

Simone WANKEN & Alrun SCHLEIFF

(TU Kaiserslautern & Goethe-Universität Frankfurt)

**Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von
Berufsbildung & Hochschule: Versuch einer
systemtheoretischen Rekonstruktion**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/wanken_schleiff_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 (WANKEN/ SCHLEIFF 2012 in Ausgabe 23 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/wanken_schleiff_bwpat23.pdf

Kooperative Bildungsarrangements gewinnen zunehmend an Bedeutung. Mit dem Anspruch der Akademisierung der Berufsbildung vermischen sich berufliche und hochschulische Bildung und ihre jeweiligen Bezugssysteme und Wissensinteressen zunehmend. Während den Hochschulen bislang der Theorie- und Wissenschaftsbezug und die Suche nach Erkenntnis und Wahrheit zugeschrieben wurde, bestimmte der Berufs- und Funktionsbezug die Vermittlung von anwendungsorientiertem Wissen, verknüpft mit Verantwortungsübernahme für das Feld der beruflichen Bildung. Mit diesen unterschiedlichen Logiken und damit verbundenen Widersprüchen sind alle beteiligten Akteure, d.h. sowohl die jeweiligen Institutionen als auch die Individuen, konfrontiert.

Die Autorinnen wollen in ihrem Diskussionsbeitrag die Frage aufwerfen, wo die wissenschaftliche Weiterbildung heute zwischen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung verortet ist und wie divergierende Logiken synergiebringend genutzt werden können. Der Beitrag kann als Beschreibung verstanden werden, wie die aktuelle Verfasstheit der akademischen Berufsbildung oder akademischen Professionalisierung systemtheoretisch verstanden werden kann und möchte Ableitungen für Ordnung und Steuerung der Hochschul- und Berufsbildung aufweisen.

Co-operative learning arrangements as a connection between vocational education and higher education: An attempt at a system theoretical reconstruction

Co-operative learning arrangements are becoming more and more significant. With the demand for academicisation of vocational education, vocational education and higher education, and their respective reference systems and knowledge interests, are increasingly inter-mingling. Whereas higher education has thus been ascribed the role of theory and academic references, and the search for insight and truth, the vocational and functional frame of reference determined the mediation of application-oriented knowledge, connected with taking on responsibility for the field of vocational education. All of the participating actors, that is to say the respective institutions as well as the individuals, are confronted with these differing types of logic and the associated contradictions.

In this discursive paper the authors aim to raise the question of where academic further education is located today, between higher education and vocational education, and how diverging types of logic can be used to generate synergy. The paper can be understood as a description of how the current disposition of academic vocational education or academic professionalisation can be understood in a system theoretical way, and it also aims to indicate implications for the regulation and management of higher education and vocational education.

Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von Berufsbildung & Hochschule: Versuch einer systemtheoretischen Rekonstruktion

1 Akademisierung der Berufsbildung und kooperative Bildungsarrangements

Mit dem Anspruch der Akademisierung von Arbeit und Beruf und der politischen Forderung nach Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen vermischen sich berufliche und hochschulische (Weiter-) Bildung und ihre jeweiligen Bezugssysteme und Wissensinteressen zunehmend. Während den Hochschulen, insbesondere den Universitäten, bislang der Theorie- und Wissenschaftsbezug und die Suche nach Erkenntnis und Wahrheit zugeschrieben wurde, bestimmte der Berufs- und Funktionsbezug die Vermittlung von anwendungsorientiertem und erfahrungsbasiertem Wissen in der beruflichen Bildung, sowohl in überbetrieblichen Bildungseinrichtungen wie auch in Betrieben. Mit diesen unterschiedlichen Logiken und damit verbundenen Widersprüchen sind alle beteiligten Akteure, d.h. sowohl die jeweiligen Institutionen als auch die Individuen in den Lehr-/Lernprozessen konfrontiert. Dies trifft in besonderem Maß auf kooperative bzw. duale/ triale Studien- und Bildungsangebote zu und wird bspw. bei der Diskussion um Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge konkret.

Das erste Kapitel dieses Aufsatzes geht näher auf Übergänge von der Berufsbildung in die Hochschule ein und beschreibt das "triale Modell (BP@KOM)" exemplarisch als kooperatives Bildungsarrangement. Auf der Grundlage dieses Szenarios werden dann systemtheoretische Betrachtungen zu den einzelnen Lernorten im trialen Modell vollzogen, um darauf aufbauend die in diesem Lernsetting entstehenden Paradoxien und Irritationen in ihrer Abstraktion und Komplexität, mit denen insbesondere die Lernenden in kooperativen Szenarien konfrontiert sind, näher beleuchten. Die systemtheoretischen Prämissen dienen als Heuristik zur Analyse von Lernorten um daraus Hypothesen zu kooperativen Bildungsarrangements abzuleiten. Damit verfolgt dieser Aufsatz den Versuch mit dieser Modellannahme die Komplexität und den überindividuellen Zusammenhang kooperativer Bildungsarrangements darzustellen.

1.1 Durchlässigkeit beruflicher und hochschulischer (Weiter-) Bildung

Mit den vielfältigen Diskussion um mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sind unterschiedliche Megatrends wie bspw. Globalisierung, Digitalisierung, und prognostizierter Fachkräftemangel sowie Bildungsentwicklungen wie die Forderung nach Kompetenz- und Outcomeorientierung im Rahmen des Bologna-Prozesses verwoben. Vor dem Hintergrund einer formal bereits in allen Bundesländern durchgesetzten

Öffnung des Hochschulsystems ist faktisch jedoch festzuhalten, dass auch aktuell nur wenige beruflich Qualifizierte ein Studium aufnehmen. Wie das statistische Bundesamt in Rheinland-Pfalz für das Wintersemester 2009 bestätigt, beträgt der Anteil der beruflich qualifizierten Studierenden in Rheinland-Pfalz gegenwärtig lediglich 0,82 Prozent (vgl. NICKEL/ LEUSING 2009, 91). Diese geringe Nachfrage lässt sich zumindest teilweise auch auf die wenigen Angebote zurückführen, denn nur ca. 20 Prozent der hochschulischen Weiterbildungsangebote sind für diese Studierendengruppe überhaupt geöffnet (vgl. DOBISCHAT et al. 2010, 26). „Der Zugang für Berufstätige ist nach wie vor durch die Priorität des Erststudiums erschwert. Übergänge und Verzahnungen der Moduleleistungen zwischen Aus- und Weiterbildung werden (...) bisher nicht systematisch entwickelt. Nachträgliche Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen ist auf Ausnahmefälle beschränkt“ (FAULSTICH/ OSWALD 2010, 20). Zur Realisierung fehlen im konkreten Kontext vielfach Brücken- und Mentorenprogramme (vgl. HANFT/ KNUST 2010, 53), denn auch wenn diese Bildungsgänge als gleichwertig erachtet werden können, sind die Wissensarten (vgl. EIRMBTER-STOLBRINK 2009) und Abschlüsse keineswegs gleichartig.

