



Heftbetreuung:
Manfred Eckert, Marianne Friebe
und Rita Meyer

blickpunkt

Wer lehrt, muss auch lernen dürfen 1
Bernd Käßpinger

thema

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen 2
Stand, Desiderata und Perspektiven
Rita Meyer und Maren Baumhauer

Under friendly fire – Paradoxe Vorgaben für die wissenschaftliche Weiterbildung 5
Axel Haunschild und Günther Vedder

Wissenschaftliche Weiterbildung als reflektierte Praxis des Bildungspersonals 8
Kompetenzerweiterung durch wissenschaftliches Wissen und Können
Nicolas Schrode

Das Personal in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung 11
Johanna Krüger, Christian Kühn und Steffi Robak

Studiengangkoordinationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung 14
Vielfältiges Aufgabenspektrum in dezentral organisierten Programmen
Laura Gronert

Berufspädagogische Weiterbildung für betriebliches Bildungspersonal im Humandienstleistungsbereich 17
Ansätze im Projekt HumanTec
Marisa Kaufhold

Vom Lehren zum Lernen 20
Weiterbildung für betriebliches Bildungspersonal im Gesundheitswesen
Stefanie Hiestand und Wolfram Gießler

Das Fernstudium in Hagen – die unsichtbare akademische Weiterbildung von Berufsbildungspersonal 23
Uwe Elsholz

Wege in das Berufsschullehramt 26
Erfurter Reformprozesse im Studium und in der Weiterbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen
Marion Wadewitz und Manfred Eckert

interview

Die Problemfelder der Weiterbildung und ihre Bedeutung für die Zielgruppe berufliches Bildungspersonal
Interview mit Prof. Dr. Rolf Dobischat, Universität Duisburg-Essen 29

stichworte

Flipped Classroom; Bildungszeit (auch Bildungsurlaub; Bildungsfreistellung) 32
Wissenschaftliche Weiterbildung 33
Forschendes Lernen 34

spektrum

Professionsethische Paradoxien in der Berufsorientierungsberatung 35
Claudia Pohlmann

Mit Lernaufgaben aktivieren und unterstützen?! – Zur Entwicklung eines digitalen Unterstützungstools für die Optimierung von Lernaufgaben 38
Peter Hahne und Carolin Frank

Ein Überblick über gesellschaftliche Megatrends und beispielhafte Herausforderungen und Implikationen für die berufliche Bildung 41
Clarissa Becker, Heike Jahncke und Carsten Küst

Aktuelle Herausforderungen beim Übergang junger Flüchtlinge in Ausbildung 44
Saskia Gagern, Iris Pfeiffer und Christina Rathmann

international

Sozio-ökonomischer Wandel und die Rolle der Universität als Akteur des Wandels der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Kuba 47
Stefan Wolf und C. Osvaldo Romero Romero

Betriebliche Ausbildung in Griechenland – nur zweite Wahl? 49
Marcus Eckelt und Kirsten Lehmkuhl

magazin

Rezension 51
Vorschau • Impressum 53

Wer lehrt, muss auch lernen dürfen

Pädagogisch tätiges Personal ist gefordert, das eigene Wissen und Kompetenzen durch Lernen auf den möglichst aktuellen Stand zu halten bzw. zu bringen. Nur so kann gesichert werden, dass Bildungseinrichtungen gut geleitet, Programme gut geplant, kein veraltetes Wissen unterrichtet und die Karriere-/Lebensentscheidungen kompetent beratend begleitet werden. Weiterbildungspersonal ist hier, belegt durch bundesweite und empirisch fundierte Erhebungen wie den *wb personalmonitor*, bereits auf einem guten Weg als Lebenslang Lernende. Über drei Viertel (77,7 %) haben im Zeitraum von 12 Monaten an mindestens einer beruflichen oder allgemeinen Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen. Damit liegt diese Beteiligungsquote bemerkenswerte rund 20 Prozentpunkte über der allgemeinen Teilnahmequote sonstiger Erwerbstätiger in Deutschland. Anderen pädagogischen Professionen wie Lehrer_innen oder Hochschullehrer_innen wird eine geringere Weiterbildungsquote – fern von Pflichtfortbildungen – nachgesagt. Rund 60 % des Weiterbildungspersonals verfügen zudem über einen akademischen Abschluss.

