

REPORT

4 | 2014

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
37. Jahrgang

Opening Higher Education to Adult Learners – Concepts and Research Results

- Anke Hanft/Stefanie Kretschmer
Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen
- Melanie Franz/Timm C. Feld
**Steuerungsproblematiken im Prozess der
Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung
an Universitäten**
- Silke Schreiber-Barsch
**Sustainability and Widening Access to Adult Learners
in Higher Education**
- Agnieszka Bron
Increasing Access of Non-traditional Students



wbv Journals

Digitale Zeitschriftenbibliothek für Wissenschaft und Bildungspraxis

➔ wbv-journals.de/report

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Recherchieren Sie in den digitalen Ausgaben des Journals **REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung** oder im gesamten wbv-Fachzeitschriftenprogramm. Mithilfe der Autoren-, Stichwort- und Volltextsuche finden Sie schnell die gesuchten Inhalte.
- Wählen Sie, ob Sie eine ganze Ausgabe oder nur einzelne Artikel herunterladen möchten.
- In Ihrem Downloadbereich werden Ihre heruntergeladenen Artikel für zwei Jahre archiviert. So können Sie bequem vom Schreibtisch im Büro, zu Hause oder auch von unterwegs auf Ihre Dateien zugreifen.

Das wbv-Fachzeitschriften-Portal:
wbv-journals.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



REPORT 4 | 2014

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
37. Jahrgang

**Opening Higher Education to Adult Learners –
Concepts and Research Results**

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

37. Jahrgang, Heft 4/2014

Herausgeber:

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung wird herausgegeben von einem unabhängigen Gremium. Dem Gremium gehören derzeit folgende Mitglieder an: Philipp Gonon (Zürich), Elke Gruber (Klagenfurt), Ekkehard Nuissl (Kaiserslautern), Josef Schrader (Bonn).

Gastherausgeberin Heft 4/2014:

Karin Dollhausen

Beirat: Anke Hanft (Oldenburg), Stephanie Hartz (Braunschweig), Joachim Ludwig (Potsdam), Erhard Schlutz (Bremen), Sabine Schmidt-Lauff (Chemnitz), Jürgen Wittpoth (Bochum)

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) unterhält die Redaktion des REPORT und stellt damit eine zentrale Informationsinfrastruktur für den wissenschaftlichen Diskurs in der Erwachsenenbildung zur Verfügung.

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung
Redaktionsassistent: Monika Socha
Lektorat: Manuela Hentschel

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrer Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inne/n sowie zwei externen Gutachter/inne/n vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter www.report-online.net.

Open Access: Unter www.report-online.net sowie wbv-journals.de/report stehen die Beiträge zum Download zur Verfügung. Zwölf Monate nach Erscheinen ist der Download kostenlos.

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

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos
Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20
E-Mail roos@sales-friendly.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 17,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 44,- EUR, für Studierende mit Nachweis 38,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-5351-6 (Print)
ISBN 978-3-7639-5352-3 (E-Book)
DOI zur elektronischen Ausgabe:
DOI 10.3278/REP1404W
Best.-Nr. 23/3704

© 2014 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Vervielfältigung und Verbreitung, insbesondere die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.



Inhalt

Abstracts	5
Editorial	9
Notiz der Herausgeber und des Verlags	11

Beiträge zum Schwerpunktthema

Anke Hanft/Stefanie Kretschmer

Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen	15
--	----

Melanie Franz/Timm C. Feld

Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten	28
---	----

Silke Schreiber-Barsch

Sustainability and Widening Access to Adult Learners in Higher Education	41
--	----

Agnieszka Bron

Increasing Access of Non-traditional Students to Higher Education	54
---	----

Forum

Matthias Alke

Kooperation als Medium der Selbststeuerung und Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung	69
---	----

Christian Bernhard

Region ≠ Region – vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität	83
---	----

Rezensionen

Frauke Bilger/Dieter Gnab/Josef Hartmann/Harm Kuper

Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012 (Bernd Käpplinger)	99
---	----

Wilhelm Filla

Die Alternative politische Bildung (Barbara Menke)..... 100

Dieter Nittel/Julia Schütz/Rudolf Tippelt

Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse
komparativer Berufsgruppenforschung (Wiltrud Gieseke)..... 102

Esther Winther/Manfred Prenzel (Hg.)

Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung. Ergebnisse
komparativer Berufsgruppenforschung Kompetenz und Professionalisierung
(Stefan Vogtenhuber) 103

Autorinnen und Autoren der Beiträge 106

Autorinnen und Autoren der Rezensionen 106

Gutachterinnen und Gutachter des 37. Jahrgangs 107

Anke Hanft/Stefanie Kretschmer

Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen

Die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen gilt als wichtiges gesellschafts- und bildungspolitisches Ziel. Im Beitrag wird vor dem Hintergrund zentraler hochschul- und bildungspolitischer Rahmenvorgaben untersucht, welche Zielgruppen dabei vor allem adressiert werden und welche Anforderungen sich daraus für die Organisation und Gestaltung von Studium und Lehre ergeben. Dabei werden vor allem Beiträge der Hochschulforschung und der Hochschuldidaktik analysiert. Anregungen erhalten beide Disziplinen auch aus der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, die dem Zielgruppenbezug traditionell hohe Bedeutung zuschreibt.

Opening Higher Education Institutions for new Target Groups

Opening higher education for new target groups is regarded as an important political and social goal. Based on central political frameworks the following article analyses, which new target groups are addressed in higher education institutions and which specific demands they have for the organization and structuring of teaching and learning. In the focus of the analysis are studies from higher education research and instructional design. The perspectives of these two in the past almost separated disciplines seem to be coming closer together by focusing more and more on the same questions: how to organize teaching and learning in an environment of heterogeneous students. Both disciplines get impulses from adult education and continuing education research, which traditionally focus more on target groups and their specific needs.

Melanie Franz/Timm C. Feld

Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche organisationsinternen Steuerungsproblematiken bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung in Erscheinung treten, und wie sich diese auf den Implementierungsprozess – und somit auch in ihren Auswirkungen auf die grundlegende Öffnung von Universitäten für die akademische Bildung Erwachsener – auswirken. Auf Basis qualitativ empirischer Ergebnisse werden Steuerungsproblematiken entfaltet, Hinweise auf die Herausforderungen beim Auf- und Ausbau von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung gegeben sowie Perspektiven der Öffnung von Universitäten für die akademische Bildung Erwachsener aufgezeigt.

Control Problems in the Process of Implementing Scientific Continuing Education at Universities

The article deals with the question of organizations' internal control problems, which appear during the implementation of scientific continuing education, and how these problems relate to the implementation process and also to the general opening of universities for higher education to adult learners. Based on qualitative empirical results from a currently ongoing DFG project, three control problems are deployed and appropriate forms of action are demonstrated. The results provide evidence of the challenges in building and expanding offers of scientific training and refer to perspectives of the opening of universities for higher education to adult learners.

Silke Schreiber-Barsch

Nachhaltigkeit und Öffnung der Hochschulen für erwachsene Lerner

Das Verhältnis von Nachhaltigkeit und der Öffnung der Hochschulen ist nachvollziehbar und gleichzeitig ungenau zu fassen. Mit Segghezzo (2009) und Foster (2001) soll gezeigt werden, dass der Effekt, das Konzept der Nachhaltigkeit in diesem Kontext anzuwenden, nicht nur als operative Maßnahme oder als Lerngegenstand verstanden werden kann. Vielmehr wird aufgezeigt, dass das Verständnis von Nachhaltigkeit als Katalysator dienen kann, wenn es um die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens und um die Identifizierung von Gegenständen der Erwachsenenbildungsforschung geht. Mit Blick auf die an der Universität Hamburg gemachten Erfahrungen werden unterschiedliche Zugangswege zur Universität für Quereinsteiger sichtbar gemacht.

Sustainability and Widening Access to Adult Learners in Higher Education

The relation between sustainability and widening access to adult learners in higher education is both well comprehensible and highly vague. Accordingly, and following the arguments of Segghezzo (2009) and Foster (2001), the paper aims to complement academic discourse on widening access of higher education by showing the benefit of using the concept of sustainability not merely as an operational measurement index or a learning topic content-wise. Rather, a different understanding of sustainability may serve as a catalyst to revisit the mandate of higher education institutions in providing lifelong learning opportunities and to identify gaps in adult education research. References to the University of Hamburg serve as an example to illustrate the multilayered facets of alternative entry routes to higher education for adults holding VET qualifications and awards.

Agnieszka Bron

Zugang nicht-traditionell Studierender zur Hochschule

Es werden die Konsequenzen zunehmender Zahlen von nicht-traditionellen Studierenden an schwedischen Hochschulen für die Gesellschaft, für die Hochschullandschaft und für das Individuum aufgezeigt. Der Artikel basiert auf Ergebnissen des jüngst abgeschlossenen europäischen Forschungsprojekts RANLHE, an dem sieben Länder beteiligt waren. Nach einer Vorstellung der Rahmenbedingungen des schwedischen Hochschulsystems sowie des Forschungsprojekts wird eine Typologie von nicht-traditionellen Studierenden entwickelt, die vom Konzept der Identitätsbildung vor dem Hintergrund der Massenuniversität ausgeht. Abschließend werden einzelne Konsequenzen für den europäischen Kontext abgeleitet.

Increasing Access of Non-traditional Students to Higher Education

This article discusses the consequences of increasing access of non-traditional students to higher education (HE) in Sweden for society, individuals, and HE. The findings are based on a recently finished European Research Project called Access and Retention: Experiences of Non-traditional Students in Higher Education (RANLHE) with seven countries involved. First, an introduction about opening access to HE is presented, followed by a review of Swedish HE policy. Next is a presentation of the RANLHE project including the project's research focus, methodology and a comparison between the partner countries. The Swedish case is highlighted and a typology of non-traditional students introduced which demonstrates a change in students' identity formation as a result of mass HE. The role of research and teaching institutions in regards to mature/non-traditional students and their impact on students' identity formation is discussed. The article concludes with the general consequences for HE in Europe.

Matthias Alke

Kooperation als Medium der Selbststeuerung und Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung

Der Beitrag thematisiert Kooperation unter steuerungsbezogenen Aspekten auf der Organisationsebene. Ausgehend von vielfältigen Erscheinungsformen im Weiterbildungsbereich wird Kooperation dabei als ein Medium der organisatorischen Selbststeuerung und Reproduktion konturiert. Auf der Grundlage einer empirischen Fallrekonstruktion wird illustriert, wie sich Organisationen durch ihre Kooperationsaktivitäten notwendige Ressourcen und Legitimität beschaffen und dadurch ihre Existenz- und Reproduktionsfähigkeit dauerhaft erhalten können. Zugleich beleuchten die Befunde, dass durch die Initiierung von Kooperation organisationale Wandlungsprozesse eingeleitet werden, in deren Folge sich auch die institutionellen Umwelten der Organisationen verändern.

Cooperation as a Medium of Coordination and Reproduction of Adult Education Organisations

The article deals with cooperation under the perspective of governance from an organisational view. According to the variety forms of cooperation in the field of adult education, cooperation can be seen as a medium that adult educational organisations can use for their reproduction and coordination in different institutional environment. Based on empirical findings from a case study, it can be shown that organisations initiate cooperation for collecting resources and legitimation. So, organisations can continuously reproduce themselves in their institutional environment. In addition, cooperation provides them with the possibility for organisational change-processes.

Christian Bernhard

Region ≠ Region – Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität

Ausgehend von der vielfältigen Verwendung des Begriffs „Region“ allgemein wie in der Erwachsenenbildung, versucht der Autor vor dem Hintergrund der aktuellen Raumdebatte eine Präzisierung dieses Begriffs. Auf Basis eines geografischen Ansatzes analysiert er die Erwachsenenbildungsliteratur: Der Regionsbegriff vollzieht sowohl in der Wissenschaft als auch in der Politik die Wende „Raus aus dem Container“. Der Autor schlägt schließlich in Anlehnung an Schönig „Regionalität“ vor, um Region analytisch-interpretativ sowohl aus Subjektperspektive als auch aus organisationaler Planungs- oder politischer Steuerungsperspektive zu beleuchten.

Region unlike Region – From a Normative Concept of Region to an Interpretative Regionality

Departing from the variety of understandings of “region” both in general and in Adult Education, the author aims at a new definition of the term against the backdrop of current discussions on space. Based on a geographic approach, the author analyzes recent literature in the field of Adult Education. He identifies a shift in both politics and research. He, suggests, with Schönig, to evaluate the concept from a variety of perspectives – from the point of view of the subject, of the organization and of the state.

Editorial

In den vergangenen Jahren hat das Thema der Öffnung der Hochschulbildung für breitere und heterogene Zielgruppen im Kontext des lebenslangen Lernens einen enormen Aufschwung erfahren. Sowohl von Seiten der EU als auch im Rahmen des Bologna-Prozesses sind die Forderungen nach einer Öffnung der Hochschulbildung deutlich verstärkt worden. So wird heute lebenslanges Lernen in den meisten europäischen Ländern als eine wichtige Aufgabe der Hochschulen anerkannt (vgl. EU-Kommission u.a. 2012, S. 130). In Deutschland hat das Thema mit dem Start des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Jahr 2010 einen besonderen Bedeutungsschub erfahren. Allerdings kommen empirische Untersuchungen bislang zumeist zu dem Ergebnis, dass die Entwicklung auf der Ebene der Hochschulen in den verschiedenen Ländern stark variiert und dass die tatsächlichen Aktivitäten der Hochschulen bis heute vielfach eher zurückhaltend ausfallen (vgl. EUA 2010; Slowey/Schuetze 2012; Dollhausen/Wolter u.a. 2013).

Vor diesem Hintergrund wird gegenwärtig im Schnittpunkt von Hochschul- und Weiterbildungsforschung über folgende Fragen debattiert: „Wie kann der Prozess der Öffnung der Hochschulbildung sinnvoll unterstützt werden?“ „Wie können Hochschulen mit Blick auf das lebenslange Lernen entwickelt werden?“ und „Wie ist es möglich, die Beteiligung von sogenannten nicht-traditionellen Studierenden an der Hochschulbildung zu erhöhen?“ Zugleich zeichnet sich ein gestiegener Bedarf an empirischen Forschungen ab, die darauf gerichtet sind, die Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Öffnung der Hochschulbildung für erwachsene bzw. „lebenslang“ Lernende genauer zu bestimmen.

Die laufende Diskussion und Forschung ist zu vielschichtig, um sie in einem Themenheft des REPORTs angemessen berücksichtigen zu können. Das Herausgebergremium hat deshalb entschieden, neben dem vorliegenden ein weiteres Heft zu diesem Thema zu realisieren, dieses wird dann als 3/2015 erscheinen. Das vorliegende Heft versammelt zunächst vier Schwerpunktbeiträge:

Anke Haft und *Stefanie Kretschmer* gehen den Möglichkeiten und Grenzen der bisherigen themenspezifischen Bildungsforschung nach. Ein zentrales Forschungsdesiderat sehen die Autorinnen in der Einbeziehung der Ebene der Studienorganisation und -gestaltung, die genauere Einblicke in die Dynamik sowie Bedingungs- und Erfolgsfaktoren des Öffnungsprozesses verspricht.

Melanie Franz und *Timm C. Feld* befassen sich mit der Steuerung von Öffnungsprozessen auf der Ebene der einzelnen Hochschule. Im Rekurs auf die Ergebnisse einer qualitativen empirischen Studie zeigen sie den Bedarf für die Weiterentwicklung von organisations-, gegenstands- und personenbezogenen Steuerungskompetenzen insbesondere auf der Ebene der Hochschulleitung auf.

Silke Schreiber-Barsch reflektiert die Relevanz des Konzepts Nachhaltigkeit bei der Erforschung der Rolle von Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens. Das Nachhaltigkeitskonzept ermöglicht die empirische Untersuchung vom Standpunkt der „lebenslang Lernenden“ aus, d.h. vor allem von beruflich Qualifizierten sowie deren Studienmotiven und Strategien zur Bewältigung des Übergangs in den Hochschulkontext.

Agnieszka Bron zeichnet im Rekurs auf die Ergebnisse des europäischen RANHLE-Projekts die Integrationsherausforderungen nach, auf die sich Hochschulen im Zuge der Öffnung für nicht-traditionell Studierende einstellen müssen. Kritisch weist sie darauf hin, dass mit der Öffnung der Hochschulbildung, auch EU-seitig forciert, zugleich ein berufsbezogenes Verständnis von Hochschulbildung an Bedeutung gewinnt, das insbesondere Studierende aus benachteiligten Gruppen tendenziell marginalisiert.

Im FORUM dieses Heftes widmet sich *Matthias Alke* in seinem in der Organisationsforschung zu verortenden Beitrag der Frage, inwiefern sich jenseits einer Steuerung durch politische Akteure „Kooperation“ auch vom Standpunkt der beteiligten Organisationen und unter der Perspektive ihrer Selbststeuerung betrachten lässt. Und *Christian Bernhard* schlägt eine Präzisierung der Begriffe „Region“ und „Regionalität“ vor. Vor dem Hintergrund der aktuellen Raumdebatte und basierend auf einem geografischen Ansatz werden die Begriffe sowohl aus Subjektperspektive als auch aus organisationaler Planungs- oder politischer Steuerungsperspektive beleuchtet.

Literatur

- Dollhausen, K./Wolter A. u.a. (2013): Developing the Adult Learning Sector. Lot 3: Opening Higher Education to Adults. Contract EAC 2012-0074. Final Report. Brüssel
- EU-Kommission/EACEA/Eurydice/Eurostat/Eurostudent (2012): The European Higher Education Area in 2012: Bologna Implementation Report. Luxemburg
- European University Association (EUA) (2010): Trends 2010. A Decade of Change in European Higher Education. Brüssel
- Slowey, M./Schuetze, H.G. (Hg.): Global Perspectives in Higher Education and Lifelong Learners. London/New York

Karin Dollhausen

Bonn, Oktober 2014

In eigener Sache

Fast vier Jahrzehnte lang erschien der REPORT – das wichtigste Forum für den wissenschaftlichen Austausch in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung in deutscher Sprache – als gedruckte Zeitschrift. Die mit dem Jahr 2000 begonnene Kooperation mit dem W. Bertelsmann Verlag (wbv) war dabei ein Meilenstein in der „Professionalisierung“ der Zeitschrift. Hervorragende herstellerische Qualität, gute Vertriebskanäle und seit 2011 ein attraktives Online-Angebot für die digitalen Inhalte auf wbv-journals haben die Zeitschrift in den zurückliegenden Jahren zu einer anerkannten Marke in der *scientific community* werden lassen.

Die Kultur des wissenschaftlichen Publizierens hat sich in den zurückliegenden Jahren stark verändert: Druckausgaben verlieren an Bedeutung. Inhalte sollen heute schnell und digital sicht- und zitierbar sein. Darüber hinaus gelten ein kostenfreier Zugang zu Forschungsergebnissen sowie ein Journal-Impact-Faktor als Qualitätskriterien für eine gute Fachzeitschrift.

Um den heutigen Herausforderungen der Wissenschaftskultur und den Erwartungen von Autoren und Lesern gerecht zu werden, beschlossen die Herausgeber sowie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE), das mit der Redaktion der Zeitschrift die tragende Infrastruktur zur Verfügung stellt, die Zeitschrift künftig unter neuem Titel, auf neuen Wegen und in einem neuen Verlag erscheinen zu lassen.

Ab dem Heft 1 (2015) wird der REPORT als Open-Access-Journal unter dem Titel „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“ auf dem Portal *SpringerLink* kostenfrei verfügbar sein und damit die internationale Sichtbarkeit der deutschsprachigen Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung erhöhen. Eine Print-on-Demand-Ausgabe wird weiterhin im Abonnement und als Einzelheft angeboten.

Mit der Entscheidung für eine Open-Access-Veröffentlichung auf dem „goldenen Weg“, wie der für den Leser unmittelbare und kostenfreie Zugang zu Forschungsergebnissen bezeichnet wird, beschreiten Herausgeber und Verlag einen für die Disziplin bislang einzigartigen Weg. Und das DIE löst damit eine der zentralen Forderungen der Leibniz-Gemeinschaft, der das Institut angehört, nach mehr Open Access in der Wissenschaft ein.

Die bewährte und vertrauensvolle Kooperation mit dem wbv wird für alle anderen Buchreihen und Produkte fortgeführt, die in Druckausgaben, E-Books und Open Access erscheinen. So können die Leserinnen und Leser im Feld der Erwachsenenbildung auch weiterhin mit qualitativ hochwertiger und ansprechender Literatur versorgt werden.

Herausgeberin und Herausgeber und Redaktion hoffen auf fortgesetzt reges Interesse an der Zeitschrift bei Autorinnen und Autoren, Leserinnen und Leser, Gutachterinnen und Gutachter sowie Rezensentinnen und Rezensenten. Wir freuen uns auf einen gelingenden Übergang, der eine gute Tradition unter neuen Bedingungen fortschreiben wird.

*Elke Gruber, Philipp Gonon,
Ekkehard Nuissl, Josef Schrader
und das DIE*

Oktober 2014

Liebe Leserinnen und Leser,

ab dem Jahrgang 2015 erscheint der REPORT nach über 14 Jahren in einem anderen Verlag. Wir möchten uns bei Ihnen für das Interesse und Vertrauen bedanken, dass Sie nicht nur Herausgebern, Redaktion und Autorinnen und Autoren, sondern auch dem W. Bertelsmann Verlag (wbv) an dieser Stelle entgegengebracht haben.

Auf wbv-journals und wbv-open-access bleiben die Jahrgänge 2008 bis 2014 des REPORT neben vielen andern hochwertigen Inhalten weiterhin für Sie verfügbar.

Wir wünschen Ihnen, dem Herausgeber und der Redaktion alles Gute und sagen an dieser Stelle: Auf Wiedersehen!

*Joachim Höper
Programmleitung Erwachsenenbildung
W. Bertelsmann Verlag*

**Beiträge zum
Schwerpunktthema**

Anke Hanft/Stefanie Kretschmer

Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen

1. Einführung

Mit der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen soll dem demografischen Wandel sowie dem prognostizierten Fachkräftemangel begegnet werden. Zudem möchte man dadurch die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung fördern und den Anteil von bislang an Hochschulen unterrepräsentierten Gruppen erhöhen. Die Umsetzung dieser gesellschafts- und bildungspolitischen Zielsetzungen ist in den vergangenen Jahren verstärkt vorangetrieben worden. Gegenstand des nachfolgenden Beitrags ist vor allem der wissenschaftliche Diskurs im Kontext dieser Reformen. Vor dem Hintergrund der hochschul- und bildungspolitischen Rahmenvorgaben gehen wir den Fragen nach, wer die neuen Zielgruppen sind, für die sich die Hochschulen öffnen sollen und welche Anforderungen sich hieraus für die Organisation und Gestaltung von Studium und Lehre ableiten. Im Spannungsfeld öffentlicher Erwartungen und wissenschaftlicher Diskussionen zeichnen wir dabei insbesondere die Perspektiven der Hochschulforschung und der Hochschuldidaktik nach.

2. Vorgelagerte hochschul- und bildungspolitische Diskurse

In der öffentlichen Diskussion weitgehend unbeachtet blieb bislang, dass der Bologna-Prozess nicht nur die – inzwischen weitgehend abgeschlossene – Einführung gestufter Studiengänge vorsieht, sondern auch die Implementierung des Lebenslangen Lernens unter besonderer Berücksichtigung bislang an Hochschulen unterrepräsentierter Gruppen. Strukturen und Angebote sind demnach so zu gestalten, dass Lernen im Lebensverlauf in unterschiedlichsten Formen gefördert, Anreize für ein ständiges Weiterlernen geschaffen und bestehende Lernhindernisse abgebaut werden, um jedem entsprechend seiner Fähigkeiten die Chance zu einem Lernen *into and within higher education* (EU-KOMM 2003, S. 6) zu ermöglichen. Die Bedeutung Lebenslangen Lernens, die Schaffung von Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und die Öffnung der Hochschulen für neue, bislang unterrepräsentierte Zielgruppen wurden im Rahmen der verschiedenen Bologna Follow-up Konferenzen zunehmend hervorgehoben (vgl. Hanft 2014, S. 14). Auch die *European University Association* (EUA), der größte Verband europäischer Hochschulen, unterstützt diese Forderungen. In der *European Universities' Charter on Lifelong Learning* (vgl. Charter 2008) formuliert die EUA zehn im Einklang mit den Bologna-Deklarationen stehende Anforderungen für die Implementierung von *Lifelong Learning*, die auf die Öffnung des Hochschulzugangs, die Anerkennung von

außerhochschulisch erbrachten Kompetenzen, auf Studienangebote für heterogene (auch ältere) Zielgruppen, Beratungsangebote sowie flexible und kreative Lernumgebungen für alle Studierenden abzielen.

Lebenslanges Lernen ist somit nicht, wie im öffentlichen Verständnis vielfach angenommen, auf die akademische bzw. berufliche Weiterbildung von Hochschulabsolventen begrenzt, sondern betrifft im internationalen Diskurs

in besonderer Weise sowohl die Anerkennung von „prior learning“ [beim Hochschulzugang] als auch unterschiedliche Qualifikationen und Qualifizierungswege innerhalb studienbezogener Kreditpunktsysteme [also die Anrechenbarkeit biografischer Vorleistungen und Studienanforderungen] (Lüthje/Wolter 2005, S. 70).

Es zielt somit sehr stark auf die Förderung von Durchlässigkeit insbesondere zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ab.

In Deutschland wurden verschiedene politische Weichenstellungen zur Umsetzung der Bologna-Anforderungen vorgenommen. So schuf die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrem Beschluss vom 5. März 2009 die bildungspolitischen Voraussetzungen für einen erweiterten Hochschulzugang. Inhaber beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirte und Inhaber gleich gestellter Abschlüsse) haben nach dieser Neuregelung den allgemeinen, und beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Hochschulzugang (vgl. KMK 2009). Diese für das deutsche Bildungssystem sehr weitreichende ländergemeinsame Regelung wurde inzwischen in den 16 Bundesländern umgesetzt. Für den Bereich der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen sind die entsprechenden Beschlüsse der KMK in den Jahren 2002 und 2008 bedeutsam, die es Hochschulen ermöglichen, bis zu 50 Prozent der auf einen Studiengang entfallenen Kreditpunkte durch außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anzurechnen.

In der Studierendenstatistik spiegeln sich diese Neuerungen bislang allerdings kaum wider (vgl. Nickel/Duong 2012; Duong/Püttmann 2014). Zwar hat sich die Zahl der nicht-traditionellen Studierenden ohne schulische Zulassungsvoraussetzung in den vergangenen zehn Jahren nahezu verdreifacht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 127), gemessen an den politischen Zielsetzungen ist ihr Anteil mit weniger als drei Prozent an den Gesamtstudierenden aber immer noch „deprimierend gering“ (Wolter 2012, S. 12). Das Abitur gilt weiterhin als „Königsweg“ zum Studium an einer Universität, mehr als 90 Prozent aller Studierenden besitzen das Abitur (vgl. Wolter u.a. 2014, S. 9f.). Auch wenn sich die Zahl der Studienanfänger in den vergangenen Jahren erheblich erhöht hat und mittlerweile mehr als 50 Prozent eines Altersjahrgangs umfasst (vgl. Statista 2014), sind jedoch Studierende mit Migrationshintergrund und aus nicht akademischen Elternhäusern weiterhin unterrepräsentiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 125f.). Der gemessen am Bevölkerungsanteil geringe Anteil Studierender aus Nicht-Akademikerfamilien und Familien mit Migrationshintergrund wird zunehmend angemahnt (vgl. Wolter/Geffers

2013, S. 19). Wegen der Verslossenheit des deutschen Hochschulsystems gegenüber heterogenen Zielgruppen gilt Deutschland im internationalen Vergleich als *exclusive system* (Orr/Gwosć/Netz 2011, S. 51). Gründe werden auch darin gesehen, dass die Verankerung von lebenslangem Lernen bislang nur modellhaft vollzogen wurde (vgl. Rauhvargers/Deane/Pauwels 2009).

Das politische Interesse zur Öffnung der Hochschulen und zur Förderung der Durchlässigkeit ist offensichtlich und einhellig, die Umsetzung jedoch schlägt sich trotz veränderter Rahmenbedingungen bislang kaum in den Statistiken nieder. Wie gestaltet sich der wissenschaftliche Diskurs zu dieser Problematik?

3. Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen in der wissenschaftlichen Diskussion

Der Gedanke der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen war über lange Zeit an die Zugangsberechtigung geknüpft. Als „nicht-traditionell“ galten Studierende, die auf einem anderen als dem schulischen Weg ihre Zugangsvoraussetzung erworben hatten (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 66). Demgemäß klassifiziert die Hochschulstatistik Studierende als nicht-traditionell, wenn sie ihre Zugangsberechtigung über „berufliche Qualifikationen“ oder „Begabtenprüfung“ erworben haben (vgl. Wolter u.a. 2014, S. 10). Dieses enge Begriffsverständnis wurde von Schuetze und Slowey (2002) sowie Teichler und Wolter (2004) kritisiert und dahingehend erweitert, dass Studierende, die nicht auf dem geradem Weg und in der vorherrschenden Sequenz und Dauer (*educational biography*), ohne schulische Zugangsvoraussetzungen (*entry routes*) und nicht im üblichen Vollzeit- und Präsenzformat (*Mode of study*) studieren, zu den nicht-traditionellen Studierenden zu zählen sind (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 72).

Diese inzwischen weit verbreitete Definition kann im internationalen Vergleich durchaus noch als eng betrachtet werden. Dies fällt besonders im Vergleich mit den USA auf, wo das *National Center for Education Statistics* sieben Kriterien aufzählt, die nicht-traditionelle Studierende kennzeichnen: Erwerbstätigkeit (Vollzeit, Teilzeit, saisonal), Studienintensität (Teilzeit, Fernstudium), Alter (25 Jahre und älter), finanzielle Unabhängigkeit, Familienstand, Zeitpunkt des Studieneintritts und Studienunterbrechungen. Studierende gelten als nicht-traditionell, wenn nur eines dieser Kriterien erfüllt ist, was für die Mehrheit der amerikanischen Studierenden zutrifft (vgl. Rübken 2007).

Vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Diskussion wird vielfach für ein erweitertes Begriffsverständnis plädiert, das auch Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern und mit Migrationshintergrund zu den nicht-traditionellen Studierenden zählt (vgl. Brändle/Lengfeld 2013). Auch Freitag (2012) verweist auf ethnische und sozioökonomische Merkmale bei nicht-traditionellen Studierenden. Crosling/Thomas/Heagney (2008) zählen darüber hinaus auch Studierende mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen zum Kreis der nicht-traditionellen Studierenden.

Angesichts dieser nahezu inflationären Begriffserweiterung plädieren neuere Veröffentlichungen dafür, die im deutschsprachigen Raum dominierende Dichotomie zwischen traditionellen Studierenden auf der einen Seite und der bislang sehr unterschiedlich definierten Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden auf der anderen Seite aufzugeben, und stattdessen den Blick auf eine insgesamt heterogener werdende Studierendenschaft und deren Studienanforderungen zu richten (vgl. Stöter 2013). Damit erweitert sich der Kreis der nicht-traditionellen Studierenden erheblich,¹ ohne allerdings die definitorischen Probleme zu lösen.

Die Hochschuldidaktik hat sich über viele Jahre um eine Klassifizierung der Studierenden-Diversität und -Heterogenität bemüht. Die wohl umfassendste Darstellung unterschiedlichster Heterogenitätskriterien erfolgt durch Wielepp (2013) in Anlehnung an eine in den 1970er Jahren entwickelte Systematisierung von Gardenswartz/Cherbosque/Rowe (2008, S. 21). Heterogenität wird nach individuellen und sozialen Faktoren differenziert, wobei zu den individuellen Faktoren Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, soziale und sozio-ökonomische Gegebenheiten, regionale und nationale Herkunft sowie geistige und körperliche Konstitution zählen, die als weitgehend konstante Faktoren betrachtet werden. Ihnen werden veränderbare Faktoren wie Wohnort, Lebensform, Einkommen, Familienstand, Ausbildung und Berufserfahrung, aber auch das soziale Umfeld, Gewohnheiten und Interessen gegenübergestellt (vgl. Wielepp 2013, S. 376).

Als Quellen der Heterogenisierung galten in der hochschuldidaktischen Diskussion der 1980er und 1990er Jahre vor allem die im Zuge der Bildungsexpansion veränderten kognitiven Voraussetzungen der Studierenden. Kritisch setzte sich die Diskussion vor allem mit von Seiten der Hochschulen vielfach erhobenen Klagen zur „mangelnden Studierfähigkeit“ auseinander und gab diesen ein Bündel von Empfehlungen an die Hand, die vor allem auf die Gestaltung der Studieneingangsphase abzielten, aber auch Reformen bei Lernwegen, Lernumgebungen und Lernarrangements vorsahen (vgl. Huber 1995; Welzel 1985; Wildt 2001).

In der hochschuldidaktischen Diskussion, in der die Vielfalt aller Studierenden betrachtet wird, dienen Heterogenitätskriterien als Voraussetzungen für die Bestimmung von Lerner-Variablen bzw. für die Bestimmung der Lernkonstitution von Individuen – zu denen Arbeitshaltungen, Motivation, sprachliche Kompetenzen sowie die Identifikation mit der Hochschule zählen (vgl. Wielepp 2013, S. 376). Im Gegensatz dazu fokussiert die Hochschulforschung ihre Analysen und Empfehlungen stärker auf

1 Hier nur einige Zahlen: Im Sommersemester 2012 waren 61 Prozent aller Studierenden während des Semesters „nebenbei“ erwerbstätig, im Master steigt ihr Anteil auf 71 Prozent (Fachhochschulen: 72 Prozent). Je älter die Studierenden sind, desto eher sind sie erwerbstätig. Knapp ein Viertel der Studierenden hat vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert und 15 Prozent sind zwischen dem Bachelor und dem Master erwerbstätig. Studierende mit Migrationshintergrund stellen 25 Prozent der Studierenden (vgl. DSW/HIS 2013).

bislang unterrepräsentierte Zielgruppen und leitet hieraus Empfehlungen ab, die vor allem auf die Gestaltung von Durchlässigkeit abzielen (vgl. Becker/Hecken 2008; Becker 2009; Wilkesmann/Virgillito 2012; Banscherus/Himperle/Staack 2011; Lübben/Müskens/Zawacki-Richter 2014). Trotz dieser unterschiedlichen Fokussierung lassen sich auf der konkreten Handlungsebene Annäherungen der Disziplinen beobachten.

