

Maren BAUMHAUER

(Universität Hannover)

**Weiterbildung an Hochschulen im Spannungsfeld von
Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe34/baumhauer_bwpat34.pdf

in

bwpat 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 | *bwpat* 2001–2018

bwpat

www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/baumhauer_bwpat34.pdf

Im Kontext der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurse um die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung und, damit zusammenhängend, die (weitere) Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene und Berufstätige nimmt die berufsbezogene Weiterbildung an Hochschulen eine Schlüsselrolle ein. Mit der stärkeren Orientierung an potenziellen Bildungsadressaten, die bereits im Berufsleben stehen, stellen sich für Hochschulen – so eine zentrale These des Beitrags – neue *didaktische* Herausforderungen. Ein theoretisch fundiertes Verständnis von ‚Berufsbezug‘ in der Weiterbildung an Hochschulen ist bisher nicht vorhanden. Dieses gilt auch für die Weiterentwicklung des Konzeptes von Beruflichkeit im Kontext hochschulischer Weiterbildung – ein bildungspolitisch hochaktuelles, aber von der Berufspädagogik wissenschaftlich noch vernachlässigtes Thema. Der Beitrag geht den Fragen nach, wodurch der ‚Berufsbezug‘ weiterbildender Lehre gekennzeichnet ist und was die besonderen didaktischen Herausforderungen der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen mit Berufspraktikern in der Weiterbildung an Hochschulen sind. Hierzu werden theoretische und empirische Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung präsentiert. Ein besonderer Fokus des Beitrags richtet sich auf die explorative Erweiterung didaktischer Leitorientierungen für die Weiterbildung an Hochschulen unter Berücksichtigung der problemspezifischen Besonderheit der Verbindung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘. Im Mittelpunkt steht eine weiterbildungsorientierte Didaktik, die an die Berufserfahrung und das berufliche Wissen der Lernenden anschließt und sie mit wissenschaftlichen Theorieansätzen in Beziehung setzt.

Combining career relevance and an academic approach in higher education

Vocational education at university level is becoming increasingly important in light of academic and educational policy discourse on greater permeability between vocational and higher education, and the associated process of opening up universities to students who are employed or have professional experience. A central hypothesis of this paper is that higher education institutions are taking on new challenges by increasing their focus on education for people who have already started their careers. To date, there is no established theoretical basis for defining the “career relevance” of studying in higher education. This also applies to developing the concept of “vocation” in the context of higher education – a topical issue in educational policy, yet one that has been neglected in the literature on vocational education. This paper investigates what constitutes career relevance in further education; and what special educational challenges are involved in designing teaching/learning situations aimed at experienced professionals studying in higher education. The paper presents the theoretical and empirical findings of a qualitative analysis. It also explores how to adapt key educational principles to take into account the difficulties of combining career relevance with the academic approach of higher education. The focus is on an approach to further education that integrates the students’ professional experience and knowledge with academic and theoretical approaches.

Weiterbildung an Hochschulen im Spannungsfeld von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung

1 Ausgangssituation und forschungsmethodischer Hintergrund

Die Anforderungen lebenslangen Lernens sind zu einem „festen Bestandteil der Berufsrolle geworden“ (Herm et al. 2003, 29). Dieses gilt sowohl für akademische Berufe als auch für (noch) nicht akademisierte Berufsgruppen. Vor diesem Hintergrund sind die Hochschulen im Rahmen ihres gesellschafts- und bildungspolitischen Auftrages mit der Herausforderung konfrontiert, Strukturen für lebenslanges Lernen zu implementieren. Weiterbildende bzw. berufsbegleitende Studienformate, die nach einem ersten Hochschulabschluss und/oder auf der Grundlage beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen aufgenommen werden, gewinnen dabei zunehmend an Bedeutung. Ein besonderer Fokus richtet sich hier auf die wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen der Öffnung der Hochschulen (auch) für berufsqualifizierte Personen ohne akademische Vorbildung. Eine Konsequenz dieser Entwicklung ist eine weitere Ausdifferenzierung der ohnehin bereits heterogenen Zielgruppen hochschulischer Weiterbildung.

Über den formalen Akt der Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten und die Veränderung der Studienorganisation zur Realisation der Partizipation an Weiterbildungsangeboten für einen größeren Teilnehmerkreis geht es dabei vor allem um die „Anerkennung berufsbezogener Lernprozesse“ (Bredl et al. 2006, 36) im Hochschulsystem. Angebote der Weiterbildung an Hochschulen richten sich im Unterschied zu einem grundständigen, akademischen Präsenzstudium explizit an Personen, die bereits in das Berufsleben eingetreten sind und nach Vollendung des jeweiligen Weiterbildungsangebots i. d. R. wieder auf den außerhochschulischen Arbeitsmarkt zurückkehren. Personen, die eine hochschulische Weiterbildung neben ihrem Beruf wahrnehmen, wollen oder können ihre Berufspraxis nicht einschränken bzw. auf ihre Erwerbstätigkeit komplett verzichten (vgl. Dettleff 2015, 8f.). Die Berufspraxis bzw. Berufserfahrung der Teilnehmenden ist damit *konstitutiv* für das Feld der Weiterbildung an Hochschulen. Allerdings sind die Hochschulen bis heute mit der ungelösten Aufgabe der „Suche nach einem angemessenen Konzept für den Berufsbezug des Studiums“ (Wolter/Banscherus 2012, 25) konfrontiert. Hinzu kommt, dass sich insbesondere die Universitäten nach wie vor als Bildungsanbieter verstehen, die sich gegen eine klare Ausrichtung auf berufliche Qualifizierungsprozesse aussprechen (vgl. Barke 2016, 400). Diese erfüllen ihren Bildungsauftrag in erster Linie in Anbindung an die Organisationsstrukturen von Wissenschaft und Forschung (vgl. Elsholz/Brückner 2015, 200). Einen zentralen Begründungspunkt dafür stellt nicht zuletzt die in Deutschland immer noch vorherrschende Segmentierung der Bildungsbereiche beruflicher und hochschulischer Bildung dar.