Bedeutet dies aber nun, dass das Thema Weiterbildung des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung gar nicht so wichtig wäre, weil die Teilnahmequote so hoch ist? Dem ist keinesfalls so. Stellt sich doch zunächst die kritische Nachfrage, ob das Personal seine Weiterbildung finanziell eher selbst aufbringen muss oder vom Arbeitgeber unterstützt wird. Inwiefern sorgen sich Verbände, Träger und Einrichtungen substantiell um ihr Personal? Gibt es systematische Fortbildungsprogramme oder eher eklektisches Stückwerk? Viel Lernen am Arbeitsplatz mit allein kollegialer Beratung und Erfahrungsaustausch? Gegen letztere Lernformen ist sicherlich gar nichts grundsätzlich einzuwenden, aber anspruchsvolle Lernformen benötigen auch Impulse von außen, Zeit zum reflektierten Transfer und ge-

nerell eine Anbindung an den aktuellen Stand von Forschung und Wissenschaft mit dem Kernbezugssystem der Erwachsenenpädagogik über so manche Ignoranz der Alltagstheorien und bloßen Routinen hinweg.

Zwar fehlen Erwachsenen- und Weiterbildung selten bei Sonntagsreden zum Lebenslangen Lernen, aber der hohe Effizienz-, Effektivitäts- und Preisdruck im Vergabewesen hat seine Spuren in der immer mehr rhizomartigen Landschaft (Gieseke) hinterlassen. Ähnlich wie in komplett privatwirtschaftlichen Unternehmen sind auch in Bildungseinrichtungen innerbetriebliche Weiterbildungsausgaben oft die ersten Posten für Kürzungen oder Streichungen in Krisenzeiten oder bei Preisdruck im Wettbewerb. Es besteht leicht die Gefahr, von der Substanz zu leben und mit sogenannten „Wissensnuggets“ lediglich das Kleine und Kurze anzubieten statt substantielle und nachhaltige Lernmöglichkeiten, wie sie angesichts wachsender Anforderungen und Komplexitäten in den schönen neuen, maßgeschneiderten Lernwelten eigentlich oft erforderlich wären. Auch im Zuge der Digitalisierung werden eher mehr und oft auch andere Kompetenzen verlangt und das Anforderungsniveau wird eher steigen und nicht sinken. Kurskosten sind dabei oft weniger eine Weiterbildungsbarriere als der allseits beklagte Zeitmangel.

Vor 50 Jahren gab es u. a. bei den Volkshochschulen noch bundesweite, nachhaltig den Habitus prägende, vierwöchige Berufseinführungen in Heimvolkshochschulen wie Falkenstein. Vier Wochen Fortbildungsklausur erscheint in unserer Epoche der zunehmenden Beschleunigung komplett undenkbar als eine phantastische Utopie des Gestern. Es kann aber trotzdem zum Nachdenken und Gegensteuern anregen, statt bloß in vorausweisendem Gehorsam durch kleine Lernformate/kurze Lernzeiten die Beschleunigung einer schon jetzt ge-

hetzten, schnell gereizten Gesellschaft noch mehr anzutreiben und knausrigen Mittelgebern sowie den im Hamsterrad Rennenden nur gefällig entgegenkommen zu wollen. Mittlerweile ist es auch so, dass viele bereits mit einem Bachelorabschluss in das Berufsfeld erfolgreich einmünden. Hier kann kaum die dreijährige Regelstudienzeit die gleiche Tiefe und Breite wie ein zuvor viereinhalbjähriges Studium aufweisen, sodass auch hier mehr Bedarf an Fort- und Weiterbildung im späteren Leben entsteht.

