

berufsbegleitend

praxisorientiert

flexibel

STUDIERN À LA CARTE

Beschreibung des Modells Studica –
Wissenschaftliche Weiterbildung an der Alanus
Hochschule für Kunst und Gesellschaft

Anna Bergstermann — Michael Brater
Andre Klocke — Julian Kühn
Marlies Rainer — Sven Remer
Nicolas Schrode — Ruth Slomski
Fabienne Theis — Eva Wascher



STUDICA
studieren à la carte

Dieses Arbeitspapier entstand im Rahmen des Projekts „Studica – Studieren à la carte: Neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis“
Alanus Hochschule, Alfter bei Bonn, März 2014

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION



Inhalt

1	Aufgabe und Ziel von STUDICA	3
2	Die Kernidee von STUDICA: Studieren à la carte (Überblick).....	22
3	Der rechtliche Rahmen: Berufsbegleitende Wissenschaftliche Weiterbildung.....	27
4	Die Zielgruppe	29
5	Das STUDICA-Lernangebot	33
5.1	Rückgriff auf das Lernangebot der Hochschule	33
5.2	Strukturierung des Lernangebots	38
5.2.1	Die Ebene der Studiengebiete.....	40
5.2.2	Die Ebene der Themenfelder	41
5.2.3	Die Ebene der Lernveranstaltungen	43
5.3	Fachsystematik oder Handlungssystematik?.....	52
5.4	Lernbedarfsfeststellung	56
5.5	Entwicklung neuer zielgruppengerechter Lernangebote	59
5.6	Das STUDICA-Navigationssystem	64
6	Die studienbegleitenden Angebote von STUDICA.....	66
6.1	Das Wissenschaftspropädeutikum	67
6.2	Die Studienwerkstatt	70
6.3	Die Forschungswerkstatt.....	74
6.4	Veranstaltungen zum Praxistransfer.....	77
6.5	Ausblick: E-Learning bei STUDICA	80
7	Studieren à la carte: Das Prozessmodell.....	81
7.1	Vom Praxisproblem zur Lernfrage	81
7.1.1	Der Ausgangspunkt: Praktische Fragen und Probleme	82
7.1.2	Klärung der Lernfrage	86
7.2	Die STUDICA-Beratung	88
7.2.1	Der Erstkontakt mit STUDICA	88
7.2.2	Begleitung bei der Klärung individueller Lernfragen	91
7.2.3	Die Kompetenzenbilanz	93

7.2.4	Klärung des Lernbedarfs von Unternehmen	96
7.2.5	Die Zusammenstellung der Veranstaltungen: Wie findet man sein Lern-Menü? ..	97
7.2.6	Zum Zusammenhang der STUDICA-Elemente: Wie die zusätzlichen Angebote in STUDICA den Lernprozess begleiten können.	101
7.2.7	À la carte Studieren und Lernberatung.....	104
7.3	Zertifikate und Abschlüsse	106
8	Zur Umsetzung von STUDICA.....	109
8.1	Organisationstruktur und Geschäftsmodell (Grobskizze).....	109
8.2	Öffentlichkeitsarbeit.....	111
8.3	Qualitätssicherung und Evaluation	114
8.3.1	Qualitätsentwicklung/-sicherung.....	114
8.3.2	Evaluation	126
9	Schlussbemerkung.....	128
10	Anhang: STUDICA Übersicht.....	129
11	Literaturverzeichnis.....	130

Teil I: Hintergründe und Rahmenbedingungen

1 Aufgabe und Ziel von STUDICA

Die rechtliche Öffnung des Hochschulzugangs ...

Die „Öffnung der Hochschulen“ ist eines der wichtigsten Ziele der aktuellen Bildungspolitik in Deutschland. Gemeint ist damit: Die Hochschulen sollen attraktiv und zugänglich für möglichst viele Menschen werden, insbesondere für solche Bevölkerungsgruppen, die bisher den Hochschulen fernblieben, damit viel mehr Menschen als bisher an akademischer bzw. wissenschaftlicher Bildung teilnehmen können.

Zur Begründung wird verwiesen

- entweder auf einen wachsenden Bedarf der Wirtschaft nach wissenschaftlich qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Dietz, M./Walwei, U. 2007; Helmrich, R. 2009, S. 35, S. 34.)
- oder auf die Notwendigkeit, die Chancengleichheit im Zugang zu „höherer“ Bildung zu verbessern, die längst nicht für alle Bevölkerungsgruppen in der gewünschten Breite verwirklicht sei.¹

So heißt es in einer offiziellen Verlautbarung des IAB, dem wissenschaftlichen Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit:

„Mittelfristig ist ... breiterer Akademikermangel zu erwarten. Dies liegt am Strukturwandel zur Wissensgesellschaft mit steigendem Bedarf zu Hochqualifizierten einerseits und am sinkenden Erwerbspotenzial sowie teils lahmender Bildungsexpansion andererseits. Zur Linderung des absehbaren Mangels bleibt eine neue Bildungsexpansion zentral: Potenziale müssen früh gefördert und die soziale Ungleichheit beim Bildungserwerb abgebaut werden. Zudem ist die berufliche Weiterbildung auszubauen.“ (IAB 2008, S.1)²

¹ In Deutschland ist gar von einer Abwärtsmobilität bzgl. der Veränderung von Bildungschancen im intergenerationalen Vergleich zu sprechen: vgl. OECD (2012). Zu den Begründungsmustern einer „Öffnung der Hochschule“ und dem Schaffen von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Bildung vgl. auch die einleitenden Kapitel von Nicolas Schrode (2016).

² Bei dieser wie vielen ähnlichen vorliegenden Prognosen zum Akademikerbedarf ist zu berücksichtigen, dass die verfügbaren Prognosen und Modellrechnungen bisher primär abschlussorientiert arbeiten und den flexiblen Bedarf „unterhalb“ der Abschlüsse – der für STUDICA von besonderem Interesse ist – kaum berücksichtigen.

Um die Dringlichkeit einer Öffnung der Hochschulen hierzulande zu belegen, wird auch immer wieder die deutsche Situation mit der anderer Industrieländer, insbesondere derjenigen der europäischen Nachbarn, verglichen, bei denen der Anteil der Akademiker und Akademikerinnen an der Gesamtbevölkerung bzw. der Studierenden an einem Altersjahrgang deutlich höher sei.³

Politisch hat man in Deutschland die Hochschulen bisher vor allem insofern „geöffnet“, als man die bestehenden *rechtlichen* Zugangsbeschränkungen erst vorsichtig nur in einzelnen Bundesländern, dann 2009 auf KMK-Ebene, also bundesweit gelockert hat (KMK 2009).⁴ Das lag insofern nahe, als vielen Gruppen, die der Hochschule fern geblieben waren, von ihren Bildungsvoraussetzungen her rechtlich gar nichts anderes möglich war, weil sie auch dann, wenn sie gewollt hätten, kaum Chancen hatten, ein Hochschulstudium aufzunehmen.⁵

Mit dem KMK-Beschluss von 2009 sind neben das Abitur als klassischer Zugangsvoraussetzung zum Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule auch Zugangsmöglichkeiten über *berufliche Bildungswege* und die *Berufserfahrung* getreten.⁶ Neben die traditionellen schulischen Zugangsmöglichkeiten zur Hochschule (vor allem Abitur) kann man nun auch aufgrund der vorangegangenen Bildungs- und Berufsbiografie studieren (Anerkennung von „prior learning“). Man spricht von einem „Dritten Bildungsweg“, der auf diese Weise eröffnet wurde (Wolter, A. 2009). Inzwischen ist die rechtliche Monopolstellung des Abiturs als Voraussetzung für den Hochschulzugang durch entsprechende Rechtsverordnungen in allen Bundesländern abgeschafft (KMK 2011). Rein rechtlich gesehen könnten damit heute viel mehr Menschen als früher ein Hochschulstudium aufnehmen – und zwar auch ohne Abitur.

³ Seit Anfang der 2000er-Jahre weist der OECD-Bildungsbericht „Education at a Glance“ jährlich auf diesen Fakt hin und kritisiert in entsprechenden Aussagen den Akademiker-innen-Mangel in Deutschland. Diese Kritik ist aufgrund der besonderen Struktur der deutschen Bildungslandschaft – die dabei weitestgehend außer Acht gelassen wird – durchaus umstritten.

⁴ Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 06.03.2009 (URL unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf). Der Beschluss wurde inzwischen in allen Bundesländern umgesetzt, wenn auch unterschiedlich ausgestaltet (vgl. Bergerstermann, Anna 2012): Rechtliche Rahmenbedingungen für Hochschulzugangsberechtigungen auf dem Wege beruflicher Bildung und beruflicher Tätigkeit. STUDICA – Studieren à la Carte. Download unter: <https://www.alanus.edu/kunst-forschung/STUDICA/STUDICA-download/> Stand 25.02.2014.)

⁵ Absolventen des „2. Bildungsweges“, also Personen mit beruflicher Bildung und Berufserfahrung finden sich zwar ab den 60er Jahren vermehrt in den Hochschulen, aber eben nur dann, wenn sie über den „2. Bildungsweg“ *nachträglich* das Abitur abgelegt hatten, somit zu „traditionell“ Studierenden gemacht wurden; selbst die so Gewandelten fielen aber an den Hochschulen bis in die neunziger Jahre schon allein durch ihr höheres Alter auf, und viele konnten nie vergessen, dass sie ja keine „richtigen“ Studierenden sind – weshalb sie das Studium auch mitunter wieder abbrachen; ihre Berufserfahrung spielte an der Hochschule niemals eine Rolle, und Rücksichtnahmen auf ihre besondere Biografie gab es auch nicht. Vgl. Kuhnhenne, Michaela / Miethe, Ingrid / Sünker, Heinz und Venke Oliver, (Hrsg.) (2012).

⁶ Näheres regeln die Hochschulgesetze der einzelnen Länder. So sieht etwa die „Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung)“ des Landes NRW folgende Möglichkeiten vor: In § 2: Zugang zum Studium in jedem Studiengang auf Grund beruflicher Aufstiegsfortbildungen wie Meister oder andere; § 3: Zugang auf Grund fachlich entsprechender mindestens zweijähriger Berufsausbildung und mindestens dreijähriger beruflicher Tätigkeit (berechtigt zur Aufnahme des Studiums in einem affinen Studiengang). Die Paragraphen 4 – 6 ermöglichen den Zugang für Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und Berufserfahrung ohne fachlichen Zusammenhang mit dem Studienfach über die Teilnahme an Zugangsprüfung und Probestudium usw.

... wird noch kaum genutzt

Faktisch tun sie das aber nur sehr verhalten: 2004 – also vor dem KMK-Beschluss – stellten Teichler/Wolter fest:

„Der Anteil der so (ohne formale Zugangsberechtigung – MB) Zugelassenen an allen Studienanfängern liegt unter der Ein-Prozent-Marke“ (Teichler/Wolter 2004, S. 69).

Sie merkten an, dass es sich dabei konkret um bundesweit 100 bis 120 Personen pro Jahr handelte. Im Jahr 2008 kamen 1,1% aller Studienanfängerinnen und -anfänger über den Dritten Bildungsweg (an Universitäten 0,6%, an Fachhochschulen 1,8%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Bis 2012, also drei Jahre nach dem bundesweiten KMK-Beschluss, hat sich daran nur wenig geändert: Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung spricht von gerade mal ein bis zwei Prozent (!) aller Studierenden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 297), die über die neu ermöglichten rechtlichen Wege an die Hochschule kommen! Immerhin haben die jetzt einen neuen, allerdings wenig schönen Namen: Um sie von den „traditionellen“ Abiturientinnen und Abiturienten zu unterscheiden, hat man sich angewöhnt, sie „nicht-traditionelle Studierende“ zu nennen (Teichler/Wolter 2004; HIS 2013).⁷

Wenn überhaupt, dann handelt es sich hier um einen sehr allmählichen Anstieg und kaum um einen „Dambruch“, wie er von manchen Skeptikern erwartet worden war. So gilt auch heute noch das Fazit von Teichler/Wolter aus dem Jahr 2004:

„Anders als befürchtet scheint die (2004 – MB) in manchen Bereichen formal vollzogene Öffnung des Hochschulzugangs kaum signifikante quantitative Öffnungseffekte zur Folge gehabt zu haben“ (Teichler/Wolter 2004, S. 69).

Was schreckt vom rechtlich möglichen Studium ab?

Offenbar haben diejenigen, die ohne Abitur vom Hochschulzugang ausgeschlossen waren, gar nicht verzweifelt darauf gewartet, endlich studieren zu dürfen, sondern betrachten ihre neuen Bildungschancen eher mit verhaltener Skepsis: Mit der rechtlichen Öffnung allein wurden lediglich Möglichkeiten geschaffen, aber noch nicht Realitäten verändert. Was aber hindert die nun „Zugangsberechtigten“, ihre neuen Rechte wahrzunehmen? Was macht ein Hochschulstudium für Personen, die „nicht-traditionelle Studierende“ werden könnten, so wenig attraktiv?

⁷ „Nicht-traditionelle Studierende“ sind Studierende, die

- „nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind,
- nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen; und
- solche, die nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren.

(Teichler, Ulrich / Wolter, Andrä 2004, S. 72)

HIS (2013) definiert diese Gruppe kurz und bündig: „Als ‚nicht-traditionelle Studierende‘ werden Personen bezeichnet, die ohne eine schulische Hochschulzugangsberechtigung aufgrund beruflicher Qualifikationen ein Studium aufnehmen.“

Um diese Gründe in Erfahrung zu bringen, lohnt ein Blick auf eine andere Gruppe mit formaler Hochschulzugangsberechtigung, die dieses Recht nicht wahrnimmt, nämlich diejenigen Abiturienten und Abiturientinnen, die auf ein Hochschulstudium verzichten. Diese Gruppe ist relativ gut untersucht (vgl. Kettner 2012, S. 55) und kann uns einige Hinweise darauf geben, was von einem Studium abschreckt, obwohl man es formal aufnehmen könnte.

Der Anteil derer, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht zum Studieren nutzen, liegt immerhin seit Jahren bei etwa 40% eines Abiturjahrgangs⁸ – ein relativ großes „unausgeschöpftes“ Reservoir an potentiellen Studierenden also, nicht nur einige Einzelfälle. Sie zeigen: Ein Hochschulstudium ist selbst dann keineswegs immer attraktiv, wenn eine formale Zugangsberechtigung vorliegt. Worin liegen die Gründe dafür?

Wolter (2001, S. 10-11) führt im Wesentlichen folgende Gründe für den Studienverzicht von Abiturientinnen und Abiturienten an:

1. andere berufliche Interessen,
2. finanzielle Erwägungen,
3. möglichst schnell eigenes Geld verdienen wollen,
4. Finanzierungsängste.

Zum einen wird daran deutlich, dass für viele Menschen ein wissenschaftliches Studium und die damit verbundene berufliche Perspektive keineswegs das höchste aller biografischen Ziele darstellen, sondern dass viele – auch Abiturienten und Abiturientinnen – andere Bildungs- und Berufswege offenbar für durchaus gleichwertig, persönlich sogar für attraktiver halten. Aus bildungsbürgerlicher Sicht ist das zwar kaum vorstellbar, aber de facto realisieren diese Personen etwas, das ja auch ein großes bildungspolitisches Thema ist, nämlich die *Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung* (die ja als Idee auch hinter der aktuellen Öffnung der Hochschule steht).

Zum anderen sprechen ganz einfach *finanzielle Überlegungen* keineswegs unbedingt für ein wissenschaftliches Studium: Gegen die Aufnahme eines Studiums spricht, dass Studieren alles in allem viel Geld kostet und zugleich daran hindert, (möglichst schnell) Geld zu verdienen. Das ist mit Abstand der Hauptgrund für Abiturienten und Abiturientinnen, sich gegen ein Studium direkt im Anschluss an die Schule zu entscheiden (vgl. u.a. Heine, C. / Quast, H. 2011).

Ein weiterer Grund ist die Unsicherheit, das Studium später auch „verwerten“ zu können: Auch wenn man weiß, dass Arbeitslosigkeit bei Akademikern und Akademikerinnen etwas seltener ist als bei anderen Bildungsgruppen, weiß man doch auch, dass es sie tatsächlich gibt, und die geringere Wahrscheinlichkeit nützt dem Einzelnen gar nichts, wenn er ein Betroffener ist.

⁸ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012 a.a.O., S. 124 (30% dieser Gruppe nutzen demnach die Möglichkeit des Studiums in den ersten Jahren nach dem Schulabschluss nicht.).

Schließlich: Auch wenn Akademikergehälter tendenziell höher sind als die in nicht-akademischen Berufen, ist deren Gehaltsniveau keineswegs garantiert und auch nicht unbedingt absolute Spitze, und es ist auch nicht so viel höher, dass es nicht in anderen Berufen mit ein wenig Glück auch erreicht oder gar übertroffen werden könnte. Ein nüchternes Abwägen von Lebenseinkommenschancen muss jedenfalls keineswegs zu Gunsten eines akademischen Studiums ausfallen, schon gar nicht, wenn man die lange einkommenslose Zeit der Ausbildung selbst und den biografisch späten Berufseintritt mit bedenkt.

Die genauere Betrachtung der von Wolter zuletzt genannten Finanzierungsängste, die von einem Studium abschrecken, also die Angst, das Studium aus finanziellen Gründen nicht zu Ende führen zu können, führt noch zu einem anderen wichtigen Aspekt: Die Angst, ein Studium finanziell nicht durchzustehen, spielt besonders bei Menschen ohne akademischen Familien-Bildungshintergrund eine bedeutende Rolle.⁹ Dies verweist auf die Wirksamkeit *sozialer* Gründe für den Studienverzicht. Tatsächlich sind für den Studienverzicht von Personen mit Hochschulzugangsberechtigung oft soziale, d.h. herkunftsspezifische Gründe ausschlaggebend. Abiturienten und Abiturientinnen aus hochschulfernen Familien zweifeln eher daran – unabhängig von ihren Schulleistungen –, ob sie ein Studium überhaupt schaffen werden, und sie schlagen sich mehr als Kinder aus Akademikerfamilien mit der skeptischen Frage herum, was ein solches Studium überhaupt „bringt“, verbunden mit der Meinung, der praktische Nutzen eines Studiums sei doch sehr gering.¹⁰

Diese Befunde bei Abiturienten und Abiturientinnen, die auf ein Studium verzichten, machen klar: *Die rechtlichen Möglichkeiten sind offenbar nur eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung dafür, ein Studium aufzunehmen, und es gibt viel mehr als rechtliche Gründe, die dagegen sprechen, ein Studium aufzunehmen* (vgl. die Beiträge in Heinrich Böll Stiftung 2011).

Zurück zu den „nicht-traditionellen Studierenden“, zu denen also, die mit der Öffnung der Hochschulen ohne formale Zugangsberechtigung „Abitur“ studieren könnten, sofern sie aus der beruflichen Bildung kommen und Berufserfahrung mitbringen: Bei dieser Zielgruppe handelt es sich definitionsgemäß um Menschen, die schon einen Beruf haben, den sie auch schon längere Zeit ausüben. Sie sind also vermutlich älter als die „traditionellen“ Abiturienten und Abiturientinnen und haben sich bereits „etabliert“, d.h. sie verfügen über einen gewissen Lebensstandard und haben wahrscheinlich Familie. Da sie, sollten sie für ein wissenschaftliches Studium in Frage kommen, auch über einen gewissen Ehrgeiz verfügen und auch nicht auf den Kopf gefallen sein, kann man annehmen, dass sie in ihrem nicht-akademischen Beruf nicht ganz erfolglos sind und es „zu etwas gebracht“ haben.

⁹ Wolter 2001, S. 10,11

¹⁰ "Kinder aus Akademikerfamilien nehmen auch dann häufiger ein Studium auf, wenn ihre Schulleistungen unterdurchschnittlich sind. Dagegen verzichten Kinder aus Familien ohne akademische Tradition häufiger auf ein Studium, selbst wenn ihre Leistungen überdurchschnittlich ausfallen." (Wolter 2011, S. 10) Gesammelt aus verschiedenen Internetquellen unter dem Stichwort „Gründe gegen ein Studium“.

Wie stellt sich für diese Zielgruppe die neue rechtliche Möglichkeit dar, nun „nachträglich“ zu studieren?

Einerseits klingt die rechtliche Öffnung der Hochschulen für berufserfahrene Leute aus der Praxis revolutionär und nach mehr Chancengerechtigkeit. Andererseits macht sich bei näherer Betrachtung aber auch Skepsis breit: Was soll diesen berufserfahrenen Fachkräften, auf die die rechtliche Öffnung ja zielt, ein Studium eigentlich bringen außer einer hohen finanziellen und zeitlichen Belastung bei ungewisser Zukunft, die *materiell* vermutlich nicht weit über das hinaus führt, was sie schon haben? Das, was Abiturienten und Abiturientinnen schon früher vom Studium abgehalten hat, gilt für diese Zielgruppe in verstärktem Maße: Das Studium ist zeitlich aufwändig und teuer, zumal dann, wenn nicht berufsbegleitend studiert werden kann. Kann man das Studieren mit der Partnerschaft, mit der Betreuung von Kindern vereinbaren? Kann man den mittlerweile gewohnten Lebensstil weiterführen? Das, was Abiturienten und Abiturientinnen vom Studieren abhält, gilt für die „nicht-traditionellen Studierenden“ offenbar in gesteigertem Maß. Das ist auch der Fall, wenn man auf das Abwägen der Vorteile und Zukunftschancen blickt: Während der für ein „nicht-traditionelles Studium“ zu Gewinnende sich in seinem derzeit ausgeübten Beruf gut auskennt, erfolgreich ist und vielleicht schon viel Verantwortung übernimmt, betritt er mit dem Studium eine für ihn neue, fremde Welt, in der er als „Lernender“, als ahnungsloser Neuling wieder von vorne anfängt. Dabei weiß er nicht im Voraus, ob er das Neue schaffen wird, ob er darin ähnlich erfolgreich sein kann wie in seinem alten Beruf, und ob es ihn tatsächlich weiterbringen wird, als er es in seinem bisherigen Beruf geschafft hat. Je nach „Einstiegsniveau“ ist es auch keineswegs ausgemacht oder auch nur wahrscheinlich, dass er sich finanziell oder nach Statusgesichtspunkten wirklich entscheidend gegenüber den Möglichkeiten in seinem bisherigen Beruf verbessern können wird.

Zu studieren und womöglich einen akademischen Abschluss zu erreichen, bedeutet für einen Menschen, der in seinem bisherigen Beruf seit längerem tätig ist und Erfolg hat, nur eines mit Sicherheit: Er verlässt seine momentane gewohnte und einigermaßen überschaubare persönliche und berufliche Situation und tauscht sie für eine (auch materiell) eher unsichere und keineswegs für jeden verlockende Perspektive ein. Er weiß: Nach Abschluss des Studiums wird er seine bisherige Arbeit kaum fortführen, sondern, seinen Beruf wechseln, wenn er den akademischen Abschluss nutzen möchte. Sein Hochschulabschluss führt ihn also sehr wahrscheinlich aus seinem jetzigen sozialen und beruflichen Umfeld, in dem er sich auskennt, integriert ist und Erfolg hat, hinaus und verpflanzt ihn in eine fremde Welt, in der er wieder der unerfahrene Anfänger ist und in Vielem von vorne beginnen muss.¹¹

Für diesen Menschen bedeutet Studieren also: Die bisherige Berufs- und Lebenserfahrung zählt nicht mehr, und es ist zudem nicht einmal sicher, ob sich das Ganze finanziell und sozial auszahlen wird (Heine, C. / Quast, H. 2011). Akademische Abschlüsse und Titel können die „nicht-traditionellen Studierenden“ ihrem bisherigen Arbeitsfeld, ihrem Milieu, ihren Freunden

¹¹ Vgl. hierzu die Biografiebeschreibungen von Urbatsch, Katja (2011) und bei El-Mafaalani, Aladin (2011).

und Kollegen entfremden, ohne dass sie sicher sein können, im neuen Milieu zurecht zu kommen. Und das ist ihnen sehr wohl bewusst.¹²

Für einen Menschen aus der Praxis, der mit hoher Wahrscheinlichkeit aus einem nicht-akademischen Milieu stammt, stellen Hochschule und der Wissenschaftsbetrieb ein ziemlich fremdartiges Umfeld dar (s. u.a. Weiß, Anja u.a. (Hrsg.) 2001; Hradil, Stefan 1999).¹³ Das beginnt mit dem für manche nicht-traditionellen Studierenden befremdlichen Altersunterschied zu den „traditionellen“ Studierenden. Der wiegt besonders schwer, wenn die nicht-traditionellen Studierenden den Eindruck gewinnen, dass der ganze Hochschulbetrieb in seiner Organisation, Didaktik und in seinem sozialen Klima an der Altersgruppe der traditionellen Studierenden orientiert ist und auf die andersartige biografische Lage der Nicht-Traditionellen keine Rücksicht nimmt. Nicht-traditionelle Studierende klagen oft über unpassende Zeitstrukturen und Informationsprozesse, über eine manchmal für ihre Situation zu geringe Flexibilität der Hochschulbürokratie, über die oft fehlende bzw. schlechte Betreuung und Begleitung durch die Hochschullehrenden. Sie erleiden eine selektionswirksame Hochschuldidaktik mit einem Lehr-Lern-Geschehen, das viele (der Wissenschaft eigentlich fremde) implizite Zugangs- und Verständlichkeitsbarrieren enthält. Diese manifestieren sich vor allem in Sprache, Abstraktheit, Auftreten, Sozialverhalten, Umgangsformen der Akteure und Akteurinnen.

Menschen verschiedener Gruppenzugehörigkeit unterscheiden sich erkennbar nach ihrem *sozialen Habitus* (Bourdieu 1982, 1987), der dem Kenner signalisiert, wer „Wir“ sind und wer „die Anderen“.¹⁴ In der Realität des Hochschulbetriebs existieren zahlreiche solche informellen Regeln, Zugangs- und Redeweisen, Verhaltensformen und Interaktionsmuster, die „feine Unterschiede“ begründen zwischen denen, die sie beherrschen und die also „dazugehören“, und den anderen, die sich eben dadurch „outen“, dass sie diese feinen Unterschiede nicht kennen und nicht zu beachten wissen. Die nicht-traditionellen Studierenden treffen im Studium auf viele solche mehr oder weniger offensichtliche, mehr oder weniger subtile formelle wie informelle *Elemente einer für sie fremden Kultur*, die es ihnen schwer machen, erfolgreich zu studieren, an der Hochschule zurecht zu kommen oder sich in ihr gar „zu Hause“ zu fühlen. Sie haben (oder meinen zu haben) Außenseiterrollen inne und glauben infolgedessen, nicht mitreden zu können und in der Hochschule fehl am Platz zu sein (Bremer, Helmut 2007).

Es wird also deutlich: Um wirklich die Hochschulen für Menschen aus der beruflichen Bildung und mit Berufserfahrung zu öffnen, reicht es nicht aus, rechtliche Hindernisse zu beseitigen. Vielmehr werden hinter den rechtlichen Fragen noch ganz andere Fragen sichtbar, nämlich fi-

¹² Dass nicht-traditionell Studierende diese Befürchtungen haben, zeigt sich auch in der Evaluation des Wissenschaftspropädeutischen Brückenmoduls: Hemmer-Schanze, C. / Schrode, N. 2014.

¹³ Vgl. verschiedene Beiträge in: Weiß, Anja u. a. (Hrsg.) (2001): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit, Westdeutscher Verlag ; vgl. auch Hradil, Stefan (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 7. Aufl. Opladen

¹⁴ Zum Begriff Habitus vgl. auch Kraus, Beate / Gebauer, Gunter (2002) oder Nickl, Peter (2001)

nanzielle, strukturelle, soziale, psychologische Fragen, die einer Studienaufnahme dieser Zielgruppe im Weg stehen.

Zum Problem der Bindung des Studiums an Studiengänge

Nun gibt es sicher keine Patentrezepte, mit denen sich diese Hindernisse auf einen Schlag beiseitigen ließen. Aber zumindest ein großer Teil dieser Probleme hängt direkt oder indirekt mit einer *strukturellen Besonderheit des herkömmlichen Hochschulstudiums* zusammen, die in der Regel als unabänderlich hingenommen, von STUDICA aber in Frage gestellt wird:

Studieren heißt heute nämlich konkret, *sich für einen komplexen, mehrjährigen (meist Vollzeit-) Studiengang mit vorgegebenen Anforderungen und Inhalten zu entscheiden*. Darin liegt der direkte Grund zumindest für die finanziellen Hindernisse einer Studienaufnahme. Denn einen Studiengang zu absolvieren heißt eben, drei Jahre oder länger hohe finanzielle und zeitliche Belastungen auf sich nehmen zu müssen, unter denen andere Lebensbereiche leiden.

Solche Studiengänge definieren umfassende Lernfelder, Inhalte, Prüfungen und Leistungen, die obligatorisch studiert bzw. erbracht werden müssen, will man einen Abschluss erreichen. Diese Struktur macht ein Studium aufwändig und teuer und belegt es mit hohem finanziellem und zeitlichem Risiko, da der Erfolg schwer abschätzbar und nicht gewiss ist, die Latte recht hoch liegt und im Falle eines Scheiterns der ganze Aufwand umsonst war. Man benötigt für ein Studium also tatsächlich erhebliche finanzielle Mittel, zeitliche und soziale Freiräume, Risikobereitschaft und Selbstvertrauen – Faktoren, die z.B. für Personen aus der beruflichen Bildung und ohne gesicherten wirtschaftlichen Hintergrund, für Berufserfahrene mit Familie bzw. familiären oder auch beruflichen Verpflichtungen und für Menschen aus sog. „bildungsfernen“ Schichten nicht ohne Weiteres gegeben sind.

Dass Studieren sich heute normalerweise im Rahmen von komplexen Studiengängen abspielt, hat aber noch weitere, für die nicht-traditionell Studierenden problematische Folgen. Diese Studiengangstruktur trägt nämlich typische Züge einer *Erstausbildung*, die am *Anfang* eines Berufslebens steht und Neulinge in ein Berufs-, im Falle des Studiums eher in ein Wissenschaftsgebiet elementar einführt.¹⁵ Das heißt: Ein Studiengang knüpft nicht an einen bereits zurückliegenden Lernweg an, sondern beginnt ihn neu. Die (Bachelor-)Studiengänge schließen üblicherweise nicht an vorausgehende Ausbildungen oder -erfahrungen an bzw. bauen nicht auf sie auf. Vorausgegangenes Lernen wird also nicht weitergeführt und weiter entwickelt. Vielmehr stellen die Bachelor-Studiengänge neue *grundständige (Erst-)Ausbildungen* dar und zielen auf eigene (berufliche) Handlungsfelder (auf die konsekutive Masterstudiengänge dann aufbauen können).¹⁶ Die Hochschule ist mit ihren vorgegebenen Studiengängen nicht erst seit Bologna

¹⁵Es gab und gibt auch alternative Ansätze, die aber aus dem Konzeptstadium nicht herauskamen und nie umgesetzt wurden, so insbesondere von Weizsäcker, Ernst U. (1970).

¹⁶ Masterstudiengänge bauen zwar i.d.R. dem Anspruch nach auf einer hochschulischen Erstausbildung auf, führen aber nicht berufliche Ausbildungen weiter (eine der wenigen Ausnahmen: der Masterstudiengang Betriebliche Berufspädagogik der Alanus Hochschule)

faktisch *berufliche Erstausbildungsstätte* (auch wenn sie selbst das z.T. oft gar nicht so recht wahrhaben möchte) (Meyer, R. 2012).

Für die traditionelle Zielgruppe von Studierenden, die eine Erstausbildung anstreben, hat sich dieses Modell bewährt und ist erfolgreich. Für die Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden bedeutet es allerdings, dass mit ihrer „aufgeschichteten Berufserfahrung“ gar nicht gerechnet wird, sondern dass sie keine Rolle spielt. Sie kommen also mit der Aufnahme des Studiums tatsächlich wieder in eine Anfängersituation, äußerlich daran zu erkennen, dass sie mit relativ jungen „traditionell“ Studierenden mit keiner oder nur sehr geringer Berufserfahrung in einer Veranstaltung sitzen. Das müsste für sich genommen kein Problem sein, aber wesentlich schwerer wiegt, dass damit das Studium in der Regel nicht an die Vorerfahrungen anschließt, sondern einen biografischen Bruch, einen Neuanfang impliziert, der sich aber in keiner Weise aus dem Lebenszusammenhang ergibt. Erste Erfahrungen mit nicht-traditionell Studierenden an der Hochschule legen daher auch die Vermutung nahe, dass für diese Zielgruppe ein Studium dann wesentlich näher liegt und weniger Probleme macht, wenn ihm eine berufliche oder biografische Krise vorausgeht, die eine radikale Neuorientierung nahelegt oder eine berufliche Sackgasse offenbart oder auch, weniger dramatisch, mit einer Situation verbunden ist, in der verdrängte, nicht erfüllte Berufs- oder Lernwünsche in einem Neuanfang realisiert werden können.¹⁷ Für berufserfahrene Menschen, die sich nicht in einer solchen Situation befinden, macht es dagegen wenig Sinn, alle beruflichen Erfahrungen, alles dort Erreichte einfach hinter sich zu lassen und sich in einen Neuanfang zu stürzen.

Diese Fixierung des Studierens auf komplexe Erstausbildungs-Studiengänge, so kann man sagen, ist deshalb ein Problem, weil und insofern es keinen Raum lässt für „*lebensbegleitendes Lernen*“. Bildungspolitiker und -wissenschaftler beklagen zu Recht, dass die Hochschule noch keinen rechten Platz im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens gefunden hat (Europäische Kommission 2000), also nicht eingebunden ist in den heute geforderten mehrfachen biografischen Wechsel von Arbeiten und Lernen (Pellert 2013, S.27; Dewe / Weber 2007) Denn für Hochschulen würde lebenslanges Lernen bedeuten,

„Bildungsangebote entlang der gesamten Lebensspanne zu machen. [...] Lebenslanges Lernen bezieht sich [also] auf den fortlaufenden, lebensbegleitenden Prozess einer selbständigen und unabhängigen Lernerfahrung“ (Kerres / Hanft u.a. 2012. S. 10)

Es ist zu vermuten, dass eine solche Struktur die Hochschule auch für nicht-traditionell Studierende wesentlich attraktiver machen würde, weil sie es im Unterschied zu den Erstausbildungs-Studiengängen ermöglichen würde, beim Studieren an vorliegende Erfahrungen anzuknüpfen, sie weiterzuführen und zu vertiefen und anschließend wieder, bereichert, auf die frühere berufliche Situation aufzubauen.

¹⁷ Diese Hypothese wird im Rahmen der Evaluation der Erprobung des Projekts STUDICA genauer untersucht.

Hinzu kommt: Die Studiengänge sind in der Regel fach-, nicht handlungssystematisch strukturiert, d.h. im Mittelpunkt steht ein eigenständig definiertes und systematisiertes „Fachgebiet“ mit seinen Verzweigungen (z.B. „Chemie“, „Betriebswirtschaftslehre“), nicht eine Aufgabenstellung oder eine Problemlösung oder ein praktischer Kontext. Zudem halten sich gerade viele deutsche Hochschulen bzw. Hochschullehrende traditionell sehr viel darauf zu Gute, nicht Praxisfragen in den Mittelpunkt eines Studiums zu stellen, sondern Erkenntnisfragen.¹⁸ Entsprechend sind die Studiengänge aufgebaut. So etwas wie ein „Praxistransfer“ oder eine praktische Bedeutung des Stoffes werden erst allmählich und noch recht anfänglich von einigen Pionieren auf diesem Gebiet mitgedacht oder angelegt. Das heißt konkret: Menschen aus der Praxis, die ein Hochschulstudium absolvieren, können in der Regel das, was sie dort lernen, nicht direkt auf ihre Praxis beziehen, und ob sie später einmal etwas damit anfangen können, ist ungewiss. Das steigert aus Sicht der Praktiker nicht gerade die Attraktivität eines Studiums, vertieft aber ihre habituellen Fremdheiten gegenüber dem akademischen Milieu, das mit ihren eigenen Weltansichten und Denkweisen so wenig zu tun hat.

Wenn ein erfahrener Praktiker als „nicht-traditionelle Studierender“ ein Studium aufnimmt, dann betritt er, wie wir sahen, eine für ihn neue Welt, aus der es kein Zurück gibt. Wenn er den zum Studiengang gehörenden akademischen Abschluss erworben hat und wenn sich die dafür eingesetzten Mühen für ihn lohnen sollen, ist er faktisch ein *Berufswechsler*: Er *verlässt seinen früheren praktischen Beruf und wird Akademiker*, denn der gewählte Studiengang erschließt ihm nicht nur ein bestimmtes neues Wissensgebiet, sondern führt ihn in den oder die dem Studiengang entsprechenden akademischen Berufe (s.a. Fehse, S./ Kerst, C. 2007).

Auch dies ist eine Folge der Tatsache, dass wissenschaftliches Wissen und Können immer nur in Studiengängen gebunden zugänglich ist, die nur in dieser Komplexität und als Ganzes studiert werden können.

Studieren von komplexen Studiengängen hilft nicht, die eigene Praxis zu verbessern oder im eigenen Berufsfeld weiter zu kommen, sondern führt in ganz neue berufliche Aufgabenfelder – mit allen damit zusammenhängenden schwierigen Konsequenzen, von denen oben die Rede war. Möchte ein Praktiker aber seinen Beruf gar nicht wechseln, möchte er gar nicht Akademiker werden, wird er auch nicht studieren.

Vom Bildungswert des Studierens

Unter finanziellen und sozialen Gesichtspunkten gibt es also kaum gute Gründe, weshalb ein Praktiker, der in seinem Beruf zufrieden und erfolgreich ist, unbedingt studieren sollte, nachdem dies rechtlich möglich geworden ist. Es gibt aber sehr viele „vernünftige“ Gründe – vor allem

¹⁸ Vgl. z.B. Frank, Andrea (1990): In dieser empirischen Untersuchung der Disziplinen Biologie und Psychologie wird z.B. deutlich, wie Psychologieprofessoren und -professorinnen alles für „unwissenschaftlich“ erklären, was mit Therapie oder dem Wunsch zu tun haben könnte, Menschen zu helfen, und z.B. Studierende mit solchen Fragen ablehnen, ebenso wie die Biologen Studierende für fehl am Platz halten, die zu verstehen geben, dass sie aus Freude an der Natur, Liebe zu Tieren oder einem Engagement für die Umwelt studieren wollen.

materielle bzw. solche, die etwas mit Sicherheit zu tun haben –, die *dagegen* sprechen. Ein Studium in seiner heutigen Form aufzunehmen, ist, zu diesem Schluss muss man wohl kommen, für einen solchen berufserfahrenen Menschen wesentlich weniger attraktiv, als Bildungspolitiker und -politikerinnen sich das wohl vorstellen – es sei denn, er plant bewusst einen biografischen Neuanfang und kann sich das finanziell und familiär leisten.

Nun bestehen vor allem Bildungstheoretiker darauf, dass die Attraktivität eines wissenschaftlichen Studiums nicht nur an solchen eher extrinsischen Motivationen wie Kosten, Berufserfolg, sozialer Sicherheit und sozialem Aufstieg gemessen und danach beurteilt werden dürfe, ob es sich „lohnt“ (vgl. Lenzen, Dieter 2014 oder, nicht weniger polemisch, Krautz Jochen 2009). Viel wesentlicher seien intrinsische Motive: Es gehe auch in der Hochschule schließlich in erster Linie um *Bildung*, speziell um wissenschaftliche Bildung der Studierenden, und „höhere“ Bildung sei ein anzustrebender Wert an sich. Auch Wissenschaft beruhe auf einem elementaren menschlichen Erkenntnisdrang unabhängig von ihrer Nützlichkeit, und außerdem bedeute mehr und vor allem mehr wissenschaftliches Wissen ja auch, dass man besser handeln und die beruflichen¹⁹ wie privaten Aufgaben wirksamer erfüllen kann (Gottschall-Mazouz, Niels 2007) – auch wenn sich das vielleicht nicht unmittelbar in höherer Bezahlung niederschlägt (z.B. Kreibich, Rolf 1998). Das ist zwar eine eher bildungsbürgerliche Argumentation, auf die Bildungspolitiker und -politikerinnen selten zurückgreifen, aber vielleicht lässt sich hier ein Ansatz finden, wie die rechtlich geöffnete Hochschule für nicht-traditionell Studierende attraktiv werden kann.

Diese Bildungsargumentation, die auf das (alte, an Humboldt anknüpfende) Bildungsideal der Universität und den Selbstzweckcharakter des wissenschaftlichen Forschens (z.B. Konrad, Michael 2010) zurückgreift, gebärdet sich heute zwar oft merkwürdig anti-modernistisch und kulturkritisch und ist nicht frei von einseitiger Polemik, aber sie verweist zweifellos auf einen wichtigen Aspekt, der in der bildungspolitischen Diskussion oft vergessen oder verschwiegen wird: Hochschulen und akademische Studien sind ja in erster Linie nicht dazu da, „höhere“ Abschlüsse zu produzieren und Aufstiegschancen zu eröffnen. Sondern vor allem sind sie *Orte des Lernens* (und Forschens), an denen neue Erkenntnisse und neues Wissen gewonnen und neue Fähigkeiten gebildet werden. Hier kann bestehendes Wissen kritisch hinterfragt, die Sicht auf die Welt erweitert und das Verständnis für Zusammenhänge vertieft werden. Hochschulen sind Orte, an denen man lernt, begründet und folgerichtig zu denken und zu handeln, sein eigenes Denken und Handeln zu reflektieren, methodisch bewusst vorzugehen und aus einem Überblick über verschiedene Möglichkeiten der Weltbetrachtung und Phänomendeutung abwägend und reflektiert zu handeln. Erst einmal geht es beim Studieren darum, dies alles konkret und fachbezogen zu lernen, und das ist zweifellos ein Aspekt der *Bildung* von Menschen, in dem man einen eigenen Wert für dessen Entwicklung erkennen kann (vgl. u.a. Rittelmeyer 2011 und Hutter u.a. 2009).

¹⁹ Auch in Berufen, die kürzlich eine Akademisierung erfahren haben wie Gesundheitsfachberufe, Soziale Arbeit oder Frühpädagogik zeigt sich diese Argumentation (Schrode, Nicolas 2016 zeichnet diesen Aspekt nach).

Die Öffnung der Hochschulen kann man daher auch so verstehen, dass es dabei darum geht, *den Zugang zu dieser Bildung für möglichst viele Menschen zu öffnen*, die bisher davon ausgeschlossen waren, und man kann dies mit ihrem Menschenrecht auf Bildung und persönlicher Entwicklung begründen. Unter diesem Bildungsgesichtspunkt geht es also um persönliche Fähigkeiten und mehr Wissen des Einzelnen, mit dem er sich in seiner Lebens- und Berufswelt besser orientieren, mit dessen Hilfe er sich und die Welt besser verstehen kann. Es geht um die Bildung von Denk- und Bewusstseinsformen, um Werkzeuge, mit denen der Einzelne sich selbst näher kommen, seine ganz individuellen Intentionen und Motive besser verwirklichen, seinen eigenen biografischen Weg finden und realisieren kann.

Wissenschaftliches Wissen und Können sind also einerseits Mittel zur Selbstentwicklung und Selbsterziehung. In der wissenschaftlich-technisch geprägten Welt haben sie aber andererseits *auch* instrumentellen Charakter, sind einfach nützlich und hilfreich zur praktischen Lebensbewältigung. Sie haben also einen Doppelcharakter nach innen und außen. Dass die „wissenschaftliche Bildung“ in der heutigen Gesellschaft und Wirtschaft auch tatsächlich *gebraucht* wird, also *konkret nützlich* sein kann, tut dem auf die Entwicklung der Persönlichkeit bezogenen Bildungsaspekt keinen Abbruch. Denn der Wert der Bildung dürfte nicht davon abhängen, dass sie gerade *nicht* brauchbar oder *nicht* anwendbar ist.

Den – im nächsten Abschnitt näher betrachteten – wachsenden gesellschaftlichen Bedarf an wissenschaftlicher Bildung muss man daher nicht als das Ende der Bildung beklagen, sondern kann ihn als Motor, als alte Klassenschranken (die immer auch Bildungsschranken waren) überwindende Schubkraft für mehr wissenschaftliche Bildung für immer mehr Menschen begreifen. Etwas zugespitzt gesagt: Was fast zwei Jahrhunderte theoretische Bildungsdiskussionen nicht vermocht haben, schafft heute der gesellschaftlich-wirtschaftliche Bedarf an wissenschaftlichem Wissen und Können und an wissenschaftlich angeleitetem Handeln, wie er im Begriff der „*Wissengesellschaft*“ zu fassen versucht wird.²⁰

Welches Wissen braucht die „Wissengesellschaft“?

Ein wesentlicher Grund für die politische Forderung nach Öffnung der Hochschule liegt in der Erwartung, in einer „*Wissengesellschaft*“ zu leben, d.h. in einer Gesellschaft, in der in allen Bereichen zunehmend „wissensbasiert“²¹ gehandelt und Wissenschaft zur zentralen **Ressource**

²⁰ Der Begriff geht zurück auf Drucker, P. F. (1969): *The Age of Discontinuity*. New York; und Bell, Daniel (1975): *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt a. M. ; s. darüber hinaus später: Drucker, P. F. (1994): *The Age of Social Transformation*. In: *The Atlantic Monthly* Bd. 273, No. 13, S. 53-80; Nonaka, I. / Takeuchi, H. (1997): *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt a.M.; Wilke, H. (1998): *Organisierte Wissensarbeit*. In: *Zeitschrift für Soziologie*. Jg. 27, H. 3, S. 161-177; Böhme, Gernot / Stehr, Nico (1986): *Knowledge Society*. Dordrecht; Gorz, André (2004): *Wissen, Wert und Kapital*. Zürich; Weingart, Peter (2001): *Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft*. Weilerswist; van Dülmen, Richard / Rauschenbach, Sina (Hrsg.) (2004): *Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft*. Köln/Weimar/Wien u.v.a.m.

²¹ Unter „Wissensbasierung“ des Handelns versteht man üblicherweise die Umwandlung von implizitem (Erfahrungs-) Wissen in gedanklich nachvollziehbares, überprüfbares und allgemein zugängliches Wissen. Wissensbasiertes Handeln gründet sich immer mehr auf explizites Wissen und wird kommentier- und diskutierbar, kann also auch kritisch

wird. Unter den Arbeits- und Lebensbedingungen der „Wissensgesellschaft“ bzw. einer zunehmend „wissensbasierten“ Arbeits- und Lebenswelt ist wissenschaftliche Bildung für einen wesentlich größeren Kreis von Menschen als früher sinnvoll oder sogar dringend erforderlich. Man mag es als Zeichen zunehmender Orientierungslosigkeit oder Selbstentfremdung in der „Ersten Moderne“ (u.a. Beck, U. 1993) nehmen oder als Zeichen für ihren Glauben an Rationalität und Wissenschaftlichkeit, der von der „2. Moderne“ bzw. der „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer / Adorno 1947) noch nicht angekratzt ist – Tatsache ist, dass es kaum ein Lebens- oder Handlungsgebiet gibt, in dem heute nicht nach wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlichen Methoden gerufen würde, um erlebbare Ungewissheiten und Unsicherheiten zu bewältigen. Dies zu diskutieren, ist hier nicht Thema. Festzuhalten ist lediglich: Wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Denkweisen durchdringen das gesamte moderne Leben und gewinnen sowohl in der Lebens- wie in der Arbeitswelt gewaltig an Gewicht – auch bei Fragen und Tätigkeitsfeldern, in denen bis vor kurzen Erfahrungswissen dominierte und ausgereicht hat. Dies gilt auch und besonders in der (nicht-akademischen) Arbeits- und Berufswelt, in der sich „Akademisierung“ verbreitet (vgl. Severing / Teichler (Hrsg.) 2013).

Für die Verbreitung wissenschaftlichen Wissens und Könnens in die Praxis gibt es im Prinzip zwei Möglichkeiten. Zum einen: Das wissenschaftliche Wissen wird in Form von mehr oder weniger popularisierten bzw. „übersetzten“, für die Praxis aufbereiteten Lernveranstaltungen von Bildungsträgern – wie den Volkshochschulen – angeboten. Zum anderen: Viel mehr Menschen als bisher finden Zugang zu Hochschulen und Universitäten, wo sie wissenschaftliches Wissen und Können im Original und ohne „Übersetzung“ kennen lernen und aufnehmen können. Eine Vermutung zur Zukunft dieser beiden Möglichkeiten sei erlaubt: Während sich die Nachfrage nach wissenschaftlichem Wissen und Können für das alltägliche, lebensweltliche Handeln eher an Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung richten dürfte, wird die Nachfrage nach *beruflichem bzw. berufsbezogenem* wissenschaftlichem Wissen und Können eher auf die Hochschulen zulaufen: Ihnen traut man zu, dass sie dieses Wissen in hoher Qualität lehren können bzw. in der Lage sind, die jeweils aktuellsten Erkenntnisse und Forschungsergebnisse optimal zusammenzufassen, zu integrieren und weiterzugeben.²² Das schließt nicht aus, dass

hinterfragt und optimiert werden (s. Nonaka / Takeuchi 1997). „Wissensbasierte Arbeit unterscheidet sich von traditioneller handwerklicher Tätigkeit dadurch, dass sie durch Konzeption, Planung und Organisation andere Tätigkeiten vorbereitet. Sie beschreibt den Prozess einer kontinuierlichen und im situativen Kontext eingebetteten Nutzung bzw. Schaffung von Wissen, bewerkstelligt damit die praktische Übersetzung von wissenschaftlichen und technischen Erkenntnissen. Wissensarbeit wendet also Wissen auf Wissen an, indem in einer Kette von Interpretationen Wissen zur Handlungsmöglichkeit wird.“ (Guretzky / Lunderhausen 2007, S. 2)

In einem erweiterten Sinn gehört es auch zur Wissensbasierung, wenn implizite Werthaltungen aufgedeckt, unbewusste Handlungsmuster reflektiert und affektive Steuerungen bewusst werden. Der Begriff der Wissensbasierung bezieht sich ausdrücklich auf systematisches, explizites, rationales, symbolisch repräsentiertes und formalbewusstes Wissen (nicht z.B. auf Erfahrungswissen). Damit entspricht es zentralen Merkmalen des „wissenschaftlichen“ Wissens, auch wenn es vielleicht nicht mit dezidiert wissenschaftlichen Methoden gewonnen wurde. Vgl. auch Nowotny, H. (1999), Bender, Gerd (2001).

²² S. den Bericht von Field, Simon (OECD) Quality in vocational education and training: virtuous circles and risk. Hier geht es um die Vorstellung entsprechender Studien auf der European Conference on Quality in VET, Brüssel, 17.1.2013. Dem entspricht auch die Beobachtung, dass große Unternehmen mit wissenschaftlichem Qualifikationsbedarf – z.B. im Bank- oder Telekommunikationsbereich – eher dazu neigen, eigene Akademien und Hochschulen zu gründen als z.B. die Duale Ausbildung aufzuwerten.

auch Hochschulen Wesentliches zu lebensweltlichen Themen beitragen können. In diesem Zusammenhang werden sie aber von den entsprechenden Zielgruppen in der Regel (noch) nicht wahrgenommen.

Betrachtet man also die „Wissensgesellschaft“ und ihre neuen Anforderungen als (vielleicht nur einen, aber wesentlichen) gesellschaftlichen bzw. wirtschaftlichen Grund für die Öffnung der Hochschulen, ergibt sich eine bemerkenswerte Kongruenz zur gerade gestreiften Bildungsdiskussion: Dann stehen nämlich nicht finanzielle, ökonomische, Aufstiegs- oder Statusfragen im Mittelpunkt einer Öffnung der Hochschulen, sondern ganz entschieden – *Fragen personengebundener Kompetenzen*: Fragen des zu erwerbenden wissenschaftlichen Wissens, wissenschaftlicher Haltungen, Methoden und Denkformen. Für die nicht-traditionell Studierenden ist ein Studium dann nicht deshalb wichtig, weil man dabei „höhere“ Abschlüsse erreichen kann, mit denen man vielleicht mehr verdienen möchte oder eine privilegiertere Arbeit bekommt, so dass sich das Studium „lohnt“. Sondern Studieren wird für sie wichtig, weil sie neue (wissenschaftliche) Fähigkeiten und mehr wissenschaftliches Wissen erwerben wollen oder müssen, weil sie sich im wissenschaftlichen Denken schulen sollten, weil sie argumentieren, mit Theorien umgehen, mögliche Wirkungen von Handlungen abschätzen, eigenständige Schlussfolgerungen ziehen und eigenes Handeln kritisch reflektieren lernen müssen. Sie „brauchen“ – so die Grundthese der Theorie der Wissensgesellschaft – wissenschaftliche Kompetenzen, um die Herausforderungen und Probleme ihres Alltags besser bewältigen zu können.

Bei der „Öffnung der Hochschulen“ geht es damit im Kern nicht so sehr um „Aufstieg durch Bildung“ – für praktisch arbeitende Menschen, die damit angelockt werden sollen, ohnehin, wie gezeigt, eine fragwürdige Parole –, sondern darum, *dass die praktischen Berufe stärker „wissensbasiert“, d.h. von systematisch-wissenschaftlichem Wissen durchdrungen ausgeführt werden können.*²³ Dies ist, glaubt man den Überlegungen und Theorien zur „Wissensgesellschaft“ und „Wissensökonomie“, *die zentrale Anforderung der Arbeitswelt der Zukunft. Tendenziell überall in der Arbeits- und Lebenswelt ist wissenschaftliches Wissen, sind wissenschaftliche Denkweisen und Kompetenzen gefragt – nicht nur in den akademischen bzw. akademisierten Berufen.*

Allerdings – und hier liegt ein Schlüssel für alles Weitere – ist dies nicht gleichbedeutend damit, dass mehr Menschen einen *akademischen Abschluss* brauchen, dass es also mehr Inhaber/Inhaberinnen akademische Berufe oder überhaupt mehr wissenschaftliche Berufe geben müsse. Viel plausibler ist die Deutung, dass in der *Ausübung* der meisten (praktischen) Berufe wie auch in allen Fragen der Lebenswelt viel mehr als bisher über wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Kompetenzen verfügt werden muss: Unter den Arbeits- und Lebensbedingungen der „Wissensgesellschaft“ bzw. einer zunehmend „wissensbasierten“ Arbeits- und Lebenswelt ist wissenschaftliche Bildung für einen wesentlich größeren Kreis von Menschen sinnvoll oder sogar dringend erforderlich als früher. Allerdings ist dies nicht gleichbedeutend

²³ In welcher Form moderne Facharbeit tatsächlich wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Kompetenzen benötigt, untersucht Schrode, Nicolas 2016.

damit, dass mehr Menschen einen akademischen Abschluss brauchen, dass es also mehr Inhaber/Inhaberinnen akademischer Berufe oder überhaupt mehr wissenschaftliche Berufe geben müsse, sondern viel plausibler ist die Deutung, dass in der *Ausübung* der meisten Berufe viel mehr als bisher über wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Kompetenzen verfügen werden muss: *Die Wissensgesellschaft verlangt nicht mehr Akademiker und Akademikerinnen, sondern mehr wissenschaftliches Wissen für (fast) alle* (so eine zentrale These von Schrode, Nicolas 2016).

