

Was ist der genuine Beitrag von Hochschulen zu berufsbezogener Weiterbildung?

EVA CENDON

Seiten einer Medaille

An der Frage, worin der Beitrag der Hochschulen zur Beschäftigungsfähigkeit, der »Employability« ihrer Studierenden besteht, entzündet sich nicht erst seit dem Start des Bologna-Prozesses vor mehr als zehn Jahren die Diskussion. Insbesondere Universitäten im deutschsprachigen Raum haben traditionell ein enges Selbstverständnis, das vorrangig auf Forschung basiert. Jede Öffnung gefährdet die Institution, fördert die Ent-Akademisierung von Bildung und Bildungsstätte, so die eine Seite, die Abgehobenheit und Theorielastigkeit missfällt der anderen Seite. Die von Martin Baethge für Deutschland beschriebene institutionelle Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, treffend bezeichnet als »Bildungs-Schisma« (Baethge 2006: 16), lässt sich wohl auch auf Österreich übertragen.

Die europäischen Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses haben die Hochschulen unter Druck gesetzt, Überlegungen zur Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventinnen und Absolventen anzustellen und sich vermehrt am »Outcome«, also an den Ergebnissen des Lernens statt vorrangig am »Input«, den Lehrinhalten und Lehrzielen, zu orientieren. Auch die in den letzten Jahren verstärkte Forderung nach der Förderung von lebenslangem Lernen, das über Angebote von (wissenschaftlicher) Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen hinausgeht, erhöht den Druck. Weitere Facetten von lebenslangem Lernen wie »widening access« durch die Erhöhung von sozialer Mobilität und Öffnung der

Hochschulen, die Anerkennung von vorgängigem non-formalen und informellen Lernen und die Schaffung flexiblerer Lehr- und Lernformen, die eine bessere Orientierung an den Studierenden im Sinne des »student-centred learning« (Leuven-Communiqué 2009: 3) ermöglichen, gelangen in den Mittelpunkt der bildungspolitischen Debatte.

Verstärkung erfahren die hochschulpolitischen Reformen durch die bildungspolitischen Entwicklungen zu lebenslangem Lernen. Während die von der Europäischen Kommission geforderte Entwicklung nationaler Strategien für lebenslanges Lernen von vielen Diskussionen in den Mitgliedsländern geprägt war, aber – zumindest in Deutschland und Österreich – wenige nachhaltige Umsetzungen abseits von Strategiepapieren und Absichtserklärungen brachte, hat der seit 2005 diskutierte Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen die Entwicklungen Sektoren übergreifend und nachhaltiger vorangetrieben. Die Diskussionen um Durchlässigkeit und Übergänge zwischen den Sektoren und zur Anerkennung von informellem und non-formalem Lernen zeigen, dass zwischen den unterschiedlichen Säulen in der Bildungslandschaft verstärkt Brücken gebaut werden müssen oder manches dünne Seil in eine feste und leicht zu überquerende Brücke umzubauen ist.

Ein wichtiger Auslöser dieser Entwicklungen ist die Erfordernis der Beschäftigungsfähigkeit, die durch Transparenz und Vergleichbarkeit von Abschlüssen und die damit verbundene erhöhte Mobilität innerhalb Europas befördert werden soll. Damit verbunden ist ein zweiter Faktor, der für die Bildungssektoren und insbesondere für die einzelnen Institutionen eine große Rolle spielt: nämlich die Erkenntnis, dass die klassische Abfolge Schule – Ausbildung – Beruf – Weiterbildung in dieser Form nicht mehr funktioniert. Geänderte Rahmenbedingungen erfordern zum einen von den einzelnen Personen immer wieder Bildungsprozesse aufzunehmen und in Lernprozesse einzusteigen. Für Institutionen heißt das zum anderen, die Orientierung an den Individuen und ihren Bedürfnissen ernst zu nehmen. Je nach Lebensphase werden unterschiedliche Lernarten, Lernräume und Lernverknüpfungen benötigt. So können sich auch Hochschulen, die sich selbst vorrangig als Forschungseinrichtungen verstehen und Lehre und Weiterbildung oder die Förderung des lebenslangen Lernens nicht zu ihren zentralen Aufgaben zählen, zukünftig schwerer der Realität verschließen. Die Zahl der berufstätigen Studierenden, die während oder nach (ersten) Berufsphasen (wieder) Bildungsprozesse an Hochschulen beginnen, steigt bereits und wird weiter steigen. Und dies nicht zuletzt auch aufgrund der Entzerrung und »Zerteilung« des Studiums durch die dreigliedrige Studienarchitektur des Bologna-Prozesses. Diese Klientel – in umfassendem Sinne als »nicht-traditionelle Studierende« (Wolter 2005: 31) zusammengefasst – hat andere

