenommen. Viele Bundesländer, wie beispielsweise Hessen, Bayern und Nordrhein-Westfalen regeln den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte durch Rechtsverordnung. In diesem Rahmen werden beispielsweise in Hessen Steuerberaterinnen und -berater sowie Wirtschaftsprüfer und -prüferinnen mit dem Meisterabschluss gleichgesetzt und erhalten mit erfolgreichem Abschluss eine allgemeine HZB (vgl. Verordnung über den Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen im Lande Hessen – BerQHSchulZV HE 2010). Auch zur Darstellung von Besonderheiten bei der Organisation der Hochschulzugangsprüfung kann das in Hessen praktizierte Verfahren herangezogen werden. Während in vielen Bundesländern, wie Thüringen oder Sachsen, die einzelnen Hochschulen die Prüfung selber durchführen, wurden in Hessen hochschulübergreifende Prüfungsausschüsse konstituiert, die jeweils für die Abnahme der Prüfungen in einem der 14 Studienbereiche für das gesamte Bundesland zuständig sind. Ein Ziel der Einrichtung dieser „Trägerhochschulen“ ist es, aufgrund der Verteilung der fachlichen Zuständigkeiten eine Arbeitsteilung zu gewährleisten, so dass nicht jede Hochschule für alle angebotenen Fachrichtungen Ressourcen für die Durchführung der Hochschulzugangsprüfung vorhalten muss.

Weitestgehend unabhängig von den verschiedenen Regelungen und Ausgestaltungen einzelner Bundesländer folgt der Verfahrensablauf bundesweit einer einheitlichen Logik und kann daher generalisiert dargestellt werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Verwaltungsakte in Deutschland unter Berücksichtigung des Verwaltungsverfahrensgesetzes (VwVfG) durchzuführen sind. Daher folgen die Verfahren sowohl zur Zulassung zu Studienprogrammen als auch zur Verkürzung des zu studierenden Workloads unabhängig von landesrechtlichen Ausgestaltungen einer vergleichbaren Struktur.

Zunächst müssen die Bewerbenden einen Antrag auf Zulassung zu dem jeweiligen Studiengang beziehungsweise Prüfungsverfahren an die zuständige Hochschule richten. Die Teilnahme an solch einem Verfahren ist für Bewerbende in der Regel nicht mit zusätzlichen Prüfungsgebühren verbunden. Im Gegensatz zu dem Vorgehen in Frankreich erfolgt in Deutschland die Finanzierung des Verfahrens durch die Hochschulen selbst. Die antragprüfende Einrichtung definiert die für die Bearbeitung einzureichenden Unterlagen. Nach Einreichung durch die Antragstellenden werden diese auf Vollständigkeit überprüft und an den zuständigen Prüfungsausschuss beziehungsweise die zuständige Hochschulabteilung weitergeleitet. Handelt es sich um Abschlüsse gemäß der „Rahmenvereinbarung für Fachschulen“ (vgl. KMK 2014a) oder um Abschlüsse landesrechtlicher Fortbildungsregelungen (beispielsweise das „3 + 3-Verfahren“ in Niedersachsen oder Abschlüsse, die nach der gesonderten Rechtsverordnung wie in Hessen einer HZB gleichgesetzt sind) erfolgt die direkte Zulassung zu dem Studienprogramm. Handelt es sich um einen Antrag auf Hochschulzugang durch eine gesonderte Prüfung, beschließt der Ausschuss über die Zulassung zur Prüfung.

Die Hochschulzugangsprüfung wird auf der Grundlage einer Prüfungsordnung abgelegt. Ziel der Prüfung ist es festzustellen, ob Bewerbende in der Lage sind, das Studium mit Aussicht auf Erfolg aufzunehmen. Diese Prüfung soll in der Regel an die berufsbezogenen Erfahrungen der Bewerbenden anknüpfen und sowohl allgemeine als auch fachliche Grundlagen umfassen, die Voraussetzung für die Aufnahme des angestrebten Studiums sind. Wer die Prüfung bestanden hat, erhält ein Zeugnis über die Berechtigung, in einem entsprechenden Studienbereich an Hochschulen oder Berufsakademien in dem Bundesland zu studieren, in dem die Prüfung abgelegt wurde. Ein negative Überprüfung der Anträge hat schriftlich und durch Beifügen einer Rechtsmittelbelehrung an die Antragstellenden zu erfolgen.

Auch für die Zulassung zur Aufnahme eines Studiums in weiterbildenden Masterstudiengängen ohne HZB sowie ohne ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss finden sich Regelungen in den unterschiedlichen Hochschulgesetzen der Länder. Die Verfahren entsprechen strukturell weitestgehend dem der Zulassung zu einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulstudium. Darüber hinaus müssen Bewerbende im Rahmen einer Eignungsprüfung einen Kenntnisstand nachweisen, der dem eines für den angestrebten Studiengang einschlägigen ersten Hochschulabschlusses entspricht.

Neben durch die Hochschulen zu regelnden Prüfungen sehen die Auslegungshinweise der ländergemeinsamen Strukturvorgaben zur Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen explizit auch die Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten vor. Die Hoheit über die Ausgestaltung des Verfahrens obliegt hierbei der jeweiligen Hochschule.

2.3 Vergleichende Darstellung der Verfahren zur Zulassung zu einem Studium ohne HZB

Obwohl sich die Verfahren inhaltlich voneinander unterscheiden, wird in der Visualisierung deutlich, dass die Strukturen im Sinne des Verfahrensablaufs hohe Ähnlichkeiten aufweisen.

Wie Abb. 1 zeigt, werden die Unterschiede beim Blick auf die einzelnen Schritte deutlich. Während in Frankreich die außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf die Äquivalenz zum Modulhandbuch des angestrebten Studiengangs hin verdeutlicht werden sollen, steht in Deutschland zunächst die Berücksichtigung von Berufsabschlüssen und entsprechender Berufserfahrung im Mittelpunkt. Dies kann auf die hohe Qualität und starke Strukturierung des dualen Ausbildungssystems in der Bundesrepublik zurückgeführt werden. Aus den in Kap. 2.2 genanntem Regelungen ergibt sich, dass durch den Nachweis von erfolgreich absolvierten und staatlich anerkannten Ausbildungen die Anschlussfähigkeit an Studienprogramme deutlich gemacht werden kann, ohne dass, wie in Frankreich, eine aufwendige zusätzliche Äquivalenzprüfung durchgeführt werden muss. Aber auch für den Hochschulzugang anhand einer Zulassungsprüfung gibt es in Deutschland Verfahren. Hier besteht der Nachteil, dass diese meist an jeder Hochschule unterschiedlich gestaltet werden und nur für das Bundesland gelten, in dem die Prüfung absolviert wurde.

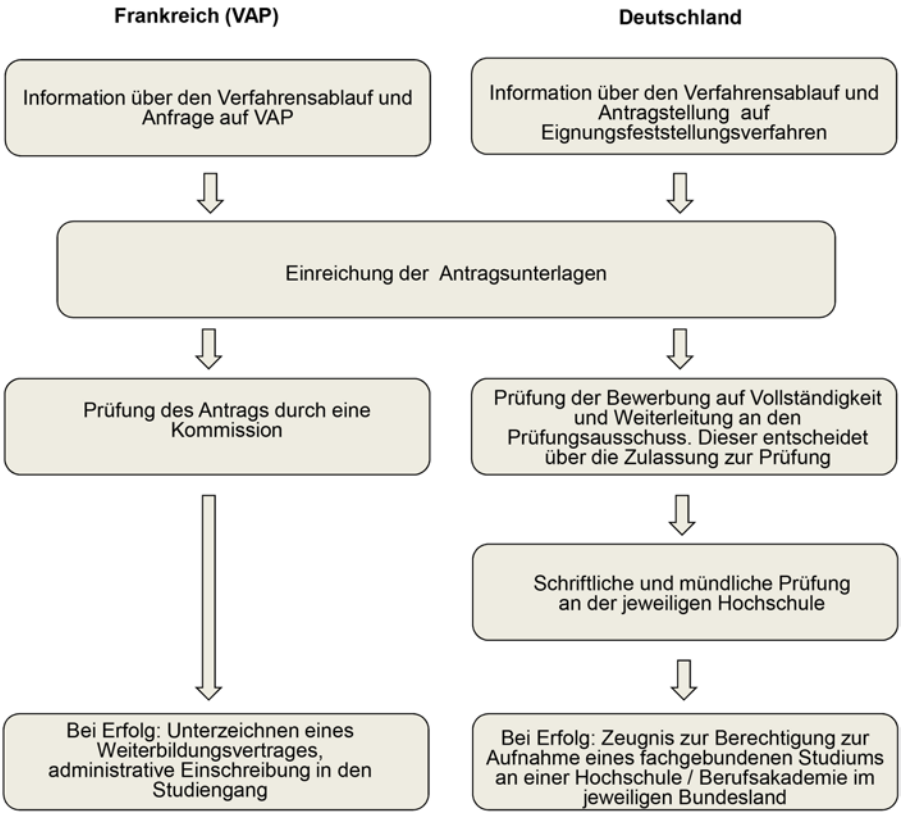

Abb. 1 Vergleich der Anrechnungsverfahren mit dem Ziel der Zulassung zu Studienprogrammen

3 Vergleich der Systeme im Kontext der Verkürzung des zu studierenden Workloads

Nachfolgend wird der Blick auf die Systematiken zur Verkürzung des zu studierenden Workloads mittels Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen gerichtet. Auch hier werden die Dimensionen *Finanzen, Beratung* und *Vernetzung* hervorgehoben, insofern sie innerhalb der Verfahren an Bedeutung gewinnen.

3.1 Anrechnung als Instrument zur Reduktion des zu studierenden Workloads in Frankreich (VAE)

Das Verfahren zur Anrechnung der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen VAE mit dem Ziel des Ersetzens von Studienleistungen ist im Verhältnis zur bereits dargestellten VAP komplexer und vielschichtiger (Abb. 1). So sind die potenziellen Antragstellenden darauf angewiesen, dass ihnen umfangreiche und transparente Informationen über das individuelle Verfahren generell und den operativen Prozess der Antragstellung zur Verfügung gestellt werden. Diesem Bedarf wird auf zwei unterschiedlichen Ebenen Rechnung getragen. Zum einen zentral, über staatlich

geschaltete Internetseiten (www.vae.gouv.fr sowie www.vaeguidepratique.fr) und zum anderen im Rahmen der Internetauftritte der einzelnen Hochschulen, auf denen sowohl Informationen zum Verfahren an der Hochschule als auch die direkten Kontaktinformationen zu den jeweiligen VAE-Servicestellen, die jede französische Universität eigens für dieses Verfahren eingerichtet hat, hinterlegt sind. Die gesetzlichen Bestimmungen für die Anrechnung nach VAE sind in einer Verordnung von 2002 festgelegt (vgl. Französisches Bildungsministerium 2002).

Als Grundvoraussetzung, um das Verfahren auf Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen mit dem Ziel des Ersetzens eines gesamten Studienprogramms oder Teile desselben zu initiieren, müssen Bewerbende mindestens drei Jahre in einem auf den angestrebten akademischen Grad abzielenden Feld gearbeitet haben, unabhängig davon, ob ehrenamtlich oder als Arbeitnehmende.

Für Arbeitnehmende mit einer halben Stelle beträgt die nachzuweisende Stundenanzahl äquivalent 4800. Des Weiteren müssen das erworbene Wissen und die Fähigkeiten zum Teil oder vollständig mit den Anforderungen des jeweiligen Abschlusses übereinstimmen (vgl. Vereinigung VAE Guide Pratique 2013). Diese Prämissen zur Zulassung zu dem VAE-Verfahren sind in der Verordnung von 2002 im Artikel 2 festgelegt (vgl. Französisches Bildungsministerium 2002).

Erfüllen die an dem Verfahren interessierten Bewerbenden diese formalen Voraussetzungen, müssen sie zunächst eine Anfrage *(la recevabilité)* an die zuständige Stelle der jeweiligen Hochschule richten, an der eine Anrechnung vorgenommen werden soll. Dies ist notwendig, da sowohl jede Universität als auch jedes Studienfach das Vorgehen und die Beurteilung des VAE im Detail unterschiedlich gestalten.

Aufgrund der Zugangsvoraussetzungen zu dem Verfahren muss diese Anfrage neben dem Lebenslauf auch den Nachweis über die geforderten Arbeitszeiten enthalten. Dabei müssen die Bewerbenden einen Überblick darüber geben, welche Aufgaben sie während ihrer beruflichen Tätigkeiten absolviert haben und dies durch die Einreichung entsprechender Zeugnisse dokumentieren. Darüber hinaus muss im Rahmen des Antrags angegeben werden, welcher Hochschulabschluss (Zertifikat oder Studienabschluss) durch die Anrechnung der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen erlangt werden soll. Zur Vervollständigung der Antragsdokumente und der Zulassung zum Anrechnungsverfahren formulieren die Antragstellenden ihre Motivation für eine totale oder partielle Anrechnung ihrer Kompetenzen auf den jeweils angestrebten Abschluss.