Insgesamt besteht eine erhebliche Notwendigkeit, genauer hinter die schönen Fassaden der Indikatorik und Qualitätssicherung zu schauen, wo Personal oft nur noch ein Qualitätsbereich neben einem Dutzend anderer Bereiche ist. Viele empirische Studien zeigen, dass die Qualifikation, Motivation und das Engagement des Bildungspersonals ein ganz zentraler, wenn nicht der wichtigste Faktor für gutes, nachhaltiges Lernen darstellt. Insofern ist es nachdrücklich zu begrüßen, dass die Zeitschrift „*berufsbildung*“ diesen thematischen Megatrend, der seit einigen Jahren mit zahlreichen und umfangreichen Publikationen, Projekten und Tagungen unterlegt ist, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt. Dem Bildungspersonal in der Ausbildung und in der Weiterbildung gebührt eine allgemein überfällige, gleichwertige Aufmerksamkeit und Würdigung. Solide Ausbildungen legen weiterhin wichtige Grundlagen und Abschlüsse bieten neue Lernanschlüsse, aber Ausbildungen tragen nur begrenzt noch ein ganzes Leben lang und brauchen der iterativen Bildung durch Weiterbildung.

Prof. Dr. Bernd Käßplinger

Justus-Liebig-Universität Gießen
bernd.kaepplinger@uni-giessen.de

Professionalisierung des Berufsbildungspersonals durch wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Stand, Desiderata und Perspektiven

Abstract: Berufsbildungspersonal kennzeichnet eine deutliche Spannbreite im Qualifikationsniveau und im Professionalisierungsgrad: Während Berufsschullehrer_innen ein Studium absolviert haben, verfügen ausbildende Fachkräfte i. d. R. über keine formale pädagogische Qualifikation, betriebliche Ausbilder_innen hingegen haben zumindest eine Ausbildereignungsprüfung abgelegt. Vor diesem Hintergrund wird hier danach gefragt, inwieweit Tätigkeiten im Feld der Berufsbildung durch Maßnahmen und Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung professionalisiert werden können.

**Rita Meyer und
Maren Baumhauer**

Der Versuch einer Thematisierung der Professionalisierung des Berufsbildungspersonals bleibt schon im Ansatz stecken: Die Handlungsfelder und das berufliche Aufgabenspektrum des Personals in der Berufsbildung sind diffus und auch die Gruppe selbst ist nicht eindeutig zu definieren. Insofern lässt sich auch kein gemeinsames Berufsbild beschreiben. Aufgrund der nicht vorhandenen Existenz einer Berufsgruppe mit einem klar definierten Aufgabenfeld, für das diese aufgrund ihrer spezifischen Kompetenzen Zuständigkeit reklamieren kann, deutet sich bereits an, dass auf der kollektiven Ebene eine elementare Voraussetzung von Professionalisierung nicht eingelöst werden kann (vgl. u. a. Meyer 2018).

Stand

Es gibt keinen Zweifel daran, dass Lehrer_innen an berufsbildenden Schulen in funktionaler Hinsicht in einem hohen Maß professionalisiert sind. Dies gilt zumindest mit Blick auf formale Kriterien wie das Existieren von Standards und Rechtsgrundlagen, die akademische Ausbildung, eine relativ hohe Bezahlung, die in der Regel vollzogene Verbeamtung, die Existenz eines Berufsverbandes sowie das vergleichsweise relativ hohe gesellschaftliche Ansehen. Auf der subjektiven Ebene der Professionalität im individuellen unterrichtlichen Handeln ist jedoch zu konstatieren, dass gerade Lehrer_innen an berufsbildenden Schulen Anforderungen ausgesetzt sind, auf die sie in ihrem Studium nicht ausreichend

