

**Christoph DAMM, Ulrike FROSCH, Stina-K. KRÜGER,
Marianne MERKT, Linda VIEBACK & Ina WAGNER**

(Universität Magdeburg & Hochschule Magdeburg-Stendal)

**Öffnung der wissenschaftlichen Weiterbildung im
Spannungsfeld von Entgrenzung und Begrenzung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe34/damm_etal_bwpat34.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 34 | Juni 2018

Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet

**Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb,
Hochschule und Universität**

Hrsg. v. **Martin Fischer, H.-Hugo Kremer, Julia Gillen & Ines Langemeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/damm_etal_bwpat34.pdf

Das deutsche, qualifikationsbestimmte Bildungssystem unterscheidet sich von organisationsbestimmten durch einen hohen Grad der Standardisierung und Stratifizierung sowie eine ausdifferenzierte Berufs- und Hochschulbildung. Im Vergleich zur Quote der Akademiker_innen in organisationsbestimmten Bildungssystemen anderer europäischer Länder ist jene in Deutschland gering. In OECD-Vergleichen wird dies als Nachteil bewertet und die Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem gefordert. Die Quote der Akademiker_innen solle erhöht werden. In der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) wird der Versuch unternommen, durch erweiterte Zugangsmöglichkeiten und Anrechnung von Vorkenntnissen die Durchlässigkeit für beruflich Qualifizierte, nicht-traditionelle Studierende zu verbessern. Diese hochschulische Expansionsstrategie der Überbrückung kann als Kompensation für eine mittelfristig nicht umsetzbare beschäftigungspolitische Entsäulungsstrategie verstanden werden. Im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ wurde im Verbundprojekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ aus fünf Forschungsperspektiven untersucht, wie in der wWB im Hinblick auf Studierfähigkeit, Teilnehmergewinnung, Curriculaübertragung sowie Format- und Organisationsentwicklung damit umgegangen wird. Entlang eines gemeinsamen theoretischen Modells in der wWB werden die empirischen Ergebnisse präsentiert. Es zeigt sich sowohl auf der subjektorientierten Mikro- wie der organisationsorientierten Meso-Ebene ein Spannungsfeld von Entgrenzung und Begrenzung, in dem sich unterschiedliche Arten der wWB positionieren.

Opening up academic education: removal and imposition of boundaries

The German qualification-based education system differs from organisation-based systems in that it is highly standardised and hierarchical, and in that it clearly distinguishes between vocational and higher education. The German system has a low proportion of academics compared to the organisation-based education systems of other European countries. In OECD comparisons, this is viewed as negative: there are calls for more equal opportunities in the education system and for a higher proportion of academics. In academic further education, efforts are under way to make the system more permeable for professionally qualified people who have not followed a conventional academic path. This is done by creating more opportunities for university admission and taking into account previous experience. This transitional strategy of opening up higher education can be seen as compensation for an employment policy which ignores traditional pillars, and is not viable in the medium term. In the nationwide/regional competition “Advancement through education: open universities”, the collaborative project “Weiterbildungscampus Magdeburg” looked from five research perspectives at the question of how academic further education deals with this in terms of studying ability, enrolment of students, transfer of curricula, and developing formats and organisation. The empirical results are presented in line with a common theoretical model in academic further education. At the intersection of the subject-oriented micro level and the organisation-oriented meso level, there is a dynamic space in which boundaries are both removed and imposed – in which different types of academic further education jostle for position.

Öffnung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Spannungsfeld von Entgrenzung und Begrenzung

1 Problemaufriss und theoretische Rahmung

In der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) wird seit einigen Jahren versucht, durch erweiterte Zugangsmöglichkeiten die Durchlässigkeit insbesondere für beruflich Qualifizierte aber auch andere Gruppen nicht-traditioneller Studierender zu verbessern (vgl. Freitag et al. 2015, 15). Wegweisend sind hierbei etwa bildungs- und hochschulpolitische Akteurinnen wie die Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2001, 2002, 2009), die Hochschulrektorenkonferenz (vgl. HRK 2008) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (vgl. ANKOM 2011; BMBF 2016), aber auch wirtschafts- und berufspolitische Akteurinnen wie die Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände und der Bundesverband der Deutschen Industrie (vgl. BDA/HRK/BDI 2007). Entsprechende Überlegungen zum weiterbildenden Studium und der Eröffnung von neuen Zugangsmöglichkeiten bspw. durch Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen spiegeln sich wider in allen Landeshochschulgesetzen (vgl. Freitag 2011, 196). Ziel sei es, durch eine Öffnung der Hochschulen den Anteil der Akademiker_innen in allen Aus- und Weiterbildungsbereichen zu erhöhen (vgl. Hanft et al. 2016, 7). Hintergrund sind Vergleiche entsprechender Anteile unter den OECD-Staaten, in denen Deutschland hintere Ränge belegt (vgl. Voßkamp/Dohmen 2008, 21). Problematisch sei in Deutschland die Chancengleichheit im Bildungssystem (vgl. Haaristo/Orr/Little 2011, 2).

Im Hinblick auf bisherige Zuständigkeitsbereiche wird diese an Hochschulen herangetragene Forderung einer Öffnung als eine Expansion in Richtung berufspädagogischer Aus- und Weiterbildungsbemühungen diskutiert (vgl. Faulstich 2011, 204). WWB ist dabei insofern ein relevanter Bereich der Hochschulen, da sie sich in einem Grenzbereich zwischen wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis positionieren und auf den Transfer zwischen diesen beiden Bereichen abzielen (vgl. Dick 2010; Schäfer 1988; Wilkesmann 2007, 2010).

Aufgrund eines hohen Grades der Standardisierung und Stratifizierung sowie einer ausdifferenzierten Berufs- und Hochschulbildung des deutschen Bildungssystems (vgl. Müller/Shavit 1998, 511f.) ist wWB auf der einen Seite gefordert, sich gegenüber außerhochschulischen Weiterbildungsangeboten abzugrenzen und auf der anderen Seite für beruflich Qualifizierte zu öffnen, also routinierte Differenzierungen der Hochschulen in Frage zu stellen. Öffnung der wWB findet sich somit wider in einem Spannungsfeld zwischen Entgrenzung und Begrenzung. In einer grenztheoretischen Perspektive handelt es sich dabei um kommunikativ vermittelte Grenzen (vgl. Shibutani 1955, 566). Ausgehandelt wird, was innerhalb und was außerhalb der Grenzen liegt (vgl. Strauss 1978, 121). Begrenzung lässt sich so verstehen als

eine Schließung von bisher nicht relevanten Differenzierungen zwischen dem innerhalb und dem außerhalb liegenden (vgl. Abbott 1995, 859). Entgrenzung meint dann im Umkehrschluss bisher relevante Differenzierungen zu hinterfragen und innerhalb zuzulassen, was bisher als außerhalb liegend verstanden wurde.