In der zuständigen Abteilung der Hochschule werden die formalen Dokumente sowie die Erläuterungen zur jeweiligen Motivation überprüft und die Bewerbenden auf Basis dessen, insofern alle Prämissen erfüllt sind, entsprechend zu dem Anrechnungsverfahren zugelassen.

Erst nach der positiven Prüfung der Antragsdokumente und der Zulassung zum VAE durch die jeweilige Hochschule beginnt das eigentliche Verfahren zur Anrechnung.

Zunächst können sich die Bewerbenden einen Mentor oder eine Mentorin der universitären Behörde oder *VAE Guide Pratique* als Begleitung des Bewerbungsprozesses wählen. Die *Finanzierung* der Mentoren und Mentorinnen muss auch hier durch die Bewerbenden übernommen werden. Dieser oder diese unterstützt die Kandidatinnen und Kandidaten bei der Erstellung der Bewerbungsunterlagen, insbesondere bei der Beschreibung ihrer

beruflichen Aktivitäten und bereits erworbenen Kompetenzen. Diese prozessbegleitende *Beratung* ist in der Regel fakultativ, an einigen Hochschulen jedoch obligatorisch.

Die Bewerbungsunterlagen *(Dossier de validation)* bestehen aus persönlichen und beruflichen Angaben. Ein zentraler Bestandteil für die Anrechnung ist der Nachweis und die detaillierte Beschreibung der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und Arbeitstätigkeiten. Hierzu erhalten die Bewerbenden ein Muster als Vorlage. Die Aufgabe der Antragstellenden besteht darin, die Arbeitstätigkeiten so genau und detailliert wie möglich zu beschreiben. Dazu müssen sie die Unternehmen, in denen sie tätig waren, vorstellen und angeben, welchen Beruf sie dort ausgeübt haben. Zusätzlich hat eine Beschreibung von mindestens vier Arbeitstätigkeiten zu erfolgen. Als Grundlage für diese Beschreibung soll das Modulhandbuch des Hochschulprogramms dienen, auf das angerechnet werden soll. Um einen Äquivalenzvergleich der vorhandenen mit den anzurechnenden Kompetenzen zu ermöglichen, sollen sich die Bewerbenden bei der Darstellung ihrer außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen an den Kompetenzbeschreibungen des Studienprogramms orientieren und die Äquivalenzen entsprechend verdeutlichen. Zur Unterstützung der Beschreibung und Darstellung der bereits erworbenen Kompetenzen sind Arbeitszeugnisse und belegende Dokumente der bisherigen Arbeitgeber von Vorteil (vgl. Vereinigung VAE Guide Pratique 2013). Die expliziten Anforderungen zum Inhalt der Bewerbungsunterlagen sind in der Verordnung des VAE von 2002 in Artikel 4 dokumentiert (vgl. Französisches Bildungsministerium 2002). Für diese Phase der Zusammenstellung der notwendigen Unterlagen beziehungsweise der Dokumentation der vorhandenen Kompetenzen haben die Antragstellenden in der Regel ein Jahr Zeit.

Nach dem Einreichen der Bewerbungsunterlagen erfolgt eine entsprechende Überprüfung durch eine Jury. Die Unterlagen dienen daraufhin als Basis für ein Interview vor dieser Jury (vgl. ebd.). Im Rahmen der *Beratung* der Bewerbenden unterstützen hier die VAE-Beratenden. Unter anderem bereiten sie gemeinsam mit den Bewerbenden das Interview vor. Die Jury wird vom Präsident der jeweiligen Hochschule bestimmt. Diese muss sich laut Artikel 5 aus einer Mehrheit von Lehrenden der Hochschule des angestrebten Studiengangs sowie aus Personen mit entsprechender Berufspraxis konstituieren. Dabei soll sie von Frauen und Männern paritätisch besetzt sein. Die Jurymitglieder sind so auszuwählen, dass sie über ausreichende Kenntnisse der geforderten Qualifikationen, Kompetenzen und des notwendigen Wissens des Kandidaten oder der Kandidatin verfügen.

Im Rahmen des Interviews erfolgt zunächst eine zehn- bis 15-minütige Vorstellung der Bewerbenden zu Person und beruflichem Werdegang. Daraufhin werden eventuell auftretende Unklarheiten in den Bewerbungsunterlagen durch die Jury aufgelöst und die Antragstellenden werden bezüglich ihres theoretischen Wissens und ihrer Kompetenzen befragt. Bei einzelnen Hochschulen ist es vorgesehen, dass die Kandidatinnen und Kandidaten im Rahmen der Interviews die Lösung eines Problems aus der Berufspraxis antizipieren (vgl. ebd.). Unter Berücksichtigung der Bewerbungsunterlagen und dem Gespräch mit den Bewerbenden entscheidet die Jury über die totale oder partielle Anrechnung oder die Ablehnung der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf das Studienprogramm. Dabei ist die Jury dazu verpflichtet, ihre Entscheidung über die Anrechnung neutral, objektiv und ohne jegliche Form von Diskriminierung zu treffen (vgl. Interministerielles Komitee für die Entwicklung von VAE 2009).

Jede Jury definiert die konkreten Details der Kriterien für die Entscheidungsfindung selbst. Dabei gibt es als Hilfestellung und Orientierung eine vorstrukturierte Übersicht über die Kriterien der Validierung. Darin ist definiert, dass sich die Mitglieder an dem beruflichen Werdegang der Bewerbenden orientieren sollen, da dies ein zentraler Indikator für die vorhandenen theoretischen und praktischen Kompetenzen ist und somit als Grundlage für einen Äquivalenzvergleich herangezogen werden kann. Hierbei steht die kritische Begutachtung der Beispiele aus der Erwerbstätigkeit im Fokus. Um die von den Bewerbenden angegebenen Kompetenzen zu überprüfen, wird im Rahmen des Interviews abgefragt, ob sie hinreichend über Kompetenzen wie wissenschaftliches Argumentieren, Analysieren, Problemantizipation und die entsprechende Methodik in der jeweiligen Theorie und Praxis verfügen.

Kommt die Jury nach dem Interview abschließend zu dem Ergebnis, dass keine vollständige, sondern lediglich eine partielle Anrechnung ausgesprochen werden kann, erhalten der Bewerbenden die Möglichkeit, sich durch weitere fortbildende Maßnahmen zu einem späteren Zeitpunkt erneut für die Anrechnung des gesamten Studienprogramms durch das VAE zu bewerben (vgl. Vereinigung VAE Guide Pratique 2013). Die Zulassung zum VAE kann für einen Studienabschluss lediglich einmal pro Jahr gestellt werden. Insgesamt können für verschiedene Abschlüsse bis zu drei Anfragen eingereicht werden (vgl. Französisches Bildungsministerium 2002). Des Weiteren ist festzuhalten, dass in Frankreich immer ein individuelles Verfahren zur Anrechnung gewählt wird. Die Möglichkeit einer pauschalen Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen scheint hier nicht vorgesehen. Interessant wäre, in einem weiteren Schritt zu prüfen, ob der Weg vom individuellen zum pauschalen Verfahren (vgl. Loroff et al. 2011, S. 113) in Frankreich prinzipiell möglich wäre.

Das gesamte Verfahren dauert in der Regel zwischen sechs und zwölf Monaten. Die Verfahrenskosten belaufen sich, ohne die Betreuung durch einen Mentor oder eine Mentorin, je nach Hochschule auf 600 bis 2000 € und sind vollständig von den Antragstellenden zu tragen. Werden VAE-Beratende zur Unterstützung rekrutiert, steigen die Kosten je nach Umfang und Aufwand der zu erbringenden Leistung entsprechend. Es bestehen jedoch Möglichkeiten zur Finanzierung des Verfahrens (vgl. Vereinigung VAE Guide Pratique 2013).

3.2 Anrechnung als Instrument zur Reduktion des zu studierenden Workloads in Deutschland

In der föderalistisch strukturierten deutschen Bildungslandschaft besteht kein bundesweit genormtes oder gerahmtes Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen mit dem Ziel der Verkürzung des zu studierenden Workloads. Die KMK hat im Jahr 2002 lediglich definiert, dass maximal 50 % außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studienprogramm anrechenbar sind (vgl. KMK 2002). Diese Regelung wurde mit unterschiedlichen Formulierungen in die Landeshochschulgesetze übernommen. Während das Hessische Hochschulgesetz vorgibt, dass außerhalb von Hochschulen erworbene Kompetenzen mit bis zu 50 % auf ein Hochschulstudium angerechnet werden „können“ (§ 18 Abs. 6 HHG), findet sich beispielsweise im Brandenburgischen und Baden-Württembergischen Hoch-

schulgesetz die Formulierung, dass diese Kompetenzen bei der Feststellung von Gleichwertigkeit „anzurechnen sind“ (§ 24 Abs. 5 Brandenburgisches Hochschulgesetz – BbgHG, § 35 Abs. 3 Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg – LHG).

Weitestgehend einheitlich in den Landeshochschulgesetzen sind die Kriterien definiert, die erfüllt sein müssen, damit eine Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen möglich ist. So müssen die Kompetenzen gleichwertig zu den zu ersetzenden Studieninhalten sein. Darüber hinaus sind die Kriterien für die Anrechnung im Rahmen der Akkreditierung zu überprüfen. Mit welchen Verfahren und anhand welcher Instrumente die geforderte Gleichwertigkeit im Einzelnen festzustellen ist, wird nicht weiter definiert und obliegt den jeweiligen Hochschulen. Die *Finanzierung* dieser Verfahren wird in der Regel von den Hochschulen gewährleistet, so dass den Kandidatinnen und Kandidaten keine Mehrkosten entstehen. Des Weiteren wurde die Verfahrenshoheit der Hochschulen auf diesem Gebiet auch 2008 durch die KMK noch einmal hervorgehoben.

> Die Hochschulen sind Garant für die Qualität der von ihnen verliehenen Hochschulabschlüsse und -grade. Sie sind verantwortlich für die Qualitätssicherung der Studienprogramme sowie der Anrechnungsverfahren nach Ziffer 2. Dies setzt voraus, dass ein wesentlicher Teil der dem Hochschulabschluss zugrundeliegenden Ausbildung in der unmittelbaren Verantwortung, d. h. durch eigene Leistungen der verleihenden Hochschule stattfindet (KMK 2008).

Dies zeigt, dass die vollständige Anrechnung ganzer Studienprogramme auf Grundlage außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in Deutschland nicht zulässig ist. In den vergangenen zehn Jahren wurden im Rahmen der ANKOM-Initiative und des Bundeswettbewerbs Offene Hochschulen – Aufstieg durch Bildung! vielfältige Instrumente zur Kompetenzbilanzierung sowie der individuellen, pauschalen und kombinierten Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen entwickelt und erprobt. Dennoch haben sie sich bis heute in der deutschen Hochschullandschaft nicht in der Breite durchsetzen können. Ebenso wenig gibt es an jeder Hochschule Beratungsstellen, die sich ausschließlich mit der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen beschäftigen. Daher soll die abschließende Identifikation von Adaptierungspotenzialen einzelner Instrumente des französischen Systems Anregungen dazu geben, welche Rahmenbedingungen die nachhaltige Implementierung der bereits in Deutschland entwickelten Verfahren begünstigen könnten.

3.3 Vergleichende Darstellung der Verfahren zur Verkürzung des zu studierenden Workloads

Während das Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen auf Studienangebote in Frankreich landesweit vereinheitlicht und klar definiert ist, lassen sich in Deutschland sowohl zwischen den Bundesländern als auch zwischen den Hochschulen innerhalb der einzelnen Bundesländer verschieden ausgeprägte Systematiken beobachten. Demnach kann sich hier bei dem Versuch einer bundeseinheitlichen Systematisierung des Verfahrens lediglich an den relevanten Aspekten im Verwaltungsverfahrensrecht orientiert werden (vgl. Hanak und Sturm 2015a). Zudem zeichnet sich das

französische System sehr stark durch den Beratungs- beziehungsweise Begleitungsaspekt der VAE-Beratenden aus: Beginnend mit nationalen sowie hochschuleigenen Informationsseiten im Internet, über VAE-Beratungsstellen an jeder französischen Hochschule bis hin zu Mentorinnen und Mentoren, welche die Bewerbenden über das gesamte Verfahren hinweg unterstützen. Wie schon bei der Anrechnung mit dem Ziel der Zulassung zu Studienprogrammen, profitieren die französischen Hochschulen auch hier von zwei zentralen Aspekten. Zum einen bestehen national einheitliche Vorgaben zur Durchführung der Anrechnung und zum anderen werden die Kosten für die entsprechenden Verfahren an die Bewerbenden weitergegeben.