Nicht zuletzt durch die Etablierung des hochdotierten deutschlandweiten Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erhält die Gestaltung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber/innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und die Schaffung entsprechender Studienformate an deutschen Hochschulen aktuell eine neue Qualität. Gemäß der Bund-Länder-Vereinbarung über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zielt dieser u.a. darauf ab, „die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, neues Wissen schneller in die Praxis zu integrieren und die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium zu stärken“ (BUND-LÄNDER-VEREINBARUNG 2010). Damit wird die Durchlässigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung nicht nur politisch gefordert, sondern die Entwicklung und Implementierung von Konzepten auch intensiv gefördert. Doch nicht nur die 26 Gewinnerprojekte der ersten Wettbewerbsrunde haben sich diesen Zielen verschrieben. Derzeit werden vielfältige neue Modelle von Zugangsmöglichkeiten zum Studium (bspw. Zugang zum Weiterbildungsmaster ohne ersten Hochschulabschluss in Rheinland-Pfalz), Anerkennung und Anrechnung von beruflichen Kompetenzen/ Erfahrungen auf Hochschulstudiengänge (bspw. in der neuen Projektphase „ankom“ mit den Gestaltungsfeldern „Übergänge“ und „Anrechnung“) entwickelt und erprobt.

Bislang fokussiert die Diskussion vornehmlich auf den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte und damit auf die Durchlässigkeit von der beruflichen (Weiter-)Bildung zur hochschulischen (Weiter-)Bildung. Anrechnungs- und Anerkennungsmöglichkeiten vom Studienabbruch in eine berufliche Aus- und Weiterbildung werden derzeit von Seiten der Hochschulen und Kammern nur in wenigen Fällen (bspw. in Fragen der Anrechnung von Studienmodulen auf Ausbildungsinhalte oder flexible Zugangsmöglichkeiten zu Kammerfortbildungen durch Anerkennung von Studieninhalten) thematisiert .

Im Rahmen der (beruflichen) Bildungsforschung wird in diesem Zusammenhang aktuell die Relation beruflicher und hochschulischer Bildung als „Akademisierung der Arbeitswelt“ (vgl. KUDA et al. 2012) bzw. „Akademisierung der Berufsbildung“ (Ausgabe 23 bwp@) thematisiert. Dabei bedeutet Akademisierung einerseits einen wachsenden Anteil und die steigende Bedeutung von Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem (vgl. KUDA et al. 2012, 12), aber gleichzeitig auch, „dass ein von beruflicher Bildung im Dualen System deutlich unterschiedener Bildungstyp an Bedeutung gewinnt“ (ebd. 13). Damit geht zudem die Frage einher, ob die Kompetenzen, die in der beruflichen Ausbildung erworben werden gleichzeitig eine „gute Basis für Studierfähigkeit“ sind (vgl. BECKER 2012, 145).

1.2 Kooperative Bildungsarrangements

Mit diesem Anspruch der Akademisierung der Berufsbildung vermischen sich berufliche und hochschulische Bildung und ihre jeweiligen Bezugssysteme und Wissensinteressen zunehmend. Kooperative Bildungsarrangements gewinnen in diesem Zusammenhang an Bedeutung, da sie die Übergänge und den Transfer erleichtern sollen. Ist die Rede von kooperativen Bildungsarrangements so wird die Zusammenarbeit zwischen mindestens zwei selbständigen Einrichtungen unter einer gemeinsamen Zielsetzung (vgl. DOLLHAUSEN/ MICKLER 2012, 9) hervorgehoben. Dabei sind die Kooperationsstrukturen nicht einfach gewachsen, sondern beruhen auf einer bewusst geplanten sowie in Entwicklung und Ergebnissen begleiteten Zusammenarbeit (vgl. ebd.), die Vielfältigkeit entstehen lässt und unterschiedliche Perspektiven in den Mittelpunkt stellt. Im Rahmen dieses Aufsatzes wird illustrierend auf ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zurückgegriffen, indem ein besonderes kooperatives Bildungsarrangement, „das triale Modell“, in seinen Bedingungen erforscht und derzeit in verschiedenen Bundesländern erprobt wird¹ (BMBF-Projekt BP@KOM).

Das „triale Modell“ (vgl. EIKER/ REIBSTEIN 2008) ist ein integrativ kooperatives Studienmodell, bei dem Betriebe, überbetriebliche Bildungseinrichtungen und Hochschulen in einem kooperativen Modell integrativ zusammenarbeiten und gemeinsam ein Weiterbildungsprogramm durchführen (vgl. Abb. 1), welches einen Doppelabschluss und die Anerkennung von Lernen im Prozess der Arbeit ermöglicht.

¹ BP@KOM II, ITB Bremen: www.itb.uni-bremen.de/index.php?id=499 (30.09.2012). BP@KOM II, PH Schwäbisch Gmünd: www.ph-gmuend.de/deutsch/downloads/gGmbH/Flyer_Betriebliche_Bildung.pdf (30.09.2012).

Triale Weiterbildung Alanus Hochschule:

[www.alanus.edu/115.html?&tx_ttnews\[tt_news\]=596&cHash=e919cf374074ff487a66dd774f17873a](http://www.alanus.edu/115.html?&tx_ttnews[tt_news]=596&cHash=e919cf374074ff487a66dd774f17873a) (30.09.2011).