Das heißt: Ob die Öffnung der Hochschulen gelingt und sinnvoll ist, hängt davon ab, *ob die nicht-traditionellen Studierenden in der Hochschule ein Wissen und Können erleben und aufnehmen können, das sie nicht in akademische Berufe führt, sondern das sie in ihre alltägliche Arbeits- und Lebenswelt zurücktragen und dort praktisch einsetzen können für eine Verbesserung eben dieser Praxis.*

Darauf deutet u.a. eine nüchterne empirische Analyse des – durchaus umstrittenen (s. Gaedt, Martin 2014) – sog. „Fachkräftemangels“, die kaum Belege z.B. für einen großen Mangel bei bestimmten akademischen *Berufen* – selbst z.B. bei den MINT-Berufen – beibringen kann (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2012; Helmrich, R. / Zika, G. 2010). Darauf deuten auch Überlegungen und Studien zur Qualifikationsentwicklung bei Fach(arbeiter)berufen: Die Fachberufe selbst ändern sich, verlangen mehr wissenschaftliches Wissen und Können – nicht aber, selbst „akademisiert“ zu werden, d.h. ein Hochschulberuf zu werden (Hübner, Christoph / Wachtveitl, Angelika 2000; Walden, Günter 2007; vgl. zu dieser ganzen Diskussion auch den Sammelband Severing, E. / Teichler, U. (Hrsg.) 2013 sowie Kuda, E. u.a. 2012).

Weitere Belege für eine Entwicklung hin zu mehr wissenschaftlichem Wissen und wissenschaftlichen Denkweisen im alltäglichen Handeln lassen sich auch aus außerberuflichen Handlungsfeldern – etwa der häuslichen Kindererziehung, dem (Amateur-)Sport, der Ernährung oder der kulturellen Betätigung – zusammentragen.²⁴ In der „Wissensgesellschaft“ werden also nicht unbedingt mehr Akademiker und Akademikerinnen gebraucht, sondern mehr wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Kompetenzen in allen Arbeits- und Handlungsfeldern – also auch an vielen Stellen, die nicht mit Inhaber/Inhaberinnen akademischer Berufe besetzt sind.

Wenn das so ist, geht eine Öffnung der Hochschule als Öffnung des *Zugangs zu Studiengängen* und akademischen Abschlüssen am wirklichen Bedarf vorbei, der eben darin besteht, wissenschaftliches Wissen für möglichst alle bisher „nicht wissenschaftlichen“ Arbeits- und Lebenssituationen nutzen zu können. Denn aus den Überlegungen zur Wissensgesellschaft folgt: Viel mehr Menschen als bisher sollen, wollen und müssen für ihr berufliches wie privates Alltagshandeln teilhaben an wissenschaftlicher Bildung und wissenschaftlich fundierten Kompe-

²⁴ Man beachte nur die wachsende Menge der Ratgeber-Literatur zu Ernährungs- oder Gesundheitsfragen, die sich meist durchaus auf wissenschaftliche Ergebnisse stützt bzw. solche zur Begründung und Legitimation heranzieht: Selbst die Zubereitung eines simplen Abendessens ist demnach kaum ohne Wissenschaft möglich ...

tenzen – ohne gleich Wissenschaftler/Wissenschaftlerin werden oder eine fachwissenschaftliche Ausbildung durchlaufen zu können und zu müssen.

Flexibilisierung der Hochschulen – Flexibilisierung der Studiengänge

Aber: Wissenschaftliches Wissen und Können sind heute, wie wir sahen, gebunden an Studiengänge mit regulären Abschlüssen. Damit wird dieses wissenschaftliche Wissen und Können gewissermaßen zum Monopol akademischer Berufe²⁵, deren Inhaber sich wahrscheinlich gerade nicht um die Fragen und Probleme der Praktiker und Praktikerinnen kümmert, weil akademische Berufe weniger darauf abzielen, praktische Arbeit auszuführen als die Arbeit der Praktiker/Praktikerinnen zu konzipieren, zu planen, zu beaufsichtigen und zu evaluieren.²⁶ Durch die über die Institution von Studiengängen erfolgende „Verberuflichung“ des wissenschaftlichen Wissens und Könnens wird die *allgemeine* Verbreitung dieses Wissens und Könnens bzw. seine Verfügbarkeit für alle, also auch nicht-akademische Berufstätigkeiten, eher eingeschränkt als gefördert.

Solange das Studieren an komplexe Studiengänge gebunden ist, läuft die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende auf einen *Berufswechsel* mit ungewisser Perspektive hinaus und führt damit gerade nicht zu einer „wissensbasierteren“ Berufsausübung, sondern zu einer *Zunahme von Akademikern und Akademikerinnen*. Solange die Hochschulen nach Studiengängen strukturiert sind, die dem Muster von Erstausbildungen folgen und in eigene akademische Berufe münden, wird weder die Öffnung der Hochschulen wirklich gelingen noch sind die Hochschulen in der Lage, die Forderungen der Wissensgesellschaft nach „*Verwissenschaftlichung des Alltags*“ und „stärkerer „Wissensbasierung der Arbeit“ adäquat zu erfüllen. Denn damit sind wissenschaftliches Wissen und Können nicht wirklich für diejenigen zugänglich, die sie in ihrer bisherigen Arbeits- oder Lebenspraxis brauchen, denn diese sind dazu für ihre eigene Praxis nach wie vor auf die Vermittlung durch wissenschaftliche Expertise angewiesen. Die Bindung an Studiengänge verhindert, dass durch die Öffnung der Hochschulen wissenschaftliches Wissen und Können für breite Bevölkerungskreise zugänglich wird („Studium für alle“). Stattdessen kann diese Öffnung unter dieser Bedingung allenfalls dann, wenn sie gelingt, zu neuen akademischen Berufen (Abschlüssen) führen bzw. die Zahl der Inhaber und Inhaberinnen akademischer Berufe vermehren. Das mag in Teilbereichen durchaus sinnvoll sein, es leitet aber nicht eine stärkere Wissensbasierung des arbeits- und lebensweltlichen Alltags ein: Auch wenn es ein Vielfaches an Diplom-Pädagogen/Pädagoginnen und Erziehungswissenschaftlern/Erziehungswissenschaftlerinnen gibt, ändert sich allein dadurch nichts an den problematischen Erziehungsmethoden von Millionen von Eltern.

²⁵ Wir orientieren uns hier mangels neuerer Ansätze (s. Kurtz, Thomas 2002) am Berufsbegriff von Beck / Brater / Daheim 1980 und verstehen „Berufe“ als institutionalisierte Bündelungen von Arbeitskräften (Fähigkeiten), die unterschiedliche Erwerbchancen eröffnen und voneinander z.T. nach hierarchischen Mustern relativ klar abgegrenzt sind.

²⁶ Hier wird die Verwurzelung der akademischen Berufe in der Trennung von geistiger und körperlicher, anweisender und ausführender Arbeit deutlich.

Die Bindung des Studiums an Studiengänge behindert die Erfüllung von „wissensgesellschaftlichen“ Anforderungen und Hoffnungen, die mit der (rechtlichen) Öffnung der Hochschulen verbunden waren und sind, somit doppelt: Zum einen schreckt sie die neuen Zielgruppen, vor allem die erfahrenen Praktiker/Praktikerinnen vom rechtlich nunmehr möglichen Hochschulzugang ab, und zum anderen behindert sie den Transfer wissenschaftlichen Wissens und Könnens in „praktische“ Alltagssituationen durch diejenigen, die dort praktisch tätig sind und sie verbessern wollen. Besteht die „Öffnung der Hochschule“ in einer Öffnung ihrer Studiengänge für mehr berufserfahrene Praktiker/Praktikerinnen, vermehrt sich wohl die Zahl der Akademiker/Akademikerinnen (was zur Lösung mancher Fragen durchaus wichtig sein kann). Sie vermag aber nicht, den Alltag mit mehr wissenschaftlichem Denken und Wissen zu durchdringen, wie das im Konzept der „Wissensgesellschaft“ als Beitrag zu mehr Mündigkeit und Freiheit mitgedacht ist. Im Gegenteil, wissenschaftliches Wissen und Können werden weiterhin kaum für die individuelle praktische Problemlösung fruchtbar. Denn: Mehr Pädagogen und Erziehungswissenschaftler bedeuten noch lange nicht, dass Eltern mit der Erziehung ihrer Kinder besser klar kommen, mehr Wirtschaftswissenschaftler führen nicht dazu, dass weniger Menschen in Armut fallen, und mehr Juristen garantieren keineswegs, dass die Bürger die Gesetze besser kennen und befolgen.

Hinzu kommt ein weiterer Aspekt: Wissenschaftliches Wissen ist definitionsgemäß ungeschlossen, revidierbar und in ständiger Entwicklung begriffen (Weingart, Peter 2003). Es veraltet also auch leicht und muss biografisch immer wieder aufgefrischt werden können. Hier liegt eine Brücke zwischen der Theorie der Wissensgesellschaft und der Idee des *lebenslangen, lebensbegleitenden Lernens*: „Wissensgesellschaften“ müssen zugleich „Lerngesellschaften“ sein (Wolter, André / Wiesner, Gisela / Koepernik, Claudia 2010). Denn gerade heute unter den Bedingungen beschleunigten Wandels lässt sich der konkrete Bedarf an wissenschaftlichem Wissen und Können kaum in einer grundständigen Ausbildung „auf Vorrat“ vor Beginn des eigentlichen Arbeitslebens konzentrieren. Vielmehr tritt dieser Bedarf erst nach und nach, im Verlauf des Lebens in kaum vorhersehbaren Situationen auf. Damit aber lässt sich die Aufnahme neuen Wissens (und wissensbasierter Kompetenzen) nicht auf den Anfang des Lebenslaufs, nicht auf eine institutionalisierte Lernphase am Beginn des Berufslebens beschränken, sondern sie muss *jederzeit, während der gesamten Biografie* möglich sein.

Das System der grundständigen Studiengänge ist für die vermehrte biografische Nachfrage nach wissenschaftlichem Wissen und Können unzureichend und muss – wie es ja von vielen Seiten heute gefordert wird²⁷ – durch Systeme der *Weiterbildung* (in unserem Fall der *wissenschaftlichen Weiterbildung*) ergänzt werden: Zum einen, um situativen Bedarf nach wissenschaftlichem Wissen, und zum anderen, um der wissenschaftlichem Wissen strukturell innewohnenden Dynamik zu genügen (Klein, Uta / Heitzmann, Daniela (Hrsg.) 2012).

²⁷ So möchte bekanntlich die Europäische Union "Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen"; vgl. Mitteilung der EU-Kommission vom 21.November 2001 mit diesem Titel.

Wenn mehr Menschen für ihr tägliches Handeln wissenschaftliches Wissen benötigen bzw. solches Wissen für ihr Handeln bereichernd und orientierend finden, dann müssen sie (lebensbegleitend) Zugang zu entsprechenden Bildungsstätten finden, um sich dieses Wissen und diese Kompetenzen gezielt aneignen zu können – und zwar dann, wenn sie es brauchen oder erwerben wollen, also nicht „auf Vorrat“ am Anfang der Biografie. Das heißt: Die Anforderungen der Wissensgesellschaft können nur dann durch eine Öffnung der Hochschulen erfüllt werden, wenn der rechtlichen Öffnung des Hochschulzugangs eine „Öffnung der Studiengänge“ folgt, die es ermöglicht, wissenschaftliches Wissen und Können auch unabhängig von einem komplexen Studiengang, gewissermaßen „einzeln“, punktuell, zielgerichtet, im Hinblick auf ganz bestimmte Aufgaben- oder Fragekonstellationen zu erwerben. Damit ist auch die Möglichkeit für nicht-traditionelle Studierende verbunden, sich nicht immer gleich für ganze, sehr aufwändige Studiengänge entscheiden zu müssen, sondern flexibler, individueller, ihrer Situation und Fragestellung angemessen studieren zu können.

Auf dem Weg zu einer ‚Wissensgesellschaft‘ erscheinen in der internationalen Diskussion ‚Durchlässigkeit‘ und ‚Flexibilität‘ der Bildungssysteme immer mehr als zentrale Herausforderungen und Qualitätserwartungen“ (Teichler / Wolter 2004, S. 77).

Fazit

STUDICA setzt hier an: Das Projekt bejaht das politische Ziel einer Öffnung der Hochschulen für neue, „nicht-traditionelle“ Zielgruppen und begrüßt die rechtlichen Erleichterungen des Hochschulzugangs. Es geht aber davon aus, dass hinter dem Abbau der rechtlichen Hürden des Hochschulzugangs ganz neue Hindernisse sichtbar werden – Hürden, die nicht-traditionelle Studierende überhaupt vom Studium abschrecken, obwohl sie rechtlich ein Studium aufnehmen könnten; aber auch Hürden, die den Sinn einer wissenschaftlichen Qualifizierung von Praktikern, die auch Praktiker bleiben, in Frage stellen, weil sie stillschweigend aus den Praktikern Akademiker machen. Dabei konzentriert sich STUDICA vor allem auf die Problematik, die für die Öffnung der Hochschulen mit der Organisation des Studierens in komplexen Studiengängen mit ihren zahlreichen problematischen Folgen verbunden ist.

STUDICA geht davon aus, dass die traditionelle Struktur des Hochschulstudiums, in komplexen mehrjährigen Studiengängen organisiert zu sein, für viele, die eigentlich Nutznießende der rechtlichen Hochschulöffnung sein könnten, sowohl ein wesentliches nicht-rechtliches Zugangshindernis zur Hochschule darstellt als auch eine wesentliche gesellschaftliche Zielsetzung der Hochschulöffnung – nämlich die Gesellschaft besser vorzubereiten auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft – massiv behindert. Denn diese Studiengangsstruktur bedeutet, dass ein Studium mehrere Jahre dauert, kaum eigenes Einkommen zu erzielen erlaubt und viele Lerninhalte einschließt, deren Relevanz und Verwertbarkeit sich zunächst nicht ohne weiteres erschließen. Deshalb ist ein reguläres Studium teuer und ungewiss und damit *für Menschen, die bereits erfolgreich im Beruf stehen, eher unattraktiv*. Der Slogan „Aufstieg durch Bildung“, Untertitel des Programms „Offene Hochschule“, – der sich implizit eher an einer traditionellen, heute fraglich gewordenen Berufshierarchie orientiert mit den akademischen Berufen ganz

„oben“ – dürfte am tatsächlichen Bedarf an wissenschaftlichem Wissen und Können vorbeigehen und bei den Angesprochenen eher falsche Erwartungen wecken, vielleicht überhaupt mit fragwürdigen Motiven spielen.²⁸ STUDICA wird sich demgegenüber stärker mit der Frage beschäftigen, welche strukturellen Veränderungen und Flexibilisierungen in der Hochschule wünschenswert und erforderlich sind, damit die Öffnung der Hochschulen für die neuen Zielgruppen gelingt und tatsächlich der Verbreitung wissenschaftlichen Wissen und Könnens dienen kann, und zwar *für alle und überall dort, wo Wissensbasierung wirklich weiterhilft*.

Wolter zitiert als Ergebnis einer 2001 durchgeführten internationalen Vergleichsstudie zum Gelingen der Öffnung der Hochschulen für das lebenslange Lernen (Schuetze / Wolter 2023):

„Als von zentraler Bedeutung erwies sich die institutionelle und curriculare Flexibilität der Hochschulen, insbesondere bei der Hochschulzulassung und bei der Studienorganisation, verbunden mit der Frage, in welchem Maße die Hochschulen den mit lebenslangem Lernen verbundenen Paradigmenwechsel von den Institutionen und Angeboten zu den Teilnehmern und Individuen tatsächlich vollzogen haben“ (Wolter, A. 2010a, S. 59).

An diesem Befund will sich STUDICA orientieren. Auf dem Hintergrund all dieser Überlegungen verfolgt STUDICA das Ziel,

- ➔ die Hochschule für berufserfahrene Personen ohne Abitur mit neuen rechtlichen Zugangsmöglichkeiten und auch für klassische Hochschulzugangsberechtigte, die bisher ihr Recht auf ein Studium nicht wahrnahmen, dadurch attraktiver zu machen und faktisch weiter zu öffnen, dass ein Weg gefunden wird, wissenschaftliches Wissen und Können *unabhängig von komplexen Studiengängen* zugänglich zu machen, so dass es individuell und flexibel fruchtbar und wirksam werden kann für die alltägliche berufliche wie private Praxis bzw. Problemlösung im Sinne der Anforderungen der „Wissensgesellschaft“.

Aufgabe von STUDICA ist es, dafür praktikable Wege zu entwickeln und zu erproben.

²⁸ So schließt auch Heid (2009, S. 21) in seiner umfassenden Kritik an diesem Slogan mit der Aussage: „»Aufstieg durch Bildung« bleibt für die große Mehrzahl ihrer Adressaten eine leere, uneinlösbare, unkalkulierbare und undurchschaute Versprechung.“

2 Die Kernidee von STUDICA: Studieren à la carte (Überblick)

Wie könnte ein Studium aussehen, das *nicht* auf der Entscheidung der Studierenden für einen vorgegebenen Studiengang beruht, der die Studieninhalte und -themen ebenso vorschreibt wie seine Dauer, Gliederung und Prüfungsmodalitäten? Der von den Fachleuten der Hochschule konzipiert und festgelegt wurde und komplett studiert werden muss, um als „abgeschlossen“ zu gelten? Wie könnte ein Studium für Berufs- und Lebenserfahrene beschaffen sein, dessen Lerninhalte sich an Anforderungen ihrer Praxis orientieren bzw. an Fragen, die sich aus realen Handlungen – einer „Handlungssystematik“ – ergeben, nicht an einem theoretischen Verständnis jener Fachleute vom Umfang und von den immanenten Themen und Fragestellungen des jeweiligen Fachgebiets – an dessen „Fachsystematik“ also?

Die denkbare Alternative zu einem Studium, dessen Inhalte und Themen durch einen Studiengang festgelegt sind, ist ein Studium, dessen Themen und Inhalte *durch den Studierenden selbst* festgelegt sind. Dessen Themen und Inhalte – u.U. nach Beratung mit anderen – die Studierenden selbst auswählen und zusammenstellen – nach ihren individuellen Bedürfnissen, Fragen, Interessen und Wünschen; nach dem, was sie gerade brauchen, was sie lernen wollen oder müssen oder was notwendig ist, um bestehende oder neue Aufgaben zu bewältigen. Themen und Inhalte, die gebraucht werden in einer Zusammensetzung und in einem Zuschnitt, die von Umfang und Struktur der Lerninteressen der Studierenden geprägt sind. Und hinter denen wiederum ihre praktischen Aufgaben und der daraus hervorgehende persönliche Lernbedarf stehen (Meyer, Rita 2008), also *ihre* Lernfragen aus *ihrer* tatsächlichen Lebenssituation.²⁹

Was gelernt werden soll, bestimmen bei dieser Alternative nicht die Bildungsfachleute der Hochschule, sondern diejenigen, die eine bestimmte Bildung, ein bestimmtes Wissen und Können suchen. Lernen folgt den Widerständen, Rätseln, offenen Fragen der realen oder zukünftig geplanten Praxis, damit dem oft unsystematischen Lehrplan des Lebens, nicht einem erfundenen Lehrplan eines Faches. Lernen bei STUDICA wird demnach als ein *biographischer Prozess* verstanden (vgl. u.a. Dausien / Alheit 2005; 2009). Das ist bei der Gestaltung von Lernangeboten zu berücksichtigen.

²⁹ Damit bestimmen die Studierenden natürlich nicht über die Wissenschaftlichkeit der Inhalte und Methoden und über das, was sachlich zur Bearbeitung einer Frage dazugehört; sondern sie bestimmen ausschließlich über Zusammensetzung und Abgrenzung, über Auswahl und Umfang der Themen, mit denen sie sich auseinandersetzen wollen. Die gewählten Inhalte selbst und das Wie ihrer sachgemäß wissenschaftlichen Bearbeitung ist selbstverständlich weiterhin Sache und in der Verantwortung der Fachleute, der lehrenden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen.

„Jede(r) Lernende bringt in eine Bildungssituation bereits einen 'biographisch artikulierten' Wissensvorrat mit (Schütz / Luckmann 1979, S.148), d.h. eine in der zeitlichen Aufschichtung einzigartige Erfahrungsgeschichte und eine je individuelle Konfiguration von Wahrnehmungs-, Handlungs- und Bewertungsdispositionen.“ (Dausien / Alheit 2005, S. 29, Herv. i. O.)

Die am Studieren inhaltlich Interessierten kommen mit Fragen danach, wie etwas zu verstehen ist, wie etwas zusammenhängt, wie etwas funktioniert oder erreicht werden kann. Mit Fragen, die sie sich selbst nicht beantworten können, sondern mit denen sie an Grenzen ihres aktuellen Wissens und Könnens stoßen. Und die sie sich nur beantworten können, wenn sie *Neues lernen* – in der Hoffnung, dass gerade *Wissenschaft* in der Lage ist, ihre Fragen zu beantworten.³⁰

Für die Studierenden ist jede solche Lernfrage eine persönliche Forschungsfrage. Weil sie aber das Rad nicht immer wieder neu erfinden müssen, lautet die Lernfrage an die Hochschule: Kennt hier schon jemand die Antwort auf meine Frage, und kann mir jemand helfen, diese Antwort zu finden und zu verstehen? Wohin kann ich mich wenden, um eine Antwort zu bekommen?

Das Wissen und Können der Hochschullehrer und -lehrerinnen, ihre möglichen Antworten, liegen vergegenständlicht vor in ihren *Lehrveranstaltungen und Lernangeboten*. Daher lautet die Lernfrage der am Studieren Interessierten konkret: Gibt es hier Lehrveranstaltungen und Lernangebote, bei denen ich das lernen kann, was ich lernen möchte? Da es recht selten sein dürfte, dass es zu einer Lernfrage genau das eine passende Lernangebot gibt, muss hier eine Unschärfe bewältigt werden: Da für eine Lernfrage vermutlich mehrere Lernangebote relevant sind, müssen diese erst noch verarbeitet, aufeinander bezogen, gedreht und gewendet werden, bis die Antwort auf die Lernfrage herauspringt. Das ist Sache der Studierenden und *beschreibt die Arbeit des Studierens*, die ihnen niemand abnehmen kann. Sie kann von den Lehrenden allenfalls begleitet und unterstützt, aber nicht übernommen werden.³¹

Es kann allerdings auch der Fall eintreten, dass auf die Lernfrage, die eine subjektive Forschungsfrage ist, gar keine Lernangebote vorliegen; es vielleicht überhaupt noch gar keine Antwort gibt, die der Studierende sich lernend aneignen könnte. In diesem Fall bleibt die Lernfrage nicht nur für den Lernenden eine Forschungsfrage, und es können nicht Lerninhalte angeboten werden, sondern allenfalls Lernveranstaltungen zu den Forschungswerkzeugen und ihrer Handhabung sowie zur Begleitung eines gezielten individuellen Forschungsprozesses, der

³⁰ Prinzipiell muss sich die Suche nach Erkenntnis und Praxisorientierung natürlich nicht auf wissenschaftliches Wissen beschränken, und Menschen mit z.B. esoterischen Neigungen finden ihren Lernstoff ja tatsächlich – und zwar i.d.R. selbstgesteuert – auch woanders. STUDICA beschränkt sich allerdings auf das System wissenschaftlichen Wissens und seine Institutionen (evtl. erweitert um *künstlerische* Arbeits- und Erkenntnisformen).

³¹ Hinter dieser Argumentation wird ein systemisch-konstruktivistisches Lernverständnis erkennbar, wonach niemand „gelernt werden“, sondern nur selber lernen kann, d.h. selbst darüber entscheidet, was und wie er lernt. Die Lehrenden können nur versuchen, dafür eine passende Lernumgebung zu schaffen und den Lernprozess selbst wohlwollend zu begleiten. Vgl. u.v.a. z.B. Arnold, Rolf 2012; Siebert, Horst 2012; Reich, Kersten / Voß, Reinhard und Siebert, Horst 2005.

dann zugleich ein „*forschendes Lernen*“ ist (zu diesem Konzept des Forschenden Lernens stellvertretend Huber, Ludwig 2009 sowie weitere Beiträge in dem Band).

Zunächst aber stellt sich die Lernfrage als Frage nach Lehrveranstaltungen und Lernangeboten, die helfen können, die mitgebrachte Lernfrage zu beantworten. Und diese „passenden“ Lernangebote können die Studierenden aus der großen Zahl von Lernangeboten der Hochschule auswählen (die alle irgendwelchen Studiengängen zugeordnet sind) und diese Auswahl zu ihrem ganz persönlichen Studierprogramm zusammen stellen, das unabhängig ist von bestehenden Studiengängen und diese durchaus übergreifen kann.

So vorzugehen heißt „*Studieren à la carte*“. Das ist die Grundidee von STUDICA, einem neuen Studienformat, mit dem die rechtliche Öffnung der Hochschule von immer mehr Personen, die traditionell einem wissenschaftlichen Studieren fern standen, auch tatsächlich ergriffen und genutzt werden kann. STUDICA bedeutet: Die Studierenden arbeiten nicht vorgeordnete und im Rahmen von Studiengängen vorgegebene Pflicht-Lehrveranstaltungen ab, sondern sie wählen aus dem gesamten Lernangebot der Hochschule diejenigen Veranstaltungen aus und stellen sie zu ihrem individuellen Studien“menü“ zusammen, die für ihre Lernfrage relevant zu sein versprechen, die sie interessieren und/oder die sie für ihre Praxis brauchen können. Und sie stellen ihr persönliches Lernprogramm in einem Umfang und einem Ablauf zusammen, wie es ihren individuellen zeitlichen und finanziellen Ressourcen entspricht. Es ist wie im Restaurant, wo man die vom Küchenchef empfohlenen Menüs wählen oder sein individuelles Menü unter den Detailangeboten der Karte – eben *à la carte* – selbst auswählen und zusammenstellen kann.

Skeptische Menschen mögen gegen diesen Ansatz mit einem gewissen Recht einwenden, dass heute die wenigsten Lernenden einer eigenen Lernfrage folgen, und dass den allermeisten Menschen das, was sie lernen wollen oder sollen, kaum bewusst ist und oft auch gar nicht benannt werden kann, weshalb sie durch einen solchen Ansatz überfordert werden. Tatsächlich muss man wohl davon ausgehen, dass unser Bildungssystem ein selbstbewusstes und selbstgesteuertes Lernen zu wenig fördert, sondern die Lernenden eher von klein an daran gewöhnt, ihren Lernprozess fremden Fachleuten anzuvertrauen, die vorgeben, besser zu wissen als sie selbst, was sie lernen sollen. Damit muss auch das Studieren *à la carte* rechnen, indem es u.a. diese Klärung der Lernfrage(n) selbst zum Thema macht und begleitend unterstützt. Das aber ist für eine wissenschaftliche Hochschule kein Fremdkörper, besteht doch einer der ersten Schritte zur Wissenschaft genau in dieser Kompetenz, selbständig Fragen zu erkennen und mit zu vollziehen. Eine grundlegende Erfahrung der Wissenschaft kann gerade in der Faszination bestehen, wie sich aus Problemen und Fragen, die man zu klären sucht, selbsttragend weitere und neue, immer präzisere Fragen entfalten. Und schließlich bedeutet wissenschaftliches Arbeiten auch, solcher Fragen Herr zu werden und Wege zu finden, sie zumindest vorläufig, aber möglichst besser zu bearbeiten und passende Antworten zu finden.

Mit dem beschriebenen Ansatz des Studierens à la carte sind gegenüber der aktuellen studien- ganggebundenen Form des Studierens für nicht-traditionell Studierende fünf wesentliche Vorteile verbunden:

- Studiert werden können Lerneinheiten, die wesentlich kleiner und überschaubarer sind als ganze Studiengänge, also auch erheblich weniger Zeit und Geld kosten und besser mit den Alltagsbedingungen von Berufstätigen vereinbart werden können.
- Die Studierenden kommen (dem Lernen Erwachsener angemessen) mit einem eigenen Thema, an dem sie gezielt arbeiten; sie lassen sich nicht mit Lernstoff füllen, sondern sind selbst tätige, aktive Subjekte ihres Lernens, die sich Inhalte bewusst aneignen, nachdem sie kritisch geprüft haben, ob und was davon für ihre Frage von Interesse und brauchbar ist und weiter hilft.
- Die Lernfrage bzw. das Lernbedürfnis stammt immer aus einem konkreten Lebensbezug (der häufig, aber keineswegs nur in der Arbeitswelt wurzelt) und hat damit praktische Relevanz. Damit wird auch das Lernen an diesen Lebensbezug rückgebunden und kann sich nicht verselbständigen. Studieren à la carte ist daher immer praktisch bedeutsam und kann mit hoher Wahrscheinlichkeit verwertet werden.
- Beim Studieren à la carte bereiten sich Praktiker/Praktikerinnen nicht auf einen neuen akademischen Beruf vor, sondern sie werten ihr bestehendes (oder neu angestrebtes) Praxisfeld mit wissenschaftlichem Wissen und Können auf. Sie wechseln also nicht in einen neuen akademischen Status, sondern sie reichern ihr bestehendes Wissen und Können mit wissenschaftlichen Inhalten an.³² Damit stellen sie sicher, dass wissenschaftliches Wissen und Können dort in der Praxis ankommt, wo es gebraucht wird und sinnvoll ist. Womit auch ein Druck auf die Hochschulen bzw. die wissenschaftliche Lehre und Forschung entsteht, solches Wissen zu generieren und bereitzustellen, das auch tatsächlich praxisrelevant und in der Lage ist, Alltagsfragen zu beantworten und den gesellschaftlichen Veränderungsprozess zu unterstützen. STUDICA bietet somit die Chan-

³² Studieren à la carte ist also zunächst kein Weg zu einem sozialen Aufstieg bzw. zur Verbesserung des Sozialstatus. Das wird jenen nicht gefallen, die der Meinung sind, Bildungsanstrengungen müssten im Sinne des Leistungsprinzips direkt (materiell) belohnt werden, oder jedes neue (Weiter-)Bildungselement müsse sich auch in Professionalisierungsansprüchen bzw. beruflicher Anerkennung niederschlagen. STUDICA geht dagegen von der Vorstellung aus, dass die soziale Anerkennung eines Lernschritts mittelbar über die Anerkennung der besseren Problemlösung erfolgen kann und darüber auch zu sozialem Aufstieg zu führen vermag. Im Übrigen ist die Frage der professionellen Anerkennung und auch Honorierung von STUDICA-Lernschritten – z.B. durch Arbeitgeber / Arbeitgeberinnen – noch ungelöst: Müsste jeder einzelne STUDICA-Lernschritt direkt „belohnt“ werden, würde dies letztlich nicht als Anreiz, sondern eher als Bildungsbremse wirken. Im Sinne von STUDICA mehr zu wissen und zu können bedeutet aber in erster Linie, die eigenen Handlungsaufgaben und -ziele besser erreichen zu können, die Selbstwirksamkeit zu verbessern und das Leben besser und selbständiger gestalten zu können. STUDICA geht davon aus, dass dies eine tragende Motivationsgrundlage ist, die sich nicht unbedingt oder nicht direkt in materiellen Vorteilen niederschlagen muss. Freilich muss das Handlungsfeld auch so beschaffen sein, dass das Mehr an Wissen und Können in diesem Sinn auch proaktiv in eigener Gestaltung von Lebens- und Arbeitsverhältnissen ausgelebt werden kann – und nicht nur defensiv, um immer neuen Forderungen nachzukommen und Verluste bzw. Abstiege zu vermeiden.

ce für die Hochschule, wieder eine aktive Rolle bei der gesellschaftlichen Entwicklung zu spielen.

- Schließlich kann, je nach Lebenssituation, bei neuen Lernfragen jederzeit wieder ein neues Lernmenü zusammengestellt und der Vorgang beliebig oft wiederholt werden. Der möglicherweise alternierende Besuch der Hochschule ist damit biografisch flexibel eingebettet und kann Teil eines lebensbegleitenden Lernens sein, das sich immer wieder mit biografischen Phasen der Erwerbstätigkeit oder anderer Lebensbetätigungen abwechselt. Statt auf Vorrat wird eher wiederkehrend, punktuell, periodisch, biografisch verteilt und bezogen auf aktuelle Fragen und Lebenssituationen gelernt. Die Hochschule kann zum festen Partner des lebensbegleitenden Lernens werden, anstatt in erster Linie eine berufliche Erstausbildung anzubieten.³³

Studiengänge legitimieren sich aus akademischen Abschlüssen und Titeln, die eben nur verliehen werden können, wenn alles im Studiengang als notwendig Erklärte studiert wurde. Beim Studium à la carte ist dies zunächst nicht der Fall. Aber auch jemand, der à la carte studiert, muss auf akademische Abschlüsse und Titel nicht unbedingt verzichten: Jedes Lernangebot, jedes Menü, das er studiert hat, jede Prüfung, die er abgelegt hat, wird dokumentiert, zertifiziert und mit ECTS-Punkten versehen und kann damit bis zu 50% der Leistungen auf einen späteren entsprechenden Studiengang angerechnet werden.³⁴ Die Studierenden, die Studienleistungen auf diese Weise sammeln, können sich jederzeit dazu entscheiden, alles das, was ihnen zu einem Abschluss fehlt, gezielt im Rahmen eines normalen studienganggebundenen Studiums zu Ende zu studieren. Auf diese Weise können auch über das Studieren à la carte anerkannte Studienabschlüsse erreicht werden, allerdings schrittweise, kumulativ und über eine längere Zeit.

³³ Studieren à la carte könnte also auch einen wichtigen Beitrag leisten zur Einbindung der Hochschulen ins lebensbegleitende Lernen (vgl. Hanft, Anke / Brinkmann, Katrin 2012) und zur Realisierung des Konzeptes der „postindustriellen Lerngesellschaft“ (Hormann, John / Harman, Willis 1993) bzw. der sog. „Alternanz“, d.h. eines biografischen Wechsels von Phasen des Arbeitens und Phasen des Lernens, wie er schon lange als Ablösung des alten Modells vom „Lebensberuf“ gefordert bzw. vorgeschlagen und immer mehr praktiziert wird (s. Giarini / Liedtke 1999; Rothe, Georg 2004; Bolder, Axel 2012)

³⁴ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Es ist derzeit noch nicht abschließend geklärt, ob die Anrechnungsmöglichkeiten für Leistungen, die in der Hochschule erworben wurden (was bei STUDICA ja der Fall ist) noch höher sein kann.

3 Der rechtliche Rahmen: Berufsbegleitende Wissenschaftliche Weiterbildung

Der gesamte Hochschulbetrieb – von der Orientierung an Bachelor und Master über Modul- und Prüfungsstrukturen bis hin zur Akkreditierung – ist wie selbstverständlich an Studiengängen orientiert. Sie bilden ohne Zweifel das oft in Satzungen festgeschriebene Rückgrat der Hochschule. Wie soll da die Idee eines „Studierens à la carte“ rechtlich überhaupt umgesetzt werden können?

Die Lösung liegt in der rechtlich geregelten und zulässigen Form der *wissenschaftlichen Weiterbildung*, die u.a. im Hochschulrahmengesetz von 1976 und im Hochschulgesetz von NRW in § 62 geregelt ist.³⁵ STUDICA kann also grundsätzlich auf die Rechtsform der *wissenschaftlichen Weiterbildung* zurückgreifen (Wolter 2007, Faulstich u.a. 2007)3.

Wissenschaftliche Weiterbildung gehört zu den Kernaufgaben von Hochschulen. Sie hat zum Ziel, die „*wissenschaftliche oder künstlerische Vertiefung und Ergänzung berufspraktischer Erfahrungen*“ zu ermöglichen – also genau das, worum es bei STUDICA geht. Wissenschaftliche Weiterbildung „erfolgt erst nach der Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit und ist speziell auf die Bedarfe und Bedürfnisse Berufstätiger ausgerichtet“ (Wanken, S./ Kreurtz, M. /Meyer, R. / Eirmbter-Stolbrink 2011, S. 10), ja, sie unterscheidet sich von grundständigen Studiengängen gerade dadurch, dass sie die besonderen Bildungserfordernisse *berufserfahrener und berufstätiger Interessenten* berücksichtigt – sowohl in ihren Lernzielen und –inhalten als auch in ihrer Lernorganisation.³⁶

Wichtig für STUDICA: Die *Teilnahme* an einer solchen wissenschaftlichen Weiterbildung steht jedem offen, der „ein Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen *oder die erforderliche Eignung im Beruf erworben* hat“. Die Wissenschaftliche Weiterbildung setzt also *kein abgeschlossenes wissenschaftliches Grundstudium* voraus! Vielmehr wird nur „die erforderliche Eignung“ verlangt. Was man unter dieser „erforderlichen Eignung“ genau zu verstehen hat, wird im Gesetz nicht näher ausgeführt. Es sollte in der von der Hochschule zu erlassenden Weiterbildungsordnung präzisiert werden. Um an „wissenschaftlicher Weiterbildung“ teilnehmen zu können, muss man also nicht schon einmal studiert haben, sondern der Begriff bezieht sich auf den

³⁵ Da die Alanus Hochschule in NRW liegt, gilt für sie dieses Gesetz

³⁶ Ruhr-Universität Bochum, Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, Bochum 2008, S. 2

wissenschaftlichen Charakter der Weiterbildung (KMK 2001). Unter wissenschaftlicher Weiterbildung versteht die KMK

„die Fortsetzung und Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht... (Dabei) knüpft die Aufnahme in der Regel an berufliche Erfahrung an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK 2001, S. 2, 3)

STUDICA kann somit problemlos realisiert werden als Ansatz der wissenschaftlichen Weiterbildung. Damit kann STUDICA auch ohne Weiteres *neben* den Studiengängen bestehen, die sich für traditionelle Studierende, die eine Erstausbildung suchen, ja auch bewährt haben, und ihr Lernangebot für die eigenen Zwecke nutzen! STUDICA wird also *nicht* die Praxis und Geltung von vorgefertigten Studiengängen grundsätzlich in Frage stellen und ist auch *kein* „Gegenmodell“ zur herkömmlichen Hochschule. *STUDICA bezieht sich vielmehr ausschließlich und bewusst auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung!*

Ob ein Lernangebot zur *wissenschaftlichen* Weiterbildung gehört, hängt rechtlich nicht davon ab, ob es auf einer wissenschaftlichen Erstausbildung aufbaut, sondern davon, ob es „wissenschaftlichen Charakter“ aufweist. Dieser wissenschaftliche Charakter der Weiterbildung wird dadurch festgestellt und gewahrt, *dass die Weiterbildung von einer wissenschaftlichen Hochschule bzw. Universität durchgeführt wird.* Im (Kunst-)Hochschulgesetz NRW ist jedoch ausdrücklich vorgesehen, dass die Hochschule in der Weiterbildung mit außerhochschulischen Einrichtungen der Weiterbildung in privatrechtlicher Form zusammenarbeiten kann. Die Abwicklung und Durchführung sowie die wirtschaftliche Verantwortung können also bei einem nicht-hochschulischen Träger der Weiterbildung angesiedelt sein (z.B. dem Alanus Werkhaus). Das Recht der Hochschule, Prüfungen abzunehmen und Grade und Zertifikate zu verleihen, darf allerdings nicht eingeschränkt sein, wie überhaupt sichergestellt sein muss, dass die Verantwortung für Inhalte, Didaktik, Prüfungen und Graduierungen bei der Hochschule liegt.

Die Hochschule kann wissenschaftliche Weiterbildung in öffentlich-rechtlicher Weise oder auf privatrechtlicher Grundlage anbieten. Im ersten Fall sind die Teilnehmenden Gasthörer, im zweiten haben sie mit der Hochschule einen Vertrag als „Teilnehmende“ oder „Weiterzubildende“. Da nur die privatrechtliche Grundlage es erlaubt, Entgelte zu erheben, die über kostendeckenden Gebühren liegen, wird STUDICA sinnvollerweise auf privatrechtlicher Grundlage arbeiten. Lehrleistungen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung können auch an der eigenen Hochschule als Nebentätigkeit honoriert werden.

STUDICA als wissenschaftliche Weiterbildung zu konzipieren, kommt einem der Kernanliegen des Projekts entgegen: Wissenschaftliche Weiterbildung ist für Menschen aus der Praxis (zunächst einmal) nicht zwangsläufig mit einem beruflichen und sozialen Statuswechsel verbunden. Vielmehr steht hier im Vordergrund das Ziel, das eigene berufliche und private Können mit Hilfe wissenschaftlichen Wissens und wissenschaftlicher Kompetenzen weiter zu entwickeln, zu

optimieren und damit professioneller zu machen. Als Weiterbildungsansatz setzt STUDICA dort an, wo eine wissenschaftliche Bildung in der jeweiligen privaten oder beruflichen Lebenssituation *praktisch nützlich* ist und zunächst einmal für die *bestehende* Arbeits- oder Lebenssituation hilfreiche neue Fähigkeiten und Kenntnisse entwickelt, um diese Situationen und ihre Herausforderungen besser bewältigen, vielleicht verändern und weiterentwickeln zu können. Als wissenschaftliche Weiterbildung entfremdet STUDICA die Teilnehmenden erst einmal nicht ihren bisherigen sozialen Verhältnissen und führt sie auch nicht in ein fremdes, nämlich „akademisches“ Berufsfeld. Vielmehr kann STUDICA auf diese Weise viel besser als ein konventioneller Studiengang dazu beitragen, dass wissenschaftliches Wissen und Können tatsächlich direkt in die Praxis gelangt, dorthin, wo die Praktiker „wissensbasierter“ arbeiten wollen. Als wissenschaftliche Weiterbildung spricht STUDICA die *Gebrauchswertseite* des wissenschaftlichen Wissens und Lernens an, dessen konkrete Nützlichkeit

- für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, für den individuellen Bildungsweg, und
- für die bessere Bewältigung der eigenen Arbeit bzw. der eigenen Lebenssituation.

Bei STUDICA geht es damit zunächst einmal eher um intrinsische Motive für eine wissenschaftliche Weiterbildung, weniger um deren abstrakten Wert für sozialen Aufstieg, sozialen Status und leider wohl meist auch für besser bezahlte Arbeit (obwohl das von Vereinbarungen mit dem Arbeitgeber abhängt).³⁷ Diese zuletzt genannten Gesichtspunkte kommen in den meisten Fällen wohl erst dann ins Spiel, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung in reguläre Studiengänge übergeht und dort auf den Erwerb akademischer Abschlüsse angerechnet wird (s.u.).

4 Die Zielgruppe

Entsprechend den Zielen und Aufgaben von STUDICA sollen die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote von STUDICA für alle Personen zugänglich und attraktiv sein, die, unabhängig von Alter, spezieller Vorbildung, Geschlecht, spezifischen persönlichen Umständen usw. *aus ihrer Lebens- oder Berufspraxis heraus wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Kompetenzen benötigen, brauchen können und suchen*. Damit orientiert sich STUDICA in erster Linie an Personen, deren Studierwunsch von konkreten Fragestellungen geprägt ist und weniger durch den Wunsch, möglichst schnell einen akademischen Abschluss zu erreichen; denn für dieses Ziel dürfte im allgemeinen ein Studium in einem regulärer Studiengang der schnellere und direktere Weg sein.

STUDICA spricht also in erster Linie *„berufserfahrene und berufstätige“* Personen – vor allem solche ohne Hochschulerfahrung – an. STUDICA möchte aber Personen mit reicher Praxiserfahrung *außerhalb* der Berufsarbeit nicht ausschließen, also z.B. Personen mit familiärer Erzie-

³⁷ S.o. Fußnote 31

hungserfahrung oder mit Erfahrungen in häuslicher, also nicht-professioneller Kranken- und Altenpflege. Notwendige Voraussetzung, um an STUDICA teilnehmen zu können, ist auf jeden Fall *mehrfährige Praxiserfahrung*, die aber nicht ausschließlich Erfahrung in der Berufs- und Arbeitswelt sein muss. Aufnahmebedingung ist also die mehrjährige Arbeitserfahrung in beruflichen, familiären oder ehrenamtlichen Kontexten.

Erfahrung allein genügt aber nicht. Um bei STUDICA mitmachen zu können, muss aus dieser Praxis vielmehr eine mehr oder weniger konkrete *Lernfrage* (ein konkretes Lerninteresse, das sich auf beschreibbare Lernschritte bezieht) hervorgehen, die durchaus zunächst noch ein diffuser Lernwunsch sein kann. Solche Lernfragen wurzeln zwar meist in eigenen Erfahrungen, sie sich bewusst zu machen, ist aber i.d.R. ungewohnt und gelingt oft erst im klärenden Gespräch (weshalb STUDICA solche Lernfragen nicht schon zur Bewerbung klar artikuliert erwartet, sondern dazu eine entsprechende „mäeutische“ Beratung und Begleitung anbietet³⁸).

Diese Lernfrage sollte im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung behandelt und beantwortet werden können. Um zur STUDICA-Zielgruppe zu gehören, muss man also das Interesse bzw. den Wunsch mitbringen, zur Bewältigung und Weiterentwicklung der eigenen beruflichen wie privaten Praxis wissenschaftliches Wissen bzw. wissenschaftliche Kompetenzen einzusetzen bzw. zu erwerben. Entscheidend sind der Wunsch oder die Notwendigkeit zur „Wissensbasierung“³⁹ des eigenen Handelns im Beruf oder im Privatleben⁴⁰ im Sinne der Theorie der Wissensgesellschaft.

Biografisch gesehen, geht der Wunsch, an STUDICA teilzunehmen, aus demjenigen Moment in einer (Erwachsenen-)Biografie hervor, in dem ein Mensch erkennt (oder dazu gedrängt wird zu erkennen), dass sein bisheriges erfahrungsbasiertes Wissens- und Kompetenzniveau nicht ausreicht, um eine Situation zu bewältigen bzw. in seiner persönlichen wie sach- oder handlungsbezogenen Entwicklung weiterzukommen. Peter Alheit spricht in diesem Zusammenhang von *biographischen Konstruktionen* zwischen „Außenwelt“ und Innenwelt“:

„Biographische Konstruktionen sind keine abgeschlossenen Entitäten. Ihr Charakter ist ‚transitorisch‘ (vgl. auch Schimank 1988). [...] [Wir] merken [...] zumal in biographischen Krisen, dass bestimmte Gestaltgrenzen für uns existieren. Wir kennen nämlich Situationen, in denen uns der Anschluss neuer Erfahrungen misslingt. Wir können eine Anforderung, die man an uns stellt, oder ein Verhalten, mit dem wir unerwartet konfrontiert werden, nicht mehr einordnen. Es irritiert uns. Es fehlt uns das Instrumentarium, damit umzugehen. [...]. Vielleicht überfällt uns aber auch ein ganz gegenteiliges Gefühl: dass sich uns nämlich völlig neue ‚Welten‘ auftun, dass wir eine qualitativ neue Erfahrung gemacht haben, die unser künftiges Lebens verändern wird. Alles das deutet da-

³⁸ S. dazu unten, Abschnitt 6.2 zum STUDICA-Beratungskonzept

³⁹ Zum Begriff und Zusammenhang mit der Theorie der Wissensgesellschaft s.o., Abschnitt 1.

⁴⁰ Das kann bei der häuslichen Kindererziehung ebenso der Fall sein wie bei der familialen Krankenpflege, beim ehrenamtlichen Friedensengagement ebenso wie beim „privaten“ Interesse für Geschichte oder Kunst.

rauf hin, dass sich hinter den alltäglichen Erfahrungen eine ‚Logik‘ verbirgt, die unser ganz persönliches Leben betrifft. Zwischen ‚Außenwelt‘ und ‚Innenwelt‘ entstehen biographische Konstruktionen“ (Alheit 2010, S.239 f.).

In so einer „biographischen Krise“ kann der oder die STUDICA-Interessierte die Notwendigkeit erleben, einen neuen, bewussteren Schritt des Lernens auf einer systematischen, d.h. wissenschaftlichen Ebene zu unternehmen. Erfahrungswissen beruht grundsätzlich auf Erfahrungen der Vergangenheit und extrapoliert aus diesen. Es gerät an Grenzen, wenn Situationen zu bewältigen sind, die von einer Person ähnlich noch nie erlebt wurden, die neue Herausforderungen darstellen oder Schritte ins Unbekannte, in Neuland verlangen, für die bisherige Maßstäbe und Orientierungen nicht mehr weiterhelfen.

Solche Erfahrungen des Unvorhergesehenen, Überraschenden gehören nun aber zum „post-modernen“ Alltag (Lyotard 1997, Giddens 1995, Beck, Ulrich 2008; Nassehi 2009) mit seiner extremen Dynamik, die jeden ständig vor die Herausforderung stellt, eine verwirrende, unbekannte Zukunft bewältigen zu müssen. Dazu reicht es nicht, auf tradiertes Erfahrungswissen zurückzugreifen, sondern dafür braucht man „systematisches“ Wissen, um Situationen unabhängig von zufälligem Vorwissen und persönlichen Deutungsmustern analysieren und verstehen zu können. Dazu ist ferner eine bewusste reflektierte und kontrollierte Vorgehensweise (Methode) erforderlich, wie sie dem Anspruch des Wissenschaftlichen entspricht. So können Ansatzpunkte gefunden werden, wie jene Situationen losgelöst von Gewohnheiten und Neigungen handelnd bewältigt werden können.

Deshalb dürften die Zielgruppen von STUDICA häufig in einer biografischen Veränderungs- oder Neuorientierungssituation stehen, in der ihr Erfahrungswissen nicht weiterhilft, sondern wissenschaftliche Problemlösung relevant und hilfreich erscheint. Dabei dürfte es sich in erster Linie um *berufliche* Neuorientierungen handeln: biografischer Art, wenn es um möglichen Berufswechsel, um Rückkehr in den Beruf oder um die Neuorientierung bei Arbeitslosigkeit geht, aber auch fachlicher Art, wenn es um verbesserte berufliche Problemlösung oder die Bewältigung neuer beruflicher Herausforderungen geht. Es macht für das Anliegen von STUDICA keinen Unterschied, ob der Wunsch nach wissenschaftlicher Bildung oder Qualifizierung aus einer Erfahrung persönlichen Scheiterns, dem Wunsch nach persönlicher oder beruflicher Weiterentwicklung oder aus dem Interesse an einer tieferen Aufklärung über einen alltäglichen Erfahrungsbereich jenseits beruflicher Verwertungsinteressen stammt.

Fasst man die STUDICA-Zielgruppe so weit, gehören auch Personen dazu, die eine „normale“ Hochschulzugangsberechtigung besitzen und also ein Studium eines regulären Studiengangs aufnehmen könnten, dies aber aus unterschiedlichen biografischen Konstellationen heraus nicht wahrgenommen oder verpasst haben und auch jetzt keinen akademischen Abschluss anstreben, sondern speziellen Fragestellungen nachgehen wollen. STUDICA schließt auch Abiturienten ohne Studium nicht aus, ebenso wenig Menschen mit akademischer Vorbildung, die aber schon länger zurückliegen muss (obwohl diese Personen sichere nicht zur primären Zielgruppe gehören).

STUDICA wendet sich somit vornehmlich an Personen mit beruflicher, familiärer oder ehrenamtlicher Praxiserfahrung unabhängig von ihrer formalen Vorbildung, die ihr Praxisfeld wissenschaftlich vertiefen, neue Frage- oder Problemstellungen mit wissenschaftlichen Mitteln bearbeiten, sich neue Handlungsfelder mit Hilfe der Wissenschaft erschließen oder biografische Umbruchsituationen wissenschaftlich unterstützt bewältigen wollen oder müssen.⁴¹

STUDICA wendet sich explizit *nicht* an Personen, die direkt von der Schule kommen (und eine berufliche Erstausbildung brauchen), sondern verweist diese an das grundständige an Studiengänge gebundene Studium (über das sie mit großer Wahrscheinlichkeit schneller und systematischer zum gewünschten Abschluss kommen).

Um an STUDICA als wissenschaftlichem Weiterbildungsstudium teilnehmen zu können, benötigen diese Personen allerdings laut NRW-Hochschulgesetz auch die „erforderliche Eignung“. Die *fachliche* Eignung kann dadurch nachgewiesen werden, dass Praxiserfahrungen und/oder nicht-wissenschaftliche Weiterbildungen in einem den gewünschten Studienschwerpunkten inhaltlich verwandten Gebiet vorliegen oder erworben werden. Die Eignung zu einem wissenschaftlichen Studium („*Studierfähigkeit*“) dürfte schwieriger festzustellen bzw. nachzuweisen sein. Sie beruht aus der Sicht von STUDICA vor allem auf drei Komponenten:

- Auf einem Verständnis des Anliegens und der prinzipiellen Vorgehensweise von Wissenschaft – einschließlich ihrer Grenzen;
- Auf der Fähigkeit und Bereitschaft zum Umgang mit Abstraktionen und symbolischen Repräsentationen, insbesondere mit Sprache und Schrift;
- Auf der Fähigkeit und Bereitschaft zu Argumentation, rationalem Diskurs und methodischer Reflexion.

Wenn aus den Vorerfahrungen eines Bewerbers nicht zu erkennen ist, dass diese Voraussetzungen vorliegen (vgl. unten, Kompetenzenbilanz), kann zum Schutz der Interessenten *unter Vorbehalt* aufgenommen werden. Dementsprechend kann empfohlen oder auch verlangt werden, an einem wissenschaftspropädeutischen Kurzprogramm teilzunehmen, das im Rahmen von STUDICA durchgeführt wird (s.u.).

⁴¹ Dazu können u.a. folgende sich überschneidende Personengruppen gehören:

- Berufstätige, die ihre Kompetenz um wissenschaftliches Wissen erweitern wollen oder müssen
- Berufswechselnde
- Berufsrückkehrer/-innen
- Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung
- Personen mit Familientätigkeiten
- Studienabbrecher/-innen in spezifischen Situationen
- Arbeitsuchende mit biografischen bzw. Qualifizierungsperspektiven
- Personen mit sachbezogenen akademischen Interessen
- Personen in Situationen biografischer Neuorientierung, in denen wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliche Arbeitsformen hilfreich sein können

Teil II: Das Modell STUDICA

5 Das STUDICA-Lernangebot

5.1 Rückgriff auf das Lernangebot der Hochschule

Wenn man Personen aus der Praxis zu einem Studieren à la carte einladen will, genügt es nicht, ein allgemeines Prinzip darzustellen. Vielmehr muss man konkrete Wege zeigen, was sie auf diesem Weg studieren können, und vor allem, wie sie es à la carte studieren können. Es dürfte nicht genügen, ihnen einfach ein Vorlesungsverzeichnis in die Hand zu drücken und sie aufzufordern, sich was herauszusuchen. Wir wenden uns nun also der Angebotsseite zu, d.h. den konkreten Lernangeboten von STUDICA, und fragen, wo sie herkommen, wie sie beschaffen sein sollten und wie sie dargeboten werden müssen, um nicht traditionell Studierende anzusprechen.

Bei einem traditionellen Studium schreiben sich die Studierenden für einen Studiengang ein und erfahren aus dem Vorlesungsverzeichnis bzw. aus dem Modulhandbuch, welche Lehrveranstaltungen sie in jedem Semester besuchen müssen. Sie finden ein weitgehend vorgeplantes, von Fachleuten durchdachtes Angebot von semesterweise vorgeordneten Veranstaltungen vor, das sie im Lauf ihres Studiums abarbeiten. Wahlmöglichkeiten gibt es eher wenige, die eigenen Lerninteressen spielen bei der Entscheidung für die Lehrveranstaltungen praktisch keine Rolle, sondern man muss dem von anderen durchdachten Lernplan folgen. Brücken zu eigenen Lernfragen ergeben sich eher zufällig und sporadisch. Man muss sich einverleiben, was die Fachleute vorgeben.

