

Salland, Christina; Franz, Melanie; Feld, Timm C.

Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung – Rolle von und Herausforderungen für Universitäten

Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 345-357. - (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Salland, Christina; Franz, Melanie; Feld, Timm C.: Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung – Rolle von und Herausforderungen für Universitäten - In: Schmidt-Lauff, Sabine [Hrsg.]; Felden, Heide von [Hrsg.]; Pätzold, Henning [Hrsg.]: *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 345-357 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130058
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-130058>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Transitionen in der Erwachsenenbildung

Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge

Sabine Schmidt-Lauff
Heide von Felden
Henning Pätzold (Hrsg.)

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
in der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Sabine Schmidt-Lauff
Heide von Felden
Henning Pätzold (Hrsg.)

Transitionen in der Erwachsenenbildung

Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

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

© 2015 Dieses Werk ist bei Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84740753>)

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0753-9
eISBN 978-3-8474-0915-1
DOI 10.3224/84740753

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
<http://www.shop.budrich-academic.de/>

Inhalt

Vorwort 9

Heide von Felden/Sabine Schmidt-Lauff
Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im
gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht
pädagogischer Professionalität..... 11

Key Notes 17

Ortfried Schöffter
Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life Trajectories‘. Navigieren
durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf 19

Andreas Walther
Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik
oder pädagogische Gestaltungsaufgabe?..... 35

Theoretische Perspektiven 57

Ulla Klingovsky/Susanne Pawlewicz
Übergang, Unsicherheit und Unterbrechung: Scheitern als Chance zur
Differenzbildung 59

Heide von Felden
Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als
Lernweltforschung 71

Nicole Hoffmann
Übergangsstrukturen im Feld der pädagogischen Beratung
Erwachsener – ethnografische Perspektiven im Anschluss an Arnold
van Gennep 85

Claudia Lobe

Biografieorientierte Transitionsforschung als Teilnehmerforschung –
Wie sich Erwachsenenbildungsteilnahme als biografische Transition
untersuchen lässt97

Berufliche Übergänge..... 111

Melanie Benz-Gydat

Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische
Praxis113

Barbara Lindemann

Die Relevanz von sozialen Kontakten beim Übergang vom Studium in
das Erwerbsleben. Ergebnisse aus einer Befragung der Münchner
Magisterpädagoginnen und Magisterpädagogen.....127

Jörg Schwarz/Franziska Teichmann/Susanne Maria Weber

Transitionen und Trajektorien.....139

Bettina Ülpenich

Der Weg in die Schule – Passagenbewältigung von
Lehrramtsanwärtern und -anwärterinnen in Eigenkonstruktion151

Beatrix Niemeyer-Jensen/Merle Hinrichsen

Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische
Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit.....163

Monique Landberg/Peter Noack

Prädiktoren von berufsbezogenen Orts- und Richtungswechseln von
jungen Erwachsenen und die Rolle von Agency.....175

Johanna Gebrande/Rudolf Tippelt

Basiskompetenzen am Übergang in die Nacherwerbsphase189

Marion Fleige

Nutzenvorstellungen von Weiterbildungsteilnehmenden in beruflichen
und erwerbsbiographischen Übergangssituationen.....203

Professionelle Begleitung in Übergängen..... 215

Yeşim Kasap Çetingök
 Die transitionengerechte Konzeptualisierung der psychosozialen
 Beratung für die Erwachsenen und Ermöglichung von
 Bildungsprozessen217

Stephanie Günther/Joachim Ludwig
 Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen
 Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung227

Babette Mölders
 Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf –
 Konstruktionen eines Übergangs anhand einer Falldarstellung239

Barbara Nienkemper
 Abschlussorientierte Tests und Prüfungen im Kontext von
 individuellen Übergängen bei funktionalem Analphabetismus253

Institutionelle und organisationale Übergänge 265

Matthias Alke
 Institutionelle Übergänge durch interorganisationale Kooperationen.
 Eine empirische Rekonstruktion institutioneller Wandlungsprozesse
 von Weiterbildungsorganisationen267

Henning Pätzold
 Organisationale Übergänge zwischen Weiterbildung und Wirtschaft279