vorbereitet werden. In den Berufsschulen haben z. B. mit dem Lernfeldkonzept prozessorientierte Steuerungsformen, damit auch veränderte Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und die Notwendigkeit der Beteiligung an Organisationsentwicklungsprozessen Einzug gehalten. Mit der Bedeutungszunahme von Prozess- und Kompetenzorientierung in der Berufsbildung erodiert zunehmend der Fachbezug als zentrale Bezugskategorie für Professionalisierung und Professionalität. Vor diesem Hintergrund wird für Lehrer_innen an berufsbildenden Schulen im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Verzahnung der Ausbaus schulischer Praxisphasen diskutiert und z. T. in Modellversuchen erprobt. Zu bedenken ist allerdings, dass eine Ausweitung der Praxisphasen allein noch keinen Beitrag zur Professionalisierung leistet. Insofern können Lehrer_innen an berufsbildenden Schulen in formaler Hinsicht als relativ hoch professionalisiert gelten, auf der Ebene des pädagogischen Handelns ist für diese Gruppe jedoch durchaus noch weiterer Professionalisierungsbedarf zu konstatieren.

Für das betriebliche Bildungspersonal stellt sich die Situation anders dar: Legt man die Attribute, die mit einer Professionalisierung einhergehen, zugrunde, so lässt sich feststellen, dass unter formalen Aspekten – paradoxerweise auch in qualifikatorischer Hinsicht – das betriebliche Berufsbildungspersonal in einem geringen Maß professionalisiert ist. Einen richtigen „Beruf“ im Sinne einer geregelten Ausbildung gibt es nicht. Zu einem großen Teil werden pädagogische

Tätigkeiten von nebenberuflichen Ausbilder_innen ohne jede formale pädagogische Qualifikation wahrgenommen. Im Vergleich zu dem Personal in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, das mehrheitlich über einen akademischen Abschluss verfügt (siehe Bernd Käßlinger im *blickpunkt* dieses Heftes), weisen auch hauptamtliche Ausbilder_innen mit der Ausbildereignungsprüfung im besten Fall zwar eine formale Grundqualifikation auf, die sie sich im Rahmen eines Lehrgangs angeeignet haben. Allerdings besteht seit dem Jahr 2009 in Deutschland die Möglichkeit, eine nach dem BBiG geregelte Fortbildung zum/zur „Geprüften Aus- und Weiterbildungspädagogen_in“ bzw. zum/zur „Geprüften Berufspädagogen_in“ zu absolvieren. Mit der bundesweiten Regelung der Fortbildung ist ein wichtiger formaler Schritt zur Professionalisierung des Personals in der Berufsbildung gelungen. Ein hoher bildungspolitischer Innovationsgehalt besteht zudem in der angestrebten Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung und der Durchlässigkeit dieser Systeme (vgl. die Einordnung des gepr. Berufspädagogen auf Stufe 7 DQR und damit auf Masterniveau). Ohne diesen – zumindest programmatischen – Anschluss an Hochschule und Wissenschaft wäre der Prozess genau genommen nicht als ein Akt der Professionalisierung zu bewerten, sondern zunächst „nur“ als ein Prozess der Verberuflichung. Die mangelnde Professionalisierung kommt wiederum in einer äußerst geringen Nachfrage dieser „neuen“ Berufe zum Ausdruck: im Jahr 2016 haben insgesamt nur 163 Teilnehmende die Prüfung in den beiden Fortbildungsberufen erfolgreich absolviert (vgl. DIHK 2017). Hier zeigt sich eine gewisse Paradoxie: diejenigen, die für die Organisation beruflicher Qualifizierung zuständig sind, sind ihrerseits trotz steigender Anforderungen und eines ausdifferenzierten Fortbildungsangebots durch eine marginale Weiterbildungsteilnahme gekennzeichnet. Damit ist neben einer deutlichen Weiterbildungsresistenz zugleich ein Professionalitätsgefälle zwischen dem Personal in der betrieblichen Berufsbildung und ihrer Klientel zu konstatieren.