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich das eingangs aufgezeigte Spannungsfeld aus Ent- und Begrenzung je Forschungsperspektiven darstellt. Der Beitrag ist so aufgebaut, dass zunächst für jede Forschungsarbeit das Erkenntnisinteresse und die methodische Anlage vorgestellt und das Spannungsfeld von Ent- und Begrenzung herausgearbeitet wird (2.1 bis 2.5). Im letzten Schritt werden die Ergebnisse in einer Zusammenschau rückbezogen auf die Debatte um Öffnung der wWB (3).

2 Entgrenzung und Begrenzung in fünf Facetten

2.1 Organisationsentwicklung

Die sich ändernden Anforderungen an Lehr- und Lernprozesse wirken sich auch in Strukturen wissenschaftlicher Bildung aus. Programme die den Ansprüchen lebenslangen Lernens gerecht werden, müssen in die universitären Landschaften implementiert und der Gesellschaft kontinuierlich zur Verfügung gestellt werden. Dass die strukturelle Einbettung wWB nicht unproblematisch ist, zeigt sich bereits auf organisationstheoretischer Basis, auf der sich verschiedene klassische Spannungsfelder für Hochschulen identifizieren lassen. Die Theorie der „Loosely Coupled Systems“ (vgl. Weick 1976) geht davon aus, dass mehrere Subsysteme nebeneinander existieren. Neben der klassischen verwaltenden Aufbauorganisation und der Hochschulleitung sind die wissenschaftliche und studentische Selbstverwaltung mehr oder weniger gut miteinander verzahnt, was sich in der Gestaltung von Prozessen und Programmen zeigt. Trotz vorhandener Autonomie müssen Management und Organisation von Hochschulen stets die Anforderungen der einzelnen Funktionssysteme gleichzeitig bedienen: „Suche nach Wahrheit“ in Wissenschaft und Forschung, die sich verschreibt; „Qualifikations- und Selektionsaufgaben“ in Studium und Lehre sowie „Rechtmäßigkeit und Aktenförmigkeit“ von Staat und Verwaltung (vgl. Wissenschaftsrat 2006).

Die Forschungsfrage der Organisationsentwicklung setzte sich unter dem Forschungsparadigma der Aktionsforschung mit der Frage auseinander, wie die langfristige strukturelle Einbettung wWB sowohl angesichts der oben skizzierten Spannungsfelder als auch der jeweiligen hochschuleigenen Rahmenbedingungen in den Partnerhochschulen kooperativ erfolgen kann. Angelegt als integrierte Fallstudie, wurden im Verbundprojekt Daten mittels qualitativer und quantitativer Methoden erhoben (Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtung, Netzwerkanalyse).

Im Folgenden werden wesentliche empirische Ergebnisse dargestellt, die für die strukturelle Implementierung wWB relevant sind. Es lassen sich drei unterschiedliche Strategien der beteiligten Akteure im Umgang mit wWB sowohl organisationsintern (zwischen Hochschulleitung und den beteiligten Fachbereichen) als auch organisationsübergreifend zwischen Hochschule und Universität unterscheiden (kommerzielle Strategie, Infrastruktur- sowie Pro-

fessionsentwicklung). Sie bestimmen die Sicht auf Funktionen und Aufgaben wWB sowie ihrer Akteure maßgebend und sind zum Teil kompatibel miteinander, können jedoch auch in Konkurrenz zueinander stehen.

Hinter der *kommerziellen Strategie* steht die vorrangige Idee, mit markt- und nachfrageorientierten Weiterbildungsangeboten zusätzliche Einnahmen zu erzielen. Nicht rentable Angebote werden durch rentable ersetzt: Die Nachfrage regelt das Angebot. Angebote entstehen schnell und gezielt entsprechend externer Bedarfe und unterliegen einem hohen wirtschaftlichen Druck. Hochschule entgrenzt sich. Planung, Administration und strategische Ausrichtung obliegt einer zentralen Funktionseinheit, die relativ unabhängig zu den übrigen Strukturen agieren kann. Dozenten werden für die einzelnen Themen und Studienprogramme eingekauft. Angebotene Programme und Inhalte haben keine professionsbezogene Anbindung an Fachbereiche. Qualität und vermitteltes Niveau dieser Angebote sind fraglich (vgl. Büttner et al. 2013).

Infrastrukturentwicklung zielt auf relativ grundlegende Veränderungsprozesse der Hochschule mit Tendenzen der Entgrenzung. Hochschulpolitischen Vorgaben dienen als Orientierung. WWB soll als originäre Aufgabe der Hochschule und gleichberechtigte dritte Säule neben Forschung und Lehre verstetigt werden, deren akademische Logik gleichzeitig begrenzt. Dies bedarf einer zur herkömmlichen Lehre gleichwertigen Einbettung wWB in die Hochschulstrukturen und deren Anreizsysteme. Dieser Wandel vollzieht sich nur, wenn eine klare Formulierung von Visionen, Zielen und Strategien erfolgt. Damit verbunden sind Deputatswirksamkeiten im Bereich der wWB und Entlastungen des Lehrpersonals an anderer Stelle sowie der Ausrichtung aller verwaltenden Organe (Prüfungsämter, Gremien, zentrale Verwaltungen).

Professionsentwicklung geht von den wissenschaftlichen Fächern und Disziplinen selbst aus, deren Entwicklung sowohl von fachimmanenten (Entstehung neuer Subdisziplinen) als auch exmanenten Anforderungen (Entwicklung nachhaltiger Technologien, Patientensicherheit) angetrieben wird – allerdings begrenzt durch den Rahmen der Profession. Im Kontext der Fachkräftesicherung der Zukunft stellen Berufe neue Anforderungen und aus der Profession entsteht der Impuls der Weiterentwicklung der Disziplin als Reaktion auf die entsprechenden Anforderungen (z. B. Pflegebereich). WWB dient der Reputationssteigerung einer Disziplin, eines Fachbereichs oder der eigenen Person. Diese Strategie ermöglicht es, das wissenschaftliche Niveau in die berufliche Praxis hineinzutragen. Gesellschaftlichen Veränderungsprozessen gegenüber wird langsamer als in bei der kommerziellen Strategie reagiert und Bedarfe werden selten klar formuliert (siehe 2.4).

WWB, so zeigt die Forschungsarbeit, zeichnet sich durch Kombinationen dieser Strategien aus, wobei „Trilemma-Situationen“ entstehen: Jeweils zwei Strategien lassen sich gut miteinander kombinieren, jedoch auf Kosten der dritten. Dies hat auch zur Folge, dass sich Be- und Entgrenzungserscheinungen teilweise verstärken oder auch abmildern. Im Rahmen einer Organisationsentwicklung zugunsten wWB ist es daher zwingend erforderlich, sich mit den existierenden Strategien unter Beteiligung der betreffenden Akteure auseinanderzusetzen, um eine gemeinsame Strategie wWB für die Hochschule zu erarbeiten.