Die Bausteine dieser Studiengänge sind die wissenschaftlichen *Lehrveranstaltungen* – Vorlesungen, Seminare, Übungen, Kolloquien, Praktika u.ä. In ihnen bereiten Fachleute - Wissenschaftler – zu bestimmten Themen ihr versammeltes Wissen auf und bieten es so dar, dass es von den Lernenden aufgenommen und angeeignet werden kann. Sofern die Lehrenden Kompetenzbildung anstreben, geben sie entsprechenden Raum zu übender Praxis. Sie gestalten also themenbezogene Lernumgebungen – unter Berücksichtigung aktueller didaktischer Erkenntnisse und inhaltlich vollständig, umfassend und systematisch dargeboten. Denn das ist, was Studierende im Allgemeinen suchen: systematisch aufbereitetes Wissen und sich daraus entwickelndes neues Können. Da sie dieses gesuchte Wissen und Können noch nicht haben, sind sie darauf angewiesen, dass andere, nämlich Fachleute, die wissen, worum es geht, ihnen dieses Wissen und Können zu „studierbaren“ Lehrveranstaltungen aufbereiten und zusammen-

stellen. Das bleibt auch bei STUDICA so: Inhalte und Aufbereitung der Veranstaltungen, auch das methodische Vorgehen bleiben in der Verantwortung der lehrenden Fachleute, denn hier können die Lernenden fachlich noch nicht mitreden.⁴²

„Weiterbildung von bereits berufserfahrenen Menschen, die einen eher problem- als disziplinbezogenen Zugang erfordert, ist dabei eine besondere Herausforderung für die Expertinnen- und Expertenorganisation Hochschule, denn diese ist in ihrer klassischen Struktur durch disziplinorientierte Angebotsorientierung gekennzeichnet: „Societies have problems, universites have departments“ lautet ein treffenes Bonmot der Hochschulforschung.“ (Pellert 2013, S. 28)

Die Hochschule ist der Ort, an dem solche mehr oder weniger handlichen „Lehrpakete“ (= Lehrveranstaltungen) zu vielen wissenschaftlichen (oder, im Falle der Alanus Hochschule, auch künstlerischen) Themen vorliegen. STUDICA greift grundsätzlich auf diesen großen Fundus von Lehrveranstaltungen zurück. Es folgt insofern den Prinzipien des formellen, d.h. geplanten, systematischen, geordneten, institutionalisierten Lernens *vorgegebener* Inhalte, die, mit Lernzielen oder Lernergebnissen versehen, in einzelne Lehrveranstaltungen verpackt und überprüfbar für das Lernen aufbereitet werden.

STUDICA löst diese Lehrveranstaltungen lediglich aus ihrer vorgegebenen – meist fachsystematischen - Einbindung in definierte Module und Studiengänge, vereinzelt sie und macht sie einzeln zugänglich. Bildlich stehen diese Lehrveranstaltungen für STUDICA zunächst einmal alle einzeln und unverbundenen nebeneinander. Das aber ist die Voraussetzung dafür, sie individuell neu und ungewöhnlich – nämlich meist handlungssystematisch - miteinander verbinden zu können, so dass ganz neue Cluster entstehen.

Nach der virtuellen Auflösung der Studiengänge als Ordnungsprinzip entsteht ein Chaos der Elemente (der Lehrveranstaltungen). Daraus können diese Elemente individuell und eben à la carte zu neuen Einheiten – individuellen Studienmenüs „unterhalb“, aber auch weit jenseits der Studiengänge – verknüpft werden. So entsteht individuelle *Flexibilität* des Studierens als eine Voraussetzung dafür, dass bisher hochschulferne Gruppen Zugang zur Hochschule finden.

Das Ordnungsprinzip für die neuen Einheiten und Kombinationen ist bei STUDICA nicht mehr der Studiengang mit seinen verschiedenen Bau- und Vollständigkeitsprinzipien, sondern *der individuelle Studierende mit seinem persönlichen Lernbedarf bzw. seiner individuellen Lernfrage*. Das Curriculum des Studiengangs, das bisher die Lehrveranstaltungen in eine Ordnung gebracht hat, wird bei STUDICA ersetzt durch das Curriculum, das sich aus dem individuellen Lernbedarf ergibt. *Jeder Studierende entwickelt sich gewissermaßen sein eigenes Curriculum*. Denn: Bei STUDICA suchen sie sich diejenigen Inhalte bzw. Lehrveranstaltungen aus dem Ge-

⁴² Sehr wohl mitreden können sie allerdings darüber, wie eine Veranstaltung bei ihnen ankommt, wie verständlich sie ist, was sie damit anfangen können, wie sie die Beziehung zum Lehrenden erleben usw. – wichtige Momente der Qualitätssicherung der Lehre, deren Gelingen wesentlich abhängt von der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die also durchaus für STUDICA relevant ist (s.u. Kap.8.3.1 sowie Brater, Michael 2014).

samtangebot der Hochschule zusammen, die sie interessieren, die sie gerade brauchen bzw. von denen sie hoffen, dass sie ihren aktuellen Lernbedarf decken.

Die Studierenden, die mit einer halbwegs geklärten Lernfrage zu STUDICA kommen, wählen also aus der von der Hochschule angebotenen Fülle von Lehrveranstaltungen diejenigen selbst aus und stellen sie flexibel zu persönlichen Curricula zusammen, die ihre individuellen Lernwünsche am besten zu erfüllen versprechen. Dabei können sie sich von einer eigens installierten STUDICA-Beratung unterstützen lassen (s.u.).

Das, was man bei STUDICA studieren kann, sind also im Kern die Lehrveranstaltungen der Hochschule, die es im Prinzip bereits gibt⁴³ und die von ihren Dozenten für STUDICA geöffnet wurden. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, für spezielle Bedürfnisse der an STUDICA Teilnehmenden neue Lernangebote zu entwickeln (s.u.). Aus dieser Angebotsfülle entstehen durch Auswahl und Neukombination *durch die Studierenden* die individuellen Weiterbildungswege von STUDICA. Die Lehrenden geben dabei nichts vor, sondern versuchen, als gute Dienstleister (Munz, C., Hartmann, E., Wagner, J. 2012) den Studierenden dabei zu helfen, ihren Lernbedarf zu erkennen und zu artikulieren.

Was auf diese Weise bei STUDICA tatsächlich *entfällt*, ist die durch die Hochschule vorgegebene *Ordnung der Lehrveranstaltungen zu einem Studiengang*. Dieses didaktische Prinzip gibt STUDICA auf.⁴⁴ Man kann sich bei STUDICA nicht für einen vielstufigen, differenzierten Ausbildungsgang entscheiden mit vielen in bestimmter Reihenfolge vorgegebenen Inhalten in festgelegten Kombinationen, mit vorgeschriebener Dauer, geregelten Prüfungen und Abschlüssen, Fristen und Terminen. Ein Studiengang zeichnet sich dadurch aus, dass er sich an beschriebenen Abschlusszielen und Lernzielen orientiert, eine vorgeschriebene Zeit studiert werden muss und klar nach Inhalt, Umfang und Dauer definierte Studienelemente umfasst, denen konkrete und ebenfalls inhaltlich beschriebene Lehrveranstaltungen zugeordnet sind (was gelegentliche Wahlfreiheiten im festgesetzten Rahmen einschließt). So wird genau vorgeschrieben, was zu einem Studiengang gehört und was nicht, oft auch, in welcher Reihenfolge es studiert werden muss und wie lange man sich mit jedem Thema mindestens beschäftigen muss („Workload“). Es handelt sich dabei um ein Expertenmodell: Fachleute legen fest, was die Lernenden lernen müssen, um einen bestimmten „Abschluss“ in einem Fach zu erreichen.

Nun fließen in die Komposition eines solchen Studiengangs viele fachliche, methodische und didaktische Überlegungen mit ein, die man nicht einfach wegwischen kann, sondern die man sich erst einmal bewusst machen muss.

⁴³ Es wird sich allerdings zeigen, s.u., dass dieses traditionelle Angebot nicht ganz ausreicht, um den mit der Frage nach der Lernfrage geweckten individuellen Lernbedarf zu decken.

⁴⁴ Womit die Alanus-Hochschule nicht allein steht, wie etwa das „Studium Individuale“ der Leuphana-Universität zeigt: „Im Bachelor Studium Individuale können Sie verschiedene Module aus den bestehenden Studienprogrammen des Leuphana College eigenständig zu etwas Neuem und Eigenem zusammensetzen.“ (Leuphana Universität 2014)

Im Allgemeinen fließen zwei Überlegungsrichtungen in solch einem Studiengang zusammen: Zum einen – und in manchen Fächern und an manchen Universitäten dominant – Überlegungen zur wissenschaftlichen Disziplin und dem, was „dazugehört“ bzw. wo die Grenzen zu den Nachbardisziplinen liegen; ferner, wie man diesen Stoff entsprechend seiner Erkenntnislogik am besten aufbaut. Zum anderen – vielleicht eher an Fachhochschulen – spielen bei der Komposition von Studiengängen zweifellos auch Gesichtspunkte des einschlägigen Arbeitsmarktes, also Erwartungen darüber, was in der Arbeitswelt verlangt wird und mit welcher Kombination von Wissen und Können der Absolvent seine Marktchancen verbessern kann.

Bisher ist das Lernangebot von Hochschulen, das sich im „Vorlesungsverzeichnis“ manifestiert, nach Fakultäten oder Fachbereichen aufgebaut und gegliedert, die grobe Orientierungen bieten: Jura, Wirtschaft, Naturwissenschaften, Philosophie etc. Das sind traditionelle Gliederungen von Wissensgebieten, die der herkömmlichen Universität als Organisationsstruktur zugrunde liegen und deren genaue Abgrenzung im Lauf der Zeit immer wieder problematisch wird.

Innerhalb dieser Fachbereiche findet man die klassischen Erkenntnis- bzw. Forschungsgebiete, die historisch aus der Systematik des jeweiligen Wissensgebiets hervorgegangen sind, wie etwa Physik, Chemie, Biologie bei den Naturwissenschaften, oder Strafrecht, bürgerliches Recht, Arbeitsrecht bei den Juristen, Pädagogik, Soziologie, Germanistik usw. als sich verselbständigende ehemalige Teilgebiete der Philosophie. Oft, wenn auch keineswegs immer, bilden diese fachsystematisch begründeten Wissenschaftsgebiete den Kern bzw. das Feld von „Studiengängen“, die es erlauben, ein Wissenschaftsgebiet für sich alleine zu studieren und sich zugleich darauf zu spezialisieren, wobei i.d.R. festgeschrieben ist, was man aus Nachbarbereichen noch mitstudieren muss, wenn man einen „Abschluss“ in diesem Fach erreichen will. Studiengänge sind also mehr oder weniger fachlich sinnvolle Kombinationen von wissenschaftlichen Lerninhalten mit erkennbarem fachlichem Kern eines speziellen Erkenntnis- bzw. Forschungsgebietes.

Diese Erkenntnis- und Forschungsgebiete sind ihrerseits wiederum in zahlreiche Teilgebiete unterteilt (Organische und anorganische Chemie, physikalische Chemie, Biochemie, analytische Chemie usw., die „ein Chemiker“ alle mal kennengelernt haben muss, auf die er sich jedoch im vorgegebenen Rahmen auch individuell spezialisieren – seine Schwerpunkte setzen – kann. Ähnlich differenzieren sich bei der Pädagogik Schwerpunkte heraus wie Schulpädagogik, Heilpädagogik, Inklusionspädagogik, Sonderpädagogik usw., die sich teilweise überschneiden. Näheres regelt – der Studiengang.

In jüngerer Zeit wurden zahlreiche neue Studiengänge entwickelt, die mehr oder weniger „quer“ zu den herkömmlichen Fachgebieten liegen, diese übergreifen bzw. Teile weglassen, um neue Erkenntnis- und Forschungsgebiete bzw. –schwerpunkte abzudecken, wie etwa die Ökologie. Dabei treten in den letzten Jahren auch vermehrt Fälle auf, in denen der Studiengangsgliederung *berufliche Handlungsfelder* zugrunde gelegt werden. So kann man heute z.B. Personalentwicklung studieren, oder man kann Umweltingenieur werden, obwohl beides keine wissenschaftlichen Disziplinen wie z.B. „Chemie“ sind. Hier werden unter praktischen Gesichtspunkten – „was wird gebraucht?“ – quer zu den wissenschaftlichen Disziplinen neue Studiengänge komponiert.

STUDICA verkennt nicht die Fülle der wichtigen Gesichtspunkte und Überlegungen, die bei der Komposition solcher Studiengänge eine Rolle spielen und vor allem dem Ziel dienen, die Studierenden umfassend und Verantwortungsvoll in eine wissenschaftliche Disziplin bzw. in ein Fachgebiet einzuführen. Wenn STUDICA dennoch von diesem alten und bewährten Prinzip abrückt und bereit ist, es aufzugeben, dann geschieht das nicht vorschnell, sondern nach gründlichen Diskussionen vor allem aus zwei Gründen:

- Die Zielgruppe von STUDICA besteht nicht aus unerfahrenen Anfängern, die einen Beruf sucht bzw. ein Fachgebiet beherrschen möchte, sondern aus erfahrenen Praktikern, die schon lange im Beruf stehen und bestehende Erfahrungen ergänzen, analysieren oder weiterführen möchten, also einen ganz anderen Frageansatz haben, etwas ganz anderes suchen (wenn nicht, stehen ihnen ja Studiengänge offen). Die „Expertenfrage“ muss sich hier also umdrehen: Nicht: „Wie führe ich am besten in mein Gebiet ein?“ ist die Frage, sondern „Was habe ich zu dieser mitgebrachten Frage zu bieten und wie mache ich es zugänglich für jemanden ohne komplettes Fachstudium?“.
- Die Studiengängen in der Regel zugrundeliegende Fachsystematik ist wichtig, wenn es darum geht, ein Fach zu begreifen bzw. in ein Fach hineinzuwachsen. Sie hilft aber nicht, um reale Probleme zu lösen oder konkrete, an der Alltagswirklichkeit orientierte Fragen zu beantworten. Wenn man davon ausgeht, dass die STUDICA-Studierenden weniger aus wissenschaftlicher Neugier und grundlegendem Erkenntnisdrang zur Hochschule kommen, sondern weil sie sich konkret verbessern, alltägliche Aufgaben besser bewältigen wollen, dann ist der fachsystematische Weg zu lang und zu ungewiss und zu weit entfernt von den tatsächlichen Studiermotiven.

„Weiterbildung von bereits berufserfahrenen Menschen, die einen eher problem- als disziplinbezogenen Zugang erfordert, ist dabei eine besondere Herausforderung für die Expertinnen- und Expertenorganisation Hochschule, denn diese ist in ihrer klassischen Struktur durch disziplinerorientierte Angebotsorientierung gekennzeichnet: „Societies have problems, universities have departments“ lautet ein treffendes Bonmot der Hochschulforschung.“ (Pellert 2013, S. 28)

Der *Verzicht* auf vorgedachte, vorausgeplante Studierordnungen in Form von Studiengängen bringt aber ein auch einige Probleme mit sich:

Sie beginnen mit den Bezeichnungen der Lehrveranstaltungen, die oft aus der Fachlichkeit bzw. Fachsystematik genommen sind, die aber der STUDICA-Studierende nicht versteht.

Ein weiteres Problem besteht erwartbar darin, dass Veranstaltungen gewählt werden können, die zwar so klingen, als ob sie etwas mit der Lernfrage zu tun haben, fachlich aber sehr voraussetzungsvoll und also faktisch nicht verstanden werden können (weil es in der Veranstaltung keine innere Hinführung gibt, die im Studiengang viel früher liegt). Hier macht sich bemerkbar, dass für STUDICA in der Tat zunächst einmal mit der Studiengangbindung auch jeder die Veranstaltung übergreifende Aufbau, die didaktische Hinführung, die Ordnung nach Grundlagen, Voraussetzungen und Spezialwissen entfällt.

Ein nicht zu unterschätzendes drittes Problem, das aus dem Verzicht auf Studiengänge erwächst, bezieht sich auf das wissenschaftliche Niveau der Studierbemühungen bei STUDICA: Man könnte befürchten, dass der hohe praktische Verwertungsdruck (zur „Handlungssystematik“) die aus ihrer Eingebettetheit in Studiengänge herausgelösten Lehrveranstaltungen auch in ihrem wissenschaftlichen Niveau gefährdet. Das könnte dadurch auftauchen, dass man nun nichts mehr selber herleiten und aus dem wissenschaftlichen- und den praktischen Kontext übersetzen muss, weil auf wissenschaftliche Ansprüche mit Wegfall der Studiengangbindung verzichtet wird.

Damit hängt eine andere ernste Frage zusammen: Sie hat mit der heute eben auch in der Praxis benötigten und in den Lernzielen von STUDICA auch immer wieder angesprochenen Bildungszielen einer *wissenschaftlichen Haltung und Kompetenz* zu tun. Solche Lernergebnisse lassen sich nicht in einer (kurzen) Lehrveranstaltung, ja, sie lassen sich überhaupt nicht „vermitteln“, sondern nur durch längeres Erfahrungslernen bilden, wozu die traditionell Studierenden schließlich mehrere Jahre Zeit intensiv im wissenschaftlichen Milieu verbringen, eben geführt durch einen Studiengang. Dies kann STUDICA nicht bieten, wie STUDICA vermutlich – bis auf Ausnahmen, die sich vielleicht über Jahre hinweg immer wieder an STUDICA beteiligen – wohl überhaupt nur sehr wenig „wissenschaftliche Sozialisation“ bewirken kann.⁴⁵ Diese eher pessimistische These muss jedoch erst noch überprüft werden.

Grundsätzlich darf sich STUDICA über diese Fragen, die mit dem Außer-Kraft-Setzen der Studiengänge auftauchen, nicht einfach hinweg setzen, sondern muss versuchen, tragfähige Antworten zu finden, wie dies an geeigneten Stellen in diesem Text immer wieder versucht wird.

Um das hier beschriebene gedankliche Grundprinzip von STUDICA umsetzen zu können, sind nämlich eine Reihe von unterstützenden Maßnahmen nötig, denen wir uns jetzt zuwenden.

5.2 Strukturierung des Lernangebots

Würde man lediglich die Ordnung der Lehrveranstaltungen nach Studiengängen aufheben, entstünde tatsächlich ein ganz und gar unübersichtliches Chaos an „losen“ Lehrveranstaltungen. Die zukünftigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer von STUDICA mit ihrer mehr oder weniger deutlichen Lernfrage stünden vor einer ziemlich großen und unübersichtlichen Fülle von Lernangeboten und –möglichkeiten, der gegenüber sie die Orientierung verlieren müssten.. Diese Lernmöglichkeiten werden im normalen Hochschulbetrieb nie als Ganzes sichtbar, sondern erscheinen geordnet nach Studiengängen über mehrere Vorlesungsverzeichnisse verteilt, also semesterweise gruppiert. Außerdem sind sie i.d.R. nach studienorganisatorischen Gesichtspunkten (z.B. nach Fachgebieten, Studiengängen und Studiensemester oder nach Art der Ver-

⁴⁵ Allerdings muss man hier auch bedenken, dass auch in Studiengängen dieses Gelingen der wissenschaftlichen Sozialisation keineswegs immer garantiert, vielleicht sogar eher die Ausnahme ist (Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik 1977, Bargel, Tino, u.a. 1977, Vosgerau 2005, Schmitt, Lars 2010, Buck, Elias 2013)

anstaltungen wie Vorlesung, Seminar, Übung u.ä. geordnet, die für die STUDICA-Zielgruppe irrelevant und eher irritierende sind. Wie sollen, wie können sie sich also mit ihren Lernwünschen in diesem Wust zurechtfinden und daraus das herausholen können, was sie für ihre Lernfrage brauchen?

Ohne eine *Orientierungshilfe* wären die neuen Zielgruppen der nicht-traditionell Studierenden sicher ziemlich überfordert und würden erneut abgeschreckt. Deshalb ist die erste Aufgabe von STUDICA, die Fülle der Lernangebote der Hochschule in eine neue, allerdings nur formale, von der Orientierung an den Studiengängen freie Ordnung zu bringen, so dass die Interessenten finden können, was sie suchen, um ihre eigenen Lernmenüs gezielt zusammenstellen können. Gesucht wird also eine Art *Leit- und Orientierungssystem*, um in der Fülle der Möglichkeiten nicht verloren zu gehen.

Mit Hilfe dieses Leit- und Orientierungssystems müssen die an wissenschaftlicher Weiterbildung Interessierten möglichst eigenständig und schnell herauszufinden können, was die Hochschule ihnen für ihren Lernbedarf Passendes zu bieten hat. Das Angebot muss daher so formuliert sein, dass sie es auf die eigene Situation beziehen können. Dabei stehen sich Bedarf und Angebot nicht klar und eindeutig bestimmt gegenüber, sondern es handelt sich eher um einen *Aushandlungsprozess*, bei dem sich die in meist eigener Sprache artikulierten Lernwünsche am aus ganz anderen Kontexten heraus formulierten Lernangebot ebenso präzisieren und entwickeln müssen, wie das Angebot nach Maßgabe der Wünsche durchsucht und befragt wird. Da bei STUDICA nicht von vorneherein festliegt, was zu lernen ist, kann der Lernbedarf teilweise auch durch das Angebot geweckt, angeregt werden. Es geht also beim gesuchten Leit- und Orientierungssystem nicht nur um präzise Information, sondern um einen Rahmen für wechselseitige Konstitution.

Ob und wie dieser systemische Aushandlungsprozess zustande kommen kann, ist in erster Linie eine Frage der Übersicht über die überhaupt angebotenen und wählbaren Lernmöglichkeiten. Ihr anregender Charakter hängt wiederum ab von der Klarheit der mit den Lernmöglichkeiten verbundenen bzw. beabsichtigten Lernergebnisse (also des Wissens und Könnens, das man in ihnen erwerben kann). Außerdem müssen die Lernangebote so formuliert sein, dass sie an die Lernbedürfnisse der Interessierten *anschlussfähig* sind, dass also eine Brücke zu den mitgebrachten Fragen geschlagen werden kann. Das ist u.a. eine Frage der Begrifflichkeiten und des Sprachniveaus. Das herkömmliche Vorlesungsverzeichnis ist dafür oft nicht geeignet: Zum einen listet es nur einen kleinen Ausschnitt der Lehrveranstaltungen auf, nämlich diejenigen, die in diesem Semester stattfinden und von bestimmten Gruppen traditionell Studierender besucht werden müssen. Zum anderen sagen die Titel z.T. wenig darüber aus, was in der jeweiligen Veranstaltung inhaltlich behandelt wird, und selbst wenn kurze Inhaltsangaben beigelegt sind, beschreiben diese eher die behandelten Themen und Stoffe (also den Lerninput), und oft nicht, welches Wissen und welche Fähigkeiten man daran erwerben kann, welcher Learning Outcome also angestrebt wird. Denn das ist nur teilweise – und auch nur im Bereich des Wis-

sens, weniger in dem des Könnens – identisch (Schermutzki, Margret 2008; Schritteser, Ilse 2009; Brändle, Tobias, 2010).

Für STUDICA ist also ein ganz eigenes Ordnungssystem für ein Verzeichnis der Lernangebote notwendig. Dabei kann es sich nicht um ein curriculares System handeln. Vielmehr wird ein reines Kategorisierungssystem benötigt, mit dessen Hilfe die Lehrveranstaltungen so sortiert werden können, dass sie für die STUDICAnten identifizierbar, verstehbar, „schmeckbar“ sind und von ihnen bewusst und reflektiert gewählt und zu individuellen Lernmenüs kombiniert werden können.

Das Leit- und Orientierungssystem, für das wir uns schließlich entschieden haben, hat drei Ordnungsebenen:

1. die Ebene der Studiengebiete
2. die Ebene der Themenfelder
3. die Ebene der Lernveranstaltungen.

Wir beschreiben sie jetzt nacheinander.

5.2.1 Die Ebene der Studiengebiete

Auf der ersten Ebene der *Studiengebiete* werden größere gesellschaftliche Handlungs- bzw. Aufgaben- oder Reformfelder abgebildet, in denen gesellschaftlich aktuell Lernherausforderungen bestehen, z.B. aufgrund erheblicher Veränderungen, erhöhtem Innovationsbedarf oder neuer Fragestellungen. Wir gehen davon aus, dass gesellschaftlich oder in der Arbeitswelt aktuelle Diskussionsfelder sich auch verstärkt im individuellen Lernbedarf bzw. -interesse niederschlagen. Die Struktur der Studiengebiete folgt damit einer allgemein verbreiteten Handlungslogik.

Die von STUDICA angebotenen Studiengebiete werden von der Hochschule festgelegt und in regelmäßigen Abständen auf ihre Aktualität hin überprüft. Ihnen liegt ein Abwägen zugrunde zwischen Feldern erkennbaren öffentlichen Lernbedarfs und den Lehr- und Forschungsmöglichkeiten der Hochschule, d.h. den Themen, die an der Hochschule aufgrund ihrer Ausstattung, vor allem aufgrund der wissenschaftlichen Arbeitsbereiche der Lehrenden behandelt werden können.

Die Studiengebiete „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ und „Betriebliche Berufspädagogik“.

Während der Erprobungsphase von STUDICA werden konkret zwei solche Studiengebiete angeboten, nämlich der Bereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“ und der Bereich „Betriebliche Berufspädagogik“. Beiden Bereichen sind wichtige Kriterien ihrer Konstitution als STUDICA-Studiengebiete anzusehen: Beim sozial verantwortlichen Finanzwesen han-

delt es sich um einen Handlungsbereich, der in den letzten Jahren aufgrund politisch-gesellschaftlicher Ereignisse an öffentlicher Bedeutung gewonnen hat. Das Studiengebiet widmet sich dementsprechend den vielfältigen Aspekten der Frage, wie Bankgeschäfte sozial verantwortungsvoll gestaltet und durchgeführt werden können. Hier geht es sowohl um „Aufklärung“ als auch um Lösungsmöglichkeiten für ein gesellschaftliches Problem, welches aufgrund seiner Vielschichtigkeit auch und insbesondere nach einer wissenschaftlichen Perspektive verlangt. Schließlich geht es um konkretes Know How, wie man – z.B. als Mitarbeiter oder Leiter einer Bank – Finanzgeschäfte sozial verantwortlich betreiben und abwickeln kann.

Der Studienbereich Betriebliche Berufspädagogik ist weniger öffentlich aufgeladen, betrifft aber gleichwohl ein aktuelles Problem der Berufsbildung: Die Berufsbildungssysteme und vor allem ihr Personal können mit den stark angewachsenen Herausforderungen insbesondere an das berufspädagogische Handeln der Auszubildenden kaum mehr Schritt halten, weil das tradierte Erfahrungswissen der Auszubildenden dafür nicht mehr ausreicht und dringend wissenschaftliches Wissen gebraucht wird.

In beiden Fällen antworten die Studiengebiete also auf einen von den Branchen bzw. von der Öffentlichkeit wahrgenommenen gesellschaftlichen Lernbedarf, in der Hoffnung, dass dieser sich auch in bewussten subjektiven Lernfragen und –interessen niederschlagen möge. Wesentlich erscheint hier, dass sich die Studiengebiete aus einer Wahrnehmung gesellschaftlicher Phänomene und Prozesse bzw. sogar aus der Wahrnehmung ihrer Akteure ergibt, nicht aus innerwissenschaftlichen Überlegungen oder theoretischen Prämissen.

Es handelt sich bei den Studiengebieten um aktuelle gesellschaftliche Handlungs- bzw. Herausforderungsfelder, in denen dringender gesellschaftlicher Innovations- und Handlungsbedarf erkennbar ist und die relativ neu, d.h. noch wenig etabliert sind. Das heißt: Es besteht gesellschaftlich bereits ein wissenschaftlicher Lernbedarf, es existieren noch keine oder kaum fest verwurzelte Studiengänge und –angebote und die Hochschule hat dazu Ressourcen (d.h. relevante Lehrveranstaltungen und fachliche Kapazitäten) zu bieten⁴⁶.

5.2.2 Die Ebene der Themenfelder

Auf der zweiten Ebene wird der wissenschaftliche Lernbedarf in den Studiengebieten – auf der Grundlage empirischer Erhebungen – konkretisiert und präzisiert und zu einer überschaubaren Zahl von *Themenfeldern* verdichtet. Themenfelder beschreiben einzelne unterscheidbare relevante *Handlungsaufgaben*, aus denen sich der Studienbereich zusammensetzt. Ihnen wird ein bestimmtes Lernfeld zugeordnet. Diese Handlungsaufgaben sind komplex und allgemein. Ihnen

⁴⁶ Das sind freilich Bedingungen, die für Aufbau und Entwicklung von STUDICA als innovatives Studiermodell günstig sind; auf längere Sicht muss sich das Modell STUDICA aber natürlich auch für etablierte Bereiche bewähren.

liegen empirische Erhebungen des Lernbedarfs in den Studiengebieten zugrunde. Dadurch kommt ihnen Aktualität zu, weil neue Probleme erkennbar werden, weil alte Probleme neu relevant geworden sind oder weil z.B. Innovationsbedarf aufgetreten ist, der mit neuen (wissenschaftlichen) Lernherausforderungen verbunden ist. Aktualität der Themenfelder heißt, dass sich zur Zeit viele Menschen aus der Praxis mit den damit verbundenen Problemen beschäftigen müssen, dabei auf die entsprechenden wissenschaftlichen Lernfragen stoßen und sich damit an STUDICA wenden. Aktualität heißt aber auch, dass die empirische Ermittlung des konkreten Lernbedarf in einem Handlungs- bzw. Studienbereich in gewissen Abständen regelmäßig wiederholt werden muss, um auch aktuell zu bleiben. Der Schritt von der Lernbedarfsfeststellung zu den Themenfeldern ist ein Interpretationsschritt, bei dem es um Mustererkennung, Sinnverstehen und die Übersetzung von Aufgaben in Anforderungen von Anforderungen in Kompetenzen geht.

Auf der Grundlage von 2012 im Projekt STUDICA durchgeführten empirischen Studien wurden für unsere beiden Studiengebiete die in den folgenden Kästen wiedergegebenen Themenfelder herausgearbeitet:

Themenfelder des Studiengebiets Sozial verantwortliches Finanzwesen

Themenfeld 1: Wirtschaft zukunftsfähig machen

Themenfeld 2: Geld, das unbekannte Wesen, verstehen und gestalten

Themenfeld 3: Perspektive wechseln um umzudenken und umzulenken

Themenfeld 4: Chancen und Herausforderungen im Kontext begreifen

Themenfeld 5: Vorreiter kennen und verstehen

Themenfeld 6: Wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen und Werkzeuge bewusst verwenden

Themenfeld 7: Anlageberatung sozial verantwortlich gestalten

Themenfeld 8: Kreditgeschäft sozial verantwortlich gestalten

Themenfeld 9: Beteiligungsgeschäft sozial verantwortlich gestalten

Themenfeld 10: Bewusst Schenken und Stiften

Themenfeld 11: Herausforderungen werteorientierten Managements meistern

Themenfeld 12: Controlling und Rechnungswesen multidimensional praktizieren

Themenfeld 13: Kommunikation - nach innen und außen – fair und transparent führen

Themenfeld 14: MitarbeiterInnen werteorientiert auswählen und entwickeln

Themenfeld 15: Innovation und Entwicklung auf Produkt-, Dienstleistungs- und Unternehmensebene werteorientiert gestalten

Themenfeld 16: Neue Initiativen und Unternehmen gründen

Themenfelder des Studiengebiets Betriebliche Berufspädagogik

Themenfeld 1: Neue Medien didaktisch nutzen

Themenfeld 2: Diversität als Stärke erkennen, Vielfalt fördern

Themenfeld 3: Professionell mit schwierigen Auszubildenden umgehen
Themenfeld 4: Die Qualität der beruflichen Ausbildung weiterentwickeln
Themenfeld 5: Lernende begleiten
Themenfeld 6: Ausbildungsakteure beraten
Themenfeld 7: Jugendliche besser verstehen
Themenfeld 8: Moderne Ausbildung didaktisch konzipieren und gestalten
Themenfeld 9: Veränderungsprozesse in der Ausbildung managen
Themenfeld 10: Begeisterung fürs Lernen wecken
Themenfeld 11: Kompetenzen feststellen und Kompetenzentwicklung fördern
Themenfeld 12: Verstehen, wie Erwachsene lernen und sie dabei unterstützen
Themenfeld 13: Bildungsmaßnahmen evaluieren und die eigene Praxis erforschen
Themenfeld 14: Lernen verstehen
Themenfeld 15: Lernen in der Arbeit
Themenfeld 16: Lernbeziehungen und Lernkultur entwickeln und gestalten
Themenfeld 17: Die bildungswissenschaftlichen Hintergründe der Berufspädagogik verstehen
Themenfeld 18: Konflikte managen
Themenfeld 19: Die politischen Hintergründe der Berufsbildung begreifen
Themenfeld 20: Sich selbst und seine Mitarbeiter professionell führen

Wichtig ist: *Bei diesen Themenfeldern handelt es sich nicht um Lehrveranstaltungen, sondern um für den Studienbereich bzw. das hinter ihm stehende Praxisfeld relevante, typische, zur Zeit aktuelle und allgemein die Akteure in diesen Praxisfeldern interessierende und sie praktisch vielfältig fordernde Themen, Problemstellungen, Handlungsaufgaben.* In ihnen sollten diejenigen, die an der wissenschaftlichen Weiterbildung nach STUDICA teilnehmen wollen, ihre persönliche Lernfrage lokalisieren können. Denn diese Themenfelder bilden zugleich die Kategorien, nach denen die studierbaren Lernveranstaltungen im nächsten Schritt überschaubar geordnet werden (und hier beim Zusammenstellen der individuellen Lernmenüs aufgefunden werden können).

5.2.3 Die Ebene der Lernveranstaltungen

Erst auf dieser dritten Ebene sind konkrete, buchbare Lernveranstaltungen verzeichnet, und zwar inhaltlich geordnet nach den zuvor beschriebenen Themenfeldern.

Auf diese Ebene der Lernveranstaltungen kommt man über folgenden Weg:

- a. *Klärung der Learning outcomes pro Themenfeld:* Für jedes Themenfeld werden (basierend auf empirischen Erhebungen zu den Aufgaben und Kompetenzanforderungen und zum Lernbedarf an wissenschaftlichem Wissen und Können⁴⁷) zunächst von Experten

⁴⁷ Zum Lernbedarf im Studiengebiet Betriebliche Berufspädagogik: Schrode, Wagner, Hemmer-Schanze 2012 und 2013; Zum Lernbedarf im Studiengebiet Sozial verantwortliches Finanzwesen: Remer et al, Juli 2013)

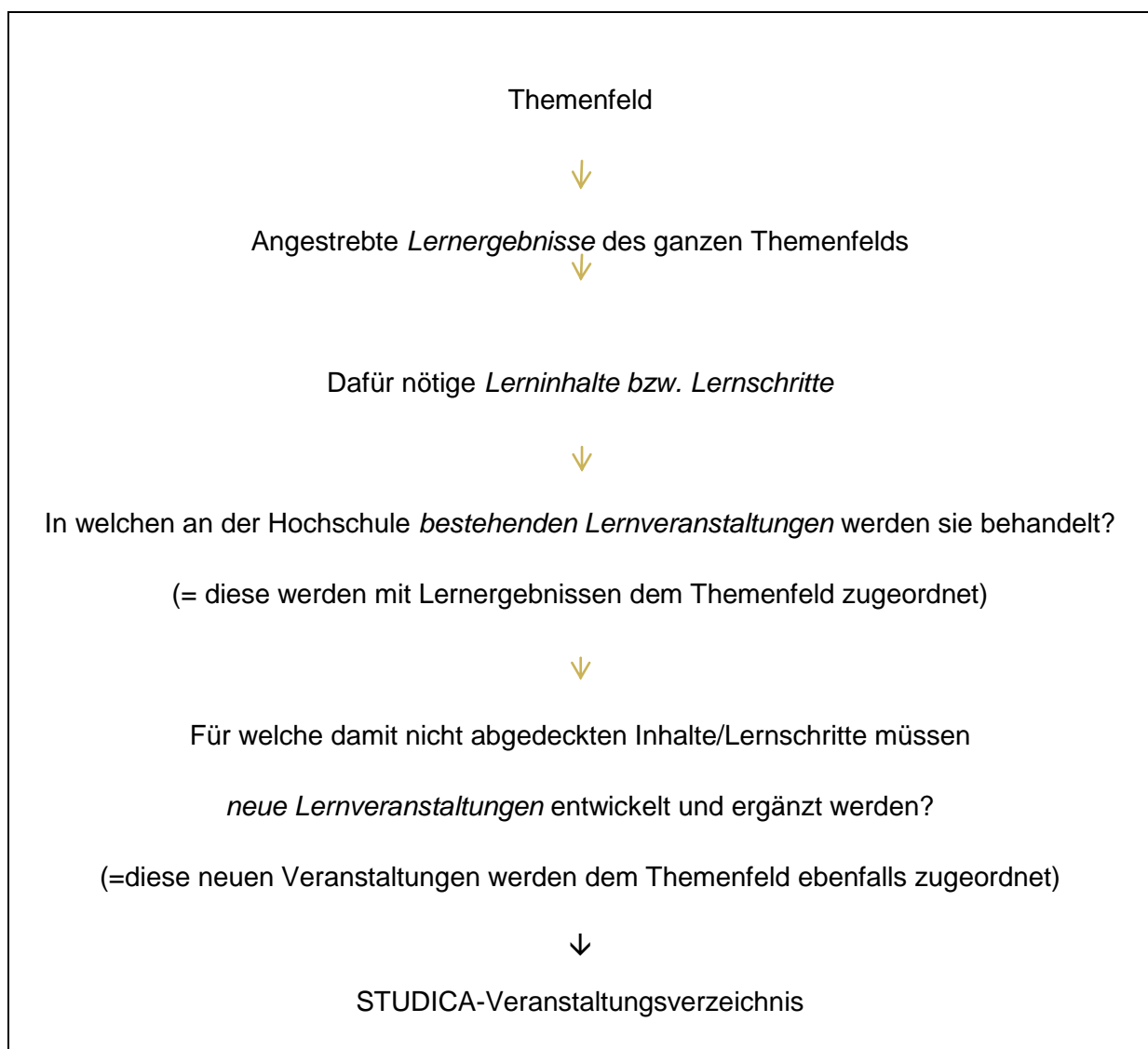
der Hochschule bzw. der Ausbildungsforschung, später iterativ in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden) die hier gewünschten bzw. notwendigen *Lernergebnisse* (in Kompetenzform) geklärt und formuliert: Welches Wissen und welches Können, welche Kompetenzen sollte jemand erworben haben, der die dem Themenfeld zugrunde liegende Handlungsaufgabe meistern soll?⁴⁸ D.h.: Welche Kompetenzen sollte jemand entwickelt haben, der dieses Themenfeld komplett studiert hat? Diese Klärung der Learning Outcomes der Themenfelder orientiert sich am Bedarf der Praxis, d.h. an dem, was gewusst und gekonnt werden muss, um die Handlungsaufgabe, die im Themenfeld angesprochen ist, zu bewältigen. Dies wiederum wird nicht am grünen Tisch beschlossen, sondern beruht auf empirischer Forschung bzw. den Erfahrungen der Praxis.

- b. *Klärung der Lerninhalte für jedes Themenfeld*: Sind die zu erreichenden Lernergebnisse für die Themenfelder klar, können die Lernschritte bzw. *Lerninhalte* bestimmt werden, die nötig sind oder vorgeschlagen werden oder hilfreich erscheinen, um die Lernergebnisse zu erreichen. Das geschieht deduktiv und allgemein: Woran – an welchen Lernherausforderungen bzw. Lerninhalten - kann man diese Lernergebnisse lernen? Die wünschenswerten Lerninhalte werden beschrieben, und dabei gibt es auch schon Hinweise auf die erforderlichen Methoden, auf Lerndauer u.ä., so dass klar wird, was für Lerninhalte gebraucht werden.
- c. *Klärung, Auswahl und Zuordnung der Lernveranstaltungen*: Nun, im dritten Schritt, werden die an der Hochschule real existierenden Lehrveranstaltungen darauf hin durchgesehen und geprüft, welche die zuvor als notwendig erkannten Lerninhalte in welcher Form enthalten. Die werden dann dem jeweiligen Themenfeld so zugeordnet, dass dessen gewünschte oder notwendige Lerninhalte möglichst vollständig durch entsprechende Lernveranstaltungen abgedeckt sind. Dieses Vorgehen verlangt, für die an der Hochschule angebotenen Lehrveranstaltungen zu klären, welche Lerninhalte bzw. Lernschritte jeweils behandelt werden. Dann erst können diese Veranstaltungen einem Themenfeld zugeordnet werden. Diese Zuordnung wird nicht einfach aufgehen: Manche Lehrveranstaltungen werden in mehreren Themenfeldern auftauchen, andere, die für ein Themenfeld dringend benötigt werden, fehlen, d.h. es wird Lücken geben zwischen dem, was in bestehenden Veranstaltungen gelernt werden kann und dem, was für das Themenfeld alles gelernt werden muss bzw. sollte. Diese Lücken werden durch Platzhalter für noch nicht entwickelte Lernveranstaltungen gekennzeichnet. Werden diese bisher nicht abgedeckten Lernveranstaltungen tatsächlich nachgefragt, müssen sie *neu und zusätzlich* entwickelt werden.

⁴⁸ Grundsätzlich sollen die Lehrveranstaltungen nicht nur (akademisches) Wissen vermitteln, sondern *Kompetenzen* bilden. Das erscheint uns als wichtige Voraussetzung u.a. für die Praxisrelevanz eines Studiums für nicht-traditionell Studierende und damit dafür, diese Zielgruppe überhaupt für ein Studium zu gewinnen. Deshalb sprechen wir im Zusammenhang von STUDICA auch nicht von „Lehr-“, sondern von „Lernveranstaltungen“, da sich Kompetenzen nicht „vermitteln“, sondern nur vom Lernenden selbst – begleitet – entwickelt werden müssen. Beim Kompetenzbegriff orientieren wir uns an Erpenbeck bzw. Weinert.

- d. *Verzeichnis der STUDICA-Veranstaltungen für alle Themenfelder pro Studienggebiet.* Die Zusammenstellung all dieser – schon im Rahmen anderer Studiengänge stattfindender *und* der benötigten bzw. wünschenswerten, ggf. noch zu entwickelnden – Lernveranstaltungen werden, nach Studiengebieten und Themenfeldern geordnet, den STUDICA-Studierenden als elektronisches Verzeichnis ausdrückbar zugänglich gemacht. Für jede dieser neu entwickelten Veranstaltungen ist darin angegeben, was sie leisten sollen, d.h. welche Lernergebnisse erzielt werden müssen und welche Lerninhalte daher zu behandeln sind.

Grafisch kann man sich das so vorstellen:



Es ist wichtig, nicht einfach die bestehenden Lehrveranstaltungen direkt den Themenfeldern zuzuordnen, sondern den -inzwischen üblichen - Weg über Learning Outcomes und zu gehen. Denn nur so wird auch für die bestehenden Lehrveranstaltungen klar, worum es dort

geht(Lernergebnisse), und nur so können „unversorgte“ Themen entdeckt werden, die zur Neuentwicklung von Lernveranstaltungen führen müssen. Die Kompetenzorientierung in der Lehre ist für STUDICA unverzichtbar und kommt den Anforderungen, die Erwachsene an Lernen haben entgegen.⁴⁹

Lernveranstaltungen, die insgesamt den zur Bewältigung des Themenfelds erforderlichen Lernbedarf abdecken. Dabei kann es sich, je nach angestrebten Outcomes, um sehr unterschiedliche Typen von Lernveranstaltungen handeln – Vorlesungen oder Seminare, Übungen oder Schulungen, Praxisprojekte oder Exkursionen u.a.m. Ihr gemeinsamer Bezugspunkt ist das jeweilige Themenfeld und dessen Lernergebnisse.

Jede einzelne von der Hochschule angebotene und für STUDICA geöffnete Lernveranstaltung ist einem Themenfeld zugeordnet und in dieses Themenfeld sachlich eingebunden.

Im folgenden Auszug aus dem STUDICA-Veranstungsverzeichnis sind die grün unterlegten Veranstaltungen diejenigen, die aus bestehenden Studiengängen stammen, die anderen solche, die ggf. neu und nach STUDICA-Kriterien entwickelt werden müssen. Wichtig ist aber: Die STUDICA- Teilnehmenden wählen nicht das Themenfeld, sondern daraus so viele Veranstaltungen einzeln, wie sie wollen.

Abb: Beispiel zur Zuordnung der Lernveranstaltungen zu Themenfelder:

Themenfeld 5: Lernende begleiten

Lernergebnisse des Themenfeldes

Was Sie hier lernen können: Sie überblicken die verschiedenen Ansätze der Lernprozessbegleitung, ihre lerntheoretischen Hintergründe und strukturellen Bedingungen. Sie können Lernbegleitung praktisch einführen und anleiten und Lernbegleiter begleiten.

Lernveranstaltungen*

Lerninhalte des Themenfelds	Veranstaltung	Termin
Die unterschiedlichen Lehransätze wurzeln letztlich in unterschiedlichen Vorstellungen vom Lernen. Während sich die Pädagogik in der Vergangenheit eher auf das Lehren konzentrierte, legt sie ihr Augenmerk heute primär auf das Lernen. Denn niemand kann lehren,	DL/3 Klassische Lerntheorien	26.-27.4.2014

⁴⁹ Eine ausführliche Beschreibung zum Ansatz der Kompetenzorientierung und zu der Arbeit mit Lernergebnissen findet sich in der Handreichung Lernergebnisse, die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entstanden ist (s. Bergstermann, A., u.a. 2013). http://offene-hochschulen.de/download/_Handreichung_Lernergebnisse_final_Feb2013_extern.pdf

<p>ohne etwas über das Lernen zu wissen. Die Phänomene des Lernens haben in der Wissenschaft sehr unterschiedliche theoretische Deutungen und Betonungen erfahren. Sie stehen im Mittelpunkt dieses Seminars, das damit versucht, Lernen von verschiedenen Seiten her anzugehen und nachzuzeichnen, welche Folgerungen sich aus diesen unterschiedlichen theoretische Zugängen für das Verständnis vom Lehren, für die Gestaltung von Lernumgebungen und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden haben. Es wird ein weiter Bogen gespannt von den behavioristischen Lerntheorien über Ergebnisse der Hirnforschung zum Lernen und die kognitivistischen Lerntheorien bis zur aktuellen systemisch-konstruktivistischen Lerntheorie, auf die ausführlich eingegangen wird. Gefragt wird auch immer nach praktischen Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Gestaltung und Durchführung von Lernprozessen. Das Thema ist auch exemplarisch für den Umgang mit wissenschaftlichen Theorien überhaupt, d.h. für die Frage, welchen praktischen Nutzen das Wissen um verschiedene Theorien zum gleichen Gegenstand haben kann.</p>	<p>Seminar, 15 Ustd, 2 LP, Jahn</p> <p>(auch in Themenfeld: 10, 14, 16)</p>	
<p>Sozialpsychologische Befunde zur Lehrerwahrnehmung und interpersonalen Wahrnehmung; Bedeutung der Lehrer-Schüler-Interaktion für den Lernerfolg; Interaktions- und Kommunikationsstile von Lehrern; lernförderliche Kommunikation und Interaktion; Forschungsergebnisse zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden; Interaktions- und Kommunikationsstile; Praktische Konsequenzen: Selbstprüfung und Selbsterziehung der Lehrenden; Führung und Selbstführung. „Dialogische Steuerung“ des Lehr-Lernprozesses auf „gleicher Augenhöhe“. Wie entstehen „gleichwürdige Beziehungen“ (Jesper Juul)?</p>	<p>SB/2 Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden</p> <p>Seminar, 15 Ustd, 2 LP, Maurus</p> <p>(auch in Themenfeld:</p>	<p>22.-23.5.2014</p>

	3,4,12,14,16,18)	
Hier werden unterschiedliche Modelle des „Lehrens“ vorgestellt, erörtert und praktisch erprobt – von stark lehrendenorientierten Ansätzen bis zu solchen, bei denen sich die Lehrenden immer mehr zurückhalten bzw. zurücknehmen. Lernprozessbegleitung ist ein methodischer Ansatz, mit dem selbstgesteuertes und entdeckendes Lernen an komplexen Arbeitsaufgaben in der Echtarbeit umgesetzt werden kann. In diesem Seminar werden verschiedene Konzepte der Lernbegleitung analysiert und miteinander verglichen.	Von der Unterweisung zur Lernprozessbegleitung Seminar, 20 Ustd, 2 LP, Duf-ter-Weis (auch in Themenfeld: 10,16)	nach Vereinba- rung
Einführung in Konstruktivismus und Systemtheorie; Lernbegriff; biografisches Lernen; Lernen und Entwicklung; Lernen und Schulungsweg; lebenslanges Lernen; Lernen und Lehren; strukturelle Koppelung; Gestalten von Lernumgebungen; selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen	Systemisch-konstruktivistische Lerntheorien Seminar, 15 Ustd, 2 LP; NN (auch in Themenfeld: 1,10,12,14,16)	nach Vereinba- rung
Wissen und Können – Kompetenz und Qualifikation – Kompetenz und Disposition – Kompetenzbegriffe und -theorien – Kritik am Kompetenzbegriff - Lernzieltaxonomien und Kompetenzgrade – Kompetenzmodelle und Kompetenzarten – Anwendungskompetenz, Lernkompetenz, Sozialkompetenz – Kommunikative Kompetenz und andere; Kompetenz und berufliche Handlungsfähigkeit – Erfahrungsgeleitetes (künstlerisches) Handeln – Kompetenz und personale Selbststeuerung – Kompetenzorientierung und Hochschule	Theoretische Hintergründe der Kompetenzorientierung Seminar, 20 Ustd, 2 LP, NN (auch in Themenfeld: 11)	nach Verein barung
Kompetenzentwicklung und -bildung (Wie entstehen Kompetenzen?); Kompetenzentwicklung und informelles Lernen; Veränderung der Lehrendenrolle; Kompetenz und Performanz; Kompetenzmessung bzw. -feststellung; die Kompetenzenbilanz; das Instrumentarium der kompetenzorientierten Bildung	Kompetenzorientiert ausbilden und Kompetenzen feststellen	nach Vereinba- rung

(Outcomeorientierung usw.); kompetenzorientiert ausbilden; kompetenzorientierte Didaktik und kompetenzorientierte Methoden; kompetenzorientierte Prüfungen und das Problem der Bezugsnorm	Seminar, 20 Ustd, 2 LP, NN (auch in Themenfeld: 11)	
Einführung in den und Einüben des „Graswurzel-Ansatzes“ der Lernbegleitung. Anhand von realen Geschäftsprozessen aus der beruflichen Praxis der Teilnehmer werden konkrete Umsetzungsbeispiele erarbeitet. Anschließend erhalten die Teilnehmer Supervision bei der Durchführung einer Lernbegleitung in ihrer eigenen Aus- oder Weiterbildungspraxis.	Workshop: Lernende begleiten Workshop, 20 Ustd, 2 LP, Dufter-Weis	nach Vereinbarung

Insgesamt 12 Seminartage

Empfohlene weitere Kombinationen:

EB/2 Paradigmen und Theorien der Berufspädagogik
DL/2 Didaktische Modelle in der Berufspädagogik

Ins STUDICA-Lernangebot werden, wie gesagt, zunächst einmal *bestehende* Lernveranstaltungen der Hochschule aufgenommen, die geeignet erscheinen, etwas zum Lernbedarf beizutragen, der in einem Themenfeld besteht. Dieser Bezug zum Lernbedarf wird dadurch offen gelegt, dass die jeweiligen Lerninhalte im Zusammenhang mit den gewünschten Lernergebnissen aufgeschlüsselt werden. Diese „bestehenden“ Lernveranstaltungen werden im übrigen inhaltlich und methodisch nicht verändert, sondern so übernommen, wie die jeweiligen Lehrenden sie konzipiert haben und anbieten: Die STUDICAnten, die solche Veranstaltungen wählen, sitzen dort dann neben „traditionellen“ Studierenden bzw. neben den jeweiligen Fachstudenten, die diese Veranstaltung nicht über STUDICA belegt haben.

Faktisch dürfte dies in den allermeisten Fällen nur bei solchen Veranstaltungen möglich sein, die in Blockform bzw. am Wochenende angeboten werden oder angeboten werden können. U.U. müssen Kursveranstaltungen bei genügend großer Nachfrage von STUDICA-Studierenden für sie speziell nochmal als Blockveranstaltung durchgeführt werden. Daran wird deutlich, dass STUDICA in erster Linie eine neue *Studierform* ist, kein neues Studium: STUDICA erschließt das akademische Lehrangebot neu für die Zielgruppe der nicht traditionell Studie-

renden, verfolgt aber zunächst nicht die Absicht, für sie ein ganz neues Lernangebot zu schaffen.⁵⁰

Um die bestehenden Lernangebote für STUDICA nutzen und sie in die beschriebene Struktur einpassen zu können, ist es allerdings notwendig, dass diese bestehenden Lehrveranstaltungen sehr viel systematischer und aussagekräftiger beschrieben werden als bisher in den Vorlesungsverzeichnissen, so dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von STUDICA einschätzen können, worum es geht und was sie hier jeweils lernen können. Deshalb müssen alle Lehrenden, deren Veranstaltungen für STUDICA geöffnet werden, diese Veranstaltungen systematisch auf einem eigens zu diesem Zweck entwickelten Formblatt beschreiben (s. Kasten).