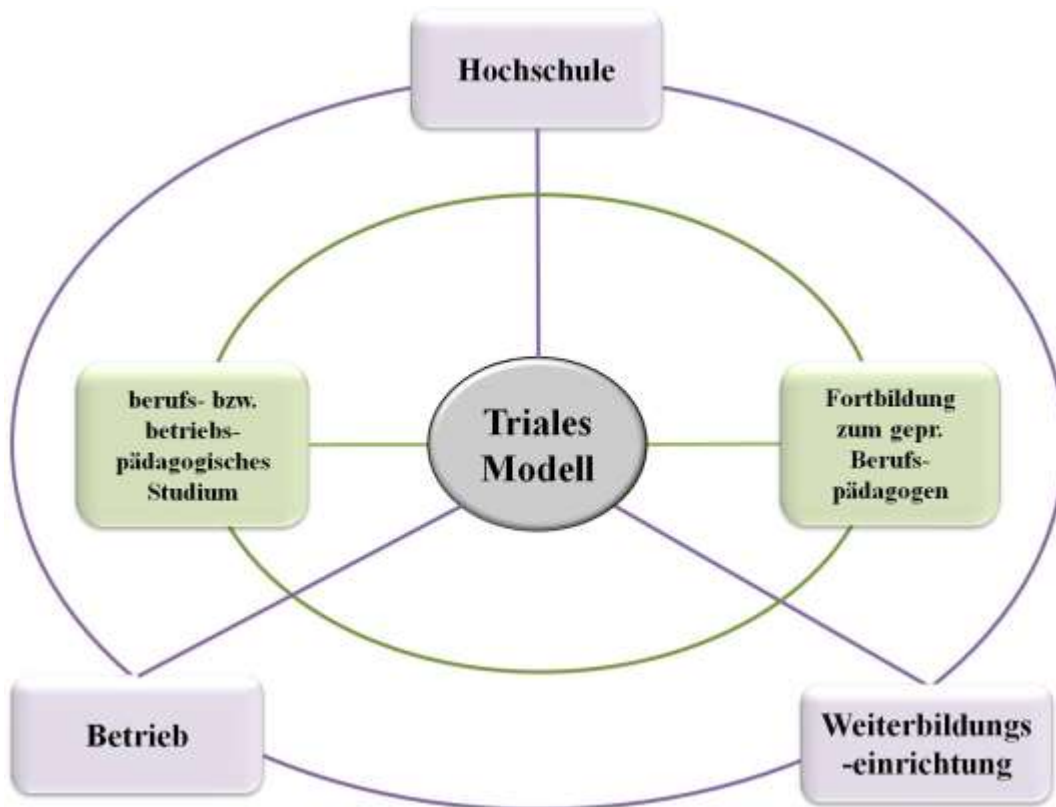


Abb. 1: Das triale Modell nach BP@KOM I

Derzeit wird das Modell zur Professionalisierung des Aus- und Weiterbildungspersonals weiterentwickelt und erprobt (vgl. Projekte BP@KOM I und BP@KOM II). Konkret geht es um die Implementierung eines berufs begleitenden Studiengangs für das Aus- und Weiterbildungspersonal, bei dem Hochschule, Weiterbildungseinrichtungen und Betriebe als gleichberechtigte Lernorte fungieren. Es sollen die gegebenen betrieblichen, überbetrieblichen, universitären und weiteren Berufsbildungs-, Forschungs- und Entwicklungspotenziale nicht nur rein kooperativ, sondern in einer entfalteten Vernetzung genutzt werden (vgl. EIKER/ REIBSTEIN 2008, 452). Dabei sind die Wissensübergänge „nicht einfach als Übergänge von einem Ort zu einem anderen Ort zu begreifen“, denn das Wissen „ist je nach Ort in einen anderen Deutungsrahmen eingebunden“ (HOF/ ROSENBERG 2012, 15f). In der folgenden systemtheoretischen Rekonstruktion der unterschiedlichen Lernorte in kooperativen Bildungsarrangements werden die Legitimationen der einzelnen Lernorte dargelegt. Dem geht die Annahme voraus, dass die einzelnen Institutionen, die an kooperativen Bildungsarrangements beteiligt sind, jeweils eigene Relevanzkriterien nutzen. Diese wirken sich, so die Argumentation in diesem Aufsatz, wiederum auf die Gestaltung und die Kommunikation in Lern-Lehr-Arrangements aus. Die hier entstehenden Problemlagen aufgrund unterschiedlicher Kommunikation – wie bspw. Hochschulzugangsprüfungen, Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge, Anrechnung von hochschulischen Lerninhalten auf Aus- und Weiterbildung u.a. – können durch diese Beschreibung in ihren Entstehungskontext eingeordnet und bei der Gestaltung solcher Settings berücksichtigt werden.

Die im Folgenden dargestellten systemtheoretischen Beschreibungen der Lernorte im trialen Modell lassen sich auf andere kooperative und vernetzte Arrangements übertragen, bei denen unterschiedliche Lernorte und Wissensformen miteinander in Verbindung gebracht werden.

2 Lernorte in kooperativen Bildungsarrangements – systemtheoretisch rekonstruiert

Die systemtheoretische Perspektive erlaubt es, die Sinnreferenzen einzelner Organisationen der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung² zu beobachten, wodurch Paradoxien in der interorganisationalen Kommunikation (in diesem Fall bei kooperativen Bildungsarrangements) deutlich werden. Mit dem systemtheoretischen Blick lassen sich die einzelnen Lernorte (Hochschule, Weiterbildungseinrichtung und Betrieb) ebenso beschreiben wie die Konsequenzen, wenn diese Lernorte miteinander in Beziehung gesetzt werden sollen.

2.1 Systemtheoretischen Grundannahmen

Wesentliche Prämisse der Systemtheorie Luhmanns, ist die Annahme, dass es Systeme gibt (vgl. LUHMANN 1984, 30). Diese entstehen als Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme und erlangen eine „funktionale Zuständigkeit“ (KUPER 2011, 153) für ein spezifisches gesellschaftliches Problem. Luhmann geht dabei von selbstreferentiellen Systemen aus, die sich aus ihren eigenen Operationen und Beobachtungen konstituieren und nur auf sich selbst Bezug nehmen (LUHMANN 1984, 25). Systeme beobachten ihre Umwelt und selektieren sie nach eigenen Relevanzkriterien. LUHMANN beschreibt Systeme als je bestimmte Konstellationen von Kommunikation, die immer wieder an weitere Kommunikation anschließt. Um diese Prozesse am Laufen zu halten, werden bestimmte Formen und Medien eingesetzt (vgl. LUHMANN 1992, 53). Die systemkonstituierende Unterscheidung ist die Form, mit der das System sich und seine Umwelt beobachtet und nach der Kommunikation als zum System dazugehörig eingeordnet wird, um dann wieder an sie mit weiterer Kommunikation anzuschließen, oder als Umwelt und damit nicht systemzugehörig beobachtet wird. Das Medium sind die Inhalte mit denen die Kommunikation gefüllt wird und die weitere Kommunikation wahrscheinlicher machen. Programme sind wiederum bereits festgelegte Abläufe oder Mechanismen auf prozessualer Ebene, die ebenso dazu dienen, weitere Kommunikation wahrscheinlich zu machen.

Funktionssysteme, als besondere Form von Systemen, übernehmen die Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme, für die sie alleine zuständig sind. KUPER stellt im Anschluss an HARNEY (1997) fest, dass Versuche die Weiterbildung als eigenes Funktionssystem zu definieren, gescheitert sind (vgl. KUPER 2011, 162). „Weiterbildung emergiert in unterschiedlichen Funktionssystemen ohne selbst einen einheitlichen funktionalen Bezugspunkt zu haben,

² Die vorliegenden Ausführungen die unter dem Begriff „Weiterbildung“ zusammengefasst werden beziehen sich auf die berufliche und betriebliche Weiterbildung und damit auf funktionalisierte Weiterbildung. Hierunter werden im Rahmen des Artikels auch hochschulische Weiterbildungsangebote gefasst, die auf eine berufliche Weiterqualifikation ausgerichtet sind, wie im trialen Modell.

der Voraussetzung für ein Weiterbildungssystem wäre. Weiterbildung ist demnach funktional und strukturell so unbestimmt, dass sie erst in Verbindung der Funktion und Struktur anderer Systeme spezifizierbar wird.“ (KUPER 2011, 162). Wie eine solche Spezifikation von Weiterbildung in unterschiedlichen Funktionssystemen in Erscheinung tritt, wird in den folgenden Kapiteln an drei exemplarischen Lernorten, wie sie im trialen Modell beispielhaft für ein kooperatives Bildungsarrangements zusammentreffen, näher beschrieben.

2.2 Organisationen als Lernorte – Lernorte als Organisationen

Bei der Entwicklung und Implementierung von kooperativen Bildungsarrangements geht es – systemtheoretisch formuliert – um pädagogische Kommunikation, also um Vermittlungsprozesse, als besondere Strukturierung von Kommunikation (vgl. KADE/ SEITTER 2007). „Vermittlung bezeichnet das gesellschaftliche Problem, das der Entwicklung des Pädagogischen zugrunde liegt und zu dessen Lösung sie beitragen soll, ja, dessen Lösung von ihr abhängen soll, und zwar der Vermittlung von gesellschaftlichen Teilbereichen ebenso wie von Individuum und Gesellschaft.“ (KADE 1997, 35). Die Systembildung erfolgt somit über die Unterscheidung vermittelbar / nicht vermittelbar. Vermittlung ist dabei die Form, die das Medium Wissen nutzt, d.h. dass unter Bezugnahme auf Wissen Vermittlung stattfindet (vgl. ebd., 39f.). Methodik und Didaktik tragen dabei als Programm³ dazu bei, dass diese Prozesse stabilisiert oder wahrscheinlicher werden.