Anforderungen an Hochschulen. Diese reichen von der Forderung nach einer (Neu-)Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, der Verknüpfung von Theorie und Praxis bis hin zur Übersetbarkeit des Gelernten in unterschiedliche berufliche Kontexte – und sie inkludieren nicht zuletzt auch Ansprüche an adäquate organisatorische Rahmenbedingungen, die das Verbinden von Studium und beruflichem Alltag ermöglichen.

Lebenslanges Lernen steht bei all diesen Entwicklungen im Mittelpunkt bzw. ist eigentlich der Rahmen, der die unterschiedlichen Sektoren und Welten miteinander verbindet. Themen wie Durchlässigkeit, die Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen, der Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outputorientierung sowie die Orientierung an den Lernenden und die Forderung, dass diese immer wieder in Bildungsprozesse einsteigen können, spielen dabei eine wichtige Rolle. Damit verschieben sich Schwerpunkte: Neben das klassische Berechtigungswesen und die Fragen von Zugang und Zulassung treten die neuen Fragen nach Transparenz, Vergleichbarkeit, Zuordnung und Anrechnung von (beruflichen) Kompetenzen (Wolter 2008: 82). Übergänge und Lernen werden damit stärker individualisiert. Wie dies die unterschiedlichen Sektoren und Institutionen für sich übersetzen und umsetzen, muss zum Teil noch definiert werden. Für die berufliche und die hochschulische Bildung heißt dies, dass sie verschiedene Seiten *einer* Medaille sind – nämlich der des lebenslangen Lernens.

Von der Peripherie ins Zentrum

Nicht zuletzt durch die hochschulpolitischen Reformen und bildungspolitischen Entwicklungen hat ein Randbereich neue Rahmenbedingungen und damit insgesamt auch mehr Aufmerksamkeit erhalten: die Weiterbildung an Hochschulen. Wenngleich an Hochschulen noch lange nicht als dritte Kernaufgabe neben Forschung und Lehre angekommen, so hat sie doch kontinuierlich an Bedeutung gewonnen. Über Jahrzehnte fristete Weiterbildung an Hochschulen ein Schattendasein an der Peripherie des hochschulischen Aktivitätspektrums. So wurde dieser Bereich lange Jahre nur durch Einzelinitiativen und wenige einschlägige universitäre Einrichtungen thematisiert und mit Leben gefüllt (Pellert/Cendon 2005). Aus Sicht der Hochschulen erfüllt Weiterbildung bislang zwei wesentliche Funktionen: Sie dient zum einen der Weiterbildung von Absolventinnen und Absolventen und gilt zum anderen als »Einfallstor« für neu entstandene Berufsfelder und für Berufsgruppen, in denen die Akademisierung noch nicht eingesetzt hat, allerdings ein akademisches Niveau gefordert wird. Weiterbildung agiert damit für die Hochschulen als Signalsystem für neue Bildungsnachfragen und Bedürfnisse. Sie benö-

tigt allerdings Rahmenbedingungen, die ein hohes Maß an Flexibilität erlauben, um rasch auf neue Bedarfe und Bedürfnisse reagieren zu können (Pellert/Cendon 2007).

Weiterbildung an Hochschulen ist immer noch jener Bereich, in dem berufliche Erfahrungen eine signifikante Rolle spielen, in vielen Fällen sogar wesentliche Voraussetzung für eine Zulassung sind. War es vor einigen Jahren noch schwierig herauszufinden, wie hoch der Anteil von Berufstätigen ohne akademische Vorbildung an der Gesamtzahl der Studierenden in Weiterbildungsprogrammen österreichischer Universitäten ist, so gibt es mittlerweile konkrete Zahlen dazu, die interessante Tendenzen zeigen. Das Verhältnis von Studierenden mit Hochschulabschluss und Studierenden ohne Hochschulabschluss in berufsbegleitenden Masterprogrammen beträgt 30 zu 70 – dies bei hohen Schwankungen zwischen den Universitäten, geschuldet der Themenbreite und den unterschiedlichen Zielgruppen. Damit zeigt sich auch, dass sich die Weiterbildungsangebote nicht mehr nur an Absolventinnen und Absolventen richten. Lebenslanges Lernen scheint – nach einer intensiven Diskussionsphase der letzten Jahre – nun auch als Weiterentwicklung von Weiterbildungsaktivitäten aufgegriffen zu werden und findet seinen Niederschlag in ersten Entwicklungen von übergreifenden Konzepten zu lebenslangem Lernen an österreichischen Universitäten (BMWF 2008: 149f.). Langsam, aber stetig steigt bei den Universitäten der Anteil der Studierenden in der Weiterbildung – wenn er auch im Vergleich zu angelsächsischen Ländern noch immer marginal ist: Laut aktuellem Universitätsbericht (BMWF 2008) halten die österreichischen Universitäten für das Wintersemester 2007/08 bei einem Höchststand von insgesamt 233.046 Studierenden. Davon sind 12.014 Studierende in Universitätslehrgängen, das sind rund 5% der Gesamtstudierendenzahl.