Darüber hinaus sind die Hochschulen nicht nur auf der programmatischen Ebene gefordert, neue Studienformate für berufserfahrene und berufstätige Zielgruppen zu entwickeln sowie

Modellversuche in Organisationsstrukturen zu überführen. Sie sind faktisch auch mit der Aufgabe konfrontiert, weiterbildende bzw. berufsbegleitende Angebote *didaktisch* professionell umzusetzen. Die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen in der Hochschulweiterbildung ist bildungspolitisch insofern relevant, da sie sich auf eine Zielgruppe beziehen, die es von Hochschulen stärker zu adressieren gilt. Aus *theoretischer* Sicht zeigt sich u. a. das Problem, dass ein theoretisch fundiertes Verständnis von ‚Berufsbezug‘ in der Weiterbildung an Hochschulen bisher nicht vorhanden ist. Dieses gilt in wissenschaftlicher Perspektive auch für die Weiterentwicklung des Konzeptes von Beruflichkeit im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung – ein bildungspolitisch hochaktuelles, aber von der Berufspädagogik wissenschaftlich noch vernachlässigtes Thema. Zum einen wird bisher nur ansatzweise hinterfragt, wodurch der ‚Berufsbezug‘ weiterbildender Lehre gekennzeichnet ist bzw. was die besonderen didaktischen Herausforderungen der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen mit Berufspraktikern in der Hochschulweiterbildung sind. Zum anderen ist festzustellen, dass es durchaus einzelne Entwicklungsansätze für eine didaktische Verknüpfung von beruflicher Erfahrung und ‚Wissenschaftsorientierung‘ gibt. Sie werden jedoch in den aktuellen Diskursen um die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sowie den Ausbau der Weiterbildung an Hochschulen kaum zur Kenntnis genommen und in Bezug zueinander gesetzt.

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf ausgewählten Forschungsergebnissen der eigenen Dissertation „Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung – Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung“ (Baumhauer 2017). Im Rahmen der wissenschaftlichen Qualifizierungsarbeit wurde die Frage untersucht, inwiefern die Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung im Kontext der Hochschulweiterbildung didaktisch fundiert realisiert werden kann. Dazu wurde ein empirisch hermeneutisches sowie qualitatives Vorgehen gewählt. Ein Kernelement der Arbeit ist das Zusammenspiel von theoretischer Analyse und empirischer Exploration. Es erfolgten zum einen die Aufarbeitung und Systematisierung bestehender Forschungserkenntnisse, die Analyse theoretischer Konzepte und Ansätze sowie eine forschungsprozessbegleitende Analyse von Dokumenten (z. B. Beschlüsse, Empfehlungen und Stellungnahmen bildungs-, hochschul- und arbeitsmarktpolitischer Akteure, Hochschulgesetze, Programm- und Tagungsmaterialien bildungspolitischer Förderinitiativen). Zum anderen wurden Daten von elf fokussierten Experteninterviews mit Vertretern aus Wissenschaft und Forschung inhaltsanalytisch ausgewertet und interpretiert. Befragt wurden Personen, die u. a. als Projektleitung im Rahmen von Modellprojekten in der Weiterbildung an Hochschulen, in Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung sowie in hochschuldidaktischen Einrichtungen bzw. in Forschungseinrichtungen im Bereich der Weiterbildungs- und Hochschulforschung, tätig sind.

2 Theoretische Perspektiven auf das Spannungsfeld von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung

Weiterbildung an Hochschulen unterliegt zunächst einmal ganz grundsätzlich dem Anspruch auf ‚Wissenschaftsorientierung‘ (vgl. Eirimbter-Stolbrink 2010, 139f.). Darunter wird z. B. die inhaltliche und methodische Orientierung an wissenschaftlichen Standards gefasst. Als „ge-

nuin eigene[r] Gegenstand“ (Klingovsky 2012, 144) ist jedoch das wissenschaftliche Wissen mit engem Forschungsbezug nicht (mehr) alleiniger Bezugspunkt der Hochschulweiterbildung. Vielmehr bildet ein inhärentes Spannungsverhältnis zwischen ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ den Fokus der Weiterbildung an Hochschulen. Die Frage, wie der ‚Berufsbezug‘ im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung didaktisch eingelöst werden kann, stellt sich vor allem im Hinblick auf die Berufserfahrung und das berufliche Wissen, das die Lernenden an die Hochschulen mitbringen. Die Weiterbildungsmotive von Berufserfahrenen und Berufstätigen verdeutlichen einen besonderen Anspruch an die hochschulische Weiterbildung: Neben persönlichkeitsbildenden Entwicklungsmöglichkeiten werden berufsbezogene Verwertungsmöglichkeiten sowie berufliche Entwicklungsprozesse (z. B. Aufstiegsoptionen, finanzielle Verbesserung oder Neuorientierung) angestrebt (vgl. u. a. Dittmann 2016).

Berufserfahrene Weiterbildungsteilnehmer bringen ihre berufspraktischen Erfahrungen aus der Vergangenheit und aus der Gegenwart mit an die Hochschule, damit wird in Personifizierung durch die Teilnehmenden das berufspraktische Wissen und die beruflichen Erfahrungen aus den jeweiligen Praxisfeldern zu einem unmittelbaren Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Meyer/Kreutz 2015, 171). Dieses gilt besonders mit Blick auf die Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten z. B. für die Aufnahme eines hochschulischen Weiterbildungsstudiengangs, ausgehend von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen. Empirische Evaluationen zeigen, dass gerade diejenigen Studierenden, die ihren Weg an die Hochschule unter Ankerkennung ihrer beruflich erworbenen Kompetenzen realisieren, mit einer hochschulischen Weiterbildung nicht in erster Linie das Ziel einer Qualifizierung für eine wissenschaftliche Tätigkeit verfolgen. Für diese Zielgruppe steht eine theoretische Fundierung und Systematisierung des Wissens sowie eine Steigerung der professionellen Handlungskompetenz für die Berufstätigkeit im Vordergrund (vgl. Schrode/Hemmer-Schanze 2015).

Im Kontext der Öffnung der Hochschulen für die Weiterbildung im Allgemeinen und der Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte im Besonderen ist es nun für den Einzelnen möglich, so eine berufspädagogische Position, seine individuelle Beruflichkeit auf der Grundlage von Professionalisierung durch wissenschaftliche Weiterbildung, zu steigern (vgl. Meyer 2013, 2012). Mit dieser Betrachtungsperspektive wird die Idee der Professionalisierung durch wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses neu aufgelegt und erweitert: einerseits berufsgruppenübergreifend und andererseits im Hinblick auf nicht akademisierte Berufe. Das berufspädagogische Paradigma der ‚Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit‘ wird im Folgenden herangezogen, um den Berufsbezug im Kontext der Weiterbildung an Hochschulen in einen theoretischen Rahmen einzuordnen.

2.1 Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit

Weiterbildung an Hochschulen kann einerseits verstanden werden als Steigerung der Professionalität der berufserfahrenen und berufstätigen Lernenden (vgl. Meyer 2010, 16), andererseits ist der Prozess der Professionalisierung ausgerichtet auf eine Steigerung der kollektiven und individuellen Beruflichkeit. Aus berufspädagogischer Sicht wird das Thema ‚Beruflich-

keit‘ angesichts dynamischer Arbeitsmarktveränderungen besonders im Hinblick auf die Zielgruppe beruflich Qualifizierter an Hochschulen neu diskutiert. Das traditionelle Konzept der ‚Beruflichkeit‘ wird nicht mehr begrenzt auf die berufliche Erstausbildung im dualen System bzw. berufliche Qualifizierungswege außerhalb der hochschulischen Aus- und Weiterbildung (vgl. u. a. Anslinger/Heibült 2015; Kreutz/Meyer 2015; Meyer 2013, 2012). Ein modernes Verständnis von Beruflichkeit schließt „als quasi neue Normalität [...] diskontinuierliche Erwerbsverläufe jenseits von traditionell-kontinuierlichen beruflichen Normalbiografien mit ein“ (Büchter/Meyer 2010, 326). Damit eröffnet sich eine bildungssystemübergreifende Perspektive, die berufsbezogenes Lernen (abseits formal abgegrenzter Bildungsinstitutionen) lebensbegleitend auffasst. Darin eingeschlossen sind auch weiterbildende Qualifizierungsangebote, die durch die Institution Hochschule angeboten werden.