4. Handlungsebenen und Forschungsfelder

In aktuellen Veröffentlichungen wird vielfach kritisiert, dass Hochschulen sich bei der Umstellung ihrer Angebote auf gestufte Studienstrukturen von einem traditionellen Verständnis ihrer Zielgruppen haben leiten lassen. Studienstrukturreformen seien am Typus des „Normalstudierenden“ orientiert, der Vollzeit studiert und erst im Anschluss an das Studium in die Berufstätigkeit wechselt (vgl. Kerres/Schmidt/Wolff-Bendik 2012, S. 9). Auch Bülow-Schramm und Schultes (2013) kommen in einer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass eine zielgruppengerechte Gestaltung der Studienorganisation bislang noch aussteht, ja weitergehend sogar von einer „Blindheit gegenüber der Heterogenität in der Studierendenschaft“ gesprochen werden könne (ebd., S. 232f.). Handlungsbedarf sehen sie vor allem in der besseren Vereinbarkeit von hochschulischen und außerhochschulischen Aktivitäten (insbesondere bei Studierenden mit Kindern), der Berücksichtigung von Vorwissen der Studierenden, dem Theorie-Praxis-Bezug, der Ausrichtung von Beratungsangeboten, der Rolle der Lehrenden und der Prüfungsformate. Auch Wilkesmann/Virgillito/Bröckner/Knopf (2012, S. 66ff.) sehen besonderen Handlungsbedarf bei Studierenden mit familiären und/oder beruflichen Verpflichtungen außerhalb des Studiums.

War die Gestaltung und Organisation von Studium und Lehre in der Vergangenheit in der wissenschaftlichen Diskussion von eher untergeordneter Bedeutung, so rückt sie gegenwärtig zunehmend in den Fokus (vgl. Reinmann 2012). Auch die Hochschuldidaktik beschäftigt sich in neueren Arbeiten nicht nur mit Fragen der didaktischen Profilierung, sondern auch der Strukturierung von Studiengängen, indem sie u.a. die Integration von Praktika sowie die Förderung von Schlüsselkompetenzen thematisiert (vgl. Brinker/Tremp 2012). Empirisch gestützte Modelle der Studiengangentwicklung liegen bislang allerdings nur vereinzelt vor (vgl. Hörmann 2008) und berühren dann nur Einzelaspekte im Kontext der Studiengangorganisation und -gestaltung (vgl. Forrer Kasteel/Markwalder/Parpan-Blaser/Wilhelm 2008; Heller 2010).

Anregungen zur Gestaltung und stärker zielgruppenbezogenen Ausrichtung von Bildungs- und Studienangeboten finden sich nahezu ausschließlich in der Erwachsenenpädagogik und Weiterbildungsforschung (vgl. u.a. Faulstich 2006; Schlutz 2006; Knust 2006; Bardachzi 2010; Hanft/Brinkmann 2013). Im Zuge der politischen Forderungen nach einer Erhöhung der Durchlässigkeit und der Integration von Lebenslangem Lernen ist allerdings eine Annäherung, vereinzelt sogar Zusammenführung, der Perspektiven der Hochschulforschung, der Hochschuldidaktik sowie der Weiter-

bildungsforschung und Erwachsenenbildungsforschung erkennbar, wie nachfolgend an den zentralen Handlungsebenen zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen erläutert werden soll. Diese haben wir in Anlehnung an die hochschulpolitischen Rahmenvorgaben auf den Hochschulzugang und die Gestaltung von Übergängen sowie die Anrechnung und Anerkennung von außerhochschulischen Kompetenzen konzentriert.

5. Hochschulzugang und die Gestaltung von Übergängen

Die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen erfolgte in Hochschulen weitgehend erfahrungsgeleitet unter Rückgriff auf hochschulpolitische Vorgaben und Rahmenrichtlinien. Von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2004) vorgelegte Empfehlungen zur Einrichtung neuer bzw. zur Reformierung bestehender Studiengänge mögen dabei für viele Hochschulen handlungsleitend gewesen sein. Die von der HRK definierten Arbeitsschritte umfassen auch die Definition von Zielsetzungen des Studiums, beziehen dies aber insbesondere auf Absolventen, Berufsverbände und potenzielle Arbeitgeber (vgl. HRK 2004, S. 11). Differenziertere Empfehlungen zur genaueren Definition und Beschreibung der Zielgruppe/n oder zur Erfassung ihrer Bedarfe, wie dies in der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung gefordert wird (Faulstich 2006; Schlutz 2006), finden sich nicht.

Konkretere Impulse für die Studiengangentwicklung unter Einbeziehung der Zielgruppenthematik gehen von Knust (2006) und Bardachzi (2010) aus, die sich allerdings auf die Programmgestaltung und -entwicklung sowie auf das Management berufsbegleitender weiterbildender Studienangebote an Hochschulen konzentrieren und hier strategisch-managementorientierte umfassende (Geschäfts-)Modelle entwickeln.

In der internationalen Forschung hat sich dagegen eine deutliche Zielgruppenorientierung und Outcome-Orientierung in der Studiengangentwicklung durchgesetzt, vielfach verknüpft mit dem Ansatz des *Constructive Alignment* (vgl. Biggs/Tang 2011). Die Studienorganisation folgt dem *student lifecycle*, der die gesamte Prozesskette des Studienverlaufs sowie die in den verschiedenen Phasen entstehenden administrativen Interventionsfelder umfasst. Von den Universitäten Leeds, Bradford und Leeds Metropolitan wurde im *Enhancing Learner Progression Project* (ELP 2007) ein Modell entwickelt, das die Anforderungen individueller – und heterogener werdender – Studierender gut integriert. Im Unterschied zur herkömmlichen Studienorganisation integriert das Modell die Phase vor dem Eintritt in das Studium (*raising aspirations*), (studien-)vorbereitende Maßnahmen (*better preparation*) und die Studieneingangsphase (*first steps in higher education*). Es greift damit Elemente auf, die derzeit bei der Studienganggestaltung und -organisation an deutschen Hochschulen vernachlässigt werden (vgl. Hanft/Kretschmer 2014).

Impulse zur Reformierung vorhandener Strukturen im Zuge der Öffnung der Hochschulen für neue, heterogene Zielgruppen gehen im internationalen Diskurs auch

von *Open Universities* und der *Open Learning* Bewegung aus (vgl. Zawacki-Richter/Prümmer 2013). Die seit den 1970er Jahren verstärkt gegründeten *Open Universities* traten mit dem Anspruch der Förderung von Bildungsgerechtigkeit an und fokussierten vorrangig erwachsene Zielgruppen, um die Chancengleichheit durch zusätzliche Möglichkeiten der professionellen Qualifizierung zu fördern. Mit ihren pädagogisch-didaktischen und medientechnologischen Innovationen ermöglichten sie den Zugang zu einem Studium auch Zielgruppen, „die ansonsten keinen Zugang zu einer traditionellen Präsenzuniversität gehabt hätten“ (ebd., S. 31). Die Ausbreitung der *Open Universities* führte zu einer Stärkung der Fernstudienforschung, die frühzeitig den Akzent auf den Studierenden- und Lehrenden-Support sowie auf modernere Vermittlungsformen setzte (vgl. Peters 2008, S. 283; Zawacki-Richter 2013). Dem Support der Studierenden über Informations- und Beratungsangebote in der Phase des Studieneintritts kommt in *Open Universities* ein hoher Stellenwert zu. Über einen „sanften“ Studieneinstieg, z.B. in Form von *open courses*, sollen zudem Kompetenzlücken geschlossen und der Einstieg in das Studium erleichtert werden (vgl. Schmidt 2012, S. 110ff.).

6. Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2002) wurden die bildungspolitischen Voraussetzungen für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen geschaffen. Die Umsetzung der Anrechnungsbeschlüsse in die Landeshochschulgesetze ist jedoch durch eine große Heterogenität der jeweiligen Bestimmungen gekennzeichnet (vgl. Freitag 2011, S. 204).

Impulse für die Anrechnung außerhochschulisch erlangter Kompetenzen in Hochschulen gingen von den – vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten – ANKOM-Projekten („Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“) aus. Bis Ende 2014 wurden unter der Bezeichnung ANKOM III „Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ vom BMBF 20 Projekte mit dem Ziel gefördert, den Zugang von beruflich Qualifizierten an die Hochschulen durch eine Verbesserung der Rahmenbedingungen bei der Studienaufnahme zu unterstützen (ANKOM III 2014). Die wissenschaftliche Begleitung zu ANKOM – die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) – hat zur Unterstützung der Implementierung von Anrechnungsverfahren an den Hochschulen Arbeitsmaterialien (ANKOM 2011) mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten entwickelt und überdies eine „Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (HIS 2010) vorgelegt.

Die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen wird darüber hinaus wesentlich auch durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ befördert. Eine im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Wettbewerb durchgeführte Analyse der Projektwebseiten hat ergeben, dass das Thema Anrechnung und Kompetenzerfassung in allen zehn Verbundvorhaben und in knapp

70 Prozent der Einzelprojekte eine Rolle spielt. Wissenschaftliche Publikationen sind in verschiedenen Projekten in Vorbereitung (WB 2014).

Eine umfassende systematische Untersuchung der Anrechnungspraxis an deutschen Hochschulen steht bislang weitgehend aus. In einer der wenigen empirischen Studien wurde die Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen erstmalig untersucht und es wurden Anrechnungsmodelle und -praktiken in verschiedenen Hochschulen auf der Basis einzelner Fallberichte exemplarisch dargelegt und analysiert (vgl. Hanft/Brinkmann/Gierke/Müskens 2014). Im Fokus stehen u.a. Fragen bezogen auf relevante Rahmenbedingungen und die Implementierung der Anrechnungsregelungen beeinflussende Faktoren. Die Studie kommt zu der Schlussfolgerung, dass sich das Thema Anrechnung in Deutschland „im Spannungsfeld von Relevanz, Ignoranz und Akzeptanz“ bewegt (ebd., S. 91) und insbesondere der Umsetzung qualitätsgesicherter Standards an den Hochschulen eine zentrale Bedeutung zukommt. Diese Forderung ist auch vor dem Hintergrund der gegenwärtig zu beobachtenden Tendenz, dass Anrechnung im Wettbewerb der Hochschulen untereinander zu einem Geschäftsfeld wird, von hoher Relevanz (vgl. ebd., S. 92). Ferner kommen auch Hanak und Sturm (2014) auf Basis der von ihnen durchgeführten Experteninterviews zu dem Ergebnis, dass die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in Hochschulen auf geringe Akzeptanz stößt.

Im Fokus der Anrechnungsdebatte in der deutschen Hochschullandschaft steht aktuell u.a. der Aspekt der Qualitätssicherung, der im Kontext der zu beobachtenden Tendenz des zunehmenden Angebots von sogenannten Franchise-Studiengängen (vgl. Leusing 2012; HRK 2013) weiter an Bedeutung gewinnt.

Forschungsdesiderate bestehen darüber hinaus bezogen auf international vergleichend angelegte Untersuchungen zum Thema RPL (*recognition of prior learning*). Hier bieten die Ergebnisse aus Programmen und Initiativen auf europäischer Ebene, wie z.B. *Transparency and Mobility through Accreditation of Vocational Learning Outcomes* (CREDIVOC 2009), *Permeability in post-secondary VET: Creating the EQF/ECVET bridge* (PERMEVET 2011), *Quality-oriented Accreditation of Vocational Learning Outcomes in Health Care and Nursing* (CREDICARE 2013), zwar erste Anknüpfungspunkte und einzelne Arbeiten (vgl. Annen 2012) geben wichtige Einblicke in die Anrechnungs- und Anerkennungspraxis anderer Länder. Dennoch sind unseres Erachtens weitere Forschungsarbeiten mit internationalem Fokus notwendig. Interessant könnten hier beispielsweise die skandinavischen Länder sein, die im Bologna Stocktaking Report in allen der dort untersuchten Indikatoren sehr gut abschneiden, über deren konkrete Praxis im Bereich RPL jedoch zumindest im deutschsprachigen Raum wenig bekannt ist. Dass auch diese Länder trotz unterschiedlicher Bildungssysteme und -traditionen hier teilweise vor vergleichbaren Herausforderungen stehen wie Deutschland, zeigt u.a. der Bericht *Challenges in the work of recognition/validation of prior learning in the Nordic countries* des *Nordic Network for Adult Learning* (NVL 2010).

7. Zusammenfassung und Forschungsdesiderate

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Kontext der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen Fragen der Studiengangorganisation und -gestaltung sowohl in der Hochschulforschung als auch in der Hochschuldidaktik verstärkt Gewicht erhalten. Dabei ist eine Annäherung bislang unterschiedlicher Perspektiven zu beobachten. Die Hochschulforschung generiert ihre Empfehlungen aus einer Makro-Perspektive, indem sie Studierendenstrukturen unter besonderer Berücksichtigung bislang unterrepräsentierter Zielgruppen untersucht, während die Hochschuldidaktik auf die Mikroperspektive der methodisch-didaktischen Organisation von Lehrveranstaltungen fokussiert. Mit der Einbeziehung der Meso-Ebene, nämlich Studienorganisation und -gestaltung für heterogene Studierende, wird eine Perspektive eröffnet, die beide Disziplinen zusammenführt. Anregungen gehen dabei von der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung aus, die traditionell den Zielgruppenbezug in den Mittelpunkt des Planungsprozesses stellt.

Im internationalen Vergleich fällt auf, dass eine auf heterogene Zielgruppen zugeschnittene Studienorganisation vor allem im anglo-amerikanischen Raum sehr viel früher realisiert wurde. Wesentlich dürfte aber vor allem sein, dass der Wechsel zwischen Studium und Berufstätigkeit in Hochschulsystemen, die bereits über langjährige Erfahrungen mit der gestuften Studienstruktur verfügen, sehr viel selbstverständlicher ist als im deutschen System, in dem die Säulen berufliche Bildung und Hochschulbildung nahezu entkoppelt nebeneinander stehen und die berufsvorbereitende Ausrichtung der Bachelor-Studiengänge nicht wirklich vollzogen wurde.

Von den aktuellen Förderprogrammen des BMBF dürften wichtige Impulse für Reformen in Studium und Lehre ausgehen, die auch auf die hochschulbezogene Forschung ausstrahlen. Welche Wirkungen diese Programme erzielen und ob sie die Studienrealität an Hochschulen langfristig verändern, lässt sich noch nicht absehen und wäre zu untersuchen.

Literatur

- ANKOM (2011): ANKOM-Arbeitsmaterialien 2005 – 2011. URL: <http://ankom.his.de/archiv/material>
- ANKOM III (2014): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. URL: www.bibb.de/ankom
- Annen, S. (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. URL: www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf
- Banscherus, U./Himpele, K./Staack, S. (2011): Die soziale Dimension: Der blinde Fleck im Bologna-Prozess. In: Die Hochschule, H. 1, S. 142–154, URL: www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11_1/Banscherus.pdf
- Bardachzi, C. (2010): Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge. Münster
- Becker, R. (2009): Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikation für die Steuerung des Bildungswesens. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 4, S. 563–593

- Becker, R./Hecken, A.E. (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S. 3–29
- Biggs, J./Tang, C. (2011): Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead
- Brändle, T./Lengfeld, H. (2013): Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium. PETS: Effekte des Studiums ohne Abitur auf den Erfolg in der Studiengangphase. In: Pohlenz, P./Oppermann, A. (Hg.): Exzellenz – Pakt – Lehre. Bielefeld, S. 29–36
- Brinker, T./Trempp, P. (Hg.) (2012): Einführung in die Studiengangentwicklung. Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bd. 122. Bielefeld
- Bülow-Schramm, M./Schultes, K. (2013): Resümee. Die Ernte unter Transfer Gesichtspunkten. In: Bülow-Schramm, M. (Hg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Bielefeld, S. 231–239
- Charter (2008): European Universities' Charter On Lifelong Learning. European University Association. URL: www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/European_Universities_Charter_on_Lifelong_learning.pdf
- CREDICARE (2013): Quality-oriented Accreditation of Vocational Learning Outcomes in Health Care and Nursing. URL: www.uni-oldenburg.de/anrechnungsprojekte/credicare
- CREDIVOC (2009): Transparency and Mobility through Accreditation of Vocational Learning Outcomes. URL: [http://c31-learningssystem.uni-oldenburg.de/Oldenburg/cv.nsf/Start/\\$first?OpenDocument](http://c31-learningssystem.uni-oldenburg.de/Oldenburg/cv.nsf/Start/$first?OpenDocument)
- Crosling, G./Thomas, L./Heagney, M. (2008): Improving Student Retention in Higher Education: The role of teaching and learning. London
- Duong, S./Püttmann, V. (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh. URL: www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf
- DSW/HIS (2013): 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. Durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. URL: www.studienwerke.de/de/content/20-sozialerhebung-des-deutschen-studentenwerks
- ELP – European Language Portfolio (2007): Enhancing Learner Progression Project – Student Lifecycle. URL: www.elp.ac.uk/lifecycle.html
- EU-KOMM – Europäische Kommission (2003): Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19. September 2003. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf
- Faulstich, P. (2006): Weiterbildung als Geschäftsfeld – Berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen. Studienmaterialien. Berufsbegleitender internetgestützter Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA). Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Forrer Kasteel, E./Markwalder, S./Parpan-Blaser, A./Wilhelm, E. (2008): Theoretisch und empirisch fundiertes Kompetenzprofil als Kernstück der Studiengangsentwicklung. In: Neue Praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, H. 2, S. 213–229
- 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. (Hg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, S. 191–217
- Freitag, W.K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253, Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. URL: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf
- Gardenswartz, L./Cherbosque, J./Rowe, A. (2008): Emotional Intelligence for Managing Results in a Diverse World. Mountain View
- Hanak, H./Sturm, N. (2014): Anrechnungs- und Anerkennungsmodelle. Analyse bestehender Praktiken sowie Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung. URL: www.wmhoch3.de/images/dokumente/Anrechnungs_und_Anerkennungsmodelle.pdf
- Hanft, A. (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. Bd. 13. Münster

- Hanft, A./Knust, M. (2007): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 37–86
- Hanft, A./Brinkmann, K. (2013): Studienorganisation für heterogene Zielgruppen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, S. 208–222
- Hanft, A./Kretschmer, S. (2014): Studiengestaltung und -organisation für heterogene Studierende. In: Das Hochschulwesen, H. 3, S. 74–80
- Hanft, A./Brinkmann, K./Gierke, W.B./Müskens, W. (2014): Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Gutachten der Studie AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (unveröffentlichtes Dokument)
- Heller, C. (2010): Duale Studiengänge: Entwicklung, Stand und Bewertung aus Sicht der beteiligten Akteure. In: Wirtschaft und Berufsbildung. Zeitschrift für Berufsbildung und Bildungspolitik, H. 7, S. 20–25
- HIS – Hochschul-Informationssystem GmbH (2010): Anrechnungsleitlinie. Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. URL: http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf
- Hörmann, C. (2008): Die Delphi-Methode in der Studiengangsentwicklung. Entwicklung und Erprobung eines Modells zur empirisch gestützten Studiengangsentwicklung. Dissertation. Weingarten. URL: http://opus.bs-zbw.de/hsbwgt/volltexte/2008/44/pdf/Dissertation_Hoermann.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 8, URL: www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08_Bologna-Reader_1.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2013): Franchising von Studiengängen. Empfehlung der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz. Karlsruhe, 19.11.2013, URL: www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Franchising_19112013.pdf
- Huber, L. (1995): Von der Heterogenität zur Homogenisierung oder umgekehrt? Probleme mit der „Studierfähigkeit“. In: Das Hochschulwesen, H. 1, S. 21–27, URL: <http://pub.unibielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordId=1781693&fileId=2313429>
- Kerres, M./Schmidt, A./Wolff-Bendik, K. (2012): Didaktische Konzeption und Instruktionsdesign – der Vielfalt gerecht werden. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.): Studium 2020 Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 36–43
- KMK – Kultusministerkonferenz (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Knust, M. (2006): Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse. Lohmar
- Leusing, B. (2012): „McUniversity“: Innerstaatliches Franchising von Studiengängen – ein Graubereich im deutschen Hochschulsektor. In: Hochschulmanagement, H. 2, S. 53–59
- London Communiqué (2007): Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world. URL: www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communique-18May2007.pdf
- Lübben, S./Müskens, W./Zawacki-Richter, O. (2014): Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O. (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, (im Ersch.)
- Lüthje, J./Wolter, A. (2005): Lebenslanges Lernen und „prior learning“ als Elemente des Bologna-Prozesses. In: Hanft, A./Müskens, I. (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld, S. 69–74

- Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh. URL: www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf
- NVL – Nordic Network for Adult Learning (2010): Challenges in the work of recognition/validation of prior learning in the Nordic countries. URL: <http://old.nordvux.net/object/23528/challengesintheworkofrecognitionvalidationofpriorlearninginthenordiccountries.htm>
- Orr, D./Gwosć, C./Netz, N. (2011): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final Report. Eurostudent IV 2008-2011. Bielefeld
- PERMEVET (2011): Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung auf postsekundärer Ebene: Schaffung einer „Brücke“ zwischen ECVET, EQF und Europass. URL: www.ibw.at/de/europaeische-projekte/eu-projekte/7-foerderung-der-transparenz-von-learnleistungen/eu028/P394-permevet
- Peters, O. (2008): Transformation through open universities. In: Evans, T./Haughey, M./Murphy, D. (Hg.): International Handbook of distance education. Bingley, S. 279–302
- Rauhvargers, A./Deane, C./Pauwels, W. (2009): Bologna Process Stocktaking Report 2009. URL: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf
- Reinmann, G. (2012): Studiengangentwicklung als Brennpunkt der Hochschulforschung. In: Brinker, T./Trempe, P. (Hg.): Einführung in die Studiengangentwicklung. Bielefeld, S. 17–25
- Röbken, H. (2007): Länderstudie Vereinigte Staaten von Amerika. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster, S. 313–349
- Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Studienreihe Bildungs- und Wissensschaffungsmanagement. Münster
- Schmidt, A. (2012): Off Campus und gut betreut. Fallstudie der Open University Milton Keynes. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.): Studium 2020 – Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 110–123
- Schuetz, H.G./Slowey, M. (2002): Participation and exclusion. A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher education, H. 3/4, S. 309–327
- Statista (2014): Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland von 2000 bis 2013. URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfaengerquote>
- Stöter, J. (2013): Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, S. 53–65
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule, H. 2, S. 64–80
- WB (2014): Wissenschaftliche Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: <http://offene-hochschulen.de>
- Welzel, A. (1985): Heterogenität oder Elite: hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule – Hochschule. Weinheim
- Wielepp, F. (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In: Pastermack, P. (Hg.): Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen. Leipzig, S. 363–387, URL: www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/14_Wielepp_Sammelband.pdf
- Wildt, J. (2001): Hochschuldidaktische Aspekte einer Reform der Studieneingangsphase. URL: www.dzhw.eu/veranstaltung/dokumentation/Tagung2001/Wildt.pdf
- Wilkesmann, U./Virgillito, A./Bröcker, T./Knopp, L. (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 59–81
- Wilkesmann, U./Virgillito, A. (2012): Einflüsse auf die Praxis- und Wissenschaftsorientierung von Studierenden – erste empirische Ergebnisse. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 2, S. 189–205
- Wolter, A. (2012): Durchlässigkeit und Öffnung des Hochschulzugangs aus der Perspektive der Hochschulforschung. In: HRK Nexus (Hg.): Durchlässigkeit. Bonn, S. 8–14, URL: www.hrk.de/uploads/media/nexus-Broschuere-Durchlaessigkeit.pdf

- Wolter, A./Geffers, J. (2013): Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 4, (im Ersch.)
- Zawacki-Richter, O. (2013): Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In: Ebner, M./Schön, S. (Hg.): L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Aufl. URL: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/54>
- Zawacki-Richter, O./Prümmer, C. v. (2013): Open Universities and Open Learning: offene Hochschulen international. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, S. 30–41

Melanie Franz/Timm C. Feld

Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten

1. Einleitung

Der Auf- und Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung erfährt in den letzten Jahren einen enormen Aufschwung. Dies lässt sich nicht nur anhand von Förderempfehlungen zur Hochschulweiterbildung (vgl. Wissenschaftsrat 2006) oder explorativen Studien und praxis- bzw. literaturbezogenen Bestandsaufnahmen (vgl. Bloch 2006) belegen, sondern auch an aktuellen bildungspolitischen Förderprogrammen ablesen, wie dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (vgl. BMBF 2011). Insbesondere die im Jahr 1998 durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes beschlossene Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung als eine – neben Forschung, Lehre und Studium gleichgestellte – Hochschul-Kernaufgabe, führte in den Folgejahren zu einer praxis- und forschungsbezogenen Aufwertung. Für die einzelnen Universitäten¹ und den in ihr verantwortlich handelnden Personen bedeutet dies die enorme Herausforderung, sowohl einzelne zielgruppenbezogene Weiterbildungsangebote zu schaffen als auch sich übergeordnet als *lebenslaufbezogene Bildungsanbieter* im Kontext des Lebenslangen Lernens (neu) zu profilieren und zu positionieren.

Der Implementierungsprozess wissenschaftlicher Weiterbildung verläuft allerdings nicht immer reibungs- und problemlos. Es kommt im Gegenteil häufig zu unterschiedlichen organisationalen und inhaltsbezogenen Problematiken beim Auf- und Ausbau von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten. So ist z.B. aus der aktuellen Forschung bekannt, dass Fragen nach der konkreten organisationsstrukturellen Einbettung ebenso Konflikte und Unsicherheiten hervorrufen (können) wie auch die genaue Verhältnisbestimmung zwischen einer Praxis- oder Wissenschaftsorientierung der Angebote (vgl. Wilkesmann 2010). Die organisationalen und inhaltsbezogenen Implementierungsproblematiken führen bei genauerer Betrachtung allerdings immer auch zu dahinterliegenden Fragen einer angemessenen und nachhaltigen organisationsinternen Regulierung und Steuerung dieser Prozesse. So gibt es beispielsweise Hinweise darauf, dass die Logik der Nachfrageorientierung, wie sie mit der Einführung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung i.d.R. verbunden ist, auch zu

1 Begrifflich kann sowohl von „Universitäten“ als auch von „Hochschulen“ gesprochen werden. Da sich die später vorgestellten empirischen Ergebnisse allerdings auf Universitäten beziehen, wird auch überwiegend die entsprechende Begrifflichkeit verwendet. Es wird nicht ausgeschlossen, dass die gemachten Aussagen auch für den gesamten Hochschulbereich von Bedeutung sind.

einem neuen Steuerungsmodus in den Universitäten führt, welcher dann wiederum Herausforderungen bei der Studiengangsentwicklung evoziert, wie etwa die Sicherung der Vollkostendeckung (vgl. Seitter 2014). Das „Neue“ an dem Steuerungsmodus kennzeichnet sich durch die

[...] konsequente Ausrichtung der Angebotsentwicklung und -umsetzung an den Bedarfen und Erwartungen der Adressatengruppen, die mit den Angeboten erreicht werden sollen, wobei in der wissenschaftlichen Weiterbildung neben den individuellen insbesondere auch die institutionellen Adressaten in den Blick genommen werden [müssen] (ebd., S. 141).

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit den Steuerungsherausforderungen und geht der Frage nach, welche *organisationsinternen Steuerungsproblematiken* bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung in Erscheinung treten und inwiefern sich diese in ihren Auswirkungen auf den Implementierungsprozess – und somit auch in ihren Auswirkungen auf die grundlegende Öffnung von Universitäten für die akademische Bildung Erwachsener – beschreiben lassen.

Diese Fragestellung wird in den folgenden drei Abschnitten (2 bis 4) thematisiert: Abschnitt 2 systematisiert und wertet die Steuerungsproblematik anhand der bisher vorliegenden Diskussions- und Forschungserkenntnisse aus. In Abschnitt 3 wird dann anhand empirischer Ergebnisse eines aktuellen DFG-Projekts² eine exemplarische Darstellung und Analyse von in der Praxis auftretenden Steuerungsproblematiken vorgenommen. Abschließend erfolgt im vierten Abschnitt mit Rückgriff auf die zuvor gemachten Aussagen eine Diskussion der Ergebnisse mit Blick auf Perspektiven der Öffnung von Universitäten für die akademische Bildung Erwachsener.

2. Steuerungsproblematiken in der aktuellen Forschung und der wissenschaftlichen Reflexion

Betrachtet man die aktuelle Diskussion zur wissenschaftlichen Weiterbildung mit Blick auf die Probleme bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung, so wird deutlich, dass der Prozess des Auf- und Ausbaus von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung äußerst störanfällig und fragil verläuft (vgl. Wilkesmann 2010).

Die Problematik besteht u.a. darin, dass bisher – trotz Förderprogrammen und zahlreicher Aktivitäten – noch keine einheitliche Grundlinie bei der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung sichtbar ist. Die einzelnen Universitäten agieren mit differenziertem Engagement und mit unterschiedlichen Zielsetzungen im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Kahl/Lengler/Präßler 2014). Die uneinheitliche Positionierung gegenüber der wissenschaftlichen Weiterbildung liegt allerdings

2 Teile der Einleitung und der weiteren Ausführungen entstammen einem bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft eingereichten Projektantrag (vgl. Abschnitt 3.1 und Feld 2012).

schon in den generellen Entwicklungs- und Steuerungsdebatten im Hochschulbereich begründet. So führen beispielsweise sowohl die Debatte um verstärkte „Hochschulautonomie“, also der grundsätzlichen Neubestimmung des Verhältnisses von Hochschule und Staat (vgl. Bogumil/Heinze 2009, S. 8), als auch die Differenzierungsdebatte, bei der es u.a. um die institutionelle Diversifizierung im Hochschulbereich durch das Erreichen von Exzellenzleistungen und hohen Rankingpositionen geht (vgl. Wissenschaftsrat 2010), zu unterschiedlichen strategischen und profilbezogenen Ausrichtungen, bei denen die wissenschaftliche Weiterbildung häufig als nachrangig angesehen wird.

Konkret zeigen sich die Implementierungsproblematiken dann u.a. in der Schwierigkeit, die wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur als Nischenprodukt, sondern als eine universitätsweite und gegenüber der Forschung (annähernd) gleichwertige Umsetzungsaufgabe zu etablieren (vgl. Hanft/Brinkmann 2013, S. 277). Dass dies bisher noch nicht wirklich erreicht wurde, hängt u.a. auch damit zusammen, dass die internen Strukturen bisher wenig geeignet waren, Angebote Lebenslangen Lernens auch nachhaltig zu integrieren (vgl. Wagner 2009, S. 70). Nicht zuletzt deshalb befinden sich viele Universitäten auch gegenwärtig in Re-Organisationsprozessen, in denen sie versuchen, die strukturelle und strategische Einbettung wissenschaftlicher Weiterbildung zu verbessern. Deutlich werden bei der Re-Organisation unter Steuerungsgesichtspunkten u.a. die Trends der Zentralisierung der Weiterbildungsaktivitäten, sowie Versuche, durch Abstimmungsprozesse eine engere Verzahnung mit der grundständigen Lehre herzustellen (vgl. Ludwig/Ebner v. Eschenbach 2013).

Neben diesen internen Steuerungsherausforderungen werden Probleme bei interinstitutionellen Aushandlungsprozessen zwischen den Universitäten und möglichen externen Kooperationspartnern im Zuge der Angebotsrealisierung ebenso deutlich (vgl. Zink 2013) wie Defizite bei der Entwicklung von universitätsinternen Qualitätssicherungssystemen für die wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. Kreutz/Wanken/Meyer 2012, S. 140).

In einem internationalen Vergleich zeigt sich zudem, dass die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland der Entwicklung in anderen Ländern nachsteht. Dies zeigen mehrere größere empirische Studien, die sich mit den Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Weiterbildungsangebote von Universitäten beschäftigten (vgl. Bredl u.a. 2006; Schaeper u.a. 2006; Hanft/Knust 2007). Alle Studien bescheinigen der wissenschaftlichen Weiterbildung einen uneinheitlichen institutionellen und inhaltlichen Entwicklungsstatus: Zwar gibt es – in Bezug auf die deutsche Entwicklung – insgesamt einen durchaus erkennbaren Ausbau und eine thematische Diversifizierung der weiterbildenden Angebote. Es herrscht jedoch eine erhebliche Heterogenität in Bezug auf Aspekte, wie z.B. Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung, Organisations- und Strukturformen, Angebotsformate, Finanzierungs- und Geschäftsmodelle, Leistungsanerkennung, Abschlusszertifizierungen oder Professionalisierungsgrade. Ferner geht aus den internationalen Vergleichsstudien hervor,

dass in Ländern wie etwa Finnland, Großbritannien oder den USA nicht nur eine höhere Teilnahmezahl an wissenschaftlicher Weiterbildung erreicht wird und auch verbesserte Anrechnungsmöglichkeiten beruflich bzw. informell erworbener Kompetenzen bestehen, sondern auch, dass in Deutschland ein erhebliches Defizit bei der Flexibilität der Studienangebote existiert und dass die Hochschulen der Vergleichsländer insgesamt betrachtet einen deutlich höheren Professionalisierungsgrad erreichen.