Diverse weitere Merkmale sprechen für eine eher geringe Professionalisiertheit des betrieblichen Bildungspersonals:

Die Beschäftigten, die in der Aus- und Weiterbildung tätig sind, verfügen nicht über spezifische Einkommens- und Aufstiegschancen und ihre Tätigkeit ist auch nicht mit einem besonderen Sozialprestige verbunden. Es gibt zwar mit dem Bundesverband „Deutscher Berufsausbilder e. V.“ (BDDBA) einen Berufsverband, es ist allerdings nicht klar, welchen Beitrag dieser konkret zur Interessendurchsetzung der Ausbilder_innen leistet. Auch Autonomie ist in Bezug auf das Personal in der Berufsbildung nur bedingt gegeben, da das betriebliche Bildungspersonal in hohem Maß in die betrieblichen Abläufe eingebunden ist. Nicht zuletzt ist weitgehend ungeklärt, inwieweit der erziehungswissenschaftliche Kern von Professionalität, also die Fähigkeit, wissenschaftliches Wissen kontextabhängig und fallbezogen einsetzen zu können, von dem betrieblichen Bildungspersonal tatsächlich erfüllt wird. Brünner (2014) kommt in ihrer empirischen Analyse der Handlungsstrukturen des betrieblichen Bildungspersonals zu dem Ergebnis, dass die Professionalität der betrieblichen Ausbilder „zumeist aus alltagsdidaktischen und alltagspädagogischen Handlungsschemata“ (ebd., S. 246) besteht. Wissen und Kompetenzen für pädagogische Tätigkeiten sind nur bedingt durch theoretische und empirische Grundlagen fundiert als vielmehr durch Erfahrungsregeln und normative Orientierungen.

Die Professionalisiertheit des Berufsbildungspersonals setzt einen Prozess voraus, der mit einer zunehmenden Systematisierung sowie der Abstraktion von Wissen einhergeht (vgl. Hartmann 1968), wobei sich das Professionswissen aus mehreren Komponenten zusammensetzt: Zum einen besteht professionelles Wissen aus wissenschaftlichem, i. d. R. hochschulisch erworbenem Wissen. Zum anderen basiert es auf berufspraktischem Erfahrungswissen. Beide Wissensarten bilden das Fundament für eine dritte Wissenskomponente, das sogenannte Problemlösungs- und Deutungswissen (vgl. Meyer 2018).

Vor diesem Hintergrund kann wissenschaftliche Weiterbildung einen elementaren Beitrag zur Professionalisierung des Personals in der Berufsbildung leisten. Sie ist für die Orientierung in Richtung Professionen insofern grundlegend, als dass sie die Vermittlung theoretischer und abstrakter Wissensbestände sicherstellt, die im besten Fall anhand der praktischen Erfah-

rungen der Lernenden reflektiert werden. Eine besondere curriculare Herausforderung besteht in der Verankerung der spezifischen Kombination aus wissenschaftlichem Theoriewissen und beruflichem Wissen in den weiterbildenden Lehr- und Lernkonzepten (vgl. Baumhauer 2017).

Desiderata

Im Zusammenhang mit dem Leitbild der Kompetenzorientierung und immer höheren Anteilen der Selbststeuerung der Lernenden ist insgesamt eine eher abnehmende Legitimation einer spezifischen Zuständigkeit des Personals in der Berufsbildung für berufliche Lernprozesse zu verzeichnen. Damit vollzieht sich ein Wandel in der Rolle der Expert_innen in der Berufsbildung, der wiederum zu einer Aufwertung der Komplementärrolle, des/der Lernenden als ‚expertisierter Laie‘ (vgl. von Kardoff 2008) führt. Während die Anforderungen an das Expertensystem steigen, sinkt zugleich bei den Bildungsteilnehmenden die Bereitschaft, das Wissensmonopol der Experten und damit verbunden ihren eigenen, vermeintlich defizitären Status anzuerkennen. Die vielfältigen Möglichkeiten für Jedermann, sich vormals exklusives Wissen anzueignen, führen zu verbesserten Partizipationsmöglichkeiten und haben in der Konsequenz einen Abbau der Wissensasymmetrie und damit einhergehend auch der Machtasymmetrie zwischen dem Lehrenden und den Lernenden zur Folge.