Im Zuge der Öffnung und des Ausbaus von weiterbildenden bzw. berufsbegleitenden Studienformaten bestehen faktisch auch für Berufspraktiker ohne akademisches Erststudium bzw. außerhalb der klassischen Professionen (wie z. B. Ärzte, Mediziner oder Inhaber der sogenannten freien Berufe) neue Optionen zu einer Professionalisierung. Dieses gilt in besonderer Weise für bisher eher professionsferne Berufsgruppen (z. B. Berufe auf mittlerem Qualifikationsniveau). Damit geht in gewisser Hinsicht eine ‚Demokratisierung‘ der Option von Professionalisierung gegenüber der bisherigen Exklusivität von Professionalisierungsprozessen durch wissenschaftliche Weiterbildung einher (vgl. Meyer 2012, 4ff.). Professionalisierung als einen Prozess der ‚Steigerung individueller Beruflichkeit‘ zu kennzeichnen, gilt dann ebenso für wissenschaftlich ausgebildete Praktiker, die nach einer ersten Phase der Berufstätigkeit zum Zweck einer beruflichen Weiterqualifizierung an die Hochschule zurückkehren (vgl. Kreutz/Meyer 2015, 239). Der gemeinsame ‚Nenner‘ der Studierenden und Teilnehmenden in der Hochschulweiterbildung ist das Merkmal der Berufserfahrung sowie die Aneignung bzw. das Vorliegen beruflichen Praxiswissens. Eine theoretische Grundlegung von ‚Berufsbezug‘ im Kontext der Hochschulweiterbildung setzt insofern nicht nur eine Orientierung an unterschiedlichen Berufen bzw. Berufsgruppen, sondern de facto auch ein umfassendes Professionsverständnis, bezogen auf Inhaber unterschiedlichster Qualifikationsvoraussetzungen, voraus.

Das berufspädagogische Paradigma der ‚Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit‘ basiert auf dem Theoriemodell von Hartmann (1968) aus den Siebzigerjahren. In seiner Anbindung an berufssoziologische Professionstheorien ist dieser Ansatz durch eine umfassende Perspektive auf Berufe bzw. Berufsgruppen gekennzeichnet und nicht wie in der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskussion (vgl. Combe/Helsper 1996) ausgerichtet auf einen spezifischen Beruf bzw. eine bestimmte Berufsgruppe. Auch wird der Professionsbegriff hier nicht begrenzt „auf die konkrete Tätigkeit pädagogischen Handelns“ (Meyer 2000, 85). Insofern eignet sich die berufssoziologische Professionstheorie grundsätzlich eher für ein weites Verständnis von ‚Berufsbezug‘ im Kontext hochschulischer Weiterbildung als eine ausschließlich erziehungswissenschaftliche Grundlegung.

In dem Modell von Hartmann (1968) wird das Verhältnis zwischen Arbeit, Beruf und Profession als Kontinuum beschrieben. ‚Beruflichkeit‘ drückt sich damit auf unterschiedlichen Ebenen aus, die jedoch prozesshaft miteinander verbunden sind (vgl. Abbildung eins).

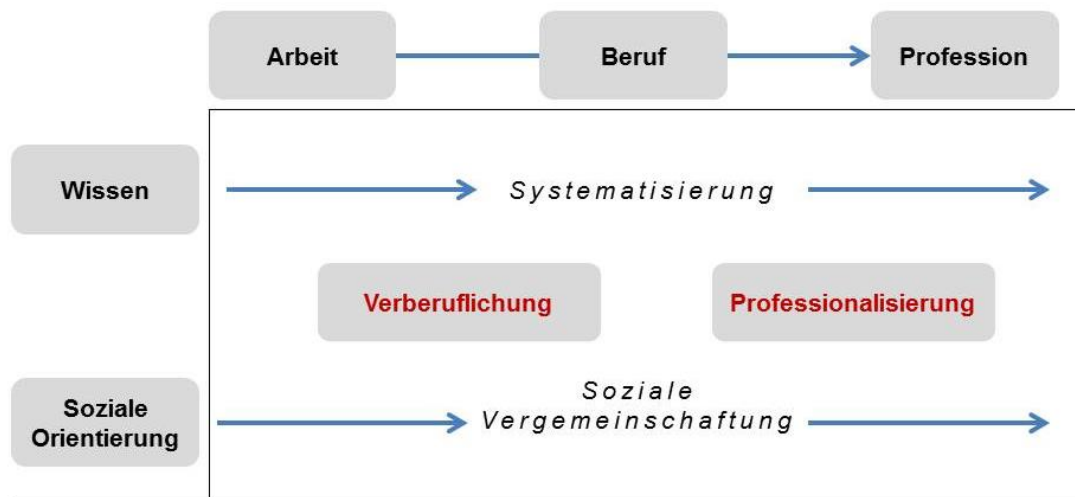


Abbildung 1: Professionalisierung im Kontext erweiterter moderner Beruflichkeit
[eigene Darstellung nach Meyer 2012, 2000; Hartmann 1968]

Die Übergänge zwischen diesen Ebenen sind fließend und unterliegen sozialen Gestaltungsprozessen, wobei mit der Anwendung des Professionsbegriffs spezifische Interessen (z. B. die Sicherung professioneller Zuständigkeiten) relevant werden (vgl. Meyer 2012, 4). Die Profession stellt in den berufssoziologischen Theorieansätzen die höchste Stufe der beruflichen Organisation von Arbeit dar. „Professionalität als Status kann dementsprechend als gehobene Form von Beruflichkeit bezeichnet werden“ (Meyer 2000, S. 51). Zentrale Merkmale von klassischen Professionen sind z. B. eine hohe Autonomie (Ansehen, Einfluss, Prestige), ein hohes Einkommen sowie eine hohe soziale Orientierung und gesellschaftliche Anerkennung (vgl. Meyer 2012, 3). Professionen kennzeichnen sich gegenüber dem Beruf durch einen höheren Ausprägungsgrad der ‚Systematisierung des Wissens‘ und der ‚sozialen Orientierung‘ (vgl. Hartmann 1968). Die Erweiterung der sozialen Orientierung bezieht sich dabei nicht nur auf eine soziale Vergemeinschaftung – hier als Formierung einer spezifischen Berufsgruppe mit bestimmten Wertvorstellungen und Verhaltensmustern gefasst – sondern auch auf die Entwicklung einer individuellen (berufsbezogenen) sozialen Identität (vgl. Kreutz/Meyer 2015, 239; Meyer 2012, 3).