Versucht man den hier umrissenen Forschungs- und Reflexionsstand zu Steuerungsproblematiken bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung zu systematisieren, so lassen sich drei Begründungsstränge für die Entstehung von Steuerungsproblematiken unterscheiden: organisationsbezogene Argumentation, gegenstandsbezogene Argumentation sowie personenbezogene Argumentation.

In einer *organisationsbezogenen Argumentation* werden Steuerungsproblematiken auf die spezielle Organisationsform der Universität als *Loosely Coupled System* zurückgeführt (vgl. Jaeger 2009; Wilkesmann 2010). Die diesen Organisationstyp kennzeichnenden Merkmale einer relativ hohen Autonomie verschiedener Fachbereiche, einer hohen wissensbasierten Abhängigkeit der Leistungserbringungen und einer Bildungsprodukterstellung, die sich erst in Interaktion mit den Teilnehmenden generieren lässt, erschweren die übergeordnete Steuerung im Sinne einer gemeinsamen Strategiebildung und Profilierung. Dies gilt insbesondere, wenn die Umsetzung von Strategie- und Profildesignprozessen zentral, im Sinne eines Top-Down-Ansatzes, realisiert werden soll. Selbst wenn die akademische Selbstorganisation als dominante Steuerungsform in den Universitäten seit Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend durch unternehmensähnliche Steuerungsmodi abgelöst bzw. ergänzt wird (vgl. Wilkesmann 2010, S. 33ff.), ist die Problematik einer organisationseingelagerten „Führungslosigkeit“ nicht überwunden (vgl. Winde 2009, S. 113ff.). Zudem scheint organisationstheoretisch evident, dass Universitäten, die ja neben Staat und Kirche zu den ältesten Institutionen des deutschen Kulturkreises gehören (vgl. Dicke 2010, S. 50), stark tradierte Strukturen aufweisen und insofern auch besonders beherrungskräftige Institutionen sind.

In *gegenstandsbezogener Argumentation* sind Steuerungsproblematiken durch den Gegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst begründet. Hierunter fallen etwa die von Wilkesmann aufgeführten Dilemmata wissenschaftlicher Weiterbildung, die nicht zuletzt auch das Steuerungshandeln einschränken (vgl. Wilkesmann 2010). Beispielsweise vereinen sich in der Weiterbildung angesichts ihrer ungeklärten Position als öffentliches und/oder privates Gut die unterschiedlichen Steuerungsmodi der *academic self-governance* und der *managerial (self)governance* (vgl. ebd., S. 33ff.). Die wissenschaftliche Weiterbildung bedarf der Freiheiten akademischer Selbstorganisation und unterliegt angesichts ihrer Markt-, Output-, und Kundenorientierung gleichermaßen den „Sachzwängen der Ökonomisierung“ (ebd., S. 33). Auch wenn sie damit als Vorreiter der oben angesprochenen unternehmensähnlichen Steuerungsform gelten kann, sind Steuerungsinsuffizienzen durch das Spannungsverhältnis strukturell eingelagert (vgl. ebd., 35f.). Neben den Dilemmata können weiter aus den Funktions-

logiken der wissenschaftlichen Weiterbildung Steuerungsproblematiken hervorgehen. Als Beispiel lässt sich die starke Nachfrageorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung anführen, die in einem latenten Spannungsverhältnis zur dominierenden Angebotsorientierung der Gesamtuniversität steht (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2003, S. 12). Ähnliche Unterschiede in den Funktionsweisen von Gegenstand und Organisation lassen sich auch mit Blick auf die speziellen Qualitätsanforderungen, Themen, Kooperationsabhängigkeiten etc. formulieren.

Eng damit zusammenhängend fokussiert eine *personenbezogene Argumentation* die hohe Subjektbezogenheit des Steuerungshandelns. Insbesondere der Universitätsleitung, die gemeinhin für die Grundausrichtung der Universitätsentwicklung und die strategische Führung zuständig ist, kommt im Kontext der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung eine zentrale Stellung zu (vgl. Kahl/Lengler/Präßler 2014, S. 80). Die vertretenen Grundhaltungen, organisationalen Entscheidungen und Positionierungen hinsichtlich der universitären Weiterbildungsaktivitäten wirken sich entscheidend auf den Akzeptanzgrad anderer Organisationsmitglieder aus (vgl. ebd.) und bestimmen ferner auch die Erfolgswahrscheinlichkeiten der Steuerungsbemühungen. Die Erweiterung des institutionellen Aufgabenkatalogs um die wissenschaftliche Weiterbildung erfordert allerdings nicht nur die Steuerung auf Ebene der Einstellungen einzelner Organisationsmitglieder (z.B. über individuell angepasste Anreiz- und Motivationssysteme), sondern langfristig gesehen auch umfassendere Veränderungen auf der Ebene des akademischen Selbstverständnisses bzw. des Berufsrollenverständnisses der Lehrenden (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2003, S. 12).

Insgesamt lässt sich anhand der drei Begründungsstränge Folgendes schlussfolgern: Das Steuerungshandeln im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung formiert sich unter speziellen organisations-, gegenstands- und personenbezogenen Rahmenbedingungen, durch die eine Einschränkung der Steuerungsfähigkeit quasi strukturell eingelagert ist. Die eingelagerten Steuerungsproblematiken müssen im Sinne der organisationalen Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung insbesondere durch die Universitätsleitung erkannt und bearbeitet werden. Wie sich dies in der konkreten Implementierungspraxis darstellt, wird in den folgenden Abschnitten am empirischen Material aufgezeigt.

3. Steuerungsproblematiken in der empirischen Ausformung

3.1 Methodisches Vorgehen

Die nachfolgend vorgestellten empirischen Befunde sind Teilergebnisse aus dem DFG-Projekt „Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld eines universitären Bildungsmanagements – eine explorative Fallstudie“.³ Ziel ist es, die Art und Weise zu er-

3 Nähere Informationen sind erhältlich über URL: www.uni-marburg.de/fb21/ebaj/forschung/forscheb/Projekte/projwswb.

fassen, wie die wissenschaftliche Weiterbildung als Handlungsfeld eines universitären Bildungsmanagements aus Sicht der beteiligten Akteure implementiert wird. Es geht um die Rekonstruktion und Interpretation der subjektiven Deutungen (vgl. Lüders/Meuser 1997; Kassner 2003) sowie den mit ihnen verbundenen organisationsbezogenen Handlungsoptionen und Handlungsweisen.

Konkret wurden in dem explorativ ausgelegten Projekt zwei empirisch-qualitative Fallstudien durchgeführt. Als ein „Fall“ wird eine Universität mit ihren für die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung relevanten Akteuren verstanden. Dies sind u.a. Mitglieder von Universitätsleitung, Stabsstellen, Administration und Fachbereichen. Die Auswahl der Fälle erfolgte anhand von unterschiedlichen in der Praxis anzutreffenden Organisationsvarianten wissenschaftlicher Weiterbildung, explizit sind dies die Varianten „zentral“ und „dezentral“. Das nachfolgend vorgestellte Interviewmaterial entstammt der Fallstudie mit einer dezentralen Organisationsform. An dieser Universität gibt es demnach zwar eine beauftragte Person für die wissenschaftliche Weiterbildung, nicht aber eine Stabsstelle oder gar ein Zentrum, in welchem die Aktivitäten und Prozesse gebündelt zusammenlaufen. Die Universität ist zudem dadurch gekennzeichnet, dass es sich um eine Volluniversität handelt und eine gewisse Organisationsgröße (gemessen an einer hohen Studierendenzahl) erreicht wird.

Für die folgende Analyse werden exemplarisch Aussagen aus einem Interview mit einer Person herangezogen, die zentral das Steuerungs- und Gestaltungshandeln des universitären Bildungsmanagements umsetzt und somit Richtlinienkompetenz für die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung besitzt. Die befragte Person gehört zur Ebene des Präsidiums des oben beschriebenen Falls. Die Universität befindet sich in der Anfangsphase der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Diese Phase beinhaltet Entscheidungsprozesse und Suchbewegungen hinsichtlich des Stellenwertes des Themas für die Universität und einer möglichen strategischen Ausrichtung daraufhin.

Es wurde ein problemzentriertes Interview durchgeführt (vgl. Witzel 2000). Die Erhebung erfolgte mithilfe eines Rahmen setzenden, dennoch offen gehaltenen Leitfadens, der darauf ausgerichtet war, dass die befragte Person sowohl ihre individuellen Wahrnehmungen und Sichtweisen gegenüber der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung als potenzielles Positionierungs- und Profilbildungsfeld der Universität beschreibt als auch ihre stellenbezogenen Handlungsmöglichkeiten sowie ihr eigenes Steuerungs- und Gestaltungshandeln reflektiert.

Die inhaltsanalytische Auswertung des Datenmaterials legte zahlreiche Herausforderungen offen, die das Steuerungshandeln und die dabei entstehenden Steuerungsproblematiken in der empirischen Ausformung kennzeichnen. Anhand des empirischen Materials wird *exemplarisch* gezeigt, wie bzw. durch welche Entscheidungsdilemmata sich Steuerungsproblematiken in der universitären Implementierungspraxis unter den spezifischen Fallgegebenheiten entfalten.

3.2 Empirische Ergebnisse

Im Interview, das zur weiteren Interpretation herangezogen wird, spricht die befragte Person – die der Ebene der Universitätsleitung angehört (nachfolgend kurz „Leitung“) – insbesondere über Entwicklungstand, Strategien, Organisation und Steuerung, Problemfelder sowie Zukunftsvorhaben in Bezug auf die universitätsinterne Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Die Ausführungen zu den einzelnen Themen werden von der übergreifenden Frage nach den Schwierigkeiten, aber auch Perspektiven eines intensiveren Engagements der eigenen Universität in der Weiterbildung gerahmt. In einer ersten analytischen Annäherung lassen sich anhand der Aussagen drei prägnante Steuerungsproblematiken ausmachen, die in ähnlicher Form auch in weiteren Interviews identifiziert werden konnten und im Folgenden dargestellt werden.

Wie in den geführten Interviews insgesamt, beschreibt die Leitung die Situation der Weiterbildung an ihrer Universität als immer noch weitgehend „randständig“ (vgl. B1, Z. 165). Wenngleich die anhaltende Debatte um das lebenslange Lernen und entsprechende Projektinitiativen in den letzten Jahren zu einem erkennbaren inner-universitären Wachstumsschub der Weiterbildung führten, befindet sich das Präsidium aktuell noch in der Sondierung darüber, wie die wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich eingeschätzt, ausgestaltet und gesteuert werden kann. Daher sind die Ausführungen der interviewten Leitung zu ihrem eigenen Steuerungshandeln auch unauflösbar mit der generellen Einschätzung über den (zukünftigen) Stellenwert des Themas verknüpft. Auf die Frage, ob und inwiefern die wissenschaftliche Weiterbildung als eine Positionierungsmöglichkeit der Universität wahrgenommen und bewusst ausgestaltet wird, äußert sich die Leitung wie folgt:

Also ich denke, es wäre falsch, jetzt bestimmte Entscheidungen einfach so zu treffen nach dem Motto, das muss mal entschieden werden und besser jetzt als nie. Ähm, die Chance, dass wir es dann kaputt machen, äh und ich will es nicht kaputt machen, sondern ich, ich denke wirklich, dass es, in der Zukunft geguckt, eine mögliche Option, dass wir dieses Ding brauchen und dann sollen wir es besitzen und zwar funktionsfähig. Wenn wir es nicht brauchen, ist auch gut. Ja? Also dann sozusagen, da wir es ja nicht mit Bordmitteln sozusagen gemacht haben, sondern durch externe Mittel, haben wir sozusagen äh uns nur eine Möglichkeit geschaffen, wenn wir es jetzt nicht realisieren, haben wir ein individuelles Bedauern, weil uns das Kind am Herzen liegt, aber aus Sicht der Organisation so what. Ja? Aber wenn ich sozusagen irgendwie eine Chance vertue, also obwohl ich ahne, dass könnte wichtig sein, und ich mache es kaputt, das ist unverantwortlich. Ja? [...] Aber in der Zeit müssen wir sozusagen irgendwie nicht ängstlich, aber behutsam, achtsam und reflektiert irgendwie vorangehen (B1, Z. 532–563).

Wie positioniert sich die Leitung zur wissenschaftlichen Weiterbildung und welche Steuerungsproblematiken und -optionen lassen sich aus den Beschreibungen entnehmen?

Anhand des Interviewausschnitts lassen sich, wie bereits erwähnt, drei unterschiedliche, wenn auch eng miteinander verbundene Steuerungsproblematiken beschreiben, die sich in einem zweiten Schritt zu einer eigenständigen Steuerungsform zusammenführen lassen.

Die Entscheidung, die Weiterbildung innerhalb der Universität zu etablieren, wird erstens durch eine *Diskrepanz zwischen Gegenwart und Zukunft* erschwert. D.h., die aktuelle, von der Leitung eher als gering eingeschätzte Stellung und Bedeutung der Weiterbildung innerhalb der Universität steht einer Zukunftsprognose gegenüber, von der aus betrachtet die wissenschaftliche Weiterbildung an Relevanz gewinnen kann. Die zentrale Steuerungsherausforderung ergibt sich aus der Gestaltung des Übergangs eben dieser Diskrepanz zwischen Gegenwart und Zukunft. Konkret hat die Leitung die Aufgabe, die Universität ausgehend von dem aktuell minderen Bedeutungsgehalt auf „mögliche Zukunftsszenarien zu präparieren“ (vgl. B1, Z. 87). In diesem durch zukünftige Unbestimmtheit geprägten Feld können Stabilität, Ordnung und Sicherheit nicht mehr als zentrale Orientierungsgrößen der Organisations- und Steuerungskonzeption dienen. Viel eher basiert das Steuerungshandeln auf unsicheren Plausibilitätsabschätzungen und ist zudem darauf ausgerichtet, die Gegenwart mit möglichen Zukunftsvarianten (permanent) abzugleichen sowie daraus Handlungsanforderungen für die Organisation abzuleiten. Aus Sicht der zitierten Leitung ist dabei sicherzustellen, dass sich aktuelle dynamische (Struktur-)Entwicklungen (z.B. der zu rapide wahrgenommene Auf- und Ausbau von berufsbegleiteten Weiterbildungsstudiengängen) immer auch angepasst an die aktuelle Bedarfssituation „behutsam, achtsam und reflektiert“ vollziehen, um dem möglichen Passungsproblem von Bedarf und Struktur vorzubeugen. Für die Leitung geht es dabei vor allem um die „Suche nach der richtigen Schrittigkeit“, die in diesem Fall auch eine Entschleunigung zu rasanter Entwicklungsprozesse oder unduldsamer Promotoren wissenschaftlicher Weiterbildung impliziert.

Neben der angemessenen Angleichung von Gegenwartsentwicklungen und Zukunftserwartungen zeigt sich eine zweite Steuerungsproblematik in dem *Passungsproblem von Emotionalität und Rationalität*. Dieses wird im Interviewausschnitt an der Stelle deutlich, an der die Leitung mögliche Reaktionen auf eine erfolglose Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung vorausdenkt. Unterschieden wird hierbei ein „individuelles Bedauern“ von einer organisationsrationalen Gleichgültigkeit („so what“). In dieser Beschreibung werden die zwei zentralen Rationalitäten bzw. Konstitutionsprinzipien offenkundig, die es beim Steuerungshandeln gleichermaßen zu berücksichtigen gilt: Auf der einen Seite stehen die durchaus emotional besetzten Versuche einzelner Wissenschaftler, Institute und/oder Fakultäten, die wissenschaftliche Weiterbildung mit Engagement, Herzblut, Kreativität und dergleichen voranzutreiben. Auf der anderen Seite steht dieser emotionalen Bewegung eine Organisationsrationalität gegenüber, die mit einer gewissen Brutalität, Routinisierung und Gleichgültigkeit auf das Versagen der Implementierungsversuche reagiert und – mit

der Metapher der Leitung gesprochen – das „ungeliebte Kind“ bei Nicht-Bewähren „abzutreiben“ versucht. Dabei kommt bereits in der hier verwendeten Metapher die ambivalente Haltung gegenüber der Weiterbildung zum Ausdruck, die durch die Vereinigung von Emotionalität („Kind“) und Rationalität („ungeliebt“) evoziert wird. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird sprachlich-semantisch somit zwar als ein dazugehöriges, aber stets der Gefahr der Abstoßung unterlegenes Entwicklungsobjekt vorgestellt. Unter dem Gesichtspunkt der Steuerung ist die Leitung gefordert, die Emotion in eine Funktion zu überführen. Dabei geht es zentral darum, das Wechselspiel zwischen Systemlogik und dem Engagement Einzelner (füreinander) zu übersetzen, zu gestalten und zu steuern.

Das dritte – im Zitat eher indirekt angedeutete – Passungsproblem betrifft die *Differenz von eigenen und externen Mitteln* (Drittmitteln). Diese Unterscheidung ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass im untersuchten Fall zunächst eine projektförmige Anschubfinanzierung die Entwicklung der Weiterbildungsaktivitäten innerhalb der Universität vorantrieb. Damit entfällt die Notwendigkeit, eigene Mittel (quasi universitäre „Bordmittel“) aufwenden zu müssen. Interessanter aber als die Frage nach den konkreten Finanzierungsquellen scheint deren Umschreibung mit der Schiffs-Metapher,⁴ die der Position der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Universität bildhaft Ausdruck verleiht: Wird die Weiterbildung *nicht* mit eigenen Mitteln getragen, ist sie weitergedacht auch nicht Teil des Bootes (der Organisation). Sie hat allenfalls den Status eines Beibootes, das sich – wenn es für sich beansprucht, in den „Besitz“ der Organisation überzugehen – erst als „funktionsfähig“ erweisen muss. Die wissenschaftliche Weiterbildung hat unter diesen Bedingungen einer noch externen Stellung eine Bewährungsprobe zu durchlaufen, bevor sie als vollwertiger Teilbereich der Universität anerkannt wird. Somit ist die Leitung als Organisationsrepräsentant damit konfrontiert, die Weiterbildung auf ihren Reifegrad und somit ihre Implementierungswürdigkeit zu überprüfen und entsprechende Entwicklungsschritte abzuleiten.

Betrachtet man abschließend die drei Passungsprobleme – Gegenwart und Zukunft, Rationalität und Emotionalität, Eigen- und Drittmittel – in der Gesamtschau und untersucht sie auf zentrale Steuerungsoptionen, so wird deutlich, dass der Leitung verschiedene Entscheidungsalternativen zur Verfügung stehen: Sie kann die Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an ihrer Universität befürworten, ablehnen oder verzeitlichen. Unter den Kontextbedingungen der aufgeführten Passungsprobleme bedient sich die interviewte Leitung der Steuerungsoption einer *Verzeitlichung von Entscheidungen*. Sie entscheidet sich also dafür, sich zunächst nicht zu entscheiden. Diese Entscheidungsverzögerung kann vereinfacht als eine Vermeidungsstrategie der Leitung

4 Die Schiffsmetapher findet sich, ebenso wie die angeführte Metapher des „ungeliebten Kindes“, wenn auch in sprachlichen Variationen, in mehreren Interviews. Möglicherweise erlauben bildhafte Zuschreibungen eine eher indirekte Bestimmung der gegenwärtigen Position wissenschaftlicher Weiterbildung.

gesehen werden. Allerdings kann die Nicht-Entscheidung vor dem Hintergrund der aufgeführten Passungsprobleme auch eine zentrale Funktion für die weitere Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung erhalten. Denn indem die Entscheidung auf einen unbestimmten Zeitpunkt vertagt wird, gesteht sie der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihrer noch unausgereiften Position innerhalb (und außerhalb) der Universität eine gewisse Entwicklungszeit zu. Schließlich nimmt die Leitung im Spannungsfeld von Emotionalität und Rationalität auch ein gewisses Organisationsrisiko auf sich, wenn sie ein Projekt befördert, das sich im gegenwärtigen Entwicklungsstadium noch nicht auf seine Funktionsfähigkeit (z.B. Vollkostendeckung, Zukunftsfähigkeit, strukturelle Festigkeit) bewährt hat. In diesem Fall läuft die Weiterbildung Gefahr, organisational abgestoßen („abgetrieben“) zu werden. Auf die Organisation bezogen ist aber auch davon auszugehen, dass der Universität selbst eine gewisse Entwicklungszeit zugestanden werden muss, die es ihr ermöglicht, sich für das neue Implementierungsobjekt zu öffnen. Somit geht es unter einer Steuerungsperspektive darum, gleichermaßen eine Produkt- und eine Organisationsreife auszubilden. Und eben diese doppelte Reife entwickelt sich im opaken Schutzraum des Unentschiedenen.

Ungeachtet dieser Funktionen ist festzuhalten, dass die wissenschaftliche Weiterbildung erst dann zu einem vollwertigen Teil der Organisation wird, wenn die Leitungsebene öffentlich und verlässlich den Ausbau unterstützt, was allerdings wiederum klare Entscheidungen voraussetzt. Daher schließt sich unmittelbar die Frage an, wie sich die Weiterbildung entwickeln muss, damit sie unter der Perspektive gängiger Organisationsparameter in eine Entscheidung überführbar wird und somit die Öffnung akademischer Bildung für Erwachsene begünstigen kann.

4. Fazit: Perspektiven für die Öffnung akademischer Bildung für Erwachsene

Ausgangspunkt des Beitrags war die Frage, welche Steuerungsproblematiken die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung begleiten und wie sich diese auf den Implementierungsprozess – und somit auch auf die grundlegende Öffnung von Universitäten für die akademische Bildung Erwachsener – auswirken. Als Ergebnis der empirischen Analyse ließen sich drei Steuerungsproblematiken identifizieren, die sich unter den Bedingungen ungleicher Passungen von Gegenwart und Zukunft, Rationalität und Emotionalität, Eigen- und Drittmitteln entfalten. Die gewählte Steuerungsform der Leitung manifestiert sich in einer „Verzeitlichung von Entscheidungen“. Perspektivisch gilt es im Sinne der (weiteren) Öffnung der Universitäten für das Thema der wissenschaftlichen Weiterbildung allerdings, eine *organisationale Entscheidungsfähigkeit* auszubilden:

Die Hochschulen müssen lernen, hochschulweite Strategien zu entwickeln, diese in Entscheidungen umzusetzen, deren Ergebnisse [zu] überwachen und daraus weitere Maßnahmen ableiten [zu können] (Winde 2009, S. 118).

Wie kann nun dieses Fähigkeitsbündel einer organisationalen Entscheidungsvorbereitung, -realisierung und -evaluation vor dem Hintergrund des Dargestellten herbeiführt werden?

Bindet man die empirisch gefundenen Steuerungsproblematiken an die theoretisch aufgeführten Begründungsstränge zurück, wäre die Entwicklung von organisationaler Entscheidungsfähigkeit dreidimensional zu denken: Aus *organisationsbezogener Sicht* geht es perspektivisch darum, so etwas wie eine *institutional policy* zu entwickeln und umzusetzen. Dabei handelt es sich um „einen mentalen und strategischen Faktor, die Weiterbildung als eine zentrale Aufgabe der Hochschule tatsächlich ernst zu nehmen“ (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2003, S. 10). Im vorliegenden Zusammenhang bezieht sich der Begriff auf die Bemühungen der Universität, innerhalb des gesetzten Rahmens noch ungeklärter Ausgangsbedingungen eine organisationale Identität zu entfalten, die es ermöglicht, die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung nicht reaktiv-passiv und strukturkonservativ, sondern eher innovativ-aktiv und gestaltend zu steuern. Die wissenschaftliche Weiterbildung erfordert fernab einer organisationsrationalen Denktradition kreative und flexible Wege der Implementierung, um die derzeit noch bestehenden restriktiven strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen – arbeits- bzw. dienstrechtliche Hemmnisse, ineffiziente Anreizsysteme sowie vielfältige organisatorische Schwierigkeiten – beheben zu können. Die zentrale Voraussetzung dabei ist, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung mit ihren besonderen Funktionslogiken (z.B. Nachfrage-, Berufs- und Marktorientierung) in der Zeit selbst als organisations- und gesellschaftsrelevantes Implementierungsobjekt profiliert und bewährt. Um eine Entscheidungsfähigkeit herbeizuführen, kommt es dabei aus *gegenstandsbezogener Perspektive* insbesondere auf die zeitgemäße Passung von Struktur und Bedarf an. Die Grundlage der Entscheidung kann somit als eine Synchronisation von Struktur und Bedarf im Moment der Aktualisierung von Zeit bestimmt werden (vgl. Luhmann 2011, S. 161). In *personenbezogener Dimension* muss das Steuerungshandeln schließlich darauf ausgerichtet sein, den Reifeprozess von Organisation und Gegenstand zu beobachten, zu bewerten und auf weitere Implementierungsschritte zu befragen. Solange eine Organisations- und/oder Produktreife (noch) nicht erreicht ist, besteht die zentrale Steuerungskompetenz darin, kontinuierlich verschiedene Zieldimensionen (wie z.B. organisationale Rationalität und individuelles Engagement) und damit konkurrierende Erwartungen und Ansprüche auszubalancieren und einen Reifeprozess nach „beiden Seiten“ voranzutreiben. Damit befinden sich die Steuerungsakteure in der Position von „Intermediären“ (vgl. Brödel 2005) und sind in diesem „Dazwischen“ mit einem paradoxen Anforderungsprofil und komplexen Suchbewegungen nach konkreten Bewältigungsvarianten und geeigneten Umgangsstrategien konfrontiert.

Unter der Perspektive der Öffnung akademischer Bildung für Erwachsene kommt es jetzt darauf an, den Ertrag dieser Suchbewegungen auszuwerten, daraus entsprechende Handlungskonsequenzen für die Implementierung wissenschaftlicher Weiter-

bildung abzuleiten und nach Bedingungen ihrer nachhaltigen Verstetigung zu fragen. Wie am Einzelbeispiel aufgezeigt, wird das Thema der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht pauschal verworfen. Die Implementierungsnotwendigkeit wird vielmehr vorausschauend erkannt. Die Zukunftsaufgabe besteht nun darin, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung unter den besonderen organisations-, produkt- und personenbezogenen Rahmenbedingungen bewährt. Denn nur auf dieser Grundlage kann sie in eine positive Entscheidung überführt werden, von der ausgehend ein Wandel in den institutionellen und berufsrollenförmigen Aufgabenzuschreibungen erreicht und ein wesentlicher Schritt zur Öffnung der Universität getan werden kann.

Literatur

- Bloch, R. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme. HoF-Arbeitsbericht 6/06, Wittenberg
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Leit-faden zur ersten Wettbewerbsrunde. URL: www.bmbf.de/pubRD/20110330_Leitfaden-erste-Wettbewerbs-runde_barrierefrei.pdf
- Bogumil, J./Heinze, R.G. (2009): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin, S. 7–12
- Bredl, K./Holzer, D./Jütte, W./Schäfer, E./Schilling, A. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grund-ständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena
- Brödel, R. (2005): Neue Lernkulturen intermediär gestalten. In: QUEM-Bulletin, H. 2, S. 1–7, URL: www.abwf.de/content/main/publik/bulletin/2005/B-02-05.pdf
- DGWf – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. – Hochschule und Weiterbildung (Hg.) (2013): Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung. H. 2
- Dicke, K. (2010): Stärken stärken, Schwächen beseitigen. Herausforderungen der Strategieplanung im Kontext von Schwerpunkt- und Profilbildung. In: Becker, R./Graf, R. (Hg.): Strategien in Wissenschaftsorganisationen. Grundlagen – Beispiele – Perspektiven. Bonn, S. 50–59
- Feld, T.C. (2012): Wissenschaftliche Weiterbildung als ein Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements – eine explorative Fallstudie. Unveröffentlichter DFG-Antrag auf Gewährung von Sachbeihilfe, (eingereicht am 26.09.2012, bewilligt am 04.02.2013)
- Hanft, A./Brinkmann, K. (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Was wurde erreicht – Wo besteht wei-terhin Handlungsbedarf? In: Dies. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster u.a., S. 275–279
- Hanft, A./Knust, M. (Hg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. URL: www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_struktur_und_organisation_hoch-schulweiterbildung.pdf
- Jaeger, M. (2009): Steuerung durch Anreizsysteme an Hochschulen. Wie wirken formelgebundene Mittelver-teilung und Zielvereinbarungen? In: Bogumil, J./Heinze, R.G. (Hg.): Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz. Berlin, S. 45–65
- Kahl, R./Lengler, A./Präbler, S. (2014): Forschungsbericht zur Akzeptanzanalyse. Wm3-Projekt Weiterbildung Mit-telhessen. URL: www.wmhoch3.de/images/dokumente/Akzeptanzanalyse.pdf
- Kassner, K. (2003): Soziale Deutungsmuster – über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammen-hänge. In: Geideck, S./Liebert, W.-A. (Hg.): Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leit-bildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern. Berlin u.a., S. 37–57
- Kreutz, M./Wanken, S./Meyer, R. (2012): Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 135–142

- Ludwig, J./Ebner v. Eschenbach, M. (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen hochschulpolitischer Aufgabenerfüllung und (Sub-)Systembildung im Kontext lebenslangen Lernens. In: DGWF Hochschule und Weiterbildung (2013): Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e.V., H. 2, S. 46–52
- Luhmann, N. (2011): Organisation und Entscheidung. 3. Aufl. Wiesbaden
- Lüders, C./Meuser, M. (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 57–79
- Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. URL: www.bmbf.de/pubRD/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf
- Seitter, W. (2014): Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Weber, S.M./Göhlich, M./Schröer, A./Schwarz, J. (Hg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 141–150
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hg.) (2003): Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Positionen. URL: www.stifterverband.de/pdf/hochschulen_im_weiterbildungsmarkt_2003.pdf
- Wagner, B. (2009): Chancen und Probleme der Umsetzung von Weiterbildung und Lifelong Learning an Hochschulen. In: Knust, M./Hanft, A. (Hg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm? Münster u.a., S. 67–72
- Wilkesmann, U. (2010): Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 1, S. 28–42
- Winde, M. (2009): Zur Steuerung deregulierter Hochschulen. In: Keller, A./Staak, S. (Hg.): Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert. Bielefeld, S. 113–118
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. URL: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung von Hochschulen. URL: www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
- Zink, F. (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Die Akteure und ihre Themen in interinstitutionellen Aushandlungsprozessen im Kontext kooperativer Angebotsentwicklung. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Bielefeld, S. 133–156

Sustainability and Widening Access to Adult Learners in Higher Education

1. Introduction

Sustainability usually indicates that structural innovation, decision-making processes or also guiding principles are set in balance to the aims of longest possible (sustainable) preservation and proactive evolution of territorial, natural and societal resources. The relation between sustainability and widening access to adult learners in higher education is both well comprehensible and highly vague. Well comprehensible, because – as with similar buzzwords of academia and public discourse, for instance “lifelong learning” – ideas of sustainability are mostly positively perceived and thus present themselves as almost self-explanatory courses of action: “Education for sustainable development is immediately necessary for securing sustainable life chances, aspirations and futures for young people” – and adults (UNESCO 2009b). Highly vague, because, at the same time, the term sustainability serves a wide variety of masters and it may represent ambiguous objectives. Therefore, in order to understand what kind of sustainability is meant, its underlying normative concepts and leitmotifs need to be indicated in the respective context. Following the arguments of Seghezze (2009) and Foster (2001) in demanding different visions of sustainability in the context of education, this article aims to complement the academic discourse on widening access to adult learners in higher education by showing the benefits of using the concept of sustainability not merely as an operational measurement index in higher education or as a specific content area in adult education. Rather, a different understanding of sustainability may serve as a catalyst to revisit the mandate of higher education institutions in providing lifelong learning opportunities to adult learners, and, furthermore, it poses questions for adult education research.

2. Framing the issue of widening access: the European lifelong learning agenda and its impact on the higher education systems

Against this backdrop, the paper firstly sets the framework for linking the issues of sustainability and widening access by identifying the relevant key drivers in European policy discourse for reorganizing entry routes to higher education. The drivers identified are the conceptual transformation towards a labor-market-oriented approach of lifelong learning and the interest in widening participation to higher education in

order to maximize the full potential of the working population, “no talent should be left behind” (European Commission/EACEA P9/Eurydice 2012, p. 83).

2.1 Transformations within the European lifelong learning agenda and its impact on the higher education systems

Since the mid-1990s, a consensus has formed in political agenda setting on European and nation state level on using a lifelong learning approach in policy objectives (Ioannidou 2010). Therewith, the (indeed even older) normative idea of lifelong learning with its origins in the early 1970s has undergone a transformation into a widely recognized “master concept for educational policies”, as the FAURE-Report already stated in the 1970s (Faure et al. 1972, p. 182; see also Schreiber-Barsch 2007). The current UNESCO (2009a) definition of lifelong learning still nurtures the holistic understanding of lifelong learning argued for by the FAURE-Report, ranging from aspects of active citizenship, personal fulfilment, and social inclusion to employment-oriented activities. A similar understanding is also found, for example, in the European Commission’s 2001 statement towards creating a European area of lifelong learning. It is clear, however, that since then the integral parts of the lifelong learning master concept have indeed changed within policy discourse in their prioritization amongst themselves.

Alongside this shift, there have also been fundamental changes in education systems, with the replacement of traditional input- and supply-dominated perspective, the providers, so to speak, by a learner-oriented one, by learning outcomes (Slowey/Schuetze 2012, p. 34; Cedefop 2009); the European Qualifications Framework (EQF) may serve as an example. These transformations are highly significant as they frame the development of one of the system’s subsectors: the European higher education systems.