Abbildung 2 macht deutlich, dass auch hier, wie schon bei der grafischen Darstellung des Anrechnungsverfahrens mit dem Ziel der Zulassung zu einem Studienprogramm, eine hohe Vergleichbarkeit der einzelnen Verfahrensschritte zwischen den beiden Ländern vorliegt. In Deutschland räumt der Gesetzgeber den Hochschulen einen großen Spielraum zur Ausgestaltung der Anrechnungsverfahren ein. Daher ist zu vermuten, dass hier ungenutzte Adaptierungspotenziale identifiziert werden können, die einen Beitrag dazu leisten, belastbare Verfahren nachhaltig zu implementieren.

4 Adaptierungspotenziale für das deutsche Hochschulsystem

Mit der Darstellung der Verfahren wird deutlich, welche umfangreichen Möglichkeiten und Konzepte zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sowohl in Frankreich als auch in Deutschland bereits vorliegen. Im Folgenden werden potenzielle Adaptierungspotenziale anhand der eingangs formulierten Faktoren „Beratung“, „Finanzierung“ und „Vernetzung“ herausgearbeitet. Dabei soll der Blick explizit auf die entsprechenden Schwächen im deutschen System gerichtet werden.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass insbesondere für das VAE die *Beratung* der Antragstellenden einen hohen Stellenwert im französischen System hat. Bei einer so komplexen Aufgabe wie der Kompetenzbilanzierung mit dem Fokus auf der Darstellung von Äquivalenten zu den Lernergebnissen von Studienprogrammen, benötigen Antragstellende die Unterstützung von Expertinnen und Experten. Die umfassende und prozessbegleitende Beratung der VAE-Beratenden an den französischen Hochschulen leistet einen zentralen Beitrag dazu, die Dokumentation der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen transparent und qualitativ hochwertig sicherzustellen. Eine flächendeckende und an jeder Hochschule fest zu installierende Beratungsstelle könnte auch im deutschen Hochschulsystem besonders bei der Anrechnung mit dem Ziel zur Verkürzung des zu studierenden Workloads einen wichtigen Beitrag leisten, um die Hochschulen für nicht traditionell Studierende zu öffnen. Das Sichtbarmachen von Kompetenzen als Grundlage für einen Äquivalenzvergleich mit den Lernergebnissen im Modulhandbuch des Studienprogramms, auf das angerechnet werden soll, ist eine hoch anspruchsvolle Aufgabe, die ohne Weiteres weder von den Bewerbenden noch den inhaltlich verantwortlichen Lehrenden übernommen werden kann.

Ein mit der Forderung nach Beratung eng verbundener Aspekt ist die Frage nach dem *finanziellen Aufwand* für die Hochschulen. In Frankreich sind die Kos-

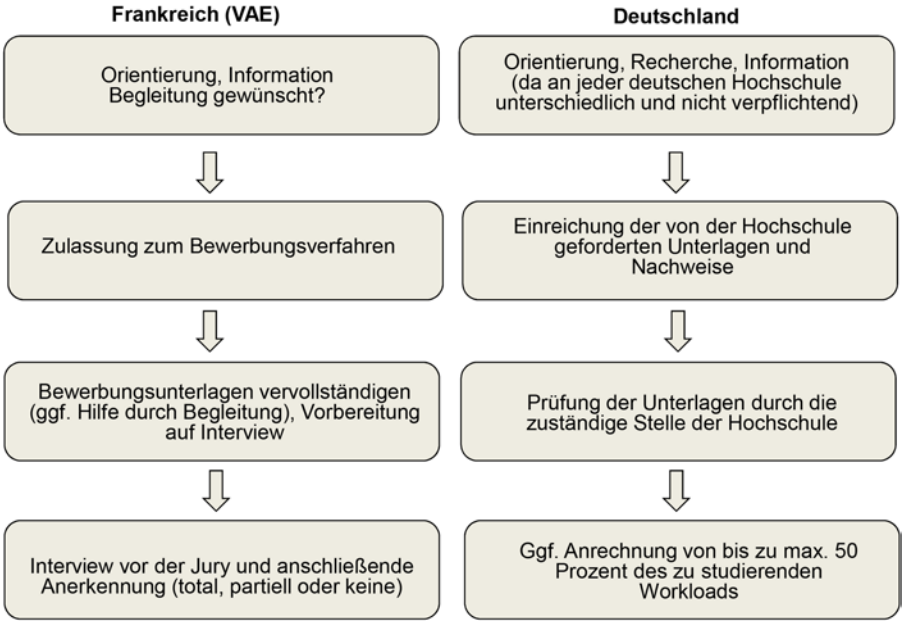

Abb. 2 Vergleich der Anrechnungsverfahren mit dem Ziel der Reduzierung des zu studierenden Workloads

ten, sowohl für die allgemeine Verfahrensabwicklung als auch für die individuelle Beratungsleistung, von den Bewerbenden zu tragen. Eine Adaptierung dieses Konzepts an deutschen Hochschulen könnte die Akzeptanz für Verfahren der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen innerhalb der Hochschulen stärken. Denn die durch die Entwicklung und Durchführung solcher Verfahren entstehenden Kosten stellen ein zentrales Hindernis für die Einführung dar (vgl. Hanak und Sturm 2015b). Durch die vollkostendeckende Übernahme seitens der Bewerbenden entfällt das finanzielle Risiko für die Hochschulen. Damit kann sich die Bereitschaft erhöhen, sich solchen neuartigen Serviceleistungen zu öffnen, zumal sie auch einen Wettbewerbsvorteil zur Erschließung neuer Zielgruppen für die jeweilige Hochschule bedeuten kann. Um zu vermeiden, dass die Teilhabe an einem solchen Verfahren von den finanziellen Möglichkeiten der einzelnen Antragstellenden abhängt, wäre es notwendig, dass staatliche Förderprogramme die Kosten für das Verfahren ganz oder anteilig übernehmen können, so wie es auch in Frankreich möglich ist.

Gerade auf der Grundlage der föderalen Struktur im Bildungssystem der Bundesrepublik erscheint die Organisation eines engen Austauschs der Expertinnen und Experten untereinander als zentrale Herausforderung. Hier gilt es, Instrumente der *Vernetzung* zwischen den Hochschulen über (Bundes-)Ländergrenzen hinweg zu entwickeln. Durch das Zusammenführen der Erfahrungen und des Wissens des Fachpersonals an den jeweiligen Universitäten können Prozesse optimiert und die verschiedenen Erfahrungen landesweit nutzbar gemacht werden. Auch eine solche nationale Vernetzung der Akteure und Akteurinnen untereinander mit dem gemeinsamen Ziel, die Verfahren weiter zu optimieren, birgt Adaptionspotenzial für die deutsche Hochschullandschaft. Hiermit könnte ein relevanter Beitrag dazu geleistet

werden, die als Ergebnisse aufwendiger Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in den vergangenen zehn Jahren im gesamten Bundesgebiet entstandenen Verfahren nachhaltig über die entwickelnden Hochschulen hinaus zu implementieren.

Auch wenn aufgrund der KMK-Vorgaben, dass maximal 50 % außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf ein Hochschulprogramm angerechnet werden dürfen, und dass ein wesentlicher Teil der dem Hochschulabschluss zugrunde liegenden Ausbildung in der unmittelbaren Verantwortung der Hochschule stattfindet, eine vollständige Adaptierung der französischen Verfahren allein aus rechtlicher Perspektive ausgeschlossen ist, erscheint die zugrunde gelegte Systematik, gerade im Hinblick auf die Beratungsleistungen, die Kostenverteilung und den Aspekt der Vernetzung hinreichend Anknüpfungspunkte zur Optimierung der Verfahren an deutschen Hochschulen zu bieten. Dies könnte auch einen Beitrag dazu leisten, dass die in Deutschland bereits bestehenden Möglichkeiten zur Anrechnung offensiver beworben werden.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Französisches Bildungsministerium. (1985). *Décret VAP 1985. Décret n°85–906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur*. www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=AA3C26DA5258D11781326DA02651DA81.tpdjo13v_3?cidTexte=JORFTEXT000000689033&dateTexte=20111010. Zugegriffen: 17. Mai 2015.

Französisches Bildungsministerium. (2002). *Décrets, arrêtés, circulaires. Textes généraux Ministère de l'éducation nationale. Décret VAE 2002. Unter Mitarbeit von Lionel Jospin, Jack Lang und Élisabeth Guigou*. www.utc.fr/vae/pages/decrets/decret_VAE.pdf. Zugegriffen: 03. Juni 2015.

Freitag, W. K., Buhr, R., Danzeglocke, E., Schröder, S., & Volk, D. (Hrsg.). (2015). *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann.

Hanak, H., & Sturm, N. (2015a). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Hanak, H., & Sturm, N. (2015b). *Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Interministerielles Komitee für die Entwicklung von VAE. (2009). *Charte de déontologie des membres de jury de validation des acquis de l'expérience*. www.vaeguidepratique.fr/Dossier%20Image/telechargement/VAE_deontologie_jury.pdf. Zugegriffen: 05. Juni 2015.

KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002)*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf. Zugegriffen: 05. Juni 2015.

KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008)*. www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_II.pdf. Zugegriffen: 05. Juni 2015.

KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2020_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf. Zugegriffen: 02. Juni 2015.

KMK - Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2011). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010. Anlage 1: Auslegungshinweise vom 25.03.2011. http://www.pst.kit.edu/download/Strukturvorgaben_Auslegungshinweise_kmk_mai_2011.pdf. Zugegriffen: 19. Nov. 2015.

KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2014a). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 25.09.2014)*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf. Zugegriffen: 21. Juni 2015.

KMK – Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2014b). Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen (Stand August 2014). www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf. Zugegriffen: 19. Nov. 2015.

Loroff, C., Stamm-Riemer, I., & Hartmann, E. A. (2011). Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk, & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 77–117). Münster: Waxmann.

Schäfer, M., Kriegel, M., & Hagemann, T. (Hrsg.). (2015). *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Seger, M. S., & Waldeyer, C. (2015). *Qualitätssicherung im Kontext der Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen. Standards für transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse*. Aachen: Shaker.

Vereinigung VAE Guide Pratique. (2013). *VAE Guide Pratique*. www.vaeguidepratique.fr/index.htm. Zugegriffen: 05. Juni 2015.

ZfW
DOI 10.1007/s40955-015-0045-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Neue Zielgruppe für Mentoring-Programme: Zugangserleichterung zum Hochschulstudium für ‚nichttraditionelle Studierende' durch eine strukturierte Studieneingangsphase

Katrin Häuser

Eingegangen: 16. Juli 2015 / Angenommen: 11. November 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Zusammenfassung Die Europäische Kommission strebt für 2020 die Steigerung der Hochschulabsolventen und -absolventinnen zwischen 30 bis 34 Jahren auf 40 % an. Diese Anforderung stellt die Hochschulen vor neue Fragen an die Förderung dieser Zielgruppe. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte, wie Mentoring-Programme, können genutzt werden, um sich diesen Herausforderungen zu stellen. Der folgende Beitrag berichtet über Erkenntnisse in der Lernprozessbegleitung innerhalb des Mentoring-Programms „MEwiSA" an der Universität Duisburg-Essen und greift Entwicklungsideen von Mentoring-Programmen auf. Der Artikel möchte vorläufige Empfehlungen geben, wie diese Erfahrungen aus dem Projekt genutzt werden können, um Hemmungen bei „nicht-traditionellen Studierenden", wie Lernenden im Erwachsenenalter, abzubauen und deren Studieneinstieg zu erleichtern.

Schlüsselwörter Mentoring · Abschlussbericht · Mentoring-Programme an Hochschulen · Studieneingangsphase · Nichttraditionelle Studienanfänger/innen

Abstract One aim of the European Commission is to improve the number of graduates between 30 and 34 years to 40 % for 2020. This requirement provides the university with new material for the promotion of this target group. Current university didactic concepts, such as mentoring programs, can be used to address these challenges. The following article gives an overview of mentoring in higher education and reports on first experiences of participants in the mentoring program "MEwiSA" at the University of Duisburg-Essen. The intention of this article is to provide preliminary recommendations on how these experiences can be used to reduce inhibitions of "non-traditional students" and to facilitate their study entry.