Alf-Tomas Epstein
 Interessegenese, Weitergabe von Verbandserbe und Förderprozesse in
 Jugendverbänden als Beiträge zur Übergangsgestaltung291

Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring
 Jugendverbände als Bildungsorte im „Feld des Übergangs“303

Inga Truschkat/Luisa Peters
 Die Transfergesellschaft als personen(un)bezogene Dienstleistung am
 Übergang von Arbeit in Arbeit317

8 Inhalt

Steffi Robak/Claudia Pohlmann/Lena Heidemann
Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen am Beispiel von
Bildungsurlaub332

Christina Salland/Melanie Franz/Timm C. Feld
Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher
Weiterbildung – Rolle von und Herausforderungen für Universitäten345

Autorenangaben 359

Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung – Rolle von und Herausforderungen für Universitäten

1 Einleitung

Das Thema Übergänge im Bildungssystem ist mit dem Ziel der Ermöglichung von Bildungserfolg, Berufseinstieg und gesellschaftlicher Teilhabe in den letzten Jahren verstärkt auf die bildungspolitische Agenda gerückt. Ausgelöst wurde die anhaltende Diskussion um Übergänge insbesondere durch den Bildungsbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2008 (vgl. BMBF 2008), der die Brüche und Zäsuren an den zentralen Schwellen – z. B. von der Schule in die berufliche Ausbildung oder von der Hochschule in den Arbeitsmarkt – statistisch basiert offenlegt. Nach wie vor scheint das deutsche Bildungssystem – auch im internationalen Vergleich besonders deutlich – wie ein „Hindernisparcours strukturiert, mit vielen und besonders frühen Schaltstellen der Selektion“ (Helsper/Kramer 2007, S. 439). Dieser Befund führt u. a. zu der Forderung nach einer institutionellen „Entsäulung“ (Faulstich 2011, S. 204), durch die auch individuelle Bildungslebensläufe und -entscheidungen ermöglicht und das bislang stark regulierte und normierte Zugangswesen gewissermaßen aufgeweicht werden (vgl. Wolter 2011, S. 206). Schlagworte wie erhöhte Durchlässigkeit, soziale Gleichwertigkeit und institutionelle Vernetzung und Öffnung, markieren die Ziele des Aufrufs nach Entsäulung.

Ausgehend von diesen allgemeinen Forderungen illustriert der Blick auf den Hochschulbereich, dass Universitäten als institutionelle Akteure diesem Gestaltungsanspruch zunehmend nachkommen. Beispielsweise wird angesichts der Suche nach neuen Nachfragepotenzialen, einer relativ niedrigen Absolventenquote und eines hohen Fachkräftebedarfs verstärkt über möglichst direkte Einmündungsprozesse von der beruflichen Ausbildung in die Hochschule nachgedacht – wobei insbesondere die Personen angesprochen sind, die nicht über die klassische schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen (vgl. BMBF 2008, S. 175-177). Daneben werden eine Reihe an Maßnahmen ergriffen, um Wissenschaft, Gesellschaft und Wirtschaft enger zu verzahnen und die Hochschule weg von einem geschlossenen Raum, hin zu einer „gesellschaftlichen Dienstleistungseinrichtung“ zu entwickeln (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2003, S. 13). Am deutlichsten findet diese Entwicklung aktuell wohl ihren Ausdruck in dem verstärkten Aus- und Aufbau von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

an Universitäten, also Weiterbildungsangeboten und -dienstleistungen, die sich mit dezidiert wissenschaftlichem Anspruch primär – wenn auch nicht ausschließlich – an Berufstätige wenden (vgl. ebd., S. 6). Unter dem Gesichtspunkt der Übergangsgestaltung verflüssigt sich mit der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung die strikte Trennung zwischen der akademischen und der beruflichen Welt; als nach wie vor zwei Subsysteme mit je eigener Binnenlogik. Für die einzelnen Universitäten ist damit aber auch die Herausforderung verbunden, sich als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter profilieren und positionieren zu müssen. Es wird beispielsweise eine stärker markt-, bedarfs-, nachfrage- und praxisbezogene Angebotsgestaltung erforderlich, die deutlich abweicht von Tradition und Selbstverständnis der klassischen deutschen Universität. Folglich fällt es den Einrichtungen bislang schwer, „eine umfassende und aktive Rolle als institutionelle Anbieterin(nen) von Weiterbildung und lebensbegleitendem Lernen zu spielen“ (Pellert 2009, S. 20).