Die Erwartungshaltung in Bezug auf die spezifischen Angebote von Hochschulen – so zeigt zumindest eine auf Sekundärdaten basierende internationale Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung (Schaeper et al. 2006) – ist im deutschsprachigen Raum sehr klar: Berufstätige in Deutschland und Österreich kommen für *Wissen* an Hochschulen (zurück): Ein Großteil der Befragten will sich neues Wissen im eigenen Fachgebiet aneignen. Der Erwerb von disziplinenübergreifendem Fachwissen ist noch bei rund 40 Prozent der Beweggrund. Und rund ein Drittel der Befragten benötigt methodologische Kompetenzen.

The Reflective Practitioner – Reflexion (in) der Praxis

Schon der U.S.-amerikanische Philosoph Donald A. Schön hat in den 80er Jahren das Gefälle zwischen Theorie und Praxis kritisiert, als er

sich mit dem »Modell der technischen Rationalität« auseinandersetzte. Dieses Modell, das seiner Ansicht nach das allgemeine Verständnis von Theorie und Praxis prägt, geht davon aus, dass Wissenschaft eine allgemeine Wissensbasis schafft, deren Elemente in der Praxis auf spezielle Situationen und Kontexte angewendet werden. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben dabei die Aufgabe, jene grundlegenden Theorien zu entwickeln, deren Anwendung dann Praktikerinnen und Praktiker obliegt. Implizit ist dem Modell damit eine Hierarchie des Wissens zugrunde gelegt, in der wissenschaftliche Theorien die höchste Stufe einnehmen, während das konkrete Lösen von Problemen als praktisches Wissen der untersten Stufe zugeordnet wird. Das Modell der technischen Rationalität geht demnach davon aus, dass

- es für konkrete Probleme allgemeine Lösungen gibt,
- Lösungen als Theorien der Praxis entwickelt und als solche an Praktikerinnen und Praktiker vermittelt werden können,
- Theorien als allgemeines Wissen in der Praxis angewendet werden können.

Wissensbasiertes Handeln wird in der Konsequenz dieser Grundannahmen auf den Prozess des Problemlösens reduziert, womit eine Trennung zwischen Mittel und Zweck, Wissen und Handeln sowie Forschung und Praxis vollzogen wird. Diese offensichtliche Kluft zwischen Fach- und Alltagswissen macht aus Schöns Sicht das Modell technischer Rationalität inadäquat für die praktische Kompetenz in konkreten Situationen. Denn die Praxis hat keine unzweifelhaft klaren Ziele und weniger denn je stabile institutionelle Kontexte. Stattdessen ist sie gekennzeichnet durch Komplexität, Einzigartigkeit, Instabilität, Ungewissheit sowie Werte- und Interessenskonflikten. Schön plädiert daher für die Suche nach einer dementsprechenden »epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict« (Schön 1983: 49). Auf der Grundlage von Fallstudien stellt Schön drei Typen des Zusammenspiels von Wissen und Handeln in der Praxis dar:

- »Knowing-in-Action« (Wissen in der Handlung): Hier geht es um alltägliches Wissen in Handlungen, um das Erkennen und um Urteile, von denen Praktikerinnen und Praktiker wissen, wie sie spontan zu fällen sind, ohne bewusst darüber nachzudenken. Schön bezieht sich dabei auf implizites Wissen, das »passiert«. Wesentliches Charakteristikum sind Routinen.
- »Reflection-in-Action« (Reflexion in der Handlung): In komplexeren Situationen denken Praktikerinnen und Praktiker während des Handelns darüber nach, was sie tun. Als Beispiel nennt Schön Jazz-