K. Häuser, M.A. (✉)
Fachhochschule Südwestfalen,
Soest, Deutschland
E-Mail: haeuser.katrin@fh-swf.de

Published online: 30 November 2015

Keywords mentoring · report · mentoring-programs at universities · the initial phase of the studies · non traditional students

1 Einführung und Begriffsbestimmung

Die Thematik „Mentoring“ ist ein aktuelles und mittlerweile etabliertes Instrument in der Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik. Ist von Mentoring die Rede, lässt sich zum allgemeinen Verständnis festhalten, dass es sich bei diesem Instrument um eine individuelle Beratungsform zwischen zwei Menschen handelt, in der sowohl persönliche wie berufliche Themen kommuniziert werden. Dieser Austausch mit einer erfahrenen Person hat eine Auswirkung auf die Persönlichkeit, die Fähigkeiten und den weiteren beruflichen Weg (vgl. Haasen 2001, S. 15 ff.). Die beteiligten Personen werden als Mentorin bzw. Mentor sowie Mentee bezeichnet.

Die erfahrenere Person fungiert als Mentorin bzw. Mentor, die synonym als Experte auf dem jeweiligen Gebiet betitelt werden kann. Eine Mentorin bzw. ein Mentor fungiert bewusst oder unbewusst als erlebbares Ziel. Diese Person hat das geschafft, wonach der/die Mentee strebt. Sei es eine Position oder eine Haltung, die erreicht werden möchte (vgl. Schell-Kiehl 2007, S. 18).

Die Entwicklung der bzw. des Mentee/s soll durch folgende Aufgaben der Mentorin bzw. des Mentors ermöglicht werden:

- Vermitteln wichtiger Informationen,
- Vermitteln von Erfahrungen,
- Vermitteln von Fähigkeiten,
- gezieltes Feedback der bzw. dem Mentee geben,
- dadurch Qualitäten und Potenziale offenlegen oder verbessern,
- emotionalen Beistand leisten
- (vgl. Schell-Kiehl 2005).

In manchen Fällen können ergänzend neben den typischen Aufgaben einer Mentorin oder eines Mentors auch noch gezielte Erwartungen an diese bzw. diesen formuliert werden. Dies ist abhängig von den Unternehmen oder Hochschulen.

Die oder der Mentee versteht sich hier als Person, der geholfen wird und die Unterstützung sowie Anerkennung durch eine erfahrenere Person erfährt. Wie bereits dargelegt, erlebt die oder der Mentee vor allem einen Vorteil durch die Entdeckung von Ressourcen und Potenzialen sowie der stabilen Ansprechpartnerin bzw. dem Ansprechpartner in Form der Mentorin bzw. des Mentors (vgl. Schlüter 2010, S. 102).

Die Hochschuldidaktik hat Mentoring-Programme entwickelt, um systematisch Studienanfängerinnen und -anfänger mit erfahreneren Studierenden zusammenzubringen. Hier kann das Mentoring als eine eigenständige Beratungsform angesehen werden (vgl. Schlüter 2010, S. 101), die die Studierenden dabei unterstützt, Potenziale und Ressourcen zu identifizieren, um individuelle (Studien-)ziele zu erreichen (vgl. Briedigkeit und Häuser 2015, S. 53). Diese Möglichkeit lässt sich sowohl auf traditionelle als auch auf „nicht-traditionelle Studienanfänger/innen“ übertragen. Unter die Kategorie „nicht-traditionelle Studierende“ fallen unter anderem Personen, die keine allgemeine Hochschulreife im ersten Bildungsweg erlangt haben. Die meisten Universitäten und Fachhochschulen in NRW sprechen diese Zielgruppe mit der

Möglichkeit „Studium für beruflich Qualifizierte“ an. Nach einer dreijährigen Berufsausbildung und einer mindestens zweijährigen Berufstätigkeit können auch Personen ohne eine allgemeine Hochschulreife in ihrem Studienfach studieren. Beispielsweise wird auf der Internetseite der Universität Duisburg-Essen (UDE) der Zuwachs dieser Studierendengruppe hervorgehoben, indem die UDE die Vorgabe des Ministeriums NRW mit 4 % der Vergabe der Studienplätze eines Jahrgangs anstrebt. Dies entspricht 380 Studienplätzen pro Semester. Die Zahlen vom Sommersemester 2013 zeigen einen Zuwachs gegenüber den vorherigen Jahren, allerdings liegt mit 202 Studienanfängerinnen und -anfängern ohne Abitur noch ein Entwicklungspotenzial in den Zahlen. Des Weiteren ist anzunehmen, dass sich die Lebenssituationen dieser Zielgruppe anders gestalten als die von traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern. Es stellt sich die Frage, wie diese Zielgruppe gezielt unterstützt werden kann und welche Hemmungen aufseiten der potenziellen Studierenden vorhanden sind. Demnach ist die Forschungsfrage, die diesem Bericht zugrunde liegt: Inwiefern kann das Mentoring-Programm Studienanfängerinnen und -anfänger dabei unterstützen, autonom ihr persönliches Studienziel zu erreichen sowie die Studieneinstiegsphase zu erleichtern? Das Instrument Mentoring kann an dieser Stelle ansetzen, um Hemmschwellen durch einen gezielten Austausch mit Studierenden zu überwinden. Nach ersten Erfahrungen in dem Mentoring-Programm der Erziehungswissenschaft und Sozialen Arbeit, die nachstehend skizziert werden, lassen sich konzeptionelle Empfehlungen auf die gestellten Fragen geben.

2 Zur Relevanz von Mentoring-Programmen an Hochschulen

In vielen Unternehmen und Schulen wird das Instrument Mentoring bereits eingesetzt. Daneben steigt das wissenschaftliche Interesse an der Thematik seit dem Jahr 2000. Schell-Kiehl (2005) zeigt in einer Recherchearbeit in dem „Web of Science“, (das „Web of Science“ bietet Forschenden sowie Studierenden einen Online-Zugang zu Zitationsdatenbanken), dass die Anzahl der Veröffentlichungen zu diesem Thema exponenziell angestiegen ist, wobei einige Fachdisziplinen sich erst seit Kurzem (seit ca. 2000) mit der Thematik befassen (vgl. Schell-Kiehl 2005, S. 126). In Anlehnung an diese Recherchearbeit wurde im Juli 2013 erneut eine Recherche im „Web of Science“ durchgeführt. Der Begriff Mentoring ergab eine Trefferquote von 10.925 Literaturangaben. Hierunter fallen Publikationen von 1900 bis 2013, die in dem Titel, in der Zusammenfassung oder in dem Stichwortverzeichnis den Begriff Mentoring aufweisen. Im Vergleich hatte Schell-Kiehl (2007) 1.662 Artikel angezeigt bekommen. Wird dieses Ergebnis auf den eben erwähnten Zeitraum (seit 2000 bis Juli 2013) eingegrenzt, zeigen sich folgende Zahlen. Abbildung 1 belegt, dass die Anzahl der Veröffentlichungen, die im „Web of Science“ vermerkt sind, seit 2000 um mehr als das Doppelte gestiegen sind von 366 Veröffentlichungen auf 936 im Jahr 2010. Damit wird das Ergebnis von Schell-Kiehl (2007) bekräftigt, dass eine Steigerung hinsichtlich der Anzahl der Veröffentlichungen weiter anhält. Ebenso zeigt sich, dass die Anzahl auf diesem höheren Level seit 2010 weiterhin fortbesteht.

Wird die Anzahl hinsichtlich der einzelnen Disziplinen differenziert, zeigt sich, dass die meisten Veröffentlichungen im Bereich „Erziehungswissenschaft“ erschie-

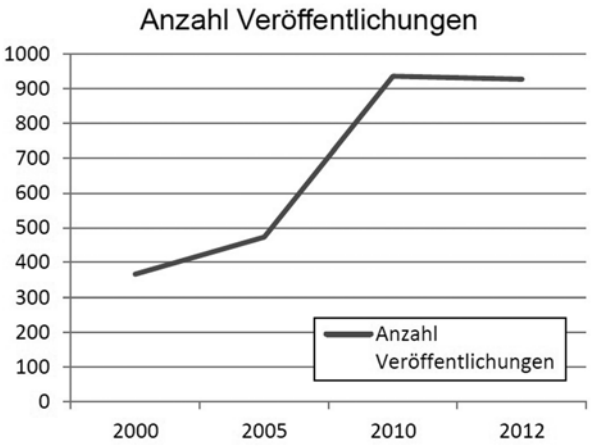

Abb. 1 Anzahl der Veröffentlichungen pro Jahr zu dem Suchbegriff „Mentoring" seit 2000 (eigene Darstellung basierend auf Daten des „Web of Science" in Anlehnung an die Studie von Schell-Kiehl 2007)

nen sind, gefolgt von den Bereichen „Management" und „Psychologie". Es wird deutlich, dass das wissenschaftliche Interesse an dem Instrument nicht nur entwickelt und professionalisiert wird, sondern auch eine Relevanz für die Hochschuldidaktik bietet. Wird der Suchbegriff im „Web of Science" im Hinblick auf den Hochschulkontext eingeschränkt, ergibt sich ein Ergebnis von 805 Einträgen.

Für das im Folgenden beschriebene Mentoring-System ist zudem die regionale Entwicklung zu betrachten. Wesentlich ist hierbei die Einführung von Mentoring-Programmen in NRW. Auf der Internetseite des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW finden sich 52 Mentoring-Programme an Hochschulen, mit den häufigsten Zielgruppen (weiblicher) wissenschaftlicher Nachwuchs, Studierende und Schüler bzw. Schülerinnen. Diese Anzahl unterstreicht ein hohes Interesse an Mentoring-Programmen als Instrument für den (erleichterten) Studienerfolg und den Gleichstellungsauftrag an Hochschulen in NRW.

Es wird ebenfalls deutlich, dass die Thematik ein aufsteigender Forschungsgegenstand für die Hochschuldidaktik geworden ist, der durch vermehrte Publikationen und Etablierung von formellen Programmen zunehmend an Bedeutung gewinnt.

3 Das Mentoring-System an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

Die Auffassung, dass in Mentoring-Programmen ein Potenzial zur systematischen Studienbegleitung steckt, teilt auch die UDE. Zur Verbesserung der Beratungs- und Betreuungssituation implementierte die UDE zum Wintersemester 2009/2010 ein universitätsweites Mentoring-System, welches ein Baustein von Maßnahmen ist, um die Studienerfolgsquoten zu erhöhen und die Studienbedingungen zu verbessern. Das strukturierte Beratungsangebot fördert einen stärkeren Kontakt und eine Bindung der einzelnen Studierenden an die Universität (vgl. Stahr und Bosbach 2010).

Innerhalb der Fakultät für Bildungswissenschaften existieren unterschiedliche Ansätze für die systematische Betreuung der Studierenden. Diese orientieren sich an der Studierendenanzahl in den Studiengängen, aber auch an den Bedürfnissen und

Tab. 1 Übersichtstabelle des Programms MEwiSA

Ziel	Es soll eine individuelle Unterstützung und strukturelle Orientierung durch ein strukturiertes Feedback zu studienbezogenen Arbeitsweisen ermöglicht werden. Die Verbesserung des Lernmanagements soll durch bedarfsspezifische Begleitangebote sowie die Rückmeldung der studentischen Mentorin/des studentischen Mentors realisiert werden
Mentees	Studierende in den Studienfächern Erziehungswissenschaften B.A. und Soziale Arbeit B.A. ab dem 2. Semester
Mentorinnen und Mentoren	Studierende in den Studienfächern Erziehungswissenschaften, Erwachsenenbildung und Soziale Arbeit ab dem 4. Semester
Betreuungsverhältnis	1:1
Dauer	2 Semester
Instrument/e	Erstellung einer Lerntagebuchs

den künftigen Arbeitsfeldern der Studentinnen und Studenten. Für die Studienfächer Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit wurde ein Konzept entwickelt, welches sich an Studierende in ihrer Studieneingangs- und Verlaufsphase richtet. Die Tab. 1 fasst die Eckpunkte des Konzepts zusammen.

Das Programm Mentoring Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit (MEwiSA) ist ein studentisches Mentoring-Programm und startete im April 2012. Die Abkürzung setzt sich aus den Begriffen „Mentoring“, „Erziehungswissenschaft“ und „Soziale Arbeit“ zusammen. Die Studierenden bekommen die Möglichkeit, während ihres ersten Studienjahres von einer Mentorin oder einem Mentor begleitet zu werden. Diese/r feste Ansprechpartner/in studiert in einem höheren Fachsemester (mindestens zwei Fachsemester voraus) das gleiche Studienfach. Diese studentischen Mentorinnen und Mentoren regen die Weiterentwicklung der persönlichen und fachlichen Kompetenzen der Mentees an und dienen als Hilfestellung, damit die inhaltliche und strukturelle Orientierung der Studienanfänger im Studienverlauf erleichtert wird (vgl. Harmeier 2012, S. 4).

