



Andrea Schulte
Marion Wadewitz
Magdalena Gercke
Markus Gomille
Hannes Schramm (Hrsg.)

Vom Projekt zum Produkt

Wissenschaftliche Weiterbildung für
beruflich Qualifizierte an Hochschulen

Andrea Schulte | Marion Wadewitz | Magdalena Gercke

Markus Gomille | Hannes Schramm

Vom Projekt zum Produkt

Wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich
Qualifizierte an Hochschulen



Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen NOW II: 16OH12012 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN (Print): **978-3-940625-84-7**

ISBN (E-Book): **978-3-7639-7063-6**

Dieses E-Book erscheint unter der ISBN 978-3-7639-7063-6 bei wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2018

Satz: Vorlage der Herausgeber:innen

Titelbild: © Universität Erfurt

Inhaltsverzeichnis

Vorwort..... VII

Einleitung: Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen 1

Andrea Schulte, Marion Wadewitz und Magdalena Gercke

Teil I

Wissenschaftliche Weiterbildung erfolgreich implementieren –
Perspektiven aus Forschung und Praxis

Wissenschaftliche Weiterbildung als Lösung, Teil und Treiberin
gesellschaftlicher Transformationsprozesse? 11

Katharina Walburga Freitag

Wissenschaftliche Weiterbildung erfolgreich am Markt verorten –
Erfolgsfaktoren aus der Praxis 38

Anno Stockem

Nachfrage- und adressatenorientierte akademische Weiterbildung an der
Universität Erfurt..... 45

Andrea Schulte und Marion Wadewitz

Wissenschaftliche Weiterbildung für Berufstätige in pädagogischen Handlungsfeldern 52

Magdalena Gercke und Marion Wadewitz

Teil II

Ausgewählte Aspekte der Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung

Lessons Learned – Zur Erprobung und Umsetzung von Lernformaten für berufsbegleitende Studienangebote 77

Markus Gomille und Hannes Schramm

Reflexion und reflexives Lernen im Kontext berufsbegleitenden Studierens – Formate und deren Wirksamkeit 97

Eva Cendon

Kundengewinnung als unternehmerische Herausforderung: Wie vermarkte ich mein Studienangebot? 111

Nicole Fuchs, Astrid Körner, Eva Schmitt-Rodermund und Bärbel Kracke

Intraorganisationale Vorarbeiten als Voraussetzung für eine Implementierung von Anrechnungsverfahren 124

Nico Sturm

Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten im berufsbegleitenden Bachelorstudium der Ingenieurwissenschaften. Anrechnung von Leistungen berufspraktischer Ausbildung in einem universitären Studiengang 138

Claudia Lutz

Teil III

Steckbriefe der Thüringer Projekte im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

NOW – Nachfrage- und adressatenorientierte akademische Weiterbildung
an der Universität Erfurt..... 149

Universität Erfurt

Professional.Bauhaus 152

Bauhaus-Universität Weimar

BASICplus..... 155

Technische Universität Ilmenau, Zentralinstitut für Bildung

Beraten, Betreuen, Beliefern, Begeistern – Zukunftsmarkt 65plus:
Dienstleistungen für Senioren entwickeln und umsetzen 159

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Einrichtung berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengänge für beruflich
Qualifizierte und Berufstätige an der HS Schmalkalden (BeGruWeSt) 162

Hochschule Schmalkalden

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 165

Vorwort

Weiterbildung an Hochschulen zu organisieren müsste doch einfach sein. Sie ist politisch gewollt, sie könnte gerade der prestigeegesättigten Bildungs- und Wissens-Institution „Universität“ gut zu Gesicht stehen und scheint angesichts gesellschaftlicher Dynamiken geradezu unabweisbar zu sein. Insofern müssten alle Türen offen stehen. Wer jedoch Weiterbildung an einer Universität in Gang bringen will, muss sich „warm anziehen“. Oft genug wissen Bedenkenräger in Fakultätsräten und Senaten, in Rektoraten und Verwaltungen tausende von Gründen vorzubringen, warum das alles gerade jetzt nicht geht. Klar, man kann es einer Kollegin, einem Kollegen nicht verbieten, aber ...