MusikerInnen, während sie improvisieren: »They are reflecting-in-action on the music they are collectively making and on their individual contributions to it, thinking what they are doing and, in the process, evolving their way of doing it« (Schön 1983: 56). Das Beispiel zeigt, dass Reflexion in der Handlung nicht unbedingt mit Worten vonstatten geht. Es kann auch ein Gefühl – in diesem Fall für die Musik – sein. Nach Schön geht Reflexion in der Handlung zu meist von der Erfahrung der Überraschung aus. Schön meint dazu: »In such processes, reflection tends to focus interactively on the outcomes of the action, the action itself, and the intuitive knowing implicit in the action« (ebd.: 56).

- »Reflection-on-Action« (Reflexion über Handlung): Damit ist das Reflektieren über die Handlung nach einem abgeschlossenen Projekt oder einer spezifischen Situation angesprochen: »Through reflection, he [or she] can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of situations of uncertainty or uniqueness which he [or she] may allow himself [or herself] to experience« (ebd.: 61).

Ein Austausch zwischen Theorie und Praxis unter Partnern

Die Wissensgenerierung in Verbindung mit der Reflexion und dem Austausch zwischen Theorie und Praxis bildet auch den Mittelpunkt eines Verständnisses von Weiterbildung an Universitäten, das vom Österreichischen Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung AUCEN formuliert wurde. Es ist das bis dato einzige Statement in der österreichischen Hochschullandschaft, das den fruchtbaren Austausch zwischen Theorie und Praxis so klar formuliert. Bei dieser Formulierung haben sich alle Universitäten beteiligt und sind zu einem Grundkonsens über die Weiterbildung an Universitäten und ihre Besonderheiten gelangt.

Das Mission Statement unterstreicht die Verknüpfung von Lehre mit der Forschung, die Verbindung von Theorie und Praxis und die besondere Form der Reflexivität universitärer Weiterbildung. Dabei wird Weiterbildung als Verbindungsglied zwischen dem aktuellen wissenschaftlichen Forschungsbezug und den außeruniversitären Erfahrungen und Sichtweisen verstanden. Dies ermöglicht einerseits eine Einbeziehung außeruniversitärer Perspektiven in die Wissenschaft, andererseits eine verstärkte Wirksamkeit der Universität in den verschiedensten Berufs- und Lebensbereichen. Den Mehrwert universitärer Weiterbildung stellt damit – neben der Qualifizierung von Einzelpersonen – die Ermögli-

chung von Berufs- und Interessengemeinschaften sowie von Netzwerken dar und trägt somit zur Handlungsfähigkeit der Gesellschaft bei (AUCEN 2002).

Als Besonderheiten universitärer Weiterbildung hält AUCEN fest:

- *Forschungsbezug auf internationalem Niveau*: Die Partizipation am internationalen »State of the Art« ermöglicht eine Vermittlung der für das jeweilige Praxisfeld relevanten Forschungskompetenzen.
- *Reflexivität im sozialen Bezug*: Die kritische Reflexivität von wissenschaftlichem Wissen ermöglicht ein adäquate Form der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, ohne deren Differenz zu verwischen und konstituiert sich in einem wechselseitigen Lernprozess zwischen Lehrenden und Lernenden.
- *Gemeinschaftsprinzip*: Lehrende und Lernende werden als Partnern und Partner in gemeinsamen Lehr- und Lernprozessen verstanden. Wissen und Erfahrungen beider fließen in diese Prozesse ein (AUCEN 2002).

Im Rahmen einer Studie zu Weiterbildung an Hochschulen wurden ausgewählte Expertinnen und Experten an österreichischen Hochschulen in Interviews danach gefragt, wie sie die Besonderheit wissenschaftlicher Weiterbildung für ihre Hochschule charakterisieren und konkretisieren (Pellert/Cendon 2007, Cendon 2007). Als ein Kernelement wurde von den Expertinnen und Experten wissenschaftliche Fundierung sowie Forschungsnähe genannt. Implizit wie explizit fokussiert wurde dabei die Fundierung auf den Forschungskompetenzen. Wissenschaftlichkeit – so das geteilte Verständnis – zeichnet sich durch die Verbindung zur Forschung aus und wird durch Forschungsergebnisse aus dem jeweiligen Fachgebiet geerdet. Der Praxis- bzw. Berufsbezug von Weiterbildung ist dabei ein wesentlicher Bestandteil. Ein weiteres Element bildete die Verzahnung von Praxis und Forschung sowohl durch die Expertise der teilnehmenden Praktikerinnen und Praktiker als auch durch das Know-how der beteiligten WissenschaftlerInnen. Als drittes wesentliches Element wurde der Nutzen für die Studierenden genannt, um ihr eigenes Potenzial zu verbessern und ihren Marktwert zu erhöhen, bzw. das Gelernte in ihre Berufspraxis übertragen zu können.

