

Rita MEYER

(Universität Hannover)

**Professionsorientierte Beruflichkeit?
Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung
der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 23 | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2012

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (MEYER 2012 in Ausgabe 23 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf

Der 3. Bildungsweg, der Hochschulzugang über die Anerkennung beruflicher Kompetenzen, ist ein explizit beruflicher Bildungsweg. Hochschulen werden damit faktisch zu einem Lernort der beruflichen Bildung. Mit den politischen Maßnahmen zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme und der Öffnung der Hochschule ist es nun für den einzelnen möglich, seine individuelle Beruflichkeit zu steigern – und zwar aufgrund der akademischen Orientierung in Richtung Professionen. Hier findet das Konstrukt einer gesteigerten, „professionsorientierten Beruflichkeit“ eine Entsprechung in der Realität des Bildungswesens. Zum Problem wird jedoch die in Deutschland historisch fest verankerte Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung: die Durchlässigkeit, nicht zuletzt aufgrund des Mangels an adäquaten Angeboten von hochschulischer Seite ist, faktisch kaum realisiert. Dies hat unterschiedliche Gründe, die von der Heterogenität der potenziellen Studierenden, bis hin zu strukturell systematischen Problemen reichen.

In dem Beitrag wird zunächst theoriegeleitet der Frage nachgegangen, ob und inwiefern ein wissenschaftliches Studium als eine Form der gehobenen Berufsausbildung im Sinne einer gesteigerten, professionsorientierten Beruflichkeit gelten kann und welche Herausforderungen angesichts der zunehmenden Akademisierung der Berufsbildung an Formate einer wissenschaftlichen Berufsausbildung gestellt werden. Im Anschluss daran werden auf der Basis von abgeschlossenen Projekten zur berufsbegleitenden Weiterbildung an der Universität Trier Erfahrungen und Herausforderungen diskutiert.

Profession-oriented employability? Theoretical and conceptual reflections on the opening of higher education institutions as sites of learning for vocational education

The so-called third education pathway, access to higher education via the recognition of vocational competences, is an explicitly vocational educational pathway. Higher education institutions thereby become de facto learning sites for vocational education. With the political measures for permeability of educational systems and the opening of higher education, it is now possible for individuals to increase their individual employability – and this is because of the academic orientation towards professions. Here the construct of an improved “profession-oriented employability” finds its counterpart in the reality of the education system. However, the separation of vocational and general education, which has historically been firmly rooted in Germany, becomes a problem: permeability is, de facto, hardly realised, not least because of the shortage of adequate provision on the part of the higher education institutions. There are various reasons for this, which go from the heterogeneity of the potential students to the structural and systemic problems.

This paper firstly deals, in a theoretical manner, with the question of whether and to what extent an academic course of study can be valid as a form of higher vocational education in the sense of an improved, profession-oriented employability, and which challenges, in the face of the increasing academicisation of vocational education, are facing formats of an academic vocational education. Finally, experiences and challenges are discussed based on completed projects on continuing education alongside full-time work at the University of Trier.

Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung

Hochschulen werden im Kontext des lebenslangen Lernens zu Lernorten der beruflichen Weiterbildung (vgl. WOLTER 2007). Insbesondere der so genannte „dritte Bildungsweg“, bei dem der Hochschulzugang über die Anerkennung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen erworben wurde, ist ein explizit *beruflicher* Bildungsweg, dessen konsequenten Ausbau z.B. FELIX RAUNER (2010) als eigenständige Säule neben dem klassischen Hochschulsystem fordert. Mit dem Verweis auf unterschiedliche Lernkulturen und differente Wissensarten und mit dem Argument, dass die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung am besten gelingt, wenn von den Studierenden kein Wechsel der Lernkultur gefordert wird, schlägt RAUNER einen durchgängigen *dualen beruflichen* Bildungsweg vor. Eine Position, die umstritten ist, und deutlich macht, wie professionspolitische Interessen in den Diskurs um Akademisierung, Durchlässigkeit und wissenschaftliche Weiterbildung einfließen. Auch wenn die bildungspolitisch weitreichende Position RAUNERS zu relativieren ist, so ist seine These plausibel, dass die Hochschulen einer tendenziellen „Verberuflichung hochschulischer Bildung“ (RAUNER 2010, 12), nicht ausweichen können. Dies gilt nicht zuletzt deshalb, weil die *Berufs- und Kompetenzorientierung* im Rahmen des Bologna-Prozesses für die Bachelor- und Masterstudiengänge festgeschrieben wurde.

Nachfolgend wird in einer explizit *berufspädagogischen* Perspektive zunächst der Frage nachgegangen, inwiefern eine akademische, wissenschaftliche Weiterbildung als eine Form der *gehobenen Berufsausbildung* im Sinne einer gesteigerten, *professionsorientierten Beruflichkeit* gelten kann. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Beruflichkeit als ein abstraktes Konstrukt einerseits geeignet ist, Arbeit und Erwerb auf unterschiedlichen Qualifikationsebenen, also auch an Hochschulen, zu organisieren. Andererseits wird am Beispiel des *reflektierten Praktikers* gezeigt, dass Professionalität bereits im Konzept einer modernen Beruflichkeit angelegt ist. Abschließend werden in einer bildungs- und hochschulpolitischen Perspektive die *Herausforderungen*, die sich damit für Hochschulen verbinden, thematisiert.

1 Akademisierung als Steigerung von Beruflichkeit

Der Begriff des „Berufs“ bzw. das Konstrukt der „Beruflichkeit“ kennzeichnet in Deutschland traditionell organisierte Tätigkeiten auf dem mittleren Qualifikationsniveau. Ein Prototyp der verberuflichten Arbeit war lange Zeit der industrielle Facharbeiter (vgl. LUTZ/ VOß 1992). Allerdings ist die traditionelle, historisch konkretisierte Form des Berufs von dem abstrakten Begriff der Beruflichkeit zu unterscheiden. Historische Elemente der traditionellen Berufsform treten zugunsten einer modernen Form von Beruflichkeit zurück. Beruflichkeit als

abstraktes Organisationsprinzip bezeichnet das „jeweils zugrunde liegende Formprinzip der Reproduktion und Innovation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens“ (KUTSCHA 2008, 2).

Mit den traditionellen Berufen gingen faktisch auch soziale Begrenzungen einher. Diese fanden ihren Ausdruck unter anderem in der mangelnden Durchlässigkeit: es gab nur sehr bedingt betriebliche Aufstiegs- und Karrierewege und auch nur äußerst begrenzte Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung an Hochschulen.