Dabei werden an den unterschiedlichen Lernorten auch verschiedene Wissensformen präferiert. Die Unterschiedlichkeit bezieht sich sowohl auf den propositionalen Moment von Wissen – also die Aussagen die über Welt getroffen werden – als auch auf den Prozess der Wissensgenerierung. Die Produktion von Wissen ist immer eingebettet in soziale Kontexte (vgl. HOF 2012, 51) und ist eine „Kondensierung von Beobachtungen“ (LUHMANN 1992, 123), nach systemspezifischen Unterscheidungen, die Zeitbindungen für die jeweiligen Systeme erzeugt. Das heißt, dass die Systeme nicht immer mit neuen gegenwärtigen Ereignissen umgehen müssen, sondern auf Zeit und damit auf Vergangenheit und Zukunft Bezug nehmen können in Form von Wissen.

HOF und ROSENBERG unterscheiden vier Wissensformen voneinander: Wissenschaftliches Wissen, popularisiertes Wissen, praktisches Erfahrungs- und Expertenwissen sowie auf Lebenserfahrung basierendes Alltagswissen. Diese Wissensformen kommen an allen Lernorten vor. Dennoch lassen sich bezüglich der Aneignungsprozesse dieser Wissensformen relativ klar Präferenzen an den einzelnen Lernorten beschreiben (vgl. Kap. 2.3).

Diese Unterscheidung gilt auch für alle Orte, wenn diese kommunikativ als Lernorte behandelt werden, egal welche Funktion diese Orte oder Organisationen sonst noch erfüllen. Gleichwohl laufen die anderen Funktionen der Organisationen weiterhin mit, beeinflussen die

³ Programm meint in diesem Zusammenhang ein festgelegtes Verfahren, über das nicht immer wieder neu entschieden werden muss, sondern das (bis es einer Revision unterzogen wird) als gesetzt gilt. Programme fungieren als Begründung (vgl. LUHMANN 2006, 172f.).

pädagogische Kommunikation und diese wiederum beeinflusst die Organisationen, da diese das Lerngeschehen in ihren Abläufen und Entscheidungen mit berücksichtigen müssen.

Innerhalb des Gesellschaftssystems kommt Organisationen unter anderem die Funktion zu, Interdependenzen der einzelnen Funktionssysteme zu unterbrechen (vgl. LUHMANN 2006, 394). Das heißt durch Organisationen gelingt es, dass nicht mehr alles mit allem zusammenhängt, sondern dort spezifische Selektionen vorgenommen werden können. In Organisationen werden die Logiken mehrerer Funktionssysteme bearbeitet und in organisationsinterne Entscheidungen transformiert.

Menschen kommen lediglich als „Person“ kommunikativ in der Organisation vor. „Die Person ist eine fiktive Einheit, die in der Kommunikation konstruiert wird“ (SIMON 2007, 41). Außerdem haben Personen in Organisationen eine Rolle, die Verhaltenserwartungen bündelt, wodurch das Verhalten der Personen beschränkt und in gewissen Bandbreiten erwartbar wird. Für die Teilnehmenden heißt das, dass sie in kooperativen Bildungsarrangements mit ganz unterschiedlichen Rollenerwartungen und Irritationen durch die unterschiedlichen Systemlogiken konfrontiert werden und ganz differente Anforderungen an sie herangetragen werden. Hinzu kommen dann noch ihre je individuellen Bedürfnisse und Erwartungen, mit denen sie in solche Lehr-/Lern-Settings eintreten.

Organisationen sind damit selbstreferenzielle Systeme im Sinne LUHMANNs (vgl. 2006, 39ff.), sie „unterstehen“ jedoch keinem einzelnen Funktionssystem, sondern verschiedene Funktionssysteme sind für sie relevante Umwelten, von denen sie irritiert werden. „Die Umwelt ist der Organisation nicht in der Form von ‚Herrschaft‘ vorgesetzt, deren Willen auszuführen wäre. Sie ist vielmehr, sowohl als Wirtschaft als auch als Politik, ein turbulentes, intransparentes Feld, aus dem die Organisation eigene Entscheidungsgrundlagen zu gewinnen hat“ (ebd. 27). Allerdings haben einige Funktionssysteme in der Umwelt einer Organisation ein stärkeres Irritationspotenzial auf diese als andere.

2.3 Beobachtungen einzelner Lernorte in Kooperativen Bildungsarrangements aus systemtheoretischer Perspektive

Aus diesem Grund werden zugunsten einer klaren Darstellung die Lernorte unter der Berücksichtigung der Funktionssysteme beschrieben, die in erster Linie als Legitimation von den jeweiligen Organisationen genutzt werden. Dabei wird neben den generellen *Funktionslogiken* (vgl. Kapitel 2.1.), die *Form des Wissens*, die über die pädagogische Kommunikation vermittelt werden soll, die *Zeit- und Verwendungsperspektive* dieser Vermittlung und der jeweilige Blick auf die lernende Person und ihre *Adressierung* (vgl. Kapitel 2.2) näher beschrieben.

2.3.1 Lernort Hochschule

Die Aufgabe von Universitäten ist seit der Humboldtschen Universitätsbegründung die Einheit von Forschung und Lehre., Fachhochschulen haben eine stärkere Fokussierung auf angewandte Wissenschaften im Sinne von "University of Applied Sciences" und damit auch

einen anwendungsorientierten Schwerpunkt auf die Vermittlung von Wissen und hochschulischer Lehre, obgleich auch hier vermehrt (anwendungsorientierte) Forschung betrieben wird. „Fachhochschulen kommt in zunehmendem Maße eine Schlüsselfunktion zu, (...), die akademische Ausbildung der Studierenden bleibt ihre vordringliche Aufgabe“ (WISSENSCHAFTSRAT 2010, 7). Besonders durch die Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Studierende befindet sich das deutsche Hochschulsystem in einem Prozess fortwährender Veränderung (vgl. ebd, 14). "Tatsächlich sind nicht nur Prozesse der Differenzierung bzw. der institutionellen Veränderung des Hochschulsystems zu beobachten, die zu einer größeren institutionellen Vielfalt innerhalb der Hochschultypen führen, vielmehr bilden sich auch neue Hochschulformen und -formate jenseits dieser Sektoren" (ebd, 19) heraus. Der folgende Teil des Aufsatzes fokussiert weniger auf die Hochschulformen wie Fachhochschule oder bspw. "Duale Hochschule Baden-Württemberg" oder andere "professional schools" als vielmehr auf die Universität, deren Hauptreferenzsysteme entsprechend das Wissenschaftssystem und das pädagogische System sind.