Was Professionals an Reflexivität brauchen

Der immer stärker werdende Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnologien, der wachsende Dienstleistungscharakter der Arbeit und die steigende Prozess- und Lernorientierung der Arbeit sind wichtige Trends, die – der postindustriellen Gesellschaft geschuldet – eine Er-

höhung der Wertschätzung von Lernen bei der Arbeit nach sich ziehen (Dehbostel 2007). Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die Arbeit und an das Lernen bei der Arbeit. Die Ungleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit dieser Entwicklungen und Trends je nach unterschiedlichen Branchen und Größen der Unternehmen führen zu »einem Nebeneinander unterschiedlicher Arbeits- und Organisationskonzepte und damit zu einer weiteren Heterogenisierung betrieblicher Arbeits- und Qualifikationsanforderungen« (ebd.: 18). Doch trotz der weiten Auffächerung des Spektrums von Arbeitsverhältnissen ist davon auszugehen, dass große Bereiche in Zukunft durch ganzheitlichere Strukturen und Aufgabenstellungen geprägt sein werden. Das hat Folgen für die Berufsausbildung und auch für die Anforderungen an berufliches Weiterlernen. Professionals, hier verstanden als in stärker wissensbasierten und ganzheitlicheren Arbeitsstrukturen tätige Personen, benötigen daher neue Formen der Aus- und Weiterbildung.

Eine zukunftsorientierte Berufsausbildung bereitet auf ein ganzes Bündel zusammenhängender Tätigkeiten vor. Ausgerichtet an Qualifikations- und Kompetenzstandards zielt sie auf eine umfassende berufliche Handlungskompetenz und Handlungsfähigkeit ab und bildet so eine Grundlage für selbstständiges Weiterlernen (Dehbostel 2007). Damit wird berufsbezogene Weiterbildung ein integraler Bestandteil beruflichen Lernens. Zudem hat sich das »Leitbild der Prozessorientierung« (Meyer 2008: 138) – nämlich an Produktions- und Geschäftsprozessen – in der beruflichen Bildung weitgehend durchgesetzt. Aufgrund von Flexibilisierungs- und Dezentralisierungsmaßnahmen ergeben sich neue Anforderungen an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer: eine höhere »(Selbst-)Steuerung, erhöhte Verantwortungsübernahme und neue Koooperations- und Kommunikationsformen« (ebd.: 139). Vor diesem Hintergrund ist Reflexivität gefordert.

»In der beruflichen Bildung und Weiterbildung sowie der Arbeits- und Organisationspsychologie wird Reflexion v.a. im Kontext von Lernen und Kompetenzentwicklung gesehen. Von Seiten der Unternehmen und der Qualifikations- und Kompetenzanforderungen wird Reflexion zunehmend gefordert, um den wachsenden Innovations- und Kommunikationserfordernissen in der Arbeit gerecht zu werden« (Dehbostel 2007: 39).

Reflexivität im beruflichen Handlungsgeschehen wird von Dehbostel (2007) mit Rückgriff auf Scott Lashs Konzept der doppelten Reflexivität im Angesicht der reflexiven Moderne (Lash 1996) als wichtige Weiterentwicklung im Hinblick auf die Qualität und Souveränität des beruflichen Handlungsvermögens verstanden. Sie beinhaltet die Reflexivität,

Handlungen auf der Basis eigener Erfahrungen und verfügbaren Wissens bewusst kritisch und verantwortlich einzuschätzen und zu bewerten.

»Dabei geht es gleichermaßen um eine auf die Umgebung gerichtete strukturelle Reflexivität als auch um eine auf das Subjekt gerichtete Selbst-Reflexivität. In prinzipieller Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz stellt die reflexive Handlungsfähigkeit ein Handlungsvermögen dar, das sich prinzipiell aus den sich wechselseitig bedingenden Faktoren einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, Arbeits- und Lernbedingungen und individuellen Dispositionen zusammensetzt« (Dehnbostell 2007: 42).