Im Zuge der politischen Maßnahmen zur Durchlässigkeit der Bildungssysteme und der Öffnung der Hochschule ist es nun für den einzelnen möglich, seine individuelle Beruflichkeit zu steigern – und zwar mittels der akademischen Orientierung in Richtung Professionen. Dies lässt sich am Beispiel eines theoretischen Modells von HARTMANN (1968) aus den 1970er Jahren verdeutlichen, das bis heute als grundlegend für die Thematisierung der sozialen Organisation von Arbeit gilt. Beruflichkeit kann sich demnach auf unterschiedlichen Ebenen ausdrücken, die von unorganisierter Arbeit bis zu Berufen und Professionen reichen. Als unorganisierte Arbeit gilt z.B. die Arbeit von Tagelöhnern und sogenannten „Ich-AGs“ oder auch die private Arbeit, die nach wie vor meist von Frauen geleistet wird; weitgehend unorganisiert ist im Erwerbsektor z.B. auch die Arbeit von Beschäftigten im Reinigungsgewerbe in modernen Dienstleistungen und in der Wissensarbeit (vgl. REICHWALD/ FRENZ/ HERMANN/ SCHIPANSKI 2012).

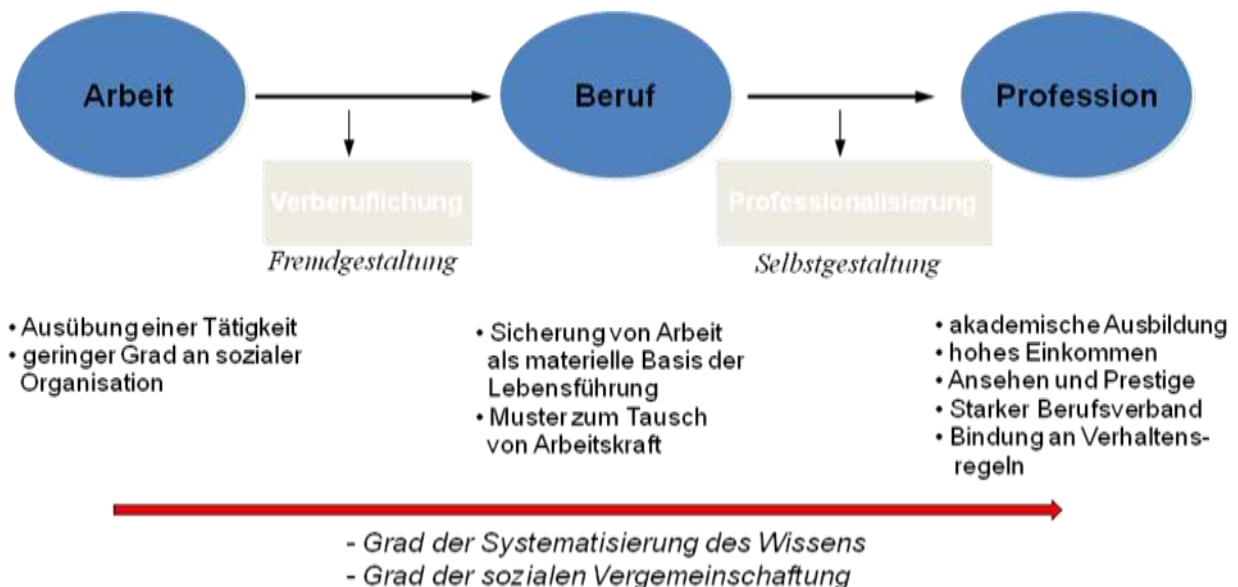


Abb. 1: Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit (eigene Darstellung nach HARTMANN 1968)

Handelt es sich um *beruflich* organisierte Arbeit, dann ist mit dem Berufsbild, das ein Bündel von Kompetenzen auf mittlerem Qualifikationsniveau repräsentiert, ein Muster zum Tausch von Arbeitskraft gegen Geld gegeben und damit wird die materielle Basis der Lebensführung weitgehend abgesichert. Die höchste Stufe der beruflichen Organisation von Arbeit ist nach den berufssoziologischen Theorien die Profession. Klassische Professionen sind Mediziner, Juristen und die so genannten „freien“ Berufe. Die Professionen zeichnen sich u.a. durch ein hohes Maß an Autonomie, hohes Einkommen, hohen sozialen Status und gesellschaftliche Anerkennung aus. Prozesse der Verberuflichung und der Professionalisierung gehen demnach immer mit einer Steigerung im Grad der Systematisierung des Wissens und einer zunehmenden sozialen Vergemeinschaftung, das heißt die Formierung als Berufs- und Habitusgruppe einher. Neben der Erwerbssicherung und der beruflichen Qualifizierung ist somit auch die Entwicklung einer sozialen Identität – individuell oder als Berufsgruppe - ein zentraler Effekt von Berufen. Wenn erkennbar wird, dass spezifische Elemente unter der kollektiven Beteiligung der Betroffenen selbst geregelt werden, dann deuten sich Prozesse der Verberuflichung bzw. auf einer höheren Ebene Prozesse der Professionalisierung an. Die Übergänge dabei sind fließend und sie sind sozial gestaltbar, wobei in den Prozess der sozialen Gestaltung die jeweiligen partikularen Interessen eingehen (vgl. HESSE 1972).

Wenn man Akademisierungsprozesse in *dieser* Perspektive thematisiert, dann liegt der Schluss nahe, dass es sich auch dabei um einen Prozess der Steigerung von Beruflichkeit handelt. Auch die Wissenschaftliche Weiterbildung impliziert damit auch die Entwicklung in Richtung einer „professionsorientierten Beruflichkeit“ (vgl. MEYER 2000). Dies gilt in individueller Perspektive mit Blick auf das lebenslange Lernen und in organisationaler Perspektive hinsichtlich der Existenz von Aufstiegs- und Karrierewegen.

Während traditionelle Formen des Berufs eher einer Begrenzung unterlagen, ist die professionsorientierte Beruflichkeit als eine *moderne* Form von Beruflichkeit zu verstehen (vgl. MEYER 2000). Die moderne Beruflichkeit als ein abstraktes Organisationsprinzip beinhaltet gegenüber traditionellen Berufsformen räumliche, zeitliche und inhaltliche Entgrenzungen. Lernorte wie Schule und Betrieb, in denen zu festgelegten Zeiten eine Unterweisung erfolgt, haben zwar noch Relevanz, das Lernen findet jedoch unter der Prämisse des „Lebenslangen Lernens“ in weit größeren Teilen informell und von formalen Lernzeiten unabhängig statt. Auch die Inhalte dessen, was zu lernen ist, orientieren sich weniger an formalen Curricula sondern eher an den eigenen Lern- und Qualifizierungsbedürfnissen.

Die Möglichkeit, das berufliche Wissen und die Kompetenzen im Zuge der Öffnung der Hochschulen nun auch am Lernort Hochschule zu erweitern, steht für die Realisierung gehobener Formen von Beruflichkeit jenseits der klassischen Professionen. Letztlich beinhaltet dies auch die Option zur Professionalisierung für bisher eher professionsferne Berufsgruppen. Bestimmte Gruppen waren sowohl in der Praxis als auch in den theoretischen Diskursen von Prozessen der Professionalisierung ausdrücklich ausgeschlossen. So ist z.B. für die OEVERMANNSCHE (1996) Professionstheorie kennzeichnend, dass der Aspekt eines Klientenverhältnisses in den Vordergrund gestellt wird. Damit wird die Anwendung des Professionsbegriffs auf ausgewählte Berufsgruppen legitimiert und zugleich auch begrenzt. Diese

Einschränkung in der Anwendung des Professionsbegriffs auf klientenorientierte Berufsgruppen (z.B. im Rechtssystem, im Gesundheitswesen oder im Erziehungswesen) kann ihrerseits als ein professionspolitisches Instrument gewertet werden, mit dem spezifische Interessen in Bezug auf die Sicherung professioneller Zuständigkeiten durchgesetzt werden sollen.