Das Wissenschaftssystem hat die Funktion neue Erkenntnisse zu produzieren. Systemerhaltend ist dabei nach LUHMANN die Unterscheidung von wahr und unwahr (vgl. LUHMANN 1992, 174), die zur Prüfung herangezogen wird um eine Zugehörigkeit zum Wissenschaftssystem festzustellen und alles, das nicht als „wahr“ oder potenziell „wahr“ angesehen wird – etwa Ideologie und Mythos (vgl. BÜHL 1961) – wird außerhalb des Wissenschaftssystems positioniert bzw. nicht als zugehörig beobachtet. Das Medium der Wissenschaft ist Wahrheit und wissenschaftliche Erkenntnis. Wissenschaft findet im Programm von Forschung statt, wodurch die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse, die transparent, überprüfbar und nachvollziehbar sind, wahrscheinlicher werden soll. Universitäre Lehre versteht sich in erster Linie als Vorbereitung auf wissenschaftliches und reflexives Denken. Sie ist forschungs- und wissenschaftsorientiert, bislang jedoch nur wenig beschäftigungsorientiert hinsichtlich eines Arbeitsmarkts außerhalb von Wissenschaft und Forschung, auch wenn dies spätestens seit Bologna und den nachfolgenden Konferenzen im Sinne von „employability“ und „Outcomeorientierung“ eine zentrale bildungspolitische Forderung ist (vgl. EUROP. BILDUNGS-MINISTER 1999). Im Mittelpunkt steht die Vermittlung und Aneignung von wissenschaftlichem, abstraktem Wissen und wissenschaftlichen Methoden der Wissensgenerierung. Der zeitliche Lernaufwand steht in keinem direkten oder unmittelbaren Verhältnis zum Ertrag oder zur „Verwertung“ des Wissens. Lernende an der Hochschule werden als Studierende thematisiert. Aus dem Lateinischen entlehnt bedeutet dies, dass es sich um jemanden handelt, der sich bemüht, der nach etwas strebt. Die Eigeninitiative und Selbstbildung steht hier im Vordergrund. Schon früh werden Studierende angehalten nach eigenen wissenschaftlichen Erkenntnissen mittels Forschung und Theoriearbeit zu streben, z.B. durch das Anfertigen von Hausarbeiten oder Referaten u.ä.

2.3.2 Lernort Weiterbildungseinrichtung

Weiterbildungseinrichtungen, auch die Bildungszentren von Kammern, Berufsverbänden, Gewerkschaften und ähnlichen Institutionen, werden sich in erster Linie dem pädagogischen

System oder System der Weiterbildung verpflichtet fühlen, wobei auch Mitgliedervertretung, politische Arbeit und wirtschaftliches Handeln Auftrag der Organisationen sind. Ihnen kommt die Aufgabe der Lebenslauf-Formung zu. „Der Lebenslauf schließt die vergangenheitsabhängige, aber noch unbestimmte Zukunft ein (...) Die Einheit des Lebenslaufs muss also Vergangenheit und Zukunft umgreifen, ohne doch eine teleologische Struktur aufzuweisen. Sie liegt in einer Integration von Nichtselbstverständlichkeiten.“ (LUHMANN 1997, 18). Es werden biographische Anschlüsse geschaffen. Neben dem Lebenslauf ist auch Wissen ein relevantes Gut in diesen Organisationen. Vermittlung ist die Form, in der sich das Weiterbildungssystem konstituiert, das Wissen ist das Medium, das diese Vermittlung erst möglich macht, als Vermittlung von etwas. Dies findet mit Hilfe von Methoden der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und erwachsenenpädagogischer Didaktik statt; diese Programme sollen die Vermittlung von Wissen wahrscheinlicher machen.

Für Weiterbildungseinrichtungen heißt dies, sie setzen an den bisherigen Kenntnissen, dem Expertenwissen sowie den Erfahrungen ihrer Teilnehmer/innen an, und ermöglichen es ihnen, sich eine noch ungewisse Zukunft zu modellieren, indem sie sich weiteres Wissen aneignen. Es geht dabei in der Regel in der beruflichen Weiterbildung um anwendungsorientiertes Wissen, was jedoch nicht in unmittelbarem Bezug zur momentan ausgeübten beruflichen Tätigkeit stehen muss. Der zeitliche Aufwand soll sich aber zumindest in mittelbarer Zukunft für die Teilnehmenden auszahlen bzw. nützlich sein. Sei es, dass sie bestehende Aufgaben in ihrem beruflichen Alltag dann besser bewältigen, neue Aufgaben übernehmen oder sich sogar beruflich verändern können.

In den Weiterbildungseinrichtungen sind die Lernenden Teilnehmende/ Kursteilnehmende oder Kund/innen. Als Teilnehmende sind sie für ihren Wissenserwerb mit verantwortlich. Als Kunden haben Sie auch die Möglichkeit Ansprüche und Anforderungen an den Dienstleister – die Weiterbildungsorganisation – zu stellen und auf die Strukturierung, Schwerpunktsetzung, thematische Entfaltung sowie die Intensität und Aufbereitung der Lernprozesse einzuwirken.

2.3.3 *Lernort Betrieb*

Der Betrieb ist das System, das zunächst am wenigsten mit pädagogischer Kommunikation konfrontiert ist. Privatwirtschaftliche Betriebe legitimieren sich in erster Linie nach der Logik des Wirtschaftssystems. Es geht ihnen um Gewinn (vgl. HARTEIS 2000, 211). Das Wirtschaftssystem operiert und reproduziert sich mit der Unterscheidung von Zahlung und Nicht-Zahlung. Solange Zahlungen weitergehen und aneinander anschließen, bleibt auch das Wirtschaftssystem erhalten (vgl. LUHMANN 1989, 52f.). Wirtschaft besteht aus immer wiederkehrenden temporären Ereignissen von Zahlung. Dafür steht insbesondere ein generalisiertes Medium – Geld – bereit, um diese Ereignisse wahrscheinlicher zu machen. Stabilisiert werden diese Vorgänge durch Knappheit (vgl. ebd., 70). Knappheit ist das Programm, welches diese Anschlüsse von Zahlungen an Zahlungen erst nötig macht. Weil nicht jeder alles immer haben kann, müssen Geld oder andere Ressourcen eingesetzt werden um an knappe Güter zu kommen. „Der wirtschaftende Umgang mit Knappheit besteht darin, die Produktion von

Gütern und Leistungen im Kontext von Restriktionen des Zugriffs auf Güter und Dienstleistungen zu sehen und daraus ein Kalkül der sparsamen Verwendung, des gewinnbringenden Tauschs und des einträglichen Geschäfts zu entwickeln.“ (BAECKER 2006, 21).

Für einen Betrieb heißt das, dass Investitionen und Renditen in Bilanzen – im Medium Geld – sichtbar werden müssen und zwar als Gewinn. Ziel privatwirtschaftlicher Organisationen ist Gewinnmaximierung und Profit. Die Zahlungen der Betriebe sollen ihnen selbst zu Gute kommen (vgl. LUHMANN 1989, 55). Diese Logik gilt ebenso dann, wenn der Betrieb zum Lernort wird, auch wenn dann weitere Motive und andere Systemreferenzen hinzutreten (vgl. KURTZ 1998, 115). In erster Linie haben Betriebe ein Interesse an direkt verwertbarem Arbeitsprozesswissen und dem Aufbau von Expertenwissen, so dass ihre Investitionen zu gewinnbringenden Resultaten führen. „Betriebe neigen aufgrund der tradierten Quartals- und Geschäftsjahr-Planung zu kurzfristigen Perspektiven, die – verbunden mit einer impliziten Wachstumslogik - zu einem Streben rascher Gewinnmaximierung tendieren.“ (HARTEIS 2000, 212). Weiterbildung soll in diesem Zusammenhang eine Anpassung an (veränderte) Arbeitsprozesse ermöglichen. Langfristige Perspektiven nehmen Betriebe vor allem in Hinblick auf Produktinnovationen, die Erschließung neuer Märkte und in Verbindung mit Organisationsentwicklungsprozessen ein. Hier kommt der Aus- und Weiterbildung die Aufgabe der längerfristigen Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden zu (vgl. DEHNBOSTEL 2010, 3).