Aber wie genau beschreiben Universitäten die ihnen zugeschriebene Rolle als Übergangsgestalter im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung überhaupt? Und welche Herausforderungen ergeben sich aus diesem Rollenverständnis für die (zukünftige) Bearbeitung von Übergängen?

Zur Klärung dieser Fragen wird wie folgt vorgegangen: Zunächst wird die Bedeutung von Universitäten als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter im Kontext des Übergangsdiskurses herausgearbeitet (2). Anschließend wird auf die Sprachfigur der „Metapher“ eingegangen, weil sie es ermöglicht, auch die eher impliziten Rollenzuschreibungen erfassen zu können (3). Auf dieser Grundlage werden dann anhand empirischer Ergebnisse eines aktuellen DFG-Projekts metaphorische (Selbst-)Beschreibungen von Universitätsangehörigen unterschiedlicher Ebenen (Universitätsleitung, Verwaltungskräfte, Lehrende etc.) vorgestellt (4). Abschließend erfolgt mit Rückgriff auf die zuvor gemachten Aussagen eine Diskussion der Ergebnisse mit Blick auf Herausforderungen von Universitäten bei der Gestaltung von Übergängen (5).

2 Zur Bedeutung von Universitäten im Kontext neuer Übergänge

Übergänge oder Transitionen bestimmen als immer wiederkehrende Elemente die Lebens-, Arbeits- und Lernbiografie eines jeden Einzelnen. In der Sozialisations- und Bildungsforschung kann dazu ein theoretischer Paradigmenwechsel festgestellt werden, weg von der Idee der Statuspassagen hin zu einer der Übergänge mit Fokus auf der zunehmenden Individualisierung der Biografie und der „Variabilität der transitorischen Settings“ (Kutscha 1991, S. 127). Damit verbunden sind vielfältige Übergangsprobleme und Anschlussrisiken, die individuell durch die Entwicklung von Übergangsstrate-

gien und den Aufbau neuer „Identitätssegmente“ (ebd., S. 117) zu bewältigen sind.

Gerade institutionelle Übergänge, wie vom Schul- ins Hochschul- oder Berufswesen sowie der Wiedereinstieg in die Erwerbstätigkeit (z.B. nach einer Phase der Arbeitslosigkeit) oder der Übergang in den Ruhestand, prägen das Individuum, seine Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungslogiken und nicht zuletzt die entsprechenden Bewältigungsstrategien im Umgang mit diesen Umbruchsituationen. Diese wichtigen Übergangsprozesse wurden deshalb in den letzten Jahren in einer Vielzahl an Forschungsprojekten zum Gegenstand und mit entsprechenden Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen begleitet (vgl. Brandel/Gottwald/Oehme 2010, S. 11-13).

Aber auch der Wiedereinstieg ins Bildungssystem erfährt zunehmend wissenschaftliches und bildungspolitisches Interesse, da auch die Schnittstelle zwischen Schule und Ausbildung bzw. Erwerbsleben nicht mehr unidirektional verläuft, sondern vielmehr selbst zu einer „zeitlich ausgedehnten Übergangsphase“ (ebd., S. 9) geworden ist. Das Konzept des lebenslangen Lernens, bei dem bestimmte Bildungsphasen immer wieder durchlaufen werden, wird so zu einer Bedingung, um an den sozialen, politischen und kulturellen Dimensionen von Gesellschaft teilzuhaben (vgl. Pellert 2009, S. 16). Mit dem Schlagwort des lebenslangen Lernens geht daher auch die Idee einher, „die institutionellen Strukturen des Bildungssystems und die dadurch ermöglichten Bildungswege möglichst offen, flexibel und transparent“ (Wolter 2011, S. 211) zu gestalten. Neue Zugangswege und Übergänge werden so in den Fokus bildungspolitischer Überlegungen gerückt.