Mit den neuen Entwicklungen, die sich im Kontext der Diskussion um die Öffnung der Hochschule, die Durchlässigkeit des Bildungssystems, der Wissenschaftlichen Weiterbildung sowie dem so genannten „dritten Bildungsweges“ in der Praxis andeuten (vgl. zusammenfassend FROMMBERGER 2012), geht gegenüber der bisherigen Exklusivität von Professionalisierungsprozessen insofern auch eine potenzielle „Demokratisierung“ der Option von Professionalisierung einher: für Berufsgruppen auf dem bisher mittleren Qualifikationsniveau verbindet sich mit einem höheren Maß an Autonomie auch die Zunahme der Chance zur individuellen Mitgestaltung und Selbstbestimmung, sowie die Aufhebung der Begrenzungen, die für die traditionelle Berufsform kennzeichnend waren (vgl. MEYER 2004). Damit könnte aus bildungspolitischer Sicht perspektivisch auch die Chancengerechtigkeit im Bildungs- und im Arbeitsmarktsystem erhöht werden. Dem Konzept einer modernen *Beruflichkeit* kommt insofern bildungspolitisch eine entscheidende Bedeutung zu: Die mit staatlichem Einfluss geregelte, berufsförmige Gestaltung von Arbeit entlastet den Einzelnen von dem Zwang, individuelle soziale Regelungen zu treffen. Berufsbilder, Zertifikate und die o.a. spezifischen Gestaltungs- und Kontrollmechanismen der Berufsbildung bilden die Basis für eine gegenseitig realistische und erwartbare Einschätzung von Qualifikationen einerseits und einer angemessenen Entlohnung andererseits. Der Beruf als Form sorgt somit für soziale Struktur.

Es wurde bis hier gezeigt, dass es gute Gründe gibt, wissenschaftliche Weiterbildung als eine Form der gehobenen, „professionsorientierten Berufsbildung“ zu verstehen. Die *Berufsorientierung* wird von den Professionen jedoch mit der Befürchtung der Absenkung von Standards konnotiert und daher zum Teil als Abwertung wahrgenommen. Dabei ist – ganz im Gegenteil – gerade die *Professionsorientierung* in der wissenschaftlichen Weiterbildung elementar, denn sie stellt sicher, dass die Vermittlung theoretischer und akademischer Wissensbestände im Vordergrund steht, die im besten Fall anhand der praktischen Erfahrungen der berufserfahrenen Studierenden reflektiert werden. Idealerweise könnte ein weiterbildendes Studium parallel zu einer Fortbildung erfolgen (d.h. integrativ statt additiv). Ziel einer universitären Weiterbildung ist in diesem Fall nicht in erster Linie, Forscher auszubilden, sondern die Professionalität der Lernenden in Anlehnung an das Konzept des *reflective practitioner* (vgl. SCHÖN 1983) als „reflektierte Praktiker“ zu steigern.

2 Professionalität im Kontext von Beruflichkeit - Der „reflektierte Praktiker“

Die Studierenden sollen am Lernort Hochschule Wissen und Kompetenzen erwerben, die sie zu einer theoriegeleiteten Reflexion und Begründung ihres Handelns befähigen. Damit wäre das Studium gegenüber einer praxisorientierten Fortbildung primär theoriebasiert auszulegen. Die Praxisorientierung findet in einem solchen Modell darin ihren Ausdruck, dass praktische

Erfahrungen und Projekte aus dem beruflichen Alltag und der Fortbildung der Teilnehmer die Basis für die Reflexion bilden. Insofern wird auch hier die berufliche Handlungskompetenz der Teilnehmer gestärkt, denn „Handlungskompetenz ist in der permanenten ‚Erprobung‘ wissenschaftlicher Lehr-/Lerninhalte in der Praxis gebunden [...] und kann sich so nur in der Reflexion der Praxis als professionell erweisen.“ (ROTTMANN 1997, 69)

Es liegt die These nahe, dass didaktische Elemente der modernen Berufsausbildung wie z.B. Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und Selbststeuerung auch für eine berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung leitend sein könnten, ohne dass dies zugleich eine disziplinäre und professionspolitische Abwertung bedeutet. Eher ist das Gegenteil der Fall: Professionelles Wissen als ein Expertenwissen setzt sich immer aus mehreren Komponenten zusammen. Es besteht zum einen aus wissenschaftlichem, in der Regel an der Universität erworbenem, akademischen Wissen und zum anderen konstituiert es sich aus klassischem Berufswissen im Sinne von tradiertem Erfahrungswissen und Alltagswissen. Diese Wissensarten bilden die Basis für eine dritte Wissenskomponente, die in einem spezifischen Problemlösungs- und Deutungswissen besteht. Die Notwendigkeit dieser spezifischen Wissenskombination ergibt sich aus der besonderen Aufgabe der Professionellen: es geht dabei um die Vermittlung bzw. Intervention der Professionsinhaber als Experten und um die Bewältigung kritischer Situationen (vgl. OEVERMANN 1999). Für die Bearbeitung des Problems gibt es keine technokratischen Lösungen im Sinne von Handlungsanleitungen, sondern es geht um Fallverstehen und Problemdeutungen für die der Professionelle neben seinem Expertenwissen eine hohe Sensibilität und Erfahrungswissen benötigt. Dabei kann eine Überkomplexität der Situation im Verhältnis zu dem verfügbaren Wissen entstehen, die der Professionsinhaber dann mit seinem spezifischen Wissen reduzieren muss: „Ein wesentliches Moment der Problemsituation ist damit Ungewissheit hinsichtlich der Dynamik der Situation, hinsichtlich der zu wählenden Handlungsstrategie und schließlich dem mutmaßlichen Ausgang, und ebendiese Struktur lässt auf der Seite des Professionellen die Relevanz subjektiver Komponenten wie Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit und Verantwortungsübernahme hervortreten.“ (STICHWEH 1994, 296)