Sowohl auf der individuellen Ebene, der kollektiven Ebene der Berufsgruppe und ihrer Verbände wie auch für die Disziplin sind der Professionalisierbarkeit des Personals in der Berufsbildung Grenzen gesetzt: Auf der *individuellen* Ebene der professionellen Handlungsfähigkeit lässt die geforderte Kombination aus wissenschaftlichem, akademischem Wissen sowie Erfahrungswissen als Basis für Problemlösungs- und Deutungswissen Zweifel aufkommen, inwieweit diese in formalen Qualifizierungsmaßnahmen zu vermitteln und zu erwerben sind und ob Zertifikate o. Ä. dieses Wissen hinreichend abbilden. Dass die Qualität einer professionellen Handlung in pädagogischen Prozessen grundsätzlich nur schwer zu bestimmen ist, erschwert die Professionalisierbarkeit auf der individuellen Ebene.

Aufgrund der strukturellen Unsicherheit in Bezug auf die spezialisierten Wissensbestände und die pädagogischen Prozesse müsste das Personal in der Berufsbildung die Standards ihres professionellen Handelns *kollektiv* in der jeweiligen Berufsgruppe entwickeln. Dabei kommt den Berufsverbänden eine zentrale Rolle zu, deren Aktivitäten diesbezüglich jedoch kaum erkennbar sind. Hier wiederum wirkt sich die Heterogenität des Berufsbildungspersonals negativ auf die Professionalisierbarkeit aus, da sich deren Angehörige hinsichtlich des Funktionsbildes, der Branche und der Vorerfahrung massiv unterscheiden und sich daher selbst nicht mit einer Berufsgruppe identifizieren können.

In bildungspolitischer Perspektive ist zu konstatieren, dass mit der Entwicklung der Fortbildungsberufe und so genannter „Trialer“ Qualifizierungsmodelle in Kooperation mit Hochschulen (vgl. Faßhauer & Vogt 2013) wissenschaftliche Aufstiegs- und Karrierewege im Bildungssystem entwickelt wurden. Auch wenn dies ein klassischer Ausdruck für Professionalisierung ist, so steht dem entgegen, dass nach dem Auslaufen der finanziellen Förderung im Rahmen von Modellversuchen die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Weiterbildung für das Personal in der Berufsbildung nur noch an wenigen Standorten besteht. Die langfristige Implementierung von Angebotsstrukturen zur Professionalisierung des Bildungspersonals wird durch den derzeitigen Umbau der Institutionen in der Hochschullandschaft zusätzlich erschwert. Insbesondere mit Blick auf den massiven Aufwuchs an privaten Hochschulen differenziert sich offensichtlich ein neuer Sektor im deutschen Bildungssystem aus, der marktförmig organisiert ist und in dem zum Teil hohe Studiengebühren erhoben werden.

Herausforderungen und Perspektiven

Wissenschaftliche Weiterbildung für Bildungspersonal ist, wenn damit ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet werden soll, berufs- und praxisorientiert zu gestalten. Damit verbindet sich allerdings für die Hochschulen, die diese Formate anbieten, die Herausforderung, in curricularen und didaktischer Hinsicht ei-