STUDICA-Lernveranstaltung	
Titel	Erweiterte Aufgaben der Berufsbildung in der Gegenwart
Kürzel	DL/1
Modulzugehörigk.	DL
Verantwortlich	Brater
Kontakt Hochsch.	Brater
Zielgruppe	In der (Berufs)bildung Tätige / Personen, die sich darauf vorbereiten
Ankündigungstext	Im Zentrum steht der paradigmatische Wandel des Verständnisses der Berufsbildung. Seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts steht die Berufsbildung vor zahlreichen neuen Aufgaben und Herausforderungen, aber auch Chancen. Das Bild von dem, was heute alles zur „selbständigen beruflichen Handlungsfähigkeit“ dazugehört, hat sich vollkommen

⁵⁰ Für die noch nicht existierenden, aber als notwendig erkannten Lernveranstaltungen ist das jedoch durchaus der Fall: Sie werden speziell für STUDICA neu entwickelt. Dabei können inhaltlich, vor allem aber auch hochschuldidaktisch die speziellen STUDICA-Kriterien, die aus Überlegungen zur Lernsituation nicht traditioneller Studierender entwickelt wurden, konsequent umgesetzt werden. S.u. Abschnitt 5.5

	<p>gewandelt und stark erweitert. Auf diesem Hintergrund lässt sich u.a. die in der deutschen Tradition (Humboldt) prägende Gegenüberstellung von „Bildung“ und „Ausbildung“ nicht länger halten – Ausbilden wird zu einem Akt der „Persönlichkeitsbildung“. Dazu gehört die Einsicht in den Bildungswert realer praktischer (betrieblicher) Arbeit ebenso wie die Erweiterung des didaktischen Repertoires und die Relativierung des nur „Fachlichen“ in den berufsbezogenen Bildungsprozessen. Das drückt sich u.a. in der sog. „kompetenzorientierten Wende“ in der Berufspädagogik aus. Sie hat viele Folgen: Statt einer „Erzeugungsdidaktik“ wird eine „Ermöglichungsdidaktik“ gefordert. Es werden nicht mehr Qualifikationen „vermittelt“, sondern „Kräfte zur Aufgabenbewältigung entfaltet“ – mit erheblichen Auswirkungen auf die Rolle der Lehrenden in der Berufsbildung vom „Unterweisen“ zum „Lernbegleitung“.</p>
<p>Lernergebnisse: Nach Abschluss der Lernveranstaltung sind die Studierenden in der Lage,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • die Aufgaben der Berufsbildung zeitgemäß neu zu verstehen • die sich daraus ergebenden „Baustellen“, Praxisprobleme und offenen Forschungsfragen im Überblick zu erkennen • die Hauptthemen der modernen Berufspädagogik zu erläutern, ihren Zusammenhang herzustellen und ihn hinter den konkreten Diskussionen wiederzuerkennen.
Lerninhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Aktuelle Herausforderungen an die Berufsbildung • Begriff der beruflichen Handlungsfähigkeit • Die deutsche Bildungstradition seit Humboldt • Was hat Berufsbildung mit Bildung zu tun? • Von den Schlüsselqualifikationen zum Kompetenzbegriff • Systemisch-konstruktivistisches Lernverständnis und was daraus folgt • Von der 4-Stufen-Methode zum entdeckenden Lernen in der Echtarbeit • Vom Unterweiser zum Lernbegleiter
Lernformen	<ul style="list-style-type: none"> • Anschluss an eigene Erfahrungen der TN • Gelenktes Lehrgespräch • Inputs
Literatur	<p>Michael Brater u.a., Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart 1988 (München 1998);</p> <p>Martin Baethge, Heike Solga, Markus Wieck, Berufsbildung im Umbruch, Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin (Friedrich Ebert Stiftung) 2007</p> <p>Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Berufsausbildung 2015. Eine Entwicklungsperspektive für das duale System. Gütersloh 2009</p> <p>Rolf Arnold, Ermöglichen, Hohengehren 2012</p>
Workload	<p>Selbststudium: 20</p> <p>Präsenzstudium: 10</p> <p>Transfer-/Praxisphase:</p>
Voraussetzungen	Berufserfahrung in der Bildung
ECTS-Punkte	2
Art der Prüfung	Mündl./ Hausarbeit

Abschluss/Niveau	MA
Gebühren	
Anbieter	

5.3 Fachsystematik oder Handlungssystematik?

Wir sind in diesem Text schon mehrfach auf die kontroverse didaktische Orientierung „Fachsystematik versus Handlungssystematik“ gestoßen.⁵¹ Mit dem Verhältnis von Studiengebieten, Themenfeldern und Lehrveranstaltungen, wie wir sie gerade skizziert haben, hat STUDICA eine Lösung gefunden für diese aktuell unter Hochschuldidaktikern heftig diskutierte Kontroverse zwischen „fachsystematischer“ oder „handlungssystematischer“ Ausrichtung akademischer Lernangebote: In gewisser Weise verbindet das STUDICA-Angebot nämlich beide Orientierungen miteinander.

Traditionell sind, wie wir sahen, akademische Veranstaltungen *fachsystematisch* orientiert und strukturiert: Es wird im Bereich der Hochschulen z.B. konsequent unterschieden zwischen einer betriebs- und einer volkswirtschaftlichen Betrachtung, und man wird nur wenige Veranstaltungen finden, die beide Sichtweisen mischen. Ähnliches gilt für physikalische, chemische, biologische Untersuchungen und Darstellungen, oder für soziologische und psychologische. Wissenschaftliche Disziplinen sind wie optische Filter, die nur Licht einer bestimmte Wellenlänge durchlassen: Sie greifen einen bestimmten Aspekt der betrachteten Gegenstandswelt heraus und blenden alle anderen aus. Diese Reinheit der fachlichen Betrachtung hat den großen Vorteil, sich auf eine Fachdisziplin konzentrieren zu können und die Forschung auf bestimmte Fragestellungen gegenüber einer kontingenten Gegenstandswelt zu beschränken. Durch die Disziplinen konstituiert man überhaupt erst untersuchbare, abgrenzbare Gegenstände und Fragestellungen: Forschung ist zunächst kaum anders möglich als auf dem Hintergrund einer fachsystematischen Strukturierung der Welt, und wissenschaftliche Lehrveranstaltungen geben ganz selbstverständlich diese fachsystematische Gliederung wieder.

Auf der anderen Seite weisen die Kritiker dieser fachsystematischen Ordnung immer wieder darauf hin, dass in der *Handlungswelt* keine Gegenstand, kein Thema, keine Aufgabe und kein Problem sich sauber nach wissenschaftlichen Disziplinen gliedert, sondern stets all diese fachlichen Betrachtungsweisen *in Mischung* aufweist, also eigentlich die Disziplinen übergreift. Jedes gesellschaftliche Realproblem – wie etwa Führung oder soziale Ungleichheit - hat z.B. neben

⁵¹ Die Unterscheidung von Fach- und Handlungssystematik wurde vor allem im Zusammenhang mit der Einführung von sog. „Lernfeldern“ in der (Berufs-)Schule aktuell. Vgl. z.B. die Beiträge in dem Band R. Bader/ P.F.E. Sloane (Hsg) 2000. Einer der „Väter“ der Unterscheidung von Fach- und Handlungssystematik ist Andreas Schelten, der auch immer wieder darauf hinweist, dass beide didaktischen Orientierungen sich gegenseitig unterstützen können. Vgl. Riedl, Alfred, Schelten, Andreas (2012) sowie Wewer, Klaus (2013)

sozialwissenschaftlichen auch psychologische, medizinische oder juristische Hintergründe, Wirkungen und Zusammenhänge. Und wenn man sich mit diesen Problemen handelnd auseinandersetzt, wird einem sehr schnell bewusst, dass alle diese fachlich schön unterscheidbaren Aspekte real ständig ineinanderfließen und nicht auseinanderzuhalten sind: Wenn in einem Unternehmen z.B. Entscheidungen „rein wirtschaftlich“ getroffen werden, kann man davon ausgehen, dass es heftigen Ärger mit der Belegschaft und dem Betriebsrat gibt und dass aufgrund des dadurch vielleicht ungewollt verschlechterten Betriebsklimas ein guter Teil der erhofften wirtschaftlichen Vorteile verpufft. Oder: Welchen Ärger können „rein rechtliche“ Betrachtungen und Begründungen doch hervorrufen, weil sie psychologische und soziale Gesichtspunkte außer Acht lassen! Hier dürfte z.B. ein Kernproblem der betriebswirtschaftlichen Ausbildung von Managern liegen, die zu einer einseitig wirtschaftlichen Sichtweise erzieht und die „ganzheitliche“ Betrachtung der betrieblichen Aufgaben vernachlässigt.

Deshalb wird gerade für eine auf praktische Handlungsfähigkeit zielende akademische Ausbildung eine *handlungssystematisch orientierte* Konzeption gefordert, bei der z.B. reale Handlungsprobleme im Mittelpunkt einer Veranstaltung stehen, die unter allen einschlägigen disziplinären Aspekten betrachtet werden können: Also z.B. ein betriebliches Problem behandelt, das unter wirtschaftlichen ebenso wie technischen, rechtlichen, sozialen, organisatorischen, gruppendynamischen, gesamtgesellschaftlichen, politischen, psychologischen usw. Gesichtspunkten beleuchtet wird.

Man könnte daher denken, dass Lehrveranstaltungen für nicht-traditionell Studierende, um praxisnah und an ihre bisherige Erfahrungswelt anschlussfähig zu sein, *für die Studierinteressenten nachvollziehbaren Handlungsbezug* aufweisen müssten. D.h., ihre Strukturen müssten einer *Handlungssystematik* folgen, nicht, wie im wissenschaftlichen Bereich üblich, einer Fachsystematik. D.h., ihre Inhalte sollten sich auf praxisnahe Fragestellungen beziehen bzw. allgemeine, zunächst vielleicht praxisferne Theorie in einen praktischen Kontext positionieren, in dem der Studieninteressent seine Fragestellungen prinzipiell wiederfinden bzw. die er mit ihr verbinden kann. Denn Handlungssystematik heißt:

„Die Schritte zur Bewältigung beruflicher, gesellschaftlich-politischer und privater Handlungssituationen bestimmen den Ablauf des Unterrichts; sie werden zur didaktischen Struktur. Ausgangspunkt des (fach-)wissenschaftsstrukturieren Unterrichts ist ein Lernthema, Ausgangspunkt des handlungsstrukturierten Unterrichts hingegen eine Lernaufgabe, genauer ein Lernproblem“ (Rösch, Herbert 2000)

Beim handlungssystematischen Unterricht werden tradierte Fächer und analytische Stoffgebiete aufgelöst und die Lerninhalte an realitätsbezogenen Handlungsstrukturen neu ausgerichtet.⁵² Damit ist verbunden, dass die fachsystematischen Lehrgebiete (wie etwa „Finanzwissenschaft I“) nicht mehr umfassend und im großen Zusammenhang gelehrt würden, sondern immer nur in

⁵² Handlungssystematischer Unterricht ist verwandt mit dem Projektunterricht bzw. meint dasselbe Umdenken. An einem Beispiel aus der beruflichen Bildung: Der Unterricht heißt „Herstellung von Fahrradrahmen“, nicht: „Materialkunde“, „Messen“, „Sägen“, „Biegen“, „Schweißen“. (s.a. Reinisch 2003)

der „Portion“, in dem Ausschnitt und Zuschnitt, wie es für den jeweiligen Handlungszusammenhang wichtig ist.⁵³

Das Problem dieses Ansatzes im akademischen Bereich liegt in Folgendem: Er nimmt dem Lernenden didaktisch eine für das wissenschaftliche Lernen bzw. für die Ausbildung wissenschaftlicher Kompetenz sehr wichtige Arbeit ab, nämlich genau die, eher allgemeines, abstraktes, in ganz anderen Zusammenhängen gefundenes bzw. hervorgebrachtes Wissen, „dem man es nicht ansieht“, auf einen neuen Praxiszusammenhang anwenden bzw. übertragen zu können. Es geht hier um ein Kernstück des Kompetenzbegriffs speziell im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen und in der Verfügung darüber. Diese Kompetenz kann sich erst auf der Grundlage eines speziellen Umgangs mit, einer speziellen Haltung gegenüber dem Wissen herausbilden, die man als abstrakt (also von konkreten Situationen gerade abgezogen), distanziert, souverän, theoretisch bezeichnen kann. Dieses Merkmal gehört so eng zum wissenschaftlichen Umgang mit Wissen und zur Haltung und Kompetenz eines Wissenschaftlers, dass STUDICA darauf verzichtet hat, den handlungssystematischen Weg konsequent zu gehen, der die Bildung dieser zentralen Kompetenz eines wissenschaftlichen Umgangs mit Wissen möglicherweise behindert hätte. Lieber nimmt STUDICA etwas längere, manchmal vielleicht sogar schwierige Lernwege oder zusätzliche Begleitmaßnahmen (s.u.) in Kauf, als den ganzen Lernweg der nach STUDICA Studierenden in die Gefahr zu bringen, als „gar nicht richtige“ Wissenschaftler minderer Qualität geschmäht zu werden. Allerdings war klar, dass die Lernumgebung von STUDICA dann auch so beschaffen sein muss, dass dieser wichtige und personbezogene Lern- bzw. Bildungseffekt auch tatsächlich eintreten kann.

Damit stand STUDICA vor der Aufgabe, handlungssystematische Suchen und Fragestellungen (eben die mitgebrachte „Lernfrage“) mit stark fachsystematischen Lernveranstaltungen zu beantworten. Die Brücke zwischen beidem bildet genau die *Konstruktion der Themenfelder*, bei denen beide didaktischen Systematiken zusammenfließen.

Da wir davon ausgehen, dass die Praxisrelevanz des Gelernten für die STUDICA-Zielgruppe eine wesentliche Voraussetzung für die *Teilnahme* an wissenschaftlichen Lernveranstaltungen überhaupt ist, liegt für STUDICA die Forderung nach handlungssystematischer *Präsentation* der Lernveranstaltungen durchaus nahe. Der STUDICA-Grundgedanke, im Wesentlichen aus dem offenen Angebot der Hochschule seine persönlichen „Studierhappen“ zusammenzustellen, trifft aber auf die Tatsache, dass die meisten vorgefundenen Lehrveranstaltungen fachsystemati-

⁵³ In der Berufspädagogik würde man also z.B. nicht oder nicht nur „Motivationstheorien“ unterrichten, sondern man würde vielleicht das Problem der Ausbildungsabbrecher behandeln und es dabei *auch* unter motivationspsychologisch-theoretischen Gesichtspunkten betrachten, die zu diesem Zweck in eng problembezogener Auswahl dargestellt würden. Und später vielleicht das Problem der nicht ausbildungreifen Jugendlichen ebenso, und dann vielleicht das des Burnout von Kollegen. So würden immer wieder neue Facetten des Themas „Motivationstheorien“ angesprochen, so dass notwendigerweise insgesamt auch ein Gesamtbild der aktuellen Motivationstheorien entsteht. Ein solches Vorgehen würde demnach Intensität und Umfang der Beschäftigung mit Motivationstheorien keinen Abbruch tun (diese müssen natürlich umfassend gelernt werden), sondern es würde Aneignung und Verarbeitung des theoretischen Wissens gleich in einen praktischen Kontext stellen, zeigen, was man mit solchen Stoffen anfangen kann und exemplarisch den Praxistransfer des Gelernten einleiten bzw. erleichtern.

scher Natur sind. Nach den beschriebenen Überlegungen betrachtet STUDICA dies aber nicht mehr als Problem, sondern als Chance, beide Prinzipien zu verbinden, und zwar, *indem die handlungssystematischen Themenfelder mit fachsystematischen Veranstaltungen gefüllt werden..*

Deshalb halten wir die beschriebene Strukturierung des STUDICA-Lernangebots für einen wichtigen *Kompromiss*: Die Studiengebiete bilden ebenso konkrete Handlungsfelder ab (keine Fachrichtungen) wie die Themenfelder. Letztere folgen erkennbar einer *Handlungssystematik*, indem sie (empirisch gewonnene) reale Aufgabenfelder – zur Zeit des sozial orientierten Finanzgeschäfts bzw. des betrieblichen Ausbildungspersonals - benennen und beschreiben. Ziel ist es, in diesen Handlungsfeldern *Handlungsfähigkeit* zu entwickeln, also *nicht* eine wissenschaftliche Disziplin abzubilden.

Auf der Ebene der *Lernveranstaltungen* dagegen können fachsystematisch aufgebaute Angebote problemlos integriert werden, da unter dem Gesichtspunkt eines Themenfelds fachlich sehr unterschiedliche Veranstaltungen – bis hin zu Trainings nicht-wissenschaftlicher Anbieter, z.B. Mediation – kombiniert werden können, die es erlauben, die Anforderungen eines Themenfeldes sehr breit und aus sehr verschiedenen Blickwinkeln anzugehen und die Vielfalt der unterschiedlichen praktischen Anforderungen zu berücksichtigen. Außerdem taucht ein und dieselbe Veranstaltung in mehreren verschiedenen Themenfeldern auf – ein Beweis für die „Abstraktheit“ und Verfügbarkeit des wissenschaftlichen Wissens. Die *Verbindung* der unterschiedlichen disziplinären Aspekte und ihren *Bezug auf sein konkretes Praxisproblem* muss dabei allerdings *der Lernende herstellen!* Sie wird ihm nicht abgenommen, sondern entstehen durch das persönliche Verarbeiten der aufgenommenen fachsystematischen Inhalte nach Maßgabe des jeweiligen Praxisproblems.

Dabei kann es natürlich auch geschehen, dass der Lernende einen Teil einer disziplinären, fachsystematisch aufgebauten Lernveranstaltung als für sich und sein Problem nicht relevant einstuft. Deshalb steht es ihm bei STUDICA frei, sich mit solchen Teilen nicht intensiver zu befassen (sofern er keine Prüfung zu dieser Veranstaltung ablegen will). Andererseits hat er so aber auch Gelegenheit, seinen Horizont über den Tellerrand seines unmittelbaren Lernbedarfs hinaus zu erweitern.

Eine wichtige Stärke dieser Lösung sehen wir vor allem darin, dass der *wissenschaftliche Charakter* der wissenschaftlichen Lernveranstaltungen damit voll gewahrt bleibt⁵⁴: Die Teilnehmenden müssen – auf der Grundlage ihrer Berufs- bzw. Lebenserfahrung und anhand daraus gewonnener gezielter Fragen - *selbst* die praktischen Verbindungen und Bezüge zwischen den einzelnen Wissensbeständen und Argumentationen knüpfen, und sie müssen selbständig die wissenschaftlichen Inhalte auf ihre praktischen Fragen beziehen. Es beginnt also so etwas wie

⁵⁴ Zur Gefahr einer der Wissensform nicht entsprechenden Vermittlung, die letztlich auf Seiten der nicht traditionellen Studierenden dazu führt, dass wissenschaftliches Arbeiten und Wissenschaftlichkeit – im bzw. trotz des Studiums – nicht gelernt wird, siehe v.a.: Brämer, M./ Heufers, P. 2010

ein innerer Dialog zwischen praktischer Erfahrung und Wissenschaft. Dabei werden die STU-DICA Studierenden in der Beratung und vor allem in den Studienwerkstätten und beim Praxisprojekt bzw. -transfer (s.u.) begleitet und unterstützt. Das aber fördert zugleich *wissenschaftliche Handlungskompetenz*, denn dabei können sie lernen, selbständig über unterschiedliches Wissen zu verfügen und es auf konkrete Sachverhalte zu beziehen. Schließlich können sie sicher sein, *keine „popularisierte“ Schmalspur-Wissenschaft* geboten zu bekommen, sondern auf anerkanntem wissenschaftlichem Niveau zu lernen.

Es gibt damit bei STUDICA keine „niederschweligen Angebote“ – d.h. Angebote, die speziell für diese Zielgruppe nicht traditionell Studierender - „mundgerecht“ und mit der Gefahr der verfälschenden Vereinfachung und Popularisierung – geschaffen würden und sie damit zu „Akademikern 2. Klasse“ zu machen drohten. Und die akademischen Lehrer brauchen ihre Fachorientierung und ihre wissenschaftliche Disziplin nicht zu verlassen, sondern können weiterhin ihr spezifisches Fachwissen zur Verfügung stellen, darauf vertrauend, dass zur Lösung von Handlungsproblemen bei ihnen Aspekte, die in ihrer Veranstaltung zur praktischen Vollständigkeit fehlen, ggf. in anderen frei gewählten Veranstaltungen behandelt werden.

5.4 Lernbedarfsfeststellung

Es wurde gesagt, Studiengebiete und Themenfelder folgen erkennbar einer *Handlungssystematik*, die mit empirischen Methoden in der Praxis festgestellt wurden. Bei den Studiengebieten handelt es sich um Themen- bzw. Fragebereiche, die unmittelbar auf einen aktuellen *gesellschaftlichen Bedarf* zurückgehen. Das wird besonders deutlich beim Studienbereich „Sozial verantwortliches Finanzwesen“:

Sozial verantwortliches Finanzwesen ist ein Thema, das als solches in kleinen Kreisen zwar schon länger diskutiert wird, das aber mit der jüngsten Bankenkrise und den dabei möglichen Einblicken in das unverantwortliche Handeln mancher Banker plötzlich eine breitere Öffentlichkeit interessierte. Viele professionelle Banker haben seither die Frage, wie sie ihren Beruf anders, eben sozial verantwortlich ausüben können und wie eine „sozial verantwortungsvolle Bank“ eigentlich aussehen und unter welchen Bedingungen man so etwas gründen kann. Die wenigen existierenden „Sozialbanken“, die eine starke Zunahme der Nachfrage nach ihren Leistungen erleben, fragen sich, woher sie die Mitarbeiter nehmen sollen, die das können. Hier ist somit bei vielen Berufstätigen ein gesellschaftlicher Lernbedarf entstanden, hinter dem ein wissenschaftlicher Forschungsbedarf sichtbar wird, Denn auch diejenigen wissenschaftlichen Hochschulen, die sich mit dem Finanzwesen beschäftigen, haben diese Frage nach seiner sozialen Verantwortung bisher weitgehend ausgeklammert.

Für eine wissenschaftliche Hochschule (in Deutschland) ist es nicht selbstverständlich, einen solchen aktuellen gesellschaftlichen Bedarf zeitnah zur Kenntnis zu nehmen und in Forschung und Lehre darauf einzugehen (Teichler, U. 2003). Für STUDICA ist diese bewusste Hinwen-

derung zu den Erkenntnissen und Kompetenzen, die akut in gesellschaftlichen Entwicklungsbe-
reichen gebraucht werden, dagegen naheliegend, weil STUDICA ja Menschen in der Praxis
dabei unterstützen möchte, ihre Arbeit zu verändern und weiterzuentwickeln. Denn so kann die
Hochschule über die Lehre an Innovationen und Transformationen der Gesellschaft mitwirken,
und so wird sie (wieder) zu einem Ort gesellschaftlicher Wirksamkeit und Entwicklung. Dieser
Praxisbezug kann und soll ein wesentliches Motiv für die Studierenden zur Teilnahme an STU-
DICA sein. Und dem kann die Hochschule nur genügen, wenn sie sich den aktuellen gesell-
schaftlichen Fragen und Entwicklungen entschieden zuwendet und regelmäßig erforscht, wie
sie die darin Tätigen mit ihren Mitteln der begleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung, also
mit STUDICA unterstützen kann.

Eine weitere Besonderheit des Ansatzes von STUDICA wird sichtbar, wenn STUDICA die Fest-
stellung solcher gesellschaftlicher Innovations- bzw. Problemfelder nicht dem Zufall oder per-
sönlichen Vorlieben der Hochschulangehörigen überlässt, sondern sie zum Thema *empirischer
Feststellungen* macht. Also versucht, die *Studienfelder* (ebenso wie darin die Themenfelder)
durch systematische empirische Forschung zu begründen und zu präzisieren (Zalenska,
Lesaya 2003).

STUDICA hat zu seinen beiden Erprobungsfeldern – Betriebliche Berufspädagogik und Sozial
verantwortliches Finanzwesen – zwei *empirische Lernbedarfsanalysen* in ausgewählten Unter-
nehmen bzw. bei ausgewählten Experten aus der Praxis durchgeführt, um zum einen die Auf-
gaben und Probleme der Praxis kennenzulernen, zum anderen und vor allem aber, um heraus-
zufinden, welcher Bedarf an *wissenschaftlichem* Wissen und Können für die Bewältigung der
Praxis konkret sichtbar wird.⁵⁵ Die dabei entwickelten Erhebungsinstrumente und Untersu-
chungsdesigns stehen der Hochschule zur Verfügung, um diese speziellen Lernbedarfsanaly-
sen im Abstand von einigen Jahren regelmäßig durchzuführen bzw. sie ggf. auf weitere Studi-
engebiete auszuweiten.

Bei diesen Lernbedarfsanalysen werden in ausgewählten Betrieben bzw. Praxisbereichen in-
nerhalb der Betriebe 3 – 5 *Fallstudien zur Ermittlung des wissenschaftlichen Lernbedarfs*
durchgeführt. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um mündliche Befragungen bzw. Grup-
pendiskussionen a. mit den betrieblichen Vorgesetzten und b. mit den potentiell betroffenen
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter selbst. Ermittelt werden die betrieblichen Aufgaben und ihr
Wandel, die mit ihnen verbundenen Abläufe und Anforderungen, das erforderliche Wissen und
Können und der Beitrag, den eine wissenschaftliche Weiterbildung dazu liefern könnte (der
sinnvolle wissenschaftlicher Lernbedarf).

Die Auswertung dieses Materials besteht zunächst darin, die beschriebenen sich wandelnden
Aufgaben zu empirisch gesättigten *Themenfeldern* zu verdichten. Anhand der sich in den The-
menfeldern neu stellenden Herausforderungen kann mit Hilfe theoretisch geklärter Kriterien das

⁵⁵ Zu den Ergebnissen s. Schrode N., Hemmer-Schanze, Ch., Wagner, J. (2012) zur Betrieblichen Berufspädagogik
und Remer, Sven et al. (2013) zum Sozial verantwortlichen Bankwesen.

benötigte bzw. gewünschte wissenschaftliche Wissen und Können ermittelt werden, das den Praktikern fehlt bzw. ihnen helfen könnte, ihre Aufgaben besser oder innovativer zu erfüllen. Diese Befunde nutzt STUDICA dann, um seine Studiengänge und Themenfelder zu überprüfen, zu ergänzen, zu aktualisieren oder neu zu schneiden und das zugehörige Angebot an Lernveranstaltungen ggf. zu überarbeiten. Aus dem empirischen Material zum wissenschaftlichen Lernbedarf in den Praxisfeldern/Studiengängen bestimmt STUDICA immer wieder neu die benötigten Learning Outcomes und entwickelt neue Lerninhalte für die Themenfelder, wählt neue Lernangebote aus dem Fundus der Hochschule aus, regt die Überarbeitung von Lernveranstaltungen an, in denen die neuen Lerninhalte und Lernergebnisse behandelt bzw. erarbeitet werden und entwickelt erforderlichenfalls neue Lernangebote zu den benötigten Inhalten, wenn die vorliegenden nicht ausreichen.

Eine zweite – etwas weniger aufwändige - Form der empirischen Orientierung des STUDICA-Angebots am Lernbedarf der Praxis, die ebenfalls bereits praktiziert wird, ist ein *Fachbeirat*, bestehend aus Experten aus Wissenschaft und Praxis für jeden der in STUDICA einbezogenen Studienbereiche. Seine Aufgabe ist es, neue Entwicklungen, Fragestellungen und Problemkonstellationen in den Praxisfeldern frühzeitig zu erkennen und die Hochschule bzw. STUDICA bei ihrer Umsetzung zu beraten. In diesem Gremium sind auch die Fachvertreter der entsprechenden hochschulischen Fachbereiche vertreten. Hier kann das regelmäßige Gespräch zwischen Hochschule und Praxis für beide Seiten fruchtbar geführt werden, um es der Hochschule zu ermöglichen, Veränderungen und Fragen der Praxis überhaupt mitzubekommen und sie als Frage an die Hochschule zu interpretieren, auf die die Hochschule Antworten geben kann, und zwar nicht nur im Rahmen von STUDICA, sondern vielleicht auch im Rahmen dadurch neu angeregter Forschung. Ein Fachbeirat trifft sich vielleicht jährlich, um die realen Entwicklungen in den entsprechenden Praxisfeldern zu diskutieren und daraus Empfehlungen abzuleiten.

Dieses Expertengremium beschäftigt sich auch mit den *Themenfeldern* und prüft dort die Notwendigkeit von Aktualisierungen und Modifikationen, denn in allen Studiengängen verändern sich die Fragestellungen und Anforderungen laufend, und STUDICA hat nur Chancen, seine Zielgruppe zu gewinnen und dadurch die Hochschule zu öffnen, wenn es aktuell bleibt.

STUDICA bleibt so ständig in Entwicklung und auf der Höhe der Zeit und hält das Angebot aktuell. Entsprechende Erhebungs- und Auswertungsinstrumente wurden im Projekt STUDICA entwickelt und stehen der Hochschule zur Verfügung..

Mit diesem komplexen Verfahren zur Ermittlung des Lernbedarfs will STUDICA nicht etwa die Verantwortung für die Lehre abgeben oder von den Interessen der Praxis bestimmen lassen. Welche Themen tatsächlich aufgegriffen und wie sie in Lehr- und Lernveranstaltungen umgesetzt werden, bleibt selbstverständlich Sache der Hochschule und ihrer Fachvertreter. Sie lernt aber im Zusammenhang mit STUDICA, sich ihre Lehrangebote nicht einfach auszudenken, sondern wirklich danach zu fragen, was gebraucht wird und wer welche Fragen hat. Soll sichergestellt werden, dass die Interessenten von STUDICA im Lernangebot von STUDICA ihre

eigene Wirklichkeit bzw. ihren Handlungsalltag wiedererkennen können. Sie sollen die Sicherheit haben: Diese Weiterbildung, obwohl wissenschaftlich, hat etwas mit meiner Praxis, mit meinem „realen Leben“ zu tun und beansprucht, zur Lösung praktischer Probleme beizutragen, die sich mir im Alltag stellen.

Damit bildet die aktuell gehaltene Liste der Themenfelder eine erste wesentliche Brücke zwischen der Lebenswelt der STUDICA-Zielgruppe und der Hochschule. Deshalb stellen die Themenfelder (und nicht konkrete Lehrveranstaltungen) die wesentliche Ebene für die *Öffentlichkeitsarbeit* von STUDICA dar: Sie sollen deutlich zeigen, zu welchen Fragestellungen und Praxisproblemen STUDICA etwas zu bieten hat, mit welchen Alltagssorgen und Lernbedürfnissen man bei STUDICA richtig ist. Dazu sollte die Liste der Themenfelder überschaubar bleiben und dennoch die wesentlichen Bereiche und aktuellen Fragestellungen des Praxisfeldes bzw. Studienbereichs abdecken.

5.5 Entwicklung neuer zielgruppengerechter Lernangebote

„Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich in erster Linie an Berufstätige. Für sie ist – weit mehr noch als für Studierende im grundständigen Studium – die Hochschule nur einer von vielen Bezugspunkten. Berufsbegleitend Studierende stehen vor der Herausforderung, ihre berufliche, ihre private und ihre Lernwelt aufeinander abzustimmen, um eine Balance ihrer Aktivitäten und Rollen herstellen zu können. Dafür ist ein hohes Maß an Selbstorganisation erforderlich. Zugleich resultieren hieraus besondere Anforderungen an die zeitliche und örtliche Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, indem diese möglichst flexibel und individuell angelegt sein müssen.“
(Cendon/Grassl/Pellert 2013, S. 87)

STUDICA will diese Flexibilität und Individualisierung ermöglichen, indem, wie gesagt, zunächst *bestehende* Lehrveranstaltungen für das Studieren à la carte geöffnet werden. Diese Strategie kann an zwei Punkten zu Problemen führen:

Zum einen können bestehende Lehrveranstaltungen methodisch, sprachlich und fachlich für die STUDICA-Zielgruppe schwer verdaulich oder sogar unzugänglich sein, denn sie wurden ja nicht mit Blick auf die STUDICA-Zielgruppe entwickelt.⁵⁶ Dass hier Verständnisschwierigkeiten auftreten können, hat zwar in der Regel nichts mit dem für die Teilnehmenden „zu hohen“ wissenschaftlichen Niveau zu tun, sondern mehr mit Habitusunterschieden und dem Abstand der akademischen von der beruflichen Welt in manchen Zielen, Sozialformen und auch Lehr- und Lernmethoden. Aber auch solche Phänomene gehören zum Alltag des wissenschaftlichen Studiums und sollen den STUDICAnten nicht von vorneherein vorenthalten werden.

⁵⁶ Das gilt nicht für die Veranstaltungen zur Betrieblichen Berufspädagogik und auch nicht für viele andere Veranstaltungen der Alanus-Hochschule für berufsbegleitend Studierende, weil man sich bei der Entwicklung dieser Veranstaltungen von vorneherein auf eine zwar im Beruf sehr erfahrene, aber akademisch noch wenig erfahrene Zielgruppe eingestellt hat.

Leider reagieren manche Hochschullehrer auf die Forderung nach einer zielgruppengerechteren Didaktik mit der Befürchtung (oder der Schutzbehauptung), so etwas würde das wissenschaftliche Niveau senken und mache deutlich, dass die STUDICAnten eben doch nur zu einem „niedrigschwelligen“ Schmalspurstudium in der Lage seien und einer „richtigen“ wissenschaftlichen Vorlesung nicht folgen könnten. Dieser Verdacht, würde er sich festsetzen, könnte (wenn auch unberechtigt) sehr schwer wiegen und könnte das Unternehmen STUDICA ernsthaft abwerten und gefährden. STUDICA setzt daher nicht auf eine „Vereinfachung“ der bestehenden Lernangebote, sondern entschieden auf eine Verbesserung der parallellaufenden Formen der Betreuung der Studierenden und der Hilfe bei der Verarbeitung der Lernangebote, also ihrer Nachbereitung (s.u., insbesondere Studienwerkstatt und Lernberatung).

Im Übrigen ist aber auch deutlich geworden: Viele insbesondere jüngere Hochschullehrer sind selbst ziemlich unzufrieden mit ihren eigenen Lehrveranstaltungen und ihrer Didaktik und interessieren sich sehr dafür, wie sie hier weiterkommen können. STUDICA bietet deshalb bei der methodisch-didaktischen Weiterentwicklung bestehender Lehrveranstaltungen konkrete Unterstützung und Begleitung an.⁵⁷

Zum anderen ist es angesichts der Differenz von Handlungs- und Fachsystematik immer wieder möglich, dass das bestehende Angebot an Lehrveranstaltungen die handlungssystematischen Lernbedarfe in den Themenfeldern nicht vollständig abdeckt, sondern Lücken bleiben, die auch durch das STUDICA-Begleitprogramm (z.B. die Forschungswerkstatt, s.u.) nicht zu schließen sind. In diesen Fällen muss STUDICA *neue Lernangebote kreieren*. Und zwar in erster Linie inhaltlich: Das bestehende Lehrangebot gerade für das Studiengebiet Sozial verantwortliches Finanzwesen war z.B. an der Hochschule sehr beschränkt und hat viele der empirisch ermittelten relevanten Themenfelder nicht berührt, wie z.B. Finanzkrisen, Werteorientierte Anlageberatung, Werteorientiertes Kreditgeschäft, Schenken und Stiften, Regionalwährungen, Werteorientiertes Management, Gründung von Initiativen und Unternehmen u.a.m. In solchen Fällen muss STUDICA – spätestens dann, wenn solche Themen real nachgefragt werden – dafür sorgen, *dass neue inhaltlich passende Lernangebote vorliegen*. Deren Entwicklung, so hat sich gezeigt, gelingt am besten, wenn die Fachleute der Hochschule mit externen Fachleuten gemeinsam neue Lernveranstaltungen entwickeln (und später auch durchzuführen).

Für diese Neuentwicklung zielgruppengerechter Lernangebote wurde im Projekt STUDICA eigens ein *Hochschuldidaktisches Leitbild* entwickelt (s. Kasten).

Hochschuldidaktisches Leitbild für STUDICA

⁵⁷ STUDICA möchte einen Beitrag dazu leisten, die methodisch-didaktische Qualität der Lehre im Sinne ihrer Zugänglichkeit für nicht traditionelle Studierende zu verbessern. Deshalb hat das STUDICA-Team schon vor einiger Zeit an der Hochschule den regelmäßig tagenden Arbeitskreis „Hochschuldidaktik“ eingerichtet. Außerdem werden die komplexen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und –sicherung (s.u., Abschnitt 8.3) in STUDICA, die sich auch auf die Lehre erstrecken, weitere Möglichkeiten bieten, auch bei den bestehenden Angeboten die hochschulische Lehre auf dieser Ebene weiterzuentwickeln.

Lernen bei STUDICA

❖ Lernverständnis

Wir gehen davon aus, dass jede und jeder Studierende ihr bzw. sein eigenes Weltverständnis und ihre oder seine individuellen biographischen Erfahrungen mitbringt. Diese bilden die Ausgangssituation für alle Lernprozesse. Die Entscheidung und Verantwortung für die eigene Entwicklung liegt beim Lernenden selbst. Die Lernprozessbegleitung kann dafür geeignete Lernmöglichkeiten schaffen, in denen selbstgesteuertes und selbstreflexives Lernen ermöglicht wird.

❖ Lernprozessbegleitung⁵⁸

Der Lernprozessbegleiter oder die Lernprozessbegleiterin sieht seine bzw. ihre Aufgabe darin, die Lernenden zu unterstützen, bei Bedarf Hilfestellung zu geben und dafür zu sorgen, dass die Lernprozesse durch Reflexion nachhaltig wirksam werden können. Die Haltung des Lernbegleiters oder der Lernbegleiterin ist, dass Menschen sich lebenslang entwickelnde Wesen sind, die durch Erfahrungen lernen.

❖ Methodik-Didaktik

Im Mittelpunkt steht das Lernen, nicht das Lehren!

Innovative Methoden und die Auseinandersetzung mit der aktuellen Entwicklung der Hochschuldidaktik im internationalen Kontext dienen diesem Lernverständnis. Eine Besonderheit der Alanus Hochschule ist die Förderung des Lernens durch kunstpraktische Aktivitäten. Dabei werden zielgruppengerechte Formen und Strukturen geschaffen, die zudem durch ein Angebot der Beratung und Begleitung ergänzt werden.

❖ Vision

Unsere Vision ist eine lebendige Hochschuldidaktik!

Die Entwicklung eines gemeinsamen hochschuldidaktischen Verständnisses, eine damit verbundene Lernkultur und ein kollegialer Austausch sind uns wichtig.

Wenn STUDICA neue Angebote entwickelt (oder mitentwickeln), kann STUDICA auf den inhaltlichen Zuschnitt und vor allem auf die methodisch-didaktische Ausgestaltung, wenn STUDICA-Mitarbeitende die Veranstaltungen auch durchführen, sogar auf die konkrete Realisierung dieser Veranstaltungen direkten Einfluss nehmen. Vor allem kann STUDICA in diesem Fall wissenschaftliche Lernveranstaltungen entwickeln und durchführen, *die den Studiermotiven, den Lernformen und Rahmenbedingungen der nicht traditionell Studierenden angemessen* und geeignet sind, Distanzen und Vorbehalte dieser Zielgruppe gegen wissenschaftliche Hochschulen und wissenschaftliches Studium weiter zu überwinden.⁵⁹

Auf dem Hintergrund dieses hochschuldidaktischen Leitbildes werden neue Lernveranstaltungen nach strengen *Kriterien* entwickelt. Diese sind⁶⁰:

⁵⁸ Vgl. Bauer/Brater/Bücheler/ Dufter-Weis-Maurus/Munz 2007

⁵⁹ Der Entwicklung des hochschuldidaktischen Leitbilds von STUDICA ging eine intensive Auseinandersetzung mit der aktuellen Hochschuldidaktik in Deutschland voraus, aus der für die Konzeption und Durchführung neuer Lernveranstaltungen klare Orientierungen hervorgingen. Die Vorarbeiten sind dokumentiert bei Anna Bergsternmann/ Marlies Rainer/ Ruth Slomski/ Fabienne Theis 2012)

⁶⁰ Eine entsprechende Ausdifferenzierung der Kriterien, die als Umsetzungshilfe für Lehrende dienen soll, ist in Vorbereitung.

Wissenschaftlichkeit	<p>Bei der Entwicklung neuer Angebote in STUDICA ist darauf zu achten, dass diese Angebote den Anforderungen und Standards des Wissenschaftlichen entsprechen. Das heißt: Trennung von Analyse und Bewertung, rationale Argumentation; begründete Argumentation, ständige Reflexion der eigenen Vorgehensweise, Transparenz des theoretisch-hypothetischen Charakters wissenschaftlicher Aussagen, Bezug auf empirische Befunde wo möglich; zur-Kennntnis-Nehmen widersprechender Befunde, Norm der Überprüfbarkeit und Revidierbarkeit von Aussagen, Verpflichtung zum rationalen Diskurs usw.. Die Inhalte unterliegen einem Primat der Interdisziplinarität, d.h. sie bewegen sich über Fachgrenzen hinweg bzw. Inhalte werden grundsätzlich aus <i>verschiedenen</i> fachlichen Blickwinkeln betrachtet.⁶¹</p>
Kompetenzorientierung:	<p>Bei der Entwicklung neuer Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in STUDICA steht die Orientierung an Kompetenzen im Vordergrund. Vor diesem Hintergrund ist die Frage, wie Lehr-Lernprozesse zur Aneignung und Entwicklung von Kompetenzen zu gestalten sind, wichtig. Hierbei lassen sich die folgenden Gestaltungsebenen voneinander unterscheiden: Programmentwicklung, Lehr-Lern-Arrangements, kompetenzorientierte Prüfungen, begleitende Förderung des Kompetenzerwerbs (z.B. Portfolio), Unterstützung der Lehrenden und Beratung (Kompetenzenbilanz).⁶²</p>
Subjektorientierung:	<p>Die Subjektorientierung ist eine Konsequenz des hohen Grads an Individualisierung des STUDICA Modells. Aber auch die Kompetenzorientierung (und damit die Klärung der individuellen Lernergebnisse) verlangt es, dass der oder die einzelne Lernende im Mittelpunkt steht und an ihre/seine Erfahrungen und das Vorwissen anknüpfen</p>

⁶¹ Dieser Begriff des Wissenschaftlichen liegt auch dem Wissenschaftspropädeutikum von STUDICA zugrunde (s. Hemmer-Schanze, Ch./ Schrode, N. 2014). Dieses wiederum basiert u.a. auf Fromm, Martin/ Paschelke, Sarah 2006, Asdonk, J.u.a (Hsg)2002; Störig, H.J. 2007; Lauth, Bernhard/Sareiter, Jamel 2005; Chalmers, A.F. 2007.

⁶² Im Projekt wird zunehmend der Kompetenzbegriff von Erpenbeck/Heyse 2007 verwendet.

	kann. Die Betrachtung von Lernbiografien kommt hier zum Tragen.
Transferorientierung:	Als Ergänzung der Praxisorientierung im Sinne der Anknüpfbarkeit spielt auch der Transfer des Gelernten in die Lebens- und Arbeitswelten der STUDICAnten – über die Seminarsituation hinaus – eine große Rolle. Dafür können eigene Transferphasen eingeplant werden, die durch STUDICA begleitet werden.
Bedarfsorientierung:	Das STUDICA-Angebot wird am Bedarf der Gesellschaft und Wirtschaft ausgerichtet. Auf Seminarebene wird der Bedarf der einzelnen Teilnehmenden berücksichtigt.
Berücksichtigung von Erfahrungen:	Die STUDICA-Zielgruppe bringt zahlreiche Erfahrungen aus den unterschiedlichen Bereichen (Familie, Beruf, Freizeit, Freunde, ...) mit, an die in den jeweiligen Seminaren angeknüpft wird. Dies erhöht aus Perspektive der Hirnforschung den Lernerfolg und wertschätzt die oftmals informell erworbenen Kompetenzen.
Gender – Diversity – Gerechtigkeit	Die Heterogenität der STUDICA-Zielgruppe (bezogen auf soziale Dimensionen wie berufliche Erfahrungen, Bildungshintergrund, Familienstand, Alter, Geschlecht, finanzielle und zeitliche Ressourcen, Herkunft usw.) muss auch in der didaktischen Gestaltung der STUDICA-Veranstaltungen mit berücksichtigt werden, wollen wir allen daran teilnehmenden Personen ein selbstgesteuertes und selbstreflexives Lernen ermöglichen. Für einen gender – und diversity – gerechten Umgang mit der Vielfalt der STUDICAnt_innen ist hier ein ganzheitlicher Blick auf Didaktik erforderlich, der u.a. folgende Aspekte reflektiert: Die eigenen Gender & Diversity Kompetenzen und Haltungen als Lehrende; die kritische Überprüfung der Lerninhalte unter Gender Diversity Perspektive; die Reflexion der

	Lernmethoden; die Klärung der Rahmenbedingungen der Veranstaltung (räumlich, Einsatz von E-Learning, bei Projekten usw.) oder die eigene Wahrnehmung der STUDICAnt_innen (vgl. hierzu stellv. Czollek / Perko 2012). ⁶³
--	--

Handlungsorientierung ist in der akademischen Lehre kein eigenes Kriterium und auch kein durchgängig zu berücksichtigender Grundsatz für die Gestaltung wissenschaftlicher Lernveranstaltungen. Sie ergibt sich vielmehr als eine Möglichkeit, die Kriterien Kompetenzorientierung und Transferorientierung in der akademischen Lehre zu erfüllen, wenn es dafür keine anderen Wege gibt.

Für die Studierenden wird der Unterschied zwischen den bestehenden Angeboten, auf die STUDICA lediglich zurückgreift, und den für STUDICA neuentwickelten Lernangeboten äußerlich nicht sichtbar (hoffentlich aber erlebbar), und es bleibt den Fachdozenten und -bereichen unbenommen, die neu entwickelten STUDICA-Angebote für die regulären Studiengänge der Hochschule zu übernehmen.

5.6 Das STUDICA-Navigationssystem

Die hier ausführlich beschriebene neue Strukturierung des Lernangebots der Hochschule für die wissenschaftliche Weiterbildung bei STUDICA muss sich in einem übersichtlichen und aussagekräftigen *Informationsinstrument* für STUDICA niederschlagen, anhand dessen die STUDICAnten sich im Lernangebot der Hochschule orientieren, ihre Auswahl treffen und ihr Studienmenü zusammenstellen können.

Das leistet das STUDICA- Navigationssystem⁶⁴, dessen Aufbau den drei Strukturierungsebenen des STUDICA-Lernangebots folgt:

Die oberste, allgemeinste Ebene bilden die Studiengebiete. Diese sind aufgegliedert nach den Themenfeldern. Zu jedem Themenfeld sind die dazu angebotenen Lernveranstaltungen aufge-

⁶³Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun (2012)

⁶⁴ Zur Zeit liegt dieses Navigationssystem zwar online vor, ist jedoch noch nicht mit einem Buchungs- und Abrechnungssystem verbunden; auch gibt es bisher noch keine Unterstützung bei der Zusammenstellung von Lernveranstaltungen. Dieser Ausbau ist für die zweite Phase des Projekts geplant.

führt. In Zukunft wird eine Farbkodierung und eine Gliederungs- und Suchleiste die Orientierung und das Auffinden und Zusammenstellen von Lernveranstaltungen zu den eigenen Menüs in der sog. „STUDICard“ erleichtern. Dieses Navigationssystem ist auf der Webpage der Hochschule bzw. des Projekts STUDICA eingestellt und kann von den Studierenden dort genutzt und von den STUDICA-Mitarbeitern gepflegt werden. Es ist geplant, es im Lauf der Zeit so auszubauen, dass sich die STUDICAnten ihre Menüs dort elektronisch zusammenstellen können und Änderungen, Zahlungsfunktionen usw. automatisiert sind.

Je nach Verwendbarkeit kann es durchaus sein, dass Lernveranstaltungen für mehrere Themenfelder relevant sind. Zum Beispiel dürfte das im Studiengebiet Betriebliche Berufspädagogik für die Veranstaltung zu den Lerntheorien der Fall sein. Dann taucht diese Lernveranstaltung im Navigationssystem tatsächlich *mehrfach* auf, und zwar in jedem Themenfeld, für das sie relevant ist. Sie muss aber natürlich nur ein Mal studiert werden.

Wichtig ist zu beachten: Die Themenfelder sind in keiner Weise Studienempfehlungen oder so etwas wie kleine Lehr- oder Kurspläne, sondern sie sind nicht mehr und nicht weniger als *reine Ordnungs- und Orientierungshilfen* zum Kategorisieren und Aufspüren von einzelnen interessierenden Lernveranstaltungen aus einer großen Fülle. Bei der Zuordnung der Lernveranstaltungen zu den Themenfeldern handelt es sich um reine *Vorschläge* ohne jede Verbindlichkeit oder Vorgabecharakter. Der STUDICAnt kann sich an diesen Vorschlag halten bzw. an ihm orientieren, ist aber zugleich vollkommen frei, sein persönliches Lern-Menü ganz anders, wenn er will auch quer zu Themenfeldern und Studiengebieten zusammenzustellen.

Das System geht davon aus, dass der/die Suchende nicht gezielt anhand klarer Suchbegriffe suchen kann, sondern die passende(n) Lernveranstaltung(en) nach inhaltlichen Gesichtspunkten allmählich einkreisen und finden muss. Insgesamt handelt es sich mehr um ein System zum Finden als zum Suchen. Denn die an einer STUDICA-Weiterbildung Interessierten wissen oft gar nicht so genau, was sie suchen, sondern sind darauf angewiesen, ihren Lernwunsch erst allmählich anhand der Angebote und im Dialog mit ihnen zu konkretisieren und zu präzisieren (s.o.).

Vorerst und während der Erprobungsphase enthält das STUDICA-Navigationssystem nur Themenfelder und Lernveranstaltungen für die beiden Studiengebiete SRB und BBP. Darüber hinaus kann man dort aber auch alle weiteren für STUDICA geöffneten Lernveranstaltungen der Hochschule finden.

6 Die studienbegleitenden Angebote von STUDICA

STUDICA möchte mit all seinen Angeboten und Ansätzen neue Zielgruppen für wissenschaftliche (Weiter-)Bildung gewinnen und damit wissenschaftliches Wissen und Können zu Menschen bringen, die es für ihre Praxis und für ihr Leben brauchen, aber nicht systematisch auf wissenschaftliches Arbeiten und Denken vorbereitet wurden. Und STUDICA möchte diese Menschen bei der Anwendung und Nutzung dieses wissenschaftlichen Wissens und Könnens, bei der Durchdringung von Praxis mit Wissenschaft also, auch begleiten.

Aber in den wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von STUDICA wohl oft überhaupt zum ersten Mal in ihrem Leben unmittelbar mit der Wissenschaft, ihren Methoden, Denkweisen und Ergebnissen konfrontiert. Diese unvermittelte Begegnung mit der Wissenschaft dürfte für viele, die zur Zielgruppe von STUDICA gehören, Probleme aufwerfen: Sie werden Schwierigkeiten mit der wissenschaftlichen Fachsprache haben, den Argumentationen zunächst nur schwer folgen können, die Kontexte zumindest am Anfang noch nicht ohne Weiteres verstehen. Sie werden sich immer wieder fragen, warum das alles so kompliziert und umständlich sein muss und warum diese Wissenschaftler sich so komisch ausdrücken, statt einfach mal zu sagen, was Sache ist. Hinzu kommt, dass bei STUDICA die gewählten Veranstaltungen aus ihrem curricularen Kontext genommen werden, dass also eine stufenweise Hinführung zu ihren Inhalten, die es im Rahmen von Studiengängen manchmal gibt, entfällt: Jede Teilnahme an einer STUDICA-Veranstaltung ist mehr oder weniger ein Sprung ins kalte Wasser. Das erhöht die Gefahr der Überforderung: Schreckt man dadurch nicht gerade diejenigen ab, für die man die Hochschule öffnen möchte, nämlich die „nicht traditionell Studierenden“?

Man könnte auf den Gedanken kommen, dieses Problem dadurch zu lösen, dass man die wissenschaftlichen Lernveranstaltungen vereinfacht, sprachliche Hürden abbaut und die Inhalte popularisiert und an das bisherige sprachliche und Bildungsniveau der nicht-traditionell Studierenden anpasst.

Damit aber würde man ihnen eine „wissenschaftliche Bildung light“ vermitteln, eine Schmalspur-Wissenschaft, die in den Fachkreisen nicht richtig zählt und die Teilnehmenden nicht wirklich zu selbständigem wissenschaftlichen Denken und Arbeiten befähigt. Sind sie wirklich richtige Wissenschaftler? Die „nicht traditionell Studierenden“ wären abermals und nun noch hoffungsloser als zuvor diskriminiert und irgendwie um die Früchte ihrer Mühen gebracht: Wenn schon wissenschaftliche Bildung, dann richtig!

Diese Überlegungen sollten nicht als Ermutigung für die an der Hochschule Lehrenden missverstanden werden, sich ruhig unverständlich und kompliziert auszudrücken und auf didaktische Gedanken zu verzichten. Sie veranlassten das STUDICA-Team jedoch, sehr sorgsam auf alles zu achten und alles auszuschließen, was nach einer Absenkung des wissenschaftlichen Niveaus aussehen könnte oder nach einer Minderung des wissenschaftlichen Anspruchs. Die Hochschullehrerinnen und -lehrer, die ihre Veranstaltungen für STUDICAnten öffnen, wurden gebeten, ihre Stoffe und Themen genau so zu behandeln, wie sie das auch ohne STUDICAnten gemacht haben bzw. hätten. Inhaltlich und vom Argumentationsniveau her sollen sie ihre Veranstaltungen so durchführen, wie sie es immer tun, und sie sollen weder mit wissenschaftlicher Kritik noch mit theoretischen Denkfiguren hinter dem Berg halten noch ihr eigenes wissenschaftliches Sprach- und Abstraktionsniveau an einen vermuteten Verständnishorizont anpassen. Allerdings wurden sie durchaus gebeten, zu prüfen, ob alles, was sie tun, weil es vermeintlich „wissenschaftlich“ ist, für den wissenschaftlichen Diskurs wirklich notwendig ist oder ob nicht manches auch zugunsten einer „guten Lehre“ verändert werden kann (dann aber für alle Studierenden, nicht nur für die STUDICAnten). Auf Wunsch bietet das STUDICA-Team den Lehrenden Unterstützung in der Gestaltung der Lernveranstaltungen an. Sich über eine bessere Hochschuldidaktik Gedanken zu machen, ist ja wohl nicht dasselbe, wie das wissenschaftliche Niveau zu senken.

STUDICA setzt also nicht auf eine „Popularisierung“ von Wissenschaft, um den nicht-traditionell Studierenden den Zugang zur Hochschule zu erleichtern. Sondern STUDICA möchte seine Teilnehmerinnen und Teilnehmer *beim Studieren so begleiten und unterstützen, dass sie persönlich dazu in die Lage versetzt werden, das, was heute Wissenschaft ist und wie es sich darstellt, zu verstehen und sich mit Gewinn anzueignen*: die wissenschaftliche Sprache, die wissenschaftlichen Denk- und Argumentationsweisen, die wissenschaftlichen Arbeitsmethoden, die wissenschaftlichen Freuden ebenso wie die wissenschaftlichen Leiden.

STUDICA hat dazu *vier zentrale Studienbegleit- und Unterstützungsangebote* entwickelt, die sich speziell an nicht-traditionelle Studierende wenden, aber jedem anderen Studierenden auch gut tun können:

- Das Wissenschaftspropädeutikum,
- die Studienwerkstatt
- die Forschungswerkstatt und
- Veranstaltungen zum Praxistransfer.

Diese Angebote seien kurz dargestellt.

6.1 Das Wissenschaftspropädeutikum

Einführungen in die Wissenschaft gibt es zwar viele, aber sie sind entweder stark fachlich orientiert oder wissenschaftstheoretisch oder sie konzentrieren sich auf Techniken des wissenschaft-

lichen Arbeitens wie Bibliografieren, Exzerpieren, Prüfungsvorbereitung u.ä. Diese Ansätze treffen nicht den Bedarf der STUDICAnten, denn sie machen nicht verständlicher, was Wissenschaft eigentlich ist bzw. will und warum sie so ist, wie sie ist und wie es „den Praktiker“ oft wundert bis amüsiert oder eben auch abschreckt.

Im Projekt STUDICA wurde deshalb ein viertägiges Wissenschaftspropädeutikum für die STUDICAnten entwickelt und erprobt, das genau auf diese Fragen eingeht und versucht, die zentralen Anliegen von Wissenschaft erlebbar und nachvollziehbar zu machen. In diesem Wissenschafts-Brückenmodul wird versucht, voraussetzungslos der Frage näher zu kommen, worum es bei Wissenschaft geht und wodurch sich wissenschaftliches Bemühen von anderen Wegen unterscheidet, auf denen man auch zu – wenn auch anderem - Wissen kommt. Es wird nicht in eine bestimmte (oder überhaupt in) Wissenschaftstheorie eingeführt, sondern versucht, auf einer Metaebene die „Idee Wissenschaft“ zu fassen – mit ihren Brüchen und offenen Fragen, aber auch mit ihren praktischen, persönlichen und gesellschaftlichen Konsequenzen. Die für die STUDICAnten meist fremde Welt der Wissenschaft wird so begreifbar und nachvollziehbar – eine wesentliche Voraussetzung, um sich in dieser Welt der Wissenschaft zu behausen.⁶⁵

Die Teilnehmenden sollen also einen tragfähigen Eindruck davon erhalten, was Wissenschaft will und macht und wo ihre Ziele sind und ihre Grenzen liegen. Sie sollen dabei möglichst plastisch erkennen/erleben können, was es für sie selbst heißt, wenn sie sich mit Wissenschaft beschäftigen. Zugleich wird in diesem Wissenschaftspropädeutikum im Rahmen von STUDICA schon mal vorgeübt, wissenschaftliche Texte zu lesen, auf wissenschaftlichem Niveau zu argumentieren und das eigene Vorgehen auf einer Metaebene methodisch zu reflektieren.