In diesem Kontext erfährt auch die wissenschaftliche Weiterbildung als Profilierungs- und Professionalisierungsmöglichkeit für die Teilnehmenden und als wichtiges Moment zur Stärkung der Qualität und Innovationsfähigkeit in den Bereichen Forschung, Wirtschaft und Technologie einen enormen Bedeutungszuwachs. Neben den traditionellen Weiterbildungsanbietern sind auch Hochschulen immer häufiger dazu angehalten, sich im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablieren und diese neben Forschung und Lehre als weiteres Aufgabenfeld auszubauen. Mit der Öffnung des Hochschulzugangs für neue Zielgruppen sind Fragen der Studiengangsorganisation und -gestaltung neu zu diskutieren, um auch nicht traditionellen Studierenden und Hochschulabsolventen den Übergang in die wissenschaftliche Weiterbildung zu ermöglichen (vgl. Hanft/Kretschmer 2014, S. 15 und 23). Die Übergänge zwischen Berufstätigkeit und Weiterbildung prägen daher nicht nur die individuellen Lern- und Berufsbiografien, sondern beeinflussen auch das Alltagsgeschäft der Hochschulen, die als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter immer stärker zur Entwicklung und Ausgestaltung eines entsprechenden Übergangsmagements angehalten sind. Dies wiederum meint dann, „an langjährig gewachsenen institutionellen Strukturen anzusetzen, die ge-

kennzeichnet sind durch scharfe strukturelle, institutionelle und mentale Trennungen“ (Brandel/Gottwald/Oehme 2010, S. 11-12).

In diesem Zusammenhang treten auch metaphorische Konzepte bezüglich der (neuen) Rolle der Universität und der wissenschaftlichen Weiterbildung auf, da diese einen zunächst abstrakten Zugang zu den gewachsenen Strukturen und Verständnissen ermöglichen.

3 Orientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Metaphern

Metaphern sind alltägliche Elemente unserer Sprache, die mehr oder weniger bewusst als Hilfsmittel zur Konstruktion und Strukturierung sozialer Wirklichkeit eingesetzt werden. Bei dem Prozess der Metaphorisierung werden die Eigenschaften eines bekannten Gegenstandes, des sogenannten bildgebenden Gegenstandes, auf einen unbekanntem Bereich, den sogenannten Zielbereich, übertragen, um das zuvor Fremde versteh- und greifbar zu machen (vgl. Kruse/Biesel/Schmieder 2011, S. 65). Das Bilden von Metaphern vollzieht sich also in einem Akt der Übertragung, in einem „mapping between two conceptual domains“ (Lakoff/Turner 1989, S. 4), bei dem im Kontext unbekannter Situationen und Phänomene wieder Orientierung geschaffen und das Subjekt in Handlungsbereitschaft versetzt werden kann. So sind Metaphern nicht nur rhetorischer Schmuck, sondern nehmen direkten Einfluss auf Wissensbestände, Wahrnehmungen und Handlungen. Mit Metaphern wird ein Bedeutungsfeld geschaffen, über das nicht nur kognitive Assoziationen, sondern auch Emotionen und Handlungsmotivationen, -aufforderungen und -schlussfolgerungen ausgelöst werden (vgl. Fuchs/Huber 2011, S. 143).