Es sind steinige Wege, die zu gehen sind. Kaum ist ein Hindernis aus dem Weg geräumt, entstehen, wie im Zauberlehrling, gleich wieder neue. Trotz alledem: es gibt erfolgreiche Beispiele. Und dabei steht außer Frage, dass vielfältige gesellschaftliche Veränderungen dazu geführt haben, die Vorstellung, allein ein Studium im späten Jugendalter könne für eine ganze Berufsbiografie ausreichen, absurd werden zu lassen. Steht nicht die Universität hier besonders in der Verantwortung? Aber ist sie in der Lage, berufserfahrenen Menschen etwas Verwertbares, Neues, Interessantes anzubieten? Vielleicht noch grundsätzlicher: Sind die akademisch qualifizierten Wissensträger der Gesellschaft bereit, wertschätzend zu akzeptieren, dass es viele Menschen gibt, die einen Großteil ihrer Lernprozesse in der Arbeitspraxis durchlaufen haben? Gibt es ein Wissen und Können jenseits der akademisch gestempelten Wissenspatente? Wie steht es denn mit dem Konzept des work-based learning? Mit „best-practice“ als Innovationsmotor?

Weiterbildung ist Wissensvermittlung, wenn es um instrumentelles Wissen geht („Wie mache ich was?“). Weiterbildung, die sich auf eine Berufspraxis bezieht, ist weniger auf dieses instrumentelle Wissen gerichtet. Es geht um Lernen in Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen, mit Betrachtern aus der Wissenschaft, es geht um Reflexion und

Innovation („Warum und wie soll ich etwas machen?“). Und nicht zuletzt auch um das „Zur-Sprache-bringen-können“ und um die gesellschaftliche Anerkennung des eigenen beruflichen Arbeitsfeldes. Dabei sind der kritische Blick und der Austausch über die eigene Praxis und die eigenen Erfahrungen höchst wichtig. Gute Theorie kann solche Bezüge anleiten und fördern, kann dabei selbst konkret werden und innovative Prozesse begleiten. Bevormunden kann sie allerdings nicht – und sollte das auch gar nicht versuchen. Für Lehrende liegt darin eine große Chance: Der Einstieg in dialogische Prozesse mit Menschen aus der Berufspraxis. Aus eigener Erfahrung lässt sich erleben, wie aufregend das sein kann.

Weiterbildung ist ebenso wie Forschung ein bedeutsamer Praxisbezug der Wissenschaft und der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Das bleibt auch für die Lehre und die Reputation der Hochschule langfristig sicher nicht ohne Auswirkungen. Es können sich Netzwerke bilden, das Ansehen der Wissenschaft kann wachsen, gerade wenn sie Überheblichkeit verliert. Die Bewältigung neuer Anforderungen wird zu einem Lernprozess auf beiden Seiten.

Wir könnten uns auch das entgegengesetzte Bild ausmalen: Eine Universität, die ihre Forschungsarbeit an externe Forschungseinrichtungen abgibt und Weiterbildung an kommerzielle Anbieter delegiert. Sie wird zu einer schwachen „Schule“, die vorhandene Wissensbestände in die Köpfe ihrer „Studierenden-Schüler“ transportiert und Lernerfolge an deren Reproduktionsleistung bemisst.

Nicht weniger bedeutungsvoll ist der mit (sozial-)wissenschaftlicher Theorie geschärfte Blick auf die eigene Praxis der Hochschulen im Felde der Weiterbildung. Fragen der Professionalisierung, der sozialen Selektion (über Zugänge und Abschlüsse), des Wissens und Anwendens, des Wissens- und Kompetenzerwerbs und der Expertise-Entwicklung kommen jetzt in den Blick. Akademische Weiterbildung könnte schließlich auch ein Beitrag zum Abbau sozialer Bildungsprivilegien sein. Das müssen Hochschullehrende, Hochschulen und Bildungspolitik wirklich wollen.

Durch die Akademisierung von Bildungsgängen – zum Beispiel im Pflegebereich – entstehen neue akademische Disziplinen, die nicht über tradierte Wissensbestände verfügen. Gerade hier ist es wichtig, über Weiterbildung und sich daran anschließende Forschungen zur Expertise der guten Praktikerinnen und Praktiker dieses disziplinäre Wissen zusammenzutragen. Das ist weit mehr als nur eine Anleitung zur Evaluation der eigenen beruflichen Praxis. Es geht um Hintergrundwissen zur Gestaltung dieses Han-

delns. Das generiert sich nicht von selbst, es entspringt aber auch nicht nur dem vorliegenden wissenschaftlich-disziplinären Wissen, noch weniger allein aus einer wissenschaftlichen Methodenlehre oder einem naturwissenschaftlich akzentuierten Gegenstandsverständnis. Das Handeln und die Reflexion der Praktikerinnen und Praktiker ist der Gegenstand, wenigstens der Ausgangspunkt des Forschens – und eben auch der Weiterbildung.