ne Verknüpfung der systembedingt unterschiedlichen Wissensarten beruflicher und Hochschulbildung zu leisten. Im Kern geht es darum, berufliches Erfahrungswissen sowie erfahrungsbasierte Lernprozesse stärker in Hochschulbildung zu verankern und Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb einerseits sowie Erkenntnis und Problemorientierung andererseits zusammenzubringen (vgl. Baumhauer 2017). Gerade für die Zielgruppe der berufserfahrenen Lehrenden, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung ihrerseits wieder zu Lernenden werden, ist es wichtig, dass die Studieninhalte nicht unverbunden neben den beruflichen Praxiserfahrungen stehen bleiben. Vielmehr muss das Theoriewissen im Kontext der beruflichen Praxis reflektiert und sowohl inhaltlich als auch methodisch anschlussfähig gemacht werden. Die Implementierung einer reflexiven Lehr-Lerninfrastruktur am Lernort Hochschule setzt damit die Einbeziehung struktureller Reflexivität und Selbstreflexivität voraus: Dabei geht es zum einen um eine reflexive Haltung gegenüber den Organisationen, in denen das Bildungspersonal beschäftigt ist (Institutionen bzw. Betriebe) und zum anderen darum, die eigene Rolle innerhalb der beruflichen Kontexte kritisch in den Blick zu nehmen (vgl. Dittmann & Kreutz 2016).

Die Formate wissenschaftlicher Weiterbildung als Beitrag zur Professionalisierung und Steigerung individueller Beruflichkeit unterliegen ihrerseits differenzierten Problemlagen, die von der Teilnehmergebung über mangelnde Qualitätsstandards in den Formaten bis hin zu fehlender Nachhaltigkeit reichen. Hinsichtlich der Abschlüsse ist noch weitgehend unklar, welche tatsächliche Berufsqualifikation die Absolventen wissenschaftlicher Weiterbildung erlangen. Bildungspolitisch stellt sich die Frage, wie weiterbildende Studienformate für das Bildungspersonal in das Konzept der Beruflichkeit zu integrieren sind. Bisher noch weitgehend offen ist zudem, welchen Einfluss wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf die beruflichen Entwicklungsprozesse und Karrierewege des Bildungspersonals haben. In diesem Zusammenhang wäre ein Forschungsfokus auf mögliche Lernwiderstände und Barrieren der (potenziellen) Weiterbildungsnachfragenden wünschenswert.

Literatur:

- Baumhauer, M. (2018). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl-Verlag.
- Brünner, K. (2014). *Aufgabenspektrum und Handlungsstrukturen des betrieblichen Ausbildungspersonals. Selbstwahrnehmung und Fremdattribution im Kontext von Berufskonzept und Professionalisierung*. Detmold: Eusl-Verlag.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2017). Fortbildungsstatistik 2016. Berlin/Brüssel. Online: https://www.dihk.de/ressourcen/downloads/fortbildung-2016/at_download/file?mdate=1501487995281. [Zugriff: 11.09.2018]
- Dittmann, Ch. & Kreutz, M. (2016). Mit Beruf ins Studium. Herausforderungen für Hochschulen und Lernende. In Faßhauer, U. & Severing, E. (Hrsg.): *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung. Duale Studiengänge in Theorie und Praxis* (S. 157–172). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Faßhauer, U. & Vogt, M. (2013). Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals als eine Konsequenz der Akademisierung beruflicher Bildung. Begründung, Ziele und hochschuldidaktisches Konzept des „Trialen Modells“. *bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, S. 1–19. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/fasshauer_vogt_bwpat23.pdf. [14.11.2018].
- Hartmann, H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. In *Soziale Welt*, (19)19, S. 193–216.
- Kardoff, E. von (2008). Zur Veränderung der Experten-Laien-Beziehung im Gesundheitswesen und in der Rehabilitation. In Willems, H. (Hrsg.), *Weltweite Welten. Internet-Figurationen aus wissenssoziologischer Perspektive* (S. 247–269). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, R. (2018). Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit. In Arnold, R., Lipsmeier, A. & Rohs, M. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 1–13). Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS.