Dabei begründet sich die Handlungsrelevanz von Metaphern und metaphorischem Denken wie folgt: Ausgangspunkt der handlungsherausfordernden Implikation einer Metapher ist ein abstraktes Verständnis von Handeln als „intentional-zielgerichtetes Verhalten“ (Christmann 1999, S. 2). Dabei kann der Zielbezug des Handelns durch Metaphern vorgegeben werden, weil sie ein handlungsleitendes „Bündel an Schlussregeln“ (sogenannte Inferenzen) zulassen. Beispielsweise kann aus der Metapher „Liebe ist ein gemeinsames Kunstwerk“ geschlussfolgert werden, dass Liebe Kunst ist und in der Handlungskonsequenz von allen Beteiligten Kreativität, Arbeit, Engagement etc. erfordert. Die Beispielmeterapher definiert folglich sowohl inferierte Ziele für das alltägliche Beziehungshandeln wie auch Maßstäbe, um diese Ziele zu verstehen und beurteilen zu können (vgl. Huber 2005, S. 114 f.). Handlungstheoretisch formuliert, steuern die im „metaphorischen Mapping übertragenen Inferenzmuster das Handeln qua Zielvorgaben“ (ebd., S. 115). Besonders einflussreich für diese Auffassung der (handlungsbestimmenden) Funktionen und Effekte metaphorischer Kommunikation war die Metaphertheorie von

Lakoff und Johnson (1980). Lakoff betont in diesem Zusammenhang den oft unbewussten Vorgang des Metaphorisierens: „A conceptual metaphor is a conventional way of conceptualizing one domain of experience in term of another, often unconsciously“ (Lakoff 2002, S. 4). Damit wird der Gebrauch von metaphorischen Sprachbildern auch zu einem genuin menschlichen Sprachhandeln. Folglich sind Metaphern auch sprachlicher Alltag in Organisationen und damit für die Entwicklung von Selbstverständnis und Handlungskompetenz einer Organisation bedeutsam (z. B. in Form von Selbst- und Rollenbeschreibungen in Leitbildern) (vgl. Fuchs/Huber 2011, S. 149).

Diese Ausführungen zur Bedeutung von Metaphern für das Denken, Wahrnehmen und Handeln von Einzelnen und größeren sozialen Systemen legen nahe, dass auch das kommunikative Feld der universitären wissenschaftlichen Weiterbildung von metaphorischen Strukturen durchzogen ist. Denn Universitäten stehen vor der Herausforderung, ihre Bildungsangebote zunehmend unabhängig von einer spezifischen Adressatengruppe und somit lebensphasenübergreifend anzubieten. Die bisher noch nicht regulierten und etablierten Übergänge zwischen Beruf und Universität müssen in diesem Zusammenhang als bidirektionale Übergänge ausgestaltet sein. Inwiefern solche Zielbereiche durch Metaphorisierungen erfasst, gedeutet und strukturiert werden können und welche Handlungsmotivationen und -folgen sich daraus ergeben, wird nun anhand von aktuellem empirischen Material erschlossen.

4 Metaphern im universitären Rollenverständnis bei der Gestaltung von Übergängen

4.1 Material und methodisches Vorgehen

Die im Folgenden vorgestellten Befunde sind Teilergebnisse eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts mit dem Titel „Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld eines universitären Bildungsmanagements – eine explorative Fallstudie“¹. Ziel der Studie ist es, zu erfassen, wie die wissenschaftliche Weiterbildung als Handlungsfeld eines universitären Bildungsmanagements aus Sicht der beteiligten Akteure eingeschätzt, aufgebaut und nachhaltig etabliert wird. Dabei geht es – neben der Herausarbeitung bewusster Äußerungen und Bedeutungszuschreibungen – insbesondere um die Rekonstruktion und Interpretation latenter Sinnstrukturen und Relevanzsetzungen sowie die mit diesen verbundenen individuellen

1 Informationen unter: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ebaj/forschung/forscheb/Projekte/projwisswb> [Zugriff: 18.11.2014].

und organisationalen Handlungsoptionen. Dafür wurden in dem explorativ angelegten Projekt zwei qualitativ-empirische Fallstudien durchgeführt, wobei als ein „Fall“ eine Universität mit ihren für die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung relevanten Akteuren verstanden wird. Konkret wurden problemzentrierte Interviews nach Witzel (1985) und Gruppendiskussionen nach Loos und Schäffer (2001) mit Personen aus den Bereichen Universitätsleitung, Stabsstellen, Administration und Fachbereichen geführt.