Interessant ist hier der Blick in die Universitätsgeschichte. Gerade durch freies wissenschaftliches Arbeiten sollte die Zugewandtheit zu einer aufgeklärten Praxis des gesellschaftlichen Handelns ermöglicht werden, und das sollte seinerseits auf die Wissenschaft positiv zurückwirken. Weder ein Wissen an sich, noch ein Rezept-Wissen zur Erfüllung von (vor-)gegebenen Zwecken bietet die Chance zu kritischer Reflexion und Gestaltung. Das gilt auch für wissenschaftliche Weiterbildung.

Alle diese schönen Worte dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass beim „Weiterbildung-Machen“, wie oben schon angesprochen, viele Probleme gelöst werden müssen. Der vorliegende Band trägt Erfahrungen zusammen, und er räumt mit falschen Vorstellungen auf, weil er nicht in sonniger „Schönschrift“ geschrieben ist, sondern reflektierte Erfahrungen aus Praxisfeldern ehrlich darstellt. Gleichwohl ist er eine Ermutigung, weil er zeigt, was in Thüringen angegangen worden ist, und weil er die konstruktive Phantasie weckt, was vielleicht noch alles entstehen kann. So ist dem Band zu wünschen, dass er eine große Leserschaft findet, dabei das Interesse an der Etablierung von Weiterbildungsangeboten weckt und fördert, Unentschlossene ermutigt und Organisationsverantwortliche in die Pflicht nimmt.

Manfred Eckert

Erfurt, im November 2017

Einleitung: Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Andrea Schulte, Marion Wadewitz und Magdalena Gercke

Die zunehmende Dynamik technisch-technologischer und gesellschaftlicher Veränderungen sowie die absehbaren Auswirkungen des demografischen Wandels erfordern innovative und nachhaltige Konzepte lebenslangen Lernens. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sieht in Bildung den Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Aufstieg und ein erfülltes Leben. Dass Lebenslanges Lernen gesellschaftliche Realität in Deutschland geworden ist, zeigt der stetig steigende Trend zur Weiterbildung: Mehr als jeder Zweite im Alter zwischen 18 und 64 Jahren hat 2014 an verschiedenen Formen der Weiterbildung teilgenommen (BMBF 2015, S. 73). Dieser Anstieg wird vor allem von den 19- bis 35-Jährigen und den 50- bis 65-Jährigen mit Hochschulreife getragen, die vor allem die Angebote des betrieblichen Weiterbildungssystems nutzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 144).

Hochschulen sind als Bildungseinrichtungen mitgestaltende Akteurinnen von Bildungsprozessen. Traditionell besteht ihre Aufgabe neben der Forschung in der Umsetzung von Ausbildungsgängen für akademisch geprägte Berufsfelder und Professionen mit hochschulischen Abschlüssen. Ein noch relativ junges Feld stellt die wissenschaftliche Weiterbildung dar. Wissenschaftliche Weiterbildung definieren wir in Anlehnung an die Kultusministerkonferenz (KMK) als:

„(...) die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.“ (KMK 2001 S. 2)

Darüber hinaus geht es uns um den *institutionellen* Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung, also Weiterbildung an Hochschulen (Faulstich 2016, S. 14).

Hier ergibt sich aktuell folgendes Bild. Obwohl in den Hochschulgesetzen aller deutschen Bundesländer wissenschaftliche Weiterbildung, neben Forschung und Lehre, als Kernaufgabe verankert wurde (vgl. KMK 2001, S. 3), ist der Anteil hochschulischer Weiterbildungsangebote im internationalen Vergleich immer noch relativ gering (Hanft & Knust 2007). Andrä Wolter (2016) schätzt den Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt im Jahr 2012 auf etwa sechs Prozent (ebd., S. 28). Insgesamt sind statistische Daten zu Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland schwer zu finden, was auch daran liegt, dass Angebote unterhalb der Ebene eines Studiengangs, also z. B. Zertifikatsangebote, Studienkurse, Blockveranstaltungen o. ä., in den Erhebungen selten ausgewiesen werden. Feststellbar ist, dass der Anteil der weiterbildenden Masterstudiengänge an allen Masterstudiengängen mit 10 Prozent sehr gering ist; nur an Fachhochschulen ist der Anteil mit 21 Prozent noch vergleichsweise hoch (Hochschulrektorenkonferenz 2016, S. 19). Die Angebote bedienen vor allem die Fachrichtungen Wirtschafts-, Ingenieur- und Gesundheitswissenschaften (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 125). Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die überwiegende Zielgruppe von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen, nehmen diese im Vergleich zu außerhochschulischen Angeboten eher selten wahr (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 150). Allerdings steigt die Anzahl flexibler Studienformate, die aufgrund zeit- und ortsunabhängiger Lernformen ein berufsbegleitendes Studieren ermöglichen (ebd.). Anbieter sind hier überwiegend private Hochschulen.