Although the latter are deeply rooted in a somewhat European idea of the university with its Humboldtian legacies of ‘Freedom of teaching and learning’ (cf. Holford 2014), the processes of establishing a European Higher Education Area (EHEA) have had deregulation and harmonization as key drivers (Chisholm 2012, p. 337). Being part of the intergovernmental BOLOGNA process, which translates to the EHEA context the conceptual shift named above in terms of comparability, transparency and permeability of qualifications and standards, the European higher education systems have gradually transformed from BOLOGNA’s first declaration on in 1999 and have undergone crucial changes in the overall *modi operandi* of their higher education institutions (e.g. forms of provision, governance and funding mechanisms, harmonization of degrees).

That means that although a transnational consensus on using a lifelong learning approach in policy objectives can be identified as one of the core elements of the political agenda setting, the integral parts of its definition have come to be understood differently from the traditional holistic interpretation. The current reference points are to a much lesser extent the Humboldtian legacies, but the well-known objective of rendering the European Union “the most competitive and dynamic knowledge economy in the world” (European Commission 2001, p. 3) against the backdrop of

issues of ageing populations, needs for a highly qualified workforce and individual employability, growing unemployment, the pace of transformation in today's globalized world, etc.

This process of agenda setting whilst changing the prioritizations of its integral definition towards first and foremost labor-market-oriented elements can be observed in the growing link between the concept of lifelong learning and reforms in higher education in the respective communiqués of the BOLOGNA governmental meetings. Whereas the first communiqués put forward a social dimension of the BOLOGNA process linking lifelong learning to promoting social cohesion and overcoming social disparities in access to education (Holford 2014, p. 17), this lost its momentum in the face of growing demands of measuring learning outcomes and providing comparable data (ibid.). The Bucharest communiqué, the latest EHEA ministerial document, stresses the role of lifelong learning as being “one of the important factors in meeting the needs of a changing labour market”; within this, “higher education institutions play a central role in transferring knowledge and strengthening regional development” (EHEA Ministerial Conference 2012, p. 2).

2.2 “No talent should be left behind” – increasing and widening access to higher education

At the same time, it has been realized on the policy level and translated into European-wide benchmarks within the Europe 2020 strategy that, in order to reach the objectives set in the BOLOGNA agenda or in the Europe 2020 strategy related to participation (i.e. increasing the share of persons completed tertiary education from 37% in 2013 to at least 40% of the EU28 population in this age group by 2020; EUROSTAT 2014), it may not be sufficient to merely quantitatively *increase* participation of the traditional student body, but rather participation needs to be qualitatively *widened* beyond the established access routes to higher education (see e.g. Orr/Hovdhaugen 2014; Freitag 2010).

Following this thread, the Leuven communiqué (2009) argues that Europe can succeed only “if it maximises the talents and capacities of all its citizens and fully engages in lifelong learning as well as in widening participation in higher education” (EHEA Ministerial Conference 2009, p. 1). Three years later, in the updated Bologna Stocktaking Report (2012), a clear link is stated between the objective of widening access for non-traditional students and lifelong learning policies in higher education:

The objective to increase the number and diversity of the student population goes hand in hand with the need to create an institutional environment that values the recruitment of non-traditional learners and pays particular attention to student retention in the higher education system. [...] In the current policy context, promoting the idea that no talent should be left behind, the theme of non-traditional pathways into higher education gains particular attention. The

objective is to extend admissions criteria so that all those who have a capacity to follow higher education studies would be provided with the opportunity to do so, regardless of their prior formal learning achievements (European Commission/EACEA P9/Eurydice 2012, p. 83).

Whereas the policy discourse seems to follow a relatively consistent programmatic strategy, the litmus test starts at the moment of adapting higher education systems to the objective of widening access routes to tertiary education.

3. Are formal rights enough? Alternative entry routes to higher education in Germany

For Orr and Hovdhaugen (2014), the question of access routes into higher education comes down to the criteria of “quality and quantity; a matter of *who* should get in and *how many* people should enter higher education” (ibid., p. 58; emphasis in original).

This question has been answered in various ways: Historically in Germany, the arguments for opening up alternative access routes to higher education have changed from the leitmotif of first and foremost ‘individual talent’ in achieving academic merit to policy measures in favor of a higher institutional permeability in the education system (Wolter 2012, pp. 95). Nevertheless, the idea of achieving academic aptitude through completing the traditional formal entry qualification (*Abitur*) has remained prominent and is highly interwoven with a substantial antagonism between the vocational education sector on the one hand and the general education sector on the other. This has, of course, significant consequences for the issue of acknowledging vocational experience to be equivalent to traditional formal entry qualifications. A milestone was the decision by the Standing Conference of Education and Culture Ministers (KMK 2009) to launch new regulations opening up access routes to higher education for vocationally experienced learners without the traditional formal entry qualifications. Today, second chance learners may apply for a (sometimes subject-bound) entry qualification or a general entrance admission and, in doing so, can enter higher education via the third educational route.

3.1 The third educational route in the German higher education system

The third educational route points to the significance of access to higher education for adults holding VET qualifications and awards. For Wolter (2012), the group of adult learners entering or seeking to enter university via this route represents the “core of non-traditional students in the German understanding” (ibid., pp. 91–92). What distinguishes this group in and amongst the diversity of second chance learners?

Although the question has to be raised as to whether such differentiation is still valid looking at the increasingly heterogeneous student body in European societies during the last decades, the distinction of so-called traditional students, of the one part, and non-traditional students, of the other part, remains constitutive in the academic

discourse. Non-traditional students are, according to Freitag (2010), basically defined by age (older than 24 years at the point of first higher education registration) and by social background (mostly from families with low-educational level) (p. 6) (see also Wolter 2012, pp. 89–90). This group of non-traditional students comprises *inter alia* “second chance learners” (Slowey/Schuetze 2012) who (a) are lacking the “traditional formal entry qualifications”, (b) “who enter higher education via special entrance examination or assessment”, and this (c) usually “later in life on a *second chance* basis” (p. 39). Wolter further specifies:

Those without the *Abitur* who are admitted by one of the special admission procedures at university level are subsumed under the category ‘third educational route’ (*Dritter Bildungsweg*). They are also ‘second chancers’ but via an alternative non-school route. Different to the second educational route ... that has been regulated by school laws, the third route is subject to higher education legislation (Wolter 2012, pp. 91–92).

Whereas this last point, being subject to the respective higher education legislation, points to a significant feature, the absolute figures provide a common framework: In Germany, of all students enrolling at universities in 2010, a total of 2 per cent gained access to higher education via the third educational route (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, p. 127; BMBF 2008, pp. 35–37). Accordingly, the Bologna Stocktaking Report (2012) groups Germany with those countries having adopted systematic policies and having a substantial share of non-traditional students via alternative access routes (meaning between 2% and 15% of all admissions; European Commission/EACEA P9/ Eurydice 2012, p. 86). Nevertheless, as Orr and Hovdhaugen (2014) pointed out in their comparative analysis of second chance entry routes into higher education, Germany can be identified as a “late starter” (*ibid.*, p. 58).

Zooming to the overall higher education system, the European comparative analysis EUROSTUDENT IV (2008–2011) clearly labels the German higher education sector as an “exclusive system” (Orr/Gwosć/Netz 2011, p. 51), referring to the outcomes “low education group underrepresented” and “high education group with relatively high overrepresentation”. Other figures support this, e.g. by relating social background and age bracket: Germany belongs to those countries that have – in European comparison – a below average quantity of older students (30 years and older) who have, at the same time, a below average social background; thus the older the students, the lower their social background.¹

1 “High education/social background: Socio-economic background of a student due to his/her parents’ social standing. The parents’ social standing is approximated by their highest educational attainment according to the International Standard Classification of Education (ISCED 97). The highest educational attainment of either the father or the mother is taken into account. The ISCED levels 5 and 6 are considered as high social/education background. [...] The ISCED levels 0, 1 and 2 are considered as low social/education background” (Orr/Gwosć/Netz 2011, pp. 211–212).

Within this framework, the higher education institutions are bound by Basic Law, yet Germany's federal structure entitles the *Länder* to substantial power in the area of education and lifelong learning, which strongly influences public decision-making procedures and the respective implementation of lifelong learning infrastructures. Due to this, the concrete regulations of the entry routes to a higher education institution are not only subject to the national legal framework and the level of the *Länder*, but furthermore to regulations of the higher institutions themselves.

3.2 An exemplary insight: the case of the University of Hamburg

The highly scattered field of regulations, entrance criteria and study programs has an enormous impact on an adult lifelong learner taking a decision to enter higher education via the third educational route. A brief glance at an exemplary case, the University of Hamburg, illustrates this:

At the University of Hamburg, the opening of access to second chance adult learners without the traditional entrance qualification (*Abitur*) via their VET awards and qualifications – a possibility first introduced in 1992 – corresponds to the cited regulations made by the Standing Conference of Education and Culture Ministers (KMK 2009) and is defined in the Hamburg Higher Education Law (HmbHG 2014). This law specifies that, in contrast to other *Länder* regulations, the choice of a specific study program is not subject-bound to the former profession or VET award (Universität Hamburg 2014a).

Widening access to adult learners in this particular case breaks down into three different entry routes:

- According to § 38 HmbHG, adults are entitled to apply who have completed a professional apprenticeship or equivalent training, have been active professionally for at least three years and have succeeded in proving their ability to study by passing an entrance examination in their chosen study program (*ibid.*).
- A different route is laid down in § 37 HmbHG, whereby the completion of a professional apprenticeship or equivalent training and, furthermore, of a specific further training examination (e.g. *Meister/Meisterinnen*) entitles to apply without having to pass an entrance examination (Universität Hamburg 2014b).
- Unique to Hamburg is the study program 'social economy' that, grounded in the tradition of trade unions and cooperatives, has been open to adult learners without *Abitur* since 1948 (Sozialökonomie 2014). Since being merged with the University in 2003, the study program still offers 40 percent of its study places to adult learners via the third educational route, upon completion of an entrance examination.

Due to the overall low numbers of students embarking on university studies via the third educational route, the University has also introduced a quota: Since the winter term 2014/2015, between three and ten percent of the total study places per faculty has to be given to students applying according to the §§ 37 or 38.

Regarding these absolute figures, how many students are indeed benefitting from widening access to higher education via the third educational route at Hamburg University (table 1)?

entry route	number of students enrolled	thereof students in teacher study programs	thereof students of social economy
§37 HmbHG	61	35	2
§38 HmbHG	121	20	81
students enrolled in total	182 (= 3% of all students enrolled)		

Table 1: Allocation of study places, Bachelor study program winter term 2013/2014 according to §§ 37 and 38 HmbHG and study program 'social economy' (Universität Hamburg 2014)

In some study programs (e.g. Chemistry or Biology), only one adult learner of this kind was enrolled (Universität Hamburg 2014d). These figures underline that only a small number of adult learners obtained a third educational route, and this even taking into account that the overall numbers are positively influenced by the particular case 'social economy' with its historically very welcoming tertiary institutional culture and its quota.

Such a welcome culture is indeed not the standard case in tertiary education institutions; the criterium 'ability to study' without having completed the *Abitur* remains contested terrain in academia (see e.g. Freitag 2010). Current research projects, e.g. at Hamburg University, draw attention to this topic and analyze the issue of entrance examinations (Brändle/Ordemann 2014). At this point it becomes clear that the granting of formal rights is indeed not enough to achieve a substantial share of widening access to adult learners via the third educational route. A closer look to the category 'entrance examination' (by means of the example of Hamburg University), valid for the cited group of the § 38 HmbHG entry route (Universität Hamburg 2014a), reveals its complexity and challenge to adult learners. The latter group has usually had little contact with formal learning settings in the years prior to applying to university and, furthermore, tends to have a lower educational background (see chapter 2.1). They are forced to achieve a precarious balance between being in work, yet planning to re-enter student life with fewer financial resources and less security (especially due to the fact that standard student loans are usually limited to applicants until the age of 30).

The entrance examination, offered once a year in spring time, comprises (besides the usual submission of certificates) a motivation letter; two written exams (one on the chosen subject of study, one on current issues); one oral exam (with representatives both of the University and of the vocational sector); proof of having taking part in a guidance and counselling meeting with an academic advisor of the chosen study

program; and the payment of 204 EUR fee (Universität Hamburg 2014a). Passing this examination is, however, no guarantee of a study place: the applicant is then merely eligible to join the pool of all university applicants. The new quota recently adopted at the University (see above) aims, at least, at improving this competitive situation in favor of second chance learners.

The granting of formal rights to widening access of adult learners to higher education remains in this sense “a half-open door”, citing the results of an empirical study in the Australian higher education system concerning the same group of adult learners (Watson/Hagel/Chesters 2013). Besides the level of regulations, higher education systems should place priority on aspects of broad recognition procedures of prior learning of today’s heterogeneous student body; on flexible and tailor-made study programs that suit individual obligations and allow a balance between family, private life, work and studies; on transparency of and access to relevant information and regulations; on providing target group-oriented educational guidance and counselling for (potential) students (as established in the Hamburg University context since 2012); as well as on a long-term approach to transforming the tertiary sector’s culture itself (Hanft/Brinkmann 2012). The latter objective refers to a point made in the latest communiqué of the BOLOGNA governmental meetings held in Bucharest 2012: “We will support our institutions in the education of creative, innovative, critically thinking and responsible graduates needed for economic growth and the sustainable development of our democracies” (EHEA Ministerial Conference 2012, p. 1). What does this reference to the higher education institutions’ mandate and sustainable development imply for the issue under debate?

4. Education as sustainability

As outlined introductorily, sustainability usually indicates that structural innovation, decision-making processes or also guiding principles are set in balance to the aims of longest possible (sustainable) preservation and proactive evolution of territorial, natural and societal resources. Transforming this idea of sustainability to an organizing principle, the concept of ‘sustainable development’ is usually put into place. The Brundtland-Report (WCED 1987) deserves the merit of having introduced this concept on the global agenda, referring to development as being “sustainable” if it “meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (ibid., p. 8).

In the decades since, sustainable development has most commonly been categorized by means of the three pillars economy, society and environment. This triangle has been widely used as common ground in approaches to measure the performance of sustainability and introducing standards and certification systems, also in the (higher) education sector. The Global Reporting Initiative (GRI G4 2013) uses, for example, the triangle for its guidelines to prepare sustainability reports of educational institutions

or organizations (e.g. in the sustainability report of the University of Hamburg, oikos Hamburg 2012). However, critical voices in the academic discourse call into question these widely-used conceptual approaches to sustainability and offer, as the paper argues, a different vision of the relation between sustainability and (adult) education which may serve as catalyst to revisit the mandate of higher education institutions and which raises questions for adult education research.

Alternatives to conceptual dichotomy and instrumentalization

In criticizing the traditional three pillar model of sustainability and its conceptual framework in the Brundtland-Report (WCED 1987), Seghezzeo (2009) proposes an alternative sustainability triangle that is formed by place, permanence and persons. The category of ‘place’ comprises the three dimensions of space and underlines the understanding of space as being a physical, geographical and culturally constructed dimension; ‘permanence’ represents the fourth, temporally defined dimension which is highly relevant in a concept that knows the interrelatedness of past, present and future and a long-term perspective in its cause and effect agenda as baseline; finally, Seghezzeo identifies ‘persons’ as the fifth dimension and, in doing so, puts priority on the individual as an individual and not merely as one of many members of society (ibid., p. 540).

With these five dimensions of sustainability, Seghezzeo not only puts emphasis content-wise on highly relevant topics of the sustainability issue, but also argues for unhinging its binary logic of dichotomies, according to which economy, society and environment appear to be isolated pillars that, furthermore, represent potentially conflicting parts (ecological reasoning versus economical profit-maximizing and so on).

The risk of isolating categories rather than linking their causes and effects is reinforced by approaches to measure the performance of sustainability through standards and certification systems, like the cited Global Reporting Initiative (GRI G4 2013) and its guidelines to prepare sustainability reports of educational institutions or organizations. These guidelines are adopted e.g. in the sustainability report of the University of Hamburg (oikos Hamburg 2012). In trying to follow the threads between the GRIG4 guidelines and the Hamburg University sustainability report with regard to the topic of widening access of adult learners to higher education, the subcategory “Diversity and Equal Opportunity”, as part of the ‘social’ dimension, appears relevant (GRIG4 2013, p. 9). In the sustainability report, however, this subcategory is focused on short reports on gender equality and equal opportunities – there is no trace of widening access to second chance learners (oikos Hamburg 2012, pp. 97–102). One could argue that the issue is just one among many; yet its omission nevertheless raises the question of what the category of sustainability in the higher education context is operationalized for.

Concerning this crucial point, the Foster’s (2001) arguments seem rewarding. Central to his line of thought is the differentiation between ‘education *for* sustainability’

and ‘education *as* sustainability’. The former, he argues, is not to be linked with higher education, because “education at university level, cannot be *for* sustainability in this way at all ... in neither case can sustainability be seen as an aspiration which higher education *subserves*, a goal towards which it can be purposefully directed” (Foster 2001, p. 156; emphasis in original):

What we are constantly liable to forget in the press of our techno-managerial preoccupations is that indicators do not read themselves – or do they simply *register* whether particular forms of development are ‘sustainable’ or not. The parameters which we aspire to measure do not get identified and created *as* indicators in a cultural void – they are not simply offered us on the face of nature or human activity. The processes of constructing and interpreting them rely on collaborative judgment ... Education cannot be instrumental to operational sustainability, cannot be *for* sustainability in that sense, because it is among the essential preconditions of our ability to determine in any collectively intelligent way what is to *count* as such sustainability (ibid., pp. 157–159; emphasis in original).

In this process of determining “what is to *count* as such sustainability” (ibid., p. 159; emphasis in original), Foster strengthens the mandate of higher education institutions due to the “university’s proper intensity of dialogic interdisciplinary concentration” and to being a highly reflexive discourse arena (ibid., p. 158). In this way, they support the logic of education *as* sustainability, representing an important lifelong learning stakeholder in society and for society’s well-being – a line of thought also present in the cited Bucharest communiqué, aiming at the “education of creative, innovative, critically thinking and responsible graduates needed for economic growth and the sustainable development of our democracies” (EHEA Ministerial Conference 2012, p. 1).

5. Conclusions

The purpose of setting the issues of sustainability and widening access to adult learners in higher education in relation was to revisit the mandate of higher education institutions in providing lifelong learning opportunities to adult learners, and to open up further questions for adult education research. Following Seghezzeo (2009) and Foster (2001), the concept of sustainability within the higher education context is compatible and useful in a variety of tasks and its different visions may coexist in a complementary picture; yet this strongly reinforces the need to continuously reflect upon its respective underlying normative concepts and ideas as a collaborative endeavor.

Academia, and with this also the adult education discipline and its research, is called upon to re-evaluate its role in the different arenas between sustainability and higher education (see e.g. Adomssent et al. 2006; Sterling/Maxey/Luna 2013; Stoltenberg/Holz 2012). It should reveal the system’s own potential as a resource (see e.g. Schüßler

2012, pp. 18–20) in providing “the values, knowledge, skills and competencies for sustainable living and participation in society and decent work” (UNESCO 2009b). This follows a logic of education *as* sustainability (Foster 2001). At the same time, and Seghezze (2009) underlines this with his fifth dimension of sustainability, ‘persons’, the reference point is not exclusively the student body as a collective, but the individual lifelong learner and his or her highly various entry routes, needs and requirements within higher education – exemplified in this paper by means of adult learners entering higher education via the third educational route.

At this point, the gaps in (adult) education research are obvious: Whereas the quantitative empirical data available on the issues of access to higher education has been constantly growing (see e.g. Orr/Gwosć/Netz 2011; Nickel/Duong 2012; Orr/Riechers 2010; Orr/Hovdhaugen 2014), what is still missing to a large extent are surveys following a qualitative approach, conducting research on e.g. the individual motives of students who enter the higher education system via the third educational route, their mastering of the ambitious transition phase of going back to university after years in the world of work and/or without traditional formal entry qualifications to higher education, and, not least, the understanding of (higher) education not solely *for* sustainability, but also *as* sustainability.

References

- Adomssent, M./Godemann, J./Leicht, A./Busch, A. (2006) (eds.): Higher Education for Sustainability. New Challenges from a Global Perspective. Frankfurt a.M.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (eds.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn/Berlin
- Brändle, T./Ordemann, J. (2014): Studierfähigkeit und die Aufnahmeprüfung von Studierenden ohne Abitur am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. Hamburg
- Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (2009): The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe. Luxembourg
- Chisholm, L. (2012): Higher Education and Lifelong Learning: Renewing the Educational and Social Mission of Universities in Europe. In: Aspin, D.N./Chapman, J./Evans, K./Bagnall, R. (eds.): Second International Handbook of Lifelong Learning (Part One). Dordrecht, pp. 337–348
- EHEA (European Higher Education Area) Ministerial Conference (2009): The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Leuven Communiqué. Leuven and Louvain-la-Neuve. URL: www.ehea.info/Uploads/about/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf
- EHEA (European Higher Education Area) Ministerial Conference (2012): Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. Bucharest. URL: www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf
- European Commission (2001): Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. COM/2001/0678 Final. Brussels. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>
- European Commission/EACEA P9/Eurydice (2012): The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Brussels. URL: www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf

- EUROSTAT (2014): Europe 2020 education indicators in the EU28 in 2013. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF
- Faure, E./Herrera, F./Kaddoura, A.-R./Lopes, H./Petrovsky, A.V./Rahnama, M./Champion Ward, F. (1972): Learning to be: The World of Education today and tomorrow. Paris
- Foster, J. (2001): Education as Sustainability. In: Environmental Education Research, No. 2, pp. 153–165
- Freitag, W.K. (2010): „Recognition of Prior Learning“ – Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen: EU-Bildungspolitik, Umsetzung in Deutschland und Bedeutung für die soziale und strukturelle Durchlässigkeit zur Hochschule. Düsseldorf
- GRI G4 (2013): G4 Sustainability Reporting Guidelines. Implementation Manual. Amsterdam
- Hanft, A./Brinkmann, K. (2012): Lifelong Learning als gelebte Hochschulkultur. In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (eds.): Studium 2020. Münster/New York/München/Berlin, pp. 135–142
- Holford, J. (2014): The lost honour of the Social Dimension: Bologna, exports and the idea of the university. In: International Journal of Lifelong Education, No. 1, pp. 7–23
- HmbHG (2014): Hamburgisches Hochschulgesetz. URL: www.landesrecht-hamburg.de/jportal/portal/page/bshaprod.psm!showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-HSchulGHArahmen&doc.part=X&doc.origin=bs
- Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Bielefeld
- KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2008. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Nickel, S./Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh
- oikos Hamburg (2012): Nachhaltigkeitsbericht für die Universität Hamburg. Hamburg
- Orr, D./Riechers, M. (2010): Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern. Hannover
- Orr, D./Gwosć, C./Netz, N. (2011): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final Report. Eurostudent IV 2008-2011. Bielefeld
- Orr, D./Hovdhaugen, E. (2014): ‘Second chance’ routes into higher education: Sweden, Norway and Germany compared. In: International Journal of Lifelong Education, No. 1, pp. 45–61
- Schreiber-Barsch, S. (2007): Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld
- Schübler, I. (2012): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen. 3rd ed. Baltmannsweiler
- Seghezze, L. (2009): The five dimensions of sustainability. In: Environmental Politics, No. 4, pp. 539–556
- Slowey, M./Schuetze, H.G. (2012): All Change – No Change? In: Slowey, M./Schuetze, H.G. (eds.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. New York, pp. 19–49
- Sozialökonomie (2014): Geschichte des Fachbereichs. URL: www.wiso.uni-hamburg.de/fachbereiche/sozialoekonomie/startseite/geschichte-des-fachbereichs/
- Sterling, S./Maxey, L./Luna, H. (2013) (eds.): The Sustainable University. Progress and Prospects. New York
- Stoltenberg, U./Holz, V. (2012) (eds.): Education for Sustainable Development – European Approaches. Bad Homburg
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009a): Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future: Belém Framework for Action. Paris
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009b): Bonn Declaration. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. URL: www.esd-world-conference-2009.org/en/documents.html
- Universität Hamburg (2014a): Informationen zum Besonderen Hochschulzugang für Berufstätige nach § 38 des Hamburgischen Hochschulgesetzes. Hamburg
- Universität Hamburg (2014b): Hochschulzugangsberechtigung nach abgeschlossener Fortbildungsprüfung. URL: www.uni-hamburg.de/campuscenter/bewerbung/hochschulzugang-berufstaetige/hochschulzugang-nachfortbildungspruefung.html

- Universität Hamburg (2014c): Vergabe von Studienplätzen, Abt. 3, Ref. 33, Bachelor WiSe 2013/2014. Hamburg
- Universität Hamburg (2014d): Studienplatzvergabe ntS MIN-Fakultät Vergabe von Studienplätzen, Abt. 3, Ref. 33, Bachelor WiSe 2013/2014. Hamburg
- Watson, L./Hagel, P./Chesters, J. (2013): A half-open door: pathways for VET award holders into Australian universities. Adelaide
- WCED – World Commission on Environment and Development (1987): Our common future. Oxford
- Wolter, A. (2012): Germany. From Individual Talent to Institutional Permeability. In: Slowey, M./Schuetze, H.G. (eds.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. New York, pp. 81–108

Agnieszka Bron

Increasing Access of Non-traditional Students to Higher Education

1. Opening and widening access to HE

Trow's (1974) conceptions of elite, mass and universal HE provide a helpful framework for understanding the changes in access for mature and non-traditional students over time. European HE remained elite for a long time, a privilege of birth granted to the children of most fortunate families. In the 1960's, the United States moved toward mass education where access was seen as a right for those with qualifications both meritocratic and "compensatory" with a goal of achieving equality of opportunity for non-traditional students. While many European countries currently are approaching mass levels of participation in HE (e.g. UK, Sweden, and recently Poland), the United States has pushed toward a universal model for HE. Much of the increased access in the US comes from open access at the community college level, focusing on the inclusion of students from lower socio-economic strata and recruiting non-traditional, mature students.

Currently, new types of HE institutions with different modes of delivery are providing places for the growing number of HE applicants generally. "Globally in 2004, 132 million students were enrolled in tertiary education, up from 68 million in 1991" (RANLHE 2011a, p. 6). The student population is increasingly heterogeneous with the inclusion of groups previously denied access and those who return to HE (OECD 2013, pp. 53–54). In most countries, the goal of HE is now to improve both the quality and equality of access.

Introducing and implementing of the Bologna structure and establishing a European Higher Education Area (EHEA) was meant to promote graduates' mobility and employability (www.ehea.info). While these policies have stressed widening participation (equal opportunities and requirements to under-represented groups) and quality of education, there is a shift in policy towards efficiency, where retention and "drop-out" has been framed as an important economic issue. While non-traditional students are increasingly participating in HE, the ability of these students to adapt to HE is not self-evident. Non-traditional students often lack cultural capital and socialization required to capitalise on education at this level resulting in lower completion and employment opportunities.

2. What is Higher Education for?

2.1 Employability versus lifelong learning

Current EU policy emphasises the goals of higher education focusing on employability and lifelong learning as equally important (www.ehea.info). However, these goals can be understood as contradictory, and it remains unclear if it is possible to achieve both. One can easily see from the data provided, that instrumental students are more visible today (see section 4.2). Elite HE traditionally contributed to students and graduates' employment at university and/or state administration. Another function was civic education. These served both public good (contributing to economic growth of a country) as well as individual good (building individual human capital/skills). However, by putting too much emphasis on employability, the aim of HE can easily shift towards narrow professionalism amongst students. Can such a dilemma be solved? What kind of priorities need to be discussed? These questions concern not only HE policy, but shape the practice of education and learning as well. If the emphasis is on employability, universities risk losing sight of their mission: educating people for the sake of democracy as well as contributing to the development of art and science. If, on the other hand, the stress is on civic education and lifelong learning, universities risk incurring economic losses as well as difficulties recruiting and retaining students.

Let me illustrate this dilemma by an example from Sweden (cf. Thunborg/Bron 2012). In Sweden, the HE system is part of a strategy for lifelong learning. Adults are allowed to come back several times during their lifetime to acquire additional education and continue the process of learning (Thunborg/Edström 2010, p. 77). Therefore, HE can be seen as a place for "Bildung". From the point of view of the state, people engaged in learning are more committed to a democratic society (see Bron/Lönnheden 2004, p. 181), contributing to a public good. From the individuals' perspective, they feel welcome in the system and can treat their learning, careers, and life in a flexible way which serves an individual good.

At the same time, there is more than ever a focus on employability in Sweden both as far as higher and vocational education is concerned.

For students choosing higher education, knowledge directly related to a future work becomes more important and aspects of "bildung" of less importance. This may create a more instrumental attitude towards learning (Bron-Wojciechowska 1995; HSV 2010; Thunborg/Bron 2012, p. 108).

The demand from the labour market is obvious: one wants to have graduates from university and university colleges (status) who are professionals and specialist and not necessarily socially engaged (democratic citizens) or interested in research or theory (intellectuals).

How does HE respond to these changes, i.e. labour market and state policy demands as well as students (instrumental students) demands? This is the question

for further research to explore. How do non-traditional students respond to these changes? This is still another issue I will come back to.

An unintended consequence of mass HE is that more students choose an educational path based on future employment. While this narrow focus contributes to both the economic production and growth in the labour market of a nation and the human capital held by the individual, it does not necessarily contribute to the goals of social engagement and the creation of new knowledge. HE institutions in this context benefit financially (high economic capital), but lose intellectually (low cultural capital), when they only focus on educating students for employment.

2.2 A new agenda: retention and dropout

Equality of education and building an educated labour force has dominated the agenda of educational policy of many European countries and the USA. While equity of access has become less of a concern, retention of students in HE has become an important issue for policy-makers at national and European levels. Especially when faced with an economic crisis, policy-makers must consider the return on investments and educational efficiencies (RANLHE 2011a).

How is European HE dealing with issues of completion, retention and dropout? Are retention and dropout rates a characteristics of new groups entering HE, or is this a matter of HE institutions to adapt to these new students? Furthermore, what kind of identity formation and transformation these students are facing can help us in understanding dropout/retention?

These are some questions that the project *European Access and Retention: Experiences of Non-traditional students in Higher Education (RANLHE)*, run from 2008 to 2011, wanted to consider (www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/documents.html) (Ref. 135230-LLP-1-2007-1-UK-KA1 1SCR).

3. The RANLHE project

RANLHE was a European project involving seven countries with eight partners: Ireland, Germany, Poland, Scotland, Spain, Sweden and England (two partners), focusing on wider access to HE and improved rates of completion by non-traditional students (see Field/Kurantowicz 2014, p. 163). The EU policy concerning students' completion was exactly the subject evaluated by the countries involved in the project focusing on the question of how this policy was implemented. Another question of this study was the role identity formation and transformation plays in non-traditional students' access and retention.

By “non-traditional students”, we referred to:

Students, who are under-represented in higher education and whose participation in HE is constrained by structural factors. This includes, for example, students

whose family members have not been to university before, students from low-income families, students from minority ethnic groups, students living in what have traditionally been “low participation areas” as well as mature-age students and students with disabilities (Finnegan/Merrill/Thunborg 2014, p. 3).

Seven countries representing a fair geographic spread, from east to west and north to south of Europe, were involved in this project. Although all of them had implemented the Bologna process, the implementation differed because of differences between HE systems, intellectual traditions, social, political and wider historical factors (*ibid.*, p. 2). Although cross-national comparison can be hindered by these differences, the results are revealing.

The project focused on biographical narratives of non-traditional students, including in-depth study into the social worlds (both inside and outside the university) of non-traditional students and the past, present and future struggles for agency and the meaning of life (see West/Bron/Merrill 2014, p. 25). Each partner identified three different types of institutions (reform, elite, public or private) for the case study. Within each institution, each research team interviewed about 100 students from various cohorts: those in the final year, returners, those who dropped-out, and some from the first to the final year. Thus, the results are unique on the European level, because it is both a longitudinal and an in-depth analysis of approximately 800 interviews. To get a whole picture and be able to see micro and macro dimensions of student interactions as well as institutional settings and culture, we also interviewed institutional policy-makers, lecturers, senior managements and support staff at three institutions by each team. Before interviewing students and staff, we collected secondary sources concerning both the existing findings on the topic (research literature, policy documents) as well as national and OECD (2008) statistics.

This process helped us to understand the interaction between the meso and micro levels and the influence of institutional and departmental cultures upon the learning experiences of non-traditional students (Finnegan/Merrill/Thunborg 2014, pp. 3–4).

The project’s research teams used different theoretical approaches drawn from sociological to psychological perspectives. Synthesizing concepts from sociology and psychology (Bourdieu, feminism, Americana Pragmatism, and critical theory) was “theoretically generative” and contributed to a new way of understanding data and theoretical explanations (*ibid.*, p. 4).

3.1 Students’ completion rates (the project partner countries)

The research team agreed that student attrition is an undesirable outcome for the students and the HE system. A student “dropping-out” has economic consequence both for the individual and society. For this reason, RANLHE “considered whether it was worse for a student to withdraw or to have never entered higher education”

(RANLHE 2011a, p. 3). It was clear from our findings that withdrawal did not have negative impact on non-traditional students.

Several students reported that they had gained in many ways by participating in higher education, even if they did not complete. Some of these students later returned to higher education. As a result we used the term ‘non-completion’ but always in highly qualified ways (ibid., p. 4).