In ihrem Betrieb sind Lernende primär Arbeitnehmende. Die Rolle des Lernenden haben sie dabei (außer es handelt sich um Auszubildende, die sich im Rahmen der dualen Ausbildung in einer permanenten Doppelrolle befinden) nur nebenbei. Im Vordergrund steht die Erfüllung ihrer Aufgaben, die ihnen innerbetrieblich mit ihren Positionen zugeteilt werden.

2.4 Irritationen für Lernende in kooperativen Bildungsarrangements

Zusammenfassen lassen sich die vorangegangenen Ausführungen in folgender Tabelle:

Tabelle 2: Funktionslogiken der einzelnen Lernorte im Überblick

Lernort	Funktionslogik				Perspektive auf Lernen		
	Referenzsystem und Funktion	Systemkonstituierende Unterscheidung	Medium	Programm	Wissensform	Zeit-Verwertungs-Zusammenhang	Adressierung der Person
Hochschule	Wissenschaftssystem mit der Funktion neuer Erkenntnisse zu produzieren	wahr / nicht wahr	Wissenschaftliche Erkenntnis	Forschung	abstraktes, wissenschaftliches Wissen	Langfristige Perspektive, die keinen direkten Verwertungs-zusammenhang vorsieht	Studierende
Weiterbildungseinrichtung	Pädagogisches System bzw. Weiterbildungssystem mit Vermittlungsfunktion zwischen Person und Gesellschaft sowie zwischen Teilsystemen der Gesellschaft	vermittelbar / nicht-vermittelbar	Wissen und Lebenslauf	Vermittlungsmethoden Didaktik	anwendungsorientiertes Wissen	Mittelfristige Perspektive, bei der eine Verwertbarkeit mit intendiert ist.	Teilnehmende und Kunden
Betrieb	Wirtschaftssystem mit der Funktion Bedürfnisse zu befriedigen	Zahlung / nicht-Zahlung	Geld, Eigentum, Besitz	Ressourcenknappheit	Arbeitsprozesswissen	Kurzfristige Perspektive direkter Verwertbarkeit des Wissens für die Arbeit	Arbeitnehmer

Die Tabelle erlaubt einen Vergleich der verschiedenen Logiken und Referenzen, sowie der damit verbundenen unterschiedlichen Relevanzkriterien der einzelnen Organisationen. In dieser Unterschiedlichkeit, so die These dieses Aufsatzes liegen sowohl Konflikt- wie auch Synergiepotenzial.

Insbesondere für die Lernenden – weil diese sich in den verschiedenen Organisationen bewegen müssen – entstehen hier Irritationen, Paradoxien und immer wieder Herausforderungen sich an die jeweilige Umgebung mit ihren unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen anzupassen. Es werden jeweils unterschiedliche Aufgaben an sie herangetragen und auch der Lernprozess wird an jedem Lernort nach eigenen Kriterien, Methoden und Inhalten strukturiert und gestaltet. Das Wissen und die Form des Wissens, die vermittelt werden oder am Lernort zur selbsttätigen Auseinandersetzung vorliegen, können sich von Lernort zu Lernort stark unterscheiden; parallel dazu fallen auch die Prüfungsformen unterschiedlich aus. Das an einem Ort erworbene Wissen ist aufgrund der unterschiedlichen Ausrichtungen nach Funktionslogiken und unterschiedlichen Perspektiven auf Lernen nicht direkt an einem anderen Lernort anschlussfähig und gleichermaßen relevant. Der Transfer obliegt häufig dem Lernenden. In kooperativen Bildungsarrangements liegt gerade in dieser permanenten Herausforderung zur Übertragungs- bzw. Transferleistung das Potenzial des Settings.

Kooperative Bildungsarrangements konfrontieren die Lernenden mit unterschiedlichen Anforderungen und können dadurch Irritationen auslösen, die dann zum Lernanlass werden können. „Nicht jede Irritation wird mit Lernen beantwortet – sie kann aber als Lernanlass aufgegriffen und genutzt werden“ (SCHÄFFTER 1997, 3). Dabei geht es darum das jeweils Fremde zum Gegenstand der Reflexion zu machen und damit erst als Störung von kognitiv Bekanntem wahrnehmbar zu machen. „Irritation als Grenzerfahrung macht das eigene Nichtsehen sichtbar“ (ebd., 4). Dies ist aber kein selbstverständlicher Vorgang. Vielmehr neigen Systeme, in diesem Fall auch Menschen, dazu, eigene Logiken und Sichtweisen durch

Beobachtungen der Umwelt zu bestätigen und auch neue Informationen eher den eigenen Strukturen anzupassen. Das heißt für kooperative Bildungsarrangements Erwartungshaltungen zu konkretisieren um dann auch Differenzen zwischen den unterschiedlichen Systemlogiken, Lernorten, Wissensformen sowie Verwendungskontexten sichtbar werden zu lassen. „Erst durch Erwartungsttäuschung wird in einem kognitiven System thematisierbar, dass und welche Erwartungen bislang als Normalform erfolgreich unterstellt wurden. Irritation bietet daher in ihrer reflexiven Funktion wichtige Anschlussmöglichkeiten zur Überprüfung der sich beiläufig herausgebildeten Erwartungsstrukturen“ (SCHÄFFTER 1997, 5). Wenn sich ein System als irritationsfähig zeigt und nicht durch Negation oder Trivialisierung darauf reagiert, sondern systemeigene Prozesse dadurch angestoßen werden, spricht SCHÄFFTER von „Mobilisierungsereignissen“. Irritation wird dann als Anlass zur Systemaktivität genommen (ebd., 6).

3 Synergie durch Irritationen

Vorrangend wurde ein kurzer Ausschnitt der aktuellen Diskussion um die Öffnung der Hochschulen gegeben, um dann verschiedene Lernorte in einem möglichen dualen oder trialen Lernsetting systemtheoretisch zu beschreiben. Im Folgenden werden aus den Erkenntnissen der vorangegangenen systemtheoretischen Rekonstruktion kontroverse Thesen zur Durchlässigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung und kooperativen Bildungsarrangements zur Diskussion gestellt:

1. *Das Individuum steht bei der Teilnahme an kooperativen bspw. trialen Bildungsarrangements multiplen Herausforderung gegenüber.*

Der beständige Wechsel zwischen verschiedenen Lernorten erfordert vom Individuum eine permanente Transferleistung des erlernten Wissens und des eigenen Umgangs mit diesem. Dies bezieht sich insbesondere auf

- die Unterschiede bzgl. der Wissensformen
- die Differenz der zeitlichen Verwertungszusammenhänge und
- die divergierenden Adressierungen der Person mit den damit verbundenen unterschiedlichen Rechten und Pflichten bzw. Leistungsaufforderungen.