Im Kontext von gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Veränderungen fragen zunehmend beruflich qualifizierte Personen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung nach, um erwünschte oder notwendig gewordene Veränderungen in der beruflichen Tätigkeit aktiv mitgestalten zu können, beruflich aufzusteigen oder ihre Position im Beschäftigungssystem zu sichern.

Unter beruflich Qualifizierten verstehen wir Personen mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss und mehrjähriger Berufserfahrung. Sie zeichnen sich oft durch „unkonventionelle Bildungs- und Berufsbiografien“ aus (Martens & Haarnack 2014, S. 12). Unter den Studierenden gehört die Gruppe der beruflich Qualifizierten zu den nicht-traditionell Studierenden; häufig sind sie älter als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen; oft studieren sie berufsbegleitend (ebd., S. 12f.). Von der KMK werden damit Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Abitur, Fachhochschulreife oder fachgebundene Hochschulreife) bezeichnet (KMK 2009; 2014). Der prozentuale Anteil dieser Gruppe an allen Studierenden ist zwar sehr gering, steigt in den letzten Jahren aber stark an (Nickel & Duong 2014, S. 29f.).

Diese Situation stellt die Hochschulen vor neue Herausforderungen insbesondere hinsichtlich:

- der Schaffung von Studien- und Zertifikatsangeboten, welche den Anforderungen und Bedürfnissen neuer Zielgruppen mit ihren beruflichen und familiären Rahmenbedingungen entsprechen,
- der Etablierung innovativer Strukturen und Konzepte, ausgerichtet an neuen Studienformaten, welche Veränderungen in der Kultur des universitären Lehrens und Lernens erfordern.

Der 2011 gestartete Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des BMBF fördert innovative, nachfrageorientierte und nachhaltige Konzepte von Hochschulen, welche die Entwicklung und Erprobung berufsbegleitender und dualer Studienangebote forcieren sowie die Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung erhöhen und damit zur Profilbildung der Hochschulen im Bereich Lebenslangen Lernens beitragen (Hanft et al. 2016, S. 21). Berufstätige, Personen mit Familienpflichten oder Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer stehen dabei im Mittelpunkt (BMBF o. J.). Durch die Vielzahl der geförderten Projekte konnte das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen erweitert werden. Im vorliegenden Werk werden Problemstellungen und Bedingungen für die Entwicklung und Implementation von wissenschaftlicher Weiterbildung für beruflich Qualifizierte thematisiert. Beispielgebend sind hier vor allem die Projekte Thüringer Hochschulen im Bund-Länder-Wettbewerb.

Das Buch ist angelehnt an die Fachtagung „Vom Projekt zum Produkt: (Weiter-)Bildung für beruflich Qualifizierte an Thüringer Hochschulen“, die am 29. März 2017 an der Universität Erfurt stattfand. Initiiert vom Projektteam des Vorhabens NOW¹ bot die Tagung die Möglichkeit, Umsetzungsprozesse akademischer Weiterbildung aus unterschiedlichen Perspektiven nachzuvollziehen. Nach zwei Hauptvorträgen aus der Forschung und Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung und der Vorstellung zentraler Ergebnisse des Projekts NOW, folgten verschiedene Workshops zu exemplarisch ausgewählten Aspekten der Etablierung und Gestaltung von Weiterbildung an Hochschulen. Es ging um Lehr-Lernformate des berufsbegleitenden Studierens, Modelle zur Kundengewinnung und -bindung sowie um Grundlagen und Verfahren zu Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Vertreterinnen und Vertreter der Thüringer Projekte im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

¹ Nachfrage- und adressatenorientierte Weiterbildung an der Universität Erfurt

gestalteten die Workshops. Ergebnisse und Arbeitsstände der Projektarbeit wurden präsentiert und diskutiert. Am Nachmittag bestand die Möglichkeit, sich über die spezifischen Weiterbildungsangebote der Region zu informieren und sich mit den Verantwortlichen auszutauschen. Der vorliegende Band dokumentiert die Fachtagung.