Im Zuge der Auswertung des zugrunde liegenden Datenmaterials zeigte sich, dass die Befragten einen stark metaphorischen Zugang zu den Beschreibungen von Selbst- und Rollenverständnis im Kontext der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung sowie dem Umgang mit den durch die Implementierung neu entstandenen Anforderungen wählten. Das Sprechen über die wissenschaftliche Weiterbildung zeigt sich dabei als ein Sprechen in Bildern, d. h., der Gegenstand wird metaphorisch strukturiert, umschrieben, gedeutet, verstanden und erklärt. Aus diesem Grund wurde das empirische Datenmaterial, unabhängig von dem spezifischen Projektschwerpunkt, auf Umschreibungen der Gestaltung von Übergängen durch Universitäten metaphoranalytisch ausgewertet.

Die Metaphernanalyse ist eine u. a. in der qualitativen Sozialforschung angewandte Auswertungsmethode zur Rekonstruktion „sprachlich-kommunikativer Sinnkonstruktionen“ (Kruse 2011, S. 10), die vornehmlich unbewusst zur Strukturierung komplexer oder abstrakter Konzepte eingesetzt werden und damit Hinweise auf die zugrunde liegenden (handlungsleitenden) Orientierungen liefern können (vgl. Dern 2011, S. 68-71). Der metaphoranalytische Zugriff zeigt sich demnach besonders geeignet, die latenten Sinnstrukturen und Relevanzsetzungen der Akteure bezüglich der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung zu rekonstruieren.

In Anlehnung an den rekonstruktiven Ansatz von Kruse, Biesel und Schmieder (2011) erfolgt die Metaphernanalyse in vier Schritten: Als Vorarbeit wurde das empirische Material auf metaphorische Sprachbilder hin gesichtet, die den genannten Zielbereich thematisieren. Diese wurden dann (1) gesammelt und separiert, (2) daraufhin inhaltlich, semantisch und logisch kategorisiert und zu metaphorischen Konzepten verdichtet, (3) auf ihren impliziten Inhalt befragt, auf den Zielbereich übertragen und (4) abschließend interpretativ ausgedeutet.

Im Ergebnis stehen metaphorische Konzepte, die in den folgenden Abschnitten vorgestellt werden.

4.2 Empirische Ergebnisse

In den Beschreibungen der Interviewten zeigt sich insgesamt eine auffällig hohe metaphorische Dichte, mittels derer die Zielbereiche Universität, wissenschaftliche Weiterbildung und Implementierung (Übergangsgestaltung)

veranschaulicht werden. Diese drei Bereiche dienen zunächst als erster kategorialer Rahmen der Metaphernanalyse, über welche dann die entsprechenden bildspendenden Ausdrücke zugeordnet wurden. Die gesammelten Metaphern wurden zu thematischen Konzepten zusammengefasst, die in der folgenden Grafik veranschaulicht werden, bevor ihre Vorstellung und interpretative Ausdeutung erfolgt.

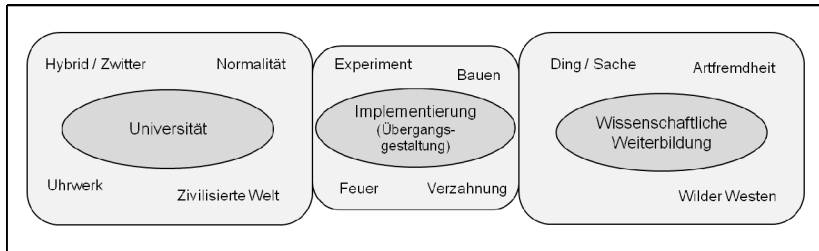


Abb. 1: Metaphorische Konzepte in der wissenschaftlichen Weiterbildung (eigene Darstellung)