Eine besondere Herausforderung ist dies dann, wenn das Individuum eine permanente Doppelrolle aushält bspw. wenn der Arbeitgeber an der Weiterbildung seines Mitarbeiters/seiner Mitarbeiterin an der Hochschule monetär beteiligt ist und das Individuum sich ihm gegenüber gleichzeitig als Arbeitnehmer/in und Lernende/r rechtfertigen muss. Entgegen der langfristigen Perspektive einer wissenschaftlichen Weiterbildung, wird der Arbeitgeber vielleicht sogar direkte Verwertbarkeit für Arbeitsprozesse erwarten. Auch der Übergang zwischen verschiedenen Wissensformen ist für das Individuum ein ständiger Wandel zwischen den Systemen, denn die Lerninhalte werden an den Lernorten aus jeweils anderen Perspektiven betrachtet. Dieses unterschiedliche Wissen muss vom Individuum bislang selbst in seinem Denken integriert und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

2. *Die Synergie von kooperativen Bildungsarrangements liegt im strukturierten Umgang mit Irritationen.*

Im Rahmen einer kooperativen Gestaltung von Bildungsarrangements kann es nicht um eine reine Addition der Lernorte gehen, sondern es bedarf einer strukturierten Integration der paradoxen Systemlogiken auf der Ebene der vernetzten Gestaltung von Rahmenbedingungen wie bspw. der gemeinsamen Konzipierung des Curriculums sowie der Veranstaltungs- und Prüfungsformate, um Irritationen auch als solche sichtbar und bearbeitbar werden zu lassen. Aber auch durch eine Kooperation der Lehrenden und Lernprozessbegleiter/-innen kann die Anschlussfähigkeit der unterschiedlichen Logiken, Lernformen und Wissensformen gewährleistet werden. Es gilt jedoch, Synergie als Kooperationspostulat nicht zu überreizen, denn wie MICKLER (2011, 27ff.) darstellt, erhöht die Synergieperspektive einerseits den Anspruch an die Kooperation bis zum Unerreichbaren, andererseits liege es auch an den einzelnen Institutionen Synergien für sich zu erkennen, zu fördern und zu nutzen (vgl. ebd., 35).

3. *Die Verschiedenartigkeit der Wissensformen in kooperativen Bildungsarrangements ist aufrechtzuerhalten.*

An den unterschiedlichen Lernorten dominieren auch unterschiedliche Wissens- und Zeitdimensionen (vgl. Tabelle 1), ebenso wie verschiedene Verwertungszusammenhänge im Vordergrund stehen. Diese Differenzen können deshalb in einem kooperativen Bildungsarrangement nicht einfach aufgelöst werden, da mit der Aufhebung auch die einzelnen Systemlogiken „zerstört“ werden könnten und dann jeweils systemintern keine Anschlussfähigkeit mehr entsteht und der Lernort seine Relevanz verlieren würde. Aber in diesen Differenzen besteht auch der Mehrwert von kooperativen Bildungsarrangements. Denn gerade die Zusammenführung der Multiperspektivität, der heterogenen, mannigfachen Perspektiven, Inhalte, Wissensformen und Verwendungsanschlüsse, sind eine zentrale Funktion dieser Arrangements. Hier können durch die Unterschiedlichkeit Lernanlässe gegeben werden.

Der Wertschätzung dieser Differenzen könnte bspw. durch die gegenseitige Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen und Kompetenzen Rechnung getragen werden und zwar sowohl in Bezug auf die Anrechnung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen, Expertenwissen und popularisiertes Wissen aus Fortbildung und Weiterbildung auf die Hochschulbildung sowie die Anerkennung und Anrechnung von hochschulischem wissenschaftlichem Wissen auf eine berufliche Aus- und Weiterbildung. Dabei geht es im Kern nicht darum, eine Harmonisierung der Wissensformen und Zeitperspektiven herbeizuführen, sondern synergetische Effekte durch den offenen Umgang mit den dargelegten Paradoxien in den jeweiligen Lernorten zu erreichen.

Insbesondere bei Übergängen und Durchlässigkeitspassagen entstehen mehrdimensionale Hürden, da sowohl die Referenzsysteme, Funktionen als auch die systemkonstituierenden

Unterscheidungen nicht identisch oder linear anschlussfähig sind. Diese Hürden können von einem Lernort alleine nicht aufgelöst, sondern sie können im Rahmen von Lernortkooperationen durch Kommunikation gestaltet werden. In traditionellen Studienprogrammen treten Übergangsprobleme bspw. vom Beruf in die Hochschule ebenso auf. Durch die fehlende Kooperation sind diese jedoch schwieriger zu gestalten und der Umgang mit ihnen wird dem Individuum überlassen. Die jeweiligen Organisationen nehmen diese Übergangsproblematik nur peripher zur Kenntnis, weil sie nicht in der eigenen Kommunikation vorkommen bzw. von der Organisation als Umweltproblem (beim Individuum) externalisiert werden. In kooperativen Bildungsarrangements müssen die jeweiligen Organisationen zulassen, dass die eigene Organisation durch andere Logiken irritiert und zur kommunikativen Auseinandersetzung herausgefordert wird.

4. *Die Verharrungstendenzen deutscher Hochschulen bei der Durchsetzung der Öffnung fußt auf der Geschlossenheit des Lernorts Hochschule gegenüber Irritationen der Umwelt.*

Während zahlreiche politische Vertreter (bspw. KMK, HRK, Vertreter der Bundesländer) die Öffnung der Hochschule für sogenannte "non-traditional Studierende" fordern, zeigt der Blick in die Hochschulwirklichkeit, dass der bildungspolitische Appell nach der Öffnung der Bildungswege bis dato nur vereinzelt umgesetzt ist. Auf der einen Seite beruft sich die Hochschule auf ihr traditionelles Selbstverständnis als Wissenschaftssystem, basierend auf dem Grundethos der Freiheit von Forschung und Lehre. Auf der anderen Seite wird von ihr die gesellschaftliche und politische Verantwortung gefordert, sich aufgrund des demografischen Wandels, aber auch den marktwirtschaftlichen Erfordernissen wie etwa dem drohenden Fachkräftemangel, neuen Zielgruppen zu öffnen (vgl. WANKEN et al. 2010, 14). Dabei lässt sich der Lernort Hochschule nur rudimentär vom System Politik irritieren, denn das politische System mit seinen Funktionslogiken gilt nicht als erstes Bezugssystem. Die politischen Forderungen besitzen nicht so starke Relevanz für den Lernort Hochschule, dass er sich ganz nach diesen Forderungen richtet. Bisher zeigte sich die Paradoxie, dass, obwohl Durchlässigkeit programmatisch stark gefordert wird, es kaum finanzielle Förderungsprogramme (z. B. für entsprechende Angebote für die Zielgruppe) gibt, die über temporäre Modellversuchsförderungen hinausgehen (vgl. ebd., 11). Anders erscheint der „Zustand“ wenn das politische System über Fördermittelvergaben bspw. wie seit 2011 im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ Irritationen im Wissenschaftssystem auslöst und die Herausbildung neuer Strukturen im Hochschulsystem provoziert. Die vorher wenig beachteten bildungspolitischen Forderungen werden durch die Vergabe von Fördermöglichkeiten seitens der Hochschule genutzt, um die bildungspolitischen Vorgaben in die eigene Funktionslogik zu transferieren und somit das eigene Referenzsystem aufrecht zu erhalten.