To demonstrate the variation among the countries, in this study the completion rates in tertiary education and the average across all OECD countries is included below (OECD 2007, p. 72). The first column includes type A education i.e. *ISCED 5A, programmes that are largely-theory-based and are designed to provide sufficient qualifications for entry to advanced research programmes and professions with high skills requirements* (OECD Glossary). The second column covers type B education i.e. *ISCED 5B programmes are typically shorter than (tertiary-type A) and focus on practical, technical or occupational skills for direct entry into the labour market*. This category would probably include, e.g. 2 year full-time, 3 year part-time Foundation Degrees in England and similar shorter, more vocational-type degrees amongst partner countries. Interestingly, while these type B programmes tend to have lower completion rates overall across the OECD countries, three of the partner countries in this study (Spain, Poland and Sweden) break with this trend. There appears to be a correlation between survival rates (i.e. completion) and the average length of tertiary education type A programmes (the survival rate is higher in countries with shorter programmes). If both these programmes are counted, the third column for overall comparison shows the percentages below (RANLHE 2009, p. 3):

	ISCED 5A	ISCED 5B	5A + 5B combined
Germany	73	79	75
Ireland	83	69	78
Poland	66	74	66
Spain	74	79	75
Sweden	60	68	61
UK ¹	78	53	71
OECD average	71	67	70
EU 19 average	71	68	69

Table 1: Survival rate in tertiary education in 2004 in percent

1 “OECD do not disaggregate England and Scotland but the National Audit Report (2007, p. 23) shows a 78.1 percent HE course completion rate in England as against 73.8 percent for Scotland. However, once again direct comparisons are unreliable because there are differences in access rates, pre-entry qualifications, educational structures, finance and types of student” (RANLHE 2009, p. 3).

Although it is difficult to compare OECD data across nations, it generally holds that countries with higher rates of entry into HE have lower survival rates (OECD, 2007). This is true in the case of Sweden, which has the lowest completion rate among countries in the study. Does this mean that mass HE results in lower completion? Or can something else explain these attrition rates?

In Sweden, the method of data collection may inadvertently alter the picture of student dropout. Once a student is registered in a course or an educational programme in Sweden, they remain registered until the individual chooses to withdraw from the course. Moreover, one hardly uses a term “retention” or “dropout”. To drop-in would be more appropriate. Students may pick up their studies whenever they wish. Completion rates are calculated based on both registrations in a course of study over a one-year period (HÅS) and course completions over a one-year period of time (HÅP). For example, if a student is registered in a course for half a semester, that is one fourth of a HÅS. When that student passes the exam (completes the course), one fourth of a HÅP is added. The statistic is mostly based on these two calculations. The financing system for HE in Sweden is based on both student registration and student completion and institutions benefit from both.

The year 2006/07, the average student completion at universities was 83 percent, 77 percent for university colleges and 93 percent in special institutions. Vocational programmes (including shorter duration) have higher completion rates than other programmes (SCB 2007), which are also included in the OECD data above. While completion rates in single courses are quite low (20% completion in seven years), completion rates for educational programmes are considerably higher (80% in seven years). Because the OECD data is calculated using both programmes missing single courses, the completion rate appears lower than would be expected. In the National Statistic, however, both types of courses are counted (SCB 2007).

3.2 Some comparison of the RANLHE partners countries

In the RANLHE partner countries, profound changes in financing HE and in relation to the State, as well as in diversity of students’ recruitment and protecting “standards” were visible. Moreover, we could notice an expansion of the systems involving also a growth of institutions. One general conclusion can be made:

The higher education system across Europe has become a mass-based one (...) opening up opportunities for widening participation and access to groups who previously never entered higher education. (RANLHE 2011b, pp. 3–4)

Yet, according the RANLHE findings, some institutions are more open to non-traditional learners than others are, and even the whole systems are more or less open (ibid.). The following comparison could be made:

1. All of the partner countries increased student's body, and both mature and female students became more visible. With the exception of Germany and Ireland, the majority of undergraduate students are now female.
2. Widening access in almost all partner countries with the exception of Germany. Despite this, there are still some groups in all of the countries which are under-represented, not least in terms of class and ethnicity.
3. There are two different types of institutions (or differences within institutions in Sweden): those with professionally oriented programmes and those with generally/research oriented programmes. The UK and Germany higher education system is highly stratified. Different countries offer a diverse range of pathways to degree level qualifications.
4. HE is free of charge in Sweden and Germany, and partly in Poland. Fees are required for mature students in Germany and for part-time students in Poland and in Ireland. Private institutions charge fees for traditional students in Poland. England and Scotland traditionally charge fees, however, there will soon be a trebling of students' fees in English institutions (RANLHE 2011b, p. 11).
5. Towards the end of the project, European universities were beginning to undergo further changes because of recession and reductions in public expenditure. Yet, there were still obvious country differences, with each national HE system reflecting its own histories and traditions.

4. HE for whom? A non-traditional student perspective

When HE in the USA opened up to non-traditional groups, some voices from the elite institutions questioned the ability of new applicants to be successful. Today, we have a better understanding about mature and non-traditional students and how they contribute to the learning environment of the university. They have no significant difficulties in learning and bring a diversity of experiences. Moreover, mixed groups contribute to better learning according to Swedish academic staff. In addition, lecturers appreciate groups of students with diversified background who are motivated, experienced and have genuine interest in the subject matter (RANLHE 2011b, p. 21). The RANLHE project gave us an opportunity to get a more comprehensive picture of non-traditional students' experiences and insight about how the development of a learning identity contributes to the successful completion of a degree (*ibid.*, p. 2).

4.1 Example from Sweden

The HE system in Sweden is considered open and relatively uniform, including all types of post-secondary education with professional programmes such as nursing and teacher training. There are 60 HE institutions in Sweden, 14 state universities, and 22 state university colleges, 3 private universities and 24 small, special institutions within certain which focus for example on theology, psychotherapy and art

(RANLHE 2011a, p. 13). From 1990 to 2005, enrolments grew from 150,000 to 330,000 (Holzer 2009, p. 13). Women, traditionally under-represented, are today highly over-represented in HE in all subjects in general, apart from technology. In the academic year 2007/08, 57 percent of all entrants (87,000) were women. 34 percent amongst the beginners in HE under aged 35 had parents with at least three years of HE, which represented 20 percent of the total population (SCB 2010, p. 1). The number of students with another ethnic background is also increasing, although still under-represented. In the academic year 2008/09, 18 percent of the beginners in higher education had another ethnic background, compared with 12 percent in 1999/2000 (HSV 2010, p. 28). There are however huge differences between different ethnic groups (Thunborg/Bron 2012, p. 103). In terms of social backgrounds, students from a working-class environment are still underrepresented.

Student groups in Sweden include both traditional and non-traditional students. Part-time and full-time students study together, which strengthens learning capabilities of both categories. A students' route through HE is motivated by a students' life narrative, not a university's timetable. A dropout may not be ending an academic career, the system allows dropping out and starting a professional carrier, or returning to studies later. Our hypothesis is that there are more problems with traditional students dropping out than with non-traditional. Widening and flexible access allows for testing the system, for choosing from a "smorgasbord" of academic opportunities. We see that students who test the system eventually commit themselves to HE. This is due to their life experience and biographical learning. Non-traditional students' learning pathways that we learn about by in-depth interviews are complicated, often confused and intricate. *Floating* (not being able to decide what one wants to do in life and study) and *anchoring* (finding a place in HE institution, to be committed) are two concepts that contribute to our understanding, how non-traditional students act when they struggle at university (Thunborg/Bron/Edström 2013, p. 25; Bron/Thunborg/Edström 2013, p. 8, 2014, p. 65).

Looking at the data above, the conclusion can still be made that completion rates in Sweden are low. This could be an artefact of mass HE, the flexibility of Sweden's HE system, a by-product of implementing the Bologna process, or a lack of commitment to HE by students. To answer this question and to be able to understand students' learning strategies, we investigated in-depth learning identities through students' perspective.

4.2 Typology of students' learning identities

One of the aims of our project was to investigate how students form and transform their identities (see Thunborg/Bron/Edström 2011, 2012). Students with lower socio-economic status, an ethnic background other than Swedish, disabilities and mature students were defined as "non-traditional" (RANLHE 2011b, p. 8). In-depth analysis of biographical interviews enabled us to identify different student typologies. To

group students, we placed non-traditional students' identity types on the horizontal continuum showing students continuation in the system (retention to dropping-out), and on the vertical continuum presenting a level of commitment to HE by students, from highly to weakly committed. Thus, we were able to establish a typology of students and identify eight ideal types based on identities' fluidity of being a student (continuation and commitment) (see Thunborg/Bron/Edström 2013, p. 190).

The fairly common category was "the instrumental student" characterised by *weak commitment to HE with a tendency to continue* but not having a genuine interest in studying. Such a student uses HE as a ticket for life, for gaining social status and obtaining a job. Another type of student weakly committed to HE was "the car-park student". These students had dropout and drop-in experiences, *waiting for a job or something more excited* to happen. The car-park students are the victims of both employment and educational policy where mass HE serves the labour market, not intellectual curiosity. The next was "the risk of failing student". Although highly committed, these students struggle with passing exams and the high demands of success. Dropping out from HE is an alternative to being seen as a failure, fear failure prevents these students from continuing to study. These students can dream of studying at the university and are committed, but unfortunately get neither support nor enough attention from the staff to achieve those dreams.

The next three types of students are very much appreciated by lecturers. First, "the life-long learner" has an authentic interest in knowledge, but does not see passing exams as important. Learning for these students provides an opportunity to socialise with other students, but they have a tendency to drop out and drop in depending on the current interest. The second type is "the one-track student" who is strongly committed to the specific study subject and continues learning. The third is "the self-realiser" with high commitment and a wish to continue, mostly a mature student who started HE after a radical change in life. *Study becomes an arena for personal development* and the student often makes personal sacrifices to be able to study.

The last two categories include firstly "the ambivalent student", who struggles with self-image of being a student and is neither sure about an interest in the subject matter nor committed. Second is "the altruistic student" who is highly committed to HE and wants to gain knowledge and academic skills in order to help others in his/her own country or abroad and contribute to changes within society (ibid., p. 190). The last type used to be more common within the elite system.

The typology of non-traditional students is not a static model, as a student may move from one identity type to another over time (which we also have noticed in students' biographical interviews).

Two types of non-traditional students warrant discussion as they can be seen as a result of HE policy in Europe and who were not as common before. The mass HE model has certainly contributed to the growth of instrumental students, because their success contributes positively to the labour market. These students are associated with

educational efficiency; they finish on time, bring higher revenues to the institution and are employable. Unfortunately, current HE policy in Europe is not conducive to classic college students typologies appreciated by the academic staff. However, instrumental students produce returns for both public and private good by contributing to economic growth and employment rates. Second, lifelong learning students can be seen as a product of the flexible Swedish HE system. These mature students do not bring economic returns for universities, as they do not care about taking exams (needed for financial support from the state). And because they are not likely to pursue academics in order to gain employment, their education cannot easily be tied to the health national then economy. Thus, they are neither seen as profitable for the HE institutions for society nor profitable for themselves in returns from labour market (individual good). However, they are “profitable” for democracy, and for themselves (own development), and contribute in a long run to society. Further, academic staff appreciates them, as they are interested in learning and contribute to a positive classroom environment though lack the commitment of the classical, traditional college students.

To sum up, it seems like the EU policy with the Bologna process has contributed to the drift towards instrumentalism of non-traditional students, at least in Sweden. Furthermore, it looks like that mass HE shaped to the division between these two types of students.

5. A Research/teaching divides within HE institutions

Mass HE is contributing to the division of research and teaching orientations between high and low status institutions. There are differences in this divide among European countries. The division of HE for research vs. more teaching oriented institution, like English polytechnics and research-elite institutions, affects mature students’ access to higher education (see also Alheit 2014, p. 134). The allocation of resources to prestige and traditional universities is a common political strategy in most European countries. Mature and non-traditional students often access to HE through teaching institutions. Consequently, these funding policies unintentionally favour the needs and interests of traditional students over their mature and non-traditional peers. In the U.S., mature and non-traditional students typically enter community colleges where fees are lower and programmes shorter.

The European higher education system has also become more diverse. (...) Moreover, the professionalization/vocationisation of programmes is a new way of attracting more diverse students and widening access as well as of shifting, in some countries, the traditional research preoccupations of some universities (although in the United Kingdom, all universities have been anxious to position themselves as at least ‘research active’). The shift in profile is most visible in Sweden (RANLHE 2011b, p. 4).

While many European HE systems have become diverse by differentiating between research/elite and teaching/mass institution, Sweden has chosen another way. There is no real division into elite and mass HE in Sweden. The differences are linked to the status of educational programmes and disciplines, e.g. medicine and law (high status) having the lowest number working class students, and teacher education (low status) has the highest number of working-class students (HSV 2008; Thunborg/Bron 2012, p. 102). While they have different status, these programmes and disciplines are situated at the same institutions. The 2001 “Green Paper” in Sweden requires universities to recruit a minimum of ten percent of students from non-traditional backgrounds. Moreover, social distance in HE is decreasing as attending a university college is increasingly seen as an alternative to entering the local labour market, especially for groups whose parents have upper secondary school as their highest educational level (see Holzer 2009, p. 49). Despite the differences in status between new and old universities, there are no differences in the participation of non-traditional students, because even old universities offer shorter educational programmes. While these programmes attract non-traditional and mature students and are more teaching oriented, the professional/vocational content seems to contribute to instrumentalisation of students’ identities and their learning.

6. Conclusion

Most European countries have developed policies to increase access to HE for non-traditional students. However, opening up the gate to non-traditional students has contributed to labour market outcomes and local economies, but has also held some unintended consequences. Significant differences in representation of non-traditional students’ in disciplines with high status persist (Thunborg/Bron 2012, p. 102). Problems of educational efficiency, retention and dropouts continue. Drop-out and drop-in behaviours are common for non-traditional students, especially in flexible HE systems, which is a characteristic of the Swedish system.

Taking demographic trends into account, the future of HE will be shaped by increasing inclusion of both mature and non-traditional students. In order to support the learning of these students, it is necessary to look at their biographical perspective. Mature students’ commitment and their willingness to continue their studies are equally important in the HE policy. Thus, better accommodation of non-traditional students should be part of policy discussion about increasing access.

The European policy of mass HE emphasising employability and lifelong learning is pushing the system, at least in Sweden, towards student instrumentalism (high completion rate but not commitment to HE). At the same time, lifelong learning is marginalised by students who are neither profitable for the HE institutions nor for the labour market. Though perhaps unintended, these are important outcomes for the policy oriented towards equity of outcomes and quality of HE.

References

- Alheit, P. (2014): The Unwanted Students: Closure Tendencies in the German University System. In: Finnegan, F./Merrill, B./Thunborg, C. (eds.): *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*. London, pp. 134–148
- Bron, A./Lönnheden, C. (2004): Higher Education for Non-traditional Students in Sweden-A matter of inclusion. In: *Journal of Adult and Continuing Education*, No. 7, pp. 175–188
- Bron, A./Thunborg, C./Edström, E. (2014): Ethnicity and Class, Does it Matter? Voices of inequalities from Swedish students with ethnic backgrounds. In: Finnegan, F./Merrill, B./Thunborg, C. (eds.): *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*. London, pp. 63–73
- Bron, A./Thunborg, C./Edström, E. (2013): Theorizing Learning Lives of Non-traditional Students. Paper presented at the ESREA Life history and Biographical Research Network, Canterbury 28 February – 3 March 2013
- Bron-Wojciechowska, A. (1995): Active Citizenship and the Value of Education – The Case of Sweden. In: *International Yearbook of Adult Education*, No. 23, pp. 200–219
- European Higher Education Area. URL: <http://www.ehea.info/>
- Field, J./Kurantowicz, E. (2014): Retention and Access in Higher Education: Implications for Policy and Practice. In: Finnegan, F./Merrill, B./Thunborg, C. (eds.): *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*. London, pp. 163–168
- Finnegan, F./Merrill, B./Thunborg, C. (2014): Introduction. In: Finnegan, F./Merrill, B./Thunborg, C. (eds.): *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*. London, pp. 1–10
- Finnegan, F./Merrill, B./Thunborg, C. (eds.) (2014): *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*. London
- Green Paper 2001 (2001): Den Öppna Högskola, Prop. 2001/02:15. Regeringskansliet, Stockholm
- Holzer, S. (2009): University Choice, Equality and Academic Performance. Växjö
- HSV (2008): Universitet & Högskolor. Högskoleverkets Årsrapport, 2008. Stockholm: Högskoleverket, rapport 2008:19R
- HSV (2010): Universitet och Högskolor. Högskoleverkets Årsrapport 2012. Stockholm
- Kurantowicz, E./Nizinska, A. (2014): Equality and Improving Retention Practices for Non-traditional Students in Poland. In: Finnegan, F./Merrill, B./Thunborg, C. (eds.): *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*. London, pp. 109–120
- Merrill, B./Monteagudo González, J. (eds.) (2010): *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences*. Vol 1. Sevilla
- OECD (2007): *Education at a Glance: OECD indicators 2007*. Paris: OECD
- OECD (2008): *Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. URL: www.oecd.org/dataoecd/20/4/40345176.pdf
- OECD (2013): *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- RANLHE (2011a): Literature Review: Final Version (June 2011)
- RANLHE (2011b): Cultural and Institutional Perspectives. Final Report (WP 8)
- RANLHE. URL: www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/documents.html
- RANLHE (2009): An overview of national statistics on retention and withdrawal
- SCB (2007): Genomströmning och Resultat i Högskolans Grundutbildning till och med 2005/2006, 2007. Stockholm: SCB
- SCB (2010): Higher Education. Level of Parental Education Among University Entrants 2009/10 and First Time Students at Third Circle Studies 2008/09. Statistiska Meddelanden, 20 SM 1003. Örebro
- Schuetze, H./Slowey, M. (eds.) (2012): *Higher Education and Lifelong Learning in a Changed World Order*. London
- Thunborg, C./Bron, A. (2012): Sweden: Higher Education and Lifelong Learning in Sweden In: Schuetze, H./Slowey, M. (eds.): *Higher Education and Lifelong Learning in a Changed World Order*. London, pp. 97–111
- Thunborg, C./Bron, A./Edström, E. (2011): Forming and Transforming Learning Identities in Higher Education. In: Jögi, L./Krabi, K. (eds.): *Raamat Õppimisest (The Book of Learning)*. Tallinn, pp. 86–106

- Thunborg, C./Bron, A./Edström, E. (2012): Forming Learning Identities in Higher Education in Sweden. In: *Studies for the Learning Society*, No. 2–3, pp. 23–34
- Thunborg, C./Bron, A./Edström, E. (2013): Motives, Commitment and Student Identity in Higher Education – Experiences of Non-traditional Students in Sweden. In: *Studies in Education of Adults*, No. 45 (2), pp. 177–193
- Thunborg, C./Edström, E. (2010). Changing Learning Identities in Higher Education, In: Merrill, B./Monteagudo González, J. (eds.): *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences*. Vol 1. Sevilla, pp. 76–67
- Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education, OECD. Paris, pp. 55–101
- West, L./Bron, A./Merrill, B. (2014): Researching Student Experience. In: Finnegan, F./Merrill, B./Thunborg, C. (eds.): *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*. London, pp. 25–36

Forum

Matthias Alke

Kooperation als Medium der Selbststeuerung und Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung

1. Einleitung

Unter steuerungsbezogenen Gesichtspunkten ist Kooperation bislang vor allem in Bezug auf politisch initiierte Bildungsnetzwerke thematisiert worden, die auf Strukturentwicklungen und Systembildungsprozesse insbesondere durch die projektfördernde Förderung von interorganisationalen Kooperationen in der Weiterbildung abzielen (vgl. Tippelt u.a. 2008; Schwarz/Weber 2011). Jenseits einer Steuerung durch politische Akteure lässt sich Kooperation auch vom Standpunkt der beteiligten Organisationen und unter der Perspektive ihrer Selbststeuerung betrachten. Vor allem in der erziehungswissenschaftlichen Steuerungsforschung, die sich unter einer *Educational Governance* (vgl. Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007) formiert,

geraten vielfältige Formen und Akteure der Steuerung in den Blick, die von der Koordination und Meinungsbildung bis hin zur Intervention durch bindende Instrumente reichen, wobei die Unterscheidung von Steuerungssubjekten und -objekten häufig nicht eindeutig zu treffen ist (Hartz/Schrader 2008, S. 18).

Somit sind auch Organisationen der Weiterbildung „nicht als Objekte der Steuerung, sondern als Subjekte zu begreifen“ (ebd., S. 22).

In der erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung sind Kooperationen bislang hauptsächlich in Bezug auf die besagten bildungspolitischen Steuerungsmaßnahmen und die daraus resultierenden Konsequenzen und Problemstellungen für Organisationen der Weiterbildung untersucht worden (vgl. Iller/Kamrad 2010; Feld 2011; Mickler 2013; Franz 2014). Aus diesem Blickwinkel wurden und werden Weiterbildungsorganisationen also weniger als selbststeuernde Akteure, sondern stärker in ihrer Konfrontation mit bildungspolitischen Kooperationsauflagen fokussiert. Gegenüber diesen von außen herangetragenen Postulaten kann Kooperation aber auch im Sinne einer auf der Organisationsebene initiierten und gesteuerten Form der Handlungskoordination betrachtet werden, die sich vielfach jenseits bildungspolitischer Steuerungsmaßnahmen vollzieht. Dieser Perspektive widmet sich der vorliegende Beitrag.

Ausgangspunkt hierfür sind empirische Befunde aus einer aktuellen Studie, die veranschaulichen, dass Organisationen der Weiterbildung vielfältige Formen von Kooperation initiieren und einsetzen, um ihre Existenz zu sichern. Im Anschluss an systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegungen lässt sich Kooperation in dieser

Hinsicht als ein Medium der organisatorischen Selbststeuerung begreifen (vgl. Dollhausen/Feld/Seitter 2013, S. 9), aus dem sich immer wieder neue Formen schöpfen lassen, die zur Leistungs- und Funktionserbringung und dadurch zur Reproduktion der Organisation beitragen.

Im Folgenden wird Kooperation als ein Medium der Selbststeuerung und Reproduktion mittels einer Fallrekonstruktion empirisch erschlossen und theoretisch verdichtet. Anhand eines ausgewählten Falls wird veranschaulicht, wie Organisationen der Weiterbildung unterschiedliche Formen von Kooperation nutzen, um für die eigene Existenz- und Reproduktionsfähigkeit notwendige Ressourcen zu beschaffen sowie Legitimität in ihrer institutionellen Umwelt sichern zu können. Es wird gezeigt, wie Organisationen durch die Initiierung von Kooperationen zugleich organisationale Wandlungsprozesse ermöglichen, in deren Konsequenz sich auch ihre institutionellen Umwelten verändern können. Diese institutionellen Veränderungen werden sichtbar, indem sich Organisationen durch ihre Kooperationsaktivitäten in andere institutionelle Umwelten hinbewegen, die ihnen (neue) Handlungsspielräume der Ressourcen- und Legitimitätssicherung eröffnen. Zugleich jedoch können traditionelle institutionelle Umwelten dadurch auch an Relevanz verlieren.

Der Beitrag gliedert sich in vier Abschnitte: Zunächst werden die zentralen theoretischen Bezüge vorgestellt, auf die im Rahmen der empirischen Analyse aufgebaut wurde (vgl. Abschnitt 2). Im Anschluss daran erfolgt die empirische Fallrekonstruktion (vgl. Abschnitt 3). Abschließend wird eine bilanzierende Einordnung und Diskussion der Befunde vorgenommen, wobei auch Anschlussfragen und Forschungsperspektiven formuliert werden (vgl. Abschnitt 4).

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Der vorliegende Beitrag knüpft an den erwachsenenpädagogischen Diskurs über Steuerungs-, Regulations- und Reproduktionskontexte (vgl. Harney 1997; Hartz/Schrader 2008) und die damit verbundene Frage des institutionellen und organisationalen Wandels in der Weiterbildung an (vgl. Schäffter 2001; Kade 2004; Schrader 2011). Dabei wird Kooperation als ein Medium der Selbststeuerung von Weiterbildungsorganisationen thematisiert, aus dem Organisationsmitglieder (wie z.B. Leitung oder hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende) vielfältige Formausprägungen von Kooperation schöpfen und dadurch auch organisationale Wandlungsprozesse evozieren können.

Um Kooperationen in dieser Weise untersuchen zu können, bietet sich der grundlegende Bezug auf ein Modell von Schrader (2011) zur Unterscheidung von Reproduktionskontexten der organisierten Weiterbildung an. Den Ausgangspunkt bildet dabei die heterogene institutionelle Struktur der Weiterbildung, die in unterschiedlichen Typen von Anbietern bzw. Organisationen sichtbar wird. In Anlehnung an neo-institutionalistische Theoriebezüge werden in diesem Modell vier ins-

tionelle Felder¹ (Werte- und Interessensgemeinschaften, der öffentlich-rechtliche Sektor, Markt, Unternehmen) unterschieden, die als Kontexte der Herausbildung und Reproduktion von Weiterbildungsorganisationen konturiert werden. Ausgehend von der Differenzierung zwischen öffentlichen und privaten Interessen auf der einen Seite sowie der Differenzierung von Verträgen oder Aufträgen auf der anderen Seite bilden sich in jedem dieser Felder spezifische Formen der Steuerung und Koordination sozialer Handlungen heraus. Durch diese verschaffen sich Organisationen notwendige Ressourcen und Legitimation gegenüber ihrer Umwelt, um so ihre Existenz zu sichern und ihre Reproduktion zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 109ff.).

Durch dieses Modell können Organisationen sowohl im Hinblick auf ihre Einbettung in spezifische institutionelle Felder bzw. Reproduktionskontexte als auch bezüglich ihrer institutionellen Konstitution und Entwicklung eingeordnet und beobachtet werden. Das Modell bietet somit die Möglichkeit, institutionelle Wandlungsprozesse in der Weiterbildung beschreiben zu können.

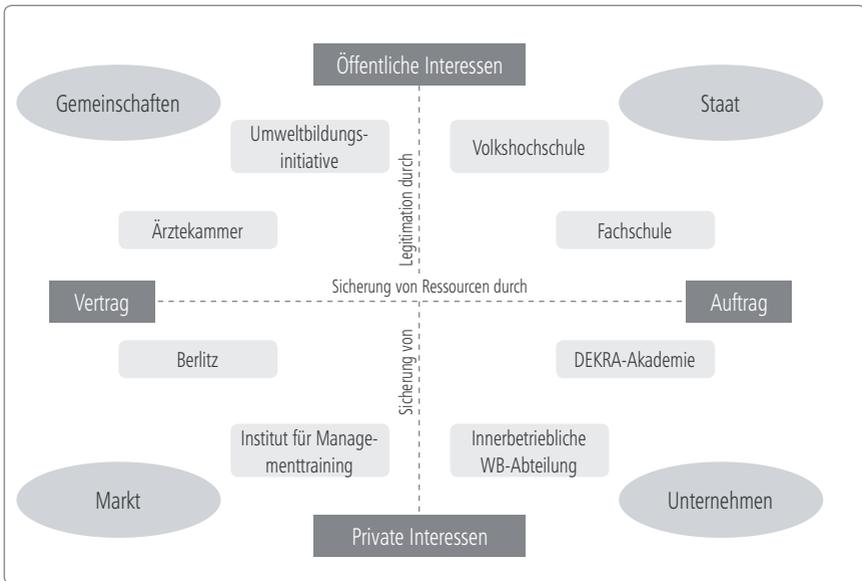


Abbildung 1: Reproduktionskontexte der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011, S. 116)

1 Um das Verhältnis von Organisationen und gesellschaftlichen Institutionen in ihrer Umwelt thematisieren zu können, führt Schrader den Begriff der „institutionellen Felder“ ein, in „denen unterschiedliche materielle und symbolische Institutionen bereitstehen, an die Organisationen anschließen können, um ihre Fortexistenz zu sichern“ (Schrader 2011, S. 112). Demgegenüber zielt der in der neo-institutionalistisch geprägten Organisationsforschung häufig verwendete Begriff des „organisationalen Feldes“ (Di Maggio/Powell 2000, S. 149) stärker auf das wechselseitig legitimatorische Verhältnis von Organisationen untereinander.

In Anlehnung an dieses Modell kann Kooperation „als eine Praxis der organisatorischen Legitimations- und mithin Ressourcensicherung begriffen werden“ (Dollhausen 2013, S. 19), die sich innerhalb von institutionellen Feldern vollzieht, in denen Organisationen der Weiterbildung (nicht zufällig) eingebettet sind. Anhand des Modells lässt sich also auch nachvollziehen, in welchen institutionellen Feldern interorganisationale Kooperationen von Weiterbildungsorganisationen angebahnt werden, um die eigene Organisationsreproduktion zu gewährleisten. In dieser Hinsicht ermöglicht das Modell, Kooperation als eine selbstgesteuerte Handlungskoordination zu begreifen, die sich von externen Steuerungsmaßnahmen, wie z.B. gesetzlichen Kooperationsaufträgen, abgrenzt.

3. Empirische Fallrekonstruktion

Der ausgewählte empirische Fall einer Weiterbildungseinrichtung stammt aus einer explorativ-qualitativen Studie, in deren Mittelpunkt die Frage nach der Verstetigung von interorganisationalen Kooperationen in der Weiterbildung stand. Dabei sind 14 Weiterbildungseinrichtungen in freier Trägerschaft untersucht worden, für die Kooperation im Hinblick auf ihre Existenzsicherung und institutionelle Reproduktion eine zentrale Bedeutung hat. Neben problemzentrierten Interviews wurden teilnehmende Beobachtungen während einzelner Kooperationstreffen durchgeführt. Zunächst erfolgte eine strukturierte Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012) mit dem Ziel, Kernkategorien herauszuarbeiten, die dann unter rekonstruktiv-interpretierenden Gesichtspunkten (vgl. Hitzler/Honer 1997) analysiert wurden. Dabei kristallisierten sich drei übergreifende organisationale Kooperationsstrategien heraus, die anhand von Fallrekonstruktionen theoretisch-verdichtend beschrieben wurden. Die hier ausgewählte Fallrekonstruktion basiert auf einem Interview mit der Einrichtungsleiterin. Als Ergänzung für die Darlegung der Programmsegmente dienten einrichtungsbezogene Dokumente wie die Webseite und das Veranstaltungsprogramm.

Die ausgewählte Einrichtung ist Anfang der 1980er Jahre aus sozial vernetzten Initiativen und Gruppen der Friedensarbeit hervorgegangen. Vernetzung und Kooperation waren somit bereits für die Entstehung der Einrichtung konstitutiv. Durch die Gründung eines gemeinnützigen Vereins, der heute noch als Träger besteht, wurde die Anerkennung vor dem Weiterbildungsgesetz im ansässigen Bundesland und damit der Erhalt dauerhafter öffentlicher Fördermittel ermöglicht. Insofern handelt es sich um eine – für Einrichtungen, die im Kontext der „Neuen Sozialen Bewegungen“ entstanden sind – typische Entstehungsgeschichte (vgl. Beyersdorf 1991; Meyer-Ehlert 2003). Auch heute noch übernehmen Kooperationen eine zentrale Funktion für die Einrichtung, deren Initiierung und Pflege im Zuständigkeitsbereich der interviewten Einrichtungsleiterin liegen. Neben der Leiterin sind noch zwei weitere hauptberuflich pädagogische Mitarbeitende in der Einrichtung tätig.

Entlang der drei gegenwärtig unterhaltenen Programmbereiche, die das Gesamtprofil der Einrichtung bilden, wird im Folgenden das Spektrum der Kooperationsaktivitäten skizziert.

Heutiges Profil und Kooperationsaktivitäten der Einrichtung

Der gegenwärtige Programmschwerpunkt der Einrichtung liegt bei Angeboten zum *nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen* für Jugendliche und junge Erwachsene, die mit berufsvorbereitenden Maßnahmen verknüpft sind. Diese Angebote werden in Kooperation mit Trägern der beruflichen (Weiter-)Bildung, Betrieben, der Kreislandwerkerschaft etc. entwickelt und durchgeführt. Außerdem ist das kommunale Job-Center an der Kooperation beteiligt.

Neben diesem Schwerpunkt existieren noch zwei weitere Programmbereiche der Einrichtung: *Allgemeine Weiterbildung* und *Politische Bildung*. Im Bereich *Allgemeine Weiterbildung* werden Veranstaltungen zur Familien-, Gesundheits- und kulturellen Weiterbildung sowie Angebote für spezifische Zielgruppen (z.B. Menschen mit Handicap) zusammengefasst. Einige dieser Veranstaltungen werden auch kooperativ durchgeführt, z.B. mit einem Geburtszentrum oder einer Seniorenwohnanlage.

Im Bereich *Politische Bildung* werden Veranstaltungen zu Themen wie Migration, Globalisierung, Menschenrechte, Wirtschafts- und Sozialpolitik angeboten, die überwiegend mit lokalen Gruppen und Initiativen kooperativ durchgeführt werden.

Zur Entwicklung dieses Profils bis heute berichtet die Leiterin, dass die Einrichtung ursprünglich als „soziokulturelles Zentrum“ (L3_Z. 734) mit einem Schwerpunkt auf politische Weiterbildung gegründet worden sei mit der Zielsetzung, eine Plattform für lokale Gruppen und Initiativen mit finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten zu installieren. Wenngleich diese ursprüngliche Ausrichtung im heutigen Programmprofil nur noch einen marginalen Stellenwert einnimmt, so wird seine Aufrechterhaltung als Beitrag für „die politische Kultur hier am Ort“ (L3_Z. 483) bewertet.

Alle drei Programmbereiche werden also seit jeher auch auf der Basis von kooperativen Beziehungen mit (potenziellen) Zielgruppen (Mitglieder von Vereinen und Initiativen) oder anderen Einrichtungen aufrecht erhalten, wobei Kooperation hier vielfältige Formen des Zusammenwirkens meint, z.B. die kooperative Angebotsentwicklung, die gemeinsame Durchführung von Veranstaltungen, die gemeinsame Nutzung von Räumen usw.