Der erste Teil des Buches eröffnet verschiedene Perspektiven auf Umsetzungsprozesse akademischer Weiterbildung. *Walburga Katharina Freitag* erörtert in ihrem Beitrag zunächst den Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung in Transformationsprozessen. Sie geht der Frage nach, inwiefern Weiterbildung Transformation auslöst oder selbst ein Teil von Transformation ist. Dabei diskutiert sie das Thema vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen und zeigt dabei fördernde und hemmende Bedingungen auf. Anschließend stellt *Anno Stockem* in seinem Beitrag konkrete Erfolgsfaktoren für die Etablierung von Weiterbildung am Markt heraus. Als Geschäftsführer des C3L – Center für lebenslanges Lernen der Universität Oldenburg gibt er konkrete Praxiseinblicke in den Implementationsprozess von Weiterbildungsangeboten. Eine dritte Perspektive liefert der Beitrag von *Andrea Schulte und Marion Wadewitz*. Sie nehmen den Abschluss des Projekts NOW zum Anlass, Entwicklungs- und Umsetzungsprozesse von Weiterbildungsangeboten an der Universität Erfurt kritisch zu reflektieren. Daran schließt der Beitrag von *Magdalena Gercke und Marion Wadewitz* an. Sie geben einen Einblick in die konkrete Projektarbeit des Vorhabens NOW. Es werden Besonderheiten wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für Berufstätige in pädagogischen Handlungsfeldern herausgearbeitet, die vor allem in den spezifischen Bedarfen der Klientel gesehen werden. Der Beitrag zeigt auf, wie im Rahmen der konzipierten Studiengänge strukturell und inhaltlich auf diese Bedarfe eingegangen wird.

Im zweiten Teil des Buches werden ausgewählte Aspekte der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung exemplarisch erörtert. Zunächst berichten *Markus Gomille und Hannes Schramm* über die Umsetzung verschiedener hochschuldidaktischer Formate im Rahmen der NOW-Studiengänge. Sie geben einen praktischen Einblick in die Entwicklung, Erprobung und Umsetzung der ausgewählten Formate und diskutieren dies im Spannungsfeld von Anspruch und Umsetzung. *Eva Cendon* thematisiert in ihrem Beitrag Reflexion und reflexives Lernen als wichtige Elemente der Verknüpfung der unterschiedlichen Erfahrungs- und Lernwelten berufsbegleitend Studierender. Auf Grundlage einer Wirksamkeitsstudie zeigt sie, dass diese Lernformate voraussetzungsreich auf Seiten der Lehrenden und Lernenden sind. Es bedarf der Bereitschaft der Studierenden sowie einer entsprechenden Begleitung und didaktischen Inszenierung durch Lehrende, um die Wirkung reflexiver Lernangebote entfalten zu können. *Nicole Fuchs, Astrid Körner, Eva Schmitt-Rodermund und Bärbel Kracke* geben Einblicke in das Projekt Zukunftsmarkt 65plus und zeigen auf, wie auf differenzierte Bedarfslagen im Rahmen der Kundengewinnung eingegangen werden

kann. Aus Perspektive des CANVAS-Modells wird das Marketingkonzept geplanter Studiengänge beschrieben und die Konsequenzen aus dieser Sichtweise herausgearbeitet. *Nico Sturm* beschäftigt sich in seinem Beitrag mit intraorganisationalen Vorarbeiten als Rahmenbedingung für die Implementierung von Anrechnungsverfahren außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Ausgehend von verschiedenen Rahmenbedingungen werden im Beitrag Spezifika der Hochschulen beschrieben, die organisationsstrukturelle und -kulturelle Vorarbeiten notwendig machen, bevor konkrete Anrechnungsverfahren implementiert und nachhaltig verankert werden können. *Claudia Lutz* schließt mit einem praktischen Einblick in das Anrechnungsszenario der TU Ilmenau an. Am Beispiel des berufsbegleitenden Bachelorstudiums der Ingenieurwissenschaften zeigt sie, wie Kompetenzen aus der berufspraktischen Aus- und Weiterbildung im Studium anerkannt werden können. Sie verweist darauf, dass die Erfolgsaussichten auf Anerkennung sehr unterschiedlich sind. Es bedarf der sorgfältigen Vorbereitung durch die Studierenden und der genauen Prüfung durch Lehrende. Größte Hürde sind in den meisten Fällen die qualitativen Unterschiede zwischen beruflicher und akademischer (Aus-)Bildung.