Aus didaktischer Perspektive auf die Weiterbildung an Hochschulen ist dieses professionstheoretische Modell vor allem im Hinblick auf die Systematisierung des Wissens im Zuge der Professionalisierungsprozesse relevant. Vor diesem Hintergrund kann die Professionalisierung als ein Prozess gekennzeichnet werden, der mit einer „gesteigerte[n], hochqualifizierte[n] und hochsystematisierte[n] Form des Wissens“ (Wanken 2010, 131) einhergeht. Für die wissenschaftliche Weiterbildung ist die Orientierung in Richtung Professionen insofern grundlegend, als dass sie die Vermittlung theoretischer und abstrakter Wissensbestände sicherstellt, „die im besten Fall anhand der praktischen Erfahrungen der berufserfahrenen Studierenden reflektiert werden“ (Meyer 2013, 61f.). In dem hier dargelegten Verständnis von ‚Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit‘ wird die Kombination der

unterschiedlichen Wissens- und Handlungslogiken beruflicher und hochschulischer Bildung didaktisch relevant.

2.2 Wissens- und Handlungslogiken in Berufspraxis und Wissenschaft

Kennzeichnend für das hochschulische Bildungsformat der Weiterbildung (und dieses gilt angebotsform- sowie hochschultypübergreifend) ist, dass systembedingt unterschiedliche Wissens- und Handlungslogiken aufeinandertreffen, die „in Wissenschaft und Berufspraxis unterschiedlichen Spielregeln“ (Dick 2010, 17) folgen. Während die Berufsbildung mit einer deutlichen Handlungsorientierung traditionell auf den Erwerb beruflicher Kompetenzen zielt, grenzen sich vor allem die Universitäten mit ihrem Verständnis von wissenschaftlicher Bildung nach wie vor von einer unmittelbaren Verwertung wissenschaftlicher Wissensbestände ab (vgl. Eirnbter-Stolbrink 2011, 36). Die Herstellung von Handlungsbezügen der Wissensbestände spielt im Kontext der wissenschaftlichen Betrachtung eines Gegenstands nur eine untergeordnete Rolle.

Das Referenzkriterium wissenschaftlichen Wissens ist die Erkenntnisorientierung, die sich in der Suche nach ‚wahrem‘ Wissen manifestiert. Wissenschaft umfasst eine eigene Handlungslogik und unterscheidet sich mit dieser Logik von Arbeitskontexten außerhalb des Wissenschaftssystems (vgl. Reinmann 2015, 57). Wissenschaftliches Wissen ist abstrakt und kennzeichnet sich durch eine prinzipielle Offenheit. Während sich der Fokus im berufspraktischen Handlungskontext auf die Funktionalität eines Gegenstands richtet und auftretende Probleme durch geeignete Lösungsstrategien bearbeitet werden, geht es im wissenschaftlichen Bezugssystem zunächst darum, das Problem als einen relevanten Forschungsgegenstand zu identifizieren: Wissenschaftliches Wissen erklärt abstrakte Zusammenhänge und „dient im besten Fall der Problemreflexion, während das berufliche Wissen ausdrücklich auf die Problemlösung orientiert ist“ (Meyer 2015, 30f.).

„Hochschulen als Ort der Generierung wissenschaftlichen Wissens“ (Strunk 2005, 37) werden in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit beruflichem Wissen konfrontiert, das Berufserfahrene und Berufstätige entweder auf der Grundlage beruflicher Qualifizierungsprozesse und/oder durch eine erste Phase der Berufstätigkeit erworben haben. Berufliches Praxiswissen bildet das Fundament für die Bearbeitung von Problemen in beruflichen Handlungszusammenhängen und macht den Kern der beruflichen Handlungsfähigkeit aus (vgl. u. a. Brater 1980). Aufgrund der engen Anbindung an die Wirtschaft ist das berufliche Wissen maßgeblich an dem Referenzkriterium der Verwertbarkeit orientiert, denn es ist darauf ausgerichtet, einen echten Praxisfortschritt zu erzielen (vgl. Meyer 2015, 30f.).

Aus berufspädagogischer Perspektive müsste im Kontext berufsbezogener Hochschulweiterbildung das wissenschaftliche Wissen auch die skizzierten Strukturmerkmale des beruflichen Wissens berücksichtigen (vgl. ebd.). Eine einseitig wissenschaftsorientierte bzw. fachsystematische Ausrichtung der Weiterbildungsangebote ist sowohl für akademisch, als auch für nicht akademisch vorgebildete Berufspraktiker wenig anschlussfähig, weil sie in ihrem beruflichen Handlungsfeld primär mit berufsbezogenen Problemen konfrontiert sind. „In den gewohnten beruflichen Kontexten sind Aspekte der Verwertung und Problemlösung bedeutsa-

mer als erkenntnisorientierte und diskursive akademische Reflexion. Das Lernen findet zudem überwiegend situiert direkt im Arbeitsprozess am konkreten Fall – und daher häufig auch zufällig und unsystematisch – statt“ (Elsholz/Brückner 2015, 197).

Im Sinne eines echten und nicht nur programmatischen ‚Berufsbezugs‘ erfordert die Weiterbildung an Hochschulen insofern eine neue dritte Handlungslogik neben Forschung und Lehre: Die berufliche Erfahrung der Lernenden ist als Wissensquelle zu nutzen (vgl. Dick 2010, 17). Eine ausschließliche Orientierung an beruflicher Erfahrung bzw. beruflichem Praxiswissen bleibt in der Hochschulweiterbildung jedoch unterkomplex, weil zum einen – wie o. a. – das wissenschaftliche Wissen grundlegendes Strukturelement der Weiterbildung an Hochschulen ist (vgl. u. a. Eirnbter-Stolbrink 2010) und zum anderen „die aufrechtzuerhaltende und vom Lernenden auszuhaltende Spannung“ (Dewe 2002, 121) zwischen beruflicher Erfahrung und Wissenschaft nicht ignoriert werden kann. Insofern bilden die beruflichen und wissenschaftlichen Wissens- und Handlungslogiken gleichberechtigte Bezugsebenen unter Anerkennung ihrer jeweils spezifischen Eigenständigkeit.