Potenziale: Was Hochschulen für Professionals tun können

Die Verbindung von Arbeit und Lernen in der modernen Berufsbildung stellt ein wesentliches Charakteristikum berufsbezogenen Lernens dar – und mehr als das: die unterschiedlichen Anteile an Lernen und Arbeit bestimmen auch das Leben der modernen lebenslangen LernerInnen. Wesentlich für die neuen Formen von Arbeit und das neue Verständnis von Beruflichkeit sind Reflexion und Reflexivität. An dieser Stelle sind Hochschulen, als genuiner Raum für Wissensgenerierung und Reflexion, wichtige Partnerinnen. Die Hochschulen als spezifische Player in der Wissenschaftslandschaft können dabei gut ihre Stärken einbringen. Die folgenden Möglichkeiten von Kooperationen bieten Anknüpfungspunkte zum genuine Beitrag der Hochschulen für die berufsbezogene Weiterbildung – sie werden teilweise schon »gelebt«, können aber noch gut weiter ausgebaut werden.

Lernortkooperationen – Hochschulen als Netzwerkpartnerinnen

Die Kooperation unterschiedlicher Lernorte ist für die Ausbildung umfassender beruflicher Handlungskompetenz unerlässlich (Meyer 2008: 142). Hochschulen haben gegenüber Betrieben und dem Lernort Arbeitsplatz den Vorteil, dass sie neutrale externe Lernorte sind, an denen betriebliche Bedingungen und Bewertungsmaßstäbe wie auch daraus folgende Sanktionen außer Kraft gesetzt sind. Die Hochschule kann daher die Rolle einer neutralen Netzwerkpartnerin einbringen, die mit Betrieben im Rahmen einer berufsbezogenen Weiterbildung kooperiert. Dies kann jenseits der bekannten dualen Studiengänge auch in einer Zusammenarbeit von mehreren Einrichtungen unterschiedlichen Zuschnitts wie bspw. Betrieben, Hochschulen und regionalen Bildungseinrichtungen in »trialen« (ebd.) oder noch vielfältigeren Bildungsortstrukturen vonstattengehen.

Entwicklungscooporation – Hochschulen als inhaltliche Partnerinnen

Die Verschränkung von Anforderungen des Berufsfelds mit der Forschungsbasierung ist eine wichtige Voraussetzung für die berufsbezogene Weiterbildung. Die Partnerschaft zwischen Hochschulen und der beruflichen Bildung ernst genommen heißt, sich auf Augenhöhe zu begegnen, damit nicht das Theorie-Praxis-Gefälle – wie im Modell technischer Rationalität – zum Tragen kommt. Vielmehr geht es darum, die unterschiedlichen Perspektiven einzufangen und zu bündeln. Nur so kann dem zentralen Fokus der berufsbezogenen Weiterbildung, nämlich der Verschränkung von beruflicher Verwendbarkeit mit wissenschaftlicher Reflexion, Rechnung getragen werden. Unterschiedliche Blinkwinkel und Heterogenität der Beteiligten in fachlicher Hinsicht verhindern dabei Betriebsblindheit und ermöglichen die Überschreitung der unterschiedlichen (Fach-)Expertisen und Disziplinen. Darin liegt auch eine der Stärken inter- oder sogar transdisziplinärer weiterbildender Angebote, die in solchen Partnerschaften entwickelt werden können.

Lehr-Lernprozesskooperation – Hochschulen als didaktische Partnerinnen

Im Hinblick auf die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen kann die Kooperation zwischen Hochschulen und der beruflichen Bildung zu kreativen Ko-Kreationen führen. Die Verschränkung von didaktischen Modellen des Lernens am Arbeitsplatz (Dehnbostel 2007) mit interessanten Methoden der Lehr-Lernforschung und jeweiligen Zugängen zu Wissensgenerierung ermöglichen neue und den spezifischen Bedürfnissen der Professionals angepasste Lehr- und Lernformen. Gut verknüpft mit Formen von Reflexion erlaubt dies, der Perspektive des Reflective Practitioner in der akademischen wie in der beruflichen Welt mehr Raum zu geben (Schön 1987). Eine damit verbundene konsequente Umsetzung der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung unterstützt dabei, immer auf den »Outcome«, also die Ergebnisse von Lernprozessen zu achten. Und dahingehend zu formulieren, was der oder die Lernende nach Abschluss eines Kurses/ Moduls/Lehrgangs – also des gesamten Lernprozesses – tatsächlich »weiß, versteht und in der Lage ist zu tun« (Europäische Kommission 2008: 11).