Profilentwicklung der Einrichtung seit den 1980er Jahren

Das heutige Profil der Einrichtung ist weder „auf dem Reißbrett“ entstanden, noch hat es sich „naturwüchsig“ entwickelt. Vielmehr ist es das Resultat einer Gemengelage von personengebundenen Präferenzen, pädagogischen Entwicklungsintentionen und wirtschaftlichen Erwägungen. Dabei hat sich das Profil der Einrichtung in den vergangenen 30 Jahren grundlegend gewandelt: Während in der Gründungsphase der Bereich der politischen Weiterbildung einen zentralen Platz im Gesamtprofil einnahm,

liegt der Schwerpunkt heute bei Angeboten zu nachholenden Schulabschlüssen, die mit berufsvorbereitenden Maßnahmen verbunden werden. Ausgangspunkt für diese profilbezogene Veränderung war ein Personalwechsel, wodurch ein Programmbereich aus dem Profil der Einrichtung verschwand:

Damals war die Einrichtung anders, also inhaltlich anders ausgerichtet (...) Es gab viele Angebote, die spirituell (...) eingebunden waren. Und es hat damals einen Personalwechsel gegeben. Mir war der Bereich nicht so, mir lag der nicht so am Herzen, mir war das nicht so wichtig. Ich konnte damit nicht so umgehen, dass ich das als, immer so als Angebote nach außen tragen wollte und hab gleichzeitig den Bedarf gesehen für die Jugendlichen von denen eben sehr viele hier im [Kreis wird genannt, in dem die Einrichtung ansässig ist] ohne Ausbildung und Arbeitsstelle waren. Und dann ja, wir haben halt immer auch diese Unterlagen bekommen (L3_ Z. 362–375).

Persönliche Präferenzen und Werthaltungen der Einrichtungsleiterin im Hinblick auf die Profilausrichtung der Einrichtung sind deutlich zu erkennen. Mit dem Personalwechsel war sie gezwungen, Angebote zu Spiritualität/Esoterik zu repräsentieren, die typisch für Einrichtungen sind, die im Kontext der „Neuen Sozialen Bewegungen“ entstanden (vgl. Beyersdorf 1991, S. 167) und die vorher im Zuständigkeitsbereich einer anderen Person lagen. Aber nicht nur diese persönlichen Präferenzen motivierten die Abkehr von diesem Programmbereich und schließlich einen Profilentwicklungsprozess. Ausschlaggebend war auch der festgestellte Bedarf an nachholenden Schulabschlüssen in der Region. Im Interview zeichnet die Einrichtungsleiterin den Prozess der Profilentwicklung schrittweise nach, in dem mehrere Phasen unterschieden werden können:

- Durchführung von Einzelmaßnahmen auf der Grundlage von Projektförderungen,
- Erweiterung der Angebote durch Übernahme von berufsvorbereitenden Maßnahmen in Kooperation mit Trägern der beruflichen Weiterbildung, Berufsbildungswerken, der kreisansässigen Industrie- und Handelskammer sowie der Kreishandwerkerschaft,
- Ausbau und Verstetigung dieser kooperativ durchgeführten Maßnahmen.

Der Erhalt einer Sondergenehmigung seitens der zuständigen Bildungsadministration erklärt, dass die Angebote nachholender Schulabschlüsse zum Schwerpunkt im Gesamtprofil der Einrichtung avancierten. So können diese kooperativ durchgeführten Maßnahmen auch mit Mitteln aus dem Weiterbildungsgesetz gefördert werden. Zudem werden weiterhin Projektmittel für die Durchführung dieser Maßnahmen (zumeist in kompetitiven Verfahren) akquiriert.

Aus den gegenwärtigen Programmbereichen lässt sich ablesen, dass trotz der Abkehr von spirituellen Angeboten das Profil nicht umfassend neu ausgerichtet wurde. So gibt es im Bereich der *Politischen Bildung*, der ebenfalls seit der Gründung der Einrichtung besteht, weiterhin Angebote, die von Initiativen lokaler Gruppen und Akteure unterstützt werden. Allerdings erstellt die Einrichtungsleiterin den Angeboten der politischen Weiterbildung keine aussichtsreiche Zukunftsprognose:

Ähm ich sage mal so, es ist ein bisschen schwierig geworden in dem Feld äh Gruppen und Initiativen, soziale Bewegung, das ist ja nun nicht gerade das große Thema, wo es so viel aus, also so viel mehr an Teilnehmenden geben wird und auch nicht so viel mehr an Kursleitern, die vermitteln können. Jedenfalls ist es hier in [Name der Stadt, in der die Einrichtung ansässig ist] so (L3_Z. 533–536).

Heute wird das Aufrechterhalten dieses Programmbereichs vordergründig mit wirtschaftlichen Erwägungen begründet, da die Einrichtung hier zusätzliche Fördergelder seitens der Bundeszentrale für politische Bildung erhält, die mit der Auflösung des Bereichs wegfallen würden.

Auch in Bezug auf den Erhalt des Programmbereichs *Allgemeine Weiterbildung*, unter dem ein breit gestreutes Spektrum an Themen und Angeboten für spezifische Zielgruppen integriert ist, argumentiert die Einrichtungsleiterin aus wirtschaftlichen Erwägungen:

Wir haben halt auch einen Teil des Angebots so angelegt für schlechte Zeiten, falls mal was wegbricht, dass man ne, nicht unter die kritische Grenze von 2.800 Unterrichtsstunden gerät so schnell. Und von daher bleibt auch manches, das jetzt vielleicht nicht unbedingt, ja, das wir nicht unbedingt weiter pflegen müssten, aber es bleibt halt aus etwas längerfristigen Überlegungen, bleibt es halt im Angebot erhalten (L3_Z. 629–633).

Der Programmbereich *Allgemeine Weiterbildung* wird also weniger aus pädagogischen Gründen aufrechterhalten, sondern vielmehr, weil er als ökonomische Reserve fungiert und dadurch eine existenzsichernde Funktion erfüllt. Vor allem tragen eben auch die kooperativ durchgeführten Angebote zur Existenzsicherung bei, denn bei diesen handelt es sich um „eine gewachsene Zusammenarbeit, die einfach durchläuft“ (L3_Z. 600f.). Die Einrichtung braucht hier keine größeren Investitionen – z.B. für die Entwicklung von Angeboten – zu tätigen.

Es werden insgesamt drei Aspekte deutlich, anhand derer sich der eingeleitete Profilentwicklungsprozess und die gegenwärtige Profilausrichtung der Einrichtung nachvollziehen lässt: personell-geprägte und individualisierte Motive (persönliche Präferenzen/Werthaltungen), pädagogische Argumente (festgestellte lokal-regionale Bedarfe) sowie wirtschaftliche Überlegungen (Aufrechterhaltung unterschiedlicher Finanzierungsquellen für die Einrichtung/Aufbau von Reserven). Mit pädagogischen Argumenten versucht die Einrichtung, sich in ihrer institutionellen Umwelt zu legiti-

mieren, während die wirtschaftlichen Überlegungen für die Beschaffung und Sicherung von Ressourcen stehen.

Kohärente Außendarstellung

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass sich die Einrichtung durch das Bewahren diverser Programmbereiche Zugänge zu unterschiedlichen institutionalisierten Reproduktionskontexten und mithin Finanzierungsquellen sichert, die schließlich die dauerhafte Existenz der Einrichtung gewährleisten.

Allerdings ergibt sich für die Einrichtung aus der Diversität ihrer Programmbereiche eine Diskrepanz im Hinblick auf ihre interne Aktivitätsstruktur und eine kohärente Außendarstellung. Aus Sicht der Leiterin wurde eine Änderung des Einrichtungsnamens notwendig, um die Außendarstellung den neuen Programminhalten anzupassen:

Und dann gefiel uns eigentlich dieser ursprüngliche Name nicht mehr so im Zusammenhang mit den, also wenn man jetzt mit Trägern äh aus dem wirtschaftsnahen Bereich (Schmunzeln) zusammen arbeitet, dann ist dieses [Nennung des ursprünglichen Namens] etwas seltsam an der Stelle (L3_Z. 698–703).

Und so dieses spontane und locker-flockig so, das sind wir eigentlich nicht mehr. Also da haben wir uns, hat sich die Einrichtung gewandelt und von daher möchten wir das auch nach außen dokumentieren (L3_Z. 737ff.).

Während in der Semantik des ursprünglichen Namens der Gründungskontext der „Neuen Sozialen Bewegungen“ mit ihren spezifischen Anliegen und Themen deutlich zum Ausdruck kam, ist der heutige Einrichtungsname inhaltsoffen und an die Region angelehnt, in der die Einrichtung ansässig ist.² Stellte der ursprüngliche Name also eine direkte Ableitung von Programm und Angeboten dar, lässt sich die neue Bezeichnung als eine begriffliche Klammer begreifen, unter der verschiedene Programmsegmente integriert werden können und die auch Flexibilitätsspielräume für zukünftige Programmentwicklungen offen hält. Die Namensänderung der Einrichtung kann somit als eine Anpassungs- und Anschlussstrategie an die wichtigen Kooperationspartner im Programmschwerpunkt der nachholenden Schulabschlüsse verstanden werden.

Intermediäre Funktion der Einrichtung

Die oben skizzierte Behandlung des Spannungsfeldes von Kohärenz und Diversität hat nicht nur wirtschaftliche Hintergründe, sie ist auch für die spezifische pädagogische Leistung der Einrichtung entscheidend. Untersucht man das Programmangebot

2 Zur Veranschaulichung der vorgenommenen Namensänderung: Der ursprüngliche Name der Bildungseinrichtung war „Forum Politik, Bildung und Bewegung“, der heutige ist „Bildungszentrum Burgental“. Beide Namen sind erfunden und sollen lediglich die semantische Veränderung illustrieren.

der Einrichtung genauer, so zeigt sich, wie durch die einrichtungsspezifische Zusammenstellung von Programmsegmenten zugleich eine intermediäre Funktion erkennbar wird, die von der Einrichtung übernommen wird: Zum einen bedient die Einrichtung spezifische Angebote und Zielgruppen im Bereich der allgemeinen und politischen Weiterbildung, die als „Nischenbereiche“ aufgefasst werden können. Zum anderen wird die intermediäre Funktion im gegenwärtigen Programmschwerpunkt sichtbar, indem die Einrichtung den Erwerb von nachholenden Schulabschlüssen systematisch mit berufsvorbereitenden Maßnahmen verknüpft. Durch diese Besonderheit kann sich die Einrichtung von anderen, größeren Einrichtungen in der lokal-regionalen Anbieterstruktur absetzen und es kann sich ein spezifisches Alleinstellungsmerkmal etablieren. Die Einrichtung fungiert als Vermittlungsinstanz der Bereiche Schulausbildung und Beruf durch die Verknüpfung von Angeboten, die mit je anderen Partnern kooperativ durchgeführt werden. Dadurch kann sie sich am „Weiterbildungsmarkt“ dauerhaft zwischen den ungleich größeren anderen Organisationen der Weiterbildung behaupten. Für die Sicherung dieser „Nischen“ sind die geschilderten Kooperationen unerlässlich, denn erst durch sie erhält die Einrichtung Zugänge zu spezifischen Zielgruppen bzw. durch sie kann sie diese „Nischen“-Angebote entwickeln und durchführen. Die Einrichtung setzt offenkundig Kooperationen unabhängig von Kooperationsauflagen und entsprechenden Steuerungsmaßnahmen ein, über die sie neue bzw. spezifische Angebote produzieren und dadurch ihre Existenz sichern und aufrechterhalten kann. Kooperation kann unterschiedliche Formen annehmen, weshalb sie als ein Medium der Selbststeuerung gesehen werden kann, von dem immer wieder andere Formausprägungen ausgehen können. Damit lässt sich Kooperation auch als ein Medium der Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung begreifen, das sich über eine Vielzahl unterschiedlicher Kooperationsformen einstellt.

Ein Spektrum institutioneller Reproduktionskontexte

Insgesamt lässt sich an den rekonstruierten vielfältigen Kooperationsaktivitäten der Einrichtung nachvollziehen, dass sie sich über das Medium Kooperation selbststeuernd in unterschiedlichen institutionellen Feldern bewegt. Es werden so die für Organisationen der Weiterbildung typische Offenheit gegenüber ihrer Umwelt sowie damit verbundene spezifische organisationale Merkmale, wie „Kontextwissen“ (vgl. Schäßter 2001, S. 119ff.), „Intermediarität“ (vgl. Schröder 2004, S. 257) oder „Multireferenzialität“ (vgl. Dollhausen 2008, S. 13), deutlich.

Folgt man der Differenzierung von institutionellen Reproduktionskontexten nach Schröder (2011), so ist die vorliegende Einrichtung durch ihre Genese in den „Neuen Sozialen Bewegungen“ zunächst dem Reproduktionskontext der Wertegemeinschaften zuzurechnen. Durch ihre Anerkennung als Weiterbildungseinrichtung vor dem zuständigen Weiterbildungsgesetz und den damit verbundenen dauerhaften Erhalt von Fördermitteln reproduziert sich die Einrichtung dann vor allem im öffentlich-rechtlichen Sektor. Zugleich zeigt sich in der kontinuierlichen Drittmittelakquise

von Fördergeldern und damit dem Eingebunden-Sein in Wettbewerbsstrukturen zwischen den lokal-regionalen Anbietern, dass der „Markt“ als Reproduktionskontext für die Einrichtung relevanter wird. Die Bedeutungszunahme lässt sich vor allem aus der Notwendigkeit der kompetitiven Fördermittel für die Aufrechterhaltung des Programmschwerpunkts der Einrichtung begründen.

In diesem Spektrum unterschiedlicher Reproduktionskontexte bestätigt sich, dass Organisationen nicht durch diese determiniert werden, sondern, dass sie

je nach Kontexten ein mehr oder weniger großes Eigenleben [führen können], was u.a. in der kontextübergreifenden Formen der Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen oder auch im Kontextwechsel zum Ausdruck kommt (Schrader 2011, S. 409).

Eben dieses spiegelt sich auch im vorliegenden Fall insofern wider, als die Einrichtung sich über den Erwerb von Drittmitteln Ressourcen auf „Märkten“ verschafft oder Legitimität darüber herstellt, indem sie wahrgenommene pädagogische Bedarfslagen bedient (z.B. Erwerb nachholender Schulabschluss gekoppelt mit berufsvorbereitenden Maßnahmen) und dabei gleichzeitig versucht, durch ein entsprechendes Programm eine „politische Kultur hier am Ort“ (L3_Z. 483) aufrechtzuerhalten. Zudem kann die Änderung des Einrichtungsnamens als eine Maßnahme für die Herstellung von Legitimität in den unterschiedlichen institutionellen Feldern verstanden werden, in denen die Einrichtung sich bewegt. Mit dem neuen Einrichtungsnamen wird nicht nur eine höhere Akzeptanz in den neueren Reproduktionskontexten erwartet, gleichzeitig wird dadurch auch eine Flexibilität im Hinblick auf die Profil- und Angebotsentwicklung ermöglicht.

In diesem Spektrum institutioneller Reproduktionskontexte, in das die Einrichtung involviert ist, wird deutlich, dass veränderte kontextuelle Rahmen- und Reproduktionsbedingungen einen hohen Einfluss auf organisationale wie auch institutionelle Wandlungsprozesse besitzen, wie z.B. die hohe Relevanz von Gesetzen als zentrales Steuerungsmedium in der Weiterbildung (vgl. Schrader 2011, S. 340ff.). Auch die vielerorts stärkere marktwirtschaftliche Orientierung, zu der öffentlich geförderte Weiterbildungseinrichtungen gezwungen sind, wird augenscheinlich (vgl. Meisel 2001). Darüber hinaus veranschaulicht dieses Spektrum institutioneller Reproduktionskontexte der Einrichtung, dass Organisationen Übergänge und Wanderungsbewegungen vollziehen können, die schlussendlich zu einer je spezifischen Existenzsicherung und Reproduktionsleistung in der kontextübergreifenden lokal-regionalen Anbieterstruktur beitragen. Daran anknüpfend kann die vorliegende Einrichtung aufgrund der rekonstruierten intermediären Funktion als eine professionalisierte Grenzgänger-Organisation betrachtet werden, deren Bestand und Reproduktion sich aus dem Einbinden in je andere institutionelle Felder ergibt. Dabei wendet sie sich weder von ihrem ursprünglichen Entstehungs- und Reproduktionskontext ab, noch konstituiert sie sich ausschließlich in einem (neuen) institutionellen Feld. Stattdessen schöpft sie ihre Kontinuität aus der Hybridität.

Das kontextübergreifende Agieren der Einrichtung stellt eine „graduelle Transformation“ dar, die durchaus typisch für den institutionellen Wandel der Weiterbildung auf der Ebene der Organisationen ist (vgl. Schrader 2011, S. 330f.). Während andere Einrichtungen, die im Kontext der „Neuen Sozialen Bewegungen“ entstanden sind, zum Teil von einer quantitativen und qualitativen Schrumpfung ihres Programmangebots und dadurch von „Erschöpfungs- und Diffusionsprozessen“ (ebd., S. 342) betroffen sind, hat die vorliegende Einrichtung ihre „graduelle Transformation“ durch eine Konversion und Verlagerung ihrer Programmschwerpunkte vollzogen. Diese Transformation konnte, wie bereits gezeigt, über die Initiierung und Verstetigung von (neuen) Kooperationspartnern hergestellt werden. Somit ist für den institutionellen Wandlungsprozess eben nicht nur die Veränderung von Rahmen- und Reproduktionsbedingungen maßgebend, sondern auch organisationales Handeln in Form von Kooperation. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass das Selbststeuerungsmedium Kooperation immer wieder neue und wandlungsfähige Formen produzieren muss, um sich nicht zu erschöpfen.

4. Bilanz und Perspektiven

Anhand der Fallrekonstruktion konnte aufgezeigt werden, dass Kooperation als ein Medium der Selbststeuerung und Reproduktion von Organisationen der Weiterbildung betrachtet werden kann. Durch vielfältige Kooperationsformen kann dieses Medium im Sinne einer selbstgesteuerten Handlungskoordination in unterschiedlichen institutionellen Feldern bzw. Reproduktionskontexten eingesetzt werden. Dadurch erhalten Organisationen Spielarten und Handlungsräume der Ressourcen- und Legitimations-sicherung, um die Reproduktion gewährleisten und ihre Existenz sichern zu können.

Bislang wurde vor allem das „pädagogische Programm“ als zentrales Medium der Selbststeuerung von Bildungsorganisationen betrachtet (vgl. Kuper 2004, S. 147f.). Hier gliedert sich Kooperation als ein Medium der Selbststeuerung ein, denn über Formen der Kooperation kann ein pädagogisches Programm nicht nur aufgelegt, sondern es können auch profil- und programmbezogene Veränderungs- und Entwicklungsprozesse eingeleitet werden. Insofern lenken die vorliegenden Befunde den Blick auf das Selbststeuerungspotenzial von Kooperation, um Organisationsentwicklungsprozesse einzuleiten, die bisher stärker als ein – aus Beteiligungen an politisch initiierten Netzwerken und Kooperationen resultierender – notgedrungener Anlass gesehen worden sind (vgl. Feld 2011). Dabei geht die selbstgesteuerte Initiative zu Kooperation durchaus aus wirtschaftlichen oder pädagogischen Notwendigkeiten hervor, die sich für die Weiterbildungsorganisation stellen.

Am vorliegenden Fall können nicht nur organisationale Veränderungsprozesse auf der Profilebene, sondern auch institutionelle Wandlungsprozesse im Sinne von grenzüberschreitenden Übergängen und Wanderungsbewegungen zwischen den unterschiedlichen institutionellen Kontexten nachvollzogen werden. Diese institutionel-

len Wandlungsprozesse müssen aber nicht mit einem Bruch mit den traditionellen Reproduktionskontexten oder einer grundlegenden Neuausrichtung einhergehen. Das geschilderte Fallbeispiel zeigt, dass Organisationen ihre Existenz als hybride Institutionenformen sichern können, indem sie sich als Intermediäre zwischen unterschiedlichen institutionellen Feldern profilieren und dadurch eine Flexibilität bezüglich ihrer Programmausrichtung und Leistungserbringung entwickeln.

Kooperation stellt für Organisationen der Weiterbildung aber nicht nur ein Medium der Selbststeuerung dar, das sich in das Steuerungsmedium des pädagogischen Programms eingliedert. Denn neben dem vorliegenden Fall, ist auch in anderen Studien (vgl. Jütte 2002, S. 61f., 309) offengelegt worden, dass Formen der Kooperation auch auf anderen organisationalen Handlungsebenen angesiedelt sind (wie etwa Lobbyarbeit und Interessensvertretung, Durchführung von Drittmittelprojekten oder Vernetzung mit Zielgruppen etc.). Kooperation als ein Medium der Selbststeuerung ist somit nicht nur auf der Ebene der Programmplanung und Angebotsentwicklung relevant. Vielmehr bewegen sich Organisationen über vielfältige Kooperationsformen selbst-koordinierend in ihrer institutionellen Umwelt. In Anlehnung an das Konzept der institutionellen Staffellung nach Tietgens (1992) erstrecken sich diese Formausprägungen von Kooperation über die unterschiedlichen organisationalen Handlungsebenen kaskadenartig durch die Organisation und ihre institutionellen Umwelten. Aus eben dieser kaskadenartigen Formgestalt erklärt sich schließlich auch, warum das Medium Kooperation zur Reproduktion der Organisation beitragen kann. Nicht einzelne Formen von Kooperationen, sondern erst eine Vielzahl sich überlappender, gleichzeitig sich vollziehender Kooperationsaktivitäten bringen eine Reproduktion der Organisation hervor. Vor diesem Hintergrund kann Kooperation schließlich – bezogen auf Fragen der Strukturentwicklung und Systembildung der Weiterbildung – „als Institutionalierungsmodus von Erwachsenenbildung gedeutet werden“ (Feld/Seitter 2013, S. 187). Denn über Kooperation institutionalisieren sich sowohl Programme und Angebote als auch Organisationen der Weiterbildung, indem sie in selbststeuernder Handlungskoordination ihre Position in unterschiedlichen institutionellen Feldern ausbauen und festigen können.

Im Hinblick auf bildungspolitische Steuerungsmaßnahmen für Institutionalierungs- und Strukturentwicklungsprozesse bleibt festzustellen, dass sich Kooperation nur bedingt einsetzen lässt, um bestimmte Ziele sicher zu erreichen. In Anlehnung daran, dass dem Medium Kooperation ein organisationales Selbststeuerungspotenzial immanent ist, bleibt zu berücksichtigen, dass Kooperationen immer auch durch die Eigenlogiken ihrer beteiligten Organisationen geprägt sind. Ausgehend von einer „mittleren Systematisierung“ der Weiterbildung (vgl. Faulstich 1993) scheint hier aber auch ein Vorteil zu liegen, damit sich notwendige institutionelle Wandlungsprozesse in der Weiterbildung überhaupt vollziehen können. Zwangsläufig rücken – durch die hier vorgebrachte Perspektive auf das organisationale Selbststeuerungspotenzial von Kooperation – die Organisationen der Weiterbildung als steuernde Akteure in ihren

institutionellen Feldern in den Vordergrund. Diese Perspektive kann sich für anschließende empirische Untersuchungen deshalb als gewinnbringend erweisen, weil Organisationen der Weiterbildung nicht nur generell eine hohe Kontextgebundenheit und eine multireferenzielle Offenheit zu ihrer institutionellen Umwelt zugesprochen wird, sondern weil sie häufig auch faktisch in regionalen und kommunalen Bildungsnetzwerken eine koordinierende und dadurch exponierte Steuerungsfunktion übernehmen. Daran anschließend wäre zu fragen, welche Steuerungsmechanismen und Formen der Handlungskoordination von Weiterbildungseinrichtungen evoziert werden, wie diese zu „Governance-Regimen“ (vgl. Lange/Schimank 2004) in den unterschiedlichen institutionellen Feldern und Reproduktionskontexten beitragen (vgl. Schemmann 2014, S. 123f.) und ob bzw. wie sich dadurch innovative Kooperationsstrukturen ausprägen, die ein lebenslanges Lernen hervorbringen und fördern, wie es bildungspolitisch gefordert wird.

Literatur

- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden
- Beyersdorf, M. (1991): Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichen Bildungssystemen. Eine explorative Bestandsaufnahme. Hamburg
- Di Maggio, P.J./Powell, W.W. (2000): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutioneller Isomorphismus und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Müller, H.P./Sigmund, S. (Hg.): Zeitgenössische amerikanische Soziologie. Opladen, S. 147–173
- Dollhausen, K. (2008): Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld
- Dollhausen, K. (2013): Netzwerke als Impulsgeber für die Selbststeuerung und Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 13–31
- Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (2013): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Zur Einleitung in den Band. In: Dies. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden, S. 9–12
- Faulstich, P. (1993): Mittlere Systematisierung der Weiterbildung. In: Meier, A. (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, S. 29–46
- Feld, T.C. (2011): Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld
- Feld, T.C./Seitter, W. (2013): Kooperative Bildungsarrangements als Erkenntnisgegenstand eines kooperativen Forschungsarrangements. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden, S. 185–198
- Franz, M. (2014): Widerstand in kooperativen Bildungsarrangements. Wiesbaden
- Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt a.M., S. 94–114
- Hartz, S./Schrader, J. (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung – ein vernachlässigtes Thema? In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 9–30
- Hitzler, R./Honer, A. (1997): Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 7–27
- Iller, C./Kamrad, E. (2010): Auswirkungen von bildungspolitischen Förderprogrammen auf Organisationen der Weiterbildung am Beispiel eines Modellprojekts. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 177–196

- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse einer lokalen Institutionenlandschaft. Bielefeld
- Kade, S. (2004): Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn Obb./Recklinghausen
- Kuckartz, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel
- Kuper, H. (2004): Das Thema ‚Organisation‘ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In: Lenzen, D. (Hg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann. Frankfurt a.M., S. 122–151
- Lange, S./Schimank, U. (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. In: Lange, S./Schimank, U. (Hg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden, S. 9–44
- Meisel, K. (2001): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Baltmannsweiler
- Meyer-Ehler, B. (2003): Eine kulturelle Wende? Neue soziale Bewegungen und neue Erwachsenenbildungseinrichtungen. In: Ciupke, P./Faulenbach, B./Jelich, F.-J./Reichling, N. (Hg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen, S. 345–354
- Mickler, R. (2013): Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums. Wiesbaden
- Schäffer, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren
- Schemmann, M. (2014): Handlungskoordination und Governance-Regime in der Weiterbildung. In: Maag Merki, K./Langer, R./Altrichter, H. (Hg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Wiesbaden, S. 109–126
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld
- Schröer, A. (2004): Change Management pädagogischer Institutionen. Wandlungsprozesse in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung. Opladen
- Schwarz, J./Weber, S.M. (2011): Steuerung durch Netzwerke – Steuerung in Netzwerken. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Hohengehren, S. 106–115
- Tietgens, H. (1992): Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Stuttgart, S. 287–302
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Emminghaus, C./Niedlich, S. (2008): Die Netzwerke der Lernenden Regionen – ein Ansatz zur Typologie ihrer Organisation und Steuerung. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 163–182
- Tippelt, R. (2014): Formen interorganisationaler Kooperation und ihre organisationspädagogischen Konsequenzen. In: Weber, S.M./Schröer, A./Schwarz, J. (Hg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 49–63

Christian Bernhard

Region ≠ Region – Vom normativen Regionsbegriff zur interpretativen Regionalität

1. Region: ein offener Analyse- und Planungsbegriff

Der Begriff „Region“ ist populär. Verfolgt man seine Darstellungen in den Medien, so zeigen sich Begriffe wie Regionalentwicklung, Region „Naher Osten“, Hirnregionen, regionale Produkte, Weltregionen, regionales Wirtschaften, Regionalkonferenzen oder Euroregion; auf die aktuellen Entwicklungen in der Ukraine bezogen fällt der Begriff regionaler Konflikt. Auch in der Erwachsenenbildung zeigen sich Begriffe wie Regionalisierung, regionale Identität, regionales Bildungsmonitoring, Lernende Region oder Bildungsregion.

Ersichtlich wird aus diesen Beispielen mehreres: Zum einen diffundiert der ursprünglich geografische Regionsbegriff in sehr verschiedene Bereiche, in denen anscheinend Raumausschnitte bezeichnet werden, wie die Anatomie, die Politik oder eben auch die (Erwachsenen-)Pädagogik. Zum anderen scheint der Begriff „Region“ bezüglich des Umfangs, den er umreißen soll, zu differieren; also gibt der räumliche Terminus selbst über den physischen Raum, den er beschreibt, sehr wenig Auskunft, wie der Vergleich der Beispiele Hirnregion und Region „Naher Osten“ deutlich macht. Dies trifft auch für die Erwachsenenbildung zu: Während regionales Bildungsmonitoring, wie in „Lernen vor Ort“, ein administratives Territorium auf Kreisebene zugrunde legt, beschreiben Lernende Regionen Netzwerke, die ebensolche administrative Territorien oftmals überschreiten.

Neben diesem Begriffsimport wird auch die erneut aufflammende Debatte um erwachsenenpädagogischen Raum (vgl. Bernhard/Lang/Nugel 2013¹) zum Anlass genommen, den Regionsbegriff in seinem Beschreibungs- und Analysepotenzial zu untersuchen und zu vertiefen. Dies geschieht in historischer Perspektive unter den Fragestellungen: „Was ist Region in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung?“ sowie „Was ist die Konsequenz aus der Verwendung verschiedener Regionsbegriffe?“

„Region“ gehört ohne Zweifel zu den Begriffen mit einer ausgeprägten aktuellen Diskurskonjunktur“ (vgl. Blotevogel 2000, S. 491). Zunächst in den 1960er Jahren noch ein spezifisch deutscher, geografischer Fachterminus, wurde Region in den 1980er und 1990er Jahren „geradezu zu einem Modewort in der Öffentlichkeit und Politik, aber auch vielen Wissenschaften, und ein Ende der Konjunktur ist auch im

1 Vgl. dazu auch Faulstich/Faulstich-Wieland (2012); Feldmann/Schemmann (2006); Themenheft: „Lernorte und Lernräume“ (HBV 2013).

ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts noch nicht in Sicht“ (ebd.). Heute besteht selbst im wissenschaftlichen Gebrauch „ein schillerndes semantisches Feld“ (ebd., S. 496). „Ähnlich wie beim Begriff ‚Raum‘ lässt sich oft kaum noch ausmachen, was ‚eigentlicher Sinn‘ und was Metapher ist“ (ebd.).

Positiv gewendet könnte man Region als unspezifischen Begriff bezeichnen (vgl. Kuper 2009), dessen Fruchtbarkeit in dessen geringer Präzision liegt. Diese Fruchtbarkeit ergibt sich vor allem aus dem Konstruktcharakter des Regionsbegriffs: „Allgemein versteht man unter einer Region einen aufgrund bestimmter Merkmale abgrenzbaren, zusammenhängenden Teilraum mittlerer Größenordnung in einem Gesamtraum“ (Sinz 2005, S. 919). In sozialräumlicher Position stellen Regionen stets „zweckgebundene Raumaufteilungen“ dar,

deren Abgrenzung je nach den einbezogenen realen Sachverhalten oder Absichten unterschiedlich ausfallen muss. Regionen sind demnach ein intellektuelles Konstrukt, das durch die Auswahl von Identifikations- und Abgrenzungskriterien bezogen auf ein bestimmtes Problem erzeugt wird (ebd., S. 920).

Man unterscheidet die analytische Konstruktion von Regionen

- nach dem Ähnlichkeitsprinzip (z.B. Tourismusregion, Bergregion, Montanregion);
- nach Verflechtung um ein Zentrum, sogenannte funktionale Regionen (z.B. Einzpendler- und Auspendlerregionen, Einzugsgebiete von Großstädten);
- nach politischen Planungsregionen, die oftmals auf Basis der anderen beiden Methoden gebildet und politisch-pragmatisch korrigiert werden (vgl. Sinz 2005). So überschreitet von den über 90 bundesdeutschen Planungsregionen nur eine einzige eine Landesgrenze (vgl. Pehl 1998), vermutlich aufgrund verschiedener administrativer Hindernisse, die eine pragmatische Anpassung erforderlich machen.

Ersichtlich wird durch die gemachten Ausführungen Folgendes:

- Region ist als „Teilraum mittlerer Größe in einem Gesamtraum“ (siehe oben) ein „relationaler Begriff“ (Lutz 2005, S. 38). Entscheidend für die Definition von Regionen ist also zunächst die Frage nach dem zu unterteilenden Gesamtraum: So ist die Rede von *Weltregionen*, einem *Europa* der Regionen oder *Hirnregionen* zu verstehen.
- Um eine Region zu definieren, ist mindestens ein inhaltliches Kriterium notwendig, das eine Region von der nächsten abgrenzt. Dieses inhaltliche Kriterium ist die Antwort auf ein inhaltliches Problem oder eine Frage.
- Region enthält daher eine analytische Dimension, die die Antwort auf eine gestellte Frage ermöglicht und den Regionsbegriff in seiner Verwendung an eine Frage bzw. ein Problem bindet.
- Region enthält zudem eine Planungsdimension. Die Planung baut zwar auf der Analyse auf, ist aber unter Umständen nicht deckungsgleich, da politisch-pragmatische Überlegungen eine Rolle spielen, die den analytischen Regionszuschnitt pragmatisch korrigieren können.

Die bisherige Darstellung zeigt, dass bei der Verwendung des Regionsbegriffs immer zu fragen ist, wer mit welchen Begründungen das inhaltliche Kriterium für Regionen definiert (vgl. Blotevogel 2000), was dadurch in den Blick gerät und was dadurch ausgeblendet wird. Oder: „In Abhängigkeit von Auftraggebern, den Adressaten und Zielsetzung gibt es situativ unterschiedlich sinnvolle Regionsabgrenzungen“ (Weishaupt 2009, S. 197).