Der dritte Teil des Buches bietet eine Übersicht der Thüringer Projekte im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Auf drei bis vier Seiten haben die Mitarbeitenden wesentliche Inhalte und Erkenntnisse ihrer Projektarbeit zusammengestellt. Präsentiert werden NOW der *Universität Erfurt*, Professional.Bauhaus der *Bauhaus-Universität Weimar*, BASICplus der *Technischen Universität Ilmenau*, Zukunftsmarkt 65plus der *Friedrich-Schiller-Universität Jena* und BeGruWeSt der *Hochschule Schmalkalden*.

Abschließend danken wir allen Kolleginnen und Kollegen sowie den Mitarbeitenden der eben genannten Projekte, die sowohl die Fachtagung im März 2017 als auch diese Publikation durch ihre Beiträge ermöglicht haben. Wir hoffen, dass die Inhalte dieses Werkes dazu beitragen, wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen weiter voranzubringen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf>. Zugegriffen: 2.11.2017.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>. Zugegriffen: 2.11.2017.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.J.). *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen>. Zugegriffen: 02.11.2017.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2015). *Bildung und Forschung in Zahlen 2015. Ausgewählte Fakten aus dem Daten-Portal des BMBF*. https://www.bmbf.de/pub/Bildung_und_Forschung_in_Zahlen_2015.pdf. Zugegriffen: 2.11.2017.
- Faulstich, P. (2016). Eine Bestandsanalyse des Weiterbildungsmarktes in Deutschland. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen* (Schriftenreihe Hochschulpolitik; Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 11-22). Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.).(2016). Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2016/17. *Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2016*, https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/HRK_Statistik_WiSe_2016_17_Webseite.pdf. Zugegriffen: 2.11.2017.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf. Zugegriffen: 23.10.17.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf. Zugegriffen: 2.11.2017.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). *Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hoch-*

-
- schulrechtlicher Regelungen (Stand August 2014)*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf. Zugegriffen: 2.11.2017.
- Martens, J. & Haarnack, D. (2014). *Beruflich Qualifizierte als neue Zielgruppe der Hochschule*. https://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/BWL/WiPaed/2014_Beruflich_Qualifizierte_als_neue_Zielgruppe_an_der_Hochschule.pdf. Zugegriffen: 2.11.2017.
- Nickel, S. & Duong, S. (2014). *Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen* (CHE-Arbeitspapier Nr. 157, Centrum für Hochschulentwicklung). https://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf. Zugegriffen: 2.11.2017.
- Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.).(2007). *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen*. Oldenburg.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (Hrsg.).(2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Wolter, A. (2016). Die Rolle von Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen* (Schriftenreihe Hochschulpolitik; Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 23-36). Bonn.

Teil I

Wissenschaftliche Weiterbildung
erfolgreich implementieren – Perspektiven aus
Forschung und Praxis

Wissenschaftliche Weiterbildung als Lösung, Teil und Treiberin gesellschaftlicher Transformationsprozesse?

Walburga Katharina Freitag

1 Einleitung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Hypothese eines ‚Mismatch‘ zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung zur Lösung gesellschaftlicher Probleme einerseits und der Sicherstellung einer angemessenen Positionierung und Anerkennung dieses wenig konturierten Feldes institutioneller, organisationaler und sozialer Praktiken innerhalb der Hochschulen¹ andererseits. Wissenschaftliche Weiterbildung, so meine Beobachtung, soll Lösungen bereitstellen für gesellschaftliche Transformationsprozesse, dabei ist sie selbst Teil von Transformationen und treibt einzelne Transformationsfelder möglicherweise mit an.

Nachdem im ersten Kapitel die gesellschaftlichen Entwicklungen skizziert und die Charakteristika von Transformationsprozessen dargestellt werden, stehen im zweiten Kapitel die Konturen wissenschaftlicher Weiterbildung im Mittelpunkt. Das dritte und vierte Kapitel stellen bildungspolitische Entwicklungen in den Mittelpunkt, die die Anforderungen an Weiterbildung zu beschleunigen scheinen, das fünfte und sechste Kapitel ist den Widersachern dieser Entwicklungen vorbehalten. Abschließend gehe ich auf die Bedeutung von Gefühlen für die Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung ein, durch die – je nach Entwicklung – die Lösungskraft für gesellschaftliche Transformationen gesteigert oder vermindert wird. Wissenschaftliche Weiterbildung muss individuelle und gesellschaftliche Bedeutung erlangen, so meine Kernthese, und dafür ist es

¹ Unter Hochschulen subsumiere ich Universitäten und Fachhochschulen.

erforderlich, die Bedeutung(en) in „soziale Netze“ und in soziale Beziehungen einzuflechten.