Dass das Mentoring-Programm in der Studieneingangsphase ansetzt, spiegelt sich auch in dem Alter der Teilnehmenden wider. In den beiden abgeschlossenen Durchgängen 2012 und 2013 lag das Durchschnittsalter bei den studentischen Mentorinnen und Mentoren bei 22,94 Jahren in einer Spanne zwischen 20 bis 38 Jahren. Bei den Mentees waren die bisherigen Teilnehmenden zwischen 18 und 39 Jahren alt. Das Durchschnittsalter entsprach traditionellen Studienanfängern mit 20,81 Jahren. Zu erwähnen ist, dass vier (17%) von den bisherigen 24 Mentees eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und danach ihr Studium aufnahmen. Bei den Mentorinnen und Mentoren ist ein erster Berufsabschluss vermehrt angegeben worden. Das lässt sich allerdings dadurch erklären, dass auch Masterstudierende unter den studentischen Mentoren waren, welchen ihren Bachelorabschluss als ersten Berufsabschluss definierten.

Ein weiteres Element neben der Lernprozessbegleitung ist das bedarfsspezifische Begleitprogramm. Das Begleitprogramm orientiert sich an den Wünschen der Teilnehmenden sowie an Schlüsselkompetenzen, die für die Teilnehmenden in ihrem späteren Berufsfeld verwertbar sind. Dabei werden unter anderem vorhandene Beratungs- und Serviceeinrichtungen der UDE genutzt, um ein kooperatives und strukturiertes Angebot zu gestalten (vgl. Niemann 2014, S. 38). In diesem Zusammenhang

ist der erste Workshop vor Beginn der Lernpatenschaft für die studentischen Mentoren eine verpflichtende Qualifizierung. Diese wird von der Koordinationsstelle der Bildungswissenschaften und dem Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der UDE konzipiert und durchgeführt. Neben der Reflexion der eigenen Rolle als Mentorin oder als Mentor ist ein Lernziel der Qualifizierung, dass die studentischen Mentoren in der Lage sind, ein strukturiertes Feedback zu studienbezogenen Arbeitsweisen geben zu können (vgl. Häuser und Weihofen 2013, S. 249).

3.1 Erste Erfahrungen der Teilnehmenden aus der Studieneingangs- und Verlaufsphase

Inwiefern eine Unterstützung in der Studieneingangsphase von den teilnehmenden Mentees wahrgenommen wurde, zeigen erste Ergebnisse aus episodischen Interviews. Diese wurden unmittelbar nach der Teilnahme an dem Mentoring-Programm mit den Teilnehmenden durchgeführt. Relevant für die Befragung war, dass das episodische Interview einerseits auf klare Antworten abzielt, andererseits aber auch immer wieder Erzählaufforderungen stellt, um Schilderungen von bestimmten Situationen zu ermöglichen. Das episodische Interview ist als Methode geeignet, wenn „auf Wissen, Erfahrungen und Veränderungen aus der Sicht der Befragten abgezielt werden soll, ohne jedoch einen eindeutigen und ausschließlichen Fokus auf biographische Prozesse zu legen“ (Flick 2011, S. 278). In Anlehnung an die Forschungsmethode des episodischen Interviews empfiehlt Flick (1996) die Auswertungsmethode des „thematischen Kodierens“ (S. 160), welche daraufhin vollzogen wurde.

Nach ersten Erfahrungen aus dem Pilot-Durchgang (2012/2013) kann festgehalten werden, dass die studentischen Mentorinnen und Mentoren durch das Mentoring-Programm einen Rahmen angeboten bekommen, in dem sie Theorien aus dem Studium praktisch üben können. Beratungsformen, wie Mentoring oder Kompetenzen des Beraters bzw. der Beraterin sind Studieninhalte in den angesprochenen Studiengängen der Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen (vgl. Harmeier und Häuser 2013). Aussagen von studentischen Mentoren belegen diesen Eindruck und lassen Schlüsse zu, dass die Teilnehmenden einen Nutzen im Sinne eines „Theorie-Praxis-Transfers“ aus dem Programm ziehen (vgl. Häuser und Weihofen 2013, S. 251).

Potenzielle Vorteile für die teilnehmenden Studienanfänger lassen sich ebenfalls aus den Schilderungen der Mentees generieren. Ein häufiges Motiv für die Teilnahme war die gezielte Suche nach Hilfestellung hinsichtlich der wissenschaftlichen Arbeitsweise und studienrelevanten Themen. Nach der Teilnahme an dem einjährigen Programm formulierten die Mentees, bei sich eine positive Entwicklung in diesem Punkt erlebt zu haben. Bestätigt wird dies durch die angesprochenen Themen, die in Verlaufsprotokollen der Teilnehmenden dokumentiert werden. Die Mentees nutzen gezielt den Austausch mit der Mentorin oder dem Mentor, um die oben genannten Unsicherheiten zu kompensieren. Es lässt sich konstatieren, dass die Mentees durch den Austausch mit der Mentorin oder dem Mentor eine Erleichterung in der Studieneingangs- und Verlaufsphase erfahren haben. Die Teilnehmenden könnten alternativ den Austausch mit Familienmitgliedern oder anderen Anlaufstellen suchen. Dennoch schilderten die Mentees, dass sie besonders den Austausch mit ihrem Mentor such-

ten, da sie diesem eine gewisse Kenntnis über die Universität zuschreiben und ihn als objektiver empfinden. Für den 2014 abgeschlossenen zweiten Durchgang zeigt sich eine ähnlich positive Perspektive.

Die Aussagen aus den ersten zwei Durchgängen lassen erkennen, dass die teilnehmenden Mentees eine Erleichterung in ihrem Studienalltag durch eine strukturierte Eingangsphase erlebten. Ebenfalls kann festgehalten werden, dass der Austausch mit einer erfahrenen Kommilitonin oder einem erfahrenen Kommilitonen Selbstvertrauen und Ermutigung für den weiteren Studienverlauf befördern kann.

4 Erfahrungen nutzen – Perspektiven ableiten

Es ist zu erwarten, dass der persönliche Nutzen, den die Teilnehmenden beschrieben haben, auch auf weitere Zielgruppen übertragen werden kann. Dies gilt sowohl für Studierende aus weiteren Fachbereichen als auch für „nicht-traditionelle Studienanfänger/innen".

4.1 Empfehlungen für die Unterstützung im Studieneinstieg

Der Austausch mit den Mentoren wurde als Erleichterung im Studienalltag wahrgenommen. „Nicht-traditionelle Studienanfänger/innen" sollten demnach in Kontakt mit ebenfalls „nicht-traditionellen Studierenden" gebracht werden, die in dem Studienfach studieren oder bereits einen ersten Studienabschluss (z. B. Bachelor) erworben haben. Dieser Austausch kann dazu führen, Hemmungen abzubauen, da sich beide Teilnehmenden in einer ähnlichen Lebenssituation befinden. Das erlebbare Vorbild in Form des Mentors bzw. der Mentorin vermittelt Anregungen, wie ein Studienalltag mit Kindern oder einem zu pflegenden Familienmitglied gestaltet werden kann oder wie die Zeitplanung mit einer Berufstätigkeit organisiert wird. Das schafft Selbstvertrauen, um den Studienerfolg zu ermöglichen. Den emotionalen Mehrwert bestätigten bereits die befragten Mentees. Über den Austausch kann das Gefühl vermittelt werden, dass die Mentorin bzw. der Mentor die Studienfängerin bzw. den Studienanfänger versteht und unterstützend im Studienverlauf präsent ist.

Ein Mentoring-Programm an der Fachhochschule Südwestfalen greift einen weiteren Impuls aus der Befragung auf. Die Mentorinnen und Mentoren in Duisburg-Essen konstatierten, dass sie eine Entwicklung der eigenen Beratungsfähigkeiten durch die Teilnahme erfahren haben. Derzeit lässt sich dieser Effekt ebenfalls im Mentoring-Programm des wissenschaftlichen Zentrums für Frühpädagogik abbilden. Beruflich qualifizierte Mentorinnen und Mentoren bilden ein Tandem mit Studierenden aus der Studieneingangs- und Verlaufsphase. Erste positive Effekte daraus sind, dass die Mentorin bzw. der Mentor eine Wertschätzung über ihre/seine Berufserfahrung erfährt sowie eine vertiefende Einübung der Beratungsmethodik erhält. Das Programm wird über eine Qualifikationsarbeit wissenschaftlich begleitet. Die ersten Ergebnisse daraus sind für das Sommersemester 2016 zu erwarten, wenn das Programm in eine weitere Praxisphase eintritt.

4.2 Weiterführende Empfehlungen für die Phase vor dem Studienbeginn

Ungeachtet dessen, dass die Begleitung und Förderung in der Studieneingangsphase zentral für diesen Bericht ist, tangieren die Erfahrungen ebenfalls die Phase vor dem eigentlichen Studienbeginn. Eine weiterführende Empfehlung lässt sich auf der Ebene der Projektkoordination von Mentoring-Programmen geben. Dabei kann als Aufgabe für die Projektkoordination formuliert werden, dass neue Strategien der Teilnehmendenakquise erschlossen werden sollten. Die Erschließung von neuen Studierendengruppen bedeutet simultan auch neue Formen der Teilnehmendengewinnung durch die proaktive Ansprache von „nicht-traditionellen Studierenden". Zum Beispiel über Mentoring-Programme, welche bereits vor Studienbeginn ansetzen und sich über den Studienbeginn fortführen lassen. Hier ist auch eine Form von Peer-Mentoring denkbar. Bei ersten Gruppentreffen vor Beginn des Studiums haben die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger die Möglichkeit, direkt Fragen zu einem Studium an einen Studierenden in der gleichen Lebenssituation zu stellen. Dadurch kann auch eine Verbindung zum ersten Ansprechpartner entstehen, welche sich positiv auf den darauffolgenden eigentlichen Studienbeginn auswirken kann. Gleichermaßen entsteht eine Bindung zu der Hochschule und dem Fachbereich. Solche ersten Veranstaltungen im universitären Kontext können die Studienanfänger nutzen, um ihr Zeitmanagement vor Aufnahme eines Studiums zu überprüfen. Sie erleben die Rahmenbedingungen (Ort, Zeit, Dauer) bei einer Teilnahme an universitären Veranstaltungen und können vorab Lösungen für mögliche Barrieren finden. Durch solche Peer-Mentoring-Angebote können auch Synergie-Effekte wie gegenseitige Hilfemaßnahmen aus der Gruppe selbst entstehen. Beispiele für Hilfemaßnahmen können Lerngruppen, gegenseitige Kinderbetreuung, Fahrgemeinschaften oder der Austausch von Lebenserfahrung sein.

Diese Maßnahmen sind auf andere Fachbereiche übertragbar, weil sie die individuellen Lebensumstände und Entwicklungen der „nicht-traditionellen Studienanfänger/innen" berücksichtigen und durch Mentorinnen und Mentoren flexibel darauf eingehen können. Die Empfehlungen verstehen sich als Impulsgeber, um vorhandene Beratungsstrukturen miteinander zu verbinden, neue zu erschließen oder bestehende Mentoring-Programme zu erweitern.

Abschließend kann festgehalten werden, dass das Potenzial, welches in Mentoring-Programmen steckt, genutzt werden sollte, um „nicht-traditionellen Studierenden" eine systematische Unterstützungsmöglichkeit während der Studieneingangsphase, aber auch während der Studienverlaufsphase zu ermöglichen. Dadurch kann nicht nur die Steigerung der Zahlen der „nicht-traditionellen Studienanfänger/innen" erreicht werden, sondern darüber hinaus auch der erfolgreiche Studienverlauf erleichtert werden.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Briedigkeit, E., & Häuser, K. (2015). Praxis und Wissenschaft im Dialog. Ein Mentoring-Programm zur Systematisierung der Praxisphasen in frühpädagogischen Studiengängen. *Der pädagogische Blick, 23*(1), 53–57.

Flick, U. (1996). *Psychologie des technischen Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Flick, U. (2011). Das episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–279). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haasen, N. (2001). *Mentoring- persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept*. München: Heyne.

Harmeier, M. (2012). Mentoring in den Bildungswissenschaften. In *Jahresbericht zum UDE-Mentoring-System* (S. 4–5) (unveröffentl. Bericht).

Harmeier, M., & Häuser, K. (2013). Lernprozessbegleitung durch das Mentoring-Programm MEwiSA. *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 1*, 17–22.

Häuser, K., & Weihofen, K. (2013). Das Mentoring-System in den Bildungswissenschaften: Gut qualifiziert und vorbereitet auf den Beruf durch die Arbeit als studentische Mentor/inn/en. *Der pädagogische Blick, 21*(4), 248–251.

Niemann, J. (2014). Managing Mentoring Concepts of Educational Sciences at the University of Duisburg-Essen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9*(1), 36–44.