Das Wissenschaftspropädeutikum ist für STUDICAnten keine Pflichtveranstaltung, sondern eine Empfehlung wie alle anderen Veranstaltungen auch. Je nach individuellem Lernbedarf (s. Studierfähigkeit) und ersten Live-Erfahrungen mit wissenschaftlichen Lehrveranstaltungen kann diese Empfehlung allerdings dringender werden, getragen von der wachsenden Einsicht der STUDICAnten. Wenn allerdings jemand vorhat, nur ein oder zwei Veranstaltungen bei STUDICA zu besuchen, ist der Aufwand für das Propädeutikum ziemlich hoch. Deshalb wird versucht, in die neu im Rahmen von STUDICA entwickelten Lernveranstaltungen so etwas wie eine laufende Reflexion ihres wissenschaftlichen Charakters zu integrieren, d.h. an geeigneten Stellen bewusst darauf hinzuweisen, was hier jetzt „wissenschaftlich“ ist und warum (ein solcher Ort kann ein anderes Begleitangebot von STUDICA sein, nämlich die Studienwerkstatt s.u.). So soll Wissenschaft auch „in Aktion“ während der ganzen Weiterbildung immer wieder erlebbar und erkennbar werden.

Lernergebnis des Wissenschaftspropädeutikums soll jedenfalls sein, das wissenschaftliche Niveau der STUDICA-Lernveranstaltungen erkennen, verstehen und beurteilen und sich selbst mit der Zeit immer bewusster und selbstverständlicher auf diesem Niveau bewegen zu können.

⁶⁵ Eine ausführliche Darstellung und Veröffentlichung des im Rahmen von STUDICA entwickelten Wissenschaftspropädeutischen Brückenmoduls ist für 2014 geplant (Brater/Klocke/Slomski 2014)

⁶⁶ Mit Hilfe dieser Einführung soll es den STUDICAnten bei allem anderen, was sie studieren werden, leichter fallen, die Besonderheiten, manchmal auch Merkwürdigkeiten des wissenschaftlichen Denkens und Vorgehens zu verstehen und zu erkennen, was dahinter steckt.

Das Wissenschaftspropädeutikum

Ein Einführungsseminar in Anliegen und Praxis der Wissenschaften

„Propädeutik“ heißt so viel wie „Vorbereitung“ oder „Einführung“. Mit Hilfe dieser Einführung in Wissenschaft soll es Ihnen bei allem anderen, was Sie studieren werden, leichter fallen, die Besonderheiten, manchmal auch Merkwürdigkeiten des wissenschaftlichen Denkens und Vorgehens zu verstehen und zu erkennen, was dahinter steckt.

Ziele des Wissenschaftspropädeutikums

Die Teilnehmenden dieses Einführungsseminars sollen einen tragfähigen Eindruck davon erhalten, was Wissenschaft will und macht und was ihre Ziele und Grenzen sind. Sie werden dabei möglichst plastisch erkennen/ erleben, was es für Sie selbst heißt, wenn Sie sich mit Wissenschaft beschäftigen. Dabei wird nicht in eine bestimmte (oder überhaupt in) Wissenschaftstheorie eingeführt, sondern versucht, auf einer Metaebene die „Idee Wissenschaft“ zu fassen – mit ihren Brüchen und offenen Fragen, aber auch mit ihren praktischen, persönlichen und gesellschaftlichen Konsequenzen. Nach der Teilnahme an dem Wissenschaftspropädeutikum sind Sie in der Lage, das wissenschaftliche Niveau der STUDICA-Veranstaltungen zu erkennen, zu verstehen und zu beurteilen und sich selbst mit der Zeit immer bewusster und selbstverständlicher auf diesem Niveau bewegen zu können.

Inhalte des Wissenschaftspropädeutikums

In dieser Einführung in Wissenschaft geht es um die grundlegende Frage danach, was Wissenschaft eigentlich ist und um die Beschäftigung mit hierfür zentralen Begriffen wie Wissen oder Theorie. Es werden wissenschaftliche Forschungsmethoden behandelt und Grenzen und Reichweiten wissenschaftlicher Forschung und ihrer Ergebnisse gemeinsam kritisch reflektiert. Ein kurzer Einblick in Wissenschaftsgeschichte, in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens sowie eine Einführung in die Hochschulbibliothek runden das Seminar ab.

Methoden

Der gemeinsame Dialog steht im Seminar im Vordergrund, neben Kurz-Inputs werden daher interaktive Methoden wie Kleingruppenarbeit, Murmelgruppen etc eingesetzt. Es wird geübt

⁶⁶ Das STUDICA-Wissenschaftspropädeutikum wurde bereits erprobt und intensiv evaluiert. Der Evaluationsbericht ist veröffentlicht unter Hemmer-Schanze, C./ Schrode, N. (2014): <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download/>

wissenschaftliche Texte zu lesen, auf wissenschaftlichem Niveau zu argumentieren und das eigene Vorgehen auf einer Metaebene methodisch zu reflektieren. Im Rahmen eines kleinen Feldprojekts erproben die Teilnehmenden selbst die Ablaufschritte eines empirischen Forschungsprojekts.

Organisatorisches

Die Wissenschaftspropädeutik ist als Einführung für STUDICA-Interessierte bzw. -Teilnehmende gedacht, die bislang noch keine Erfahrungen mit Wissenschaft gesammelt haben, aber auch für alle diejenigen, die nach längerer Zeit wieder einen Fuß in diese Tür setzen oder gerne noch einmal eine grundsätzliche Einführung in Wissenschaft haben möchten. Das viereinhalbtägige Seminar ist offen für Interessierte aller Studienggebiete und wird ein bis zwei Mal jährlich angeboten.

Wenn Sie Interesse am Wissenschaftspropädeutikum oder Fragen haben, nehmen Sie gerne Kontakt zu uns auf.

Kontakt

Ansprechpartner: Andre Klocke
Email: andre.klocke@alanus.edu

6.2 Die Studienwerkstatt

Die „Studienwerkstatt“ ist so etwas wie die institutionalisierte Möglichkeit, wissenschaftliche Lernveranstaltungen zu „verdauen“: Was immer man in einer Veranstaltung nicht sagen oder fragen konnte, was immer man dort nicht verstanden hat oder was nicht nachvollziehbar war, vor was auch immer man hilflos dastand: Das alles ist bei STUDICA kein Grund zum Resignieren oder zu Selbstzweifeln, sondern höchstens einer, um in die Studienwerkstatt zu gehen. Auch wenn man sich intensiver mit einer Frage beschäftigen und mit anderen darüber austauschen möchte, ist die Studienwerkstatt der Ort, an dem man alle seine Fragen und Interessen besprechen, all sein Nichtverstehen bearbeiten, all seine Unsicherheiten in Bezug auf die wissenschaftlichen Veranstaltungen überwinden und klären kann.

Die Studienwerkstatt dient dazu, bestimmte Themen und Fragestellungen aus wissenschaftlichen Lernveranstaltungen zu vertiefen, zu verarbeiten, bewusst mit den Vorkenntnissen zu verknüpfen und gegebenenfalls die Übertragung von neuem Wissen und Handlungsimpulsen auf Anwendungssituationen vorzubereiten.⁶⁷ Sie macht das neu aufgenommene Wissen anschlussfähig an das bestehende, denn

⁶⁷ Vgl. zur ausführlichen Darstellung der Studienwerkstatt, ihrer Hintergründe und Methoden bei Slomski/Rainer/Brater 2014. <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download/>

„Wenn die Lernenden die Gegenstände nicht mit ihrer Welt verbinden, wird allerhöchstens defensiv gelernt und es entsteht bestenfalls - wenn überhaupt – ‚träges Wissen‘“ (Faulstich 2013, S.201)

Studienwerkstätten können dazu beitragen, alles neu Aufgenommene in den eigenen Wissensbestand zu integrieren (und damit erst eigentlich zu „lernen“) und persönliche Deutungen zu modifizieren. Es kann so die Entstehung von „trägem Wissen“ verhindert oder zumindest eingeschränkt werden, das zwar für eine kurze Zeit interessant erscheint, aber auf lange Sicht wieder verloren geht und nie richtig „verfügbar“ wird (vgl. Gruber/Mandl/Renkl 1999; Renkl 1994; Whitehead 1992).

Ausgehend davon, dass alles Lernen im Kontext der persönlichen Biografie stattfindet, muss der oder die Lernende das Neue mehr oder weniger mit dem bisherigen Wissen verknüpfen, wenn es zu seinem „Besitz“ werden soll.

„Vorwissen ist in einer Weise zu aktivieren, dass die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für die Modifikation bestehender Wissensstrukturen geschaffen werden“ (Krause und Stark, 2006, S.42)

Das Neue kann entweder assimiliert werden, oder es führt zu einer Anpassung bzw. Erweiterung der bisherigen Wissens- und Deutungsmuster (Im Sinne der Akkomodation nach Jean Piaget). Einen noch weitergehenden Prozess, der als Resultat auch zu einer erweiterten Gestaltbarkeit sozialer Kontexte durch neues Wissen führen kann, wird von Peter Alheit als „transitorischer Bildungsprozess“ bezeichnet:

„Transitorische Bildungsprozesse verarbeiten neue Informationen auf andere Weise. Sie beziehen sie nicht auf bestehende strukturelle Kontexte, sondern deuten sie bereits als Elemente neuer kontextueller Bedingungen (vgl. auch Kokemohr 1989, S. 340ff.; Marotzki 1991, S. 171ff.). Damit bekommt das verarbeitete ‚neue‘ Wissen eine andere Qualität. Es wird nicht nur in das bestehende Gebäude biographisch akkumulierten Wissens eingebaut. Es verändert dieses Wissensgebäude“ (Alheit 2010, S. 242).

Erst durch solch transitorische Bildungsprozesse ist die Voraussetzung dafür geschaffen, dass jemand seine oder ihre Biographie und ihre sozialen Kontexte als „gestaltbar“ (er-)leben kann – eine Fähigkeit, die Alheit als *Biographizität* bezeichnet:

Nur wenn konkrete Menschen sich derart auf ihre Lebenswelt beziehen, dass ihre selbstreflexiven Aktivitäten gestaltend auf soziale Kontexte zurückwirken, ist jene moderne Schlüsselqualifikation „Biographizität“ (vgl. Alheit 1993) berührt, die noch kaum ins Bewusstsein moderner Lern- und Bildungstheorien getreten ist. Biographizität bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können und dass wir diese Kontexte ihrerseits als „bildbar“ und gestaltbar erfahren“ (Alheit 2003, S.16). Die STUDICA-Studienwerkstatt kann für die Entwicklung von Biographizität, den Prozess des individuellen „intakes“ neuer Erfahrungen, einen pädagogisch-professionell gestalteten Rahmen bieten, noch einmal Alheit hierzu: Die Sensibilität für dieses Phänomen der

„Biografizität“ unserer Erfahrung gehört heute eigentlich zur pädagogischen Professionalität“ (Alheit 2006, S. 6). Nach der sinnvollen Verknüpfung des neu Erfahrenen mit dem Vorwissen kann die weitere Verarbeitung in der Studienwerkstatt also dazu dienen, herauszufinden, welche Möglichkeiten die Lernenden sehen, neue Erkenntnisse für ihre aktuelle Lebens- und Arbeitssituation zu nutzen. Damit ein Transfer auf die eigene Situation stattfinden kann, muss das Gelernte zunächst „dekontextualisiert“ werden. Also der Kontext, in dem gelernt wurde, muss relativiert werden, um herauszufinden, welche allgemeingültigen Erkenntnisse in dem Gelernten enthalten waren. Diese können dann wiederum auf die eigene Situation übertragen werden.

Studienwerkstätten sind von den Studierenden bzw. sich Weiterbildenden selbständig genutzte Orte des begleiteten Selbststudiums, die u.a. der Klärung der praktischen Relevanz des Gelernten und der notwendigen Fortsetzung des Lernprozesses dienen. Studienwerkstätten können sehr variable Formen haben, je nach Bedarf und Möglichkeiten: In einer Studienwerkstatt können z.B. mehrere Studierende an einem Thema arbeiten und sich dabei gegenseitig unterstützen und austauschen, oder es können mehrere Themen parallel von verschiedenen Studierenden eingebracht werden. Zunächst einmal soll pro Studiengebiet und Semester *eine* Studienwerkstatt eingerichtet werden, in der verschiedene wissenschaftliche Veranstaltungen nachbesprochen und ausgewertet werden können. Zu den Studienwerkstätten kommen i.d.R. Studierende verschiedener Lernveranstaltungen eines Studiengebiets. Bei genügend großer Teilnehmendenzahl kann man die Studienwerkstätten auch stärker spezialisieren, bis es zu jedem Seminar, für das es gewünscht wird, eine eigene Studienwerkstatt gibt. Die Studienwerkstatt kann einmalig stattfinden (Dauer bis zu einem halben Tag) oder auch mehrmals bzw. regelmäßig. Dies wird zu Beginn der jeweiligen Studienwerkstatt gemeinsam besprochen und richtet sich unter anderem nach dem inhaltlichen Bedarf der Verarbeitung sowie den zeitlichen und anderen Möglichkeiten der Teilnehmenden.

Für Studienwerkstätten steht grundsätzlich ein Tutor zur Beratung und Begleitung zur Verfügung, der je nach Bedarf den Kontakt zu sachkundigen Fachkollegen der Hochschule herstellen kann. Teilnehmende aus denselben Veranstaltungen bilden Lerngruppen. Die Studienwerkstatt arbeitet als weitgehend selbstgesteuerte Lerngruppe, betont also im STUDICA-Zusammenhang auch besonders das Element des *sozialen Lernens*. In gewisser Weise imitiert die Studienwerkstatt bewusst die informelle Lerngruppe der Studenten, die immer schon gemeinsam schwierigen Stoff nach- und Prüfungen vorbereitet hat.

Die Inhalte einer Studienwerkstatt werden im Vorfeld zwischen den Teilnehmenden der Lerngruppe und der Lernbegleitung abgesprochen. Grundsätzlich sind die Inhalte jedoch stets bestimmt durch die Fragen, Beiträgen und Themen, die von den Teilnehmenden in die Studienwerkstatt mitgebracht werden.

Im Vordergrund steht die gemeinsame Diskussion in der Gruppe. Die Lernbegleitung moderiert und unterstützt den Austausch durch verschiedene methodische Anregungen zur Reflexion und Verarbeitung des Diskussionsthemas. Da sich die Studienwerkstatt vorrangig an dem Bedarf

der STUDICAnten und STUDICAntInnen orientiert, werden hierzu keine lange im Vorfeld festgelegten Termine angeboten. Studienwerkstätten können sich relativ spontan bilden und werden rechtzeitig auf der STUDICA-Website angekündigt.

Die Studienwerkstatt

Die Studienwerkstatt ist ein Angebot Vertiefung und intensiveren Bearbeitung von Fragen und Themen, die Sie bei dem Besuch von anderen Lernveranstaltungen besonders interessieren. Sie kann sich inhaltlich sowohl auf eine Veranstaltung beziehen als auch auf verschiedene, thematisch verwandte Veranstaltungen. Das Format der Studienwerkstatt ist vergleichbar mit dem einer Lerngruppe, die von einer Lernbegleiterin oder einem Lernbegleiter moderiert wird. Ziele der Studienwerkstatt. In der Studienwerkstatt haben Sie die Möglichkeit, das in anderen Veranstaltungen Erfahrene zu reflektieren und zu verarbeiten. Dabei kann es sowohl darum gehen, Verständnisfragen zu behandeln oder das Gehörte noch einmal zu resümieren, als auch zum Beispiel allgemeiner darum, Hinweise dafür zu erhalten, wie man aus einer Veranstaltung möglichst viel „mitnehmen“ kann. Ein Kernanliegen ist es uns, Sie darin zu unterstützen, den Bezug zwischen dem in einer Veranstaltung Gelernten und Ihren persönlichen Lernfragen und beruflichen oder privaten Handlungsfeldern herstellen zu können.

Inhalte der Studienwerkstatt. Die Inhalte einer Studienwerkstatt werden im Vorfeld zwischen den Teilnehmenden der Lerngruppe und der Lernbegleitung abgesprochen. Grundsätzlich sind die Inhalte jedoch stets bestimmt durch die Fragen, Beiträge und Themen, die Sie in die Studienwerkstatt mitbringen.

Methoden

Im Vordergrund steht die gemeinsame Diskussion in der Gruppe. Die Lernbegleitung moderiert und unterstützt den Austausch durch verschiedene methodische Anregungen zur Reflexion und Verarbeitung des Diskussionsthemas. Dies können beispielsweise Übungen zur Wahrnehmungsschulung, biografieorientierte Ansätze zur Anknüpfung an das eigene Vorwissen und an eigene (Berufs-)Erfahrungen, Schreibübungen zur Vertiefung von Gelerntem u.v.m. sein.

Organisatorisches

Da sich die Studienwerkstatt vorrangig an dem Bedarf der STUDICAnten und STUDICAntinnen orientiert, werden hierzu keine lange im Vorfeld festgelegten Termine angeboten. Studienwerkstätten, die sich auf veranstaltungsübergreifende Themen beziehen, werden rechtzeitig auf der STUDICA-Website angekündigt. Eine Studienwerkstatt kann einmal stattfinden (Dauer bis zu einem halben Tag) oder auch mehrmals bzw. regelmäßig, falls sie sich auf mehrere Veranstaltungen über einen längeren Zeitraum hin bezieht oder falls ihre Teilnehmenden über mehrere Monate hinweg parallel/ gemeinsam studieren. Wenn Sie Interesse oder Fragen zur Studienwerkstatt haben, nehmen Sie gerne Kontakt zu uns auf.

Kontakt

Ansprechpartnerin: Marlies Rainer; Tel: (0 22 22) 99455 -11 Email: marlies.rainer@alanus.edu

6.3 Die Forschungswerkstatt

Die STUDICA-Forschungswerkstatt gehört ebenfalls zu den begleitenden Angeboten, die den STUDICAnten helfen können, an der wissenschaftlichen Weiterbildung erfolgreich teilzunehmen und sie für sich fruchtbar zu machen, ohne das wissenschaftliche Niveau zu senken.⁶⁸

Die Forschungswerkstatt basiert auf einem Modell, das seine Wurzeln in der qualitativen Sozialforschung und dort insbesondere in den Verfahrensweisen der Grounded Theory nach Anselm Strauss hat (vgl. Strauss 1991, zur Einführung im deutschsprachigen Raum vgl. stellv. Riemann 2009). Die Forschungswerkstatt bietet die Möglichkeit, ein eigenes kleineres wissenschaftliches (Praxis-)Forschungsprojekt unter fachlicher Beratung und Begleitung durchzuführen. Die STUDICA-Forschungswerkstatt ist der Ort für die beratende Begleitung und Betreuung solcher individuellen (Praxis-)Forschungsprojekte der STUDICA-Studierenden und damit auch ein Ort der theoretischen und praktischen Heranführung an wissenschaftliches Forschen und auch ein Ort der Ausbildung „wissenschaftlicher Reflexivität“, einer grundlegenden wissenschaftlichen Kompetenz (vgl. Dausien 2007):

„Durch die Teilnahme an der Praxis qualitativer Forschung, insbesondere im Rahmen eines Teams oder einer Interpretationsgemeinschaft [...] [können] jene Elemente wissenschaftlicher Reflexivität (die Reflexion der verwendeten wissenschaftlichen Methoden und ihrer Anwendung, des Verhältnisses von sozialer Wirklichkeit und wissenschaftlicher Erkenntnis zueinander sowie der Umgang mit Perspektivenvielfalt, R.S.) systematisch 'eingeübt' werden“ (Dausien 2007, [3 ff.]

Die Forschungswerkstatt hat im Rahmen von STUDICA zwei Funktionen:

- a. Man lernt Forschen durch Forschen, d.h. es wird forschend Forschen gelernt (vgl. stellv. Nittel 1999; zum Konzept des Forschenden Lernens stellv. Schneider/ Wildt 2009). Durch die intensive Beschäftigung mit einem eigenen Forschungsprojekt erlangt man vertieftes Fach- und wissenschaftliches Methodenwissen. Man lernt viel über sein Thema, wenn man sucht, was andere vor einem dazu schon gedacht oder geforscht haben, wenn man viel dazu liest, das Gelesene systematisch auswertet und aufbereitet, seine Ausgangsfrage immer wieder neu zu stellen lernt, geeignete Untersuchungs-methoden und ein Forschungsdesign wählt, Feldforschung durchführt, auswertet, Daten bzw. Befunde analysiert und Interpretiert und schließlich einen wissenschaftlichen Bericht zum Thema schreibt, in dem man sich selbst Rechenschaft darüber gibt, was man nun herausgefunden hat und was das für seine ursprüngliche Frage bedeutet. Die STUDICA-Forschungswerkstatt ist eine handlungsorientierte Einführung in die empirische

⁶⁸ Die STUDICA-Forschungswerkstatt wird ausführlich beschrieben in Slomski, Ruth, und Brater, Michael (2014)

Sozialforschung, insbesondere in die qualitativen Vorgehensweisen der Praxisforschung Sie ersetzt jedoch *nicht* an der Hochschule angebotene Lernveranstaltungen zu Methoden empirischer Sozialforschung, sondern legt den Fokus vielmehr auf die *Aneignung von Forschungskompetenzen am eigenen Projekt*. Indem man hier konkrete und verbindliche Forschungsarbeit leistet, erwirbt man zugleich vielfältige Einblicke in Anlage und Design wissenschaftlicher Untersuchungen, in die Entwicklung wissenschaftlicher Fragestellungen und die Schritte ihrer Bearbeitung sowie in den Einsatz der Methoden und Techniken der wissenschaftlichen Forschung. Und man bekommt sehr konkrete Eindrücke von Mühe, Reichweite und Begrenztheit wissenschaftlicher Ergebnisse. D.h.: hier können sich *wissenschaftliche Handlungskompetenzen* bilden (s.o., vgl. Dausien 2007), man lernt „Wissenschaft tun“ – und dadurch besser als durch jede andere Methode zugleich Wissenschaft verstehen. Insofern ist die Forschungswerkstatt das praktische Pendant zur Wissenschaftspropädeutik und eine sehr handlungsorientierte Form der Aneignung von Techniken und Methoden der empirischen Forschung.

Dieses Wissen und diese Kompetenzen sind weit über den akademischen Kontext hinaus für das (Berufs-)Leben wertvoll. Hierzu zählen Kompetenzen wie beispielsweise schlüssig argumentieren zu können, Aussagen zu begründen statt nur zu behaupten, oder die Betrachtungsperspektive wechseln zu können. Solche und weitere durch die Teilnahme an einer Forschungswerkstatt erworbenen Eigenschaften bzw. Fähigkeiten wie

„...Reflexivität als Haltung und methodische Kompetenz sowie das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit im Umgang mit Unsicherheit und offenen Prozessen sind nicht nur im Studium und in wissenschaftlichen Kontexten relevant, sondern auch für professionelles Handeln“ ganz allgemein. (Dausien 2007, [16]).

Die Forschungswerkstatt ist der Ort, an dem STUDICA an der Entwicklung einer „wissenschaftlichen Haltung“ und damit an den wissenschaftlichen Kompetenzen arbeitet. Dazu sollte sichergestellt werden, dass jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer ein eigenes, im Prinzip veranstaltungsunabhängiges Thema/Projekt einbringen kann, das u.U. in den zu dem Zeitpunkt vorhandenen anderen Angeboten nicht genügend „angedockt“ oder für die Person nicht befriedigend genug behandelt werden kann. Die Bearbeitung des Projekts/der Forschungsfrage ist zeitlich nicht an die Dauer und den Umfang einer anderen Veranstaltung gebunden.

Die Eigenleistung der Transformation einer „Praxisfrage“ in eine wissenschaftlich bearbeitbare Frage (und damit das Einüben wissenschaftlicher Reflexivität) steht im Vordergrund. Das Verhältnis von Theorie und Praxis zueinander wird explizit von der wissenschaftlich-theoretischen Perspektive aus angegangen. In der Forschungswerkstatt steht mehr ein (wissenschaftlich beantwortbares) *Erkenntnisinteresse* im Vordergrund (als Grundlage für eine evtl. spätere Beantwortung einer Praxisfrage), sowie daran anschließend das wissenschaftlich-reflektierte Hinterfragen des eigenen Erkenntnisinteresses. Dazu

gehört auch das genaue und systematische Überprüfen, ggf. Verwerfen und Neu-Entwerfen des wissenschaftlichen Wegs zur Bearbeitung des Erkenntnisinteresses.

- b. Die zweite Funktion der Forschungswerkstatt liegt darin, dem System STUDICA weitere zusätzliche Flexibilität zu verschaffen. Denn wenn jemand mit einer in der wissenschaftlichen Reichweite der Hochschule liegenden Lernfrage kommen sollte, für die es an der Hochschule wirklich keine passenden Lernveranstaltungen gibt, kann man gemeinsam überlegen, ob man aus dieser Lernfrage bzw. aus der dahinterliegenden Praxisfrage eine Forschungsfrage und daraus ein (Praxis-)Forschungsprojekt machen kann, das der STUDICAnt im Rahmen einer Forschungswerkstatt bearbeitet und das regelmäßig in der Forschungswerkstatt dargestellt, diskutiert und begleitet wird. Damit trägt die Forschungswerkstatt auch zur weiteren *Individualisierung* von STUDICA bei, denn die hier eingebrachten und diskutierten Forschungsprojekte erlauben es, dass auch ein STUDICAnt sich alleine mit einem (seinem) Thema wissenschaftlich beschäftigen kann, ohne mit dem Thema eine Teilnehmer-Mindestanzahl anlocken zu müssen.

Für die Fachgebiete Betriebliche Berufspädagogik und Sozial verantwortliches Finanzwesen werden je eine Forschungswerkstatt angeboten. Ihre Teilnehmenden treffen sich in regelmäßigem Abstand und begleitet von einem Lernbegleiter oder einer Lernbegleiterin. Ideal wäre eine Betreuung der Forschungswerkstätten von je 2 Lernbegleiterinnen bzw. Lernbegleitern: Eine Person stellt die Brücke zum Fachbereich dar und bietet vor allem thematische /inhaltliche Beratung und Unterstützung bei der Ausformulierung und fachlichen Verortung der forschenden Lernarbeit bzw. des Forschungsprojekts. Die andere Person ist vorrangig für die Begleitung und Anleitung der „Einübung der Befremdung des eigenen Blicks“ (Dausien 2007) zuständig, also für die systematische Rekonstruktion empirischer Erfahrungen, das kritische Hinterfragen der angewendeten Methoden und die Unterstützung bei der Entwicklung eigener theoretischer Modelle und Argumentationen.

Die Forschungswerkstatt

Sie bringen aus Ihrer beruflichen Praxis eine Projektidee, eine spezifische Problemstellung oder ein Lerninteresse mit, für deren Bearbeitung sich ein „wissenschaftlich-forschender“ Zugang anbietet? Oder Sie entwickeln im Laufe Ihres Studiums ein tiefer gehendes Interesse an einem spezifischen Thema, das Sie gerne ausführlicher behandeln möchten, zum Beispiel im Rahmen einer Projekt- oder Abschlussarbeit? Die Forschungswerkstatt bietet Ihnen die Möglichkeit, ein eigenes kleineres wissenschaftliches (Praxis-)Forschungsprojekt unter fachlicher Beratung und kollegialer Begleitung durchzuführen. Durch die intensive Beschäftigung mit einem eigenen Forschungsvorhaben erlangen Sie zudem vertieftes Fach- und wissenschaftliches Methodenwissen.

Inhalte und Ziele der Forschungswerkstatt. In der Forschungswerkstatt werden Sie an Vorgehensweisen und Methoden der sozialwissenschaftlichen Praxisforschung herangeführt, insbesondere an die Vorgehensweisen der qualitativen Sozialforschung. Indem Sie hier konkrete Forschungsarbeit leisten, erwerben Sie zugleich vielfältige Einblicke in Anlage und Design wissenschaftlicher Untersuchungen, in die Entwicklung wissenschaftlicher Fragestellungen und die Schritte ihrer Bearbeitung sowie in den Einsatz der Methoden und Techniken der wissenschaftlichen Forschung. Dieses Wissen und die hier erworbenen Kompetenzen sind weit über den akademischen Kontext hinaus für das (Berufs-)Leben wertvoll. Hierzu zählt beispielsweise schlüssig argumentieren zu können, Aussagen zu begründen statt zu behaupten, oder die Betrachtungsperspektive wechseln zu können. Zu dem Erwerb dieser Fähigkeiten tragen die gemeinsamen Diskussionen in der Forschungswerkstatt bei, auch und insbesondere über die Projekte der anderen Teilnehmenden.

Methoden

Die Forschungswerkstatt versteht sich als ein Ort, an dem STUDICA-Teilnehmende und andere Studierende zusammen kommen können, um ihre Forschungsvorhaben vorzustellen und gemeinsam zu diskutieren. Durch den Erfahrungsaustausch und die Tatsache, dass die Teilnehmenden mit ihren jeweiligen Vorhaben unterschiedlich weit fortgeschritten sein können, lernen Sie voneinander und miteinander. Die Forschungswerkstatt funktioniert dabei nach dem Prinzip der Gegenseitigkeit: Ihre Teilnehmenden beteiligen sich auch an den Sitzungen, an denen sie selber kein Material einbringen und arbeiten gemeinsam an den Projekten der Gruppenmitglieder. Die Forschungswerkstatt wird von einer forschungserfahrenen Lernbegleitung mit entsprechendem fachlichen Hintergrund geleitet.

Organisatorisches

Für die Fachgebiete Betriebliche Berufspädagogik und Sozial Verantwortliches Finanzwesen werden je eine Forschungswerkstatt angeboten. Ihre Mitglieder treffen sich in regelmäßigem Abstand und können bei den Sitzungen eine Frage oder einen Aspekt und Material zu ihrem derzeitigen Arbeitsstand einbringen. Wenn Sie Interesse oder Fragen zur Forschungswerkstatt haben, nehmen Sie gerne Kontakt zu uns auf.

Kontakt

Ansprechpartner: Prof. Michael Brater

Email: michael.brater@alanus.edu

6.4 Veranstaltungen zum Praxistransfer

Bei der Zielgruppe, die STUDICA neu für wissenschaftliche Bildung erschließen möchte, handelt es sich um Menschen mit sehr viel „aufgeschichteter Erfahrung“, die erfolgreich in praktischen Aufgabenfeldern stehen. Es ist mehrfach darauf hingewiesen worden, dass dieser Per-

sonenkreis die Mühen des Lernens und des wissenschaftlichen Arbeitens dann eher auf sich nimmt und einsieht, wenn er erkennt bzw. der Meinung ist, dass das zu Lernende *etwas für die Praxis bringt*. Wissenschaft wird dann ernst genommen, wenn ihr *Nutzen* plausibel ist.⁶⁹ Zugleich ist die Skepsis weit verbreitet, dass die Wissenschaft etwas Wesentliches zur Lösung der großen Menschheitsfragen – wie dem Hunger – beitragen wird – obwohl das der entscheidende Prüfstein für ihre Berechtigung wäre (FTE Info 2002). Und ein Grund für die bisherige Distanz dieser Zielgruppe zur Wissenschaftlichen Bildung liegt oft genau darin, dass ihre Mitglieder der Wissenschaft den Praxisbezug nicht zutrauen: Wissenschaft ist für sie eher etwas Abgehebenes, oft Weltfremdes, das sich in Spitzfindigkeiten verrennt und lieber um Worte streitet als handfeste Probleme löst. Vor allem stellt sich in Umfragen immer wieder heraus, dass sich weite Bevölkerungskreise weder gut über Wissenschaft informiert fühlen noch so recht wissen, wie sie sich selbst informieren können: Wissenschaft gilt als unzugänglich und schwer verständlich (Elisabeth Noelle-Neumann (1999;). Schon Goethe schrieb schließlich:

Das Einfache durch das Zusammengesetzte, das Leichte durch das Schwierige erklären zu wollen, ist ein Unheil, das in dem ganzen Körper der Wissenschaft verteilt ist. *Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre - Hamburger Ausgabe Bd. 8, Romane und Novellen III*

Man wird die STUDICA-Zielgruppe nicht für die wissenschaftliche Weiterbildung erwärmen können, wenn man solche Vorbehalte nicht berücksichtigt und nicht erkennbar und erlebbar wird, dass die wissenschaftlichen Antworten auf die mitgebrachten oder geklärten Lernfragen *praktische Relevanz* haben. Und praktische Relevanz haben sie vor allem dann, wenn das für die Lernfrage auslösende Praxisproblem nach der Weiterbildung und durch das hier Gelernte besser gelöst werden kann als vorher. Das muss nicht für alles gelten, was man im Rahmen des wissenschaftlichen Studiums lernt: Auch Menschen aus der Praxis haben durchaus Verständnis und einen Sinn dafür, dass Vieles Interessant und wichtig ist, von dem man nicht genau sagen könnte, wozu es gut ist, und sie haben auch selbst reine Erkenntnisfragen und wissen, dass Grundlagenforschung sinnvoll ist, auch wenn man sie nicht direkt anwenden kann. Aber wenn sie mit Lernfragen mitten aus dem Leben zur Hochschule kommen, dann erwarten sie auch, dass das, was sie da lernen, auch etwas mit ihren aus der Praxis geborenen Fragen zu tun hat und ihnen bei diesen praktischen Fragen weiterhilft.

Dieser Praxistransfer des wissenschaftlich (Unzicker 2012) Gelernten beginnt, wie wir sahen, bereits in der Studienwerkstatt. STUDICA geht hier aber noch weiter:

Zum einen bietet STUDICA an, das auslösende Praxisproblem, wenn es dafür geeignet ist, als *Transferprojekt* unter der wissenschaftlichen Begleitung von Hochschullehrern durchzuführen. Es muss dazu auf dem Hintergrund der belegten Lernveranstaltungen ein konkretes Praxisprojekt mit Lösungsweg und Umsetzungsplan erarbeitet werden, das dann tatsächlich realisiert, Schritt für Schritt dokumentiert und evaluiert und regelmäßig im Rahmen von STUDICA diskutiert und ggf. modifiziert wird.

⁶⁹ Für den Bereich der Psychologie setzen sich mit diesen Fragen auseinander Kanning / Rosenstiel / Schuler 2010

Zum anderen kann STUDICA zumindest – und zwar insbesondere in Fällen, in denen ein Transferprojekt nicht möglich ist – eine regelmäßige *Supervision* des Praxistransfers anbieten. Dazu treffen sich vier bis fünf ehemalige STUDICAnten, die dabei sind, das bei STUDICA Gelernte in ihre Praxis zu transferieren, regelmäßig mit Dozenten der Hochschule, um in der Gruppe die Transferprozesse gemeinsam zu betrachten, zu analysieren, Probleme zu erkennen und zu vermeiden und vor allem das Transferverhalten der STUDICAnten selbst kritisch zu begleiten.

Diese Transferbegleitung hat insofern auch etwas mit dem wissenschaftlichen Niveau der STUDICA-Lernveranstaltungen zu tun, als auch hier die wissenschaftlichen Inhalte, um die es in den Lernveranstaltungen der Weiterbildung ging, in der Konfrontation mit der Praxis nochmals neu befragt, gewendet und kritisch auf die Probe gestellt werden können. So kann nachträglich nicht nur noch einmal einiges klarer werden, sondern es kann auch deutlich werden, welche unmittelbar fördernde und optimierende Wirkung wissenschaftliches Wissen und Denken für die Praxis haben kann: Es kann helfen, Handlungsspielräume zu erweitern, Situationen besser und schneller zu analysieren, mögliche Folgeprobleme einzelner Lösungsvorschläge schnell zu erkennen usw.. Damit können auch Menschen aus der Praxis erkennen, dass in ihrer Hand Wissenschaft etwas Sinnvolles und Handlungsrelevantes ist, wert, lebensbegleitend gepflegt zu werden.

Praxistransfer

In allen Veranstaltungen von STUDICA soll erkenn- und erlebbar werden, dass die wissenschaftlichen Antworten auf die mitgebrachten Lernfragen praktische Relevanz haben. Das bedeutet, dass das mit der Lernfrage zusammenhängende Praxisproblem nach der Weiterbildung und durch das hier Gelernte besser gelöst werden kann als vorher. Zum einen bietet STUDICA an, das auslösende Praxisproblem, wenn es dafür geeignet ist, als Transferprojekt unter der wissenschaftlichen Begleitung von Hochschullehrenden durchzuführen. Es muss dazu auf dem Hintergrund der belegten Lernveranstaltungen ein konkretes Praxisprojekt mit Lösungsweg und Umsetzungsplan erarbeitet werden, das tatsächlich realisiert, Schritt für Schritt dokumentiert und evaluiert sowie regelmäßig im Rahmen von STUDICA diskutiert und ggf. modifiziert wird.

Zum anderen kann STUDICA – z.B. in Fällen, in denen ein Transferprojekt nicht möglich ist – eine regelmäßige *Supervision* des Praxistransfers anbieten.

Methode

Dazu treffen sich vier bis fünf STUDICAnten, die dabei sind, das bei STUDICA Gelernte in ihre Praxis zu transferieren, regelmäßig mit Dozierenden der Hochschule. Bei diesen Treffen werden in der Gruppe die Transferprozesse gemeinsam betrachtet und analysiert, Probleme erkannt und gelöst und das Transferverhalten der STUDICAnten selbst kritisch begleitet. Diese

Transferbegleitung hat insofern auch etwas mit dem wissenschaftlichen Niveau der STUDICA-Lernveranstaltungen zu tun, als auch hier die wissenschaftlichen Inhalte, um die es in den Lernveranstaltungen der Weiterbildung ging, in der Konfrontation mit der Praxis nochmals neu befragt, gewendet und kritisch auf die Probe gestellt werden können. So kann dabei auch deutlich werden, welche unmittelbar fördernde und optimierende Wirkung wissenschaftliches Wissen und Denken für die Praxis haben kann: Es kann nämlich helfen, Handlungsspielräume zu erweitern, Situationen besser und schneller zu analysieren, mögliche Folgeprobleme einzelner Lösungsvorschläge schnell zu erkennen usw.

Organisation

Transferprojekte kommen auf Wunsch der STUDICA-Teilnehmenden zustande, die sich an Dozentinnen und Dozenten ihrer Wahl wenden. Letztere können Transferprojekte anregen oder vorschlagen. Alles Weitere hängt vom Projekt und der Transfersituation ab.

Kontakt

Praxistransfer im Bereich Sozial verantwortliches Finanzwesen

Ansprechpartner: Prof. Dr. Sven Remer

Email: sven.remer@alanus.edu

Praxistransfer im Bereich Betriebliche Berufspädagogik

Ansprechpartner: Prof. Dr. Michael Brater

Email: michael.brater@alanus.edu

6.5 Ausblick: E-Learning bei STUDICA

STUDICA kann zweifellos durch Elemente des E-Learning unterstützt werden. Konzepte dazu sind angedacht und in Entwicklung, jedoch derzeit noch nicht konkret einsetzbar. . Der Schwerpunkt der Arbeiten wird ggf. in der 2. Projektphase liegen.

7 Studieren à la carte: Das Prozessmodell

7.1 Vom Praxisproblem zur Lernfrage

Das Studieren à la carte ist für solche Menschen geeignet, die ein bestimmtes – praktisches wie theoretisches – Problem lösen, eine Neugier befriedigen, etwas besser verstehen oder besser machen möchten. Für solche Menschen aus der Praxis, die relativ konkrete *Fragen nach bestimmten Lerninhalten* haben: Für die Bankangestellten, die neue Wege für den professionellen Umgang mit Geld suchen, für die Berufsausbilderin, die endlich wissen möchte, wie sie ihre Auszubildenden besser motivieren kann, für den Polizisten, der sich fragt, wie er sich verhalten muss, um bei großen Demonstrationen deeskalierend zu wirken, für den Buchhalter, der sich nach 20 Arbeitsjahren beruflich neu orientieren möchte. Denn nur wenn man eine solche „Lernfrage“, einen solchen „Lernbedarf“ mitbringt, hat man einen inneren Kompass, um sein à-la-carte-Studium selbst steuern und organisieren und seine eigenen Lernveranstaltungen zusammensuchen zu können.

„Bei der Weiterbildung von Personen, die neben einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss oder gleichwertigen Kenntnissen bereits mehrjährige berufspraktische Erfahrungen erworben haben, steht die Verschränkung von Theorie und Praxis im Mittelpunkt. Hierbei ist das Ziel, den Anschluss der Weiterbildungen an die berufliche Praxis der Studierenden sicherzustellen und deren Weiterbildungsaktivitäten auf diese Weise Nachhaltigkeit zu verleihen.“
(Grassl/Mörth 2013, S. 16)

STUDICA möchte diesen Anspruch umsetzen. Studieren à la carte“ richtet sich dagegen nicht an Personen, denen es beim Studieren in erster Linie um sozialen Aufstieg geht, und auch weniger an solche, die von einem reinen Erkenntnisdrang beseelt sind,. In beiden Fällen bietet sich eher das Studieren eines geregelten Studiengangs an.

Es kommt also auf die eigene Lernfrage an, um mit STUDICA beginnen zu können. Das entspricht einem Grundverständnis vom Lernen, nach dem dieses Lernen grundsätzlich Eigentätigkeit des Menschen ist, also weder angewiesen noch von anderen gemacht werden kann, sondern notwendig „selbstmotiviert“ zustande kommen muss und deshalb immer mit einer Frage, einem Widerstand, einem Staunen oder einer Irritation beginnt , d.h. mit der Erfahrung, dass etwas nicht so abläuft, wie man es selbstverständlich erwartet: Zum (selbständigen) Lernen gehört immer die „Mangelerfahrung“, das „Aufwachen am Widerstand“, der die Lernenden veranlasst, sich der Sache zuzuwenden, genauer hinzusehen, die Situation zu untersuchen.⁷⁰

⁷⁰ Am treffendsten hat diesen Ansatz des Lernens Donald Schön ausgearbeitet, s. Schön, Donald A 1984; 1990; vgl. auch Argyris, CH, u.a., 2008; in der deutschen Diskussion ist in diesem Zusammenhang insbesondere Klaus

Wie kommt man aber zu solchen konkreten Lernfragen, mit denen man bei STUDICA einsteigen kann?

7.1.1 Der Ausgangspunkt: Praktische Fragen und Probleme

Grundsätzlich nimmt STUDICA an, dass Lernfragen der Zielgruppe – also von praxiserfahrenen Personen - aus der Praxis hervorgehen, dass also *praktische Erfahrungen* die Ausgangspunkte ihrer Lernprozesse sind. Praktische Erfahrungen können dann Ausgangspunkte von Lernprozessen werden, wenn sie an eigene *Grenzen* (des Wissens und Könnens) führen und den Wunsch auslösen, sein Wissen und Können zu erweitern, d.h. *zu lernen*.

STUDICA geht also von der Idee aus: Es gibt Menschen in der Praxis, die vor einer Aufgabe stehen und nicht (so recht) weiter wissen oder das Gefühl haben, etwas Neues anpacken zu sollen und die deshalb ihr Wissen und Können erweitern oder auch erneuern wollen.

Mit Ihrem persönlichen Lernbedarf wenden sie sich an „die Wissenschaft“, in der Hoffnung, dort etwas lernen zu können, das ihnen für die Lösung ihres Problems, für die Beantwortung ihrer Frage, für die Weiterführung ihrer Praxis nützt. Oder sie erleben eine Situation, deren Zustandekommen oder Bedeutung sie nicht verstehen, aber unbedingt verstehen möchten. Oder sie wollen ein neues Ziel erreichen und suchen nach einem erfolgversprechenden Weg dahin oder nach einem Verständnis der relevanten Grundlagen, Voraussetzungen und Hintergründe. Oder sie haben von etwas Neuem gehört, das sie gründlicher kennenlernen möchten, oder sie möchten in ein für sie wichtiges oder interessantes Themengebiet oder in seinen „aktuellen Stand“ eingeführt werden.

Die letztgenannten Fragen machen deutlich, dass die eigentlichen Beweggründe für einen Lernwunsch nicht immer klar sein müssen (es darf sich auch einfach um Neugier oder Interesse handeln). Wir sprechen hier davon, dass man zu STUDICA kommt, *weil man in seiner Praxis einen Lernbedarf erkannt hat bzw. „spürt“*. Und das ist, wie die Beispiele zeigen, in der Regel erst einmal diffus, verschwommen und unbestimmt.

Dabei kann es sich um Frage- und Problemstellungen von Einzelpersonen oder privaten Gruppen ebenso handeln wie um Probleme von Unternehmen, um berufliche Fragen ebenso wie um familiäre oder biografische, um krisenhafte Situationen ebenso wie um neue Ziele und Vorhaben.

Wir wenden uns einigen exemplarischen Möglichkeiten zu.

Holzcamp (1991; 1995) zu beachten. In seinem Lernmodell kommt dem *Lernwiderstand* eine besondere Bedeutung zu (Modell des *Widerständigen Lernens*). Der Lernerfolg ergibt sich nicht mechanisch aus Lernziel und *Lernmethode*. Vielmehr spielen die Interessen, Fragen und Probleme des lernenden Subjekts für das Zustandekommen und für den Verlauf Lernen die entscheidende Rolle (selbstgesteuertes Lernen).

a. Individuelle Praxisprobleme

Beispiele dafür sind:

- Ich habe in meiner Arbeit neue Aufgaben zugeteilt bekommen und möchte mich besser darauf vorbereiten;
- Ich möchte bestimmte Aufgaben übernehmen, aber mir fehlen dazu notwendiges Wissen, entsprechende Methoden, nötige Kompetenzen;
- Nun habe ich neben meinen zwei Abiturienten, meinen drei Hauptschülern, meinen zwei Türken und dem Afghanen auch noch zwei Mädchen und einen vierzigjährigen Umschüler in meine Ausbildungsgruppe gekriegt, und mein Chef erzählt mir immer was von „Vielfalt als Chance“! – ich weiß nicht mehr, wie ich mit dieser Unterschiedlichkeit zurecht kommen soll, um alle mit meiner Ausbildung zu erreichen. Ich glaube, jetzt brauche ich eine ordentliche Weiterbildung...
- Ich möchte mein Kind bei seinen Entwicklungsschwierigkeiten besser begleiten - dazu muss ich die aber besser verstehen und meine Handlungsmöglichkeiten erweitern.
- Ich erlebe, dass die Dinge in einem gesellschaftlichen Bereich (z.B. im Bankwesen) grundsätzlich ziemlich falsch laufen; das möchte ich genauer verstehen, und ich möchte wissen, welche Alternativen vielleicht schon erdacht oder gar erprobt wurden;
- In meiner Bank gibt es immer wieder nach sozialen Kriterien besonders förderungswürdige, aber unter dem Aspekt der Sicherstellung üblicherweise nicht finanzierbare Projekte (z.B. Anmietung und Sanierung von Altbauwohnungen durch bisher Langzeitarbeitslose). Wie kann ich lernen, die Finanzierung solcher Projekte möglich zu machen und wie können andere Mitarbeiter wiederum von meinen Erfahrungen lernen?
-

Da das Wissen, das zur Bewältigung der neuen Situationen nicht ausreicht, gewöhnlich das im Lauf der Zeit erworbene *Erfahrungswissen* der Praktiker ist, sind sie offen dafür, über die Grenzen dieses Erfahrungswissens hinauszugehen. Mit einem gewissen Recht erhoffen sie sich neue, weiterführende Impulse von den Wissenschaften bzw. vom wissenschaftlichen Vorgehen (Vgl. Gruber 2006, Böhle 2003). Das zeigten Befragungen zu Beginn des Projekts STUDICA ganz deutlich.

b. Praxisprobleme von Unternehmen

Die Impulse für eine wissenschaftliche Weiterbildung müssen nicht nur von Einzelpersonen ausgehen. Im beruflichen Bereich sind es sehr oft die Unternehmen bzw. betriebliche Vorgesetzte, die in ihrem Verantwortungsbereich einen Lernbedarf von Mitarbeitern bzw. von Mitar-

beitergruppen wahrnehmen – etwa weil Veränderungen noch nicht richtig im Griff sind, weil Innovationen anstehen oder weil Folgeprobleme von Reorganisationen zu bewältigen sind. Meist betreffen solche betrieblichen Probleme Lernbedarfe ganzer Mitarbeitergruppen. STUDICA greift solche Lernherausforderungen sehr gerne auf, sofern die Alanus-Hochschule entsprechende fachliche Kompetenz aufbieten kann.

Neben der individuellen Weiterbildung, die im Rahmen von STUDICA weitgehend an die bestehenden Lernangebote der Hochschule gebunden ist, ermöglicht die Existenz von Lerngruppen, deren Mitglieder einen ähnlichen Lernbedarf mitbringen, ein sehr viel flexibleres Eingehen auf die konkreten Lernwünsche: In solchen Fällen ist es nicht nur möglich, Sondertermine zu vereinbaren, sondern auch, ganze Lernsequenzen neu problembezogen und maßgeschneidert auf eine bestimmte Aufgabensituation hin zu konzipieren – die eigene Kompetenz der Hochschulmitarbeiter immer vorausgesetzt. Auf diese Weise eignet sich STUDICA auch als gemeinsame Weiterbildung einer Arbeitsgruppe (die ggf. auch inhouse durchgeführt werden kann).

Hier folgen zunächst wieder einige typische Beispiele für den Lernbedarf, den Unternehmen für einzelne Mitarbeitergruppen ausgemacht und an STUDICA herangetragen haben.

Aus dem Bereich betriebliche Berufspädagogik:

- Eine Maschinenfabrik bildet in Lerngruppen von 20 bis 25 Personen aus. Sie setzt in größerem Stil Methoden des selbstgesteuerten und entdeckenden Lernens ein und stellt nach einiger Zeit fest, dass die Leistungsheterogenität in der Lerngruppe stark zugenommen hat: Die Schnellen sind noch schneller geworden, die Langsamen fallen immer mehr zurück und zeigen erste Symptome von Entmutigung. Die Ausbildungsleitung sucht mit den Ausbildern zusammen nach Lösungen, wie mit der zunehmenden Leistungspreizung produktiv umgegangen werden kann.
- Ein großer Sozialversicherungsträger hat in seiner ursprünglich stark verschulten Ausbildung die Anteile des Lernens am Arbeitsplatz deutlich ausgeweitet. Bei den ausbildenden Fachkräfte stellt sich schnell ein hoher Schulungsbedarf heraus, für den jedoch angesichts ihrer großen Zahl keine Zeit für externen Seminarbesuch zur Verfügung steht. Wie können die hauptamtlichen Ausbilder die ausbildenden Fachkräfte auf ihre neue tragende Rolle in der Ausbildung vorbereitet und sie dabei unterstützen?
- Ein Handelsunternehmen setzt für die überregional stattfindende Aus- und Weiterbildung fachlich sehr erfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein, die die Ausbildenden in allen Belangen der Ausbildung *beraten* und unterstützen sollen. Nach einiger Zeit werden diese Beraterinnen und Berater „mädchen für alles“ und in sehr viele Fragen hineingezogen, von denen sie sich überfordert fühlen. Das Unternehmen sucht sich für diesen Personenkreis bei STUDICA Veranstaltungen zusammen, in denen sie grundlegende

Einsichten und Kompetenzen der systemischen Beratung entwickeln, aber auch einüben können.

- Ein Bildungsträger möchte seine Bildungsangebote modularisieren, um mehr Flexibilität zu erreichen, um die Angebote stärker zu individualisieren und effizienter untereinander zu vernetzen. Er ist sich aber nicht ganz sicher, welche problematischen Nebenfolgen dieser Weg u.U. hat, welche Formen der Modularisierung es gibt und wie man überhaupt bei einer Modularisierung vorgeht.
- Ein überregionales Dienstleistungsunternehmen war bisher sehr zurückhaltend mit dem Einsatz elektronischer Lernmedien in seiner Ausbildung. Kostenargumente zwingen dazu, bei den zahlreichen Reisen der Aus- und Weiterzubildenden zu zentralen Bildungsveranstaltungen Kosten einzusparen. Der Ausbildungsleiter sucht halbwegs objektive Informationen und Erkenntnisse über Möglichkeiten, Wirkungen und Nebenwirkungen eines stärkeren Einsatzes elektronischer Lernmedien in der Aus- und Weiterbildung und möchte sicher sein, was er tun muss, um seinen Bildungsbereich wirklich kostengünstiger und zugleich wirksamer zu machen.

Aus dem Bereich des Sozial Verantwortlichen Finanzwesens:

- Eine Bank möchte ihr hauseigenes Kredit-Ratingsystem, welches bisher fast ausschließlich der Risikoeinschätzung dient, um ökologische und soziale Aspekte erweitern. Dabei sollen sowohl die direkten Auswirkungen der zu finanzierenden Projekte auf Umwelt und Menschen als auch wiederum der Einfluss dieser Aspekt auf das Risiko und auf die langfristiger Wirtschaftlichkeit der finanzierten Projekte einbezogen werden. Es geht der Bank also sowohl um die wissenschaftliche Fundierung und Begründung des neuen Kredit-Ratingsystems als auch um die dazugehörige Weiterbildung der Kreditmitarbeiter.
- Eine andere Bank möchte vor der Entscheidung von strittigen Wertekonflikten (z.B. Finanzierung von Unternehmen, welche Biogas auf Massentierhaltungs-Abfällen herstellen) einen partizipativen Urteilbildungs-Prozess unter Einbeziehung von Mitarbeitern und Kunden und evtl. weiteren Experten installieren. Die Bank möchte bei dieser Entwicklung sowohl die Theorien als die praktischen Erfahrungen anderer zur Moderation des Wertedialoges bei Wertekonflikten einbeziehen. Zunächst möchte sie ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aber mit diesen Ansätzen und Denkweisen vertraut werden und Konsequenzen für ihr Handeln erkennen und einüben.

Es handelt sich bei diesen Problemstellungen zunächst einmal nicht um reine Lern-, sondern um praktische Gestaltungsfragen: Was hat das mit wissenschaftlicher Weiterbildung zu tun,

oder wollen die Unternehmen nicht viel lieber gleich einen, der die Probleme aus der Welt schafft??

Den Beteiligten ist klar, dass man erst überlegen kann, was man tun soll, wenn man sehr viel mehr *Wissen* besitzt über Hintergründe des jeweiligen Problems, über die Motive und Intentionen der Beteiligten, über Wirkungszusammenhänge, Bedingungen und zu beachtende Einflussfaktoren, über Erfahrungen anderer und konkurrierende Sichtweisen und Theorien zum Thema. Und es ist klar, dass man aus all diesem zu erwerbenden Wissen eine zutreffende Analyse der eigenen Situation anfertigen muss, zu der man wiederum entsprechendes methodisches Rüstzeug – etwa der Praxisforschung – benötigt. Und wenn man dann dazu kommt, auf diesem Hintergrund eigene Ideen und eine eigene Handlungsstrategie zu entwickeln, reicht es nicht, diese einfach gedanklich „ abzuleiten“, sondern die Mitarbeitenden müssen sie auch umsetzen können; dazu wiederum benötigen sie spezifische Handlungskompetenzen, die man keineswegs selbstverständlich voraussetzen kann, sondern die erst gelernt werden müssen ...

STUDICA kann nicht direkte Problemlösungen bieten, aber die personbezogenen Voraussetzungen an Kenntnissen, Verständnis, gedanklichen Werkzeugen, Einsichten und theoretischen Überlegungen bereitstellen, mit denen die teilnehmenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die eigenen wie die betrieblichen Probleme dann selbständig und kreativ lösen können. Weil die wissenschaftliche Herangehensweise von STUDICA eben nicht Rezepte verteilt, sondern Kompetenzen bildet.