Abschließend soll nochmals bekräftigt werden, dass die Wissensformen in den unterschiedlichen Settings gleichwertig, aber keinesfalls gleichartig sind und die Übergänge des Wissens mehr sind als Übergänge von einem Lernort zum anderen (vgl. HOF/ ROSENBERG 2011). Schließlich wird an dieser Stelle für die reziproke Anerkennung beruflicher und hochschul-

scher Logiken und eines wechselseitigen Lernens (vgl. auch KUDA et al., 14) plädiert. Ziel kann es nicht sein, die beschriebenen Irritationen aufzulösen, sondern Transformationsprozesse des Wissens zu ermöglichen und professionell zu begleiten.

Literatur

BAECKER, D. (2006): Wirtschaftssoziologie. Bielefeld.

BECKER, M. (2012): Entwicklung von Kompetenzen in der Ausbildung- gute Basis für Studierfähigkeit? In: KUDA, E./ STRAUSS, J./ SPÖTTL, G./ KASSEBAUM, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 145-157.

BLÖTZ, U./ HERRMANN, U. (2009): BBiG-geregeltes Berufsangebot für Personal in der beruflichen Bildung. Abschlussbericht. Online: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_40860.pdf (30.09.2012).

BÜHL, W. (1961): Die Ordnung des Wissens. Berlin.

BUND-LÄNDER-VEREINBARUNG (2010): Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über den Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Online: www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/bund-laender-vereinbarung (30.09.2012).

DEHNBOSTEL, P. (2010): Betriebliche Bildungsarbeit. Baltmannsweiler.

DOLLHAUSEN, K./ MICKLER, R. (2012): Kooperationsmanagement in der Weiterbildung. Bielefeld.

DOBISCHAT, R./ AHLENE, E./ ROSENDAHL, A. (2010): Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. In: REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 33, H. 2, 22-33.

EIKER, F./ REIBSTEIN, B. (2008): Pädagogen/Pädagoginnen für die berufliche Bildung (VET-Pädagogen/-Pädagoginnen) - Vorschlag für ein Pilotprojekt zur Konzipierung und Erprobung eines Trialen Studiengangs in Mecklenburg-Vorpommern. In: EIKER, F. (Hrsg.): Perspektive Berufspädagoge I? Neue Wege in der Aus- und Weiterbildung von betrieblichem und berufsschulischem Ausbildungspersonal. Bielefeld, 451-482.

EIRMBTER-STOLBRINK, E. (2009): Die Wahrung wissenschaftlichen Wissens als Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung. In: STRATE, U./ KALIS, P.-O. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung-Zehn Jahre nach Bologna- alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel. Hamburg, 136-142.

EGENTENMEYER, R./ SCHÜßLER, I. (2012): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: dies. (Hrsg.): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Baltmannsweiler, 7-25.

EUROPÄISCHE BILDUNGSMINISTER (1999): Bologna-Erklärung. Der europäische Bildungsraum. Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister. Online: http://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf (25.9.2012).

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

FREITAG, W. (2012): Durchlässigkeit in die Hochschule und der Stellenwert der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. In: KUDA, E./ STRAUß, J./ SPÖTTL, G./ KAßEBAUM, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 96-112.

HANFT, A./ KNUST, M. (2010): Berufsbegleitendes Studieren. Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: ZSE, 30. Jg. H. 1, 43-57.

HARNEY, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: LENZEN, D.; LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt, 94-114.

HARTEIS, C. (2000): Beschäftigte im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Prinzipien. In: HARTEIS, C./ HEID, H./ KRAFT, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, 209-217.

HOF, C. (2012): Wissenstheorie. In: SCHÄFFER, B./ DÖRNER, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, 50-62.

HOF, C./ ROSENBERG, H. (2012): Übergänge des Wissens. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. 4/2012, 13-16.

KADE, J. (1997): Vermittelbar / nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: LENZEN, D./ LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt, 30-70.

KADE, J./ SEITTER, W. (2007): Umgang mit Wissen. Band 1&2, Opladen.

KUDA, E./ KAßEBAUM, B. (2012): Bologna- und Kopenhagen-Prozess: Auf dem Weg zu einem neuen Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung? In: KUDA, E./ STRAUß, J./ SPÖTTL, G./ KAßEBAUM, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 68-95.

KUDA, E./ STRAUß, J./ SPÖTTL, G./ KAßEBAUM, B. (2012): Akademisierung als Herausforderung für berufliche Bildung. In: dies. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg, 10-18.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss vom 06.03.2009.

KUPER, H. (2011): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: TIPPELT, R./ von HIPPEL, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, 153-168.

KURTZ, T. (1998): Profession und professionelles Handeln – Soziologische Überlegungen zur Klärung einer Differenz. In: PETERS, S. (Hrsg.): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld, 105-121.

NICKEL, S./ LEUSING, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern-eine empirische Analyse. Arbeitspapiere 123, Gütersloh.

LUHMANN, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt.

LUHMANN, N. (1989): Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt.

LUHMANN, N. (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt.

LUHMANN, N. (2006): Organisation und Entscheidung. 2. Auf. Wiesbaden.

MICKLER, R. (2011): Synergie als Kooperationspostulat- Thematisierungsformen und Umgangsweisen von Volkshochschulen. In: REPORT 4/2011, 34. Jg, S. 26-36.

SCHÄFFTER, O. (1997): Irritation als Lernanlass. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Online: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/iii34> (02.11.2012).

SIMON, F. B. (2002): Die Kunst nicht zu lernen. Heidelberg.

SIMON, F. B. (2007): Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg.

WANKEN, S./ SCHLEIFF, A./ KREUTZ,M. (2010): Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-) Bildung - Die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/wanken_etal_bwpat19.pdf (25.09.2012).

WISSENSCHAFTSRAT (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Online: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf> (02.11.2012).

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

Zitieren dieses Beitrages

WANKEN, S./ SCHLEIFF, A. (2012): Kooperative Bildungsarrangements als Verbindung von Berufsbildung & Hochschule: Versuch einer systemtheoretischen Rekonstruktion. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/wanken_schleiff_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Die Autorinnen



Dipl.-Päd. SIMONE WANKEN

Distance and Independent Studies Center, TU Kaiserslautern

Erwin-Schrödinger-Str., Gebäude 80, 67653 Kaiserslautern

E-mail: [s.wanken \(at\) zfuw.uni-kl.de](mailto:s.wanken@zfuw.uni-kl.de)

Homepage: www.zfuw.de, www.kompetenzregion-rlp.de



Dipl.-Päd. ALRUN SCHLEIFF

Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,

Goethe Universität Frankfurt am Main

Robert-Mayer-Straße 1, 60054 Frankfurt am Main

E-mail: [schleiff \(at\) em.uni-frankfurt.de](mailto:schleiff@em.uni-frankfurt.de)

Homepage: www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/schleiff.html