Hier zeigt sich, dass es auch in der Logik des Professionsdiskurses durchaus Sinn macht, das so genannte „Professionswissen“ nicht nur exklusiv für bestimmte gehobene Berufspositionen zu reklamieren, sondern auch auf den Bereich der Berufsbildung anzuwenden. Dies gilt zumal im Zuge des Wandels der Arbeitswelt in den meisten Berufen zunehmend auch systematisch fundiertes Wissen gefordert ist. Aber das heißt nicht, dass zugleich das berufliche Erfahrungswissen an Bedeutung verliert (vgl. dazu die engagierte Verteidigung des Erfahrungswissens von SABINE PEIFFER als Replique auf die Position von MARTIN BAETHGE in KUDA/KASSEBAUM/ SPÖTTL 2012). Auch FELIX RAUNER begründet seine Position eines eigenständigen beruflichen Bildungsweges mit der Unterscheidung grundsätzlich verschiedener Wissensarten: „Während es bei wissenschaftlichen Kategorien darauf ankommt, möglichst schlanke, eindeutige und abstrakte Definitionen zu formulieren, entwickeln sich die Bedeutungsfelder praktischer Konzepte auf der Grundlage reflektierter Arbeitserfahrung und ihre Kommunikation in den ‚communities of Practice‘ stetig weiter.“ (RAUNER 2010, 8) Im

akademischen Studium stünden Wissenschaftsprozesse im Vordergrund, die spezialisierten Disziplinen zuzuordnen sind, die über Lehr- und Lerninhalte fachsystematisch strukturiert sind und in der Breite der Disziplin entlang begründeter Theorien vermittelt werden. Demgegenüber folge die traditionelle Meisterlehre eher dem umgekehrten Prinzip: „die berufliche Kompetenzentwicklung vollzieht sich als ein Prozess des Hineinwachsens in einen Beruf anhand beruflicher Entwicklungsaufgaben nach den Prinzipien des Novizen-Experten-Paradigmas.“ (10)

Darüber hinaus ist allerdings zu bedenken, dass die moderne Berufsausbildung in Industrie *und* Handwerk spätestens seit der Curriculumrevision in den 1960er Jahren ihrerseits auch einer fachsystematischen Logik folgt, die an *fachwissenschaftlichen* Inhalten orientiert ist. Zudem basieren berufliche Curricula in der modernen Berufsbildung auf einer empirisch fundierten Qualifikationsforschung, wie sie z.B. im Kontext des berufswissenschaftlichen Ansatzes durchgeführt wird (vgl. BECKER/ SPOETTL 2006). Hier ist also die Professionsorientierung bereits in der Berufsbildung tendenziell angelegt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in einer modernen Beruflichkeit beide Wissensarten ihre Berechtigung haben. Offensichtlich ergibt sich mit Blick auf die Veränderungen der Arbeitswelt die scheinbar paradoxe Situation, dass das Wissen selbst in der Tendenz zum einen universeller und abstrakter wird aber zugleich durch den Handlungsbezug auch spezifischer und konkreter. Auch im Professionskonzept reicht fundiertes Wissen allein jedoch nicht aus, um Professionalität zu kennzeichnen: gerade hier muss es zudem zu einer erfolgreichen Anwendung des Wissens kommen. Das bedeutet, dass ein Professioneller die Fakten und Gesetzmäßigkeiten seines Gebietes kennt und dass er weiß, wie sie einzusetzen sind – er kennt also auch die Bedingungen, unter denen sie zu nutzen sind. Das gilt insbesondere in schwierigen Situationen im Rahmen von Krisenbewältigung. *Inhaltlich* ist das spezifische Wissen einer Profession damit trotz Akademisierung und Theoriebezug nicht eindeutig zu klassifizieren.

Mit der hier beschriebenen *berufsorientierten* Perspektive auf akademisches Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung verbinden sich für die Hochschulen, die auf Forschung, Theorieproduktion und Wissensvermittlung ausgerichtet sind, erhebliche Herausforderungen.

3 Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung – Bildungs- und hochschulpolitische Herausforderungen

Neben der bildungspolitischen Rhetorik entstehen auf Initiative des BMBF auch jenseits von Dualen Studiengängen in der Realität neue Übergänge zwischen den Systemen der beruflichen und allgemeinen Bildung. Der Ausbau dieser Bildungs- und Aufstiegswege, der sich explizit an berufstätige Studierende richtet, ist allerdings derzeit fast ausschließlich drittmittelfinanziert und er erfordert, sollen diese Maßnahmen auch nach Auslaufen der finanziellen Förderung nachhaltig implementiert werden, in den nächsten Jahren ein hohes Maß an bildungs- und hochschulpolitischer Gestaltung. In diesem Prozess werden unterschiedliche Interessen von Akteuren wirksam (Bund und Länder, Arbeitgeber und Gewerkschaften, Berufs-

verbände und Hochschulen sowie die der einzelnen Bildungsteilnehmer). Eine Notwendigkeit von „echter“ Berufsorientierung ergibt sich gegenüber der lediglich programmatischen Berufsorientierung in den Studiengängen in der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem aus den Anforderungen und Erwartungen der berufserfahrenen Studierenden, die aufgrund der Tatsache, dass sie zum Teil erhebliche Studiengebühren entrichten, wie „Kunden“ behandelt werden. Hochschulen sprechen diese Zielgruppe in erster Linie im Hinblick auf ein neu zu erschließendes *ökonomisches* Potenzial hin an. Die Weiterbildungsstudierenden kommen allerdings mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen und sind deutlich anspruchsvoller als die bisherigen Studierenden (vgl. WITTPOTH 2000; MINKS 2011).

Formate wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen richten sich an Studierende, die – unabhängig davon, ob sie bereits ein Studium absolviert haben – eine *berufliche* Tätigkeit ausüben. Es spricht vieles dafür, dass vor allem diejenigen Studierenden, die den Weg an die Hochschule über die Anerkennung ihrer beruflich erworbenen Kompetenzen realisieren, ein Studium nicht in erster Linie als eine *wissenschaftliche* Aus- bzw. Weiterbildung verstehen, sondern eher als eine *berufliche* Weiterbildung im Sinne einer theoretischen Fundierung und Erweiterung ihres berufspraktischen Erfahrungswissens. Sie versprechen sich von einer wissenschaftlichen Weiterbildung eine Systematisierung ihres Wissens und eine Steigerung der professionellen Handlungskompetenz. Empirische Studien zeigen, dass die Motivation dabei von Karriereerwartungen und der Verbesserung der Einkommenssituation bis hin zu Neuorientierungen reicht (vgl. KRÖLL 2011; SOTZ-HOLLINGER 2009). Auf der Ebene des einzelnen Weiterbildungsteilnehmers geht es also um die Steigerung der *individuellen Beruflichkeit* durch Akademisierung.

Damit stellen sich erhebliche inhaltliche, methodische und organisatorische Anforderungen an die Hochschulen. Die Parallelität von Berufstätigkeit und Lernen an Hochschulen erfordert veränderte strukturelle Rahmenbedingungen und neue didaktische Handlungsformen: wissenschaftliche Weiterbildung ist als ein berufsbegleitendes Studienangebot zu konzipieren. Die Organisation und die Durchführung dieser Formate kann jedoch nicht ohne weiteres formal und inhaltlich in die Struktur von Hochschulen integriert werden. Dies gilt aufgrund spezifischer Traditionsbestände vor allem für die Universitäten, die sich beruflich erfahrener Klientel bisher eher verschließt.