„Ist unser Denken jedoch auf Erkenntnis gerichtet, so ist der Denkinhalt so wichtig, dass wir bewusst nach den Grundlagen und der Tragweite unserer Ideen forschen. ... Reflektierendes Denken besteht in einem regen, andauernden, sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt“ (Dewey, 1919, deutsch 1951, S.5/6)

7.1.2 Klärung der Lernfrage

Aus einem Praxisproblem entsteht eine konkrete *Lernfrage*, zu der man STUDICA-Veranstaltungen zusammenstellen kann, erst, wenn drei persönliche Erfahrungen zusammenkommen (vgl Gräsel 1997, Frantzen 2000; Mietzel 2007; Weber, Agnes 2007):

- Erstens die Erfahrung eines Widerstands, eines „gehemmten Vollzugs“, eines Mangels, der das eigenen Wollen bremst: Ich komme nicht zurecht;
- zweitens die Erkenntnis, dass diese Erfahrung mit der Person selbst, d.h. mit ihrem mangelndem Wissen oder fehlenden Fähigkeiten zu tun hat (Selbstbezug): Ich weiß nicht weiter; und
- drittens die Überzeugung, dass es relevant bzw. für die Person wichtig ist, das mangelnde Wissen zu beheben bzw. die fehlenden Fähigkeiten zu erwerben: Ich muss mich ändern.

Dabei kann die Mangel Erfahrung auch als ungestillte Neugier auftreten, oder als unerfüllter Wunsch, etwas zu wissen oder zu können. Also nicht nur als Defiziterfahrung, sondern auch als positiver Antrieb, Neues zu wissen oder etwas besser zu können. Wenn man den Mangel nicht auf sich selbst bezieht, kommt man nicht auf den Weg des Lernens, sondern auf den der *Klage über die Verhältnisse*, in denen der Mangel, das Misslingen offenbar ihre Wurzeln zu haben scheinen: Das schlechte Werkzeug, die unfähigen Eltern, die frechen Kinder, der böse Kapitalismus, die miserable Finanzpolitik der Regierung... Das alles mag seine Berechtigung haben, aber es führt nicht auf den Weg des eigenen Lernens.

Diese Überlegungen zeigen: Lernfragen werden nicht unmittelbar erfahren (wie die Widerstände und Mängel), sondern sie müssen aus den unmittelbaren Erfahrungen erst herausdestilliert, *erschlossen* werden. Lernfragen zu haben, setzt voraus, dass Mängel, Fehler, Fehlendes überhaupt erlebt und zugelassen werden kann; dass man in sich selbst die Instanz sieht, die das ändern kann (Selbstwirksamkeit) und Vertrauen in die eigene Lern- und Entwicklungsfähigkeit hat, sich fehlendes Wissen und Können erarbeiten zu können. Und schließlich braucht man noch ein Wissen darum, wie Letzteres bewerkstelligt werden kann. Eine Lernfrage zu haben, ist somit ein höchst komplexer Zustand, den man nicht einfach voraussetzen kann, sondern der aus einer Serie von Bewusstwerdungs- und Übersetzungsschritten erst hervorgeht. Erfahrungen von Widerständen im Handeln sind als solche noch keine Lernfragen, sondern sie müssen erst in dahinterliegende Lernfragen „übersetzt“ oder, wie man auch sagen kann, „*durch die Lernbrille betrachtet*“ werden. Damit auf diesem Weg die Einsicht entstehen kann, dass es darum geht, sich intensiv mit dem Thema zu beschäftigen.

„Natürlich muss man sich in einer komplexen und unklaren Problemsituation um Informationen bemühen. Man muss versuchen, die Situation selbst klarer zu machen...“

Mit der reinen „Sammlung“ von Information ist es aber nicht getan. Man muss darüber hinaus die Informationen möglichst so integrieren, dass sich eine Art von Gesamtbild, ein „Modell“ der Realität, mit der man umgeht, ergibt... Es muss alles irgendwie zusammenpassen; man braucht keinen Informationshaufen, sondern ein „Bild“ von der Sache, damit man Wichtiges von Unwichtigem trennen kann und weiß, was zusammengehört und was nicht. Man braucht ... also Ideen darüber, wie die Dinge zusammenhängen“ (Dörner 1992/1996)

Eine Lernfrage mitbringen zu müssen, um bei STUDICA mitmachen zu können, dürfte daher viele Menschen aus der Praxis erschrecken und hilflos machen. Ohne Lernfrage hat man aber keine Grundlage, um sich Lernveranstaltungen aussuchen zu können. Als Zugang zu STUDICA sollte es daher ausreichen, eine *Praxisfrage* – eine Widerstands- oder Mangel Erfahrung – mitzubringen sowie die persönliche Vermutung, dass sich darin eine persönliche Lernfrage verbirgt. Die Klärung der Lernoption und der konkreten Lernfrage allerdings kann *Thema der ersten Schritte einer begleitenden Beratung bei STUDICA* sein: Die Dienstleistung von

STUDICA beginnt mit der Klärung des Lernbedarfs bzw. der eigentlichen Lernfrage(n) der Teilnehmenden (s.u., Beratungskonzept). Es sei denn, ein Interessent ist sich seiner Lernfrage von vorneherein sicher. Aber auch dann können Fragen entstehen, welche Veranstaltungen zu dieser Lernfrage passen könnten. Ein solcher Kandidat ist natürlich auch frei sich dann sein Lern-Menü direkt zusammenstellen. Allen anderen empfehlen wir, an einer Eingangs-Lernberatung zur Klärung der Lernfrage teilzunehmen.

STUDICA geht also nicht vom Bildungsauftrag einer Bildungsinstitution (der Hochschule), aus, sondern von einem relativ unabhängig davon entstehenden *Lernbedarf auf der Seite der Nachfragenden*, d.h. der am Lernen Interessierten. STUDICA ist *nachfrage-*, *nicht angebotsorientiert*. Am Anfang steht nicht die Klärung einer Bildungsaufgabe oder eines Bildungsziels, sondern die Klärung eines mehr oder weniger komplexen Lernwunschs potentieller Teilnehmender, *ihre Fragestellung*, *ihr Entwicklungsbedürfnis*. Ihr Lernbedarf ergibt sich nicht aus der Logik eines Fachgebiets, sondern aus der praktischen Erfahrung in einer bestimmten Lebens- bzw. Arbeitssituation, in der man an Grenzen seines bisherigen Wissens und Könnens stößt und merkt, dass man Neues lernen muss, wenn man weiterkommen will. Aus diesem noch unspezifischen persönlichen *Lernbedarf* muss dann die für die wissenschaftliche Weiterbildung relevante und sie strukturierende individuelle *Lernfrage* herauspräpariert werden, um ein STUDICA-Lern-Menü zusammenstellen zu können.

7.2 Die STUDICA-Beratung

7.2.1 Der Erstkontakt mit STUDICA

STUDICA-Angebote sind erst einmal für Menschen attraktiv, die – ihnen selbst mehr oder weniger klare - Lernfragen oder Lerninteressen haben und dafür Antworten suchen. Für solche Menschen muss STUDICA eine bekannte und vertraute Partneradresse werden, vielleicht so etwas wie „Wikipedia für wissenschaftliches Lernen“. In diesem Sinne setzt STUDICA sein Informations- und Werbematerial ein: „Haben sie eine persönliche (wissenschaftliche) Lernfrage zu einem bestimmten Thema, wenden Sie sich an STUDICA. In den zahlreichen Angeboten der Hochschule werden Sie sicher fündig“.

Dazu müssen die Möglichkeiten der Aufnahme von Erstkontakten so niedrigschwellig und einladend wie möglich sein: Email und gut besetztes Telefon, freundlicher Ton, das Gefühl geben, willkommen zu sein und nicht zu stören; zeitnahe und informative Antworten. Es soll Normalität erlebt werden. Ziel des Erstkontakts aus Sicht von STUDICA ist es, herauszufinden, was der Kontaktsuchende schon über STUDICA weiß und ihn, wenn nötig, über die wesentlichen Grundzüge von STUDICA zu informieren. Vor allem ist es wichtig, wenn möglich, einen persönlichen Gesprächstermin zu vereinbaren. Denn STUDICA muss sich immer wieder darum sorgen, dass alle Beteiligten verstehen: STUDICA „verkauft“ keine Lernveranstaltungen, sondern

versucht, Menschen für den Beratungsprozess zu gewinnen, um mit ihnen gemeinsam zu klären, was sie suchen und was die Hochschule für sie zu bieten hat! Im Vordergrund stehen nicht Buchungen oder Umsatzzahlen, sondern das Vermitteln und Ermöglichen problembezogener (wissenschaftlicher) Lernprozesse – die Buchungs- und Umsatzzahlen kommen fast von alleine, wenn diese Arbeit gut getan wird.

Alle weiteren Schritte in STUDICA, insbesondere die Zusammenstellung des individuellen Lernmilieus, können nur stattfinden, wenn die Lernfrage und der Lernbedarf dessen, der eine wissenschaftliche Weiterbildung nach STUDICA mitmachen möchte, geklärt sind. Das ist aber in der Praxis keineswegs immer der Fall, denn sich darüber klar zu werden, was man zur Bewältigung neuer Praxisaufgaben an Wissen und Fähigkeiten braucht, ist mitunter ein schwieriger und für Viele ungewohnter Schritt. Deshalb verlangt STUDICA nicht, dass jeder seine geklärte Lernfrage *mitbringt*, sondern bietet beratende Hilfe bei der Feststellung und Präzisierung der Lernfrage und des Lernbedarfs an, und zwar sowohl für Einzelpersonen wie für Unternehmen.

Es gibt grundlegende Unterschiede zu sonstigen Bildungsanbietern und auch zur „normalen“ Hochschule. Zwar stimmt es, dass

„Nahezu alle Hochschulen unterhalten einen zentralen Beratungsservice, der studienrelevante Fragestellungen innerhalb des Studierenden Lifecycle umfasst“
(Hanft/Maschwitz/Hartmann-Bischoff 2013, S. 112), -

– aber bei STUDICA unterscheidet sich die Beratung jedoch sehr von der für einen Studiengang üblichen und angemessenen. Das hängt mit der doch grundlegend anderen Zielgruppe zusammen: Gerade im Hinblick auf die STUDICA-Zielgruppe (eben „nicht traditionell Studierende“ mit erheblicher Lebens- und Berufserfahrung) bekommen Unterstützungsangebote einen höheren Stellenwert, der sich durch die Mehrfachbelastungen (Zeitbudget, Finanzierung, familiäre Aufgaben, Berufstätigkeit...) dieser Zielgruppe und der damit häufig einhergehenden intensiven Beschäftigung für die Studierentscheidung erklären lässt. Eine Studie der Fernuniversität Hagen (Darnstädt/Rossié/Schmidtman 2012) zeigt, dass die Gruppe der berufstätigen Studierenden verglichen mit Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife besonders vor Aufnahme eines Studiums, einen höheren Beratungsbedarf hat. Wir gehen auch im Rahmen von STUDICA von einem erhöhten Beratungsbedarf – insbesondere zu Beginn – aus.

Vor diesem Hintergrund wird das Beratungskonzept auf Grundlage der Zielgruppenorientierung und des STUDICA-Strukturmodells entwickelt und erprobt. Da sich viele Studien zu Fragen der Studienberatung auf den Kontext „berufsbegleitend Studierenden“ in Studiengängen beziehen, können wir für STUDICA die Ergebnisse nur bedingt nutzen und müssen sie stärker an den Rahmenbedingungen der Wissenschaftlichen Weiterbildung ausrichten. Da es bei STUDICA um eine Innovation in der Bildungslandschaft handelt, resultiert daraus ein grundsätzlicher Erklärungs- und Beratungsbedarf nach eigenem Ansatz und Konzept. Dieses Konzept wird den Beratungsansatz von STUDICA theoretisch begründen, die einzelnen Beratungsanlässe erläu-

tern und die Beratungsprozesse deutlich machen. Die vielfältigen Beratungsanlässe führen dazu, dass die Beratenden umfassende Kompetenzen haben sollten (Schiersmann, Christiane und Weber, Peter 2013). Diese werden im Konzept beschrieben und je nach Beratungskontext unterschieden. Ferner werden Empfehlungen und Konsequenzen für die Ausstattung von STUDICA gegeben.⁷¹

Selbst wenn jemand meint, ganz genau zu wissen, was er belegen möchte, sollte er möglichst zu einem persönlichen Gespräch mit einer STUDICA-Kontaktperson - einer Beraterin oder einem Berater - eingeladen werden, in dem das für ihn sinnvolle weitere Vorgehen geklärt werden kann. Die genaue Vorgehensweise bei der STUDICA-Erstberatung hängt wesentlich von der ratsuchenden Person, ihrer Vorgeschichte, ihrer Situation und der Art und Reife ihrer Lernfrage ab:

- Wenn die Lernfrage klar und eindeutig ist, der Interessent also genau weiß, was er bei STUDICA will, kann er ohne längere Beratung direkt übergehen zur Suche nach der bzw. den ihm passenden Lernveranstaltung(en) mit Hilfe des Navigationssystems. Danach: gemeinsames Ausfüllen der STUDICArD, Information über weitere Formalitäten.
- Oder: um zur Lernfrage zu kommen, ist eine grundlegendere Klärung und Beratung nötig, bei der sich der Berater die Praxissituation des Interessenten genau schildern lässt und im Dialog versucht, ihn zu helfen, sich über die Anforderungen seiner Situation und den darin enthaltenen Lernbedarf klar zu werden. Das alles kann selbstverständlich nur im Dialog mit der Interessentin/ dem Interessenten erfolgen.
- Und/oder: Zur Klärung des individuellen Lernbedarfs kann im Rahmen der STUDICA-Beratung der Einsatz der Kompetenzenbilanz zur Klärung verborgen vorhandener Kompetenzen und des tatsächlichen (verbleibenden) individuellen Lernbedarfs (vor allem auch im Hinblick auf Studierfähigkeit) hilfreich sein (s.u.)
- Ferner können die STUDICA-Beraterinnen und –Berater jederzeit Fachleute für die inhaltliche Klärung der Lernfragen hinzuziehen im Rahmen der sog. Tandem-Beratung.
- Oder: Abbruch. In manchen Fällen wird es sich nicht vermeiden lassen, eine Beratung auch abubrechen, wenn eine Klärung nicht möglich erscheint oder der Interessent/die Interessentin bemerkt, dass er/sie ganz andere Vorstellungen hatte und STUDICA nicht die richtige Adresse ist.

⁷¹ Das Beratungskonzept von STUDICA ist ausführlich beschrieben in Bergstermann, Anna, Drenk, Antje Rainer, Marlies, Theis, Fabienne (2014), Ein Beratungskonzept für STUDICA

Nachdem der Lernwunsch konkretisiert ist, kann der nächste Prozessschritt in der STUDICA-Beratung - die Zusammenstellung des persönlichen Lernmenüs – wiederum gemeinsam angegangen werden.

7.2.2 Begleitung bei der Klärung individueller Lernfragen

Da es für viele Menschen, die nicht aus dem akademischen Milieu kommen, eine eher ungewohnte Erwartung ist, sich eigener Lernfragen bewusst zu werden und dann selbst gezielt nach Lernmöglichkeiten – z.B. einem entsprechenden Buch - zu suchen⁷², legt die STUDICA-Beratung großen Wert darauf, von den Interessenten die Lernfrage nicht einfach zu erwarten und zu verlangen wie eine Eintrittskarte, sondern ihnen anzubieten, diese Lernfrage *gemeinsam zu klären und herauszuarbeiten*. Wie alle STUDICA-Angebote, so ist auch dieses selbstverständlich freibleibend und offen für den, der es ergreifen möchte. Die Klärung der individuellen Lernfrage aus den eher diffusen Lernwünschen bildet jedenfalls einen Kernbaustein der STUDICA-Eingangsberatung. Sie orientiert sich an einem allgemeinen Dienstleistungsverständnis, bei dem die erste Aufgabe des (personenbezogenen) Dienstleisters ebenfalls darin besteht, erst einmal mit dem Dienstleistungsempfänger gemeinsam herauszufinden, was genau er eigentlich braucht und haben möchte bzw. was zu ihm passt (Munz u.a., 2012; Pongratz, H.J. 2005). Deshalb beginnt jeder Friseurbesuch mit der Suche nach dem individuell passenden Haarschnitt, und selbst der kundenorientierte Staubsaugerverkäufer im Kaufhaus fragt den Kunden, der scheinbar schon entschlossen ist, vorsichtshalber erst noch einmal, für welche Einsatzsituation genau er diesen Staubsauger denn benutzen möchte. Er „hinterfragt“ also die (vielleicht voreilige) Entscheidung des unberatener Kunden – nicht um es besser zu wissen oder dem Kunden ein teureres Gerät aufzuschwätzen, sondern um ihn vor einem Fehlkauf zu bewahren, der zu Unzufriedenheit führt und dazu, dass der Kunde nicht wiederkommt.

Die Klärung eines Weiterbildungswunsches (=Lernfrage) ist von dieser Dienstleisternormalität nicht grundsätzlich verschieden: Die Beraterin, der Berater setzt einen Anfang, indem er/sie eine Frage stellt, die eine erste Antwort hervorlockt; diese Frage kann sich auf einen mitgebrachten Lernwunsch beziehen, aber auch auf die dahinterliegende Ausgangssituation für das Lernen, z.B. das Praxisproblem. Der Interessent, die Interessentin gibt eine erste Antwort. Der/die Beratende fragt nach dem Warum, nach der Hintergrundsituation, den Anlässen, den

⁷² Das mag eine Folge eines Bildungssystems sein, das Lernen als fremdbestimmtes Eintrainieren vorgegebener Inhalte behandelt hat: Was ich zu lernen habe, wissen und sagen mir fremde Experten und meine Vorgesetzten. Erfahrungslernen ist vom Lernenden aus gesehen selten proaktiv und bewusst angestrebt, sondern es ergibt sich eher beiläufig („incidentiell“) als i.d.R. unbewusster Zuwachs von Gelerntem aus dem Handeln (große Ausnahme: der Zuwachs sportlicher Fähigkeiten durch gezieltes, ehrgeizig gewolltes Training) (vgl. Dohmen 2001, Dehnbostel 2003). Mit dem Internet könnte sich hier allerdings zur Zeit etwas ändern, weil es nun sehr leicht geworden ist, sich zu informieren und auf eigene Fragen gezielte Antworten zu suchen – ohne sich in Bibliotheken verirren oder durch dicke Bücher durchwühlen zu müssen, die nur über eine soziale Milieuschwelle zugänglich sind. Es ist zu hoffen, dass die sich allmählich durchsetzende Praxis in Schulen, Wissen weniger vom Lehrer vermitteln als die Schüler mit medialer Hilfe selbst beschaffen zu lassen, hier die traditionellen Lerngewohnheiten grundlegend verändert und damit Lernen als das bewusst macht; was es heute sein kann, nämlich die selbstgesteuerte Antwort auf eigene Fragen bzw. Mangelenerfahrungen. (Marsik 2001; Wittwer 2003; Lipski 2004; Brodowski 2009)

damit verbundenen Hoffnungen, Zielen usw.. Es wird geantwortet, es kommt zu einem Gespräch, bei dem die Beraterseite zunächst hauptsächlich nachfragt, empathisch und aktiv zuhört und sich allmählich dem ursprünglichen Wunsch nähert, so dass der Interessent /die Interessentin dann, wenn es angebracht erscheint, diesen ersten Wunsch selbst in Frage stellen kann. Von der Beraterseite können dann auf dem Hintergrund des allmählich besseren Wissens Alternativen ins Spiel gebracht werden, die wiederum gemeinsam an der Situation geprüft werden, usw.

Lernfragen können aus höchst unterschiedlichen Anlässen und mit ebenso unterschiedlichen Zielen entstehen. Sie sind häufig unbewusst und hinter ihren Anlässen und unter zahlreichen Wunschvorstellungen oft kaum zu erkennen.

Jeder Typ von Lernfrage⁷³ verlangt eigenes Einfühlungsvermögen und Verständnis der Beratenden und einen anderen Umgang mit dem Ratsuchenden. Deshalb kommt es bei der Beratung darauf an, den Typus der Lernfrage zu erkennen und zu klären und herauszufinden, welcher Lernbedarf genau dahinter stehen könnte. Was muss, was sollte die Person Neues lernen? Im Allgemeinen werden die STUDICA-Interessenten für sich selbst Lernbedarfe bzw. -inhalte ableiten, aber nicht sicher sein, ob sie das Wesentliche treffen. Der Lernbedarf muss meist aus der individuellen biografischen Situation heraus geklärt werden. Das setzt eine ge-

⁷³ Bei STUDICA wurde aus empirischem Material eine Typologie möglicher individueller Lernfragen erarbeitet:

- **Neugier 1:** Der Wunsch, von einem aus irgendwelchen Gründen subjektiv relevant erscheinendem Sachverhalt genauer zu wissen, ihn besser zu verstehen (Beispiel: Hannibal in Italien – Hintergründe und Verläufe der punischen Kriege)
- **Neugier 2:** Der Wunsch, ein *Sachgebiet* genauer zu kennen bzw. seine *Zusammenhänge* besser zu verstehen, das von aktueller Bedeutung oder persönlichem Interesse ist (Beispiel: Kunstgeschichte; Bankenkrise, Wettervorhersage)
- **Praxis 1:** Wenn ich etwas Praktisches genauer verstehen will: Wie funktioniert etwas? Welche Bedingungen müssen gegeben sein, dass es gut funktioniert? Wie kann es verbessert werden (besser funktionieren)? (Beispiel: Kinder ohne Stress abends zum Aufräumen bringen, mit Derivaten handeln)
- **Praxis 2:** Wenn ich eine neue Aufgabe bekomme/ergreifen möchte, bei der ich etwas für mich Neues, bisher Unbekanntes praktisch angehen will/soll/muss und ich wissen möchte/soll, wie ich dazu vorgehen kann/was dazu schon vorliegt/wie ich mich darauf vorbereiten/dafür fit machen kann (Beispiel: Jugendliche aus dem Übergangssystem fördern; neue Lernmedien einsetzen, QES in KMU einführen)
- **Praxis 3:** Wenn ich etwas ausprobieren und dabei auf Widerstand treffe (es klappt nicht so, wie ich es mir vorstelle): Was mache ich falsch? Wie könnte ich besser vorgehen? – Erfahrung damit liegt vor (Beispiel: Mein Unterricht kommt nicht an; die „Schwierigen“ erreiche ich nicht; der Versuch, meinen Chef zu überzeugen, hat nicht funktioniert)
- **Praxis 4:** In meinem (Arbeits-)Bereich gibt es neue Erkenntnisse/Methoden/ Anwendungen/Techniken: Ich möchte mich auf dem Laufenden halten (Beispiel: Systemische Beratung; Lernbegleitung; Mikrofinanz)
- **Selbstschulung 1:** Mir passiert immer wieder das Gleiche – was mache ich falsch? Was kann ich ändern? (Beispiel: Absage auf Bewerbungen; fühle mich bei der Bank immer wieder schlecht beraten)
- **Selbstschulung 2:** Wie kann ich eine aktuelle Krise am besten meistern – was kann ich daraus lernen – was sollte ich in Zukunft anders machen? (Beispiel: Gesundheitsvorsorge; Partnerschaftskrise; unsere Kunden laufen davon)
- **Selbstschulung 3:** Ich möchte mich in einem bestimmten Gebiet verbessern – mein Wissen ausbauen – mehr können (Beispiel: bessere Beratung machen; anderen bei Konflikten helfen).

naue Bestandsaufnahme dieser Situation und der mit ihr verbundenen Ziele und Aufgaben voraus und verlangt vom Beratenden die Fähigkeit, *sachliche Anforderungen in Anforderungen an Wissen und Können zu übersetzen*. Außerdem muss er ernsthaft prüfen, ob der jeweilige individuelle Lernbedarf tatsächlich durch wissenschaftliche Weiterbildung (an unserer Hochschule) zu decken ist oder nicht ganz andere Lernumgebungen und –arrangements erfordert.

Eine Einzelperson kann auch mit dem Wunsch zu STUDICA kommen, einen bestimmten akademischen Abschluss zu erreichen, sieht sich aber aus persönlichen oder familiären Gründen nicht dazu in der Lage, sich für einen regulären Studiengang einzuschreiben. Hier besteht die STUDICA-Beratung darin, den Lernbedarf aus den Anforderungen des gewünschten Studiengangs abzuleiten und mit den Ratsuchenden zusammen einen für sie gangbaren Weg über STUDICA zu entwickeln.

In diesem ersten Teil kann die STUDICA-Beratung keine Expertenberatung sein, weil es hier vor allem darum geht, die Interessenten dabei zu unterstützen, die eigene Situation zu beschreiben und die eigenen Anliegen zu formulieren. Dazu sind Ansätze der non-direktiven Beratung, basierend auf der humanistischen Psychologie (Rogers, Carl 2010; Weinberger, Sabine, 2011) sowie „problemformulierende Methoden“ naheliegend.⁷⁴

7.2.3 Die Kompetenzenbilanz

Individueller Lernbedarf ergibt sich aus dem Vergleich zweier Größen: Zu vergleichen sind nämlich die Anforderungen einer Situation an das Wissen und Können der darin Handelnden mit dem, was diese Handelnden tatsächlich Wissen und Können. Denn was jemand schon weiß und kann, muss, ja kann er nicht mehr lernen. Nur die Herausforderungen einer Situation an die Fähigkeiten und Kompetenzen zu kennen, reicht also nicht aus, um die genaue Lernfrage formulieren zu können: Man muss auch wissen, was davon die betreffenden Personen schon gelernt bzw. an Kompetenzen schon erworben haben, und zwar nicht nur in formellen Schulungen und Ausbildungen, sondern auch informell, als Arbeits- und Lebenserfahrung.

Mit Möglichkeiten, diese zweite, an die Person gebundenen Seite des Lernbedarf, nämlich die schon erworbenen Kompetenzen zu erfassen, beschäftigen sich in den letzten Jahren sehr viele Ansätze und Verfahren (z.B. Erpenbeck, J., Rosenstiel, L.v. 2007; Lang v. Wins/Triebel 2011; Brater/Haselbach/Stefer 2010). STUDICA hat eines dieser Kompetenzerfassungsverfahren –

⁷⁴ Für die Gestaltung von Dienstleistungs- bzw. Beratungsprozessen, besonders in der Anfangsphase, der Eröffnung einer Beratung, haben sich *künstlerische Vorgehensweisen* und-orientierungen sehr gut bewährt – auch als Übungs- und Lernmittel für die Bewältigung dieser Situation. STUDICA wird daher seine Berater-innen entsprechend schulen. Vgl. Brater u.a. 2011

die sog. *Kompetenzenbilanz*⁷⁵ – ausgewählt, das besonders geeignet erschien, Einzelpersonen Aufklärung über ihre eigenen – auch informell erworbenen - Kompetenzen zu geben.

Dieses Verfahren arbeitet nach dem Motto: „Erkennen, was man kann, um zu sehen, wohin man will“ in der Normalität einer selbst gestalteten Biografie, die so etwas wie eine „Patchworklaufbahn“ ermöglicht (vgl., auch Munz, Claudia 2007).

„In der Kompetenzenbilanz werden Personen in beruflichen Umbruchsituationen darin unterstützt, den eigenen Berufsweg aktiv zu gestalten. Der Fokus liegt hierbei auf der Orientierung an den eigenen Stärken und Ressourcen. In dieser Seminarreihe werden die theoretischen Hintergründe und die praktische Durchführung der Kompetenzenbilanz besprochen, erprobt und prozessbegleitend vertieft. Diese Seminarreihe wird von den Entwicklern der Kompetenzenbilanz angeboten und schließt mit der Zertifizierung zum Kompetenzenbilanz-Coach ab. Die Zertifizierung berechtigt zur selbständigen Durchführung der Kompetenzenbilanz. ... Die Ergebnisse einer sorgfältigen und bereits verschiedentlich publizierten Evaluationsstudie zeigen, dass es sich um ein nachhaltig wirksames Vorgehen handelt, das einen hohen Nutzen für die Eigenverantwortlichkeit, Aktivität und auch auf das Einkommen der TeilnehmerInnen mit sich bringt. Preißer und Völzke (2007) kommen in einer zusammenfassenden Würdigung verschiedener Verfahrensweisen zu dem Schluss, dass die Kompetenzenbilanz einerseits zur Kompetenzentwicklung der Teilnehmer beiträgt und ‚eine bemerkenswerte Steigerung des Selbstwertgefühls sowie des Selbstbewusstseins der Teilnehmer‘ eintritt. Erpenbeck empfiehlt das Verfahren als Methode der Wahl bei beruflichen Umorientierungsprozessen; von Rosenstiel bescheinigt dem Verfahren eine internationale Spitzenstellung...“ (homepage von Perform, http://www.performpartner.de/pl_de_30_.html)⁷⁶.

Dieses Verfahren kann im Rahmen der Beratung individueller Lernfragen und des individuellen Lernbedarfs eingesetzt werden. Es vermittelt den Interessenten Sicherheit darüber, welche Kompetenzanforderungen einer Situation sie mit dem, was sie wissen und können, bereits erfüllen und wo sie tatsächlich noch individuellen Lernbedarf haben. Mit Hilfe dieses Instruments kann also bei Bedarf relativ genau festgestellt werden, was jemand schon kann und was er – bezogen auf spezifische Vorhaben - noch lernen könnte.

Mit der Kompetenzenbilanz lässt sich auch erkennen, inwieweit ein STUDICA-Interessent die o.g. Kompetenzelemente der Studierfähigkeit bereits beherrscht, also im Sinne des Gesetzes für wissenschaftliche Weiterbildung „geeignet“ ist. Dabei geht es nicht um Selektion, sondern in erster Linie um ein Bewusstmachen dessen, was die meisten Menschen außerhalb akademischer Vorbereitung und Übung sich bereits erworben haben, ohne es selbst recht zu wissen. Diese Erkenntnis kann die STUDICA-Interessentinnen und –interessenten zum Studium ermu-

⁷⁵ Das ist die Methode der Fa. Perform Partner (Claas Triebel, Kurt Seipel, Andreas Thedorff), Weilheim, die mit einem selbstqualifizierenden Beratungs- bzw. Coaching-Ansatz verbunden ist. (s.a. Lang v. Wins/Triebel 2011) http://www.performpartner.de/pl_de_30_.html

⁷⁶ Weiter heißt es: „Die hohe Qualität des Verfahrens wird getragen durch eine gemeinsame Wertebasis der Coaches und ein stringentes theoretisches Wirkmodell. ... Die Weiterbildung wendet sich an Menschen, die an öffentlichen Institutionen oder im privatwirtschaftlichen Bereich in der Beratung tätig sind; bspw. Berufs- und BildungsberaterInnen, LaufbahnberaterInnen, PersonalentwicklerInnen und -beraterInnen, Coaches, TeamentwicklerInnen. Voraussetzungen für die Teilnahme sind einschlägige Berufserfahrung und/oder nachgewiesene Kompetenz im Bereich der Psychologie und Kommunikation.“

tigen und ihnen verbreitete Befürchtungen nehmen, ein wissenschaftliches Studium nicht zu schaffen. Sollten dennoch Zweifel bleiben, können anhand der Ergebnisse der Kompetenzenbilanz relativ klare Empfehlungen ausgesprochen werden, worum sich ein Interessent ggf. noch bemühen sollte, um bei der wissenschaftlichen Weiterbildung mitzukommen. Und die Kompetenzenbilanz kann auch Hinweise liefern, dass jemand im Augenblick lieber die Hände von der geplanten wissenschaftlichen Weiterbildung lassen und sich zuvor lieber um die Entwicklung gewisser Kompetenzvoraussetzungen dafür kümmern sollte.

Die Kompetenzenbilanz

STUDICA bietet allen Interessierten an, - individuell oder in kleinen Gruppen, begleitet durch Coaches oder für sich allein - eine sogenannte Kompetenzenbilanz zu erarbeiten.

Eine Kompetenzenbilanz macht sichtbar, was eine Person im Laufe des Lebens an Fähigkeiten entwickelt hat. Dazu gehört sowohl das, was in formellen Lernprozessen - etwa der Ausbildung - als auch das, was informell und meist nicht bewusst gelernt wurde (z.B. beim ehrenamtlichen Engagement in der Buchhaltung eines Sportvereins). Mit Hilfe der Kompetenzenbilanz kann man feststellen, welche Kernkompetenzen eine Person hat⁷⁷.

Die Kompetenzenbilanz ist ein Seminarangebot für Sie innerhalb von STUDICA. Sie können damit genauer bestimmen, wo Sie in Ihrer Lerngeschichte stehen und Ihre persönlich-biografische Lernfrage besser klären. Die Kompetenzenbilanz kann Ihnen auch helfen, das Profil Ihrer Studierfähigkeit näher zu beschreiben und evtl. Lücken zu erkennen, die sich bei einem neuen wissenschaftlichen Lernvorhaben bemerkbar machen könnten.

Es handelt sich um ein Coaching, in dem die zahlreichen Erfahrungen aus der eigenen beruflichen und außerberuflichen Praxis und die daraus entstandenen Stärken transparent gemacht werden. Ein Coach begleitet die Teilnehmenden dabei, sich über den eigenen Lebensweg Gedanken zu machen. Dazu gehört die Beschäftigung mit den beruflichen und außerberuflichen Tätigkeiten, mit der persönlichen Entwicklung, den Qualifikationen und Lernerfahrungen. Als Ergebnis werden Kernkompetenzen identifiziert und transparent dargestellt. Nächste persönliche Entwicklungsschritte können daraus abgeleitet werden.

⁷⁷ Wir arbeiten mit dem von der Firma PerformPartner entwickelten Verfahren

7.2.4 Klärung des Lernbedarfs von Unternehmen

STUDICA möchte bewusst auch mit Unternehmen zusammenarbeiten und sieht eine wichtige Aufgabe darin, flexibler Bildungsdienstleister für Unternehmen zu sein. Denn STUDICA mit seiner offenen und beweglichen Form verschafft den Unternehmen die Möglichkeit, für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der Hochschule maßgeschneiderte, auf ihren sich ständig verändernden Lernbedarf antwortende Lerngelegenheiten zusammenzustellen.

Lernrelevante Situationen in Unternehmen ergeben sich aus externen oder internen Veränderungen, Fehlern, Fehlentwicklungen, geplanten Innovationen, Reorganisationen, Konflikten usw., und zwar deshalb, weil alle Unternehmensprozesse letztlich im Handeln von Menschen bestehen und diese Handlungen wiederum nur so gut vollzogen oder verändert werden können, wie das Wissen und die Fähigkeiten der Handelnden reichen. Der Lernbedarf von Unternehmen ergibt sich also einerseits aus den lernrelevanten Situationen, andererseits aus fehlendem Wissen und Können der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in diesen Situationen handeln müssen.

STUDICA bietet Unternehmen an, sie bei der Identifizierung lernrelevanter Situationen im Betrieb und der Präzisierung des dort entstehenden Lernbedarfs der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu unterstützen und dabei mit dem Verantwortlichen im Unternehmen zusammenzuarbeiten. Der Prozess beginnt meist mit der Bestandsaufnahme der Praxisproblematik, geht dann über zur Feststellung der zur Problemlösung erforderlichen Kompetenzen und zur Feststellung des konkreten Lernbedarfs der Betroffenen in der speziellen Situation. Ist klar, wer was lernen will oder sollte, kann man gezielt aus den Lernveranstaltungen der Hochschule geeignete herausuchen bzw. ein spezielles Lern-Menü (das auch neue Entwicklungen vorsehen kann) zusammenstellen. Um diesen Prozess zu begleiten, werden im Rahmen der STUDICA-Unternehmensberatung spezifische **Instrumente und Vorgehensweisen zur Ermittlung der Lernbedarfe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingesetzt**⁷⁸. Gerade für die Zusammenarbeit mit Unternehmen ist eine transferförderliche Gestaltung der Lernangebote wichtig und sollte die unterschiedlichen Stakeholder (Mitarbeitende, Führungskräfte, Personalverantwortliche usw.) berücksichtigen (Euler/Seufert 2007).

Da sich der Lernbedarf in Unternehmen meist auf ganze Gruppen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bezieht, kann STUDICA hier leichter maßgeschneiderte Angebote aus Elementen unterhalb der Veranstaltungsebene speziell entwickeln und gesondert für eine Lernendengruppe durchführen. Damit werden neue Wege in der Zusammenarbeit von Unternehmen und Hochschule gefördert.

⁷⁸ Vgl. [www.](#)

7.2.5 Die Zusammenstellung der Veranstaltungen: Wie findet man sein Lern-Menü?

Wenn die Lernfrage bzw. das Lernbedürfnis des Interessenten/der Interessentin klar ist (oder zumindest ihm bzw. ihr selbst klar erscheint und er/sie keinen weiteren Klärungsbedarf erkennen lässt), kann er/sie allein oder mit dem STUDICA-Berater zusammen daran gehen, mit Hilfe des STUDICA-Navigationssystems die in Frage kommenden Lernveranstaltungen auszusuchen und zusammenzustellen.

Dazu müssen sich die Interessenten zuerst – vorläufig - für ein Studiengebiet entscheiden und dann unter den dort verzeichneten Themenfeldern das- oder diejenigen suchen, die am ehesten zu ihren Lernanliegen zu passen scheinen. Haben sie sich für bestimmte Themenfelder entschieden, prüfen sie die dort empfohlenen Lernveranstaltungen und stellen sich daraus ihre - vorläufigen, versuchsweisen - individuellen Weiterbildungs-menüs zusammen. Dabei können sie beliebig Vieles ansehen, in Gedanken ausprobieren und durchüberlegen.

Interessieren sich Bewerber dann doch für das zunächst abgewählte Studiengebiet, können sie problemlos auf diese Ebene zurückgehen und sich in einem anderen Studiengebiet umschauchen. Entsprechendes gilt für die Themenfelder: Haben die Interessenten eines erkundet, können sie sich jederzeit auch noch andere anschauen und dort mal umsehen, was es in diesen Themenfeldern für interessante Lernmöglichkeiten gibt. Der beschriebene Suchweg dient nur der Strukturierung der Suche und bedeutet nicht, dass man sich voreilig festlegen muss. Alles kann erst einmal offen bleiben und immer wieder verändert, neu zusammengesetzt werden – obwohl man sich natürlich irgendwann einmal entscheiden, d.h. trotz der Unendlichkeit der Möglichkeiten auf bestimmte Veranstaltungen, die man dann auch studiert, festlegen muss. Den entscheidenden Kompass, um die Komplexität der Auswahlmöglichkeiten zu reduzieren und „seinen“ Ausschnitt zu finden, bildet die geklärte persönlichen Lernfrage. Denn sie bietet den Maßstab bzw. liefert die Kriterien für die Auswahl der Lernveranstaltungen – eine Entscheidungssituation, die es bei konventionellen Studiengängen auf der Ebene der Lehrveranstaltungen nicht oder nur sehr reduziert gibt. Bei STUDICA ist sie der Preis für die Möglichkeit, sein Studium selbst zu gestalten und zu steuern.

Die „Übersetzung“ des individuellen Lernbedarfs bzw. der individuellen Lernfrage in Lernveranstaltungen ist selten klar und eindeutig, sondern verdichtet und konturiert sich häufig erst im dialogischen Wechselspiel mit dem Angebot. Oft muss man sich erst mal im Gedankenexperiment vorstellen und durch innere Probehandlungen herausbekommen, wie es sich „anfühlt“, wenn man dieses oder jenes belegen würde. Um dies tun zu können, benötigt man allerdings ein relativ deutliches Bild von dem, worum es in den verschiedenen Veranstaltungen geht. Das ist aber leider anhand der Bezeichnungen und Kurzbeschreibungen nicht immer eindeutig, sondern erfordert oft bereits ein gewisses Vorverständnis von dem, worum es in den Lernveranstaltungen geht. Deshalb können die STUDICA-Interessenten jederzeit auf die Unterstützung durch

fachlich versierte Hochschullehrende zurückgreifen, die bei Bedarf von den STUDICA-Beratern/Beraterinnen zugezogen werden.

Sollte jemand an Veranstaltungen teilnehmen wollen, die nicht im Navigationssystem gelistet und damit nicht explizit für STUDICA geöffnet sind, muss STUDICA mit den zuständigen Hochschullehrern Kontakt aufnehmen und die Zulassung dieses speziellen Interessenten klären.

Bei der Zusammenstellung ihre persönlichen Lernmenüs haben die STUDICA-Bewerberinnen und –bewerber folgende Möglichkeiten:

- Sie können die Lernveranstaltungen ganzer Themenfelder so wählen, wie sie im Verzeichnis zusammengestellt sind.
- Sie können aber auch weitere Veranstaltungen aus anderen Themenfeldern oder aus dem STUDICA-freien Pool dazu wählen bzw. einzelne Veranstaltungen des Themenfelds durch sie ersetzen.
- Sie können aus den Zusammenstellungen zu einem Themenfeld eine oder einige Veranstaltungen einzeln wählen.
- Sie können sich aber auch Lernveranstaltungen „aus allen Themenfeldern oder Studiengebieten bzw. quer“ zu ihnen oder übergreifend zusammenstellen.

Außerdem können sie, wenn ihre Lernfrage den Charakter einer Forschungsfrage zu haben scheint und sie dazu keine passenden Lernangebote finden, an einer *Forschungswerkstatt* teilnehmen, evtl. auch zusätzlich zu Lernveranstaltungen (z.B., um das dort Gelernte zu individualisieren). Eine solche Forschungswerkstatt kann entweder die gewählten Veranstaltungen ergänzen (etwa zu Spezial- oder Vertiefungsfragen) oder sie kann die alleinige „Lernform“ sein, wenn wirklich nichts Geeignetes für eine spezielle Lernfrage zu finden ist. „Forschungswerkstatt“ heißt in diesem Augenblick nicht unbedingt, dass eine empirische Studie durchgeführt werden muss, sondern es ist auch möglich, sich der eigenen Lernfrage forschend, d.h. nach einem mit einem Tutor abgesprochenen Plan systematisch lesend, analysierend, diskutierend und schreibend zu nähern.

Es ist aber auch – bei genügend großer Zahl von Interessierten - prinzipiell möglich, für spezielle Lernfragen ganz neue und einmalige Lernveranstaltungen zu konzipieren, die auf genau diese Lernwünsche zugeschnitten sind (sofern sich an der Hochschule dafür Fachleute finden, die sich mit dem Thema auskennen).

Ferner kann man zu sämtlichen Lernveranstaltungen und Lernveranstaltungskombinationen eine *Studienwerkstatt* hinzuwählen zur Verarbeitung und Individualisierung des in den Veranstaltungen Gelernten. Und/oder man kann ein *Praxistransferprojekt* durchführen, mit dem unter Zuhilfenahme des Gelernten das ursprüngliche, die Lernfrage auslösende Praxisproblem konkret – in der Praxis - gelöst werden soll mit begleitender Beratung und Supervision durch die Hochschule. Das ist dann gewissermaßen die Probe aufs Exempel: Reicht das, was ich gelernt habe, nun aus, um in meiner Praxis entscheidend weiterzukommen? Erst mit dieser Rückkehr

in die Praxis wäre ein STUDICA-Lernzyklus vollendet, auch wenn auf dem Weg dahin hoffentlich rechts und links sehr viel ungeplanter Lernstoff mit- und aufgenommen werden konnte.

Die ausgewählten Lernveranstaltungen dokumentieren die Teilnehmenden auf ihrem persönlichen Anmeldeblatt. Das ist ihr individueller „Lernplan“ oder „Lernpass“, nach dem sie studieren werden. Nach der Erprobungsphase des Projekts und anhand der dabei gemachten Erfahrungen wird dieses Anmeldeblatt zu einer komplexen „STUDICArD“ ausgebaut, die eine Art spezielles Studienbuch für STUDICAnten darstellt. Im ersten Teil dieser STUDICArD werden die persönlichen Daten vermerkt, im zweiten die Lernfrage bzw. der Lernbedarf mit Hintergrund, und im dritten Teil findet sich das à la carte zusammengestellte Lernmenü in Gestalt aller Veranstaltungen, an denen der STUDICAnt in nächster Zeit teilzunehmen gedenkt. Diese Lernveranstaltungen sind u.a. mit den Zeiten versehen, an denen sie stattfinden bzw. geplant sind, und sie können testiert werden, wenn sie abgeschlossen sind.

Die STUDICA-Beratung sollte die Zusammenstellung auf dem Anmeldebogen nochmal daraufhin prüfen, ob die Vorhaben so realisiert werden können, ob weitere Klärungen erforderlich sind und ob die gewählten Veranstaltungen mit den mitgebrachten Voraussetzungen des STUDICAnten übereinstimmen. Hat der Interessent z.B. keinerlei wissenschaftliche Vorerfahrung, kann die Beratung ihm vorschlagen, an dem von STUDICA ebenfalls speziell für die STUDICA-Zielgruppe angebotenen Wissenschaftspropädeutikum teilzunehmen. Vor allem und dringend aber muss auf die *zeitliche Belastung* geachtet und ggf. ein Gespräch darüber geführt werden.

Die Zahl der gewählten Veranstaltungen auf dem Anmeldebogen kann von Interessent zu Interessent vollkommen unterschiedlich umfangreich sein – von einer einzigen Lernveranstaltung bis zu einem Umfang von mehreren Themenfeldern. Dieser Umfang muss aber natürlich unbedingt mit den Zeit- und Lebensverhältnissen der STUDICAnten abgeglichen werden. Da es keine institutionelle Beschränkungen dafür gibt, wie oft oder in welchem Rhythmus jemand eine STUDICA-Weiterbildung machen darf, können STUDICAnten aber immer wieder für einem neuen STUDICA-Lernabschnitt zur Hochschule kommen, so dass es gar nicht nötig ist, möglichst viel auf einmal machen zu wollen. Vermutlich sollte man eher dazu raten, lieber kleinere, aber überschaubare Lernportionen zusammenzustellen als sich gleich zu übernehmen.

Nach der Erprobungsphase wird die ausgefüllte zukünftige STUDICArD auch zugleich die Basis für die Kostenermittlung und Abrechnung entsprechend der jeweils gültigen Preisliste sein (s.u., Kap. 8.1).

Muster: Der vorläufige Anmeldebogen



STUDICA
studieren à la carte

Fachbereich Wirtschaft



alanus
hochschule

Hochschule für Kunst
und Gesellschaft
University of Arts
and Social Sciences

Verbindliche Anmeldung für (Seminar-) Angebote im Rahmen der Erprobungsphase von STUDICA

Da die Teilnehmer_innenzahl aus didaktischen und räumlichen Gründen begrenzt ist, melden Sie sich bitte möglichst vier Wochen vor Veranstaltungsbeginn an.

Name, Vorname:

Für folgende Veranstaltungen/Bildungsangebote melde ich mich verbindlich an:

Titel:

Datum:

Titel:

Datum:

Titel:

Datum: _____
Datum, Unterschrift

Beim Gestalten seines STUDICA-Studiums ist der STUDICAnt im Rahmen der für viele Veranstaltungen feststehenden Termine zeitlich weitgehend flexibel: Er kann von der Hochschule schon terminierte Veranstaltungen wählen, die eng hintereinander liegen oder zeitlich weit gestreut sind, wie es seine Verhältnisse erlauben. Allerdings kann er eine Veranstaltung nur dann besuchen, wenn sie im Rhythmus der Hochschule angeboten wird. Ausnahmen in Form von eigenen STUDICA-Terminen sind nur bei ausreichend großen Lerngruppen möglich. Das STUDICA-Team bemüht sich, für solche nicht-terminierten Veranstaltungen langfristig Termine zu vereinbaren, die möglichst allen daran interessierten passen.

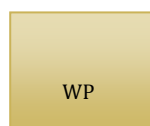
7.2.6 Zum Zusammenhang der STUDICA-Elemente: Wie die zusätzlichen Angebote in STUDICA den Lernprozess begleiten können.

Wie kann man alle diese Elemente des STUDICA-Angebotes in ihrem Zusammenhang evrstehen, wie können die Teilnehmenden sie möglichst fruchtbar für sich nutzen?

Die STUDICA-Interessentin/ der STUDICA-Interessent kommt als erstes in Berührung mit der *Beratung*. Ausgehend von dem Lernwunsch, der Lernfrage, dem Motiv, sich bei STUDICA zu beteiligen, wählt er/sie gleich bestimmte Veranstaltungen oder wendet sich zu einer ausführlicheren Klärung bzw. Beratung an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von STUDICA oder, aufwändigste Stufe, er/sie entschließt sich, die *Kompetenzenbilanz* zu machen, um auf diesem Weg herauszufinden, wo die eigenen Stärken liegen und wo welche Entwicklungsmöglichkeiten bestehen.

Gegebenenfalls kommt auch die Teilnahme an dem *wissenschaftspropädeutischen Brückenmodul* infrage, um sich auf wissenschaftliches Denken und Arbeiten vorzubereiten.

Dann erfolgt die Auswahl und Teilnahme an den Lehr-Lernveranstaltungen, die ausgewählt wurden.



Verschiedene Lehr-
Lernveranstaltungen

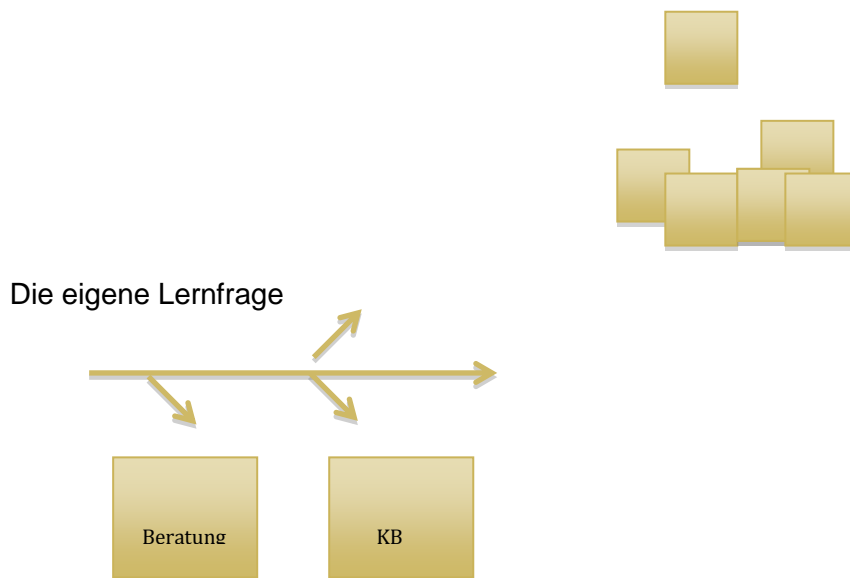


Abb.1 Der Einstieg in STUDICA (KB – Kompetenzenbilanz; WP – Wissenschaftspropädeutikum)

Aus den Erfahrungen, die in der Zwischenzeit mit den besuchten Lernveranstaltungen gemacht wurden, kann nun das Bedürfnis bzw. der Wunsch entstehen, sich an einer *Studienwerkstatt* zu beteiligen. In dieser hat die Verarbeitung und Vertiefung der Inhalte und Eindrücke aus den Lernveranstaltungen Raum. Auch der Bezug zur eigenen Lernfrage kann erneut hergestellt werden.

In der Studienwerkstatt ist die Haltung zunächst rückwärts gerichtet. Es wird erinnert, rekapituliert, nachgefragt, analysiert, ergänzt und erweitert. Das ist die vergangenheitsbezogene Orientierung und Verarbeitung. Dann kann der Istzustand konstatiert werden, in dem die Lernfrage in Beziehung dazu gesetzt wird, um schließlich auf diesem Hintergrund in die Zukunft zu schauen. Die nächsten Impulse könnten beginnen sich abzuzeichnen. Vielleicht ist es jetzt sinnvoll, ein *Praxistransferprojekt* anzugehen, oder es gibt eine Forschungsfrage, die so brennt, dass man die *Forschungswerkstatt* nutzen möchte.

Die STUDICAntin/der STUDICANT kann sich aber auch nach dem Besuch der Lernveranstaltungen entscheiden, entweder gar kein ergänzendes Angebot in Anspruch zu nehmen, oder er/sie entscheidet sich auch ohne Studienwerkstatt, in der *Forschungswerkstatt* mitzumachen oder sich bei einem *Praxistransferprojekt* begleiten zu lassen. An der Forschungswerkstatt kann er/sie sich auch beteiligen ohne den Besuch von weiteren Lernveranstaltungen

Schließlich können auch Ideen für eine Neuausrichtung der Lernfrage entstehen und entsprechend neue Lehr-Lernveranstaltungen gewählt werden.

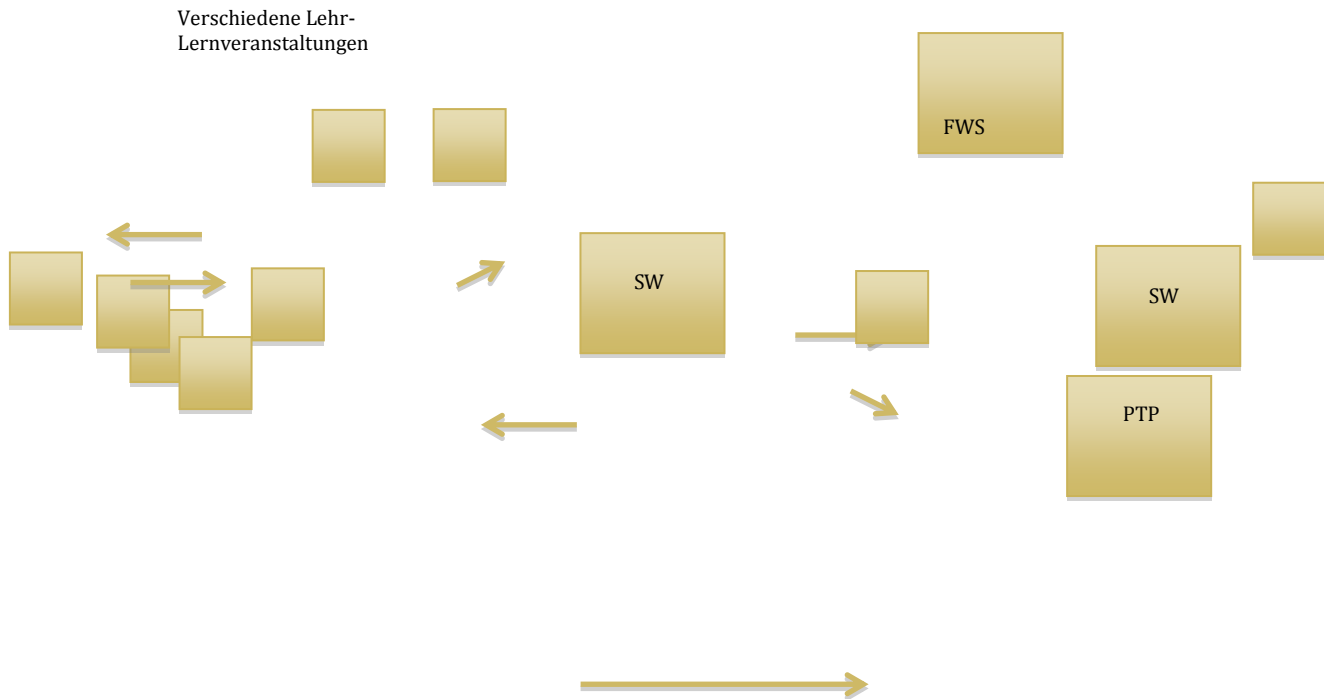


Abb. 2 Der weitere Verlauf bei STUDICA

(SW – Studienwerkstatt; FWS – Forschungswerkstatt; PTP – Praxistransferprojekt)

Der individuelle Lernprozess bewegt sich so durch die verschiedenen Erfahrungen, die aufeinander aufbauen, sich ergänzen, verstärken oder verdichten, bis die Lernfrage zu vorläufigen Antworten, Umsetzungsprojekten oder auch neuen Fragen geführt hat.