2 Gesellschaftliche Transformation und wissenschaftliche Weiterbildung

2.1 Gesellschaftliche Wandlungsprozesse

Drei gesellschaftlich bedeutsame Entwicklungen werden seit mehr als zwei Dekaden in nationalen Diskursen angeführt, um auf eine wachsende Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung hinzuweisen, sie zu legitimieren und gleichsam eine Verbesserung von Rahmenbedingungen für das lebenslange Lernen und die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen zu begründen: ein demographischer Wandel, ein steigender Fachkräftebedarf und eine zunehmende Bedeutung von Wissen, seit vielen Jahren wird von einer Wissensgesellschaft gesprochen.

Hinsichtlich des *demographischen Wandels* sind für unser Thema insbesondere seine bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Dimensionen von Bedeutung. Einer älter werdenden Erwerbsbevölkerung steht eine rückläufige Schulbevölkerung gegenüber. Die Entwicklung im tertiären Bildungsbereich wird in westdeutschen Bundesländern gegenwärtig noch durch eine steigende Zahl studienberechtigter Schulabsolventinnen und -absolventen und doppelte Abiturjahrgänge kompensiert, in ostdeutschen Bundesländern jedoch bereits schon jetzt nicht mehr. Ostdeutsche Hochschulen werben seit einigen Jahren bundesweit um Abiturientinnen und Abiturienten. Personalengpässe, wie sie sich in expandierenden Tätigkeitsfeldern mit Bedarf an neuen Arbeitskräften, z. B. im Feld der Kinderbetreuung, der Alten- und Krankenpflege und der Gastronomie abzeichnen, können nicht in ausreichendem Maße durch junge Absolventinnen und Absolventen behoben werden. Helmrich (2008) prognostiziert einen erhöhten Ersatzbedarf ab dem Jahr 2020 aufgrund des Ausscheidens der geburtenstarken Jahrgänge (ebd., S. 34). Die wissenschaftliche Weiterbildung der Belegschaft wird als ein Lösungsansatz angesehen (vgl. z. B. Scholz-Sikojev 2008), der auch von den Gewerkschaften wie der IG Metall stark unterstützt wird (Kaßbaum 2011).

Der *Diskurs um den Fachkräftemangel* weist auf Qualifikationsengpässe hin, einem Zusammenspiel von Qualifikationsanforderungen der Betriebe und dem Qualifikationsangebot durch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Der Fachkräftemangel steht in engem Zusammenhang mit dem demographischen Wandel. Ein Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften wurde für den akademischen Bereich, insbesondere für die Naturwissenschaften und einige technische Berufe, bereits im Jahr 2008 festgestellt und betont, dass dies die nichtakademischen hoch qualifizierten Fachkräfte wie Meisterinnen

und Meister, Technikerinnen und Techniker sowie Fachschulabsolventinnen und -absolventen mit einschließt (ebd., S. 34f.)

Im Bericht „Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2017“ (Gehrke et al. 2017) heben die Autorinnen und Autoren hervor, dass z. B. „der erwartbare (altersbedingte) Ersatzbedarf bei Ingenieurwissenschaftler(inne)n in Elektrotechnik, Elektronik und Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) sowohl in wissensintensiven Industrien als auch in wissensintensiven Dienstleistungen im Vergleich zu anderen akademischen MINT-Berufen prozentual gesehen am höchsten ist“ (ebd., S. VIII), aber im Vergleich zu europäischen Nachbarn niedriger ausfällt. Das, so die Autorinnen und Autoren, deutet darauf hin, „dass Deutschland im Hinblick auf notwendige Fortschritte in der Vernetzung und Digitalisierung der Produktionsprozesse weniger gut gerüstet ist“ (ebd.). Einen Mangel an Fachkräften gibt es aber auch im Schulbereich, in klein- und mittelständischen Unternehmen und an Hochschulen. Aktuelle Paradigmen im Schulbereich, wie z. B. die Inklusion, erfordern Spezialkenntnisse des Fachpersonals, die nicht in ausreichendem Maße verfügbar sind.

Der dritte große Transformationsbereich wird mit einer Entwicklung der *Industrie- zur sogenannten Wissensgesellschaft* markiert. Gemeint ist hier nicht so sehr das Alltagswissen als vielmehr die Entwicklung, Anwendung und Reflexion wissenschaftlichen Wissens, von dem gleichwohl angenommen wird, dass es immer stärker auch Teil des Alltagswissens wird. Die Vorstellungen, die von Wissen und mit einer Wissensgesellschaft verbunden sind, gehen weit auseinander und sind Gegenstand von Machtkämpfen. Poststrukturalistische und diskursanalytische Perspektiven (Foucault 1981) stehen neben sozialkonstruktivistischen (Berger & Luckmann 1969) und denen, die als Wissen im Rahmen kontextsensitiver Wissenschaft (Nowotny, Scott & Gibbon 2004) eingeordnet werden können.