2.3 Relationierungsperspektiven im Kontext der Weiterbildung an Hochschulen

In der besonderen Logik weiterbildender bzw. berufsbegleitender Studienformate treffen Berufspraktiker auf wissenschaftliche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen. Hochschulische Weiterbildung ermöglicht einen ‚Begegnungsraum‘ zwischen Wissenschaft und Berufspraxis: Die Didaktik der Hochschulweiterbildung kann insofern als ein Prozess „wechselseitiger Verständigung“ (Dick 2010, S. 17) zwischen Berufspraktikern und Wissenschaftlern gedeutet werden. Das Konzept der ‚didaktischen Relationierung‘ bildet hier eine theoretische Klammer, mit der die beiden Pole ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ miteinander in Verbindung gesetzt werden. Dieser theoretischen Rahmung liegt ein „reflexive[s] didaktische[s] Konzept von berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Dewe 2002, 118) zugrunde. In dieser Betrachtungsweise haben sowohl berufliches als auch wissenschaftliches Wissen ihren Platz und ihre „gleichberechtigte Stellung [...] [ist] als ‚Arbeitshypothese‘ in der pädagogischen Interaktion unter den Beteiligten aufrechtzuerhalten“ (ebd.).

Mit dem Fokus auf eine ‚interaktive Professionalisierung‘ zeigen Jütte/Walber (2015) inwiefern die Professionalisierung durch wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationalen Perspektive betrachtet werden kann. Als eine zentrale Grundannahme dieses Konzepts kann festgehalten werden, dass „erst durch die Relationierung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen Professionalität [entsteht]“ (ebd., 68). Als ‚interaktive Professionalisierung‘ wird somit die Entwicklung „von professionellem Wissen unter Einbeziehung der blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive“ (Walber/Jütte 2015, 50) bezeichnet. Der Prozess der Professionalisierung fungiert als eine „theoretische Figur“ (Jütte/Walber 2015, 69) für den wechselseitigen Austausch der systemimmanenten Wissensarten und Handlungslogiken. Weiterbildung an Hochschulen wird als ein ‚exemplarisches Interaktionsformat‘ gedeutet, in dem „wissenschaftliche Erkenntnisse mit aktuellen Praxisanforderungen relational reflektiert werden und umgekehrt“ (ebd.). Als „intermediäres System“ (Walber/Jütte 2015, S. 51) ermöglicht wissenschaftliche Weiterbildung, Bezüge zwischen berufspraktischen und wissenschaftlichen Wissens- und Handlungslogiken im Sinne einer „produktiven Verbindung“ (ebd.,

S. 55) herzustellen. In dieser Perspektive werden professionelles Wissen und Kompetenzen durch die Interaktion zwischen Berufspraktikern und Lehrenden in weiterbildenden bzw. berufsbegleitenden Studienformaten gemeinsam entwickelt und erweitert.

Eine zentrale Anforderung an didaktisches Handeln im Kontext ‚interaktiver Professionalisierung‘ liegt in der Ermöglichung von Perspektivenverschränkungen, d. h., sowohl wissenschaftsorientierte Ansprüche als auch Problemlösungsanforderungen aus der beruflichen Praxis in der Auseinandersetzung mit Weiterbildungsthemen zu berücksichtigen. Die Gestaltung von Lernumgebungen und -situationen basiert demnach nicht mehr ausschließlich auf einer inhaltlichen Vorbereitung und Auswahl von methodischen Umsetzungsformen durch die Lehrenden. Mit dem Begriff einer ‚interaktive[n] Didaktik‘ (ebd., 57) verbinden Walber/Jütte (2015) den Anspruch, „die beteiligten Akteure als sinnverstehende und miteinander Handelnde“ (ebd., 57) in den Mittelpunkt didaktischer Planung und Analyse zu stellen. Somit sind auch nicht die Lehrenden allein verantwortlich für die Ermöglichung „einer Lehr-Lern-Beziehung“ (ebd., 58), sondern dieses geschieht gerade unter Beteiligung der Berufspraktiker im Rahmen einer „professionellen Lerngemeinschaft“ (Jütte/Walber 2015, 74). Eine entscheidende Voraussetzung für eine ‚professionelle Lerngemeinschaft‘ bildet jedoch, dass „sowohl die Bereitschaft als auch das Verständnis besteht, sich in einem gemeinsamen Entwicklungsfeld zu bewegen“ (ebd.). Dieses gilt für Lehrende und Lernende. Auch kennzeichnet sich das gemeinsame ‚Entwicklungsfeld‘ dadurch, dass berufspraktische Betrachtungsweisen zugelassen und nicht durch eine wissenschaftliche Logik überformt werden.

Aus didaktischer Perspektive ist relevant, dass der „Interaktionsanlass [...] vornehmlich [...] aus der Praxis induziert“ (Walber/Jütte 2015, 58) ist. Unter Bezugnahme auf eine ‚interaktive Professionalisierung‘ legen Walber/Jütte (2015) ein situationsorientiertes didaktisches Konzept nahe, das in der Lage ist, „die Bearbeitung von authentischen oder realen Handlungsanforderungen, die sich aus den Situationen der Praxis der Teilnehmenden ergeben“ (ebd., 59), zu berücksichtigen. Auf diese Weise lassen sich konkrete Problemperspektiven anhand exemplarischer Praxissituationen gezielt einbinden. Subjektive Berufserfahrungen werden situationsadäquat zu einem wissenschaftlichen Betrachtungsgegenstand erhoben und auf der Grundlage wissenschaftlicher Arbeitstechniken kritisch reflektiert (vgl. Dewe 2002, 108).

Anknüpfend an diese theoretischen Perspektiven sowie unter Bezug auf die Arbeiten von Grammes (2009), lässt sich das Konzept einer ‚didaktischen Relationierung‘ zusammenfassend als eine „soziale Interaktion und Kommunikation“ (ebd., 147) von Berufspraktikern und Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung fassen. Dieser Ansatz basiert auf einem „inwendigen Verständnis von Didaktik als Vermittlung“ (ebd.), bei dem es darum geht, „Lernende an den Lernbewegungen der sozialen Realität reflexiv zu beteiligen“ (ebd.). ‚Reflexive Kommunikation‘ setzt aus der Perspektive ‚didaktischer Relationierung‘ voraus, die Differenz der Wissensformen zu markieren, um dann im Rahmen eines gemeinsamen Kommunikationsprozesses zwischen Wissenschaftlern und Praktikern an dem Praxisproblem zu arbeiten (vgl. Grammes 2009, 159).

3 Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘

Mit den nachfolgend aufgeführten Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘ wird ein Didaktikansatz in seinen Grundzügen skizziert. Unter Berücksichtigung der problemspezifischen Besonderheit der Verbindung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ führt dieser Ansatz die skizzierten theoretischen Perspektiven zusammen und ist auf der Grundlage der Ergebnisse der Expertenbefragung durch empirische Daten angereichert. Es wird nicht der normative Anspruch verfolgt, ein für alle Hochschultypen und Angebotsformen gültiges didaktisches Rahmenmodell der berufsbezogenen Hochschulweiterbildung festzuschreiben. Wohl aber wird hier der Versuch unternommen, eine Orientierungsgrundlage für eine didaktisch fundierte Verzahnung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ bereitzustellen, die sowohl anschlussfähig ist an weitere Forschungsarbeiten als auch bei der didaktischen Konzeptionierung und Umsetzung von berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten im Kontext der Öffnung der Hochschulen genutzt werden kann. Die Darstellung soll einen fortwährenden Entwicklungsprozess zum Ausdruck bringen, der Erweiterungen ermöglicht (vgl. Abbildung zwei).