2.2 Anerkennung und Anrechnung

Anerkennung und Anrechnung außerhochschulischer Vorleistungen auf ein Studium wird im Kontext lebenslangen Lernens als eine Möglichkeit verstanden, die Öffnung von Hochschulen zu befördern (vgl. Hanft et al. 2015, 14f.). Grundlage sind Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) (2002, 2008) und Auflagen des Akkreditierungsrates (2014). Hochschulen sind angehalten, Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung vorzuhalten. Rechtlich bindend sind Landeshochschulgesetze. Wie Hochschulen im Einzelnen bei der Anrechnung vorgehen, in welchem Umfang eine Anrechnung möglich ist und wie die Gleichwertigkeit von außerhochschulischen Vor- und Studienleistungen zu überprüfen ist, wird dort nicht geregelt. Zu beobachten ist zudem eine zögerliche Implementierung in der wWB. Mögliche Gründe seien mangelnde Informationen, fehlende Ressourcen, Vorbehalte gegenüber einer möglichen Gleichwertigkeit von außerhochschulischen Vorleistungen und Studieninhalten sowie hochschul- und fachkulturelle Differenzen (vgl. Völk 2011; Hanak/Sturm 2015a).

In Ergänzung zu bisherigen Forschungsarbeiten (vgl. Hanak/ Sturm 2015b; Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011) wurde in der Forschungsfrage untersucht, wie mit der Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen umgegangen wird (vgl. Damm/Dörner 2017). Es wurden 21 offen leitfadengestützte Expert_innen-Interviews mit Personen geführt, die in der wWB für Anrechnungsfragen zuständig sind. Die Analyse erfolgte mittels handlungstheoretischem Kodierparadigma (vgl. Strauss 1998).

Es eröffnet sich ein spannungsreiches Gefüge: Teilweise wird Anrechnung mit einer Schärfung der Grenzen in Verbindung gebracht (Erhaltung). In anderen Fällen wird die gesellschaftliche Anforderung genutzt, um den eigenen Einzugsbereich auszuweiten (Entwicklung). Festmachen lässt sich das Spannungsfeld von Entgrenzung und Begrenzung daran, inwiefern durch Anrechnung alternative Zugangswege in das Studium eröffnet werden. Rekonstruiert wurden vier Handlungsmustern.

Zwei dieser Handlungsmuster zeichnen sich durch eine klare *Begrenzung* aus. Im Handlungsmuster „Erforderliche Begrenzung“ wird Anrechnung als Zugangsfrage verstanden, aber unterbunden. Primär sollen die Zugangsmöglichkeiten aufgrund einer hohen Nachfrage begrenzt werden. Begründet wird dies mit Verweis auf Anrechnungsregelungen. Anrechnung ist hier also ein Instrument zur Regulation des Zugangs. Im Handlungsmuster „Selbstverständlich Exklusivität“ ist der Zugang begrenzt auf besonders berufserfahrene Vertreter_innen klassischer Professionen. Anrechnung ist nur auf Studieninhalte möglich.

Dem gegenüber stehen zwei Handlungsmuster, die sich tendenziell durch *Entgrenzung* auszeichnen. Im Handlungsmuster „Gezielt genutzte Öffnung“ wird Anrechnung zur Zulassung unter bestimmten Voraussetzungen gefördert. Relevant ist sie dann, wenn beruflich Qualifizierten ohne klassische Zugangsvoraussetzungen der Zugang zum Studium ermöglicht werden soll. Durch die Anerkennung und Anrechnung von umfassenden beruflichen Vorleistungen werden die Voraussetzungen erfüllbar gemacht. Hohe fachinhaltliche Anforderungen an die Bewerber_innen limitieren die in Frage kommende Zahl der Personen. Auf Studieninhalte ist keine Anrechnung möglich. Erfahrungen der Berufspraktiker_innen sollen didaktisch eingebettet und genutzt werden. Das berufsbegleitende Format des Studiums selber würde aus-

reichend auf die Balancierung von familiären, beruflichen und hochschulischen Anforderungen eingehen. Umfängliche Anrechnung zur Zulassung und auf Studieninhalte ist konzeptionell im Handlungsmuster „Zentral gewollte Öffnung“ angedacht, wobei wenig über konkrete Studienangebote in diesem Handlungsmuster gesagt werden kann. Vielmehr sind hier Leitungsebenen von Hochschulen präsent. Anrechnung wird als Instrument genutzt, um die Nachfrage in der Weiterbildung zu sichern und sofern sich die Einnahmesituation durch Anrechnung nicht verschlechtert. Insbesondere im Kontrast der beiden Handlungsmuster wird der Unterschied zwischen einer *intensiven Öffnung der Grenzen* und einer *extensiven Entgrenzung im Sinne einer Expansion* deutlich. Bei zweitem öffnen sich Hochschulen in Richtung eines flexiblen, privaten Weiterbildungsmarktes. Inwieweit damit international zu beobachtende Privatisierungstendenzen im Bildungswesen zur Lösung hochschulpolitischer Probleme eingeschlagen werden, muss kritisch beobachtet werden (vgl. Lassnigg/Schmid 2017, 1). Bei der intensiven Öffnung ist primär der Übergang von der beruflichen Praxis ins Studium und der Theorie-Praxis-Transfer relevant. Angerechnet wird beim Zugang zum Studium. Öffnungstendenzen sind dann zu beobachten, wenn es für die Etablierung des eigenen Angebots von Nutzen ist. Es findet keine Ausweitung von Zuständigkeitsbereichen und Grenzverläufen statt. Geschaffen werden exklusive Zugangsmöglichkeiten für beruflich qualifizierte. Handelt es sich hingegen um ein gewachsenes Angebot mit ausreichend hoher Nachfrage, steht das Geschlossen-halten der Grenzen im Fokus und Anrechnung ist kein relevantes Thema. Klare Grenzen sind für die wWB wesentlich in der Abgrenzung gegenüber anderen Formen der außerhochschulischen Weiterbildung.

2.3 Curriculaübertragung

Mit der Zielgruppe der Berufstätigen in der wWB verändern sich die Ansprüche an das Studium hin zu einem hohen Grad an zeitlicher Flexibilität und Effektivität sowie Praxis- und Berufsweltbezug (vgl. Hartmann/Stamm/Ulbricht 2015, 19). Mit der Entscheidung die Studierenden in ihren Ansprüchen ernst zu nehmen und die Studierbarkeit zu gewährleisten, müssen Angebote der wWB in ihrer Konzeption und Struktur anders gestaltet sein als grundständige Lehre. Ausgangspunkt der Forschungsfrage Curriculaübertragung war es demzufolge, die Wissensbestände der Fachdisziplinen und die Strukturen der grundständigen Lehre auf die Anforderungen der wWB zu übertragen. Zu diesem Zweck wurde auf der Basis der Aufgabentheorie (vgl. Girmes 2004) und der Systematik der lernenden Organisation von Senge (2001) ein Konzept zur aufgabenorientierten und systematischen Curriculaentwicklung konzipiert. Das Konzept trägt den Namen „CurriculumSchmiede“ (vgl. Shkonda/Krüger/Theilmann 2017) und begleitet die Studienangebote mittels aufeinanderfolgender Workshops von der Idee bis hin zur Gestaltung des Lehr-Lern-Settings.