3.1 Bildungspolitische und institutionelle Schließung

Zum Problem wird diesbezüglich unter anderem die in Deutschland historisch fest verankerte Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung, die in der Organisation unseres Bildungssystems ihre Entsprechung in der strikten Trennung der Systeme Allgemeinbildung und Berufsbildung findet. Ausdruck dafür sind die bisher fehlenden Verzahnungen und die mangelnde Möglichkeit der Übergänge zwischen den beiden Systemen: obwohl rechtlich schon seit der Weimarer Republik die Möglichkeit des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte bestand, hat sich die Durchlässigkeit bis heute kaum realisiert.

In einer bildungshistorischen Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsweges arbeitet SCHWABE-RUCK (2011) die Probleme auf, die sich mit der sozialen Öffnung des Hochschulzugangs verbinden. Sie zeigt, dass das Bürgertum im Zuge der Entwicklung des modernen Verwaltungsstaates in den Bildungseinrichtungen des Gymnasiums und des Universitätsstudiums durch Höherqualifizierung Ansprüche auf hohe Staatsämter angemeldet hat, die traditionell der Adel qua Abstammung für sich beanspruchte. Diese Emanzipation gelang. Das allgemeinbildende Bildungswesen blieb Instrument bürgerlicher Emanzipation, und die damit erworbenen Chancen und Vorrechte wurden fortan sozial "nach unten" verteidigt. Die Tendenzen zur sozialen Schließung, die sich daraus ergeben, wirken bis in die Gegenwart. Hervorzuheben ist, dass immer dann, wenn die Hochschulöffnungspolitik mit großem Nachdruck betrieben wurde, dies mitnichten zum Zwecke der grundlegenden Veränderung des Systems geschah, sondern vielmehr „als Instrument der Restabilisierung der überkommenen Ordnung“ (23) diene. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass auch wissenschaftliche Untersuchungen zu alternativen Hochschulstudiengängen offensichtlich in der Vergangenheit immer dann verstärkt in Auftrag gegeben wurden, „wenn die zeitgenössische Ausformung des Bildungssystems in der Krise war oder gar zur Disposition stand.“ (22) Dies kann angesichts der intensiven Drittmittelförderung durch den Bund im Rahmen verschiedener Programmreihen auch für die momentane Situation konstatiert werden (Ausdruck dafür sind u.a. der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sowie die BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“).

Der historische Verweis zeigt, dass das zugrundeliegende Ziel aller politischen Maßnahmen nicht per se *bildungspolitisch* sondern eher *arbeitsmarktpolitisch* motiviert ist. Offensichtlich wird aufgrund der demographischen Entwicklung und dem massiven Facharbeitermangel, der daraus resultiert, weder dem allgemeinbildenden noch dem berufsbildenden System zugetraut, den Herausforderungen angemessen zu begegnen. Gleichwohl scheint die Hochschulbildung der überlegenere Ansatz zu bleiben, nur dass – quasi als bildungspolitische Begabungsreserve – die berufserfahrene Klientel jetzt für die höhere Bildung rekrutiert werden soll.

Trotz zahlreicher Modellversuchsprogramme in den letzten Jahrzehnten beträgt der Anteil der Studierenden des „dritten Bildungsweges“ im Bundesdurchschnitt faktisch nach wie vor nur knapp 1% (vgl. FREITAG 2012). Dies liegt unter anderem daran, dass bisher nur wenige berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge mit entsprechenden methodisch-didaktischen Konzepten existieren, die speziell auf die Zielgruppe Berufserfahrener ausgerichtet sind. Deutlich angestiegen ist in den letzten Jahren demgegenüber die Zahl der dualen Studienangebote an Fachhochschulen (vgl. MINKS et al. 2011).

Die historisch stabile Marginalität berufserfahrener Studierender an Hochschulen hat - davon abgesehen, dass Modellprojekte in den seltensten Fällen nachhaltig sind - unterschiedliche Gründe: sie reichen von der Heterogenität der potenziellen Studierenden, über soziale Barrieren des individuellen Bildungsaufstiegs bis hin zu strukturell systematischen Problemen. So lassen sich z.B. grundsätzlich unterschiedliche Handlungslogiken der Systeme Wirtschaft und Wissenschaft verzeichnen sowie die jeweilige Dominanz der oben schon beschriebenen

unterschiedlichen Wissensarten in diesen Systemen. Während Berufsbildung mit einer deutlichen Orientierung am Wirtschaftssystem traditionell auf ökonomische Verwertbarkeit des Wissens zielt, grenzten sich Universitäten tendenziell im Bildungsverständnis Humboldts von der unmittelbaren Verwertbarkeit der akademisch erworbenen Wissensbestände ab. Akademische Bildung richtete sich bisher neben der Wissensvermittlung in erster Linie auf Forschung und Theorieproduktion und weniger auf die Anwendung des Wissens in der Praxis der Arbeitswelt. Die akademische Praxis der Universitäten hüllt sich damit in eine „Aura der Exklusivität“ (ALHEIT 2006). Diese Situation stellt sich für Fachhochschulen aufgrund ihrer expliziten Berufsorientierung und dem hohen Anteil an Praktika etwas anders dar. Das könnte daran liegen, dass an Fachhochschulen z.B. gewerblich-technische Fächer ausgebildet werden, „die sich schon bisher als eine Form akademischer (höherer) Berufsbildung definiert haben.“ (vgl. RAUNER 2010, 12) Ingenieure z.B. haben ihre Professionalisierung als Berufsgruppe in dem oben beschriebenen Verständnis aktiv betrieben und damit eine Steigerung ihrer Beruflichkeit in materieller und auch in sozialer Hinsicht erreicht.

Hochschuldozenten hegen zudem auch vereinzelt Vorurteile gegenüber den Studierenden, die aus der beruflichen Praxis kommen: BRÄMER und HEUFERS (2010) haben empirisch nachgewiesen, dass „...die Professoren der ‚neuen‘ Zielgruppe den Umgang mit wissenschaftlichen Denkmustern und Arbeitsweisen kaum zutrauen.“ (12) Demgegenüber weist ZINN (2012) in einer anderen empirischen Untersuchung nach, dass es zwar tatsächlich signifikante Unterschiede in den Lernmerkmalen von traditionellen und den Studierenden mit Berufserfahrung gibt, dass aber die nichttraditionell Studierenden ein höheres Studienfachinteresse äußern: sie „verwenden bessere ressourcenbezogene Lernstrategien, gehen von einer höher entwickelten domänenspezifischen Wissensbegründung aus und äußern eine bessere mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung“ (284). Insbesondere diejenigen, die über berufliche Fortbildungsabschlüsse verfügen (Meister und Techniker), sind im Status von Experten ausgewiesen und können daher „fachliche Problemstellungen aus multiplen Perspektiven betrachten und unterschiedliche Lösungsoptionen akzeptieren.“ (ebd.) Hier deutet sich eine Professionsorientierung in dem oben beschriebenen Sinn an. Als Grund für das höhere Maß an Engagement und Leistungsbereitschaft führt der Autor an, dass die nicht traditionell Studierenden gerade aufgrund ihres „sehr geringen“ Bildungshintergrundes einen stärkeren Wunsch nach verbesserten Aufstiegs- und Karrierechancen hätten (ebd. 285). Auch dieser Befund kann als eine tendenzielle Aufhebung der traditionellen Begrenzung in der modernen Beruflichkeit interpretiert werden. Zu prüfen wäre allerdings, welche neuen Hürden und Begrenzungen sich aus der Tatsache ergeben, dass die Hochschulen sich bisher kaum auf das berufserfahrene Klientel eingestellt haben.