Schon zu Beginn geht jede/r mit Vorwissen und Vorerfahrungen in diesen Ablauf hinein. Zwischen allen Veranstaltungen werden weiterhin im Beruf und im Leben neue Erfahrungen gemacht, die mehr oder weniger biografische Bedeutung haben und die sich mit dem neu Gelernten verknüpfen lassen und eventuell von den Einzelnen integriert werden müssen.

Denn das Lernen in STUDICA sollte ja ein Teil des Lebens werden können.

7.2.7 À la carte Studieren und Lernberatung

Wenn das Lernmenü vollständig geklärt ist, kann das konkrete Studieren à la carte beginnen. Dazu erscheinen die STUDICAntinnen und STUIDICAnten – wie alle anderen Studierenden auch – zur verabredeten Zeit an den auf dem Anmeldebogen vermerkten Veranstaltungsorten und nehmen, ebenfalls wie jeder andere Studierende, teil an den Veranstaltungen, für die er sich entschieden hat. Dabei erfüllen die Studierenden alle Anforderungen, die mit dieser Teilnahme verbunden sind (sie schreiben also z.B. auch Eigenarbeiten und legen über das, was sie gelernt haben, entsprechend der in der Weiterbildungsordnung der Hochschule geregelten Prüfungsord-

nung Prüfungen ab). Neu ist, dass sie begleitend zu den Lehrveranstaltungen *Studienwerkstätten* besuchen können, die der bewussten Verarbeitung des in den Lernveranstaltungen behandelten Stoffes dienen und helfen sollen, ihn sich individuell anzueignen (s.u.).

Die STUDICA-Beratung bietet den Teilnehmenden, das Weiterbildungsstudium begleitend, noch einen besonderen Service an: Jeder STUDICAnt kann bei Bedarf die *Lernberatung* durch die STUDICA-Berater in Anspruch nehmen. Die ist in erster Linie dafür gedacht, wenn Teilnehmende ihr eigenes Lernen schlecht organisieren können, das Gefühl haben, Vieles nicht zu verstehen oder nicht wissen, wie sie die Fülle des zu Lernenden bewältigen sollen. Die Beratung kann in solchen Fällen zunächst einmal eine Analyse des individuellen Lernverhaltens und seiner Stärken und Schwächen anbieten. Dann kann sie Tipps geben, wie Studierende das Lernen auf die Reihe bekommen bzw. wie sie herausfinden, wie sie persönlich gut lernen können. Ferner kann in der Beratung auch ein Plan entwickelt und begleitet werden, wie das individuelle Lernverhalten gesteigert oder wie das Studium technisch unterstützt werden kann.

Die das Lernen begleitende Beratung kann aber auch in Anspruch genommen werden bei persönlichen oder auch finanziellen Problemen im Zusammenhang mit dem Studium. Diese studienbegleitende Beratung ist auch ein Teil der „Beheimatung“ der STUDICAnten an der Hochschule und ein wichtiges Mittel, um Abbrüchen vorzubeugen.⁷⁹ Voraussetzung ist, dass die STUDICAnten Kontakt halten zu den STUDICA-Beratern und das Begleitangebot akzeptieren. Beispielsweise sollten Veränderungen an der STUDICArD – die im Prinzip jederzeit möglich sind – immer nur nach vorheriger Klärung mit einem STUDICA-Berater und in seiner Begleitung vorgenommen werden.

Dieses das Lernen begleitende Beratungsangebot ist – wie alle anderen auch – völlig freilassend, eben ein Angebot. Aber es soll bei den STUDICAnten das Gefühl verhindern, verloren zu gehen oder sich zu verirren: Wenn ich ihn brauche, ist da jemand, mit dem ich reden kann – vergleichbar vielleicht den früheren Tutoren. Möglicherweise kann ein Teil dieser Aufgaben in Zukunft auch tatsächlich von älteren „Normal-Studenten“ übernommen werden, obwohl hier das Alter in der Regel nicht passen wird. Möglicherweise muss man für die nach STUDICA Studierenden für alles das bewusst und geplant Möglichkeiten schaffen, was sich im regulären Hochschulbetrieb früher oder später spontan und informell an Unterstützungsstrukturen einstellt (z.B. wird die informelle studentische Lerngruppe, in der man auch zahlreiche soziale Bedürfnisse befriedigt, bei STUDICA simuliert durch die „veranstaltete“ Studienwerkstatt).

⁷⁹ Das war, neben vielem anderen, eines der wichtigen Ergebnisse der STUDICA-Vorstudie III, die sich mit den spezifischen Problemen der nicht traditionellen Studierenden – stellvertretend für sie: für die berufsbegleitend Studierenden an der Alanus-Hochschule - beschäftigte. Dazu wurde eine eigene Befragung durchgeführt, deren Auswertung ein anschauliches Bild der besonderen Situation dieser Studierendengruppe vermittelt. Die Studie ist dokumentiert und veröffentlicht: (Bergstermann, Anna/ Slomski, Ruth / Theis, Fabienne 2012) <http://www.alanus.edu/kunstforschung/STUDICA/STUDICA-download/>

7.3 Zertifikate und Abschlüsse

STUDICA ist in erster Linie eine Form wissenschaftlicher Weiterbildung, die die Zugangsschwellen zum wissenschaftlichen Lernen für hochschulferne Zielgruppen dadurch senkt, dass diese sich nicht für komplexe, aufwändige Studiengänge entschließen müssen, sondern entsprechend ihrem aktuellen Lernbedarf à la carte studieren können. STUDICA will aber auch keine Bildungswege versperren: STUDICA-Studierende sollen auch, wenn auch „häppchenweise“ und über einen vergleichsweise längeren Zeitraum, über das Studium à la carte *Abschlüsse als Bachelor oder Master* erreichen können, wenn sie sich später dazu entschließen sollten.

Das ist für STUDICA deshalb besonders wichtig, weil das Studium à la carte zwar von der größeren persönlichen und auch wirtschaftlichen Bedeutung frei lernbarer wissenschaftlicher Inhalte bei berufs- und lebenserfahrenen Menschen ausgeht, zugleich aber diesen Menschen nicht in einem Akt der Bevormundung den individuellen Weg zu akademischen Abschlüssen und Titeln bzw. zu kompletten Studiengängen verbauen möchte. Deshalb legt STUDICA großen Wert auf rechtlich einwandfreie Anrechnungs- und Zulassungswege.

Ein entsprechendes Konzept zu diesem Punkt befindet sich zur Zeit in der rechtlichen Prüfung und wird veröffentlicht, sobald seine endgültige Form vorliegt. Im Folgenden skizzieren wir den aktuellen Planungsstand, der jedoch im Moment noch unverbindlich ist:

a. Lehrveranstaltungen:

Da die STUDICA-Lernveranstaltungen zum überwiegenden Teil aus BA- oder MA-Programmen der Hochschule genommen sind, können sie wohl auch ohne Probleme mit derselben ECTS-Punktzahl versehen werden wie jene. Voraussetzung sind gleiche Leistungen. Neu entwickelte Veranstaltungen müssen nach verlässlichen Kriterien (z.B. den Dublin-Descriptors) hinsichtlich ihres MA/BA-Niveaus eingeordnet und gemäß dem üblichen Schlüssel mit ECTS-Punkten versehen werden. Eine volle Vergabe von ECTS-Punkten zur späteren Anrechnung auf Studienabschlüsse dürfte jedoch bedeuten, dass diejenigen, die sich diese Option offenhalten wollen, vermutlich die die „Normalstudierenden“ Eigenarbeiten schreiben (oder Kurzprüfungen ablegen) müssen, und dass Teilnahmenachweise ausgestellt werden müssen.

b. Module:

Bei STUDICA gibt es keine Module im üblichen Sinn. Am nächsten kommen ihnen noch die Themenfelder. Wenn ein STUDICAnt die vorgeschlagenen Veranstaltungen eines kompletten Themenfeldes belegt, könnte es dazu also auch eine Art „Modulabschlussprüfung“ und einen entsprechenden Leistungsnachweis geben. Nach dem STUDICA-Konzept muss das aber keineswegs der Normal-, sondern dürfte eher ein Ausnahmefall sein. In jedem einzelnen Fall könnte auch geprüft werden, ob für das Bündel von Veranstaltungen, das in einer STUDICA-Periode

belegt wird, eine Gesamtprüfung durchgeführt werden kann, die ggf. als Modulabschlussprüfung anerkannt werden könnte. Dafür könnte man auch Kriterien festsetzen: z.B. könnte man verlangen, dass das aktuelle STUDICA-Paket mindestens 3 inhaltlich miteinander zusammenhängende Veranstaltungen umfassen muss, damit die STUDICAntin oder der STUDICAnt zu der einer Modulabschlussprüfung gleichwertigen Prüfung zugelassen werden kann. Eine Anrechnung auf Veranstaltungsebene ist wesentlich leichter. Belässt man es dabei, könnten allerdings während STUDICA keine Modulabschlüsse erreicht werden. Die Entscheidung über eine Anrechnung trifft immer der für den aufnehmenden Studiengang Verantwortliche.

Noch schwieriger wird es wohl, wenn die STUDICAnten das wahr machen, was ja Kernanliegen von STUDICA ist, nämlich sich Lernveranstaltungen „querbeet“ zusammensuchen, also themenfeld- und womöglich auch studienbereichsübergreifend. Diese Möglichkeit muss STUDICA unbedingt wahren, damit nicht durch die „Hintertüre“ so etwas wie Zwangskombinationen von Lernveranstaltungen studiert werden müssen. Dann gibt es zwei Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung auf reguläre Abschlüsse:

- Die „induktiv“ à la carte gewählten Veranstaltungen werden nachträglich daraufhin geprüft, welchen Modulen eines entsprechenden Studiengangs sie nahekommen; ggf. müssen für eine Anerkennung als Modul noch einzelne Veranstaltungen „nachstudiert“ werden; dann wird zu diesem Modul die Abschlussprüfung durchgeführt und der Leistungsnachweis ausgestellt. Nachteil: Das kann erst später festgestellt werden, wenn der angestrebte Studiengang klar ist, und auch die Prüfung kann erst dann als Anrechnungsprüfung durchgeführt werden.
- Die frei zusammengestellten Veranstaltungen der STUDICArD beziehen sich auf Lernfragen und Lernbedarfe zu bestimmten Praxisproblemen. STUDICA erhält das Recht, diese inhaltlich miteinander zusammenhängenden Veranstaltungen nach bestimmten Kriterien wie Module zu behandeln (schließlich treffen diese praxisbezogenen und handlungssystematischen Bündelungen ja eine ursprüngliche Idee der Modularisierung, s. Kloas 1997, BLK 2001; Eckart 2005) und dazu eine Modulabschlussprüfung durchzuführen und den Leistungsnachweis auszustellen. Der STUDICAnt muss sich dann im Falle, dass er eine Anerkennung/Anrechnung auf einen Studiengang wünscht, selbst darum kümmern, dass dieser Leistungsnachweis auf ein inhaltlich verwandtes Studium angerechnet wird und ihn von einem entsprechenden Modul befreit. Garantieren kann die Alanus Hochschule eine solche Anrechnung aber natürlich allenfalls für eigene Studiengänge.

c. Studienabschlüsse:

Dafür, wie man über STUDICA zu *Studienabschlüssen* – BA oder MA - kommt, werden bei DSTUDICA derzeit zwei Wege diskutiert – ein konventionellerer und ein radikaler:

- Der konventionelle: Der STUDICAnt betrachtet zu einem Zeitpunkt, zu dem er sich entscheidet, einen akademischen Abschluss erwerben zu wollen, alle seine studierten Veranstaltungen und ggf. alle nachgewiesenen Module und klärt, welchem bestehenden Studiengang diese am nächsten kommen. Dann schreibt er sich für diesen Studiengang ein, lässt die STUDICA-Veranstaltungen bzw. Module prüfen bzw. anerkennen und studiert nun im gewählten Studiengang nur noch die verbleibenden „Lücken“ und Reste, bis er alle für die Zulassung zur Abschlussprüfung vorgeschriebenen Leistungen erbracht hat. Über diesen Weg mündet ein Studium à la carte in bestehende Studiengänge ein und führt zu einem konventionellen Abschluss, allerdings dauert es vermutlich länger, als dies der Fall gewesen wäre, wenn gleich der Studiengang gewählt worden wäre. Dieser Weg dürfte schon heute begehbar sein, und zwar gewiss, wenn die im Rahmen von STUDICA studierten Veranstaltungen nicht mehr als 50% des schließlich gewählten Studiengangs abdecken.
- Der radikalere Weg: Er schließt an den Weg b. der Modulanerkennung an. Die unter einer Fragestellung ausgewählten Lernveranstaltungen bilden zusammen ein persönliches neues eigenes „Individualmodul“ mit neuer Kennung und eigenem Workload und eigenem Modulabschluss. Werden mehrere solche Individualmodule in zeitlichem Abstand gewählt und erfolgreich studiert, erfüllt der STUDICAnt noch zu definierende Voraussetzungen und erreicht die Summe seiner Individualmodule den für BA- oder MA-Abschlüsse vorgeschriebenen Workload, kann er zu einer Bachelor- oder Masterarbeit zugelassen werden und einen Bachelor oder Master als „*Reflective Practitioner (RP) in ...*“ machen (also einen freien Abschluss aufgrund des formalen Anspruchsniveaus (Workload), das jedem Inhalt zuerkannt werden kann und dessen konkrete Fach-Bezeichnung erst *nachträglich*, in Anbetracht der tatsächlichen STUDICA-Studienleistungen gefunden wird.

Man könnte für einen solchen „Master RP“ an der Alanus-Hochschule neben den fachlichen Leistungen auch verlangen, dass der Kandidat mindestens auch (zusätzlich) jeweils ein Modul von ca. 10-20 LP Größe in den Pflichtbereichen *Forschungsmethoden, STUGE und Praxisprojekte* absolviert hat. Entsprechende Lernveranstaltungen könnten auch im Zusammenhang mit STUDICA-Individualmodulen nachgewiesen werden, falls sie dort schon studiert worden sind.

Die Masterarbeit könnte aus einem frei gewählten Gebiet kommen, idealerweise aus einem der im Rahmen von STUDICA bearbeiteten Praxisprojekte. Sie kann aber natürlich auch ein theoretisches Thema haben aus dem, was der STUDICAnt studiert hat.

In jedem Fall ist klar, dass die offiziellen Zugänge zu den Abschlüssen bzw. abschlussberechtigten Studiengängen nur möglich sind, wenn die Kandidaten die jeweils vorgeschriebenen persönlichen (z.B. Berufsabschlüsse, Jahre Berufserfahrung, Weiterbildungsabschlüsse) bzw. institutionellen (für ein Masterstudium einen Bachelor) Zugangsvoraussetzungen erfüllen.

Es dürfte kein Zweifel bestehen, dass der letztgenannte Weg (b) zu einem „Bachelor RP“ bzw. „Master RP“ der dem Grundgedanken von STUDICA angemessenere Weg wäre, weil er den induktiven Ansatz – nicht von Abschlusszielen ausgehen, sondern von konkreten Lerninteressen und diese konsequent aufbauend weiterführen – konsequent zu Ende verfolgt. Aber derzeit ist noch nicht absehbar, ob überhaupt und mit welchen Veränderungen dieser Vorschlag akkreditierungsfähig wäre. Darüber wird demnächst verhandelt.

8 Zur Umsetzung von STUDICA

8.1 Organisationstruktur und Geschäftsmodell (Grobkizze)

STUDICA ist die zentrale übergreifende Einrichtung der Alanus-Hochschule für die wissenschaftliche Weiterbildung, vergleichbar den Arbeitsbereichen StuGe und KiD. Zur Zeit ist STUDICA Teil des Fachbereichs Wirtschaft. Später ist vorstellbar, dass STUDICA als eigenständige Einheit auf der Ebene der Fachbereiche und neben diesen angesiedelt ist. In jedem Fall bleibt STUDICA Teil der Hochschule und soll nicht ausgelagert werden, damit die nicht traditionell Studierenden tatsächlich Studierende an einer wissenschaftlichen Hochschule sind und STUDICA eine Form der „Öffnung“ der Hochschule bleibt. Das muss nicht ausschließen, dass in Zukunft STUDICA zwar inhaltlich voll in der Verantwortung der Hochschule liegt (Verantwortung für die Lerninhalte, die Curricula, die Didaktik, die Lehrenden, das gesamte Prüfungs- und Zertifikatswesen), die Trägeraufgaben (insbesondere die gesamte Administration und Akquisition) aber von einem Bildungsträger – wie z.B. dem Alanus Werkhaus – wahrgenommen werden. Wie sinn voll das ist, muss noch geprüft werden.

Die zentrale Einrichtung STUDICA hat die Aufgabe, die wissenschaftlichen Lernmöglichkeiten der Hochschule für nicht-traditionelle Studierendengruppen, d.h. für berufs- und lebenserfahrene Personen mit wissenschaftlichem Lernbedarf unabhängig von formellen Zugangsberechtigungen lebensbegleitend zu erschließen.

STUDICA kann mit Trägern der Weiterbildung zusammenarbeiten, insbesondere mit dem Alanus Werkhaus. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit können Bildungsangebote des Trägers in die STUDICA-Bildungsberatung aufgenommen werden. Das gilt insbesondere für praxisbezogene Lernangebote, bei denen man besondere Handlungskompetenzen erwirbt und die an der Hochschule bzw. im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung üblicherweise nicht vorkommen, bei bestimmten Lernfragen aber sinnvoll sind, um wirklich verbesserte Praxis zu ermöglichen (z.B. Mediation, Coaching). Das Recht des Werkhauses, seinerseits wissenschaftliche Lernangebote der Hochschule in sein Programm aufzunehmen, bleibt durch STUDICA unberührt, auch wenn über STUDICA u.U. dieselben Veranstaltungen zugänglich werden. Es werden dabei ja

immer nur dieselben wissenschaftlichen Veranstaltungen über verschiedene Kanäle gefüllt. Es muss in solchen Fällen lediglich auf Vergleichbarkeit der Teilnehmerbeiträge geachtet werden, um unerwünschte Binnenkonkurrenz zu vermeiden.

Zu den wissenschaftlichen Lernmöglichkeiten gehören die bestehenden (und in den Modulhandbüchern der Studiengänge verzeichneten) Lehrveranstaltungen und die wissenschaftlichen Infrastruktureinrichtungen der Hochschule (Bibliothek, Datenbanken, Forschungsinfrastruktur usw.). Zu den wissenschaftlichen Fazilitäten gehören aber auch die Potentiale der wissenschaftlichen Mitarbeiter – ihre Kenntnisse, Ideen, Kompetenzen, Erfahrungen usw. -, die sich nicht in den bestehenden Lehrveranstaltungen erschöpfen, sondern die dazu genutzt werden können, auch Antworten auf Lernfragen und –bedürfnisse zu erarbeiten, die über die bestehenden Lernangebote hinausreichen oder „quer“ zu ihnen liegen: Aufgrund dieser „überschießenden“ Kompetenzen können jederzeit vielfältige für bestimmte Lernfragen maßgeschneiderte *neue* Lernangebote konzipiert werden, die bisher in den Modulhandbüchern noch nicht auftauchen, aber im Hinblick auf eine bestimmte Bedarfssituation entwickelt werden sollten.

Das dürfe u.a. besonders wichtig sein in der Zusammenarbeit mit Unternehmen. Außerdem können die Lehrenden der Hochschule auch individuelle Lernprozesse in Beratungsgesprächen begleiten und beraten („offene Lernangebote“). Ferner bietet STUDICA einen Kranz von eigenen Lernangeboten, die speziell im Hinblick auf die Lernbedürfnisse der Zielgruppe konzipiert wurden und dem Erschließen der wissenschaftlichen Lerninhalte dienen sollen (Wissenschaftspropädeutikum, Studienwerkstatt usw. – s.u.).

Wenn STUDICA eingerichtet ist, dürften 2 – 3 hauptamtliche Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter ausreichen, um den STUDICA-Betrieb aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Ihre Hauptaufgaben sind: Beratung und Betreuung der Teilnehmenden, Durchführung der Begleitangebote, Beteiligung an der Lehre, Aktualisierung der Lernangebote, Neuentwicklung von Lernangeboten, Lernbedarfsfeststellungen, Durchführen von Kompetenzbilanzen, Kontakt zu und Integration der wissenschaftlich Lehrenden, Ausbau von STUDICA nach Bedarf, Zertifikate und Bescheinigungen, Prüfungs- und Anrechnungswesen. Dafür sind 3 bis 4 Büroräume mit entsprechender Infrastruktur plus ein Raum für Beratungen und Besprechungen erforderlich.

Die nach STUDICA Studierenden stehen in einem privatrechtlichen (nicht in einem öffentlich-rechtlichen) Verhältnis zur Hochschule. Damit sind sie *keine* Gasthörer, sondern „Teilnehmer“ an Bildungsveranstaltungen. Für diese Veranstaltungen zahlen sie keine Gebühren, sondern *Teilnahmebeiträge*, die über der Kostendeckung liegen können. Anzustreben ist, dass die STUDICA-Teilnehmenden auch an (Modulabschluss-)Prüfungen teilnehmen können, die evtl. auch auf spätere Abschlüsse angerechnet werden können.

Näheres regelt die zu errichtende Weiterbildungsordnung der Hochschule als rechtliche Grundlage, auf der STUDICA arbeitet.

Die Höhe der Beiträge wird im Abstand von 3 – 5 Jahren vom Beitragsausschuss der Hochschule festgelegt. Der beschließt auch das Beitragsmodell. Vereinbart wird ein Stundensatz, der je nach Dauer der Weiterbildung gestaffelt sein kann und der pauschal auch für Beratungsleistungen u.ä. erhoben wird. Die Preisfindung erfolgt markt- und kostengerecht. Preisnachlässe für Bedürftige, Rabatte und Ratenzahlungen sind vorzusehen. Möglich ist z.B. ein Einheitssatz, der für alle Bildungsdienstleistungen von STUDICA gelten soll. Im Beitragsausschuss arbeiten Vertreter der Hochschulleitung, von STUDICA, des Alanus-Werkhauses, der Teilnehmenden und der Partnerunternehmen zusammen.⁸⁰

Für STUDICA wird eine eigene Kosten- und Leistungsrechnung geführt. Mit den Fachbereichen bestehen Vereinbarungen darüber, welcher Kostendeckungsbeitrag pro STUDICA-Teilnehmerstunde zu leisten ist. Dabei muss ein angemessener Anteil zur Deckung der STUDICA-Kosten bei STUDICA verbleiben. Die Beiträge für die mitbelegten Veranstaltungen werden an die Fach- oder Arbeitsbereiche bzw. an die Hochschule entrichtet. Abgerechnet wird semesterweise. Beiträge für STUDICA-eigene Veranstaltungen (z.B. Beratung) verbleiben bei STUDICA.

STUDICA muss mindestens kostendeckend arbeiten. Evtl. Überschüsse müssen für STUDICA-Zwecke bzw. den weiteren Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgegeben werden. Zuschüsse aus Spenden, Stiftungen, Fremdfinanzierungen und sonstigen (öffentlichen) Fördermitteln sind im Rahmen der Gemeinnützigkeit der Hochschule möglich. Möglichkeiten für Stipendien und individuelle Bildungsförderungen (z.B. Bildungsscheck) müssen geprüft und erschlossen werden. Interessant ist die Idee von Studienkrediten zur Finanzierung von STUDICA-Beiträgen, die in Zusammenarbeit mit örtlichen Kreditinstituten vergeben werden. Die Finanzierungsberatung ist Teil der STUDICA-Beratung.

Analog zu den Fachbereichen der Hochschule wird STUDICA von einem Bereichsleiter mit Senatsrecht vertreten, der auch verantwortlich ist für Konzeptentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit. Es gibt Fachbereiche für Beratung incl. Kompetenzbilanz, für Programm (Lernangebote) und für Begleitung der Studierenden mit jeweils einem hauptamtlichen Mitarbeiter.

8.2 Öffentlichkeitsarbeit

Bei STUDICA geht es um einen für Bildungsträger, auch Hochschulen ungewöhnliches neues Verhältnis zu den „Kunden“, d.h. den Studierinteressenten: Es geht für den Bildungsträger nämlich *nicht* darum, fertige Lehrveranstaltungen, Seminare, Kurse oder auch Studiengänge zu „erfinden“ und zu „verkaufen“. Es geht auch überhaupt nicht um die möglichst appetitliche Präsen-

⁸⁰ Zum Geschäftsmodell von STUDICA liegen bisher nur nicht öffentliche Studien und Papiere einer STUDICA-Arbeitsgruppe vor; insbesondere Kühn, J., und Wascher, E. (2013): Finanzierungs- und Geschäftsmodell für STUDICA - Studieren à la carte, Projekt STUDICA

tation eines Bildungsangebots, nicht um Kataloge, Werbeflyer und Vermarktung von „Bildungsprodukten“. Sondern es geht darum, die Zielgruppen dafür zu gewinnen, sich mit ihren Fragen und Problemen überhaupt an Wissenschaft zu wenden und sich für wissenschaftliche Weiterbildung zu interessieren. Und darum, STUDICA und die Alanus-Hochschule als einen Ort bekannt zu machen, an dem man mit seinen Lernfragen gut aufgehoben ist und sich Lernangebote maßgerecht selbst komponieren kann. Es werden also nicht Veranstaltungen „beworben“, sondern es müssen eine Lernform und eine Lernphilosophie verbreitet werden, zünden und zum Mitmachen anregen.

Für die Öffentlichkeitsarbeiter der Hochschule ist dies eine mehrfache Herausforderung. Es geht im Grunde genommen um regionale Bildungswerbung, denn für die meisten „Praktiker“, die in ihrem Beruf erfolgreich sind, ist es keineswegs naheliegend, sich für *wissenschaftliche* Weiterbildung, überhaupt für Wissenschaft zu interessieren: Die steht bei ihnen im Zweifel eher in negativem Ruf. Daran, dass ein wissenschaftliches Studium auf jeden Fall erstrebenswert und für jeden Menschen Ziel seiner Bildungsträume ist, glauben ohnehin nur die Akademiker bzw. die Vertreter der Wissenschaft selbst. Denn, wie schon gesagt: Warum sollte ein gut verdienender 40jähriger Facharbeiter mit interessantem Job und vielen Herausforderungen eigentlich studieren, da er doch genau weiß, dass sich das Studium für ihn niemals mehr „auszahlen“ wird?

Die Motivation, etwa an einer wissenschaftlichen Weiterbildung wie STUDICA teilzunehmen, kann für diese Zielgruppe nur intrinsischer Natur sein: Wenn glaubhaft gemacht wird, dass wissenschaftliche Weiterbildung hilft, die eigene Arbeit besser zu machen, mehr relevantes Wissen zu erwerben, die Welt besser zu verstehen, Fehler und Irrwege zu vermeiden, etwas an dem zu verändern, was verkehrt läuft, die Verhältnisse mitzugestalten und die Welt zu verbessern. Dabei geht es weniger darum, idealistische Begeisterung zu wecken als eher nüchtern aufzuzeigen, dass die Beteiligung an der wissenschaftlichen Weiterbildung *sachlich* etwas bringt und Sinn macht – weniger im eigenen Portemonnaie als bei dem, was man selbst in seinem eigenen Wirkungskreis bewegen und schaffen kann. Das müsste die STUDICA-Öffentlichkeitsarbeit vermitteln.

Die zweite Aufgabe für die Öffentlichkeitsarbeit von STUDICA besteht darin, den Interessenten jene Umkehrung der bisherigen „Flussrichtung“ des Weiterbildungsmarketings *von Push zu Pull* (einer Denkfigur aus dem Lean Management; s. Womack, P./ Jones, D. 1997) plausibel zu machen und sie dafür zu gewinnen. Bei STUDICA werden nicht bestimmte Weiterbildungsangebote in den Markt „gepusht“, sondern der Wunsch des Kunden, eben seine *Lernfrage* löst den gesamten weiteren Prozess aus: Das meint „Pull“. Der Weiterbildungsinteressent hat also den aktiven Part, er sagt, was er braucht, und der Bildungsträger stellt es bereit, macht es möglich – wird zum *Bildungsdienstleister*. (Benkenstein 2003)

Es muss also erst einmal erklärt werden, dass und warum kein bestimmtes Seminar, kein Bildungsprogramm beworben sondern eine Welt der Lerngelegenheiten eröffnet wird, in der man wählen und bestimmen kann, was man braucht.

Dieses Umdenken ist noch ungewöhnlich und muss unterstützt werden. Die Frage nach der eigenen Lernfrage verwirrt eher, weil wir uns eben unserer Lernfragen und Lerninteressen kaum bewusst sind und eher gewohnt, auf Anweisung, nach fremdem Plan und für fremde Ziele zu lernen. STUDICA hat hier eine durchaus emanzipatorische Bedeutung – aber das nützt nichts, wenn die alten Ketten verhindern, dass STUDICA greifen kann. Es gilt daher, die Interessenten zunächst einmal in ihre neuen Rechte als „königliche Kunden“ einzusetzen und ihnen das Pull-Prinzip zu erklären. Im ersten Schritt sollen ja noch gar nicht Lernveranstaltungen gewählt werden, sondern erst einmal geht es darum, von der STUDICA-Beratung Gebrauch zu machen, die u.a. die Aufgabe hat, jene persönliche Lernfrage zu klären, wenn sie noch diffus ist.

Die Öffentlichkeitsarbeit muss also erst einmal Interessenten für die Bildungsberatung gewinnen – und sie evtl. damit trösten, dass die Identifikation von Lernfragen in alltäglichen Herausforderungen ein schwieriger Erkenntnisschritt ist, der Hilfe und Begleitung brauchen kann. Es geht also mehr darum, Menschen in ihren Alltagsherausforderungen für einen Klärungsprozess zu gewinnen, der herausarbeitet, was an diesen Herausforderungen eigentlich durch Lernen besser gemeistert werden kann.

Letztlich geht es bei STUDICA immer um konkrete Menschen, denn nur Individuen lernen. Aber die Situationen, aus denen heraus diese Menschen sich zum Lernen entschließen, können sehr unterschiedlich sein. Für STUDICA relevant ist der Unterschied, ob die Menschen aus privaten Situationen selbständig etwas lernen wollen, oder ob es sich um Arbeitssituationen in Unternehmen handelt, die ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor Herausforderungen stellen und Lernen zur naheliegenden Option machen. In letzterem Fall ist die Lernherausforderung nämlich u.U. nicht nur Privatangelegenheit der Person, sondern auch Interesse des Unternehmens. Etwa, wenn das Unternehmen Neuerungen plant oder auf Veränderungen aus der Umwelt reagieren muss. Dann ist bei den Mitarbeitern in jedem Fall Lernen angesagt, und wenn Lernen im Rahmen von wissenschaftlicher Weiterbildung gefragt ist, handelt es sich um einen Fall für STUDICA.

Die Öffentlichkeitsarbeit für STUDICA sollte also nicht nur Einzelpersonen mit biografischen Lernherausforderungen ansprechen, sondern auch *Unternehmen*, in denen ständig neue Lernbedarfe ihrer Mitarbeiter auftreten, die sich zu spezifischen situations- und personenbezogenen Lernfragen verdichten lassen. Die nicht durch Standard-Lernangebote (wie den Buchhaltungskurs) zu beantworten sind, sondern individuelle und flexible Lernformen verlangen. Dann nämlich kann STUDICA ein geeigneter Partner sein, der sich der Lernherausforderung annimmt, die Lernfragen präzisiert und im gesamten Lernangebot der Hochschule und ihrer Partner nach geeigneten Lerngelegenheiten sucht.

STUDICA bemüht sich, ein Unternehmensnetzwerk aufzubauen mit Partnerunternehmen, die den STUDICA-Gedanken verstehen und daran interessiert sind, STUDICA als dauerhaften Partner für die Bewältigung ihrer nicht enden wollenden Lernprobleme und Lernherausforderungen zu gewinnen.

Angesichts der Vielfalt möglicher Lernherausforderungen und –fragen wäre es selbstverständlich vermessen, würde STUDICA so tun, als ob es jede Lernfrage beantworten könnte. Natürlich sind die Lernangebote und Ressourcen der Hochschule begrenzt, und natürlich müssen viele Lernfragen weiterverwiesen werden. Deshalb ist es zweifellos orientierend und hilfreich, auch auf dem Hintergrund des STUDICA-Pull-Prinzips Grenzen und Schwerpunkte der Lernmöglichkeiten sichtbar zu machen. Bei STUDICA wird dies dadurch erreicht, dass recht allgemein die Fachbereiche und darin die *Themenfelder* beschrieben werden, zu denen man bei STUDICA etwas lernen kann. Dabei ist es wichtig, sich klar zu machen, dass dies *keine Lehrveranstaltungen* sind, die beworben werden sollen, sondern *Orientierungen darüber, zu welchen Themengebieten an der Hochschule und bei ihren Partnern im Rahmen von STUDICA etwas gelernt – d.h. gewählt und aufgegriffen - werden kann.*

8.3 Qualitätssicherung und Evaluation

8.3.1 Qualitätsentwicklung -sicherung

Zur Steuerung des STUDICA-Systems wird ein Qualitätsmanagement eingeführt, das sich an das von der GAB München entwickelte GAB-Verfahren zur Qualitätssicherung und –entwicklung für soziale und pädagogische Einrichtungen anlehnt und insbesondere auch über den sog. „Graswurzel“-Ansatz einen Weg zeigt, wie die Qualität der akademischen Lehre nicht nur in den Rahmenbedingungen und regelbaren Abläufen, sondern in den Lehr-Lernprozessen selbst, die sich dem Zugriff des Managements gewöhnlich entziehen, entwickelt und gesteuert werden kann. Letzteres ist für die Zielgruppe von STUDICA von ganz besonderer Bedeutung, da sich hier entscheidet, ob es weiter geht oder ob abgebrochen wird: So flexibel, wie man zu STUDICA hineinkommt, so flexibel kann man sich u./U. auch wieder verabschieden – wenn man keinen Kontakt zum Dozenten findet oder wenn sich das Gelehrte nicht aufschließt und man keine Möglichkeit sieht, dies mit Aussicht auf Gehör zu artikulieren..

Der GAB-Ansatz folgt grundsätzlich – wie wohl alle Qualitätssicherungsverfahren dem PDCA-Zyklus von Plan – Do – Check – Act, also von zielorientierter Planung, Erprobung, Überprüfung und Korrektur bzw. Optimierung im Sinne einer schrittweisen allmählichen Annäherung an erstrebte Qualität bzw. im Sinne eines Oszillierens um einen gewünschten Sollwert. Ein Qualitätsentwicklungs- und Sicherungsverfahren benötigt daher grundsätzlich Elemente, die der Er-

arbeitung und Klärung von Qualitäts*zielen* dienen, und solche, die dazu da sind, die realen Prozesse mit diesen Soll-Zuständen zu vergleichen und sie den letzteren schrittweise anzunähern.



Abb: Elemente des GAB-Verfahrens

Welche Qualität in einer sozialen oder Bildungseinrichtung angestrebt wird, ist nicht objektiv zu bestimmen, sondern muss von diesen Einrichtungen selbst ausgehandelt, beschrieben, festgelegt und veröffentlicht werden. Das Qualitätsmanagement geht also nicht davon aus, dass eine Einrichtung ein für alle Mal „fertig“ da steht, sondern dass sie sich in einem permanenten Entwicklungsprozess hin zu ihrem eigenen Idealbild befindet, und dass diese Entwicklung nicht linear und gesichert verläuft, sondern der ständigen Sorge, Überprüfung und Steuerung bedarf. In den fertigungsorientierten Verfahren ist dies üblicherweise Sache des Managements, das entsprechende Anweisungen erteilt. Da die Qualität der Lehre ernsthaft nicht angewiesen und von außen kontrolliert werden kann und niemals deshalb besser wird, weil direkt oder indirekt (z.B. über Fragebögen für die Teilnehmenden) mehr kontrolliert wird, sondern von den Beteiligten selbst gewollt und überwacht werden muss, ist Qualität im GAB-Verfahren eine Sache aller Beteiligten. Hier sind folglich *alle Mitarbeitenden* in die verschiedenen Schritte des Verfahrens eingebunden.

Schließlich geht das GAB-Verfahren davon aus, dass soziale, pädagogische und Bildungsprozesse *nicht* in „Verfahrensweisungen“ und „Prozessbeschreibungen“ standardisiert werden können (wie die Fertigung eines Automobils), sondern dass hier von den Akteuren *sinngemäßes* Handeln erwartet werden muss, das zwar beweglich auf bewegliche, veränderliche Situationen eingeht, sich dabei aber durchgehend an dem „gemeinten Sinn“ orientiert. Dieser legt aber nicht eindeutig fest, sondern ist grundsätzlich interpretierbar und interpretationsbedürftig, d.h. er lässt auf der Erscheinungsebene Vielfalt und Handlungsspielräume zu, die situativ genutzt werden können und dennoch sicher stellen, dass stets der gleiche Sinn, das gleiche Qualitätsverständnis verfolgt wird.

Konkret verlangt das GAB-Verfahren von STUDICA zunächst einmal, ein *Leitbild* für das gesamte Weiterbildungssystem nach STUDICA zu entwickeln. Das ist das *Leitbild für die Institution*: Was sie anstrebt (Vision), welche Aufgabe sie hat (Mission), wozu sie überhaupt da ist und worin ihr besonderer Lösungsansatz besteht. Im Kern dürfte dies den Gedanken der Kapitel 1 und 2 dieses Konzepts entsprechen. Dieses Leitbild bildet den Orientierungsrahmen für die Formulierung der Teilkonzepte für die wichtigsten Handlungsfelder von STUDICA: Das Beratungskonzept, das Lehrkonzept und die Konzepte für die STUDICA-Ergänzungsangebote (Studienwerkstatt, Forschungswerkstatt, Wissenschaftspropädeutikum und Praxistransfer). Weitere Teilkonzepte sind denkbar, etwa für die Beheimatung der STUDICAnten oder für die Öffentlichkeitsarbeit.

Auf der Handlungsebene sieht das GAB-Verfahren vor, für alle wichtigen, die Leistung von STUDICA konstituierenden Handlungsabläufe sog. „*Handlungsleitlinien*“ zu formulieren. Das sind die Alternativen zu Handlungsstandards, die flexibles und situatives und dennoch sinngemäßes Handeln ermöglichen. Die Handlungsleitlinien folgen einem bewährten Aufbau:

Aufbau einer Handlungsleitlinie

- Sinn dieser Handlung für uns: Warum machen wir das eigentlich?
- Grundsätze, Werte und Prinzipien: Welche Grundsätze müssen wir beim Vollzug der Handlung einhalten, wenn wir ihren Sinn verwirklichen wollen?
- Durchführungshinweise: Wie können wir Sinn und Grundsätze praktisch einlösen? – a. Anregungen und Empfehlungen; b. Verbindliche Regelungen
- Evaluations- und Rückblickfragen: Woran können wir erkennen, dass wir das tun, was wir wollen? Dokumentationshinweise

Bei STUDICA können Handlungsleitlinien hilfreich sein für Handlungen wie Erstkontakt und Information von Interessenten; Beraten; Tandemberatung; Einsetzen der Kompetenzenbilanz; Betreuen und Begleiten der STUDICAnten; Entwickeln neuer Lernveranstaltungen, Begleiten von Studien- und Forschungswerkstätten, Lehren, Aufnehmen neuer Studiengebiete; Prüfen ... Begonnen wurde mit einer Handlungsleitlinie zur Beratung bei STUDICA.

Die *Graswurzel-Ergänzung des GAB-Verfahrens* für Lehr-Lernprozesse zielt auf den interaktiven Kernprozess pädagogischer und sozialer Dienstleistungen ab, in denen die Qualität von Bildungs- und sozialen Prozessen entsteht. Bei STUDICA sind dies die beiden Kernprozesse der Beratung und – vor allem - der Lehre.

Der Graswurzel-Ansatz sieht für die Qualitätsentwicklung und -sicherung in solchen Prozessen (die faktisch nicht von außen bzw. mit äußeren Kontrollmethoden qualitätsgesichert werden können) drei Bausteine vor:

1. Die Entwicklung eines Qualitätsleitbilds für diese Prozesse, an der alle relevanten Akteure beteiligt sind; im Falle der akademischen Lehre geht es dabei zum einen um ein Qualitätsleitbild für die Lehre überhaupt, vor allem aber um *die Verabredung von Qualitätsleitlinien zwischen Lehrenden und Lernenden für jede einzelne akademische Lernveranstaltung* in einer kurzen Verständigungsphase zu Beginn der Veranstaltung.
2. Die Einführung und Ermutigung einer *dialogischen Steuerung* der Kernprozesse durch die an ihnen direkt Beteiligten selbst (Lehrende und Lernende, Beratende und Ratsuchende); dies betrifft die laufende, integrierte reflexive Metakommunikation von Lehrenden und Lernenden während der gesamten Veranstaltung, mit der sie ihre Interaktion an den Leitlinien orientiert steuern.
3. Die Durchführung von *Qualitätszirkeln* in regelmäßigen Abständen zur Überprüfung und ggf. Korrektur des gesamten Ablaufs (s.u.).

Bei STUDICA sollten spezielle *Qualitätsleitbilder* für die Beratung und für die Lehre, evtl. differenziert nach akademischer Lehre und STUDICA-Begleitangeboten erarbeitet werden. Für die Lehre kann man sich dabei auf vorliegende Erarbeitungen, z.B. das „Hochschuldidaktische Leitbild“ oder auch die Kriterien für die Entwicklung neuer Lernveranstaltungen stützen. Wesentlich für die Entwicklung der Qualitätsleitbilder ist die Berücksichtigung der Unterschiedlichen für STUDICA relevanten Gruppen und ihrer jeweils eigenen Perspektiven (also z.B. Teilnehmende, Lehrende, HS-Leitung, Projektmitarbeitende, Prüfungsamt...). Diese Perspektiven werden im Verlauf des Prozesses nicht „vermittelt“ oder „integriert“, sondern sie bleiben, soweit sie eigenständig sind, im Qualitätsleitbild erhalten, denn sie sind ja notwendig und wichtig und können nicht einfach „aufgehoben“, sondern sie müssen in der Praxis nebeneinander und in gegenseitiger Achtung berücksichtigt werden. Es macht Sinn, sich dies einmal in einer eigenen gemeinsamen Veranstaltung miteinander klar zu machen und sich zu überlegen, wie diese Anforderungen aus verschiedenen Interessen und Zielperspektiven miteinander verbunden, d.h. in der Praxis gegenseitig beachtet werden können. Es geht hier also nicht um das Austragen von möglicherweise unvereinbaren Interessenkonflikten zwischen den Beteiligten, sondern um die Frage, wie sie, wenn sie als notwendig und berechtigt erkannt wurden, in gegenseitigem Respekt miteinander verbunden werden können.

Qualitätsentwicklung und –sicherung, die direkt im Lehr-Lernprozess ansetzen will, muss auf die spezifischen Merkmale und Konstitutionsbedingungen dieses Prozesses eingehen. Man findet sie in der Begegnung von Lernenden und Lehrenden:

„Für den Lehr-/Lernprozess ist die Interaktion der Beteiligten konstituierend. Dieses Interaktionssystem ist komplex, individuell und kontextbezogen“ (HEMKES U. A. 2012, S. 15).

Interaktion und Kommunikation können zwar asymmetrisch sein, d. h., sie können durch Machtverhältnisse oder das Ringen um Einfluss verzerrt sein; sie haben aber zumindest das *Potential* zu *wechselseitig aneinander orientiertem Handeln zwischen Partnern auf gleicher Augenhöhe*, bei dem es nicht um Steuerung des anderen, sondern um eigene Orientierung geht – eine konstituierende Bedingung für eine lernförderliche Kooperation von Lehrenden und Lernenden.

Diese Bedingung der „gleichen Augenhöhe“ ist in Lehr-Lernprozessen nur gegeben, wenn der Lehrende als *Lernbegleiter* agiert, d. h. dem Lernenden nicht etwas „beibringen“, ihn also nicht „lernen machen“ will, sondern als Katalysator seines Lernens fungiert, d.h.: dieses Lernen lediglich anregt, fördert, vertieft, berät und dafür geeignete Lernumgebungen bildet bzw. bereitstellt.

Diese „gleiche Augenhöhe“ zwischen Lehrenden und Lernenden ist keine Selbstverständlichkeit, sondern sie muss bewusst gewollt und herbeigeführt werden. Dabei ist zu beachten, dass „gleiche Augenhöhe“ nicht von einer Seite allein hergestellt werden kann, sondern dass dazu beide Partner beitragen, beide sie wollen und herbeiführen müssen. Damit findet sich hier ein erster Ansatzpunkt für die *Gestaltung* von Qualitätsentwicklung und -sicherung von Lehr-Lernprozessen.

Wie weit der Lernbegleiter beim Lernenden Lernen anregen, fördern und lenken usw. kann, ist wesentlich eine Frage der *Art und Qualität der Beziehung* zwischen Lernbegleiter und Lernenden, die wiederum eine *dialogische Haltung* auf beiden Seiten voraussetzt (vgl. HARTKEMEYER, HARTKEMEYER, DHORITY 1998). Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht spielen dabei neben der gleichen Augenhöhe Fragen eine Rolle wie: Nehmen sich beide Seiten gegenseitig ernst? Interessieren sie sich für den jeweils anderen und dessen Besonderheiten? Respektieren sie die Unterschiede zwischen sich? Anerkennen sie die Andersartigkeit des anderen? Basiert ihre Beziehung auf Freiwilligkeit? Ist sie freilassend? Anerkennen die Interagierenden das, was der andere aus den Beiträgen macht? Wird die Unberechenbarkeit des anderen anerkannt, ebenso seine Individualität und Kontextbezogenheit? Wird der andere an seiner eigenen oder irgendeiner fremden Norm gemessen? Versuchen beide, die Reaktionen des jeweils anderen auf ein bestimmtes Ziel hin zu lenken, oder lassen sie sich überraschen, sind sie offen für die ganz anderen, eigenen Reaktionen? Darf der andere anders sein, oder werden bestimmte Verhaltensweisen erwartet? Es kommt darauf an, dass jeder das Gefühl hat, vom anderen „gesehen“ zu werden. Um es mit Jesper JUULS (2008) schönem Ausdruck zu sagen: Werden die unterschiedlichen Arten zu denken, zu erleben und zu handeln als *gleichwürdig* anerkannt?

Alles das sind – auf dem Hintergrund der oben beschriebenen Lerntheorie – *Aspekte und Merkmale einer lernförderlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden*, und es wird deutlich, wie es für die Entfaltung und Verbesserung des Lehr-Lernprozesses auf die *Qualität dieser Beziehung* ankommt. Diese *Beziehungsqualität* kann von keiner Seite einseitig gestaltet oder entwickelt werden, sondern sie muss von allen beteiligten Kommunikationspartnern gewollt und aufrechterhalten werden, aber man kann unterstellen, dass der Lehrende zumindest aus professionellen oder auch traditionellen Gründen eher die Initiative dazu ergreifen kann. Grundsätzlich kann er aber – genauso wenig wie jeder andere – „gleiche Augenhöhe“ *erzwin-*

gen oder gegen den Widerstand der anderen herbeiführen, auch nicht dadurch, dass er (einseitig) auf alle seine „Steuerungsinstrumente“ im Lehr-Lernprozess öffentlich verzichtet.

Vielmehr besteht der einzige Weg zur gleichen Augenhöhe darin, *die Qualität der Beziehung in der Beziehung selbst zu thematisieren. Diese Metakommunikation von Lehrenden und Lernenden dient der Klärung, Entwicklung und Sicherung der für Lehr-Lernprozesse nötigen und förderlichen Beziehungsqualität.*

In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise, die zur weiteren Charakterisierung und Gestaltung der Beziehungsqualität zwischen Lehrenden und Lernenden hinzugezogen werden können. Erinnert sei hier lediglich an die drei klassischen „Prinzipien der Kommunikation“ nach Carl ROGERS. Demnach kann Kommunikation gelingen, wenn beide Seiten sich *wertschätzend* begegnen, sich aufeinander einlassen (*Empathie*) und *authentisch* („kongruent“) bleiben, d. h. wenn sie gerade *nicht* versuchen, sich gegenseitig zu steuern (ROGERS 1942/1972 und ROGERS, STEVENS 1967/2001).

Wichtige neuere Hinweise auf Merkmale der für das Lernen förderlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden finden sich bei GAUS und DRIESCHNER 2012. Demnach geht es beim Lehren und Lernen immer um die Gestaltung von Nähe in Beziehungen, um personale Nähe und Ich-Stärke, um den Umgang mit Anlehnungs- und Autonomiebedürfnissen, um „Autonomie in Verbundenheit“ als Voraussetzung für Urteilskraft und Beziehungsfähigkeit. Pädagogische Professionalität beruht

„immer auch auf einem zwischenmenschlichen Beziehungsfundament stabiler emotionaler Zuwendung [...] ohne ‚Liebe‘ keine gelingende Gestaltung pädagogischer Prozesse“ (GAUS, DRIESCHNER 2012, S. 61).

„Die pädagogisch zu unterstützende Entwicklung des anderen selbst (kann sich) nur in konkreten, emotional stabilen Beziehungen vollziehen. Die konkrete Gestaltung und Evaluation pädagogischer Beziehungsqualität braucht den Anschluss an das bereits erreichte hohe Niveau der Theoriebestände personaler Pädagogik“ (GAUS, DRIESCHNER 2012, S. 68, s. a. 69; zur Personalen Pädagogik vgl. auch GABRIEL 1996).

Tatsächlich scheint eine Studie von SYLVA U. A. (2010) auch empirisch zu bestätigen, dass

„Einrichtungen, in denen die Prozessqualität durch liebevolle Atmosphäre gekennzeichnet ist, [...] als Outcome erkennbar höhere Kompetenzzuwächse der ihnen anvertrauten Kinder (erzielen)“ (GAUS, DRIESCHNER 2012, S. 70)!

GAUS und DRIESCHNER folgern:

„Damit aber sind Liebe, Nähe, Vertrautheit nicht nur Mittel, sondern immer auch normative Ziele zur Entwicklung von Ich-Stärke, Autonomie und Bildungsfähigkeit“ (GAUS, DRIESCHNER 2012, S. 72).

Die Qualität von Lehr-Lernprozessen ist damit offenbar eine Frage einer bestimmten Qualität der *Beziehung* zwischen Lehrenden und Lernenden – und zwar einer Qualität, die sich mit Vokabeln wie Liebe, Nähe und Vertrautheit beschreiben lässt und eine aktive gemeinsame Gestaltung des Lehr-Lernprozesses zum Inhalt hat. Damit sind die Anforderungen, die die Qualität der den Lehr-Lernprozess konstituierenden Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden verbürgen, konkret-inhaltlich beschrieben und können als Gestaltungsziele für die Qualitätsentwicklung von Lehr-Lernprozessen herangezogen werden.

Eine besondere Herausforderung bei STUDICA dürfte die Forderung nach *dialogischer Steuerung* sowohl in der Beratung als auch in der Lehre darstellen.

Zwar ist *Beratung* bei STUDICA (s. Beratungskonzept) per se „dialogisch“ angelegt, und sie kann auch nur funktionieren, wenn die Ratsuchenden aktiv mitmachen. Aber damit ist ja noch nicht sichergestellt, dass die Beratungsprozesse auch so ablaufen. Insbesondere dürften manche STUDICA-Interessenten erst mal eingeschüchtert und schweigsam sein, und es fällt ihnen vermutlich schwer, über Dinge wie Lernen und eigene Stärken zu reden, über die sie sonst nur selten sprechen. Wie kann man sie also ermuntern, ihre Rolle als „Experte in eigener Sache“ aktiv wahrzunehmen und den Hochschulvertretern „auf gleicher Augenhöhe“ zu begegnen? Wie kann sichergestellt werden, dass der Vorsprung an Verbalisierungsfähigkeit, den die Berater ebenso wie die Lehrenden zweifellos mitbringen, nicht dazu führt, dass dem Interessenten etwas übergestülpt wird? Wie wird die ständige Reflexion des Beratungsprozesses im Beratungsprozess, des Lehrens und Lernens im Lehr-Lern-Prozess, seine permanente und z.T. stillschweigende Regulation und Optimierung in der Interaktion der Partner ermuntert und bewahrt?

In der Sprache der Qualitätssicherung geht es hier darum, zwischen Beratenden und Beratenen, zwischen Lehrenden und Lernenden einen stets wiederkehrenden meist impliziten bzw. informellen PDCA-Zyklus zu etablieren, in dem beide Seiten laufend und ohne großen Aufwand überprüfen, ob der Prozess noch so läuft, wie er soll, und ob er für beide Seiten befriedigend verläuft. Dazu bietet der Graswurzel-Ansatz eine Sammlung von Vorschlägen, wie körpersprachliche Signale und Mut zum Selbstaussdruck, Minirückblicke und Tagesauswertungen, Störungsmeldungen und prozessintegrierte Feedbacks gestaltet werden können, so dass sie den Ablauf des Lehrens und Lernens nicht behindern, sondern fördern.

In der akademischen *Lehre* ist das besonders knifflig, weil hier traditionell keine gleiche Augenhöhe zwischen Hochschullehrern und Studierenden besteht. Inhaltlich ist das aber in allen anderen Lehr-Lernprozessen auch nicht anders: es kommt vielmehr darauf an, die „Gleichwertigkeit“ und „Gleichwürdigkeit“ des Lernenden für den Lernprozess einzusehen und zu bejahen: „Lehren“ kann man eigentlich ohnehin nicht, und niemand kann „gelernt werden“. Lernen heißt auch im akademischen Feld: Selbstaneignung, Selbstverarbeitung durch den Lernenden, der den Anschluss herstellen muss an das Wissen und Können, das er schon hat. Die Lehrenden können nur Lerngegenstände anbieten und die Lernsituation so lernfreundlich wie möglich gestalten – und bereits dazu brauchen sie die Lernenden als aktives Gegenüber, die sie verstehen

lassen, was sie brauchen, wie sie gut lernen können und ob sie verstanden haben oder nicht. „Lehren“ ist ein interaktives Geschehen auf der Basis von Gegenseitigkeit – selbstverständlich auch das wissenschaftliche Lehren (Brater 2014).

Von diesen fundamentalen Einsichten der modernen Lernforschung ist die Hochschullehre im Allgemeinen leider oft noch relativ weit entfernt. Ob sich die STUDICA-Zielgruppe allerdings an der Hochschule beheimaten wird oder nicht, ob also die Öffnung der Hochschule auf der methodisch-didaktischen Ebene gelingt, hängt wesentlich davon ab, ob und inwieweit diese Einsichten Eingang finden werden in die Lehre von STUDICA.

Pikant wird dies deshalb, weil methodisch-didaktische Fragen, Fragen des Umgangs der Lehrenden mit den Lernenden, Fragen auch der dialogischen Struktur von Lehrveranstaltungen gewöhnlich als Privatsache der Lehrenden angesehen werden. Deshalb wird die Qualitätsentwicklung und –sicherung der Lehre von der Einsicht und dem guten Willen der Lehrenden abhängen, und das bedeutet, dass dieser Prozess zwar nur langsam, dafür aber nachhaltig zustande kommt.