Die verschiedenen Regionsabgrenzungen werden nachfolgend bezogen auf die Erwachsenenbildung aufgezeigt und diskutiert. Dabei ist auch der Unterschied zwischen Analyse- und Planungsregion zu berücksichtigen. Denn mit Regionen werden räumliche Unterscheidungen und Kartierungen getroffen, die – sobald professionelles, didaktisches Handeln daran ausgerichtet wird – auch zu sozialen Grenzen werden können:

Unterscheidungen sind zunächst nur symbolische Grenzen, das heißt sprachliche Etikettierungen zur Kategorisierung von Menschen, Praktiken, Objekten, Raum und Zeit. Zu sozialen Grenzen werden diese erst in dem Maße, wie sie bestimmte Handlungsweisen motivieren und mit ungleichem Zugang zu und Verteilung von Ressourcen und Gelegenheiten einhergehen (Kroneberg 2014, S. 9).

2. Region in der Literatur zur Erwachsenenbildung

2.1 Region im Zusammenhang mit regionalen Disparitäten

Der Begriff „Region“ findet in den 1970er Jahren ausgehend vom Sputnik-Schock und der anschließenden Frage nach nötigen Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland erste Verwendung in der Erwachsenenbildung (vgl. Sixt 2010, S. 17). Als Reaktion darauf sollten mittels einer flächendeckenden Grundversorgung mit Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung „Begabungsreserven“ (ebd.) in der Landbevölkerung ausgeschöpft werden. Mit diesem Fokus erhielten daher die Frage nach den Disparitäten zwischen Stadt und Land in Bezug auf Bildungschancen (vgl. Weishaupt 2009, S. 190; Höhne 2010) und die Bearbeitung regionaler Disparitäten in der Angebots- und Nutzungsstruktur von Weiterbildung (vgl. Weishaupt/Böhm-Kasper 2010; Fischbach 2011; Weishaupt 2009) eine prominente Stellung. Im Zuge dessen finden die bis heute diskutierten Konzepte der Landandragogik (v.a. Faber u.a. 1981; Faber 1994) bzw. der Erwachsenenbildung im ländlichen Raum (Klemm 1997) hier ihren Ursprung.

Aufgrund dieser expliziten Thematisierung der Ungleichheiten zwischen Stadt und Land, ist es zunächst schwierig, ein konkretes inhaltliches Abgrenzungskriterium festzumachen, denn das Stadt-Land-Gefälle ist multidimensional und die Frage, was denn eigentlich in Abgrenzung zur Stadt ländlicher Raum sei, lässt sich vielfältig beantworten. Entscheidend für die Diskussion um die Ausschöpfung von Begabungsreserven wären Weiterbildungsstrukturen und -teilnahme. Dennoch verwendete man hier Planungsregionen auf Basis der Analyseraster von Raumordnungsregionen oder

Kreisen, wie von der Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung vorgeschlagen (vgl. Pehl 1998). In diesen werden ländliche Räume über das Kriterium „Siedlungsdichte“ klar bestimmt und von verstäderten oder Agglomerationsräumen abgegrenzt – ähnlich auch auf Kreisebene. Das inhaltliche Kriterium der Abgrenzung ist also die Siedlungsdichte. Die Vergleichsebene ist die Planungsregion oder die Kreisebene, weshalb ein administrativer Regionsbegriff zugrunde liegt, auf dessen Basis auch politisch gestaltet wird.

Die Debatte um räumliche Disparitäten in der Weiterbildungsstruktur existiert bis heute zum Beispiel im „Lernatlas 2011“ der Bertelsmann-Stiftung (2011) und bedeutet immer auch eine Kritik am Bildungssystem der Bundesrepublik. Trotz der auf Basis der Weiterbildungsgesetze ausgebauten Weiterbildungsstrukturen bleibt bis heute die damals angestrebte flächendeckende Grundversorgung unerreicht (vgl. Weishaupt 2009, S. 190; Höhne 2010). Dies liegt auch darin begründet, dass Regionen heute untereinander in Konkurrenz um Standortfaktoren, wie etwa Weiterbildungsmöglichkeiten, stehen. Diese neue Argumentationsstruktur konterkariert die ursprüngliche Diskussion und steht ihr normativ entgegen (vgl. Höhne 2010).

2.2 Region als Strukturmoment von Weiterbildungspolitik

Eine andere Art der Verwendung des Regionsbegriffs lässt sich an den Arbeiten von Faulstich und verschiedener Co-Autoren (1991, 1992, 1996, 1997, 2001) zu institutionellen Weiterbildungsstrukturen unter anderem an den Beispielen Hessen und Schleswig-Holstein feststellen. Auch hier wird vor dem Hintergrund einer flächendeckenden Versorgung der Bevölkerung mit Weiterbildungsangeboten argumentiert, erneut mit Fokus auf die Landbevölkerung, aber auch darüber hinaus. In den empirischen Erhebungen operationalisieren die Autoren Regionen als Landkreise. Neu ist die Konsequenz aus den jeweiligen Untersuchungen: Während in den 1970er Jahren die Weiterbildungsstruktur ausgebaut wurde, sieht Faulstich in den 1990er Jahren die Lösung in deren besserer Koordination. Faulstich (1992) versteht die Weiterbildungspolitik vor allem als „eine regionalpolitische Aufgabe“ (ebd., S. 134) und schlägt vor, mit regionalen Weiterbildungsräten eine regionale Weiterbildungspolitik auf Kreisebene umzusetzen. Er fordert also Regionalisierung und Vernetzung als Mittel von Weiterbildungspolitik.

Als theoretische Lösungsalternative für neue gesellschaftliche Vermittlungs- und Entscheidungsformen pointiert die Diskussion um Netzwerke einen Regulationsmechanismus „dritter Art“ (Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001, S. 14).

Das heißt, es wird von einem administrativen Raumbegriff ausgegangen, in dessen Grenzen Netzwerke entstehen sollen. Es handelt sich also um eine Mischung von funktionalem und administrativem Regionsbegriff. Hinzu kommt die Verwendung von administrativen Einheiten als Analyseregionen.

2.3 Region als Netzwerk

Die offene Definition von Region findet ein Ende ab dem Zeitpunkt, an dem Region nicht mehr als geografischer Ausschnitt eines Terrains und somit im Sinne einer administrativen Abgrenzung oder Planungsregion beschrieben wird, sondern als Netzwerk. Einschneidend wirkt dabei das Bundesprojekt „Lernende Regionen“, das bereits in seiner Ausschreibung Netzwerke thematisiert und inhaltlich fordert. Hier werden in erwachsenenpädagogisch relevanten Kontexten erstmals Regionen als Netzwerke definiert. Im Sinne des Projekts übernehmen auch Dobischat/Düsseldorff/Nuissl/Stuhldreier (2006, S. 25) dieses Regionskonzept in der Zwischenevaluation des Programms.

In der benannten Vorstudie zum gleichen Programm hatten Faulstich/Vespermann/Zeuner (2001) noch anders argumentiert, indem sie von „regionalen Kooperationsverbänden“ bereits im Titel sprechen. Die Region ist bei diesen Autoren das Zielterrain von Kompetenzentwicklung und wird durch administrative räumliche Einheiten begrenzt. Das Netzwerk stellt in dieser Konzeption ein Instrument einer neuen, regionalisierten Regulationsstrategie dar.

Im Vergleich zur Debatte um Regionen als Netzwerke lässt sich bei Faulstich ein Unterschied im Verhältnis der Begriffe zueinander feststellen. Während er zunächst Regionen administrativ überordnet und innerhalb des administrativen Terrains regionale Weiterbildungsräte konzipiert, stellt die spätere Debatte das Netzwerk direkt in den Vordergrund und legt somit die Vorannahme zugrunde, dass Regionen durch Netzwerke konstituiert werden und nicht durch administrative Grenzen.

Theoretisch fundiert wird die begriffliche Veränderung durch die Raumplanungswissenschaften, für die – hier stellvertretend genannt – Fürst (2002) definiert: „Regionen im sozialwissenschaftlichen Sinne werden durch menschliches Handeln konstituiert. Ihr Kennzeichen ist eine besondere Interaktionsdichte, welche sie gegenüber ihrem Umfeld unterscheidet“ (ebd., S. 22). Somit macht Fürst die Interaktionsdichte und die sozialen Interaktionen zum inhaltlichen Definitionskriterium für die Region.

Hinzu kommt die zweite Annahme, diese hohe Interaktionsdichte würde in konkreten Problemlagen entstehen (vgl. Gnahs 2004, S. 196), welche es anhand von Kooperation und Netzwerken zu bearbeiten gilt. Somit kommt zur Interaktionsdichte noch ein thematisches Moment hinzu, welches sich als Inhalt der Problemlage auch qualitativ beschreiben lässt. Folglich verlieren administrative Grenzen ihre Bedeutung, wenn das zu lösende Problem ebenfalls die Grenzen überschreitet. Die Grenzüberschreitung findet sich auch in der Argumentation von Fürst:

Es gibt Akteure – primär Politiker und Verwaltungsleute –, die territorial gebunden sind, weil der institutionelle Rahmen, in dem sie handeln und Bedeutung haben, territorial abgegrenzt wurde. Aber immer mehr Akteure interagieren funktional [also im Hinblick auf das zu lösende Problem]: Für sie sind die Kooperationspartner entscheidend, nicht der Raum, in dem sie leben. Das gilt allerdings mit Einschränkungen. Denn die sog. „Raumüberwindungskosten“ (Transport) und die

spezifischen Vorlieben für Räume (Raumpräferenzen) erzeugen Raumbindungen und stärken damit die territoriale Komponente (Fürst 2002, S. 23).

Mit Sinz gesprochen wird hier der Regionsbegriff stärker funktional-räumlich als an administrative Planungsregionen gebunden. Gleichzeitig wird der Regionsbegriff – findet eine Verortung im Feld der Erwachsenenbildung mit Bezug auf Flechsig und Haller (1975) statt – didaktisch, denn er wird an das Organisieren von Bildungsstrukturen und Lehrprozessen durch Stakeholder der Erwachsenenbildung gebunden.

2.4 Region als Zielgebiet von Regionalentwicklung

Die explizite Auseinandersetzung mit Regionalentwicklung als Ziel von Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist eher geringfügig – Höhne spricht sogar von „vernachlässigt“ (2010, S. 181). Besonders hervorzuheben im Kontext von Regionalentwicklung sind die Arbeiten von Ekkehard Nuissl (z.B. 1995, 2010), aber auch Teile der Länderstudien in Hessen und Schleswig-Holstein (Faulstich u.a. 1991; Faulstich u.a. 1996) widmen sich diesem Thema. Hier sind Schlagworte wie das Herauskehren von „endogenen Potentialen“ (Faulstich u.a. 2001, S. 12; Nuissl 2003) zentral. Darüber hinaus thematisieren seitens der Berufspädagogik Dobischat/Husemann (1997) das Feld Arbeitsmarktentwicklung als Regionalentwicklung. In den 2000er Jahren nimmt das BMBF-Programm „Lernende Regionen“ Regionalentwicklung als Zielgröße auf (vgl. BMBF 2006). Die Beforschung von Regionalentwicklung hat jedoch bisher in der Erwachsenenbildung eine eher kleine Rolle gespielt. Andererseits könnte man auch argumentieren, dass (Erwachsenen-)Bildung immer gesellschaftsbezogen ist und somit immer auch Regionalentwicklung in sich trägt. Insbesondere in der Berufsbildung und in der politischen Bildung drängt sich dieser Gedanke auf, den Fischbach (vgl. 2011, S. 197) mit DeHaan pointiert: Lernen vor Ort heißt auch immer Lernen für den Ort.

Ein bestimmter Regionsbegriff lässt sich der Debatte insgesamt jedoch nicht zuschreiben; er wechselt mit den theoretischen Grundannahmen.

2.5 Zwischenfazit: Regionalisierung als Steuerung unter Marktmechanismen

Es ist eine begriffliche Verschiebung weg von einem administrativen Regionsbegriff hin zu einem netzwerkbasierten Regionsbegriff festzustellen. Die administrative Region tritt dabei allerdings nur in den Hintergrund und wird nicht obsolet. In den neueren Programmen wie „Lernen vor Ort“ oder „HessenCampus“ werden erneut Kommunen und Landkreise angesprochen, in denen Netzwerke entstehen sollen. Auch bei den Lernenden Regionen waren bereits Arbeitsagenturen einzubinden, so dass auch deren Bezirke eine Rolle spielten, wenn sie auch nicht Planungsgrundlage waren. Die benannte und nun auch bereits relativierte Verlagerung hin zu Netzwerken entspricht neueren Ansätzen der Geografie und Raumplanung. Diese begründen sich in einem empirischen Phänomen sowie in einem Planungsproblem: Das empirische Phänomen besteht in der geringeren Bedeutung von administrativen Grenzen (etwa

durch den Abbau der Grenzen innerhalb Europas). Das Planungsproblem umschreibt die Regulationsmechanismen dritter Art wie sie bei Faulstich (Faulstich/Vespermann/Zeuner 2001) zu finden sind:

Die Netzwerk-Diskussion beschreibt zwar weder neue empirische Phänomene noch behandelt sie ein theoretisch unerschlossenes Thema [...] Sie ist primär Ausdruck davon, dass die Steuerung im Modernisierungsprozess einer Gesellschaft außer durch Institutionen immer mehr durch überlagernde Netzwerke erfolgt (Fürst 2002, S. 23).

Es wird deutlich, dass sich der Planungs- und Steuerungsgedanke wie ein roter Faden in verschiedenen Facetten durch alle geschilderten Momente des Regionsbegriffs zieht: Werden im sogenannten „Report 75“ noch Steuerungsmaßnahmen zur besseren Versorgung der Landbevölkerung beschrieben (vgl. Weishaupt/Böhm-Kasper 2010), so spricht Faulstich (vgl. Abschnitt 2.2) explizit vom Regulationsmechanismus dritter Art innerhalb von administrativen Planungsregionen; diese administrativen Regionen entfallen in der Netzwerkdebatte und nur noch die Netzwerkakteure selbst entscheiden.

Diese Verschiebung hin zum Netzwerk scheint bemerkenswert im Kontext der stärkeren Steuerung durch den freien Weiterbildungsmarkt, in dem nicht mehr der Staat territorial die Abdeckung organisiert, sondern sich Organisationen selbst ihre Kooperationspartner suchen müssen. Es handelt sich um eine Verlagerung der Steuerung von der staatlichen Ebene stärker auf Organisationen der Weiterbildung im „neuen Paradigma politischer Steuerung von ‚Autonomie‘ und ‚Verantwortung‘“ (Höhne 2010, S. 188). Forderte Faulstich noch regionale Bildungsräte, die durch die Politik in administrativen Regionen einzusetzen sind, gibt die Politik in der Netzwerkdebatte diese Steuerungsverantwortung den Organisationen der Weiterbildung selbst auf. Es handelt sich bei der Diskussion um Netzwerke daher nicht nur um eine Form der Steuerung, sondern auch um eine neue Form der *Selbststeuerung*, die durch die oftmalige Organisation in Projektform zusätzlich aufzufangende Unsicherheiten in sich trägt (ebd.). Dabei stellt Fischbach (2011, S. 203) die Frage, inwieweit Institutionen überhaupt in der Lage sind, „eine solche umfassende Kooperationsleistung zu erbringen“, sowohl in Bezug auf die eigenen Kompetenzen als auch in Bezug auf zeitliche oder andere Ressourcen.

Kritisch lässt sich die starke Verwendung des Regionsbegriffs auf der Steuerungsebene als Containerperspektive kommentieren. Denn: Ob hier nicht die Region als

Behälter bzw. Container für vorab definierte Ziele zu begreifen [ist, bleibt offen]. Regionen fungieren dann als bloße Umsetzungsebenen ohne die Berücksichtigung der Frage, inwieweit durch Vernetzungen und Kooperationen neue Räume aufgespannt werden (Ahrens 2010, S. 223).

So kann in Anschluss an Mader/Weymann (1979) die allen Autoren inhärente Planungsperspektive, die ohne Interaktion mit den Adressaten von Weiterbildung realisiert wird, überspitzt als normativ in Bezug auf die Teilnehmer bezeichnet werden:

Eine „interpretative Interaktion“ (ebd., S. 351) in Bezug auf die potenziell an Weiterbildung teilnehmenden Subjekte zur Klärung lebensweltlich-räumlicher Relevanzen und Wirklichkeitsbeschreibung bleibt aus. Die Planenden „nehmen an, daß ihre Beschreibungen und Erklärungen die gesellschaftliche Wirklichkeit der Zielgruppe/ Adressaten zwar nicht vollständig, aber doch objektiv erfaßt“ (ebd.) werden.

3. Ausblick: Weitung des Regionsbegriffs durch das Entgegenstellen der Subjektperspektive

Um einer solchen Containerisierung vorzubeugen, bietet sich an, eine räumlich geweitete Erwachsenenbildungsperspektive, die auch Lernen und Bildung aus Sicht von Adressaten, Zielgruppen und potenziellen Teilnehmenden in den Blick nimmt, zu fokussieren. Dazu wird der Anbieter- und Planungsperspektive, die dem Regionsdiskurs inhärent zu sein scheint, eine subjektive Perspektive zur Seite gestellt und somit subjektiv-räumliche Relevanzen der Adressaten in Bezug auf ihre physische Lebenswelt einbezogen. Dies geschieht bereits in einigen Arbeiten in der Sozialen Arbeit mit Hilfe von Raumkonzepten, wie denen von Martina Löw (2001) oder Benno Werlen (2004).

Werlen beschreibt in seinem Entwurf einer Sozialgeografie Raum als subjektive Dimension von Handeln. Die bisherigen Konzepte von Raum stellen seiner Ansicht nach zu sehr den Raum an sich ins Zentrum. Raum müsse als eine von drei Dimensionen von sozialen Praktiken gesehen werden: subjektive Welt (mentaler Bereich), soziale Welt (sozial-kulturelle Gegebenheiten) und physisch-materieller Kontext (Raum) (vgl. Werlen 2013). Denn: Materie allein bietet keine Sinnstruktur oder Handlungsmöglichkeiten, nur deren subjektive Wahrnehmung und Deutung. Auf dieser Basis gilt es, Handlungen räumlich als Regionalisierungen zu betrachten, anhand derer Geografien durch (machtvolle und weniger machtvolle) Akteure (re-) produziert werden. Auf diesem Wege tritt Räumlichkeit an die Stelle von Raum und somit gesellschaftliche Räumlichkeit (vgl. ebd.). In diesem Sinne kann auch die Regionalität von didaktischen, planerischen oder (Lern-)Handlungen an die Stelle von Region treten.

Mit dieser Argumentation wird ein zwei- oder mehrstufiger Raumbegriff möglich, wie derjenige von Schönig für die Soziale Arbeit (vgl. 2008, S. 14). Er trennt Sozialraum analytisch und pragmatisch in zwei gleichberechtigte Perspektiven: „Offenbar benötigt die Sozialraumorientierung als Konzept Sozialer Arbeit einen ihr adäquaten speziellen Sozialraumbegriff“ (ebd., S. 16). Während die Politik nur generalisierende und grobe Normen für den Umgang mit sehr unterschiedlichen Lebenslagen vorgeben kann, ist die Arbeit vor Ort auf den Einzelfall bezogen und komplex. Aufgabe der Professionellen ist somit die Vermittlung zwischen Einzelfall und politischer Struktur. Thesenartig vereint Schönig die beiden Ebenen: „Soziale Arbeit ist komplexe Intervention als besonderes Instrument der praktischen Sozialpolitik“ (ebd.). Die Ziele der Sozialen

Arbeit werden aus der Politik bestimmt, so dass in der Planung zunächst immer der territorial-administrative Raumbegriff vorherrscht.

Dieser territoriale Raum steht in der Regel am Beginn und auch am Ende sozialraumorientierter Arbeit – insbesondere dann, wenn mit Sozialraumbudgets gearbeitet wird. [...] Die praktische Soziale Arbeit mit den Bewohnern eines Sozialraums basiert darauf, dass für die einzelnen Zielgruppen durch ihr Handeln und ihre Sinnzuschreibung unterschiedliche Sozialraumdefinitionen relevant sind. Diese Sozialraumdefinitionen beschreiben Aktionsräume einzelner Personen und Gruppen und weichen in der Regel von den administrativen Sozialraumgrenzen ab. Sie bestimmen die sozialraumorientierte Arbeit in der Praxis (Schönig 2008, S. 16).

Das Ergebnis ist bei Schönig ein zweistufiger Raumbegriff, der einerseits scharfe Grenzen kennt und die Perspektiven der kommunalen Entscheider berücksichtigt (ähnlich den Planungsregionen in der Geografie), der andererseits aber auch die Subjekte und deren von den kommunal festgelegten Territorien abweichende Räume berücksichtigt und somit pädagogische Handlungsrelevanz besitzt. Zentral in Schönigs Konzept ist die Gleichberechtigung der beiden Begriffe, die nach seiner Ansicht nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten (vgl. ebd.), sowie die Vermittlung durch professionelle Pädagogen zwischen ihnen – ähnlich dem normativen und interpretativen Paradigma in der Zielgruppendifferenzierung (vgl. Mader/Weymann 1979, S. 350).

Mit einer solchen interpretativen Perspektive, die auch an die oben referierten Gedanken von Fürst anschließbar ist, ergeben sich für die Forschung zum analytischen Potenzial des Begriffs „Region“ die folgenden neuen Desiderate und Forschungsmöglichkeiten:

Desiderat 1 – die *subjektiv-räumliche Seite von Lernen* (vgl. Kraus 2014; Faulstich/Faulstich-Wieland 2012) *als die Möglichkeit „Bildungslandschaften ‚von unten‘ zu denken“* (Reutlinger 2012; in ähnlicher Konzeption Scheunpflug 2013): Dies würde in Anknüpfung an Blotvogel (2000) (vgl. Abschnitt 1) die Subjekte sowie deren Lernanlässe in ihren für sie subjektiv relevanten und auch räumlichen Lebenswelten zum konstitutiven inhaltlichen Element eines Regionskonzepts machen. In den Fokus der Betrachtung rücken dann individuelle Lernprozesse statt – wie bisher mehrheitlich geschehen – das Lehren bzw. das Organisieren von Lehrprozessen seitens der pädagogischen Akteure. Region bekäme so – gebunden an Handlungsproblematiken (Ludwig 2005, S. 75) – eine Dimension, die nicht an künstlichen, administrativen Grenzen von Zuständigkeitsbereichen endet, sondern mit der räumlich-lebensweltlichen Begrenzung eines Themas. In diesem Desiderat können sich Konzepte wie „Aneignung“ (Deinet 2013) oder „regionale Identität“ (Obkircher 2010), aber auch Biografieforschung (vgl. Böhnisch/Schroer 2013) fruchtbar zeigen. Diese Perspektive kann darüber Auskunft geben, wie Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Zukunft an diese subjektiv-räumliche Seite von Lernen besser anknüpfen können.

Desiderat 2 – die *Vermittlungsarbeit der professionellen Erwachsenenbildner in Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in räumlich entankerten Lebenswelten* (vgl. Werlen 2002): Viele Erwachsenenbildungseinrichtungen arbeiten im von Schönig (2008) umrissenen Zwiespalt zwischen administrativer und lebensweltlicher Region ihrer Teilnehmenden. Im Auftrag sind sie einerseits an administrative Regionen und Zielgruppen gebunden, nehmen aber andererseits auch Themen und Projekte auf, die von außerhalb dieser Regionen kommen, wenn sie dazu gesellschaftlichen oder individuellen Bedarf innerhalb ihres Zuständigkeitsgebiets feststellen, wie das konzeptuell auch Zeuner (2011) aufzeigt. Auch Teilnehmenden-Einzugsgebiete orientieren sich nicht an administrativen Grenzen, sondern an Angebot, Entfernung und Erreichbarkeit. Organisationen der Erwachsenenbildung registrieren dies über die Analyse „des regionalen Umfelds“ (Gieseke 2003, S. 197) und lassen dies in ihre Programme und organisationalen Identitäten (vgl. Engel 2014) einfließen. Was dieses regionale Umfeld denn ist und wie es sich im Verhältnis zwischen administrativen und lebensweltlichen Regionen der Teilnehmenden verortet bzw. örtlich erstreckt, lässt sich im Sinne Schönigs regional beleuchten. Auch formuliert Gieseke (2012) „Regionalität“ von Erwachsenenbildung/Weiterbildung schlagwortartig als Desiderat. Als Substantivierung des Wortes „regional“ beschreibt Regionalität im Sinne Werlens ein Attribut von (didaktischer) Handlung und bietet somit Potenzial für eine Analyse auf Organisationsebene. Hier ließe sich sowohl nach Begründungen für diese Verortungen als auch nach den Mitteln, mit denen räumliche Distanzen zu potenziellen Teilnehmenden überwunden werden, suchen. Laut Werlen (2013) sind genau solche Mittel zur Überwindung von räumlichen Distanzen entscheidend zur Bearbeitung von Räumlichkeit. In diesem Bereich haben Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bereits viele interessante und kreative Möglichkeiten entwickelt, die zu eruieren wären – seien es Bildungszentren in der Nähe von zentralen Bahnhöfen oder Autobahnkreuzen, die Aufnahme von Webinaren ins eigene Programm oder Marketing über Netzwerke von Partnern. Hierzu bietet die Organisationsethnografie (vgl. Engel 2014) geeignete Ansatzpunkte.

Desiderat 3 – die *Regionalität von Themen der Erwachsenenbildung als Bildungsinhalte*: Die Themen Klimawandel, Finanzkrise oder Europäische Union lassen sich regional nicht auf einen Landkreis o.ä. beschränken, sie sind grundständig europäisch oder global – wenn auch möglicherweise sogar mit speziellen regionalen Bezügen. Kleinräumiger und anders gelagert sind regionale Themen wie die Sprache des Nachbarlandes in Grenzregionen oder das Thema Heimat. Spannend wäre auf der Suche nach Regionalität in der Erwachsenenbildung die Frage, wie diese Themen im regionalen „Einschränkungszusammenhang“ (Ahrens 2010, S. 226) gebrochen und kontextualisiert werden (vgl. ebd.).

In einer Konzeption von Erwachsenenbildungsorganisationen als „Themenportale“ (Fleige 2013, S. 47) lassen sich die drei aufgezeigten Desiderate nur schwer voneinander trennen. Um das analytische Potenzial eines Regionsbegriffs tiefergehend zu

nutzen, wären diese Ebenen zu beleuchten und vor allem deren Verhältnis zueinander zu klären. In der vorgeschlagenen um Subjekte, professionelle Pädagogen und Bildungsinhalte erweiterten Perspektive würde Region als Kehrseite der Globalisierung (vgl. Ahrens 2010) und in Zeiten des „Think global – act local“ (Nuissl 2010, S. 13) darüber hinaus stärker eine Handlungsperspektive beinhalten und an subjektiven Handlungsproblematiken (vgl. Ludwig 2005, S. 75) anknüpfen, als das bisher der Fall scheint. Eine interpretative Perspektive (Mader/Weymann 1979, S. 351) wird in der Interaktion mit lernenden Subjekten in dieser Art möglich.

Literatur

- Ahrens, D. (2010): Region. In: Reutlinger, C./Fritsche, C./Ling E. (Hg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 221–229
- Bernhard, C./Lang, T.J./Nugel, M. (2013): Erwachsenenbildung und Raum. In: Der pädagogische Blick, H. 1, S. 77–78
- Bertelsmann Stiftung (2011): Homepage des Deutschen Lernatlas. URL: www.deutscher-lernatlas.de
- Blotevogel, H.H. (2000): Zur Konjunktur der Regionsdiskurse. In: Informationen zur Raumentwicklung, H. 9/10, S. 491–506
- Böhnisch, L./Schröer, W. (2013): Soziale Räume im Lebenslauf-Aneignung und Bewältigung. In: sozialraum.de, H. 1, URL: www.sozialraum.de/soziale-raeume-im-lebenslauf.php
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Förderrichtlinien für „Integrierte Dienstleistungen regionaler Netzwerke für Lebenslanges Lernen“ zur Vertiefung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“
- Deinet, U. (2013): Aneignungsprozesse im Sozialraum. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 220–225
- Dobischat, R./Düsseldorff, C./Nuissl, E./Stuhldreier, J. (2006): Lernende Regionen – begriffliche Grundlagen. In: Nuissl, E. (Hg.): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ Bielefeld, S. 23–33
- Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.) (1997): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin
- Engel, N. (2014): Lernende Grenzorganisationen. Organisationales Identitätslernen im Kontext kultureller Übersetzungspraxen. Wiesbaden
- Faber, W. (1994): Weiterbildung der Landbevölkerung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 606–612
- Faber, W./Bönnen, R./Dieckhoff, K. (1981): Das Dorf ist tot, es lebe das Dorf. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum. Düsseldorf
- Faulstich, P. (1991): Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim
- Faulstich, P. (1992): Weiterbildung – Element regionaler Wirtschafts- und Kulturpolitik. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 134–139
- Faulstich, P. (1996): Regionalisierung statt Globalisierung in der Politik für die Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, H. 6, S. 306–311
- Faulstich, P. (1997): „Netze“ als Ansatz regionaler Qualifizierungspolitik. In: Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.): Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension. Berlin, S. 53–64
- Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O. (1996): Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C. (2001): Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich Lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. In: Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung, H. 6
- Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (2012): Lebensraum und Lernorte. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 104–115

- Feldmann, H./Schemmann, M. (2006): Raum als vergessene Kategorie zur Erklärung von Weiterbildungsverhalten. Ein Forschungsbericht. In: EB. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, H. 4, S. 189–193
- Fischbach, R. (2011): Bildungslandschaften. Reflexionskategorien und ihre professionspraktischen Konsequenzen. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 196–206
- Flechsig, K.-H./Haller, H.-D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart
- Fleige, M. (2013): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 45–48
- Fürst, D. (2002): Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 22–23
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In: Gieseke, W. (Hg.): Institutionelle Innensichten. Bielefeld
- Gieseke, W. (2012): Bildungstheoretische Begründungen von Themenkulturen und Partizipationsportalen der Erwachsenenbildung. In: eb-forum, H. 4, S. 43–47
- Gnahn, D. (2004): Region als Rahmenbedingung für Weiterbildung und selbst gesteuertes Lernen. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 191–203
- Grotlüschen, A./Haberzeth, E./Krug, P. (2010): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 347–366
- HBV – Hessische Blätter für Volksbildung (2013): Themenschwerpunkt: Lernorte und Lernräume, H. 3
- Höhne, T. (2010): Bildungsregionen. Zu bildungspolitischen Konstruktionen neuer Bildungsräume. In: Tertium Comparationis, H. 2, S. 179–199
- Klemm, U. (Hg.) (1997): Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung: Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum. Frankfurt a.M.
- Kraus, K. (2014): Multilokalität des Lernens im Erwachsenenalter. Eine empirische Anregung zur Erweiterung des Lernort-Konzepts. (im Ersch.)
- Kroneberg, C. (2014): Motive und Folgen sozialer Grenzziehungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 4/5, S. 9–14
- Kuper, H. (2009): Kommentar zur Bedeutung der Kategorie Region im Rahmen der Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen, S. 201–205
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Ludwig, J. (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 75–80
- Lutz, W. (Hg.) (2005): Raum, Macht, Einheit. Sozialphilosophische und politiktheoretische Reflexionen. München
- Mader, W./Weymann, A. (1979): Zielgruppenentwicklung, Teilnehmerorientierung und Adressatenforschung. In: Siebert, H. (Hg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler, S. 347–376
- Matthiesen, U./Reutter, G. (Hg.) (2003): Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis? Bielefeld
- Nuissl, E. (1995): Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Nuissl, E. (2003): Beschäftigungsfähigkeit in der Region. In: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J. (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven. Baltmannsweiler, S. 391–398
- Nuissl, E. (2010): Netzwerkbildung und Regionalentwicklung. Münster
- Obkircher, S. (2010): Heimat. In: Reutlinger, C./Fritsche, C./Lingg, E. (Hg.): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 91–98
- Pehl, K. (1998): Siedlungsstrukturelle Gebietstypen und interregionale/-kommunale Vergleiche. URL: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?id=663
- Reutlinger, C. (2012): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. Ermöglichende Perspektiven im Zusammenspiel von schulischen und außerschulischen Räumen der Bildung und Erziehung. URL: www.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php
- Scheunpflug, A. (2013): Forschungsdesiderate im Feld von Bildung und Region. Vortrag bei der Tagung des Nationalen Bildungspanels „Bildung und Region“ am 15.11.2013 in Bamberg

- Schönig, W. (2008): Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze. Schwalbach
- Sinz, M. (2005): Region. In: Ritter, E.-H. (Hg.): Handwörterbuch der Raumordnung. Hannover, S. 919–923
- Sixt, M. (2010): Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidungen. URL: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010110934909/3/DissertationMichaelaSixt.pdf>
- Weishaupt, H. (2009): Indikatoren für die regionale Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen, S. 189–200
- Weishaupt, H./Böhm-Kasper, O. (2010): Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In: Hippel, A. v./Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 789–800
- Werlen, B. (2002): Handlungsorientierte Sozialgeographie. Eine neue geographische Ordnung der Dinge. In: Geographie heute, H. 200, S. 12–15
- Werlen, B. (2004): Sozialgeographie. Bern
- Werlen, B. (2013): Gesellschaft und Raum: Gesellschaftliche Raumverhältnisse. Grundlagen und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Geographie. In: Erwägen Wissen Ethik, H. 1, S. 3–16
- Zeuner, C. (2011): Lernen ohne Grenzen. Europäische Perspektiven auf die Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Pachner, A. (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, S. 145–162

Rezensionen

Frauke Bilger/Dieter Gnahn/Josef Hartmann/
Harm Kuper (Hg.)