Öffnung und Berufsorientierung Die berufsbezogene Neuorientierung der Hochschulen erfordert eine funktionale und inhaltliche Ausdifferenzierung dieser neuen Formate und eine organisationale Institutionalisierung. Die Universitäten sind aufgrund der Öffnung der Hochschulen durch die neuen Zugangsregelungen für berufstätige Studierende nicht nur auf der programmatischen Ebene gefordert, neue Studienmodelle zu entwickeln, sondern mehr denn je auch faktisch damit konfrontiert, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablie-

ren. Dabei fehlt es an strategischen Vorgaben und Empfehlungen, infolgedessen die Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation sowie die prüfungstechnische und finanzielle Abwicklung dieser neuen Programme auf der Ebene der Hochschulen im Rahmen unterschiedlichster Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung individuell ausgestaltet werden (vgl. KREUTZ/ WANKEN/ MEYER 2012).

Ein Grundproblem ist, dass Hochschulen die wissenschaftliche Weiterbildung offensichtlich nicht als ihre Kernaufgabe begreifen. Empirische Studien belegen, dass diese hinter den Handlungsfeldern von grundständiger Lehre und Forschung zurücksteht (vgl. FAULSTICH/ OSWALD 2010). Die Etablierung der weiterbildenden Angebotsstruktur deutscher Hochschulen wurde bisher weitestgehend durch Pilotprojekte angeschoben, die eine nachhaltige Implementierung in der Regel nicht gewährleisten können. Eine dauerhafte Institutionalisierung setzt jedoch auch eine langfristige finanzielle Absicherung voraus, denn die Aufwendungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind nur durch langfristige Planungs- und Organisationsstrukturen und durch stabile Beschäftigungsverhältnisse zu ermöglichen.

Für die Hochschulen ergibt sich ein institutionelles Dilemma zwischen Profilierung und Differenzierung. WOLTER (2005) fordert in diesem Zusammenhang Strategien der Profilierung: „Statt in Geschäftsfelder einzudringen, die bereits von anderen - erfolgreich - besetzt sind, sollten Universitäten [...] beim Ausbau ihrer Weiterbildungsaktivitäten in erster Linie an ihrem besonderen Profil, an ihren jeweiligen Stärken („Kernkompetenzen“) ansetzen.“ (WOLTER 2005, 260) Zu diesen Stärken gehören der Forschungsbezug und die methodenkritische Reflexion des zu vermittelnden Wissens. Allerdings bestehe, auch darauf verweist WOLTER, die Notwendigkeit der Herausbildung einer weiterbildungsorientierten Didaktik. Insofern sind die Hochschulen zur Schaffung nachhaltiger Angebotsstrukturen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung gefordert, strategische Konzepte zur Implementierung ebendieser zu entwickeln. Maßnahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung unterscheiden sich grundlegend von denen der grundständigen Studierendenausbildung und die Organisation und Durchführung erfordert hoch qualifiziertes und engagiertes Personal, das über eine hohe inhaltliche und organisatorische Kompetenz und ein hohes Maß an Selbststeuerung verfügt. Die projektgetragene Drittmittelfinanzierung der Maßnahmen führt demgegenüber jedoch zu Sequenzierung und Unplanbarkeit. Nachhaltigkeit und Qualitätssicherung kann nur über die Implementierung von Strukturen und die Integration in das organisationale Entwicklungskonzept der Hochschulen erzeugt werden. Als Vorbild dafür könnte z.B. die Institutionalisierung der Lehrerbildung an den Hochschulen gelten.

Zudem ist für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ein eigenständiges Qualitätssicherungssystem zu entwickeln. Die an den Hochschulen etablierten Qualitätssicherungssysteme für die grundständige Lehre sind für die Evaluation und Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung unzureichend. Hier wäre neben der Durchführungs- und Ergebnisqualität besonders die Dimension der Einrichtungs- (z.B. strategische Entwicklungsziele, Einbindung in die Hochschulstruktur) und die Angebotsqualität (Bildungsbedarfsanalyse,

Adressaten und Teilnehmerbezug, adäquate Zugangsregelungen, Curriculum und Systematik) zu berücksichtigen (vgl. DGWF 2005).

Und nicht zuletzt erfordert die Implementierung von Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung die Kooperation der Hochschulen mit regionalen Bildungsträgern und der Wirtschaft. Durch die Praxisnähe der Teilnehmer und den intermediären Status der wissenschaftlichen Weiterbildung ist es naheliegend, den Theorie-Praxis-Transfer durch Kooperationen und Netzwerke mit Wirtschaft und Bildungsträgern der allgemeinen und beruflichen Bildung strukturell zu gestalten. Eine sinnvolle Verknüpfung von Arbeits- und Lernprozessen kann dann geleistet werden, wenn Betriebe, Hochschulen und regionale Bildungseinrichtungen in *trialen* Bildungsstrukturen kooperieren. Die gestiegene Zahl von Dualen Studiengängen, in denen in Kooperation von Betrieben und Fachhochschulen und Berufsakademien eine doppelte Qualifizierung – zum Facharbeiter und zum Bachelor - erfolgt, erweist sich in diesem Zusammenhang als Erfolgsmodell. Bemerkenswert ist auch, dass in den wenigen Fällen, wo an Hochschulen Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung systematisch aufgebaut wurden, zwar eine Kooperation mit Unternehmen und Verwaltungen erfolgte, die Bildungsträger – sei es mit berufspädagogischem Bezug oder mit erwachsenenpädagogischem Schwerpunkt – meist jedoch nicht beteiligt wurden (vgl. FAULSTICH 2012). Auch hier wurde also eine Exklusivität gewahrt, die bei den Volkshochschulen und ihren Verbände auf Kritik gestoßen ist: sie fragen mit Verweis auf ihre Zuständigkeit für die Bildung Erwachsener „Kann Universität Weiterbildung?“ (KÖCK/ WOLF 2012). Ähnlich wie die Forderung nach einem eigenständigen beruflichen Bildungsweges an den Hochschulen, wie Rauner ihn vertritt, formulieren die Erwachsenenbildner in einer legitimen professionspolitischen Haltung, dass in ihrer Perspektive „die Vorstellung einer Volkshochschul-Ausdehnungsbewegung reizvoll“ (ebd., 111) sei.