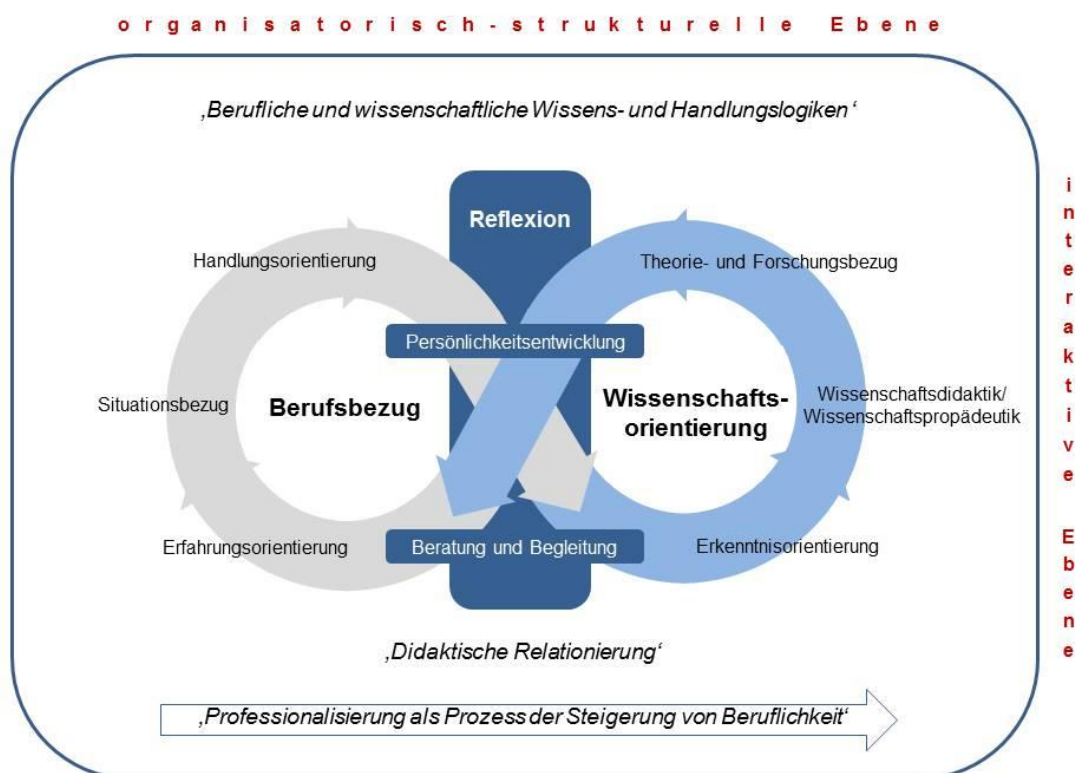


Abbildung 2: Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen im Kontext der Weiterbildung an Hochschulen nicht losgelöst von *organisatorisch-strukturellen* Rahmenbedingungen betrachtet werden kann. Darin eingeschlossen ist z. B. die Frage des Hochschultyps, der Art des Angebots, der inhaltlichen bzw. disziplinären Ausrichtung sowie

der Zielgruppen des Angebots. Die ‚interaktive Ebene‘ verdeutlicht die didaktischen Verbindungsmöglichkeiten von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘. Diese lassen sich als zwei aufeinander verwiesene didaktische Leitorientierungen kennzeichnen, die in einem *relationalen Bezugsverhältnis* stehen. Die Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen kann weder ausschließlich an der Wissenschaft noch rein an der beruflichen Praxis ausgerichtet sein. Aus didaktischer Perspektive geht es vielmehr um eine wechselseitige Verknüpfung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ bei gleichzeitigem Erhalt der Eigenständigkeit der beiden Bezugsebenen. Die Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘ bewegen sich damit in dem Spannungsfeld dieser beiden Pole, das sich durch die Kombination ‚beruflicher und wissenschaftlicher Wissens- und Handlungslogiken‘ kennzeichnet.

Die *Reflexion* stellt ein zentrales Verbindungselement für eine didaktisch fundierte Verzahnung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ dar. Die Reflexionsorientierung im Kontext von hochschulischer Weiterbildung bewegt sich an der Schnittstelle zwischen diesen beiden Polen. Die reflexive Auseinandersetzung der berufserfahrenen und berufstätigen Lernenden mit wissenschaftlichem Wissen (z. B. durch die Einbindung reflexiven Lernens) zielt in didaktischer Hinsicht auf eine theoriegeleitete Durchdringung beruflicher Praxiserfahrungen und Kenntnisse. Die Erweiterung der Wissensbestände und Kompetenzen der Berufspraktiker auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Systematisierung lässt sich unter diesem Bezugspunkt in das berufspädagogische Verständnis der ‚*Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit*‘ einordnen.

Die didaktischen Leitorientierungen ‚*Erfahrungsorientierung*‘, ‚*Situationsbezug*‘ und ‚*Handlungsorientierung*‘ beziehen sich auf die Ermöglichung von Anknüpfungspunkten an die subjektiven beruflichen und betrieblichen Lernerfahrungen der Berufspraktiker. Über die Integration von Handlungs- und Situationsbezügen in der Lehre lassen sich z. B. Verbindungsmöglichkeiten zwischen der beruflichen Realität der Lernenden und den wissenschaftlichen Vermittlungsinhalten didaktisch gestalten. Die ‚*Handlungsorientierung*‘ bezieht dabei auch die Berücksichtigung der beruflichen Wissensbestände und Kompetenzen der Berufspraktiker bei der didaktischen Planung und Umsetzung weiterbildender Lehrangebote ein. Neben der Einbeziehung beruflicher Praxiserfahrungen beinhaltet die ‚*Handlungsorientierung*‘ auch ein Distanzmoment. Mit Blick auf die vorübergehende Distanz, die Berufspraktiker zu ihrer beruflichen Praxis am Lernort Hochschule einnehmen ergeben sich neue Impulse für didaktische Gestaltungsprozesse: Mit dieser praxisdistanzierten Perspektive eröffnet sich z. B. die Chance für die Lernenden, das vermittelte wissenschaftliche Wissen im Hinblick auf seine Bedeutung für die individuelle berufliche Praxis zu reflektieren. Dabei ist die Distanz zu der unmittelbaren beruflichen Handlungssituation erforderlich, um in den Reflexionsprozess einsteigen zu können.