Für berufliche Tätigkeiten wird prognostiziert, dass sie sich von materialbezogener zu daten-, informations- und wissensbezogener Arbeit wandeln (Helmrich 2008, S. 32). Dieser Wandel wird nicht nur für die Gruppe der hoch qualifizierten Beschäftigten in „Forschung, Entwicklung, Konstruktion, Marketing und Beratung, sondern auch für die Ebene der Facharbeiter“ prognostiziert. „Breites Fachwissen, Denken in Zusammenhängen, Übernahme von Prozessverantwortung, Selbststeuerung“ und die Bereitschaft zur Weiterbildung werden als zunehmend wichtiger eingeordnet (ebd.).

Während die Wissenssoziologie dabei einerseits von einer Koevolution von Gesellschaft und Wissenschaft ausgeht und neben der gesellschaftlichen auch eine Transformation der Wissensinstitutionen prognostiziert (Nowotny, Scott & Gibbon 2004), heben andere Studien Differenzen möglicher und praktizierter staatlicher Steuerungsregime hinsichtlich der Entwicklung von wissenschaftlichem Wissen hervor. In dem einen Fall

wird in Wissensökonomien mit stark aufeinander bezogenen Produktions- und Wissensentwicklungsprozessen investiert, in dem anderen Fall wird in Wissens- und Informationsgesellschaften investiert, also in das Bildungsniveau der Bevölkerung, das potentiell für die Produktion zur Verfügung steht. Singapur wird als Beispiel für den ersten Modus und Deutschland für den zweiten Modus genannt (Hornidge 2007). Betrachtet man die Politik der Europäischen Union, so steht diese für den zweiten Modus, die Wissens- und Informationsgesellschaft steht im Mittelpunkt. Zentral gefördert werden Forschung und Innovation, Bildung und Ausbildung. Im Mittelpunkt der Aktionslinien der EU stehen das lebenslange Lernen, die Durchlässigkeit der Bildungssysteme und die soziale Öffnung der tertiären Bildung. Diese werden zu zentralen Diskursen, die hinsichtlich des lebenslangen Lernens bis in die Verästelungen der Lernformen und die Bedeutung informellen Lernens hineinreicht und somit einen Benefit für alle Bürgerinnen und Bürger suggeriert.

Investitionen in die Generierung von Wissen werden darüber hinaus für weitere im internationalen und europäischen politischen Diskurs genannte ‚große Herausforderungen‘ gefordert. Im Mittelpunkt stehen fünf Themen: der Klimawandel, die Energieversorgung, Wasserressourcen, das Älterwerden der Bevölkerung und die Gesundheitsversorgung. Sie werden, so die Prognosen, perspektivisch gesellschaftliche Transformationen nicht geringen Ausmaßes auslösen (vgl. hierzu auch Hornidge 2007). Auch hierfür spielt die Entwicklung wissenschaftlichen Wissens und die Schaffung von Rahmenbedingungen zu seiner Herstellung eine große Rolle. Die im Rahmen der schwedischen Ratspräsidentschaft verabschiedete „LundDeclaration“ (2009), nimmt auf diese Themen Bezug² und fordert, mehr Ressourcen zur Verfügung zu stellen für die Lösung der Herausforderungen: „The European Knowledge Society must tackle these (grand challenges, Anm. WF) through the best analysis, powerful actions and increased resources“ (ebd., S. 2). In der Lund-Declaration 2015, die auf die von 2009 aufbaut, wird die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angemahnt, „to create the right skills, facilitate work across disciplines and encourage researchers’ mobility“ (ebd., S. 1) und die Bedeutung von „open science including open access“ hervorgehoben (ebd., S. 2).

Die Partizipation möglichst großer Bevölkerungsanteile an postsekundärer Bildung, die (Weiter-)Entwicklung gesellschaftlich erforderlichen Wissens und die Qualifizierung einer ausreichenden Anzahl an Fachkräften, Lehrkräften sowie Expertinnen und Exper-

² Im Wortlaut heißt es hier: Challenges must turn into sustainable solutions in areas such as global warming, tightening supplies of energy, water and food, ageing societies, public health, pandemics and security. It must tackle the overarching challenge of turning Europe into an eco-efficient economy” (ebd., S. 1).