Schell-Kiehl, I. (2005). Zeit für Mentoring?! Zum Umgang mit Zeit in weiblichen Karrierebiographien am Beispiel von qualitativen Interviews mit Mentorinnen. In A. Schlüter (Hrsg.), *In der Zeit ... Beiträge zur Biographieforschung in der Erwachsenenbildung* (S. 123–147). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schell-Kiehl, I. (2007). *Mentoring: Lernen aus Erfahrung?* (Bd. 4). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schlüter, A. (2010). Mentoring. In A. Schlüter (Hrsg.), *Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende* (S. 101–106). Opladen: Barbara Budrich.

Stahr, I., & Bosbach, F. (2010). Gut beraten: Das Mentoring-System der UDE. *Zeitschrift für Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung, 1*, 6–11.

Internetquellen

Universität Duisburg-Essen. (2013). www.uni-due.de/beruflich-qualifizierte/index.php. Zugegriffen: 13. Mai 2014.

Kortendiek, B. (2011). www.gleichstellung-hochschulen.nrw.de. Zugegriffen: 30. April 2014.

ZfW (2015) 38:407–418
DOI 10.1007/s40955-015-0048-3

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

BOOK REVIEWS

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Wilhelm Filla · Elke Gruber · Sigrid Nolda · Anne Schlüter · Käthe Schneider · Klaus Schömann

Online publiziert: 15. Dezember 2015
© Die Autor(en) 2015. Dieser Artikel ist auf Springerlink.com mit Open Access verfügbar.

Rezensionen zu:
Christian H. Stifter (2014). *Zwischen geistiger Erneuerung und Restauration. US-amerikanische Planungen zur Entnazifizierung und demokratischen Neuorientierung österreichischer Wissenschaft 1941–1955*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 755 Seiten, 49,- €, ISBN 978-3-205-79500-1

PD W. Filla (✉) · Prof. Dr. E. Gruber
Universität Graz,
Graz, Österreich
E-Mail: w.filla@gmx.at

Prof. Dr. E. Gruber
E-Mail: elke.gruber@uni-graz.at

Prof. Dr. S. Nolda
Technische Universität Dortmund,
Dortmund, Deutschland
E-Mail: Sigrid.Nolda@fk12.tu-dortmund.de

Prof. Dr. A. Schlüter
Universität Duisburg-Essen,
Essen, Deutschland
E-Mail: anne.schlueter@uni-due.de

Prof. Dr. K. Schneider
Friedrich-Schiller-Universität Jena,
Jena, Deutschland
E-Mail: K.Schneider@uni-jena.de

Prof. Dr. K. Schömann
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V.,
Bonn, Deutschland
E-Mail: schoemann@die-bonn.de

Jörg Dinkelaker & Aiga von Hippel (Hrsg.) (2014). *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 296 Seiten, 34,99 €, ISBN 978-3-17-022478-0

Agnes Becker (2014). *Dozenten im Integrationskurs nach dem Zuwanderergesetz. Rollenkonflikte und Bewältigungsstrategien*. München: Herbert Utz, 234 Seiten, 34,- €, ISBN 978-3-8316-4320-2

Dieter Nittel & Astrid Seltrecht (Hrsg.) (2013). *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*. Berlin, Heidelberg: Springer, 581 Seiten, 99,95 €, ISBN 13 978-3-642-28200-3

Fritz Borinski (2014). *The German Volkshochschule. An Experiment in Democratic Adult Education under the Weimar Republic*. Herausgegeben, eingeleitet und mit Annotationen und einem prosopographischen Anhang versehen von Martha Friedenthal-Haase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 285 Seiten, 18,90 €, ISBN 978-3-7815-1968-8

Katharina Maag Merki, Roman Langer & Herbert Altrichter (Hrsg.) (2014). *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze*. Wiesbaden: Springer VS, 2. Aufl., 360 Seiten, 29,99 €, ISBN 978-3-658-06443-3

Wilhelm Filla: Christian H. Stifters Studie ist von der Qualität her eigentlich eine Habilitation

Die Entnazifizierung der Universitäten zählte zu den zentralen Fragen der gesellschaftlich-politischen Entwicklung nach 1945 – in Österreich wie in Deutschland. Die Rolle der Alliierten, insbesondere der USA, war dabei bedeutsam. Ebenso bedeutsam war der Umgang mit den emigrierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, der „Vertriebenen Vernunft", wie es in der österreichischen Emigrationsliteratur heißt. Christian H. Stifter, Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs, hat sich in seiner zeithistorischen Dissertation mit dem Titel „Zwischen geistiger Erneuerung und Restauration" mit diesen Aspekten der Nachkriegszeit auseinandergesetzt. Ausdruck der österreichischen politischen Realität und diese zugleich prägend, handelte es sich laut Stifter weit mehr um eine Restauration als um eine intellektuelle Erneuerung, trotz des alliierten Einflusses, der nicht ohne Widersprüche und vielfach halbherzig verlief.

Das Buch bezieht sich vorrangig auf die Universität Wien, stellt jedoch wichtige Bezüge zu Deutschland und zur Erwachsenenbildung her. Die Studie ist vom Umfang und von der Qualität her eigentlich eine Habilitation, dabei inhaltlich und vom Schreibstil beeindruckend. Sie ist eine gewichtige Anregung, Entnazifizierung und die Rolle der Alliierten für alle gesellschaftlichen Bereiche auf einer breiten Quellenbasis zu untersuchen und dafür internationale Archive zu nutzen. Sie fußt nämlich, und das verleiht ihr einen singulären Charakter, zu einem guten Teil auf US-amerikanischen Quellen, die noch nie ausgewertet wurden.

Der große Arbeitsaufwand des Autors hat sich vom Erkenntniswert her gelohnt. Für die Erwachsenenbildung sind vor allem die Erforschung der Emigration und die Rolle der Emigrantinnen und Emigranten nach 1945 von Bedeutung. Für Österreich gibt es noch das historische Sonderproblem, das Stifter über sein Thema hinaus kurz anschneidet, das jahrzehntelange „Überleben" austrofaschistischer Inhalte.

Die Arbeit ist in sechs Abschnitte gegliedert. Der erste ist von grundsätzlicher Bedeutung und reicht weit über die Frage der Entnazifizierung hinaus. Unter den Stichworten Images, Stereotype und Vorurteile geht es um „Herkunft und Veränderung der kulturellen Geringschätzung der USA in Europa seit dem 18. Jahrhundert", wobei sich zum Stichwort Anti-Amerikanismus auch aktuelle Bezüge auftun. Danach werden unter dem Titel „Education for Victory" die „US-Demokratisierungs-Konzepte und die zivilen Reeducation-Planungen für ein post-totalitäres Europa, 1941–1945" untersucht. Der dritte Abschnitt bezieht sich auf den „Beginn der US-Reorientierung nach 1945 – die Education Division als zentrale US-Militärbehörde". Erst auf S. 277 beginnt nach diesen über Österreich hinaus relevanten Abschnitten der im engeren Sinn auf Österreich bezogene Teil: „‚The democratic way of life in Austria' – erste Umsetzungsphase bis zum Nationalsozialistengesetz 1947: Zwischen Laissez Faire, strenger Observation und milder Beurteilung". Der lange Titel macht den Inhalt deutlich. Unter anderem wird an drei sehr aufschlussreichen Fallbeispielen – darunter das des „Jahrhundertjuristen" Hans Kelsen, der auch in Deutschland tätig war – „Rückkehr unerwünscht?" untersucht. Die beiden letzten, vergleichsweise kürzeren Abschnitte betreffen die „US-Reorientierungs-Planungen im Frühen Kalten Krieg: Zwischen Popularisierung des ‚American Way of Life' und Psychologischer

Kriegsführung, 1947–1950“ und die „Endphase der Besatzung: Akademische Austauschprogramme und ihre Umsetzung in Österreich, 1950–1955“.

Dass Österreich nach 1945 eine sehr unzureichende Entnazifizierung an seinen „Hohen Schulen“ durchgeführt hat, war schon vor diesem Buch bekannt, hier wird es aber über weite Strecken sogar spannend im Detail abgehandelt und vor allem im Einzelnen und analytisch belegt. Dass aber die US-Militärverwaltung ungenügend, vielfach konfliktvermeidend agierte, ist in der dargestellten Detailhaftigkeit weitgehend neu.

Dem Autor gelingt es trotz der Ausleuchtung zahlreicher Details, sich nie in diesen zu verlieren und stets einen großen Blick zu bewahren. Für Österreich handelt es sich um ein Standardwerk, über Österreich hinaus ist es ein wichtiges Werk zur historischen Methodik und vor allem eine Anregung, auf diesem inhaltlichen Gebiet unter Einbeziehung der Erwachsenenbildung Grundlagenforschung – national, regional und lokal – zu betreiben.

Die erste Rezeption des Buches zeigt, wie in der Erwachsenenbildung tätige Wissenschaftler mit Studien über die Erwachsenenbildung hinaus in andere Wissenschaftsdisziplinen und in die Öffentlichkeit wirken können. Das ist von genereller Bedeutung für die Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft.

Elke Gruber: Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel beweisen eine hohe Sach- und Fachkompetenz

In der Wissenschaft der Erwachsenenbildung wird in jüngerer Zeit nachgeholt, was in älteren und etablierteren Disziplinen zum Standard gehört: das Verfassen von einschlägigen Handbüchern, Einführungen und Wörterbüchern. Das ist ein gutes Zeichen, wird doch damit deutlich, dass sich die Wissenschaft der Erwachsenenbildung auf dem Wege einer disziplinären Verankerung befindet, auch wenn sie einem permanenten dynamischen Wandel unterliegt. Trotzdem – oder gerade deshalb – ist es wichtig, dass sich die Erwachsenenbildung ihrer Wurzeln bewusst ist und grundlegendes Wissen über ihren Gegenstand generiert. Der von Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel herausgegebene Band setzt hier an.

Charakterisiert wird der Sammelband von den Herausgebern als ein Nachschlagewerk, das Elemente des Handbuchs, der Einführung und des Wörterbuchs in sich vereint. Entlang von 32 zentralen Begriffen wird der Gegenstandsbereich der Erwachsenenbildung entfaltet. Beispiele für die Begriffe sind unter anderem Aneignen, Subjekt, Lernen, Bildung, Beraten, Lernorte, Medien, Wissen und Beruf – hier handelt es sich vielfach um allgemeine Begriffe, deren Deutung und Bedeutung für die Erwachsenenbildung dargestellt wird. Außerdem werden Begriffe aufgegriffen, die spezifisch für die Erwachsenenbildung sind. Dazu gehören unter anderem Erwachsenenalter, Weiterbildungsmanagement, Weiterbildungspolitik, Erwachsenenbildungsforschung und Forschungsmethoden. Da es bislang keine Verständigung darüber gibt, welche Begriffe als zentral für die Erwachsenenbildung gelten, haben die Herausgeber die wissenschaftliche Auseinandersetzung zum Lernen Erwachsener als Maßstab für die Begriffswahl festgesetzt. Diese bezieht sich auf fünf thematische Felder: 1) AdressatInnen und Teilnahme, 2) Pädagogisches Handeln und Profession,

3) Institutionen, 4) Begründungen, Funktionen und Kontexte sowie 5) System und Reflexion.

Die Ausführungen zu den Begrifflichkeiten sollen einen systematischen Einblick in die Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Perspektive ermöglichen. Freilich könnte aus der Sicht der verschiedenen Nutzerinnen und Nutzer des Handbuchs eingewendet werden, dass wichtige und aktuelle Begriffe fehlen oder manche überrepräsentiert sind. Diese Argumentation scheint in Anbetracht der Tatsache, dass ein solcher Band pointiert, exemplarisch und auch vom Umfang her handhabbar bleibt, jedoch vernachlässigbar. Vielmehr muss man den Herausgebern – wie auch den einzelnen Autorinnen und Autoren – zugestehen, dass sie aufgrund ihrer hohen Sach- und Fachkompetenz eine Entscheidung über die aufzunehmenden Begrifflichkeiten getroffen haben – und diese ist durchaus gelungen.