In dem Verständnis einer ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘ bezieht sich die ‚*Persönlichkeitsentwicklung*‘ der Lernenden auf eine überfachliche Dimension der didaktischen Leitorientierung ‚Berufsbezug‘. An der Schnittstelle zwischen ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ ist die ‚*Persönlichkeitsentwicklung*‘ somit als eine überfachliche berufliche Weiterentwicklung der Weiterbildungsstudierenden und -teilnehmer zu verstehen,

basierend auf wissenschaftlichen Vermittlungsinhalten. Aus didaktischer Perspektive setzt dieses auch die Berücksichtigung der spezifischen Lernbedürfnisse und Interessen der berufserfahrenen und berufstätigen Lernenden voraus. Kennzeichnend für diese didaktische Leitorientierung ist weiterhin, dass berufsbezogene und persönlichkeitsbildende Entwicklungsprozesse als einander einschließend betrachtet werden können. Der ‚*Theorie- und Forschungsbezug*‘ stützen sich auf die Themen und Inhalte hochschulischer Weiterbildungsangebote, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Theoriebestände und (fachdisziplinärer) Forschung vermittelt werden. Wissenschaftliches Wissen bildet wie o. a. die Grundlage, um berufspraktische Frage- und Problemstellungen praxisreflektierend in den Blick zu nehmen.

Hieran anknüpfend, sind die ‚*Wissenschaftsdidaktik und Wissenschaftspropädeutik*‘ als Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘ aufgenommen worden. In besonderer Hinsicht auf berufsqualifizierte Lernende, die ohne akademische Vorbildung in ein weiterbildendes bzw. berufsbegleitendes Studienformat an Hochschulen einmünden, beziehen sich ‚*Wissenschaftsdidaktik und Wissenschaftspropädeutik*‘ auf eine Heranführung der Studierenden und Teilnehmenden an wissenschaftliches Denken und Arbeiten. Weiter gefasst als das Verständnis von Einführungs- bzw. Brückenkursen, die i. d. R. angebotsvorbereitend oder -begleitend konzipiert sind, zielen diese didaktischen Leitorientierungen auf die Einbindung wissenschaftspropädeutischer Elemente innerhalb der weiterbildenden Lehrveranstaltungen der Hochschulweiterbildungsangebote (als integrierende Elemente einer weiterbildungsorientierten Didaktik). Einen wichtigen Bezugspunkt bildet dabei eine kontinuierliche reflexive Auseinandersetzung der Studiengangs- bzw. Programmverantwortlichen und Lehrenden mit dem Verständnis und dem Anspruch von Wissenschaft und hochschulischer Lehre in berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten an Hochschulen. Daran anschließend bezieht sich die ‚*Erkenntnisorientierung*‘ darauf, den Lernenden anhand der Bearbeitung von realen Problemsituationen aus beruflichen Handlungskontexten mit einer wissenschaftlichen Fragestellung (z. B. über betriebliche Lernprojekte) sowohl die Entwicklung eines eigenen Erkenntnisinteresses, das Erkennen von Zusammenhängen, als auch die Generierung neuer Erkenntnisse zu ermöglichen.

Die didaktischen Leitorientierungen ‚*Beratung und Begleitung*‘ beziehen sich einerseits auf die Herstellung von Transparenz hinsichtlich der fachlichen Studienanforderungen, die an die berufserfahrenen und berufstätigen Lernenden im Kontext der spezifischen hochschulischen Weiterbildungsformate gestellt werden. Andererseits können Beratungs- und Begleitungsangebote eine überfachliche Orientierungsfunktion für berufsqualifizierte Lernende einnehmen, die den Lernort Hochschule, ausgehend von ihrer beruflichen Vorbildung als eine vollkommen neue Lernumgebung kennenlernen und sich auf diese neue Lern- und Lehrkultur einstellen müssen. Der Übergang aus der beruflichen Praxissituation heraus in hochschulische Lehr-Lern-Settings kann dabei mit Berührungsängsten und Unsicherheiten der Lernenden einhergehen. Aus didaktischer Perspektive liegt die Bedeutung von ‚*Beratung und Begleitung*‘ auch darin begründet, die Lernenden (bei Bedarf) hinsichtlich der Verbindung von neuen theoretischen Inhalten mit beruflichem Erfahrungswissen zu unterstützen.

4 Fazit und Ausblick für die berufspädagogische Forschung

Im Kontext der Öffnung der Hochschulen stehen die Hochschulen, wie eingangs beschrieben, vor der Herausforderung, weiterbildende bzw. berufsbegleitende Studienformate didaktisch professionell umzusetzen. Um das Zusammenwirken von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ didaktisch fundiert zu gestalten, bieten die Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘ mögliche Anknüpfungspunkte. Mit Blick auf den Stellenwert der Forschungsergebnisse für die Berufsbildungsforschung bleibt abzuwarten, inwiefern sich daraus Anschlussmöglichkeiten für weitere berufspädagogische Diskurse zu der Weiterbildung an Hochschulen und der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung ergeben. Die Einflussfaktoren hochschulischer Weiterbildung auf die Veränderung von Arbeits- und Qualifikationsanforderungen sind bisher (noch) kein Gegenstand berufspädagogischer Forschung. Entsprechende Forschungsansätze bieten jedoch eine Chance für eine disziplinäre Erweiterung. Aus berufspädagogischer Perspektive gilt es, die Hochschulen als einen Lernort der beruflichen Bildung (vgl. Meyer 2012) anzuerkennen und die Potenziale hochschulischer Weiterqualifizierung für berufliche und betriebliche Entwicklungsprozesse sowohl auf *organisationaler* Ebene als auch auf der Ebene der lernenden *Subjekte* systematisch zu erfassen.

Eine zentrale Frage auf *organisationaler* Ebene ist, inwiefern sich der weitere Ausbau weiterbildender bzw. berufsbegleitender Studienformate im deutschen Hochschulsystem langfristig auf die Nachfrage nach beruflicher und betrieblicher Weiterbildung auswirken wird. Zudem wäre zu untersuchen, inwieweit wissenschaftliche Weiterbildungen strukturell und inhaltlich mit betrieblichen Weiterqualifizierungsangeboten verzahnt werden könnten. Gerade die berufliche Qualifikations- und Curriculumforschung (vgl. Becker/Spöttl 2006) weisen demgegenüber wichtige Ansätze zu einer empirisch fundierten Curriculumentwicklung auf, die hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf die Hochschulbildung zu prüfen wären (vgl. Meyer/Kreutz 2015).

Auf der Ebene der lernenden *Subjekte* stellt sich qualitativer Forschungsbedarf mit Blick auf die Lernmerkmale und Lernstrategien beruflich Qualifizierter in hochschulischen Weiterbildungsprozessen. Konkret geht es dabei z. B. um die Frage, wie Personen mit ausschließlich beruflicher Vorbildung mit den vermittelten hochschulischen Lehrinhalten in der beruflichen bzw. betrieblichen Praxis umgehen. Diese Frage ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund relevant, dass es sich dabei um Personen handelt, die bereits im Berufsleben stehen. Gerade mit Blick auf die beruflichen Orientierungsprozesse der berufsqualifizierten Zielgruppen jenseits der beruflichen Aus- und Weiterbildung (vgl. Dittmann 2016) erschließt sich die Weiterbildung an Hochschulen als ein potenzielles Forschungsfeld für die Berufspädagogik. In diesem Kontext wäre zu untersuchen, welchen Einfluss weiterbildende bzw. berufsbegleitende Studienformate auf die beruflichen Entwicklungsprozesse und Karrierewege der Berufspraktiker haben.