Prof. Dr. Rita Meyer

rita.meyer@ifbe.uni-hannover.de

Dr. Maren Baumhauer

maren.baumhauer@ifbe.uni-hannover.de

Leibniz Universität Hannover
Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

Under friendly fire – Paradoxe Vorgaben für die wissenschaftliche Weiterbildung

*Abstract:
Über die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung als Beitrag zum lebenslangen Lernen herrscht überraschende Einmütigkeit. Am Beispiel des seit fast 40 Jahren an der Leibniz Universität Hannover bestehenden Weiterbildungsstudiums Arbeitswissenschaft (WA) zeigt dieser Beitrag auf, zu welchen paradoxen und existenzbedrohenden Effekten die derzeitigen hochschulpolitischen Rahmenbedingungen führen.*

An der Universität Hannover startete Anfang 1980 mit dem Weiterbildungsstudium Arbeitswissenschaft (WA) ein innovatives berufsbegleitendes Studienmodell (vgl. Vedder & Korinth 2018, S. 52). Die Erkenntnisse der Forschung zur Humanisierung der Arbeit sollten auf diesem Weg vielfältigen Berufstätigen, z. B. aus der Arbeitssicherheit, Personalentwicklung, Beratung und Organisationsentwicklung zugänglich gemacht werden. Im Sommersemester 1980 immatrikulierten sich die ersten Studierenden für die vier Kurse des neuen WA-Studienangebots. Es wurde schnell zum Weiterbildungs-Selbstläufer und musste bis ins Jahr 2018 nicht mehr beworben werden. Über das Schneeballverfahren rekrutierten sich neue Studierende quasi von selbst. Im Jahr 2010 waren ca. 550 Personen für das WA eingeschrieben. Sie konnten 92 verschiedene Veranstaltungen aus Themenbereichen wie z. B. Arbeit und Gesellschaft, Managementstrategien und Arbeitsorganisation, Betriebliches Gesundheitsmanagement oder Personal und Führung wählen.

Das Institut für interdisziplinäre Arbeitswissenschaft gehörte damit zu den größten Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Dies war möglich, weil sich zwischen 1980 und 2010 die bildungspolitischen und organisatorischen Rahmenbedingungen zwar immer mal wieder leicht veränderten, aber im Kern erstaunlich konstant blieben. In den letzten acht Jahren haben sich hingegen deutliche Veränderungen ergeben, die das Angebot dieser Form von wissenschaftlichen Weiterbildung wesentlich erschweren. Im Herbst 2018 waren noch 270 Studierende für das WA eingeschrieben und die Zahl der Veranstaltungen hatte sich auf 33

reduziert. Wie kam es zu der Entwicklung? Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Entstehung, der Konsolidierung und den aktuellen, paradoxen Vorgaben für das Weiterbildungsstudium Arbeitswissenschaft.

Innovative Ideen bei der WA-Gründung

Das WA bot ab 1980 ein Studienangebot im Baukastensystem mit verschiedenen Zertifikatsabschlüssen der Universität an (vgl. Wienemann & Schubert 2018, S. 15). Die interdisziplinäre Arbeitswissenschaft konzentrierte sich inhaltlich auf den gesellschaftlichen Auftrag zur menschengerechten Gestaltung von Arbeit. Berufliche Praktiker_innen mit und ohne Hochschulabschluss konnten sich fachlich auf den neuesten Forschungsstand bringen. Umgekehrt sollten aber auch berufspraktische Erfahrungen für die Lehre nutzbar gemacht werden. Die betrieblichen Fach- und Führungskräfte wurden von Anfang an als Expert_innen für ihren Themenbereich angesehen. Ziel war es, auf einer wissenschaftlichen Basis gemeinsame Lösungsansätze für die Probleme der Praxis zu entwickeln. Zwischen den Lehrenden und Studierenden fand ein kontinuierlicher Dialog auf Augenhöhe statt. Es entstand in vielen Kursen eine fruchtbare, wertschätzende und humorvolle Lernatmosphäre, in der es keine „dummen Fragen“ gab. Die Studierenden schätzten das häufige Teamcoaching sowie die persönlichen Beratungs- und Supervisionsangebote. Als Lehrende kamen neben den festen WA-Beschäftigten auch viele erfahrene Praktiker_innen aus den jeweiligen Themengebieten zum Einsatz.

**Axel Haunschild
und Günther Vedder**