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Resultate des deutschen Adult Education
Survey 2012

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013,
Reihe Theorie und Praxis, 387 Seiten,
49,90 Euro, ISBN 978-3-7639-5239-7
Open Source: [www.die-bonn.de/doks/
2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2013-weiterbildungsverhalten-01.pdf)

Mit diesem Sammelband liegt eine beeindruckende und vielfältigen Informationsbedürfnissen gerecht werdende Übersicht zur Weiterbildungsbeteiligung vor. Die Ergebnisse des letzten Adult Education Surveys (AES) von 2012 stehen im Mittelpunkt, wobei in vielen Artikeln des Bandes auch auf andere Erhebungen im Weiterbildungsbereich hingewiesen wird. Trotz des „konzeptionellen Bruchs“ von 2007 werden Zeitreihen ab 1979 mit AES-Ergebnissen und Ergebnissen des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) gebildet. Die Publikation ist im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung entstanden und versammelt Autorinnen und Autoren des TNS Infratest, des Bundesinstituts für Berufsbildung, des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, der Freien Universität Berlin, des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturfor- schung sowie Helmut Kuwan – Sozialwis- senschaftliche Forschung und Beratung. Nach den Vorbemerkungen von Josef Schra- der und dem Vorwort der vier Herausgeber folgen fünf Teile. Im Teil A wird die „Wei- terbildungsbeteiligung“ dargestellt. Dabei werden die üblichen Indikatoren herangezogen, wobei die Teilnahmequote heraussticht und soziodemografische Merkmale zentral sind. Gemäß der AES-Systematik wird häu- fig zwischen den Segmenten betriebliche, individuell-berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung unterschieden. Eine multivariate Analyse schließt den Teil ab, bevor sich im Teil B mit „Strukturen und Segmenten der Weiterbildung“ befasst

wird. Damit sind Anbieterstrukturen, The- men und die bereits erwähnte dreiteilige Ty- pologie gemeint. Der dritte Teil C hat die etwas kryptische Überschrift „Subjektive Randbedingungen der Weiterbildungsent- scheidung“. Hier sind Beiträge versammelt, die aus Sicht der Befragten Kosten und Nut- zen, Barrieren und Motive sowie Transpa- renz und Beratung untersuchen. Im Teil D werden „Weitere Formen des Lernens“ thematisiert, womit vor allem formales und informelles Lernen gemeint sind, die beim AES eigentlich nur im Hintergrund stehen. Dass Indikatoren zu kultureller und sozialer Teilhabe sich hier in diesem Sammelkapitel am Rande wiederfinden, spiegelt die öko- nomische Fokussierung des AES wider. Der letzte Teil E verspricht eine „Übergreifende Einordnung der Ergebnisse“, was sich vor allem auf den europäischen Vergleich und einen Vergleich mit dem Nationalen Bil- dungspanel (NEPS) bezieht.

Aufgrund des bereits erwähnten be- achtlichen Informationsreichtums in diesem Sammelband, wird davon auszugehen sein, dass in den nächsten Jahren Zahlen aus dem Band sicherlich intensiv zitiert werden. Hier- bei ist besonders hervorzuheben, dass die Publikation jetzt schon parallel als *Open Access* kostenfrei im Internet steht, so dass die Nutzung durch die leichte Zugänglich- keit zusätzlich angeregt wird. Redaktionell etwas ungewöhnlich ist, dass es nur ein Li- teraturverzeichnis gibt und nicht wie bisher am Ende der jeweiligen Einzelbeiträge. Sehr leserfreundlich sind Informationskästen zu der jeweiligen Methodik bzw. den jeweiligen Operationalisierungen oder als Zusammen- fassungen am Ende der jeweiligen Kapitel. Im Anhang finden sich weitere methodisch- technische Informationen für empirisch In- teressierte.

In diesem Band, der in der Reihe „Theorie und Praxis“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) erscheint, ver- misst man intensivere theoretische Bezüge. Nur sehr selten wird auf Theorien oder Mo- delle in der Weiterbildungsforschung Bezug genommen, die es mit Blick auf die Erklärung

der Weiterbildungsbeteiligung mittlerweile in einer Vielzahl national und international gibt. Dabei hätte sich dies beispielsweise gerade bei einem Kapitel angeboten, welches sich mit Barrieren und Motiven befasst. Aber es fällt insgesamt auf, dass nahezu alle Autorinnen und Autoren auf theoretische Bezüge – selbst als Ausblicke oder Hinweise – zumeist verzichten. Dies kann man als Unabhängigkeit gegenüber den verschiedenen theoretischen Schulen positiv interpretieren. Nachteilig ist jedoch, dass ohne Theorie vor allem die aktuell gewünschten bildungspolitischen Interessen und Themen stellenweise bestimmend sind. So stehen bei den AES-Ergebnissen vor allem betriebliche und berufliche Nutzenperspektiven im Mittelpunkt. Dies mögen zwar empirisch die größten Weiterbildungsbereiche sein, aber die neue AES-Systematik befördert eine noch engere Sicht. „Nicht-berufsbezogene Weiterbildung“ als negative Definition von all dem, was nicht direkt betrieblich-beruflichen Zwecken dient, ist ein offensichtlich ausgrenzender Terminus, der auch bildungstheoretisch nicht sinnvoll ist. Die eher randständige Platzierung von Artikeln zu kultureller und sozialer Teilhabe unterstützt diese Kritik. Es wird auf die Teilnahmequote entsprechend der Benchmarking-Logik fokussiert. Schließlich ist das bildungspolitische Ziel, diese Quote bei 50 Prozent zu platzieren. Mit 49 Prozent scheint das Ziel in Deutschland erreicht. Darüber hinausgehend findet eine inhaltlich-thematische Diskussion kaum statt. Der Artikel zu Themen in der Weiterbildung ist so nicht zufällig der Artikel mit den vielleicht am wenigsten relevanten Ergebnissen für Politik und Praxis. Dies liegt weniger an den Autoren, sondern an den AES-Lernfeldern, die dekontextualisiert in Natur/Technik/Computer, Wirtschaft/Arbeit/Recht, Gesundheit/Sport, Pädagogik/Sozialkompetenz sowie Sprachen/Kultur/Politik unterscheiden. Was sollen diese „Lernfelder“, die in mehrfacher Hinsicht inhaltlich sehr Unterschiedliches in einen kategorialen Topf werfen? Als Fazit bleibt die enorme Leistung der Autorinnen und Autoren anzuerkennen.

Der Band versammelt eine wahre Schatzkammer an aktuellen Informationen zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Der methodisch und empirisch Interessierte wird u.a. durch Definitionen intensiv dabei unterstützt, die Operationalisierungen nachvollziehen zu können. Personen in der Praxis und Politik können auf eine Vielzahl an Zahlen für ihre jeweiligen interessengeleiteten Argumentationen zurückgreifen, was sicherlich geschehen wird. Theoretisch Interessierte bekommen einen guten Überblick zu den vielfältigen AES-Daten. Es wäre zu wünschen, dass insbesondere von den AES-Mikrodaten noch mehr Gebrauch gemacht wird für vertiefende Analysen. Dann könnte dieser sehr informative Sammelband zukünftig durch weitere Analysen und erklärende Vertiefungen ergänzt werden. Für zukünftige Publikationen zum AES wäre zu wünschen, dass der Theoriebezug in gesonderten Artikeln oder als Querschnittsdimension in allen Artikeln ausgebaut wird. Die AES-Lernfelder wie auch der Terminus „nicht-berufsbezogene Weiterbildung“ benötigen dringend eine Revision.

Bernd Käßpinger

Wilhelm Filla

Die Alternative politische Bildung

Offizin Verlag, Hannover 2013, Reihe Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft, Band 7, 181 Seiten, 14,80 Euro, ISBN 978-3-930-34597-7

Die „Alternative politische Bildung“, die in diesem Buch vorgestellt wird, hat eine glasklare Ausrichtung: Sie versteht sich als „inhaltliche Orientierung, um gesellschaftskritische und zugleich auf Gesellschaftsveränderung zielende Bildungstätigkeit leisten zu können“ und sie will einen bewussten Gegenpol bilden zum „affirmativen Dogmatismus, wie er im Mainstream der politischen Bildung anzutreffen ist“ (S. 161). Der Autor des Buches, Wilhelm Filla, Soziologe und bis 2012 Generalsekretär des Ver-

bandes Österreichischer Volkshochschulen, wäre sicherlich nicht verstimmt, würde man ihn als einen in der Wolle gefärbten Austromarxisten bezeichnen. Diese Richtung des Marxismus, die nach dem Ersten Weltkrieg und dem Fall der österreich-ungarischen Doppelmonarchie, das soziale, städtebauliche, kulturelle und volkspädagogische Experiment des „Roten Wien“ kreierte, bildet so etwas wie den Ausgangs- und Fluchtpunkt des vorliegenden Buches. Der Autor nutzt das historische Modell, das als durchaus lebendige Massen- und Bildungsbewegung sein blutiges Ende im Februar 1934 durch einen reaktionären Staatsstreich erlebte, als Folie für die von ihm favorisierte politische Bildung in der Gegenwart. Kein Wunder also, dass Filla die „auf Solidaritätsstiftung und sozialistische Bewusstseinsbildung zielende Bildungstätigkeit“ (S. 89) seinerzeit sehr ausführlich beschreibt. Dabei kommen wichtige austromarxistische Bildungstheoretiker, vor allem Max Adler, Otto Neurath, Josef Luitpold Stern und Otto Felix Kanitz mit ihren „Anregungen zum Weiterdenken“ (S. 107) zu Wort, wie auch Karl Marx und sein „volksbildnerisches Programm“ (S. 154).

Aber Filla bleibt längst nicht nur im Historischen verhaftet. Er beleuchtet ebenso „Beispiele realisierter Modelle politischer Bildung“ in der Gegenwart (S. 64ff.). Geschichtsaufarbeitungen des Nationalsozialismus, welche die Friedhöfe, Wohnsiedlungen und historischen Stadtteile einbeziehen – wie sie von der Wiener Volkshochschule Hietzing durchgeführt werden – werden von ihm ebenso vorgestellt wie Fußballfanprojekte mit dem Lernort Stadion sowie Projekte zur Förderung von interkultureller Kompetenz. Besonders hervorgehoben wird die „lange Nacht des Kapitals“ an der Volkshochschule Graz, eine Bildungsveranstaltung, die „nicht auf Ausgewogenheit angelegt“ war und bei der „der neoliberale Mainstream der Ökonomie (...) ausgeblendet (blieb), ebenso die ihm entsprechenden wissenschaftlichen Positionen“. Alle diese Beispiele stehen in der Sicht Fillas „für explizit gesellschafts- und kapitalismuskritische Bildungstätigkeit“, alle

zielen auf „kaum erreichbare Zielgruppen“, die projektorientiert zum eigenen Handeln aktiviert werden sollen (S. 80ff.).

Was nicht-österreichische Autoren anbetrifft, rekurriert Filla auf Theoretiker wie Theodor W. Adorno und seine „Erziehung zur Mündigkeit“ (S. 15ff.), und (natürlich) auf die „beispielhafte Verbindung von Theorie und Bildungspraxis“ bei Oskar Negt (S. 17ff.). Auf der Höhe der Zeit ist Filla, wenn er formuliert, „dass politische Bildung (...) spätestens seit der Jahrhundertwende nicht ohne die Möglichkeiten der digitalen Medien denkbar“ sei (S. 38). Folgerichtig behandelt er den Erwerb von Medienkompetenz und die Netzpolitik als „Felder zunehmender Bedeutung“ (S. 38). Zu Recht werden in diesem Buch Subjekt- und Handlungsorientierung, Demokratisierung und Partizipation als zentrale Elemente politischer Bildung herausgestellt.

Allerdings sind diese bei Filla nur nach einer einzigen Richtung hin auszudeuten: „Legitim“ erscheinen sie nur dann, wenn sie zur Überwindung der „gegenwärtigen hegemonialen Verhältnisse“ und „neoliberalen Regierungsformen“ (S. 46) beitragen. Die hier vorgestellte „Alternative politische Bildung“ ist damit recht einseitig. Sie zielt auf die „diskursive Eröffnung von Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten, um den gesellschaftlichen Status Quo strukturell zu verändern“ (S. 29). Was aber ist vom diskursiven Potenzial einer Bildungskonzeption zu halten, die Subjekt- und Handlungsorientierung, Demokratisierung und Partizipation auf ihre Fahnen schreibt, für diese Fahnen aber einzig und allein eine Richtung zur Lösung erlaubt; die darüber hinaus Kritik und Veränderung fordert, diese aber nur als fundamentale Transformationsperspektive zulässt?

Was, so wäre zu fragen, wenn die Subjekte der politischen Bildung nach erfolgreicher Bildungsarbeit politisch selbstbewusst und handlungsfähig werden und sich dann für Veränderungen im „System“ oder gar für Affirmation entscheiden würden?

Die Arbeiter im „roten Wien“ hatten angesichts des faktischen Belagerungszustandes

durch ein übermächtiges erzkonservatives Umland und reaktionärer paramilitärischer Gruppen, wie der sogenannten Heimwehr, solche Optionen nicht. Die Teilnehmenden an politischer Bildung heute haben diese sehr wohl und sie müssen die Freiheit haben, anders zu denken und sich anders zu entscheiden, als diejenigen, die sie politisch bilden. Für diese Freiheit ist in der „Alternativen politischen Bildung“ Fillas kaum Raum. Sie ist weit mehr eine Festlegungs- denn eine pädagogische Ermöglichungsstrategie.

Die Rezensentin ist beeindruckt vom historischen Beispiel. Zu fragen bleibt, inwieweit die historisch einmalige Situation tatsächlich tragfähig für die politische Bildung der Gegenwart ist.

Barbara Menke

Dieter Nittel/Julia Schütz/Rudolf Tippelt

Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens

Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung

Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2014,
289 Seiten, 29,95 Euro,
ISBN 978-3-7799-2930-7

Mit dieser empirischen Studie, als komplexe Perspektivverschränkung angelegt, möchten die Autoren die pädagogischen Berufe unter dem Dach des Lebenslangen Lernens (LLL) für ein Gespräch, ja für neue Kooperationen öffnen. Die Forschungsarbeit verknüpft dabei zwei interessante Ziele: 1) die bildungspolitischen Herausforderungen zum Lebenslangen Lernen aus biografischer und institutioneller/organisatorischer Perspektive zu betrachten und 2) die Verbindung zwischen den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern, die biografisch strukturierend wirken, vergleichend zu verschiedenen Themen zu befragen.

In diesem Band sollen durch Beschreibung der jeweiligen Eigenpositionierungen der verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen Brücken für Übergänge gebaut werden. Ziel ist, die Einheit des Faches Erziehungswissenschaft feldübergreifend sichtbar zu machen und dem LLL eine fundierte professionelle Qualität zu geben, was sehr verdienstvoll ist. Besonders gefordert, sich hierfür mehr zu öffnen, ist das mehrgliedrige allgemeine Schulsystem – nicht trotz, sondern wegen seines größeren staatlichen Rückhalts.

Die Arbeit ist multitheoretisch angelegt, wobei eine neoinstitutionelle Perspektive überwiegt. Professionstheoretisch wird auf Hughes Bezug genommen, und dort speziell auf die Begriffe „Lizenz“ und „Mandat“, die von Nittel interpretiert als Stützpfiler jeder Profession bereits für den deutschen Diskurs genutzt wurden. Für den Vergleich pädagogischer Berufsgruppen erfolgten Interviews (Rücklauf 1601) und Gruppendiskussionen (27) in einer hessischen und einer bayerischen Region im Verbund mit zwei großen Städten (Kassel und München).

Nach einer ausführlichen theoretischen Hinführung und detaillierten Darstellung der methodischen Grundlegung werden die Ergebnisse der Studie unter den Aspekten Gemeinsamkeiten der pädagogischen Berufe, Arbeitsbedingungen, Kooperationsformen, Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie der Interpretation und Auslegung von LLL – bezogen auf die jeweiligen Adressaten – erarbeitet. Hierzu gibt es eine beachtenswerte These zu den noch notwendigen Anstrengungen in der Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Berufen: „Nehmen die pädagogisch Tätigen ihre Zuständigkeit für eine gelingende Initiierung und Routinisierung von lebenslangen Lernprozessen ernst, so verändert sich auch die Wahrnehmung von Kooperation: Mit einem steigenden Verantwortungsgefühl in diesem Bereich werden auch die diesbezüglichen Erfahrungen positiver gedeutet ...“ (S. 131). Wo solche Erfahrungen in Projekten gemacht wurden, gibt es Positives zu berichten.

Bei Praktikern und Wissenschaftlern, die zu den hier untersuchten Feldern Fachwissen besitzen, wird beim Lesen der Dokumentation der Befunde über einzelne Zitate ein hoher Wiedererkennungseffekt zu erwarten sein, wobei die Befunde natürlich nicht auf die jeweiligen Spezifika der einzelnen Berufsfelder eingehen können. Doch gerade eine erweiterte Vorstellung von Bildung sowie notwendige theoretische Anforderung zum Erziehungsauftrag für bestimmte Lebensphasen drängen sich bei der Lektüre auf. Im Nachhinein möchte man so gern mehr vom Spezifischen der verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder wissen, um auch die jeweiligen Besonderheiten in der jeweils umzusetzenden Kooperation bedenken zu können und die anderen Bereiche nicht für den jeweiligen Eigenauftrag zu funktionalisieren.

Nach einer hilfreichen Klärung der Arbeitssituationen von pädagogischen Berufsgruppen sind in diesem Zusammenhang zwei Kapitel von besonderem Interesse: Kapitel sechs, das die Differenzen verdeutlicht, mit diesem Anspruch ins LLL eingetaktet zu sein, sowie Kapitel acht, das die Komplexität pädagogischen Handelns veranschaulicht. Damit stehen einerseits bildungstheoretische Neuanforderungen im Raum, bei denen Bildung wie selbstverständlich mit Schule, vor allem implizit mit gymnasialer Bildung, verbunden wird. Andererseits wird man, wenn diese Einheitsbetrachtung weitergeführt werden soll, bildungspolitisch genau beobachten müssen, welchen Stellenwert man pädagogischen Anforderungen gibt, oder ob Kooperationen Rationalisierungen im bereits „ausgesparten“ Bereich der Bildung einleiten sollen. Davon besonders betroffen ist auch die Weiterbildung.

Diese Differenzen zwischen den Bereichen sind zwar sichtbar. Jedoch hätte man sich in der abschließenden Auswertung noch die völlig unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Einflussphären und Anforderungen, wie Lebenszeit und -phase, noch stärker neoinstitutionell herausgearbeitet vorstellen können. Dann wären auch die Differenzen in der Alltagsargumentation in der jetzigen Si-

tuation der Gruppen stärker nachvollziehbar gewesen. Denn sie hätten dann nicht bis hin zu den Hochschuldozenten allein als intellektuelles, bildungstheoretisches professionelles Problem im Raum gestanden.

Insgesamt betrachtet regt die Studie dazu an, sich auf die Forschung pädagogischer Prozesse in ihrer Vielfalt und in der Spezifik der Anforderungen zu konzentrieren. Es ist den Autoren gelungen, mit ihrer Studie offen zu legen, dass institutionelle, gesetzliche und qualifikatorische Orientierungen unter den einzelnen pädagogischen Berufsgruppen differieren. Das herausgearbeitete Gemeinsame in der Differenz bedarf einer Weiterentwicklung. Aber nur durch eine wechselseitig wertschätzende, pädagogische Ausbildung, die sich eine differenzierte Begrifflichkeit erarbeitet und sie nicht aus anderen Disziplinen leiht, kann auch die gesellschaftliche Wertschätzung wachsen. Dabei sollte jedoch die Interdisziplinarität gewahrt und den einzelnen Teilbereichen stützender Halt gegeben werden. Es zeigt sich, dass der Weg dafür noch weit ist und Bildung für die pädagogischen Leistungsträger notwendig ist.

Wiltrud Gieseke

Esther Winther/Manfred Prenzel (Hg.)

Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung

Ergebnisse komparativer Berufsgruppen-
forschung Kompetenz und Professionalisierung

Springer VS, Wiesbaden 2014,
Reihe Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
– Sonderheft, Band 22, 167 Seiten,
39,99 Euro, ISBN 978-3-658-03798-7

Das Zitat auf der ersten Seite macht die Ausrichtung des Heftes deutlich. Darin formuliert Alison Wolf das Missverhältnis zwischen dem umfassenden Anspruch kompetenzbasierter Bildungsreformen und dem engen Fokus, der sich oft nur auf den rein technischen Aspekt der Kompetenzmessung konzentriert. Allein das Feststellen des Out-

puts einschließlich seiner Gegenüberstellung mit den investierten Ressourcen (Inputs) bringt nicht nur Klarheit über den Reformbedarf, sondern zeigt auch die erforderliche Stoßrichtung des steuerungspolitischen Wandels. Dass jedoch eine einfache Übernahme (einzelner) institutioneller Regelungen aus Ländern notorischer „PISA-Spitzenreiter“ auf ebensolche Probleme stößt wie etwa das Rezept der Übertragung der dualen Berufsausbildung nach deutschem Vorbild zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in südlichen EU-Ländern, zeigen die dürftigen Erfolge in jenen Ländern, in denen sich die Leistungen der PISA-Testkohorten zwischen 2000 und 2012 trotz Reformanstrengungen kaum verbessert haben.

Ergebnis-basiertes Feedback auf Systemebene und auf der Ebene von Schulen und Lehrkräften ist freilich ein wichtiges Steuerungswissen und kann zur Professionalisierung des Personals beitragen. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die pädagogischen Prozesse und ihre spezifische Einbettung in den institutionellen Kontext angemessen berücksichtigt werden. Die beiden Herausgeber des Heftes versuchen dieser Komplexität gerecht zu werden. Sie stellen sich die Frage nach den Bedingungen, wie der Reformanspruch eingelöst und der Umgang mit Kompetenzmessungen und deren Ergebnissen „als Chance auf nationaler Ebene begriffen werden“ [kann]: für die Lehr-Lernforschung, die Fachdidaktiken, die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen, die Lehrerbildung“ (S. 2).

Das Heft behandelt zwei Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung. Erstens werden Ansätze beruflicher Kompetenzfeststellung anhand verschiedener beruflicher Domänen beschrieben und diskutiert. Daran anknüpfend rückt zweitens die Professionalisierung des Bildungspersonals in den Fokus. In *Perspektive I* spielt der technische Aspekt des Messens im Hinblick auf die besonderen Erfordernisse in der beruflichen Bildung eine zentrale Rolle. Anhand aktueller Studien im kaufmännischen, medizinischen und gewerblichen Bereich wird das

Problem der validen und reliablen Kompetenzfeststellung diskutiert, die eine Voraussetzung für eine sinnvolle Beurteilung ist. Der einleitende Beitrag von Esther Winther und Viola Klotz macht deutlich, dass es vor jeglicher Messung zunächst einer hinreichenden Legitimierung dessen bedarf, was überhaupt gemessen werden soll. Denn nur so kann das Ergebnis der beruflichen Kompetenzmessung den Accountability-Anspruch erfüllen und von allen Beteiligten getragen werden. Anhand von Kriterien machen die Autorinnen deutlich, dass die zu entwickelnden Testverfahren sowohl fachdidaktischer als auch psychometrischer Begründungen bedürfen. Daran schließen sie einen kurzen Überblick über neuere testtheoretische Ansätze der empirischen Überprüfung von Kompetenzmodellen an. Auf Basis aktueller Studien im kaufmännischen Bereich werden die Vorzüge der Item Response-Theorie (IRT) gegenüber klassisch-faktoranalytischen Ansätzen dargestellt. Ein spannendes Ergebnis liefert etwa die Überprüfung der Validität und Reliabilität der standardisierten Abschlussprüfungen in der dualen Berufsausbildung, die ja gemäß Berufsbildungsgesetz festzustellen haben, ob die berufliche Handlungsfähigkeit erworben worden ist. Die IRT-Schätzungen zeigen, dass sich das Testinstrument für die Unterscheidung zwischen „bestanden“ und „nicht bestanden“ nicht eignet. Das untersuchte Instrument zeigt zwar eine hohe Treffsicherheit im mittleren Kompetenzbereich, nicht aber am unteren Ende des Kompetenzspektrums.

Eine Vertiefung der fachdidaktischen Auseinandersetzung mit dem kaufmännisch-verwaltenden Bereich liefern Susanne Weber und Frank Achtenhagen. Die Autoren entwickeln ein Modell interkultureller Kompetenz, das sowohl die detaillierte Ermittlung dieses latenten Konstruktes auf verschiedenen Kompetenzstufen als auch die Entwicklung von Testaufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden ermöglicht. Susan Seiber wiederum untersucht die Struktur der beruflichen Fachkompetenz von Medizinerinnen und Zahnmedizinischen Fachangestellten

und stellt die Frage, inwieweit diese mit den Basiskompetenzen zusammenhängen. Das Ergebnis, dass Lese- und Mathematikkompetenzen am Ende der Sekundarbildung den Erfolg der beruflichen Fachkompetenzentwicklung mitbestimmen, verweist auf die Notwendigkeit, die Heterogenität der Auszubildenden zu berücksichtigen.

An den unterschiedlichen Voraussetzungen im Hinblick auf die Basiskompetenzen schließen Cordula Petsch, Kerstin Norwig und Reinhold Nickolaus in ihrem Beitrag über die Förderung leistungsschwächerer Jugendlicher in der Berufsbildung an. Die Autoren präsentieren ein reziprokes Förderkonzept, das an erprobten Prinzipien in der Allgemeinbildung anknüpft und mit dem in kleinen Gruppensettings sowohl bei kognitiv schwächeren als auch bei kognitiv stärkeren Jugendlichen gute Effekte im Hinblick auf fachspezifisches Wissen und Problemlösefähigkeit erzielt werden können.

Auch Stephan Schumann und Franz Eberle zeigen den positiven Zusammenhang zwischen Deutsch- bzw. Mathematikleistungen und dem ökonomischen Wissen und Können am Ende der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. Als bildungspolitisch besonders interessant bezeichnen die Autoren die erheblichen Kompetenzunterschiede zwischen Bildungsgängen mit fachlicher Vertiefung in Wirtschaft und Recht und solchen mit anderer fachlicher Vertiefung. Dies wird als deutlich positive Bildungswirkung bewertet. Da jedoch keine randomisierte Zuweisung zu den Bildungsgängen vorliegt und offenbar auch keine quasi-experimentelle Korrektur versucht wurde, dürften die festgestellten Unterschiede stark mit Selektionseffekten bzw. individueller Heterogenität vermischt sein.

Andreas Rausch, Jürgen Seifried und Christian Harteis befassen sich mit der Frage, wie sich Maßnahmen der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals auf die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden auswirken. Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie fallen durchaus ernüchternd aus, weshalb der Beitrag vorwie-

gend „ausbleibende Effekte pädagogischer Professionalisierung“ zu thematisieren hat. Sowohl Autoren als auch Leser stehen vor dem Rätsel, woran das liegen mag: am Untersuchungsdesign, an Messproblemen oder an der Wirkungslosigkeit des Treatments?

Christiane Kuhn, Roland Happ, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Manuel Förster und Daja Preuß berichten im abschließenden Beitrag über die Entwicklung eines Kompetenzmodells im kaufmännischen Bereich zur Nutzung in der Ausbildung angehender Lehrkräfte. Zur Testung des fachdidaktischen Wissens wurde ein Messinstrument entwickelt und validiert, das die Analyse des Zusammenhangs zwischen fachlichem und fachdidaktischem Wissen ermöglicht. Der Beitrag ist als erster Schritt zur Erfassung der Kompetenzstruktur von Lehrkräften in diesem Bereich zu werten.

Insgesamt verbindet das Heft die Debatten über die systematische Kompetenzerfassung in der Berufsbildung mit jenen über die Lehr-Lernforschung und die Fachdidaktiken. Die Stärke des Heftes liegt in seinen Beiträgen zur Beschreibung beruflicher Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung, wobei der Schwerpunkt im kaufmännischen Bereich liegt. Trotz der Unterschiede zum allgemeinbildenden schulischen Bereich erscheint die kompetenz-basierte Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit auch aufgrund der Möglichkeiten computer-basierter Assessments in diesem Bereich um einiges einfacher als in anderen beruflichen Domänen (in Werkhallen, auf Baustellen u.a.). Mit Blick auf die große Heterogenität in der Berufsbildung eröffnet die Lektüre somit ein weites Feld mit großen Herausforderungen. Die Perspektive der Professionalisierung des Bildungspersonals tritt hingegen klar in den Hintergrund. Die beiden Beiträge liefern lediglich erste Ansätze zur Einbindung dieser Perspektive in den aktuellen Kompetenzdiskurs.

Stefan Vogtenhuber

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Matthias Alke, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Organisation und Management“ im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, alke@die-bonn.de

Christian Bernhard, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, christian.bernhard@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Agnieszka Bron, Professorin am Department of Education der Universität Stockholm, agniesz@edu.su.se

Dr. Timm C. Feld, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg und Vertreter der Professur für Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen, timm.feld@staff.uni-marburg.de

Dr. Melanie Franz, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, franz@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Anke Hanft, Professorin für Weiterbildung, wissenschaftliche Direktorin des Centers für lebenslanges Lernen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, anke.hanft@uni-oldenburg.de

Stefanie Kretschmer, Dipl.-Päd., MBA, Projektkoordinatorin der wissenschaftlichen Begleitung zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, stefanie.kretschmer@uni-oldenburg.de

Jun.-Prof. Dr. Silke Schreiber-Barsch, Junior-Professorin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, silke.schreiber-barsch@uni-hamburg.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Professorin am Institut für Erziehungswissenschaften in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, wiltrud.gieseke@cms.hu-berlin.de

Prof. Dr. Bernd Käpplinger, Professor am Institut für Erziehungswissenschaften in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, bernd.kaepplinger@cms.hu-berlin.de

Barbara Menke, Bundesgeschäftsführerin des Bundeskreises ARBEIT UND LEBEN DGB/VHS e.V. in Wuppertal, menke@arbeitundleben.de

Stefan Vogtenhuber, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Höhere Studien in Wien, vogten@ihs.ac.at

Gutachterinnen und Gutachter im 37. Jahrgang (2014)

Die Herausgeber des REPORT danken folgenden Kolleginnen und Kollegen für die Begutachtung von Beiträgen, die der Zeitschrift zur Veröffentlichung angeboten wurden.

Markus Bretschneider, Bonn	Prof. Dr. Halit Öztürk, Münster
Prof. Dr. Rainer Brödel, Münster	Prof. Dr. Henning Pätzold, Koblenz
Dr. Eva Cendon, Berlin	Dr. Roswitha Peters, Bremen
Sabine Digel, Tübingen	Claudia Pohlmann, Hannover
Prof. Dr. Regina Egetenmeyer, Würzburg	Prof. Dr. Katharina Popović, Belgrad
Prof. Dr. Peter Faulstich, Hamburg	Dr. Elisabeth Reichart, Bonn
Dr. Wilhelm Filla, Wien	Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover
Dr. Marion Fleige, Bonn	Dr. Anna Rosendahl, Essen
Dr. Jens Friebe, Bonn	Prof. Dr. em. Ortfried Schöffter, Berlin
Prof. Dr. Thomas Fuhr, Freiburg	Prof. Dr. Michael Schemmann, Köln
Helga Gisbertz, Viersen	Prof. Dr. Klaus Schömann, Bonn
Prof. Dr. Michael Göhlich, Erlangen	Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg
Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich	Prof. Dr. Horst Siebert, Hannover
Prof. Dr. Petra Grell, Darmstadt	Prof. Dr. Richard Stang, Stuttgart
Dr. Erik Haberzeth, Chemnitz	Prof. Dr. Frank Thissen, Stuttgart
Prof. Dr. Stefanie Hartz, Braunschweig	Monika Tröster, Bonn
Prof. Dr. Aiga von Hippel, Berlin	Dr. Margarete Wallmann, Wien
Prof. Dr. Carola Iller, Linz	Prof. Dr. Uwe Wilkesmann, Dortmund
Dr. Alexandra Ioannidou, Zypern	Prof. Dr. Andrä Wolter, Berlin
Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Bielefeld	
Prof. Dr. Bernd Käßlinger, Berlin	
Dr. Johannes Klenk, Tübingen	
Prof. Dr. Gerhard Kruij, Mainz	
Prof. Dr. Harm Kuper, Berlin	
Prof. Dr. Ines Langemeyer, Tübingen	
Dr. Lorenz Lassnigg, Wien	
Prof. Dr. Joachim Ludwig, Potsdam	
Prof. Dr. Klaus Meisel, München	

Kompetenzen im höheren Lebensalter

Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)

Die Studie Competencies in Later Life (CiLL) liefert Informationen zur Kompetenz älterer Menschen auf der Grundlage einer Erweiterung der PIAAC-Erhebungen. Sie präsentiert aktuelle Daten, Analysen und qualitative Fallbeschreibungen. Es werden Ergebnisse der CiLL-Studie in Bezug auf die Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und das technikbasierte Problemlösen vorgestellt. Kapitel zu den qualitativen Forschungen und zum Transfer der Ergebnisse in die Weiterbildungspraxis, um die Aus- und Weiterbildungssysteme den zukünftigen Anforderungen im demografischen Wandel anzupassen, runden den Band ab.



Jens Friebe, Bernhard Schmidt-Hertha,
Rudolf Tippelt (Hg.)

Kompetenzen im höheren Lebensalter

Ergebnisse der Studie
„Competencies in Later Life“ (CiLL)

DIE spezial
2014, 167 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5479-7
Auch als E-Book

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Publikationen zum
kostenlosen Download auf
wbv-open-access.de

wbv OpenAccess



wbv Open Access

Freier Zugang zu Wissenschaft und Fachinformation

➤ wbv-open-access.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