Die erste Workshopeinheit umfasst die Visionsarbeit des Angebots. Die Teilnehmer_innen, welche daran mitwirken sind Dozent_innen, Studierende und je nach Wunsch Vertreter_innen aus dem Berufsfeld. Mittels einer halboffenen Gruppenbefragung werden die Teilnehmenden angeregt ihre mentalen Modelle (vgl. Senge 2011, 17) offen zu legen um mit diesen zu arbeiten und im Idealfall eine gemeinsame Vision (vgl. ebd., 18) und damit eine gemeinsame Vorstellung davon zu entwickeln, welchen Aufgaben man sich mit dem Angebot konkret stellen

will. Diese Aufgaben dienen der Selbstklärung der Studienangebote und sind formulierte Qualitätsansprüche, auf die in den folgenden Workshops eine didaktische Übersetzung folgt.

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden mit sieben Studienangeboten entsprechende Workshops durchgeführt. Aus den Ergebnissen der jeweils ersten Workshopeinheit können – verallgemeinernd – vier Orientierungen unterschieden werden, welche die Aufgabenstellung des jeweiligen Studienangebots zu charakterisieren helfen. Zum einen ergibt sich eine Ausrichtung eines Studienangebots in Richtung des *reflektierten Berufsweltbezugs* oder eher eine *wissenschaftsorientierte Ausrichtung an Entwicklungen in der Fachwelt*. Des Weiteren können Studienangebote entlang der Schwerpunkte einer eher *funktionsorientierten Wissensvermittlung* oder der des Angebots eines *professionsorientierten Reflexionsraums* unterschieden werden. Daraus ergeben sich vier Typen von Ausrichtungen der Aufgabenstellungen von Studienangeboten mit spezifischen Begrenzungs- und Entgrenzungstendenzen, welche im Folgenden erläutert werden.

Angebote, welche sich in der Spanne von *Fachwelt und Wissensvermittlung* befinden, zeichnen sich durch eine doppelte Begrenzung aus; es werden spezielle Fachgemeinschaften und begrenzte Berufszweige angesprochen. Die Studierenden sind bereits fachlich ausgebildete und/oder akademisch qualifizierte Spezialist_innen. Die selbstgestellte Aufgabe des Formats ist Spezialfachwissen zu vermitteln. Angebote zwischen *Fachwelt und Reflexionsraum* begrenzen sich in ihrem Fach, jedoch sind sie in der Auswahl ihrer Studierenden offener. Die Studierenden sind interdisziplinär zusammengesetzt und kommen im weiten Sinne aus einem Berufsfeld. Ihre Qualifizierungen sind divers hinsichtlich Fachlichkeit und Grad. Die selbstgestellte Aufgabe dieser Formate ist es, die eigene Fachlichkeit zu berücksichtigen und auf dieser Grundlage den Teilnehmenden eine eigene Reflexion zu ermöglichen in ihre berufliche Professionalität zu entwickeln. Angebote in der Spanne von *Berufswelt und Wissensvermittlung* begrenzen den Berufszweig, aus welchem sie Teilnehmende rekrutieren, jedoch sind die Inhalte wie Dozent_innen offen und interdisziplinär so ausgewählt, dass sie den Anforderungen aus dem Berufsfeld gerecht werden. Studierende kommen aus einer ähnlichen Beruflichkeit und haben unterschiedliche Qualifizierungen. Die selbstgestellte Aufgabe des Angebots besteht darin, breites Fachwissen bezogen auf die jeweilige Berufswelt zu vermitteln. Angebote die in der Spannung zwischen *Berufswelt und Reflexionsraum* zugeordnet sind, zeichnen sich durch eine doppelte Entgrenzung aus. Die beruflichen Welten aus denen die Teilnehmer_innen kommen sind sehr unterschiedlich und die fachliche Ausrichtung vielfältig. Die Teilnehmenden haben kein abzugrenzendes Profil. Die selbstgestellte Aufgabe des Studienangebots besteht darin, den Teilnehmenden die Reflexion in der eigenen Berufswelt zu ermöglichen.

Zusammenfassend lassen sich in der curricularen Arbeit in der wWB auch allgemeine Entgrenzungen und Begrenzungen formulieren. Begrenzungen treten immer seitens Fachlichkeiten und Gesetzen auf. Bei der Entwicklung von Curricula müssen trotz hoher Flexibilität bspw. die *Credit Points* und der damit verbundene Arbeitsaufwand sowie der Nachweis einer Prüfungsleistung erbracht werden. Entgrenzungstendenzen sind, dass wWB öfter Brücken zwischen Theorie und Praxis baut. Die berufliche Expertise der Teilnehmenden, die Problem-

stellungen aus der Praxis oder auch die Ansprüche aus der Wirtschaft werden wahrgenommen und entsprechend die Curricula oder einzelne Einheiten entwickelt.

Die genannten Begrenzungen und Entgrenzungen wahrzunehmen und bewusst in den Prozess der systematischen und aufgabenorientierten Curriculumentwicklung aufzunehmen, sichert die Qualität von wWB. Außerdem sollten sie ein Ausgangspunkt dafür sein zu sehen, welche Begrenzungen man bewusst einhalten möchte und an welchen Stellen Begrenzungen in eine sinnvolle Öffnung übergehen können. Dies ist beispielsweise in den Hochschulgesetzen zu hinterfragen, aber auch in der Praxis, wie es die Forschungsfrage Formatübertragung aufgezeigt hat.

2.4 Teilnehmer_innengewinnung

Innerhalb des Forschungsprojekts „Teilnehmer_innengewinnung“ wurde der Frage nachgegangen, wie die Gewinnung von Teilnehmer_innen für wWB gelingen kann. Ziel war die Entwicklung eines Konzepts zur Teilnehmer_innengewinnung, welches bedarfsgerecht auf die Anforderungen (regionaler) Arbeitgeber_innen sowie weiterbildungsinteressierter Berufstätiger ausgerichtet ist. Der bedarfs- und nachfragerorientierte Ansatz bedingt sich durch die Vorgabe, dass sich kostenpflichtige berufsbegleitende wissenschaftliche Angebote selber tragen müssen und Hochschulen dementsprechend vermehrt von den Gebühren der Teilnehmer_innen abhängig sind (vgl. Banscherus et al. 2016). Zur Beantwortung der Fragestellung befinden wir uns an den Grenzen von Hochschulen bzw. des Hochschulumsfelds, um die regionalen Bedarfe erheben und daraufhin Angebote der wWB entwickeln zu können. Durch die „Kopplung zwischen [...] Hochschul- und Weiterbildungssystem“ (Faulstich et al 2007, 147) unterliegen Hochschulen bei der Angebotsentwicklung einer „doppelten Systembindung“ wodurch sie vor der Herausforderung stehen, sowohl die Standards des Hochschul- und Wissenschaftssystems zu erfüllen, als auch den Anforderungen des Weiterbildungssektors zu genügen (vgl. Banscherus et al. 2016).