Den letzten Baustein der GAB-Qualitätsentwicklung und –sicherung, der Qualitätszirkel, haben der Graswurzelsatz und das GAB-Qualitätsmanagement gemeinsam. Es handelt sich um Treffen wiederum aller Beteiligten, die in größeren, aber regelmäßigen Abständen stattfinden. Bei ihnen wird – wiederum nach einem bestimmten Verfahren – auf die Qualitätserfahrungen im betrachteten Bereich im vergangenen Zeitraum seit dem letzten Qualitätszirkel zurückgeblickt, und es wird die Frage behandelt, ob das, was wir uns vorgenommen hatten und im Leitbild, in den Konzepten und Handlungsleitlinien niedergeschrieben haben, mit dem übereinstimmt, wie wir tatsächlich gehandelt haben, und wo und wie wir unsere tatsächliche Praxis verändern bzw. weiterentwickeln müssen, um unseren (Qualitäts-)Zielen näherzukommen? Dabei wird diese Klärung vom strengen methodischen Aufbau des Qualitätszirkels unterstützt:

Schritte im Qualitätszirkel

- Klärung des Themas
- Beschreibung der tatsächlichen Zustände und Abläufe („Bildgestaltung“)
- Bewertende Beurteilung des Geschehenen
- Vereinbarungen über Qualitätsverbesserungen (Beschlussfassungen)

Qualitätszirkel können auf allen Ebenen und zu allen selbständigen Handlungsbereichen einer Einrichtung durchgeführt werden: Bei STUDICA kann man also ein Mal jährlich einen Qualitäts-

zirkel auf der Makroebene durchführen und „STUDICA überhaupt“ ins Auge fassen. Eigene Qualitätszirkel sind aber auch möglich und sinnvoll für Teilbereiche wie die Öffentlichkeitsarbeit, für die Beratung, für die Zusatzangebote, für die Studiengebiete und für Studierbarkeit und Studienerfolg.

Qualitätszirkel sind prinzipiell auch möglich zu jeder Lernveranstaltung, vor allem bei größeren Blöcken. Dort werden sie jedoch oft durch die „Seminarrückblicke“ schon ersetzt, die allerdings z.T. durch die Systematik der Qualitätszirkel durchaus an Aussagekraft gewinnen könnten. In diesem Feld bieten sich Qualitätszirkel z.B. als Semesterrückblicke an.

Das GAB-Verfahren verzichtet vollständig auf pseudo-objektive Fragebogenaktionen und jede Art von standardisierter Massenabfrage.

Graswurzel-QES

Die Graswurzel-QES fokussiert die Qualitätsentwicklung und -sicherung in der BerufsStudien als Meta-prozess, der Prozesse und Maßnahmen vorsieht, die dazu dienen, hohe Studiensqualität bzw. hohe Qualität der Lehr-Lernprozesse in der Studien zu erreichen, zu optimieren und aufrechtzuerhalten. Dabei beschränkt sie sich auf die Lehr-Lernprozesse als Kern der Studien, d. h. auf die *Prozessqualität*, und behandelt Fragen der Struktur- und Ergebnisqualität allenfalls am Rande (um die sich viele andere Modellversuche im Programm kümmern, deren Ergebnisse mit dem Graswurzelansatz kompatibel sind). Die Graswurzel-QES orientiert sich am PDCA-Zyklus (dem sog. Demming-Circle (Demming, W.E. 1982): von **plan-do-check-act**)-und sieht damit Qualitätsentwicklung und -sicherung als wiederkehrende Abfolge von Schritten der allmählichen Annäherung eines Istzustands an ein Soll über eine Kette von Handlungen, deren Überprüfung, Modifikation und erneuter Prüfung usf.

Die Graswurzel-QES benötigt – wie jeder Qualitätssicherungsprozess – Kriterien (Qualitätsziele), anhand derer reale Lehr-Lernprozesse aus einer gewissen Distanz beobachtet, beurteilt und reflektiert werden können. Die Klärung der Qualitätsziele bildet das erste von drei Strukturelementen des Graswurzel-Ansatzes, genannt „*Entwicklung des Qualitätsleitbildes*“.

1. Element: *Entwicklung des Qualitätsleitbildes*

Qualitätsziele kommen nicht von außen und erst recht nicht von „oben“, sondern sie werden für jeden Studienzusammenhang eigens *multiperspektivisch ausgehandelt*. Das heißt: Es kommt ein Kreis von Betroffenen und Beteiligten zusammen, der für dieses Studium ein gemeinsames *Qualitätsleitbild* erarbeitet. Wesentlich ist, dass daran neben den Lehrenden vor allem auch die Studierenden (oder deren VertreterInnen) beteiligt sind, daneben die Hochschulleitung und verschiedene Hochschulämter, evtl. auch Vertreter von Partnernunternehmen. Damit soll sichergestellt sein, dass alle relevanten Perspektiven auf die Studien vertreten sind und im Leitbildprozess eingebracht werden. Zu Beginn des Prozesses werden diese verschiedenen Perspektiven auch bewusst geklärt und gefordert (zum Verfahren im Detail vgl. MAURUS, SCHRODE 2012; SCHRODE 2013).

Das klingt zunächst sehr aufwändig. Tatsächlich haben die Erfahrungen aber gezeigt, dass es eigentlich

eher hemmt, wenn man ein „großes“, übergreifendes und lange geltendes Qualitätsleitbild mit großer Besetzung entwickeln möchte. Für die Qualität des Lehr-Lernprozesses bringt es viel mehr, wenn man immer wieder kleinere Qualitätsleitbilder für einzelne aktuelle Situationen – z. B. für ein größeres Projekt, ein Seminar, eine Lernsequenz – mit den daran unmittelbar Beteiligten erarbeitet. Dafür stehen einfach zu handhabende, sehr bewegliche und unaufwändige Erarbeitungsformen zur Verfügung.

Die multiperspektivische *Aushandlung* der Qualitätsziele enthält implizit eine Deutung dessen, was der Kreis der an der Leitbildentwicklung Beteiligten aktuell unter „guter Studienqualität“ versteht. Man wartet also nicht auf allgemeinverbindliche Lösungen und Antworten, sondern definiert Ziele und Bildungsverständnis „für uns“ (eingebunden in den allgemeingültigen institutionellen Rahmen). Das trägt der Tatsache Rechnung, dass

„Qualität keine absolute Größe [ist], sondern ein *Konstrukt*: Die jeweiligen Interessensgruppen konstruieren in gewisser Weise Qualität, indem sie Merkmale benennen, die Qualität kennzeichnen sollen“ (KOHL, WEBER 2011).

Qualität im Bereich Bildung ist überdies multidimensional. Es kann nicht die Rede sein von *der* Qualität, sondern nur von unterschiedlichen Qualitätsausprägungen. Diese werden gebildet von den Ansprüchen der Beteiligten. Die Frage, was Qualität ist, hängt immer von den Beteiligten und ihren Qualitätsansprüchen ab (REISSERT, CARSTENSEN 1998).

Der Leitbildprozess sorgt dafür, dass alle Beteiligten über das Studieren nachdenken, dass dessen Anforderungen bewusst werden. Aus dem Commitment aller entsteht Verbindlichkeit für alle. Dieser Weg, die Qualitätsziele „von unten“ und für eine konkrete Studien zu formulieren hat zudem den von Pädagogen immer wieder geforderten Vorteil, dass *pädagogische Qualitätsziele auch aus der pädagogischen Situation entwickelt werden* (GONON U. A. 2008; FAULSTICH 1990). Damit wird die Gefahr gebannt, fremde Qualitätsziele zu übernehmen, die vielleicht gar nicht aus Bildungsgesichtspunkten hervorgehen, sondern eher an Effizienz- oder Verwertungsinteressen orientiert sind. Auch kann man mit diesem Bottom-up-Vorgehen die Lehrenden nicht als „Lerntechniker“ missverstehen, die bestimmte von anderen vorgegebene Inhalte, externe Zielvorgaben und Standards „vermitteln“ sollen. Und den beteiligten Studierenden ist klar, dass sie für ihr Studium Mitverantwortung tragen, ernst genommen und einbezogen werden und ihren Teil zur Verwirklichung der Studierqualität beitragen müssen. Die Lernenden können sich in diesem Prozess einerseits als Kunden Gehör verschaffen und andererseits als aktive Partner Mitverantwortung für ihr Lernen übernehmen.

Dadurch, dass in bestimmten Abständen immer wieder auf das einmal formulierte Qualitätsleitbild zurückgegriffen wird, wird auch die regelmäßige Überprüfung der Qualitätsziele sichergestellt.

Soll die Formulierung der Qualitätsziele bzw. des Qualitätsleitbilds nicht nur eine schöne, aber unwirksame Deklaration bleiben, zieht sie zwangsläufig einen weiteren Schritt nach sich: Alle Beteiligten müssen sich nämlich überlegen, wie sie diese Ziele jetzt umsetzen, was sie dazu beitragen können, wie ihr Part dazu aussieht („Qualitätspolitik“ bei der ISO; „plan“ bei DEMING). Das kann und sollte wieder untereinander abgestimmt werden.

Bei diesem Prozess wird jedem Beteiligten auch klar, welche Ressourcen er benötigt, und er kann sie von der Hochschulleitung anfordern (was i.d.R. wiederum einen Aushandlungsprozess zur Klärung und

Entscheidung benötigt). Zugleich wird deutlich, dass der Bottom-up-Prozess aus sich heraus Anforderungen an das Ressourcenmanagement hervorbringt, die mit den verfügbaren Ressourcen vermittelt werden müssen.

2. Element: gemeinsame Gestaltung der Lehr-Lernprozesse

Das zweite Element des Graswurzel-Modells besteht in der gemeinsamen, am Qualitätsleitbild orientierten *Absprache und Gestaltung der täglichen Lehr-Lernprozesse*, der gerade anstehenden Lehr-Lernaufgaben durch Lehrende und Lernende in den Schritten:

- Vereinbarung von individuellen Lernaufgaben und Lernarrangements
- selbstständige Planung und Durchführung der Arbeits-/Lernaufgaben mit vereinbarten Zwischengesprächen und Lernbegleitung
- gemeinsame Reflexion (Auswertungsgespräche).

Das sind die *drei grundlegenden Bestandteile der dialogischen Gestaltung* eines konkreten Lehr-Lernprozesses durch das direkte Zusammenwirken, die direkte Kommunikation der Lehrenden und Lernenden. In diesem kommunikativen Prozess entsteht die Qualität im Studium, und hier kann sie auch überprüft und verbessert werden. Dabei ist die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden entscheidend, und von besonderer Bedeutung ist es, ob die Lehrenden tatsächlich die innere Haltung entwickelt und das Werkzeug eines Lernbegleiters zu handhaben gelernt haben.

Ebenso wichtig ist es, dass Bedingungen guten Lernens berücksichtigt werden, dass der Lernende seinen Lernprozess selbst steuern kann, dass individuelle Lernstile berücksichtigt werden, dass Anschlussfähigkeit des zu Lernenden beachtet wird, dass der Lernstoff so präsentiert wird, dass er aufgenommen werden kann, dass genügend Zeit zum Verarbeiten bleibt usw.

Um die Verwirklichung und Einhaltung dieser Schritte und persönlichen Verhaltensweisen zu überprüfen, gibt es bei Graswurzel keine externen Kontrollen oder Steuerungen. Insoweit vertraut Graswurzel auf den guten Willen und die Einsicht der Beteiligten. Qualitätsentwicklung und -sicherung wären aber gar nicht nötig, wenn es so einfach wäre, etwas umzusetzen und zu tun, von dessen Richtigkeit und Berechtigung man überzeugt ist: Qualitätsverluste treten meist schleichend und zunächst unbemerkt, in den allermeisten Fällen auch ungewollt auf, und am weitesten klappt bekanntlich oft das eigene Denken und Handeln auseinander. Deshalb ist der Schritt „Check“, die Überprüfung der Qualität prinzipiell sinnvoll und notwendig, ganz abgesehen davon, dass es ohne solche Zwischen-Vergewisserungen auch schwierig wäre, sich hochgesteckten Qualitätszielen schrittweise anzunähern.

Im Graswurzel-Modell sind also durchaus solche Checks vorgesehen, allerdings nicht in Form von externen Prüfmaßnahmen, sondern *als integrierte Bestandteile des Lehr-Lernprozesses*. Der kann ja nicht wie ein Produktionsprozess einmal eingerichtet werden und dann weitgehend selbstständig ablaufen, sondern er muss als komplexer, prinzipiell prekärer, unsicherer und unplanbarer Prozess begriffen werden, der überhaupt nur durch eine endlose Kette von meist minimalen, manchmal auch größeren dialogischen Feinsteuerungen im Wechsel von Handeln und Wahrnehmen zwischen Lehrenden und Lernenden zustande kommt (s. künstlerisches Handeln, BRATER 2011, BRATER U.A. 2011).

Bei der Bottom-up-QES kommt es in erster Linie auf die Wachheit und Wahrnehmungsfähigkeit für Störungen des individuellen Lernens bzw. der Kommunikation an – und auf den Mut von beiden Seiten (Lehrenden und Lernenden), solche Störungen auch möglichst zeitnah anzusprechen und nach gemeinsamen situativen Lösungen zu suchen.

Dazu wird bei Graswurzel auf unterschiedliche Formen der Steuerung des Lehr-Lernprozesses mit Hilfe von *gegenseitigem Feedback der Beteiligten* zurückgegriffen.

Der laufende Check des Lehr-Lernprozesses durch Feedback beruht darauf, dass der Lehr-Lernprozess ebenso wie das Verhalten der Beteiligten von Lehrenden und Lernenden laufend wahrgenommen, reflektiert, angesprochen bzw. zurückgespiegelt und dementsprechend ad hoc verändert wird. Der Lehr-Lernprozess bzw. die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden besteht aus einer ständigen Abfolge von kleinen, gemeinsam durchlaufenen PDCA-Zyklen am Maßstab des für alle Seiten gültigen Qualitätsleitbilds.

Dazu müssen die Lernenden vieles über Lernen im Allgemeinen und ihr persönliches Lernen im Besonderen wissen und erkundet haben (z.B. unter welchen Bedingungen sie selbst am besten lernen können). Außerdem sollten sich beide Seiten ständig fragen, ob der andere den einen so verstanden hat, wie der es meint, und ob die Erwartung des einen mit den Erwartungserwartungen des anderen übereinstimmen, usw. Lehren und Lernen besteht, so gesehen, aus nichts anderem als aus kleinen „Qualitätsprüfungen“, wobei die Maßstäbe (Qualitätsziele) sich zum Teil aus den gegenseitigen Intentionen ergeben, die ihrerseits aber wiederum an den übergeordneten Zielen des Qualitätsleitbildes überprüft werden können.

Für die Lehrenden heißt das: Sie müssen in jeder Phase des Prozesses mit allen Sinnen das implizite und explizite Feedback aus der Situation bzw. von den Lernenden wahrnehmen. Das heißt, sie müssen bemerken, wie es den Lernenden „geht“, wie der Lernprozess verläuft, wo er holperig wird, wo er bei wem steckenbleiben droht, usw. Sie müssen ständig bereit sein, auch unerwartete Reaktionen (implizites Feedback) der Lernenden bzw. Wendungen im Lernprozess zu bemerken, ernst zu nehmen, zu überprüfen und entweder durch verändertes Handeln darauf zu antworten oder das Wahrgenommene explizit zur Diskussion stellen und in einen gemeinsamen Klärungsprozess mit den Lernenden eintreten. An den Wirkungen solcher Interventionen können sie wiederum ablesen, ob diese Interventionen tatsächlich das Problem trafen oder ob sie daneben lagen. Im Sinne des Graswurzel-Ansatzes muss der Lehrende auf dieser Ebene der Gestaltung des Lernprozesses ständig präsent sein, ständig bereit sein, auf das einzugehen, was er wahrnimmt, also jederzeit damit rechnen, dass Ungeplantes, Unvorhergesehenes, aber Mögliches eintritt (Vigilanz). Der Lehrende bewegt sich hier auf höchst unsicherem Terrain, indem er ständig die Möglichkeiten seines Vorgehens *abwägen* muss: Soll ich jetzt intervenieren, oder ist noch alles „im grünen Bereich“? Soll ich nachfragen oder warten, bis die Lernenden sich selber melden? Ist es jetzt besser, dem Lernenden einen Tipp zu geben, oder lasse ich ihn sich selbst durchbeißen? Ist jetzt der richtige Zeitpunkt, um „mal nachzufragen“, oder sollte ich den Prozess besser noch laufen lassen? Und auf der Seite der Lernenden folgt: Sie müssen *ausdrücken*, was sie bewegt, nonverbal wie verbal, denn der Lernbegleiter kann nicht ahnen, was in ihnen vorgeht.

3. Element: der Qualitätszirkel

Das dritte und letzte Element der Graswurzel-QES ist der Qualitätszirkel. Im Unterschied zu den eher

informellen Feedbacks im Lehr-Lernprozess selbst handelt es sich beim Qualitätszirkel um einen *institutionalisierten*, regelmäßig (z.B. 1 x jährlich) außerhalb des Lehr-Lernprozesses stattfindende Zusammenkunft aller Beteiligten. Bei dieser Zusammenkunft blicken alle (ein ähnlicher Kreis wie bei der Erarbeitung des Qualitätsleitbilds) auf die Gesamtsituation der Studien zurück, vergleichen sie mit dem Qualitätsleitbild und leiten daraus keine Feinjustierungen des Lehr-Lernprozesses ab, sondern beschließen gewichtigere und folgenreichere Maßnahmen. Aber auch hier gilt: Selbstverständlich sind die Lernenden beteiligt, und selbstverständlich werden alle Angelegenheiten *kommunikativ und „von unten“* besprochen und geklärt.

8.3.2 Evaluation

Die *Evaluation* ist zwar auch ein qualitätssicherndes Element im GAB-Verfahren, sie ist im STUDICA-Projekt aber auch Teil der aktuellen ersten Erprobung des Modells, und zwar sowohl als formative wie als summative Evaluation. In der laufenden Projektphase wird somit die Erprobung des gesamten hier vorgestellten Modells evaluiert. Solche aufwändigen Evaluationen sind später allenfalls in großen Zeitabständen möglich. In der aktuellen Projektphase der Erprobung des Modells dient die Evaluation in erster Linie der Korrektur, Ergänzung und Weiterentwicklung des Modells in seiner aktuellen Fassung und der Überprüfung seiner Realisierbarkeit und Wirksamkeit. Z.T. überprüft und lenkt die Evaluation aber auch die konzeptgemäßen Umsetzung der verschiedenen Modellelemente.

Wir gehen hier noch kurz darauf ein, welche Fragen sich aus dem STUDICA-Konzept an die laufende Evaluation ergeben.

Grund- und Kernfrage an die Evaluation ist natürlich:

- ➔ Ist das STUDICA-Modell geeignet, bisher hochschulferne Personenkreise für wissenschaftlichen Bildung, für wissenschaftliches Wissen und Können zu interessieren und zur akademischen Bildung zu bringen?

Daran schließt sich gleich die Frage an:

- ➔ Sind diese Personen, die im STUDICA-System studieren, damit erfolgreich? Wie ist ihr Lernerfolg? Was können sie damit in ihrer Praxis anfangen (Transfererfolg)? Und zu all dem natürlich: Wo sind Hindernisse aufgetreten, was müsste man noch verbessern?

Die Interessenten und Teilnehmenden sollten möglichst detailliert untersucht werden, um zu klären, welche Personengruppen wie zu STUDICA stehen. Das gilt auch für Unternehmen. Nebenbei wäre es auch schön, etwas über die Bildungsbiografien dieser Gruppen zu erfahren, insbesondere auch über ihr bisheriges Bild von Hochschule, warum sie bisher nicht studiert haben und ob und wie sich ihr Bild vielleicht durch STUDICA verändert hat.

Weitere Zielfragen für die Evaluation könnten sein:

- Welche Stellung kann STUDICA im Rahmen des lebenslangen Lernens einnehmen?
- Kann sich durch STUDICA das Verhältnis von Hochschule und Praxis verändern – und in welche Richtung? Kann die Hochschule durch STUDICA eine neue Rolle im gesellschaftlichen Wandel bekommen?
- Gibt es Belege für die Behauptung von STUDICA, das STUDICA-Angebot sei ein der „Wissensgesellschaft“ angemessener Weg, wissenschaftliches Wissen in die Praxis zu bringen?

Ferner sollten sämtliche STUDICA-Elemente evaluiert werden: die Öffentlichkeitsarbeit, die Informationspraxis, die Kontaktaufnahme, die Beratungspraxis, der Einsatz der Kompetenzenbilanz, der Prozess der Zusammenstellung des Lernmenüs, die Zusatzangebote (Studienwerkstatt usw.), die Organisation der ganzen Sache, und schließlich die Lehre. Bei all dem interessiert, wie es ankommt, wo Schwachstellen und Kritik kommen, was funktioniert und was nicht, ob die Instrumentarien hilfreich sind oder nicht, wo welche fehlen usw.

Für die Evaluation der Lehre gibt es einige spezielle Fragen:

- Wie fühlten sich die STUDICAnten in den Lernveranstaltungen angenommen?
- Wie war/ist das gemeinsame Studieren von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden?
- Kommen die STUDICAnten im Unterricht mit? Was machen sie, wenn sie nicht mitkommen? Wo kommen sie nicht mit?
- Was lässt sich über Prüfungen, Anerkennungen, Abschlussorientierung sagen?
- Wie klappt das Aufeinandertreffen von „aufgeschichteter Erfahrung“ und systematisch-wissenschaftlichem Wissen? Was geschieht da überhaupt, was macht das wissenschaftliche mit dem Erfahrungswissen, und umgekehrt?
- Kann das wissenschaftliche Niveau gehalten werden oder droht es abzusinken?
- Wie sehen die Hochschullehrer das?
- Findet Kompetenzbildung statt, und wodurch vor allem?
- Ändern sich die Unterrichtsmethode und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden durch das Auftreten der Nicht-Traditionellen?
- Finden Praxisfragen stärker Eingang in die Hochschule als bisher?

- Ändert sich die Hochschule durch STUDICA, und wenn ja, wie?

Ein wichtiges Evaluationsthema ist die „Beheimatung“ der STUDICAnten:

- Passt ihnen die Organisation?
- Passen ihnen Kultur und Klima?
- Fühlen sie sich an- und aufgenommen?
- Sind sie sozial integriert, haben sie so was wie Studentengruppen, nehmen sie an einem studentischen Leben teil?
- Was machen sie bei Problemen?

Sehr interessant ist es zu verfolgen, was die STUDICAnten mit dem neu gewonnenen wissenschaftlichen Wissen und Können nun konkret anfangen: Nützt es ihnen für die Praxis? Welche Auswirkungen hat es auf ihre berufliche Stellung? Machen sie in der Praxis was anders? Trägt es zur Professionalisierung bei? Wie wird es anerkannt? Welche Auswirkungen hat es privat, kollegial, sozial, finanziell...? Allerdings können sich langfristige Wirkungen in diesem Erprobungsjahr noch kaum zeigen.

Ganz wichtig sind ggf. Befunde zu „Gegenströmungen und –bewegungen“: Gibt es Widerstände gegen STUDICA? Wie sieht die Hochschule STUDICA? Was sagt die Verwaltung dazu? Wie verkräftet die Hochschule die Nachfrageorientierung? Verändert sich der hochschulische Bildungsbegriff, und wenn ja, wie? Wird das akzeptiert?

9 Schlussbemerkung

Dieses Konzept ist das Ergebnis bildungspolitischer und bildungssoziologischer Überlegungen und Studien. Viele Prüfungen – z.B. rechtliche – stehen noch aus, vor allem die große Prüfung durch die praktische Erprobung, aus der wir unschätzbar viel lernen werden. Sie wird uns helfen, das Modell STUDICA zu korrigieren, zu konkretisieren und weiterzuentwickeln. Deshalb wird auch diese Modellbeschreibung ständig weiter fortgeschrieben werden. Dazu sollten auch zahlreiche Diskussionen beitragen, die wir in den kommenden Monaten auf der Grundlage dieses Papiers mit vielen Fachleuten und Beteiligten führen möchten. Für jeden – auch „unverlangt eingesandten“ - Diskussionsbeitrag, der uns Augen öffnet oder neue Ideen bringt, sind wir dankbar.

10 Anhang: STUDICA Übersicht

Ausgangspunkt: ein Praxisproblem, eine Mangelenerfahrung, eine Neugier

Unklares Lerninteresse

Kontaktaufnahme mit STUDICA

Information

STUDICA-Beratung:

a. Bei Einzelpersonen:

- Gemeinsame Klärung der Lernwünsche bzw. -bedarfe
- Ggf. Kompetenzenbilanz
- Geklärte Lernfrage(n)
- Begleitung bei der Zusammenstellung des Lern-Menüs
- Ggf. Tandemberatung

b. Bei Unternehmen

- Begleitung bei der Klärung des Praxisproblems
- Klärung des betriebl. Und individuellen Lernbedarfs
- Begleitung bei der Zusammenstellung des Lern-Menüs bzw. Entwicklung eines speziellen Lernzuschnitts

Zusammenstellung des Lernmenüs:

- Wahl des Studiengebiets
- Wahl des/der Themenfeldes/er
- Auswahl unter den zugeordneten Lernveranstaltungen
- Querbeetwahl

Wissenschaftspropädeutikum
Studienwerkstatt

Wahl der Begleitangebote

Forschungswerkstatt
Praxistransfer

Ausfüllen der STUDICard

Studieren nach STUDICard, incl. Prüfungen etc.

Begleiteter Praxistransfer n.W.

Zertifikat(e), Dokumentation

Lösung des Praxisproblems

11 Literaturverzeichnis

- ALHEIT, PETER(1993): Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: MADER, W. (HRSG.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 17. Bremen, S. 343–417
- ALHEIT, PETER (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.) (Hg.): QUEM-report, Heft 78, Berlin
- ALHEIT, PETER (2008): „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. Vortrag an der Universität Flensburg am 06.Oktober 2006 aus Anlass der Fachtagung „Das Leben gestalten. Biografisch lernen – biografisch lehren“.
- Alheit, Peter(2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: GRIESE, BIRGIT (HG.): SUBJEKT – IDENTITÄT – PERSON? Reflexion zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 219 – 249
- Alheit, Peter, Dausien, Bettina(2009): “Biographie” in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: FETZ, BERNHARD (Hg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin, New York, S.285-315
- Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (Jörg Bürmann u.a.) (1977): Hochschulsozialisation und Studienreform : Erfahrungsberichte u. Reflexionen über die Bedeutung des Sozialisationskonzeptes in der Hochschuldidaktik. AHD. , Blickpunkt Hochschuldidaktik , 44 , Hamburg
- ARNOLD, R.; SCHÜßLER, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren
- ARNOLD, R.; SIEBERT, H. (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren
- Arnold, Rolf (2012): Ich lerne, also bin ich: Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg
- Argyris, Chris/ Schön, Donald A. und Rhiel, Wolfgang(2008): Die Lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis, Stuttgart
- Asdonk, J.u.a (Hsg)(2002): Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspraxis, Schulreform und Hochschuldidaktik, Weinheim
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Auswirkungen der demografischen Entwicklung auf das Bildungswesen. Bielefeld
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012):
- Bader, R./ P.F.E. Sloane (Hsg) (2000): Lernen in Lernfeldern, Markt Schwaben.

- Bargel, Tino u.a (1977): Hochschulsozialisation und Studienreform. Blickpunkt Hochschuldidaktik 44.,Hamburg
- Bauer, Hans G. / Brater, Michael / Büchele, Ute / Duffer-Weis, Angelika / Maurus, Anna / Munz, Claudia (2007): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch, Bielefeld
- Beck, U., Brater, M., Daheim, H.J. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe, Reinbek
- Beck, Ulrich (1993): Die Erfindung des Politischen: Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung, Frankfurt
- Beck, Ulrich (2008): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt
- Bell, Daniel (1975):: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Bender, Gerd (2001): Neue Formen der Wissenserzeugung, Frankfurt
- Benkenstein, Martin (2003): Marketing-Management für Bildungsinstitutionen: Aus- und Aufbau langfristiger Wettbewerbsvorteile, Wiesbaden
- Bergstermann, Anna/Slomski, Ruth/Theis, Fabienne (2012a): Hindernisse und Hürden – Ein Blick in die Interviews, <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/STUDICA/STUDICA-download/>:
Bergstermann, Anna / Rainer, Marlies / Slomski, Ruth / Theis, Fabienne (2012): Studica-relevante Aspekte im aktuellen Hochschuldidaktik-Diskurs (<http://www.alanus.edu/kunst-forschung/studica/studica-download/>)
- Bergstermann, Anna (2012b): Rechtliche Rahmenbedingungen für Hochschulzugangsberechtigungen auf dem Wege beruflicher Bildung und beruflicher Tätigkeit. STUDICA – Studieren à la Carte. Download unter: <https://www.alanus.edu/kunst-forschung/STUDICA/STUDICA-download/> Stand 25.02.2014.)
- Bergstermann, Anna, u.a. (2013): Handreichung Lernergebnisse. Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung; http://offene-hochschulen.de/download/_Handreichung_Lernergebnisse_final_Feb2013_extern.pdf
- Bergstermann, Anna, Drenk, Antje Rainer, Marlies, Theis, Fabienne (2014), Eine Beratungskonzept für STUDICA, <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/STUDICA/STUDICA-download/>:
- BLK (2001): Modularisierung in Hochschulen: BLK-Fachtagung am 23. Mai 2001 in Hamburg (veröff. GWK 2002)
- Böhme, Gernot, und Stehr, Nico (1986): *Knowledge Society*. Dordrecht
- Brämer, M./ Heufers, P. (2010): Soziale Öffnung der Universität? Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe19/braemer_heufers_bwpat19.pdf (20-12-2010).
- Brater, N., Haselbach, D., Stefer, A. (2010): Kompetenzen sichtbar machen, Frankfurt

- BRATER, Michael: Wie Künstler vorgehen – das Konzept des künstlerischen Handelns. In: praeview, Zeitschrift für innovative Arbeitsgestaltung und Prävention, 1, S. 14-16 (2011)
- BRATER, M.; FREYGARTEN, S.; RAHMANN, E.; RAINER, M.: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011
- Brater, Michael (2014): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung – bottom up, in: Fischer, Martin (Hsg.), Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld
- Brater, M, Klocke, A., Slomski, R. (2014): Was ist das eigentlich, Wissenschaft? Veröff. In Vorbereitung (<http://www.alanus.edu/kunst-forschung/STUDICA/STUDICA-download/>:)
- Brodowski, Michael; Devers-Kanoglu, Ulrike; Overwien, Bernd; Rohs, Matthias; Salinger, Susanne, Walser, Manfred (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Beiträge aus Theorie und Praxis. Leverkusen-Opladen 2009
- Böhle, F. (2003): *Wissenschaft und Erfahrungswissen - Erscheinungsformen, Voraussetzungen und Folgen einer Pluralisierung des Wissens*. In: Bösch, S.; Schulz-Schaeffer, I. (Hrsg.): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden, S. 143-177
- Heinrich Böll Stiftung (Hsg.)(2011), „Dossier Öffnung der Hochschulen“, Berlin (<http://www.boell.de/de/bildungskultur/bildungssystem-dossier-oeffnung-hochschule-chancengleichheit-diversitaet-integration-12053.html>)
- Bolder, Axel (2012): Beruflichkeit. Zwischen Institutionellem Wandel und Biographischem Projekt (Bildung und Arbeit), Wiesbaden
- Bourdieu, Pierre (1982), Der Sozialraum und seine Transformationen. In: Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main
- Brändle, Tobias (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess: Chancen, Herausforderungen und Problematiken. Wiesbaden
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung, München
- Buck, Elias (2013): Der homo academicus im Kontext der Wissenschaftstheorie von Pierre Bourdieu,
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): 16 Fragen zum Fachkräftemangel in Deutschland, <http://www.bibb.de/de/56363.htm>
- Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/Pellert, Ada (Hrsg.) (2013): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung, Münster, New York, München, Berlin.
- Chalmers, A.F. (2007): Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie, Heidelberg
- Czollek, Leah Carola; Perko, Gudrun (2012): Gender- und diversity-gerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. In: Kossek, Brigitte; Zwiauer, Charlotte (Hg.): Universität in Zeiten von Bologna. Zur Theorie und Praxis von Lehr- und Lernkulturen. Göttingen, S. 203 – 225.

- Darnstädt, Jana, Rossié, Ute, Schmidtman, Heide (2012): Öffnung der Hochschule – Auswirkungen auf Betreuung und Beratung, in: Zeitschrift für Beratung und Studium, H.4, S. 111
- Dausien, Bettina, Alheit, Peter (2005): Biografieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biografischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: REPORT (28) H. 3
- DAUSIEN, BETTINA (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *FORUM QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG / FORUM QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH*, 8(1), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3>, Zugriff am 07.02.2014
- Dehnbostel, Peter (2003). Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule/Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18./19. Sept. 2003 in Neukirchen/Pleiße mit dem Thema „Kompetenzen für die Berufsorientierung nach PISA – auf welche Kompetenzen kommt es an?“ Online verfügbar unter http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf
- DEMING, W. E. (1982): *Out of the Crisis*. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge
- Dewe, Bernd, Weber, Peter (2007): *Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Eine Einführung in die bildungspolitische Konzeption der EU*, Bad Heilbrunn
- Dewey, John (1951): *Philosophie und Zivilisation*. Frankfurt/M
- Dewey, John (1919, dt. 1951): *Wie wir denken*, Frankfurt/M
- Dietz, M./ Walwei, U. (2007): *Fachkräftebedarf in der Wirtschaft. Wissenschaftliche Befunde und Forschungsperspektiven*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. URL unter: http://doku.iab.de/grauepap/2007/Fachkraeftebedarf_Wirtschaft.pdf. August 2007
- Dörner, Dietrich (1992/1996): *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*
- Dörner, Klaus / Plog, Ursula (1996): *Irren ist menschlich. Lehrbuch der Psychiatrie / Psychotherapie*, Köln
- Dohmen, Günther (2001). *Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. http://www.werkstatt-frankfurt.de/fileadmin/Frankfurter_Weg/Fachtagung/BMBF_Das_informelle_Lernen.pdf
- Drucker, P. F.(1969): *The Age of Discontinuity*. New York
- Drucker, P. F. 1994: *The Age of Social Transformation*. In: *The Atlantic Monthly* Bd. 273, No. 13. S. 53-80
- Dülmen, Richard van, Rauschenbach, Sina (Hrsg.) (2004): *Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft*. Köln/Weimar/Wien
- Eckardt, Philipp (2005): *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*, Bonn

- El-Mafaalani, Aladin (2011): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen, Dissertation Ruhr-Universität Bochum, Wiesbaden.
- Erpenbeck, John und Heyse, Volker (2007): Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung, Münster
- Erpenbeck, John und Rosenstiel, Lutz von (2007): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen... von von Schäffer-Poeschel, Stuttgart
- Euler, Dieter/ Seufert, Sabine (2007): SCIL Benchmarkstudie I. Zentrale Ergebnisse der Studie zu transferorientiertem Bildungsmanagement. SCIL Arbeitsbericht 14. St. Gallen.
<http://www.scil.unisg.ch/~media/Internet/Content/Dateien/InstituteUndCenters/IWP-scil/Arbeitsberichte/scilAB-14-Benchmarkstudie1.ashx>
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen, Brüssel
- Faulstich, P. (1990): Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München
- Faulstich, P./ Graeßner, G./ Bade-Becker, U./Gorys, B. (2007): Länderstudie Deutschland, in: Hanft, A., /Knust, M.(Hsg.), Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen, Münster
- Fehse, S.; Kerst, C. (2007): Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001 . Beiträge zur Hochschulforschung 29/Heft 1
- Field, Simon (2013): Quality in vocational education and training: virtuous circles and risk European Conference on Quality in VET, (OECD) Brüssel, 17.1.2013
www.eqavetprojects.eu/wp...Simon-Field-brussel...
- Frank, Andrea (1990): Hochschulsozialisation und akademischer Habitus, Weinheim
- Frantzen, Dieter (2000): Effizient Lernen, Wiesbaden
- Fromm, Martin/ Paschelke, Sarah (2006): Wissenschaftliches Arbeiten. Eine Einführung und Anleitung für pädagogische Studiengänge, Münster
- FTE Info (März 2002): Wissenschaft und Technik im Bewusstsein der Europäer. Ergebnis einer Meinungsumfrage
http://www.vbio.de/vbio/content/e26/e29/e23552/e23642/e23676/filetitle/EUBarometer2002_Wissenschaftinderffentliche4nMeinungr_ger.pdf
- GABRIEL, W.: Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Frankfurt 1996
- Gaedt, Martin (2014): Mythos Fachkräftemangel: Was auf Deutschlands Arbeitsmarkt gewaltig schief läuft, Weinheim
- GAUS, Detlef; DRIESCHNER, Elmar: Prozessqualität oder pädagogische Beziehungsqualität. Erörterungen aktueller Qualitätsdiskurse im Spiegel personaler Pädagogik. In: SP Soziale Passagen, 4 (2012) 1, S. 59–74
- Giarini, Orio, Liedtke, Patrick (1999): Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome, München

- Giddens, Anrthony (1995): Konsequenzen der Moderne, Frankfurt/M
- GONON, P.; MÜNK, D.; BREUER, K.; DEISSINGER, T. (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGFE). Opladen 2008
- Gorz, André (2004): Wissen, Wert und Kapital. Zürich
- Gottschall-Mazouz, Niels (2007): Was ist Wissen? Überlegungen zu einem Komplexbegriff an der Schnittstelle von Philosophie und Sozialwissenschaften. In: Ammon S. et al. (Hrsg.): Wissen in Bewegung. Dominanz, Synergien und Emanzipation in den Praxen der 'Wissensgesellschaft'. Weilerswist. S. 21-40.
- Gräsel, C. (1997): Wir können auch anders: Problemorientiertes Lernen an der Hochschule, in: Gruber, Hans, /Renkl, Alexander (1997): Wege zum Können, Bern
- Grassl, Roswitha/Mörth, Anita (2013): LLL als profilbildendes Merkmal der Deutschen Universität für Weiterbildung, in: Cendon, Eva/Grassl, Roswitha/Pellert, Ada (Hrsg.) (2013): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung, Münster, New York, München, Berlin, S. 15-26.
- Gruber, Hans / Mandl, Heinz/ Renkl ,Alexander (1999): *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* (Forschungsbericht Nr. 101). München: Ludwig-Maximilians-Universität, , ISSN 1614-6336
- Gruber Hans.(2006): *Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz*. In: Bildung und Erziehung, Heft 2/2006, S. 193-
- Guretzky, Bernhard v, Lundershausen, Arno (2007): Philosophie in wissensbasierten Unternehmen, [http://www.community-of-knowledge.de/fileadmin/user_upload/attachments/ Philosophie_in_wissensbasierten_Unternehmen.PDF](http://www.community-of-knowledge.de/fileadmin/user_upload/attachments/Philosophie_in_wissensbasierten_Unternehmen.PDF)
- Hanft, Anke, Brinkmann, Katrin (2012): Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster
- Hanft, A., Maschwitz, A., Hartmann-Bischoff, M. (2013): Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Hanft, A., Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, 110-126.
- HARTKEMEYER, M.; HARTKEMEYER, J. F.; DHORITY, Freeman L.: Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart 1998
- Heid, H. (2009): Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole. In: Pädagogische Korrespondenz 40, S. 5-24
- Heine, C./ Quast, H. 2011: Studienentscheidungen im Kontext der Studienfinanzierung. HIS: Forum Hochschule 5 2011. Hochschul-Informationssystem HIS. April 2011. URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201105.pdf
- Helmrich, R. (2009): Fachkräfteengpässe – Anforderungen an das Bildungssystem. In: Buhr et. al (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster.

- Helmrich, R., Zika, G. (Hrsg.) (2010): Beruf und Arbeit in der Zukunft – BIBB-IAB-Modellrechnungen zu den Entwicklungen in den Berufsfeldern und Qualifikationen bis 2025, Bonn
- HEMKES, B.; AUTSCH, B.; BEDNARZ, S.; GRUBER, T.: Forschungsperspektiven für die berufliche Weiterbildung und für das lebenslange Lernen. Diskussionsvorlage für den Workshop „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“. Bonn: BIBB 2012
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120508_qualitaetssicherung_in_der_weiterbildung_diskussionspapier.pdf (Stand 13.7.2013)
- Hemmer-Schanze, C. / Schrode, N. (2014): Eine Brücke zu wissenschaftlichem Wissen und Können. Ergebnisse der Evaluation des Wissenschaftspropädeutischen Brückenmoduls (WBM) der Alanus Hochschule Alfter. Download unter <https://www.alanus.edu/kunstforschung/STUDICA/STUDICA-download/>
- HIS (2013), <http://www.his.de/abt2/ab22/aktuell/abs33>, abgefragt am 18.1.13.
- Holzcamp, Klaus: (1991) *Lehren als Lernbehinderung?* In: *Forum Kritische Psychologie* 27. S. 5–22
- Holzcamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M
- Horkheimer, Max, und Adorno, Theodor W. (1988): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, Frankfurt/M (ursprünglich 1947)
- Hormann, John, Harman, Willis (1993): *Future Work*. Landsberg/Lech
- Hradil, Stefan (1999): *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 7. Aufl. Opladen
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig, Hellmer, Julia, Schneider, Friederike (Hsg): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, Bielefeld S.9 – 33
- Hübner, Christoph, Wachtveitl, Angelika (2000): *Vom Facharbeiter zum Prozessgestalter: Qualifikation und Weiterbildung in modernen Betrieben*, Frankfurt/M
- Hutter, A., Kartheining, M., Esser, A.M., Sören, T.(2009): *Bildung als Mittel und Selbstzweck: Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*, Freiburg
- IAB (2008-), Kurzbericht Nr. 18/
- JUUL, Jesper: *Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft*. 6. Auflage. München 2008
- Kanning, Uwe Peter; Rosenstiel, Lutz von; und Schuler, Heinz (2010): *Jenseits des Elfenbeinturms: Psychologie als nützliche Wissenschaft*, Göttingen
- Kettner, Anja (2012): *Fachkräftemangel – Fakt oder Fiktion? Empirische Analysen zum betrieblichen Fachkräftebedarf in Deutschland*, IAB-Bibliothek 337, Bielefeld.
- Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.) (2012): *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*, Münster, New York, München, Berlin

- Klein, Uta, Heitzmann, Daniela (Hsg.) (2012) *Hochschule und Diversity: Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*, München
- Kloas Peter-Werner (1997): *Modularisierung in der beruflichen Bildung*, Bielefeld
- KMK (2001): Sachstands- und Problembereich zur Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz v. 21.9.2001; http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf
- KMK (2008): Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf)
- KMK (2009): Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 06.03.2009 (URL unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf).
- KMK (2011): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-Qualifizierter.pdf)
- KOHL, M.; WEBER, S. (2011): *Qualität in der Ausbildung. Foliensatz zur Ringvorlesung*. Nürnberg
- Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): *Habitus*, Bielefeld
- Krause, Ulrike-Marie, Stark, Robin (2006): *Vorwissen aktivieren in Mandl, Heinz, Friedrich, Helmut Felix, Handbuch Lernstrategien*, Göttingen
- Krautz, Jochen (2009): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*, Düsseldorf
- Kreibich, Rolf (1998): *Die Wissenschaftsgesellschaft. Von Galilei zur High- Tech- Revolution*, Frankfurt/Main
- Konrad, Michael (2010): *Wilhelm von Humboldt*. Stuttgart
- Kuda, E., Strauß, J., Spöttl, G., Kaßbaum, B. (Hsg.) (2012): *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung*, Hamburg
- Kuhnhenne, Michaela; Miethe, Ingrid; Sünker, Heinz und Venzke, Oliver (Hrsg.) (2012): *(K)eine Bildung für alle - Deutschlands blinder Fleck: Stand der Forschung und politische Konsequenzen*, Opladen
- Kurtz, Thomas (2002): *Berufssoziologie*, Bielefeld
- Lang-von Wins, Thomas und Triebel, Claas (2011): *Karriereberatung. Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung*, Heidelberg
- Lauth, Bernhard/Sareiter, Jamel (2005): *Wissenschaftliche Erkenntnis. Eine ideengeschichtliche Einführung in die Wissenschaftstheorie*, Paderborn

- Lenzen, Dieter (2014): Bildung statt Bologna, Berlin
- Leuphana Universität Lüneburg (2014): Das Bachelor Studium Individuale
<http://www.leuphana.de/bachelor-studium-individuale.html>
- Lipski, Jens (2004): *Für das Leben lernen, was wie und wo? Umrisse einer neuen Lernkultur*. In: Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* Wiesbaden: VS-Verlag
- Lyotard, Francois (1979): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Wien (deutsch 7. Aufl. 2012)
- Marsick, Victoria J.; Watkins, Karen E. (2001): Informal and Incidental Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education* Nr.89 S. 25–34
- MAURUS, A.; SCHRODE, N. (2012): Entwicklung eines Qualitätsleitbildes für die Ausbildung in KMU. Eine Handreichung. Instrument Nr. 01 (Best Practice) im Forum für Ausbilderinnen FORAUS.de.
http://www.foraus.de/media/docs_content/Instrument_01_Entwicklung_e_Qualitaetsleitbild_f_Ausbildung.pdf
- Meyer, Rita (2008): Arbeiten und Lernen verbinden. Erfahrungen aus der beruflichen Bildung – Herausforderungen für die Hochschulen, In: Buhr, R. u.a. (Hrsg.): *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann, S. 136-146
- Meyer, Rita (2012): Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. bsp@ Ausgabe Nr. 23, Dezember 2012 (www.bwpat.de/ausgabe_23/meyer_bwpat23.pdf)
- Mietzel, Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen
- Munz, Claudia (2007): Berufsbiografie selbst gestalten. Wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen. Bielefeld
- Munz, C., Hartmann, E., Wagner, J. (2012): Die Kunst der guten Dienstleistung, Bielefeld
- Nassehi, Armin (200): Der soziologische Diskurs der Moderne, Frankfurt
- Nickl, Peter (2001): Ordnung der Gefühle. Studien zum Begriff des Habitus, Hamburg
- NITTEL, DIETER (1999): „Umwege – Schleichwege – Königswege?“ Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweise von Forschungswerkstätten. In: HOMFELDT, H.-G. U.A. (Hg.): *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung*. Trier, 97-133
- Elisabeth Noelle-Neumann (1999): Wissenschaft in der öffentlichen Wahrnehmung
Ergebnisse einer Allensbach-Umfrage, <http://www.forschung-und-lehre.de/archiv/05-99/noelle.htm>
- Nonaka, I./ Takeuchi H. (1997): Die Organisation des Wissens. Frankfurt a.M
- Nowotny, Helga (1999, Es ist so. Es könnte auch anders sein. Frankfurt a.M.
- OECD (2012): Education at a Glance, Revised version, September 2012. URL:
http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_English_100912.pdf.

- Pongratz, H.J. (2005): Interaktionsstrukturen von Dienstleistungsbeziehungen. Machtanalytische Differenzierungen zum Thema Kundenorientierung. In: Jacobsen, H., Voswinkel, S. (Hsg.): Der Kunde in der Dienstleistungsbeziehung. Wiesbaden
- Preißer, Rüdiger, und Völzke, Reinhard (2007): Kompetenzbilanzierung - Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten, <http://www.die-bonn.de/doks/preisser0701.pdf>
- Reich, Kersten, Voß, Reinhard und Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, Weinheim
- Reinisch, Holger (2003): Didaktik Beruflichen Lehrens und Lernens: Reflexionen, Diskurse und Entwicklungen, Wiesbaden
- REISSERT, R.; CARSTENSEN, D. (1998): Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. Hannover
- Remer et al (2013): Lernbedarfe im Bankwesen in der Aus – und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Fokus auf den Bereich Socially Responsible Banking (SRB), Abschlussbericht AP I (https://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A9589&juHash=1c2e977169135a9efdb4ae1196d5370268ddffab)
- Renkl, Alexander (1994): *Träges Wissen: Die "unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln* (Forschungsbericht Nr. 41). München: Ludwig-Maximilians-Universität, ISSN 1614-6336
- Riedl, Alfred, Schelten, Andreas (2012): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung von, Wiesbaden
- RIEMANN, GERHARD (2009): Über das Leben mit Hintergrundkonstruktionen, Wandlungsprozessen und Forschungswerkstätten – Zwischenbemerkungen zu Fritz Schütze. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, Jg. 10/1, S. 151 – 160. Verfügbar über <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-336733> [Zugriff 14.02.2014]
- Rittelmeyer, Christian (2011): Bildung; Ein pädagogischer Grundbegriff, Stuttgart
- Rogers, Carl R. (2010): Die nicht-direktive Beratung: Counseling and Psychotherapy , Frankfurt/M
- ROGERS, Carl R.; STEVENS, Barry: Person to Person, 1967. Deutsch: Von Mensch zu Mensch. Möglichkeiten, sich und anderen zu begegnen. Paderborn 1984; Neuauflage Wuppertal 2001
- Rösch, Herbert (2000): Merkmale und Formen des handlungsorientierten Unterrichts – handlungssystematisches und fachsystematisches Lernen, [bbs-bscw.nibis.de/pub/bscw.cgi/d518933/roesch1.pdf](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bscw:d518933/roesch1.pdf), S. 13.
- Rothe, Georg (2004): Alternanz. Die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. Karlsruhe
- Schermutzi, Margret (2008): Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Aachen; opus.bibliothek.fh-aachen.de/files/211/schermutzki_learning_outcome... · PDF Datei.
- Schiersmann, Christiane und Weber, Peter (2013): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung: Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts, Bielefeld

- Schimank, Uwe (1988): Biographie als Autopoiesis – Eine systemtheoretische Rekonstruktion von Individualität. In: BROSE, HANS-GEORG; HILDENBRAND, BRUNO (Hg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen, S.55-88
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt: Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden
- SCHNEIDER, RALF; WILDT, JOHANNES (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: HUBER, LUDWIG; HELLMER, JULIA; SCHNEIDER, FRIEDERIKE (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, S.53-68.
- Schön, Donald A. (1984): The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, New York
- Schön, Donald A. (1990): Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions, Denver
- Schrittesser, Ilse (Hg.) (2009): University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen, Innsbruck; http://library.mpib-berlin.mpg.de/toc/z2009_2724.pdf
- SCHRODE, N. (2013): Qualitätsleitbilder für die betriebliche Ausbildung als Rahmen einer dialogischen Qualitätsentwicklung und -sicherung in KMU. In: bwp@ Spezial 6 (Sommer/Herbst 2013). 17. Hochschultage Berufliche Bildung.
- Schrode, Nicholas (2016): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung als notwendige Folge veränderter betrieblicher und gesellschaftlicher Praxis? (Arbeitstitel), München (zu Veröff. Vorgesehen)
- Schrode N., Hemmer-Schanze, Ch., Wagner, J. (2012): Konkretisierung der Lehrinhalte und Voruntersuchung zu den bestehenden akademischen Ausbildungsangeboten im Bereich Betrieblicher Berufspädagogik (BBP), Abschlussbericht AP (https://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A9900&juHash=ee60006660e66b4041ddf0fe22f22e63ebc8b256)
- Schrode N., Hemmer-Schanze, Ch., Wagner, J. (2012): Konkretisierung der Lehrinhalte im Fachbereich Betriebliche Berufspädagogik, Zusammenfassung, https://www.alanus.edu/index.php?id=1699&type=0&juSecure=1&locationData=1699%3Atx_dam%3A9861&juHash=f8f2fad14e2a4b8bf6f49a46d7f1bb96e8f21bf1
- Schrode, N./ Wagner, J./ Hemmer-Schanze, C. (2012): Hochschulische Weiterbildungsbedarfe des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals. In: berufsbildung 136. 66. Jgh. August 2012. S.7-9.
- Schrode, N./ Wagner, J./ Hemmer-Schanze, C. [unter Mitarbeit von Bauer, H.G.; Gasch, F.; Triebel, C.] (2013): Wissen und wissenschaftlich vermittelte Kompetenzen für betriebliche Berufspädagogen. Vorstudie I.1 zum Projekt „Studieren à la Carte“ (STUDICA). <http://www.alanus.edu/kunst-forschung/STUDICA/>.
- Schütz, Alfred, Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt am Main
- Severing, E., Teichler, U. (Hsg.) 2013, Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld
- Siebert, H. (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Augsburg:

- Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Grundlagen & Theorie, Bielefeld
- Slomski, Ruth, Rainer, Marlies, Brater, Michael (2014): Die STUDICA – Forschungswerkstatt. Ein Ort der Beratung und Begleitung individueller Forschungsprojekte. <http://www.alanus.edu/kunstforschung/STUDICA/STUDICA-download/>:
- Slomski, Ruth, Brater, Michael (2014): Die STUDICA – Forschungswerkstatt. Ein Ort der Beratung und Begleitung individueller Forschungsprojekte. <http://www.alanus.edu/kunstforschung/STUDICA/STUDICA-download/>:
- Störig, H.J. (2007): Kleine Weltgeschichte der Wissenschaft, Frankfurt
- STRAUSS, ANSELM (1991): Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. München
- Teichler, Ulrich (2003): Hochschule und Arbeitswelt: Konzeptionen, Diskussionen, Trends, Frankfurt
- Teichler, Ulrich, Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende, http://www.hof.unihalle.de/journal/texte/04_2/Teichler_Zugangswege_und_Studienangebote.pdf, abgefragt am 19.1.13.(aus: die Hochschule 2/2004).
- Unzicker, Kai (2012): , Wiesbaden
- Urbatsch, Katja (2011): Ausgebremst. Warum das Recht auf Bildung nicht für alle gilt, München.
- Vosgerau, Klaus (2005): Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt: Theorie und Wandel des Feldes. Mit einer Fallstudie zur fachspezifischen Erfahrung der Großstadt, Frankfurt
- Wanken, S./ Kreutz, M. /Meyer, R. / Eirnbter-Stolbrink (2011): Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis, Reihe Wissenschaft und Praxis der Universität Trier, Heft 43
- Walden, Günter (2007): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich: Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung, Bielefeld
- Weber, Agnes (2007): Problem-Based Learning, Bern
- Weinberger, Sabine (2011): Klientenzentrierte Gesprächsführung: Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe , München
- Weingart, Peter (2001)::Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist
- Weingart, Peter (2003): Wissenschaftssoziologie, Bielefeld
- Weiß, Anja u.a. (Hrsg.) (2001): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit, Westdeutscher Verlag
- Weizsäcker, Ernst U. v. (1970), Baukasten gegen Systemzwänge. Der Weizsäcker-Hochschulplan. München
- Wewer, Klaus (2013): Theoretische Aspekte des Lernfeldkonzeptes, München

- Whitehead, Alfred N. (1929): *The Aims of Education and Other Essays*. New York
- Willke, H. (1998): Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 27, H. 3, 1998: S. 161-177
- Wittwer, Wolfgang (Hg.) (2003): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München
- Wolter, Andrä (2007): Von der Un8iversitatsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In: Heuer, U., Siebers, R. (Hsg), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*, Münster, S. 384-398
- Wolter, A. (2009): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – nationale und internationale Perspektiven, in: M. Knust, A. Hanft (Hrsg), *Weiterbildung im Elfenbeinturm?*, Münster
- Wolter, Andrä, Wiesner, Gisela, Koepernik, Claudia (2010): *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft: Perspektiven lebenslangen Lernens*, München
- Wolter, A. (2010a): Die Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens, in: Wolter, A., u.a., 2010
- Wolter, A. (2011), Hochschulzugang und soziale Ungleichheit in Deutschland, <http://heimatkunde.boell.de/2011/02/18/hochschulzugang-und-soziale-ungleichheit-deutschland>
- Womack, James P. und Jones, Daniel T. (1997): *Auf dem Weg zum perfekten Unternehmen (Lean Thinking)*, Frankfurt/M
- Zalenska, Lesya (2009): *Bildungsbedarfsanalyse in Unternehmen*, Lohmar