Um eine gewisse Einheitlichkeit zu ermöglichen, die freilich nicht durchgängig haltbar ist, wurde ein bestimmtes Muster für die inhaltliche Darstellung der einzelnen Themen gewählt. Jeder Begriff wird in seiner historischen, theoretischen und empirischen Bedeutung vorgestellt. Auch die aktuelle Diskussion sowie künftige Entwicklungen werden aufgezeigt. Die Autorinnen und Autoren, unter denen sich viele bekannte Namen finden, kommen fast alle aus dem deutschen Wissenschaftsbetrieb der Erwachsenenbildung sowie aus angrenzenden Disziplinen. Umso bedeutsamer ist es, dass die einzelnen Beiträge auch einen Blick auf den internationalen Diskurs zum jeweiligen Begriff werfen. Allerdings ist dieser nicht durchgängig gelungen. Manche Autoren haben darauf Sorgfalt verwandt, bei manchen ist dieser Abschnitt eher fragmentarisch. Bei einigen wenigen fehlt er ganz. Das freilich führt zu den Charakteristika solcherart von Publikationen, die auch der vorliegende Band als Handbuch aufweist. Dazu gehört einerseits die Konzentration auf das Wesentliche, auf große Linien, im Sinne einer grundlegenden Orientierung, andererseits werden durch eine Vielzahl an Autorinnen und Autoren auch deren unterschiedliche Perspektiven eingebracht. Durchgängig sind die einzelnen Beiträge, die jeweils etwa acht bis zehn Seiten umfassen, nachvollziehbar und verständlich. Sie geben zumeist nicht nur einen guten Überblick über das jeweilige Thema, sondern vermitteln auch den Eindruck eines soliden Wissensstandes der jeweiligen Autorinnen und Autoren. Zwei Doppelungen von Grafiken fallen beim Durcharbeiten des Handbuchs zwar optisch auf, sie stören aber nicht den soliden Gesamteindruck des Werks.

Stellt sich am Schluss noch die Frage nach der Leserschaft, der das Handbuch empfohlen werden soll: Da sind zum einen die Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaft der Erwachsenenbildung und angrenzender Disziplinen, die es zum Nachschlagen und zu einem schnellen Überblick gebrauchen können. Daneben sei es Studierenden empfohlen, die eine grundlegende und systematische Orientierung über das Fach Erwachsenenbildung benötigen. Und schließlich kann der Band auch in der Praxis der Erwachsenen-/Weiterbildung von Nutzen sein, wenn es darum geht, sich aktueller und verlässlicher Informationen zum Feld der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung zu bedienen.

Sigrid Nolda: In Agnes Beckers Dissertation über Integrationskurse fehlt die Rezeption der Rollentheorie

Die an der LMU München entstandene Dissertation zieht angesichts der aktuellen politischen Entwicklungen besondere Aufmerksamkeit auf sich. Die hier behandelte Gruppe der Dozenten in Integrationskursen wird ebenso wie das Volumen der Kurse anwachsen. Umso wichtiger ist es, differenziert bisherige Probleme in einem Bereich zu identifizieren, der von der Politik als wichtiger Faktor bei der Lösung von Zuwanderungsproblemen gesehen wird. Im Zentrum der Studie steht die Frage, in welchen Situationen sich Dozenten in diesem Bereich Rollenkonflikten ausgesetzt sehen und wie sie diesen begegnen. Damit ist bereits die theoretische Basis der Untersuchung benannt: die soziale Rollentheorie. Insofern dürfte der Überblick, der nach Einleitungskapiteln zu Migration und Integration allgemein, zur Situation in Deutschland und zur Einrichtung des Integrationskurses nach dem Zuwanderergesetz speziell gegeben wird, für einen Großteil der Leser durchaus informativ sein. Die Autorin wendet sich dabei vor allem dem Modell zu, das von R. L. Kahn u. a. in ihrer 1964 erschienenen Studie über „Organizational Stress" entwickelt wurde. Mit dessen Hilfe wurden Rollenkonflikte als Konfrontation zwischen unterschiedlichen Erwartungen an Rolleninhaber, in Abhängigkeit von organisationalen, persönlichen und interpersonellen Faktoren beschreibbar. Es werden aber auch Coping-Strategien dargestellt. In Anwendung auf den Bereich der Integrationskurse geht es dabei vorrangig um die Kursleiterrolle und Selbstständigenrolle sowie die Bezugsgruppen Kursträger, Kursleiter und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, das die nach einem vereinbarten Rahmencurriculum durchgeführten Integrationskurse finanziert.

In einer ersten Forschungsphase wurde das Tätigkeitsfeld der Dozenten in Integrationskursen näher eruiert: zum einen über qualitative Interviews mit über 20 Verantwortlichen von durchführenden Einrichtungen in acht Städten zu Rahmenbedingungen der Beschäftigung und Kursdurchführung, zum anderen über einen quantitativen Fragebogen zur Einstellung von (knapp 80) Dozenten zur Unterrichtsgestaltung und zur Kooperation in den Einrichtungen. Beides bildete die Grundlage für die in der zweiten Phase durchgeführten qualitativen Interviews mit elf Dozenten unterschiedlicher Altersstufen in unterschiedlichen Einrichtungen (knapp die Hälfte in öffentlicher Trägerschaft) aus einer Stadt. Die Ergebnisse der Auswertungen, die in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgeführt wurden, geben eine vertiefte Einsicht in ein bedeutendes Professionsfeld der Erwachsenenbildung, das fast durchgehend von unzureichender Bezahlung einerseits und hohem Selbstverwirklichungspotenzial andererseits gekennzeichnet ist. Als Schutzfaktoren, die trotz der hier fast notwendig auftretenden Interrollen, Intrarollen und Rollenkonflikten eine teilweise hohe Arbeitszufriedenheit ermöglichen, konnten festgestellt werden: eine mit der Selbstständigkeit verbundene Chance der relativen Unabhängigkeit, die Freiheit bei der konkreten Unterrichtsgestaltung, die Unterstützung durch den Kursträger (vor allem auch bei Problemen mit Kursteilnehmern), eine gute Zusammenarbeit mit Kollegen als Unterstützung bei fachlichen Fragen und Problemen mit Teilnehmenden und nicht zuletzt möglichst klare Vorstellungen über die eigene Rolle in den Kursen sowie über die eigene Motivation. Diese Ergebnisse verweisen auf Möglichkeiten, wie die Arbeit von Dozenten zumindest teilweise durch die Organi-

sation der Einrichtungen positiv bestimmt werden kann, und verdeutlichen die hohe Bedeutung selbstverantwortlich-autonomen Handelns. Sie machen aber auch den Stellenwert des *personality factors* der Klarheit über die eigene Rolle erkennbar, der bei der Abwägung zwischen den Rollen Kursleiter und Selbstständiger Diffusionsprobleme vermeiden hilft.

Ein bemerkenswertes (Neben-)Ergebnis dieser durch Triangulation mit der quantitativen Befragung und durch die repräsentative Auswahl der Gesprächspartner Verallgemeinerungen erlaubenden Interviewstudie liegt in der Beobachtung, dass bei jüngeren Dozenten die Selbstständigkeit eher als finanziell prekär erlebt wird, zu Kursträgern und Kollegen ein weniger gutes Verhältnis besteht und die Persönlichkeitsfaktoren weniger stark ausgebildet sind. Bei der fraglosen Bedeutung der Studie für die erwachsenenpädagogische Professions- und Organisationsforschung ist es bedauerlich, dass die Autorin es versäumt hat, auf diese und die dortige, wenn auch nicht sehr intensive Rezeption der Rollentheorie zu verweisen und Anschlussmöglichkeiten für den disziplinären Diskurs aufzuzeigen. Dies und das Fehlen einer formalen Schlussredaktion vermindern den Wert einer Untersuchung, die ein wichtiges und aller Wahrscheinlichkeit noch wichtiger werdendes Feld beleuchtet.

Anne Schlüter: Dieter Nittels und Astrid Seltrechts Studie über den Zusammenhang von lebensbedrohlichen Krankheiten und Lernen ist in vielerlei Hinsicht empfehlenswert

Es braucht Überwindung, dieses 581 Seiten umfassende Werk lesen zu wollen und auch zu rezensieren. Nicht allein wegen des Umfangs, sondern auch aufgrund des Themas. Brustkrebs und Herzinfarkt werden von Dieter Nittel und Astrid Seltrecht als zwei Volkskrankheiten thematisiert, und zwar mit der Frage nach dem Zusammenhang von Krankheit und Lernen. Dafür haben sie Biografien von Herzinfarkt- und Brustkrebspatienten analysiert. Basis der Darstellungen im Buch sind das ausgewertete Quellen- und Datenmaterial aus einem DFG-Projekt, die Ergebnisse aus der Dissertation von Astrid Seltrecht und eingeholte Aufsätze von Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Disziplinen, denen empirisches Material aus dem DFG-Projekt „Lebenslanges Lernen im Kontext lebensbedrohlicher Erkrankungen“ zur Bearbeitung angeboten und von ihnen auch manchmal angenommen wurde.

Die Phänomene „Gesundheit“ und „Lernen“ sind für jedes Individuum universell und generell von großem gesellschaftlichem Interesse, so die Ausgangsthese. Daraus leitet sich die Notwendigkeit eines inter- und transdisziplinären Austauschs und der entsprechenden empirischen Forschung ab (S. 4). Neben Nittel und Seltrecht haben 52 Autorinnen und Autoren Beiträge geliefert, sowohl aus der medizinischen Praxis als auch aus der Wissenschaft. Außer der Erziehungswissenschaft sind u. a. die Sportmedizin, Sozialmedizin, Medizinische Psychologie, Gesundheit- und Pflegewissenschaft, Kardiologie, Soziologie und Recht, Bildungsphilosophie, Geschichte sowie die Sonderpädagogik vertreten. Das Buch ist in vier große thematische Blöcke gegliedert. Neben den Standpunkten wissenschaftlicher Disziplinen im ersten Block werden im zweiten die Patientenperspektiven präsentiert. Der dritte Block zeichnet

die Sicht der Professionellen nach und der vierte nimmt die Arzt-Patienten-Interaktion auf.

Warum sind Personen mit lebensbedrohlichen Krankheiten für die Erziehungswissenschaften interessant? Nittel und Seltrecht formulieren, dass Krisen das Verhältnis des Ichs zur Welt durcheinanderwirbeln und bei vielen Betroffenen eine gesteigerte Fähigkeit zur Selbstbeobachtung auslösen. Daher seien sie zu einem Lernvorgang in der Lage (S. 5). Die Aufschichtung von Wissen und die nachhaltigen Verhaltensveränderungen haben Nittel und Seltrecht in den extrem krisenhaften Ausnahmesituationen im Lebenslauf von Frauen und Männern mit den Instrumenten der Biografieforschung untersucht. Neben dem grundlagentheoretischen Erkenntnisinteresse, das Lernen Erwachsener zu erforschen, geht es ihnen auch um den Vergleich des Prozesses und der Verarbeitung des Erleidens bei den Patienten und Patientinnen mit den Krankheiten Krebs und Herzinfarkt.

Ihre Rekonstruktion biografischer Lernprozesse führte zu einem Analyseschema, das eine Unterscheidung von Lernprozessen nach strukturellen und prozessualen Lerndimensionen, Lernmodi und Lernkontexten ermöglicht. Die strukturellen Lerndimensionen beziehen sich auf das *Was* des Lernens im Sinne der Wissensaneignung und Veränderung der Identitätsstruktur. Die prozessuale Lerndimension meint die Art des Lernens, z. B. leidvolles, schöpferisches, verwaltendes Lernen. Lernmodi sind dann Neulernen, Umlernen, Verlernen, Nicht-Lernen. Sie führen zu *Wie*-Fragen. Lernkontexte betreffen *Wo*-Fragen des Lernens, diese beziehen sich auf institutionelle oder außerinstitutionelle Verortungen des Lernens (S. 7). Dieses Analyseschema stellt eine Innovation für weitere Rekonstruktionen von Prozessstrukturen dar, die von Nittel und Seltrecht weiterhin für biografische Forschungen zum Einsatz kommen sollen. Schon allein dafür hat es sich gelohnt, das Buch zu lesen. Doch es bietet noch mehr an Informationen zu den Aspekten lebensbedrohlicher Krankheiten aus den ausgewählten wissenschaftlichen Fachgebieten. Denn natürlich dürfen Fakten und Zahlen zu Brustkrebs und Herzinfarkt nicht fehlen. Daher wird quantifizierend über Ursachen, Diagnoseverfahren, Behandlungsstandards, Prognosen und Risiken berichtet. Themen sind auch Finanzierung von Prävention sowie Behandlung von Herzinfarkt und Brustkrebs, Qualitätsmängel in der Versorgung, seriöse und unseriöse Praktiken der Therapie, aber auch die Wirksamkeit und Steuerung körperlicher Aktivität in der Therapie. Nach den Ausführungen aus ökonomischer und komplementärmedizinischer Sicht folgen die Disziplinen der Bildungsphilosophie, Biografieforschung und Literatur.

Ist Krankheit ein biografischer Ausnahmezustand? Wie Krankheit subjektiv verstanden werden kann, beantwortet der Umgang mit dem Biografischen. „Die biografische Anamnese ist allerdings keine Erklärung, sondern eine Art der beobachtenden Wahrnehmung“ (S. 135). Der Mensch muss somit seine Krankheit nicht lieben, aber annehmen, um im biografischen Kontext erleidend und gestaltend tätig werden zu können und um körperliche, seelische und geistige Anteile für den Heilungsprozess mobilisieren zu können. Doch in einem Arbeitsbündnis mit dem Arzt scheint es nicht ausgeschlossen zu sein, dass der Patient an seinem biografisch erworbenen Selbstbild festhalten und seine Krankheit verleugnen kann.