Aufgrund ihrer intermediären Position bewegt sich die Weiterbildung an Hochschulen permanent zwischen den Bezugssystemen Wissenschaft und Wirtschaft. Offen bleibt hierbei allerdings die Frage, inwieweit das Feld der Hochschulweiterbildung auch als ein ‚Innovations-

treiber‘ mit Blick auf die weitere Entwicklung des Verhältnisses zwischen Berufs- und Hochschulbildung fungieren kann. Die Leitbilder Bildung durch Wissenschaft (Wissenschaftssystem) und Bildung im Medium des Berufs (Berufsbildung) sind im Kontext des lebenslangen Lernens an Hochschulen nicht (mehr) getrennt voneinander zu denken bzw. beanspruchen keinen ungebrochenen Geltungsanspruch (vgl. Elsholz 2015). In diesem Sinne wäre eine übergreifende Leitidee für die Weiterbildung an Hochschulen in dem Verständnis einer lebensbegleitenden Bildung durch Beruf und Wissenschaft zukunftsweisend.

Literatur

Anslinger, E./Heibült, J. (2015): Reflexive Beruflichkeit und berufliche Neuorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens am Beispiel Studierender auf dem dritten Bildungsweg. In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum dritten Bildungsweg. Bielefeld, 121-135.

Barke, E. (2016): Zurück in die Zukunft. Für klare Strukturen in Lehre und Forschung. In: Forschung und Lehre, 23 (2016) 5, 398-401.

Baumhauer, M. (2017): Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. Detmold.

Becker, M./Spöttl, G. (2006): Berufswissenschaftliche Forschung und deren empirische Relevanz für die Curriculumentwicklung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 11. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe11/becker_spoettl_bwpat11.pdf (02.03.2018).

Brater, M. (1980): Die Aufgaben beruflicher Weiterbildung. Zur Konzeption einer „subjektorientierten“ Weiterbildung. In: Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung. Darmstadt und Neuwied, 66-101.

Bredl, K. et al. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse aus einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena.

Büchter, K./Meyer, R. (2010): Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 323-330.

Combe, A./Helsper, W. (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main.

Dettleff, H. (2015): Wissenschaftliche Weiterbildung als Bestandteil der betrieblichen Personalentwicklung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, (2015), 1-15.

Dewe, B. (2002): Zur bildungstheoretischen Rekonstruktion didaktischer Aufgaben in der Weiterbildung. In: Ders. (Hrsg.): Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn, 107-123.

Dick, M. (2010): Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30 (2010) 1, 13-25.

Dittmann, C. (2016): Mit Berufserfahrung an die Hochschule. Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich. Münster.

Eirmbter-Stolbrink, E. (2010): 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, 137-142.

Eirmbter-Stolbrink, E. (2011): Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform? In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2 (2011) 34, 35-44.

Elsholz, U. (2015): Überwindung der Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung? Bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen. In: Ders. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum dritten Bildungsweg. Bielefeld, 245-259.

Elsholz, U./Brückner, D. (2015): Auf dem Weg zu didaktischen Leitlinien für die Studiengangphase Beruflich Qualifizierter. In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum dritten Bildungsweg. Bielefeld, 193-206.

Grammes, T. (2009): Vermittlungswissenschaft. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. In: Journal of Social Science Education, 8 (2009) 2, 146-164.

Hartmann, H. (1968): Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, 19 (1968) 19, 193-216.

Herm, B. et al. (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt, Online: <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t838.pdf> (03.03.2018).

Jütte, W./Walber, M. (2015): Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (2015) 1, 67-75.

Klingovsky, U. (2012): Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, (2012) 2, 143-151.

Kreutz, M./Meyer, R. (2015): Große Schatten werfen ihre Ereignisse hinter sich – Alte und neue Herausforderungen einer berufsbezogenen Didaktik an Hochschulen. In: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld, 231-244.

Meyer, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster u. a.

Meyer, R. (2010): Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Online: https://www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/meyer/Meyer_Professionalisierung_und_Professionalitaet_fuer_Taetigkeiten_in_der_Berufsbildung_2010_1_.pdf (02.03.2018).

Meyer, R. (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (02.03.2018).

Meyer, R. (2013): Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung? Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von Institutionalisierung und Ausdifferenzierung. In: Vogt, H. (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – Berufs begleitendes Studium – Lebenslanges Lernen. DGWF Beiträge Heft 53. Bielefeld, 59-63.

Meyer, R. (2015): Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit. In: Ziegler, B. (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld, 23-36.

Meyer, R./Kreutz, M. (2015): Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs. In: Dietzen, A. et al. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim und Basel, 160-176.

Reinmann, G. (2015): Forschungs- und Berufsorientierung in der Lehre aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Tresp, P. (Hrsg.): Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit. Bielefeld, 41-61.

Schrode, N./Hemmer-Schanze, C. (2015): Studieren á la Carte? Nutzen Wirkungen und Chancen eines à la Carte Studiums - Ergebnisse der Evaluationsforschung zur empirischen Testung des "à la Carte" - Modells wissenschaftlicher Weiterbildung der Alanus Hochschule aus der ersten Wettbewerbsrunde, Online: https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/20151026_STUDICA_Erprobung_und_Evaluation_Schrode_Hemmer-Schanze_2015.pdf (03.03.2018).

Strunk, G. (2005): Verwertbarkeit wissenschaftlichen Wissens als Qualitätskriterium? Rückfragen an die aktuelle Hochschul- und Forschungspolitik. In: Heid, H./Harteis, C. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden, 35-54.

Walber, M./Jütte, W. (2015): Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hartung, O./Rumpf, M. (Hrsg.): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Wiesbaden, 49-64.

Wanken, S. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung als berufliche Weiterbildung?! In: Strate, U./Kalis, P.-O. (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung: zehn Jahre nach Bologna – alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel. Hamburg, 128-135.

Wolter, A./Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story“? In: Schubarth, W. et al. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, 21-36.

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

Schlüsselwörter: *Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene und Berufstätige, Weiterbildung an Hochschulen, Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung, Didaktik*

Zitieren dieses Beitrages

Baumhauer, M. (2018): Weiterbildung an Hochschulen im Spannungsfeld von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1-16. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe34/baumhauer_bwpat34.pdf (30.06.2018).

Die Autorin/Der Autor



Dr. MAREN BAUMHAUER

Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung

Schloßwender Str. 1, 30171 Hannover

maren.baumhauer@ifbe.uni-hannover.de

<https://www.ifbe.uni-hannover.de/baumhauer.html>