Aus der Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist diese Position allerdings als problematisch zu bewerten, weil sie die Trennung von allgemeiner Bildung und Berufsbildung (re-)konstituiert, die mit dem Einzug der Berufsorientierung an Hochschulen überwunden werden könnte. Insofern wäre es angebracht, nicht nur eine verstärkte Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Institutionen des Bildungssystems zu fordern, sondern auch zwischen den zuständigen Teildisziplinen. Sie alle können der zunehmenden Berufs- und Kompetenzorientierung von Hochschulbildung letztlich nicht ausweichen. Hier ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik gefordert, sich in den Diskurs um wissenschaftliche Weiterbildung, einzubringen: dieser wird zwar seit vielen Jahren intensiv innerhalb der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGfW) geführt, allerdings ist er weitgehend durch die Disziplin Erwachsenenpädagogik geprägt.

4 Ausblick und Forschungsbedarfe

Inwiefern mit einem wissenschaftlichen Weiterbildungsstudium tatsächlich ein Beitrag zur Steigerung der Professionalität einzelner Personen oder auch einer Berufsgruppe erreicht wird, kann sich nur in der Realität erweisen. Da der Prozess der Professionalisierung im

Gegensatz zu Prozessen der Verberuflichung von kollektiver Selbstorganisation geprägt ist, sind hier zunächst die Berufsgruppen und ihre Berufsverbände gefordert, die Frage der Professionalisierung sektorspezifisch zu bearbeiten. Diese Prozesse könnten wiederum durch eine berufspädagogische wissenschaftliche Begleitforschung evaluiert werden. Dabei gilt es allerdings auch zu berücksichtigen, dass erziehungswissenschaftliche Theorien nur eine begrenzte Leitfunktion für das Handeln der Akteure haben. EULER (1996 u. 2001) hat darauf verwiesen, dass das theoriebasierte Wissen, das die Studierenden an der Universität erworben haben, sich offensichtlich nicht in ihrem Können und in ihrem pädagogischen Handlungsrepertoire widerspiegelt. Insofern müssen neben den Potenzialen, die eine Akademisierung der pädagogischen Tätigkeit in den betrieblichen Bildungsdienstleistungen mit sich bringt, auch die Grenzen der professionsorientierten Beruflichkeit in den Blick genommen werden.

In der oben beschriebenen spezifischen Kombination aus wissenschaftlichem, akademischem Wissen sowie Erfahrungswissen und Alltagswissen als Basis für Problemlösungs- und Deutungswissen liegt die besondere Herausforderung und auch Chance für die Entwicklung hochschulischer Curricula in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zu prüfen wäre mit Blick auf den berufspädagogischen Diskurs zur beruflichen Handlungskompetenz, inwieweit dieser schon Parallelen zum Professionalitätsdiskurs aufweist. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und auch die Fachdidaktiken sind hier gefordert, zu zeigen, dass aufgrund der Orientierung an fachwissenschaftlichen Inhalten bereits *wissenschaftliche* Dimensionen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung verankert sind. Die Schnittstellen, an denen eine wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne einer systematischen, theoriegeleiteten Qualifizierung anknüpfen kann, sind im Detail zu ermitteln. Hier könnten die Konzepte der berufswissenschaftlichen Forschung (vgl. BECKER/SPOETTL 2006), die eine empirische Basis für die Curriculumentwicklung in der Berufsbildung liefern, auf den Bereich der Hochschulen ausgeweitet werden.

Auch in die hochschuldidaktischen Diskurse könnte sich die Disziplin, über die Bologna-Reform hinaus, verstärkt einbringen: eine zunehmende Berufs- und Kompetenzorientierung hochschulischer Lehre erfordert eine berufs- und arbeitspädagogische Fundierung sowohl in der Theorie als auch in der Praxis der Qualifizierung des Personals an Hochschulen. Die Defizite, die sich bereits in den herkömmlichen Konzepten der Hochschuldidaktik offenbaren und ihre Eignung selbst für grundständige Studiengänge infrage stellen, müssen für den Umgang mit berufserfahrenem Klientel aufgearbeitet werden. Auch hier wäre zu prüfen, ob bewährte didaktische Konzepte aus der Berufsbildung gegebenenfalls auf die Hochschuldidaktik übertragen werden könnten. Didaktische Elemente der modernen Berufsausbildung wie z.B. Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Reflexivität und Selbststeuerung könnten leitend für eine berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung sein, ohne dass dies zugleich eine disziplinäre und professionspolitische Abwertung bedeutet. Insbesondere das Konzept der Lernfeldorientierung wäre an dieser Stelle in den Blick zu nehmen. Inhaltlich stellt sich für die Hochschulen die Frage, wie angesichts der Verschränkung von Theorie und Praxis die Eigenständigkeit wissenschaftlicher Bildung an Hochschulen gesichert werden

kann und inwieweit wissenschaftliches Wissen mit der Verschränkung von Arbeiten und Lernen tatsächlich beruflichen und betrieblichen Verwertungszusammenhängen unterliegt.

Und nicht zuletzt geht es darum, den Prozess der Veränderung der Hochschulen im Sinne der Ausdifferenzierung und Institutionalisierung neuer, berufsorientierter Formate der akademischen Weiterbildung wissenschaftlich zu begleiten. Einen Forschungsansatz in organisations-theoretischer Perspektive liefert dazu die amerikanische Soziologie mit dem Konzept des *institutionellen Isomorphismus* (vgl. DIMAGGIO/ POWELL 2000). Dieser geht davon aus, dass der strukturelle Wandel von Organisationen weniger durch Wettbewerb oder das Bedürfnis nach gesteigerter Effizienz geleitet ist. Vielmehr nähern sich Organisationen an einander an, aus dem Versuch heraus, mit Ungewissheiten und Zwängen rational umzugehen. Dies hat zur Folge, dass in Struktur, Kultur und Output von Organisationen eine zunehmende Homogenisierung zu verzeichnen ist. An unterschiedlichen organisationalen Feldern ist empirisch nachzuweisen, dass, sobald sich ein Feld in einer Organisation neu etabliert hat, aus den Aktivitäten eines *heterogenen* Sets an den anderen Organisationen eine *Homogenisierung* erfolgt. Mit organisationalem Feld bezeichnen die Autoren diejenigen Organisationen, die „gemeinsam einen abgegrenzten Bereich des institutionellen Lebens konstituieren“ (DIMAGGIO/ POWELL 2000, 149).

Das Konzept des Isomorphismus kann auch auf den Umgang der Hochschulen mit Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung angewandt werden. Tatsächlich entsteht der Eindruck, dass alle Hochschulen, die mit dem Thema konfrontiert sind, vor ähnlichen Problemen stehen. Dabei ist allerdings bisher keine Tendenz zu beobachten, dass sich vereinzelte innovative Konzepte flächendeckend durchsetzen.