Dieses Werk ist nicht nur umfangreich, sondern auch inhaltlich reich an Anregungen, wie mit lebensbedrohlichen Krankheiten umgegangen wird bzw. umgegan-

gen werden kann. Der Seitenumfang entspricht der Komplexität des Unterfangens, sich mit lebensbedrohlichen Krankheiten zu beschäftigen, um Lernprozessen auf den Grund zu gehen. Es ist in jeder Hinsicht aufklärend und spannend in den Ausführungen und lässt sich sicherlich sinnvoll für die Ausbildung von kasuistischer Kompetenz im Gesundheitsbereich einsetzen. Auch ist es für weitere interdisziplinäre Forschungen zu Prozessen von Lernen und Nicht-Lernen anregend. Lernen im Ausnahmezustand, so lässt sich resümieren, ist einerseits immer abhängig von den Erlebnissen im Ausnahmezustand, andererseits aber auch von den Ausprägungen der Prozessstrukturen des Lebenslaufs. Ein sehr empfehlenswertes Buch, nicht nur für die Erwachsenenbildung.

Käthe Schneider: Fritz Borinskis hier erstmals veröffentlichte Schrift ist eine Bereicherung für das fachliche Wissen über die deutsche Erwachsenenbildung des 20. Jahrhunderts

Der von Martha Friedenthal-Haase editierte vorliegende Band bildet den Auftakt in der von den Augsburger Professorinnen für Erziehungswissenschaft, Eva Matthes und Elisabeth Meilhammer, begründeten Reihe „Beiträge zur internationalen, interkulturellen und historischen Erwachsenenbildung“. Im Mittelpunkt des Bandes steht Fritz Borinskis bislang unveröffentlichtes Manuskript „The German Volkshochschule: An Experiment in Democratic Adult Education under the Weimar Republic“.

Fritz Borinski, Protagonist der demokratischen Volkshochschulbewegung, hat Martha Friedenthal-Haase, der er in den letzten Jahren seines Lebens freundschaftlich verbunden war, das Manuskript wenige Monate vor seinem Tod, im Jahre 1988, als Geschenk vermacht. Dass diese Schrift, die Fritz Borinski 1944/1945 im Londoner Exil in englischer Sprache für eine internationale Leserschaft verfasst hat, nun der Öffentlichkeit übergeben wurde, stellt eine fachliche Bereicherung für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung dar.

Fritz Borinski wurde 1903 in Berlin geboren und verstarb 1988 in Bremen. Er studierte Erwachsenenbildung und Rechtswissenschaft an der Universität Leipzig. Von Oktober 1931 bis 1933 war Borinski Leiter des Seminars für freies Volksbildungswesen an der Universität Leipzig, das seinerzeit zu einer der profiliertesten Einrichtungen der akademischen Ausbildung in der Erwachsenenbildung zählte. Im Sommersemester 1933 wurde er als Opfer der nationalsozialistischen Politik seines Amtes enthoben und emigrierte 1934 nach London. Im Londoner Exil entstand die hier editierte Schrift zur deutschen Volkshochschulbewegung. Nach dem Krieg kehrte Borinski nach Deutschland zurück, wo er von 1956 bis 1970 als Professor für Erziehungswissenschaft an der Freien Universität in Berlin tätig war. Friedenthal-Haase charakterisiert Fritz Borinski als einen homo politicus und verweist auf die von ihm veröffentlichte Selbstdarstellung aus dem Jahre 1976 „Zwischen Pädagogik und Politik“. Dass Erwachsenenbildung und Demokratie im Leben und Denken von Borinski eng verwoben sind, spiegelt sich in dem programmatischen Ausblick seiner Schrift wider.

Die Schrift von Fritz Borinski umfasst sechs Kapitel. Das erste Kapitel „The German Volkshochschulbewegung – A Democratic and Spiritual Movement“ bezieht

sich auf die Entstehungsgeschichte der Volkshochschule. Die beiden nächsten Kapitel sind den Erscheinungsformen „The Abendvolkshochschule (Evening Folk High-School)“ und „Residential Colleges“ gewidmet. Im vierten Kapitel erörtert Borinski Problemdimensionen der Deutschen Volkshochschulbewegung: „Some problems of the German Volkshochschule Movement“, und im fünften Kapitel „The Fatal Shamp“ thematisiert er den Niedergang der Volkshochschule in der Weimarer Republik. Das letzte Kapitel „Some Reflections on the Future of German Adult Education“ bildet einen programmatischen Ausblick auf die demokratische Erwachsenenbildung.

Friedenthal-Haases Band zeichnet sich durch eine komplexe Perspektive aus: In der Einführung des Bandes skizziert Friedenthal-Haase die Geschichte der Exilschrift, das editorische Vorgehen, die Biografie Fritz Borinskis und die Besonderheiten der Schrift. Daneben bettet die Herausgeberin Borinskis Text profund in die Fachgeschichte ein und erörtert demokratietheoretische Perspektiven mit Bezug zur Erwachsenenbildung. Neben der Einleitung und den sorgfältig recherchierten und erklärenden weiterreichenden Kommentaren stellt die Herausgeberin im prosopografischen Anhang rund 130 Personen vor, die entweder in Borinskis Schrift Erwähnung finden oder deren Wirken im zeitlichen Zusammenhang bedeutungsvoll war. Dieser Anhang, der vor allem auch wegen der in Vergessenheit geratenen Personen mit großem Gewinn zu lesen ist, wird ergänzt um einen für den Leser hilfreichen Index mit einem umfangreichen Personen- und Sachregister.

Mit diesem Band, so die Herausgeberin, will Borinski einen Beitrag zur Förderung der Demokratie und zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung leisten. Die Volkshochschule in der Weimarer Republik versteht Borinski als „Experiment“, aus dem gelernt werden kann, nicht nur nach 1945, sondern auch heute noch. Wenn Borinski die Volkshochschulbewegung als „Experiment“ bezeichnet, betrachtet er sie in der Rolle der bewussten Prüfung oder des Versuchs einer Betrachtung, die aus einer Meta-Perspektive auch den bedeutungsvollen Akademisierungsprozess der Erwachsenenbildung dieser Zeit unterstreichen kann.

In einer Einbettung dieser Studie in die Fachgeschichte verdeutlicht Friedenthal-Haase den herausgehobenen Stellenwert dieser Publikation, in der die Konzepte von Demokratie und Erwachsenenbildung theoretisch anspruchsvoll integriert werden. Die Dimensionen von Denken und Glauben, von sozialer und spiritueller Integration, von moralischer und intellektueller Integrität sowie von ethischem Humanismus und politischer Handlung bringt Borinski in einen komplexen Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Demokratie, der von grundlegender Bedeutung ist. Insgesamt hat Martha Friedenthal-Haase einen Band vorgelegt, der eine bisher so nicht gewürdigte Sicht eines rassisch verfolgten, politischen Emigranten auf die Volksbildung der Weimarer Republik und den Neubau demokratischer Bildung nach 1945 perspektivenreich für die Forschung erschließt. Der editierte Exilband von Fritz Borinski zur Geschichte der deutschen Volkshochschule in der Weimarer Republik und zur Programmatik für den Neuanfang nach dem Zweiten Weltkrieg stellt eine Bereicherung für das fachliche Wissen über die deutsche Erwachsenenbildung des 20. Jahrhunderts dar und sei nachdrücklich zur Lektüre für Forschung und Lehre empfohlen.

Klaus Schömann: Katharina Maag Merki, Roman Langer und Herbert Altrichter ist ein interessanter, umfassender Überblick über die Governance-Forschung gelungen

Der Band „Educational Governance als Forschungsperspektive“ hat sich als wichtiger Beitrag in der Bildungsforschung etabliert. Das zeigt sich in der 2. erweiterten Auflage. Auch für die Weiterbildungsforschung liest sich der Band nach wie vor gewinnbringend. Ein Einstieg für die primär Weiterbildungsinteressierten ist der Beitrag von Schemmann, der Governance in der Weiterbildung von der historischen Perspektive bis hin zu aktuellen theoretischen Erweiterungen des Governance-Konzepts vorstellt. Aufbauend auf der klassischen Definition von Weiterbildung des Deutschen Bildungsrates von 1970 wird das „Defizit kooperativer Formen“ (S. 113) betont. Schemmann beschreibt eine in der Definition der Weiterbildung inhärente Steuerungsillusion, die in dem Gedanken der Verzahnung von Angeboten der Weiterbildung mit Maßnahmen von Schulen und Hochschulen liegt. Diesem hohen Anspruch an Koordination von verschiedenen Ebenen der primären, sekundären, tertiären und quartären Bildung konnte eine Steuerung von Bildungssystemen in sich pluralisierenden und individualisierenden Gesellschaften nur schwer gerecht werden.

Bereits der Verweis auf ein Bildungssystem von primär bis quartär legt nahe, dass es bei Steuerungsfragen vorwiegend um staatliche Steuerung geht. Was in den anderen Bereichen des Bildungssystems in Deutschland überwiegend zutreffend ist, hat jedoch gerade in der Weiterbildung wahrscheinlich am wenigsten Steuerungsrelevanz. Zumindest weiten sich Bereiche des informellen Lernens zusehends aus und staatliche Akteure wie der Bund, Länder und Kommunen üben eine Mehrebenen-Governance aus, die sich in vielfältigen Variationen in föderalen Strukturen ergibt. Das Mehrebenensystem der Weiterbildung wird daher zu einer zentralen Referenz in diesem Beitrag. Die Betonung der Bedeutung von unterschiedlichen Governance-Regimen, die es zu identifizieren und in ihren Veränderungen zu untersuchen gilt, beschreibt ein fruchtbares Forschungsfeld. Die verschiedenen Governance-Mechanismen, die von staatlicher Regulierung, mit oder ohne staatliche Finanzierung, bis zu wettbewerblicher Koordination reichen, füllen das gesamte Spektrum der Mechanismen und bieten eine interessante empirische Basis für Vergleiche der Governance, die viel breiter in die quartäre Bildung streut als in andere Bereichen des Bildungssystems.

Ausgehend von diesem direkt auf die Weiterbildung bezogenen Kapitel lassen sich mehrere methodisch interessante Kapitel aufführen, die dem Leser einen guten Einstieg in das reiche Methodenspektrum von Governance-Forschung aufzeigen. Dazu gehören die Überblickskapitel aus verschiedenen disziplinären Perspektiven. Die Herausgeber haben eine gut durchdachte Struktur über die Einzelkapitel gelegt, die sie in der Einleitung erläutert haben, welche in gewisser Weise eine Priorisierung in der Kapitelabfolge begründet. Der Band beginnt in Teil 1 mit zwei Kapiteln zur Analyse von Wirkungen spezifischer Steuerungskonstellationen oder -instrumente. Teil 2 behandelt die thematischen Felder der Multilevel-Governance und des akteurszentrierten Institutionalismus, der Weiterbildung und der Professionalisierung. Teil 3 führt eine Reihe von spezifischen methodischen Analyseinstrumenten ein, die von Mixed-Methods-Designs über Diskursanalyse bis hin zu dokumentarischer Evalua-

tionsforschung reichen. Insgesamt bietet der Band eine methodische Fülle an, die sich ohne Weiteres auf den Bereich der Weiterbildungsforschung anwenden lässt.

Den Herausgebern ist ein interessanter, umfassender Überblick über die Governance-Forschung gelungen, der annähernd die ganze Breite an substanziellen und methodischen Ansätzen aufzeigt. Die große Spannbreite ist anregend und lässt sich inhaltlich gut nachvollziehen. Sie reicht von der internationalen Ebene des Einflusses von internationalen Organisationen, beispielsweise der OECD, auf nationales Agenda-Setting, den nationalen Akteurskonstellationen oder dem wettbewerblichen versus staatlichen Koordinationsmechanismus bis hin zu föderalen oder lokalen Einflussfaktoren. Der thematische wie methodische Fächer ist weit aufgespannt und bietet ein fruchtbares Feld für vertiefende Anwendungen der Governance-Ansätze gerade für die Weiterbildungsforschung.

Bleibt abschließend nur noch zu erwähnen, dass den Herausgebern und Autoren eine weiterhin große Leserschaft zu wünschen ist, damit die nächste, dann aktualisierte Auflage in diesem rasch wachsenden Feld der Governance-Forschung Literaturhinweise auf aktuelle Anwendungen und Veröffentlichungen beinhalten kann.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die uneingeschränkte Nutzung, Verbreitung und Wiedergabe für beliebige Zwecke erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.