Innerhalb des Forschungsprojekts wurden aufbauend auf Erkenntnissen resultierend aus einer Sekundäranalyse zu Bedarfen und deren Erhebungsmöglichkeiten, durch ein Mixed-Methods-Design, Bedarfe an Weiterbildungen sowie deren Rahmenbedingungen u. a. im MINT-Bereich erhoben. Dafür wurden in einem ersten empirischen Teil durch explorative Experteninterviews (vgl. Gläser/Laudel 2010) Bedarfe und Rahmenbedingungen aus Sicht der Unternehmen erhoben und durch die zusammenfassende Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2015). Die Ergebnisse flossen in eine zweite quantitative Untersuchung. Mittels eines Fragebogens wurden die aus den Interviews erhobenen Bedarfskategorien und Rahmenbedingungen bundesweit überprüft, um den Bedarf der zu entwickelnden berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote annäherungsweise abschätzen zu können.

Die Ergebnisse der Sekundäranalysen zeigen, dass der Bedarf keine eindeutige und abfragbare Größe ist, da sich hinter dem Begriff eine Mischung unterschiedlicher Anforderungen und Interessen verschiedener Zielgruppen verbirgt, die nicht selten im Widerspruch zueinander stehen (vgl. Schlutz 2006). Des Weiteren sind Bedarfe dynamisch (vgl. Heidack 1992), wodurch das Problem des zeitlichen Verzugs zwischen Entwicklung und Einführung des

Weiterbildungsangebots entsteht. Es kann daher nicht mit Sicherheit bestimmt werden, ob sich der ermittelte Bedarf bei der Einführung des Angebots einstellen wird und ob der Bedarf mit einer Nachfrage verbunden ist. Folglich ist die Ermittlung des Bedarfs „der schwierige Versuch, mit empirischen und kommunikativen Methoden die unterschiedlichen Anforderungen und Interessen zu erfassen, zu beschreiben und für die Angebotsplanung zu be- und verwerten“ (Gerhard 1992, 17). Die Ermittlung von Bedarfen darf daher nicht als Momentaufnahme verstanden werden, sondern als kontinuierlicher Prozess.

Die Ergebnisse der qualitativen sowie quantitativen Erhebung, speziell für den MINT-Bereich, zeigen, dass Hochschulen von den Unternehmen noch nicht als Weiterbildungspartner wahrgenommen werden. Jedoch wünschen sich die Unternehmen im Technologiebereich Weiterbildungsangebote, um sowohl ihre Bedarfe an qualifizierten Fachkräften abdecken zu können, als auch neues Wissen und innovative Verfahren aus dem Hochschulbereich durch die Mitarbeiter_innen in das Unternehmen zu transferieren. Die Weiterbildungen müssen jedoch kurzzyklisch und praxisnah, d. h. speziell auf die zu lösenden Probleme des Unternehmens, angelegt sein. Dementsprechend Bedarf es zielgruppenspezifischer und flexibler Weiterbildungsangebote, welche theoretisch, fundierte Inhalte, praxisnah, handlungsorientiert und problemzentriert vermitteln. Die Angebote müssen nah am Arbeitsprozess ausgerichtet sein (Arbeitsprozessorientierung). Im Idealfall sind dabei der Lernprozess und der Arbeitsprozess identisch (vgl. Rohs 2004; Rogalla 2005). Durch die Identifizierung von relevanten Arbeitsprozessen, die für das jeweilige Berufsprofil prägend sind, werden die Lerninhalte definiert. Die Strukturierung der Lerninhalte erfolgt dementsprechend nicht fachsystematisch, sondern anhand von Referenzprozessen, die einen fachspezifischen Arbeitsprozess widerspiegeln, wodurch im Ergebnis ein prozessorientiertes Curriculum entsteht (vgl. Rohs 2004).

Aufbauend auf den Forschungsergebnissen wurde als ein zentrales Ergebnis die Perspektive der markt- und teilnehmerzentrierten Studiengangsentwicklung bzw. Entwicklung von Angeboten der wWB begründet eingenommen und mit den innerhalb des Forschungsprojekts entstandenen Erhebungsinstrumenten zur Bedarfs-, Konkurrenz- und Motivanalyse untersetzt. Es stellt eine Strukturierung mit Prozesselementen dar und zielt darauf ab, attraktive Studienangebote zu entwickeln, die durch das Durchlaufen einzelner Prozessschritte (u. a. Bedarfs-, Konkurrenz-, Motivanalyse) und der daraufhin bedarfsgerechten Gestaltung eine hohe Akzeptanz aufweisen. Innerhalb dieser Perspektive werden die Bedarfe nicht punktuell, sondern kontinuierlich mit verschiedenen Instrumenten erhoben (Prozess), wodurch eine stetige Anpassung an Bedarfsänderungen angestrebt wird. Die Perspektive umfasst *entgrenzende Elemente*, mit welchen kontinuierlich die Bedarfe aus dem Umfeld der Hochschule erhoben, dadurch berufspraktische, technische und gesellschaftspolitische Entwicklungen aus dem Umfeld wahrgenommen sowie darauf reagiert werden kann, indem die Erkenntnisse für die Angebotsentwicklung nutzbar gemacht werden und in innovativen Weiterbildungsangeboten münden. Angestrebt wird dadurch eine gezielte Öffnung von Hochschulen, insbesondere für beruflich Qualifizierte. Jedoch befindet sich dies in dem bereits skizzierten Spannungsfeld von Entgrenzung und Begrenzung. Es kann zwar für eine gezielte Öffnung nutzbar gemacht werden (Entgrenzung), stößt jedoch schnell an die Grenzen der Hochschule (Begrenzung).

Zum einen trifft die nachfrageorientierte Sichtweise auf die traditionelle Angebotsorientierung von Hochschulen. Zum anderen muss sich die nachfrageorientierte wissenschaftliche Weiterbildung, welche zugleich berufspraktisch gestaltet werden muss, die Frage stellen, inwiefern und in welchem Maße überhaupt eine Vermittlung von Wissenschaftlichkeit möglich ist. Gerade die Theorie-Praxis-Verzahnung stellt noch immer eine große Hürde zwischen dem akademischen und berufspraktischen System dar, da beide Bereiche Versuchen ihre Grenzen aufrechtzuerhalten. Eine weitere Begrenzung stellt die regelgeprägte, bürokratische Ordnung des hochschulischen Systems dar, welche nur langsam auf die ermittelten Bedarfe reagieren kann, wobei das Problem des Zeitverzugs zwischen dem ermittelten Bedarf und Einführung des Angebots immanent wird. Insgesamt zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojekts, dass sich die Frage nach der Teilnehmer_innengewinnung mit den Bedarfserhebungen im Spannungsfeld zwischen Entgrenzung und Begrenzung wissenschaftlicher Weiterbildung befindet.