In der Theorie werden diverse Formen bei der Entstehung von Innovationen unterschieden: auf der einen Seite der *erzwungene Isomorphismus*, der z.B. durch die Existenz allgemeiner rechtlicher Rahmenbedingungen (hier z.B. KMK Vorgaben) beeinflusst wird. Im Gegensatz dazu kann z.B. im *mimetischen Isomorphismus* auch Ungewissheit die treibende Kraft sein. Beide Formen lassen sich in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten konstatieren. Aus berufspädagogischer Perspektive ist besonders interessant, dass auch Prozesse der Professionalisierung eine Quelle isomorpher Veränderungen von Organisationen sein können. In dem Bestreben einzelner Berufsgruppen ihre Tätigkeit zu definieren, zu legitimieren und sich über berufliche Autonomie zu etablieren sind die Berufe den selben Zwängen und Prozessen ausgesetzt wie Organisationen: DIMAGGIO und POWELL (2000) zeigen, dass zwei Aspekte von Professionalisierung wichtige Quellen des Isomorphismus darstellen: „Zum einen die Tatsache, daß formale Bildung und Legitimation auf einer kognitiven Grundlage basieren, die von Spezialisten an Universitäten bereitgestellt wird; zum anderen berufliche Netzwerke, die Organisationen umgreifen und über die sich Modelle sehr rasch verbreiten.“ (DIMAGGIO/ POWELL, 158) Hier lässt sich die These anschließen, dass die Etablierung von Studiengängen für Berufstätige dadurch begünstigt werden könnte, dass a.) die Organisationen in einem Wettbewerb zueinander stehen und sich daher angleichen oder b.) die Professionsgruppen den Prozess der isomorphen Veränderung vorantreiben, um ihre Professionsinteressen durchzusetzen. Es wäre allerdings zu klären, wer die Akteure dieses Prozesses

sind und welche Interessengruppen ggf. auch versuchen, dies zu verhindern. Die empirische Beschreibung und wissenschaftliche Analyse dieser Veränderungsprozesse steht seitens der berufspädagogischen Bildungsforschung aus.

Literatur

ALHEIT, P. (2006): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, 215-226.

BECKER, M./ SPÖETTL, G. (2006): Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoetl_bwpat11.pdf (26-09-2011).

BRÄMER, M./ HEUFERS, P. (2010): Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf (20-12-2010).

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V. [DGWF] (2005): DGWF-Empfehlungen. Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Online: http://www.dgwf.net/docs/AkkwW_DGWF.pdf (03-01-2012).

DIMAGGIO, P.J./ POWELL, W.W. (2000): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: MÜLLER, H.P./ STEFFEN, S. (Hrsg.): Zeitgenössische amerikanische Soziologie. Opladen, 147-173.

EULER, D. (1996). Denn sie tun nicht, was sie wissen. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92, H. 4, 350-365.

EULER, D. (2001). Manche lernen es – aber warum? In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, H. 4, 346-374.

FAULSTICH, P. (2012): Regulative, Organisation, Formate und Perspektiven im Feld „wissenschaftlicher Weiterbildung“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2012, H. 2, 105-109.

FAULSTICH, P./ OSWALD, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, Arbeitspapier 200.

FREITAG, W. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, Arbeitspapier 253.

FROMMBERGER, D. (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschule (Dritter Bildungsweg) – Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Einordnung unter besonderer Berücksichtigung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen und Durchlässigkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2012, H. 2, 169-193.

- HARTMANN, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, Jg. 19, H. 19, 193-216.
- HEID, H./ HARTEIS, C. (2005): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden.
- HESSE, H.A. (1972): Berufe im Wandel - Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ [HRK] (1993): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Online: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_492.php (22-11-2011).
- KÖCK, C./ WOLF, B.S.T. (2012): Zu Debatte um die wissenschaftlichen [sic!] Weiterbildung an Universitäten und Hochschulen – und Volkshochschulen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2012, H. 2, 110-112.
- KREUTZ, M./ WANKEN, S./ MEYER, R. (2012): Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, 135-142.
- KRÖLL, M. (2011): Strategien zur Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wege von der Angebots- zur Nachfrageorientierung. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge, hrsg. v. EBBINGHAUS, M., 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/kroell_kv-ht2011.pdf (26-09-2011).
- KUDA, E./ STRAUß, J./ SPÖTTL, G./ KABEBAUM, B. (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg.
- KUTSCHA, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14, 1-12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf (02-11-2012)
- LUTZ, B./ VOß, G. (1992): Subjekt und Strukturwandel – Versuch einer Neubestimmung einer soziologischen Schlüsselbeziehung am Beispiel des Facharbeiters. In: HEINZ, W.R./ LUTZ, B. (Hrsg.): Modernisierungsprozesse von Arbeit und Leben. München, 77-89.
- MEYER, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster.
- MEYER, R. (2008): Arbeiten und Lernen verbinden. Erfahrungen aus der beruflichen Bildung – Herausforderungen für die Hochschulen. In: BUHR, R. u.a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, 136-146.
- MINKS, K./ NETZ, N./ VÖLKL, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover.
- OEVERMANN, U. (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., 70-182.

PFEIFFER, S. (2012): Wissenschaftliches Wissen und Erfahrungswissen, ihre Bedeutung in innovativen Unternehmen und was das mit (beruflicher) Bildung zu tun hat. In: KUDA, E./ KÄBEBAUM, B./ SPÖTTL, G./ STRAUß, J. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeit: Hat berufliche Bildung noch eine Zukunft? Hamburg, 203-219.

RAUNER, F. (2010): Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann. In: A+B FORSCHUNGSNETZWERK ARBEIT UND BILDUNG (Hrsg.): A+B Forschungsberichte, 2010, Nr. 7, 1-25.

REICHWALD, R./ FRENZ, M./ HERMANN, S./ SCHIPANSKI, A. (2012): Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion. Wiesbaden.

ROTTMANN, J. (1997): Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Frankfurt a. M..

SCHWABE-RUCK, E. (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsweges. Düsseldorf.

SCHÖN, D.A. (1983): The Reflexive Practitioner. London.

SOTZ-HOLLINGER, G. (2009): Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. In: ZFHE, Jg. 4, Nr. 2, 10-22.

STICHWEH, R. (1994): Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: HARNEY, K./ JÜTTING, D./ KORING, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., Bern, 210-275.

WANKEN, S./ KREUTZ, M./ MEYER, R./ EIRMBTER-STOLBRINK, E. (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis. In: UNIVERSITÄT TRIER (Hrsg.): Reihe Wissenschaft und Praxis, H. 43.

WITTPOTH, J. (2000): Wissenschaft und Weiterbildung. In: JÜTTE, W./ WEBER, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, New York, 17-24.

WOLTER, A. (2005): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Ein Beitrag zum Funktionswandel der Hochschule im Zeichen lebenslangen Lernens. In: WIESNER, G./ WOLTER, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München, 245-260.

WOLTER, A. (2007): Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen – Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: HEUER, U./ SIEBERS, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Münster, New York, 385-398.

ZINN, B. (2012): Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2012, H. 2, 272-290.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@***-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

MEYER, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 23, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Die Autorin



Prof. Dr. RITA MEYER

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE), Leibniz
Universität Hannover

Schlosswender Str. 1, 30159 Hannover

E-mail: [rita.meyer \(at\) ifbe.uni-hannover.de](mailto:rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de)

Homepage: www.ifbe.uni-hannover.de/ritameyer.html