2.5 Studierfähigkeit

Im Teilforschungsprojekt Studierfähigkeit wurde die Öffnung der wWB bzw. das Spannungsfeld von Entgrenzung und Begrenzung aus einer Innenperspektive der Studierenden während der Studieneingangsphase untersucht. Insbesondere lag das Erkenntnisinteresse darauf, ob sich Unterschiede zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden hinsichtlich des Gelingens des Studiums zeigen. Die Untersuchung schließt an aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu Studierfähigkeit in grundständigen Studiengängen an (vgl. Merkt 2017; Merkt/Fredrich 2017; Schubarth et al. 2016; Bosse/Trautwein 2014). Demnach sind die Eingangsvoraussetzungen und die Lern- und Bildungserfahrungen, die Studienanfänger_innen ins Studium mitbringen, sehr heterogen. Die Studierfähigkeit wird erst in der aktiven Auseinandersetzung mit den fachkulturell und institutionell unterschiedlichen Anforderungen des jeweiligen Studiums und je nach Eingangslage der Studierenden in ganz unterschiedlichen Entwicklungsverläufen ausgebildet (vgl. Bosse 2013). Aufgrund einer idealtypisch gedachten Studierfähigkeit sind die Studierenden im Hauptstudium in der Lage, sich als Akteure im fachkulturellen Kontext ihres Studiengangs und ihrer Hochschule so einzubringen, dass sie das Studium sinnvoll für sich und ihre Bildungsziele und erfolgreich in Bezug auf das intendierte Absolventenprofil des Studiengangs gestalten können. Sie haben am Ende des Studiums einen fachwissenschaftlichen und akademischen Habitus erworben, der sie als Fachwissenschaftler_innen und Akademiker_innen erkennbar macht (vgl. Merkt/Bechmann/Reising, im Druck). Die zu untersuchende Frage war also, inwiefern das jeweilige Studium in der Lage ist, den zu Studienbeginn vorliegenden Habitus der Studienanfänger_innen hinsichtlich eines fachwissenschaftlichen und akademischen Habitus zu erweitern und ob sich Unterschiede zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden zeigen.

Der theoretische und methodische Zugriff erfolgte anhand der Theorie sozialer Praktiken, die Bourdieu entwickelt hat, um in Sozialstrukturen begründete soziale Ungleichheiten aufzudecken. Ein wesentlicher Aspekt der empirischen Arbeiten von Bourdieu ist, dass er eine Homologie zwischen vergleichbaren sozialen Lebensbedingungen und den Denk- und Lebensstilen der darin lebenden Menschen nachweisen konnte. Auf dieser Basis wurde von

ihm das theoretische Konzept des Habitus entwickelt, welches die Homologie theoretisch definiert. Damit konnte er offenlegen, dass Menschen, die in begrenzenden Sozialstrukturen leben, die sozialstrukturellen Begrenzungen in ihr Denken und Handeln inkorporieren, wenn sie sie nicht hinterfragen können (vgl. Bourdieu/Wacquant 2013). Die alltäglichen sozialen Praktiken, die von den Akteuren eines Studiengangs gelebt werden und sich im Erzeugungsprinzip des Habitus ausdrücken, bilden demnach einen sozialisierenden Rahmen für die Studienanfänger_innen. Wesentlich bestimmend für die gelebten Praktiken in einem Studiengang sind also die Studiengangsleitungen und Lehrenden und, weniger ausgeprägt, die Studiengangskoordinator_innen. Positiv formuliert, wäre es Aufgabe eines Studiums, durch eine offene Sozialstruktur und entsprechende soziale Praktiken die Denkstile der Studienanfänger_innen in Richtung eines fachwissenschaftlichen und akademischen Habitus zu erweitern oder zu verändern.

Das Untersuchungsziel war, Hinweise auf den gelebten fachwissenschaftlichen und akademischen Habitus des jeweiligen Studiengangs herauszuarbeiten und dann zu rekonstruieren, anhand welcher Merkmale die Entwicklungspositionen der Studienanfänger_innen auf dieses Ziel hin beschrieben werden können und wie sie sich voneinander unterscheiden. Dabei wurde nicht der individuelle Entwicklungsverlauf der einzelnen Studierenden fokussiert, sondern typische Entwicklungspositionen von Studierenden in Relation zu den anderen typischen Entwicklungspositionen und in Relation zum intendierten Ziel herausgearbeitet. Die Sozialstruktur des Studiengangs lässt sich so induktiv als Merkmalsraum entwickeln, der die Sozialisation der Studierenden rahmt. Im Untersuchungsfeld – einem kleinen Masterstudiengang der Kreativwirtschaft mit knapp 30 Studierenden und einem großen Bachelorstudiengang im Gesundheitsbereich mit circa 220 Studierenden – wurden insgesamt 20 Interviews mit sechs Studierenden, zwei Lehrenden und zwei Studienkoordinator_innen je Studiengang erhoben. Um inkorporierte Sozialstrukturen aus den Interviewtexten herausarbeiten und als Orientierungsrahmen des habitualisierten Denkens und Handelns sichtbar machen zu können, erfolgte methodische Zugriff nach der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). In Anlehnung an die Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010) konnte in der folgenden Interpretation der aus den Thematisierungen in den Studierendeninterviews herausgearbeiteten Merkmalscluster ein Feld von typischen Entwicklungspositionen in Hinblick auf die Absolventenprofile im Raum des jeweiligen Studiengangs aufgespannt werden. Im Ergebnis können drei Typen von Studierendenpositionen beschrieben werden, die sich in beiden Studiengängen zeigen.

Der erste Typ sind Studierende, denen sich das Studieren als prekäres Erleben darstellt. Ängste und Befürchtungen überwiegen in ihren Schilderungen. Ihnen gelingt der Zugang zu den intendierten sozialen Praktiken des Studiengangs nicht. Die Auseinandersetzung mit Theorie und Wissenschaftlichkeit wird als potentielle Überforderung empfunden. Die Studierenden haben in vorhergehenden Bildungserfahrungen nicht das Vertrauen aufbauen können, das ihnen das Lernen gelingt. Diese Konstellationen führen dazu, dass das Studium als Abwehr drohender Einschränkungen bezüglich der zukünftigen gesellschaftlichen Teilhabe verfolgt wird (vgl. auch Holzkamp 1995). Durch die auf Abwehr gerichtete Lernorientierung

gelingt der Zugang zu den sozialen Praktiken des Studiengangs im Sinne einer Erweiterung des Habitus nicht.

Der zweite Typ ist ein Studierendentypus, der von sich sagt, im Studium angekommen zu sein. Das Erleben des Studiums wird überwiegend positiv geschildert, auch wenn Schwierigkeiten detailliert beschrieben werden. Den Studierenden gelingt ein erster Zugang zu den sozialen Praktiken des Studiengangs. Dieser Studierendentyp orientiert sich an positiv wahrgenommenen Personen mit erfolgreicher Akademisierung aus dem beruflichen oder privaten Umfeld. Das Vertrauen in das eigene Lernen liegt zum Teil als Erfahrung aus einem Erststudium vor. Konflikte des Studienbereichs mit dem privaten oder beruflichen Lebensbereich werden souverän geregelt.

Der dritte Typus kann als akademisch orientierte/r Bildungsaufsteiger_in bezeichnet werden. Dieser Typus äußert epistemologische Neugier sowie ein Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten und der Auseinandersetzung mit Theorien. Über die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit für den beruflichen Bereich wird nachgedacht. Die eigenen Lernprozesse und Lernstrategien sind bewusst und werden reflektiert. Studierende dieses Typs berichten von Strategien, die sie in Bezug auf die Vereinbarkeit der unterschiedlichen Lebensbereiche entwickelt haben. Im Sinne expansiven Lernens (vgl. Holzkamp 1995) wird der durch das Studium erreichte soziale Aufstieg als eigene Teilhabe am akademischen Feld gedeutet. Lernen ist trotz der damit verbundenen Anstrengungen attraktiv und erstrebenswert. Das Studium wird als Kompetenzgewinn erlebt. Befunden in grundständigen Studiengängen zufolge haben Bildungsaufsteiger_innen im Vergleich zu Studierenden mit akademischem Hintergrund eher Schwierigkeiten, sich in die akademische Kultur einzufinden (vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008, 581).

Die Zuordnung der sozio-demografischen Daten ergab für den Typ der akademischen Bildungsaufsteiger_innen, dass keine Studierenden mit einem akademischen Elternteil oder vorhergehenden Studierenerfahrungen vertreten waren, während die prekär Studierenden mindestens ein akademisches Elternteil und ein Studium abgeschlossen oder abgebrochen hatten. Studierende des zweiten Typs der im Studium Angekommenen hat keine ausgeprägten Übereinstimmungen. Die Ergebnisse der Teilforschung zur Studierfähigkeit legen dagegen nahe, dass in der wWB insofern eine soziale Entgrenzung des Sozialraums Hochschule stattfindet, als dass nicht-traditionelle Studierende des dritten Typs ihre Bildungsorientierung im Lebensverlauf ändern und das Weiterbildungsstudium zur bildungsbiografischen Korrektur nutzen. Das gelingt Studierenden des ersten Typs nicht. Nach Bourdieu müssen Fachkulturen und Studiengänge im universitären Raum im Spannungsfeld von zugeschriebenem intellektuellen Prestige und unterstelltem Macht- und Gestaltungseinfluss verortet werden (vgl. Alheit 2006). Hier befindet sich die wWB vermutlich eher am unteren Rand des sozialen Raums der Fachkulturen, sodass der soziale Aufstieg für nicht-traditionell Studierende im universitären Raum doch begrenzt bleibt.

3 Schlussfolgerungen

Ausgehend von Anforderungen an Hochschulen, sich in der wWB gegenüber beruflich Qualifizierten zu öffnen und die Durchlässigkeit für nicht-traditionell Studierende zu verbessern wurden fünf Forschungsarbeiten präsentiert, die sich in unterschiedlichen Perspektiven und empirischen Zugängen diesem Problem gewidmet haben. Im Hinblick auf das Spannungsfeld von Begrenzung und Entgrenzung als verbindendes Moment bei der Ergebnis-Triangulation zeigen sich im Wesentlichen zwei unterschiedliche Akzentuierungen: (1) die Gestaltung der Öffnung von Hochschule sowie (2) die Ermöglichung des Aufstiegs durch Bildung bzw. wWB.

(zu 1) In den Forschungsarbeiten zur Organisationsentwicklung, Anrechnung von Vorleistungen sowie der Curriculaübertragung ist der beobachtende Blick auf die Hochschul- und Angebotsebene gerichtet. Es geht um die Gestaltung der *Öffnung der Hochschulen*. Begrenzung der Hochschule wird deutlich in dezentralen Strukturen mit starken Professions- bzw. Fachweltbezug, etwa als Begrenzung exklusiver Angebote der wWB trotz Anrechnungsregelungen. Entgrenzung der Hochschule zeigt hingegen als nachfrageorientierte Entwicklung von wWB für die Berufswelt und umfassende Etablierung von Anrechnungsmöglichkeiten. Weniger beobachtend als mehr in dieses Spannungsfeld eingelassen ist die Forschungsarbeit zur Teilnehmer_innengewinnung. Angestrebt wird eine gezielte Öffnung von Hochschulen für beruflich Qualifizierte durch nachfrageorientierte Angebote wWB. Dem entgegen steht die traditionelle Angebotsorientierung von Hochschulen, die Frage nach dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit in der wWB und die relative Trägheit der Institution Hochschule.

(zu 2) Mit der Forschungsarbeit zur Studierfähigkeit zeigt sich jedoch, dass die Frage der Öffnung für neue Zielgruppen nicht nur angebots- sondern auch teilnahmeorientiert betrachtet werden muss. Im Fokus ist hier der *Aufstieg durch Bildung*. wWB stellt sich dabei als eine Möglichkeit der sozialen Entgrenzung von Hochschule insbesondere für Bildungsaufsteiger_innen aus nicht-akademischen Elternhäusern dar. Ihr sozialer Aufstieg im universitären Raum wird wiederum begrenzt durch das geringe fachkulturelle Prestige der wWB.

Banscherus und Wolter (2016, 50) beobachten in der Debatte um die Erhöhung der Durchlässigkeit von Hochschulen eine Vermeidung gesellschaftspolitischer Kontroversen und Verengung des Aufstiegsgedankens auf die berufliche Weiterentwicklung, die mit der weniger umstrittenen Öffnung von Hochschulen konformgehe. Öffnungsfragen bleiben beschränkt auf die Gestaltung des Zugangs zur wWB sowie die Ermöglichung einer besseren Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium. Inwieweit dadurch eine Etablierung wWB als gleichberechtigter dritter Säule neben Forschung und Lehre möglich ist, bleibt fraglich. Insofern lässt sich das konflikthafte Ringen der wWB im Spannungsfeld von Entgrenzung und Begrenzung, welches in den verschiedenen Forschungsarbeiten deutlich wird, auch verstehen als Frage der Legitimierung und Anerkennung wWB innerhalb der Hochschule (vgl. Kondratjuk 2017, 115). Maximal kontrastiv gegenüber stehen sich dabei innerhalb der Hochschule eine *entgrenzende Expansion der wWB* zur Erhöhung des eigenen Gewichts und eine *begrenzende Exklusivität der wWB* mit dem Anspruch der fachkulturellen Anerkennung.

Literatur

Akkreditierungsrat (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten. Online: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_II.pdf (31.01.2018).

Abbott, A. (1995): Things of Boundaries. *Social Research*, 62, H. 4, 857-882.

Alheit, P. (2006): Die symbolische Macht des Wissens. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus. DGfE-Kongress 2006, Frankfurt a. M.. Unveröffentlichter Vortrag.

Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studierendenperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, H. 4, 577-606.

ANKOM (2011): Ergebnisse der Projekte. Online: <http://ankom.dzhw.eu/ergebnisse> (29.08.2017).

Banscherus, U./Pickert, A./Neumerkel, J. (2016): Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalyse im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster, 105-136.

Banscherus, U./Wolter, A. (2016): Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Annäherungen an ein Begriffspaar. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster u. a., 31-52.

BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände)/HRK (Hochschulrektorenkonferenz)/BDI (Bundesverband der Deutschen Industrie) (2007): *Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur*. Berlin.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): *Aufstieg durch Bildung*. Online: <https://www.bmbf.de/de/aufstieg-durch-bildung-1240.html> (22.08.2016).

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013) (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden.

Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9, H. 5, 41-62.

Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (2013): *Reflexive Anthropologie*. 3. Aufl.. Frankfurt a.M. Originalausgabe: Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1992). *Réponses pour une anthropologie réflexive*. Paris.

Büttner, B. C./Maaß, S./Nerdinger, F. W. (2013): *Wissenschaftliche Weiterbildung und Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen als Herausforderungen für Hochschulen – Eine empirische Untersuchung zu den Sichtweisen von Hochschullehrern und Verwaltungsmitarbeitern an der Universität Rostock*. *Rostocker Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie*, 9. Rostock.

Damm, C./Dörner, O. (2017): Soziale Anerkennung auf fremdem Terrain. Strukturelle Herausforderungen des Zugangs für nicht-traditionell Studierende zu wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hochschule und Weiterbildung, H. 1, 92-98.

Dick, M. (2010): Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. Zeitschrift für Sozialisation der Erziehung und Sozialisation, 30, H. 1, 13-27.

Faulstich, P./Graebner, G./Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007): Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, 88-157.

Faulstich, P. (2011): Editorial. Übergänge: Öffnung, Durchlässigkeit, Anerkennung, Anrechnung, Passagen. Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, 203-205.

Freitag, W. K. (2011): Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen. In: Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a., 191-217.

Freitag, W. K./Buhr, R./Danzeglocke, E.-M./Schröder, S./Völk, D. (2015): Übergangsgestaltung als Zukunftsthema. In: dies. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster u. a., 13-27.

Gerhard, R. (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Beispiele und Erfahrungen. Eine Handreichung. Hannover.

Girmes, R. (2004): [Sich] Aufgaben stellen. Velber.

Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden.

Haaristo, H.-S./Orr, D./Little, B. (2011): Intelligence Brief: Is Higher Education in Europe Socially Inclusive? Online: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/IB_HE_Access_120112.pdf (22.12.2016).

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

Hanak, H./Sturm, N. (2015b): Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen: Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen. Wiesbaden.

Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.) (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg.

Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (2016): Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster u. a., 7-18.

Hartmann, E. A./Stamm, I./Ulbricht, L. (2015): Bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Kontext des Wettbewerbs. In: Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.) (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bundes-Länder-Wettbewerbs: Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule. Oldenburg.

Heidack, C. (1992): Bedarf. Zur Deutung des Begriffs in Wissenschaft und Praxis. In: Schriftenreihe der Fachhochschule Düsseldorf Bd. 3. Düsseldorf.

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M. u. a..

HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Bonn.

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.

KMK (2001): Sachstands- und Problembeschreibung zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembeschreibung-wiss-Weiterbildung-HS.pdf (31.01.2018).

KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (31.01.2018).

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf (31.01.2018).

KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (31.01.2018).

Kondratjuk, M. (2017): Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell. Bielefeld.

Lassnigg, L./Schmid, K. (2017): Editorial. Öffentlichkeit und Markt: Wozu ein öffentliches Bildungswesen? Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausg. 32, 1-7.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Merkt, M. (2017): Der Erwerb der Studierfähigkeit als Sozialisationsprozess – ein Beitrag zur Hochschulbildungsforschung. In: Webler, W. D./Jung-Paarmann, H. (Hrsg.): Zwischen Wissenschaftsforschung, Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik. Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt, 129-146.

Merkt, M./Bechmann, M./Reising, V. (im Druck): Studierfähigkeit als Sozialisationsprozess in Weiterbildungsstudiengängen. In: Dörner, O. (2018) (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung und Schließung von Hochschulen.

Merkt, M./Fredrich, H. (2017): Studierfähigkeit – der Blick aus dem Magdeburger Schwesterprojekt: Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen. In: van den Berk et al. (Hrsg.). Studierfähigkeit – theoretische Erkenntnisse, empirische Befunde und praktische Perspektiven. Universitätskolleg Schriften Bd. 15.

Müller, W./Shavit, Y. (1998): Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, H. 4, 501-533.

Rogalla, I. (2005): Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche. Berlin.

Rohs, M./Einhaus, J. (2004): Die Bedeutung der Lernkultur für die Arbeitsprozessorientierte Weiterbildung in der IT-Branche. In: Meyer, R./Dehnbostel, P./Harder, D./Schröder, T. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln und moderne Weiterbildungsstrukturen gestalten. Schwerpunkt: IT-Weiterbildung. Münster, 125-138.

Schäfer, E. (1988): Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsprozeß. Opladen.

Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung. Münster.

Schubarth, W./Mauermeister, S. (2016): Das STuFo-Verbundprojekt: Erste Thesen und Befunde. Vortrag – Expertenworkshop „Studieneingangsphase“. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre. 5./6.04.2016. Berlin.

Senge, P. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 11. Aufl. Stuttgart.

Shibutani, T. (1955): Reference Groups as Perspectives. American Journal of Sociology, 60, H. 6, 562-569.

Shkonda, A./Krüger, S.-K./Theilmann, C. (2017): Eine systemische Strategie für Entwicklung und Übertragung von aufgabenorientierten Curricula in der wissenschaftlichen (Weiter)bildung. Eine Handreichung. Online: http://www.weiterbildungscampus.ovgu.de/weiterbildungscampus_media/Dokumente/CurriculumSchmiede_Handreichung.pdf (06.03.2018).

Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Hartmann, E. A. (2011): Anrechnungsmodelle: Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover.

Strauss, A. L. (1978): A Social World Perspective. In: Denzin, Norman K. (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction. Greenwich, Connecticut, 119-128.

Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München.

Völk, D. (2011): Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden. In: Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a., 177-189.

Voßkamp, R./Dohmen, D. (2008): Bildungssysteme im internationalen Vergleich. Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 77, H. 2, 11-32.

Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, 21, H. 1, 1-19.

Wilkesmann, U. (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universitäten und Unternehmen – eine unterschätzte Form der Wissensproduktion. Arbeit, 16, H. 4, 269-281.

Wilkesmann, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30, H. 1, 28-42.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Drs. 7067-06. Berlin.

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Schlüsselwörter: Hochschulweiterbildung, Durchlässigkeit, Empirische Forschung

Zitieren dieses Beitrages

Damm, C./Frosch, U./Krüger, S.-K./Merkt, M./Vieback, L./Wagner, I. (2018): Öffnung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Spannungsfeld von Entgrenzung und Begrenzung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/damm_et al_bwpat34.pdf (27.06.2018).

Die AutorInnen



CHRISTOPH DAMM

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg

christoph.damm@ovgu.de

www.ovgu.de



ULRIKE FROSCH

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg

ulrike.frosch@ovgu.de

www.ovgu.de



STINA K. KRÜGER

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg

stina.krueger@ovgu.de

www.ovgu.de



Prof. Dr. MARIANNE MERKT

Hochschule Magdeburg-Stendal

Breitscheidstraße 2, 39114 Magdeburg

marianne.merkt@hs-magdeburg.de

www.hs-magdeburg.de



LINDA VIEBACK

Hochschule Magdeburg-Stendal

Breitscheidstraße 2, 39114 Magdeburg

linda.vieback@hs-magdeburg.de

www.hs-magdeburg.de



INA WAGNER

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg

ina.wagner@ovgu.de

www.ovgu.de