4.2.1 Die Universität als Hybrid

In der Semantik des „Hybriden“² drückt sich die Ambivalenz aus, die die Universitätsmitglieder bezüglich der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung empfinden und die zwischen Ablehnung und Unterstützung schwankt. Die sprachlichen Variationen reichen dabei von der Universität in „Hybridstellung“ bis hin zu dem weitaus negativer behafteten Begriff des „Zitters“, womit die Bedeutungszuschreibungen äußerst vielfältig sind. Allgemein bezeichnet der Begriff Hybrid etwas aus Verschiedenartigem Zusammengesetztes, von zweierlei Herkunft Gemischtes (Duden 2010 S. 436, Stichwort ‚hybrid‘). In der Technologie beispielsweise wird darunter die Kombination zweier Technologien verstanden, die zusammen ein neues Ganzes ergeben, wodurch neue Eigenschaften generiert werden, die gezielt für die Lösung bestimmter Probleme eingesetzt werden (ähnlich einem Hybridfahrzeug). Hybride Strukturen können also durchaus mit Fortschritt und Weiterentwicklung in Verbindung gebracht werden. In den Naturwissenschaften werden damit hingegen Lebewesen bezeichnet, die durch die Kreuzung zweier Rassen oder Arten entstehen, deren Fortpflanzung jedoch oft nicht mehr möglich ist und die somit keine Weiterentwicklung erfahren (wie das Maultier).

2 Bei den kursiv gesetzten Begriffen handelt es sich um Originalausdrücke aus den geführten Interviews.

Die Ermöglichung und Erleichterung neuer Übergänge, wie zwischen Berufsleben und wissenschaftlicher Weiterbildung, werden somit sowohl als „*Innovation*“ wahrgenommen, die für die Universität durchaus eine neue Profilierungs- und Entwicklungsmöglichkeit darstellt. Gleichzeitig werden diese Umstrukturierungen auch mit „*Besorgnis*“ bedacht. Die Anforderung der Vollkostendeckung als eines der Charakteristika wissenschaftlicher Weiterbildung oder auch das Spannungsverhältnis, gleichzeitig Teil des staatlichen Bildungswesens und Anbieter auf dem privaten Bildungsmarkt zu sein, lösen große Unsicherheiten aus. In diesem Kontext wird die wissenschaftliche Weiterbildung als „*Wilder Westen*“ wahrgenommen, der die ansonsten „*zivilisierte Welt*“ der Universität mit den konsekutiven Masterstudiengängen in ihrem routinisiert laufenden Betrieb (ihrem „*Uhrwerk*“) bedroht.

Die Metapher des Hybriden oder Zwitterhaften wird durch die häufig kontrastierende Verwendung begrifflicher Variationen des „*Normalen*“ im Vergleich zum „*Artfremden*“ noch verdeutlicht. So wird zum einen das Lehren im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als außerhalb der „*normalen hauptamtlichen Tätigkeit*“ betrachtet und die wissenschaftlichen Masterstudiengänge treten neben den „*normalen, grundständigen Bereich*“. Auch die Teilnehmer/-innen wissenschaftlicher Weiterbildung werden als „*nicht deckungsgleich mit dem normalen Klientel*“ verstanden. Folglich treffen mit der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung „*zwei ganz unterschiedliche Welten*“ aufeinander. Die explizit aufgezeigte Andersartigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie der „*non traditional students*“ zeigen damit das Dilemma der Universität auf, sich zwischen einer „*Grenzziehung*“ mit einer damit einhergehenden „*Gratwanderung*“ und einer hybriden, neu zusammengesetzten Form zu entscheiden.

Dennoch zeigt sich in den Interviews immer wieder, dass die Entwicklung der Universität hin zu einem Bildungsanbieter, der nicht nur eine Lebenspassage potenzieller Adressatengruppen anspricht, als notwendiger Bestandteil im Selbstverständnis erkannt wird, weshalb es eine dringende Aufgabe sei, eine „*vernünftige Verzahnung dieser dualen Struktur*“ zu erreichen.

4.2.2 Wissenschaftliche Weiterbildung als Ding

Die Beschreibung der wissenschaftlichen Weiterbildung als „*randständiges Ding*“ drückt die beschriebene Unsicherheit bezüglich des Selbst- und Rollenverständnisses zusätzlich aus. Die fehlende Namensgebung („*Ding*“) kennzeichnet die wissenschaftliche Weiterbildung als noch nicht integriert und verhindert eine emotionale Annäherung an das Thema. In den Interviews wurde deutlich, dass die strukturelle Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung, z. B. durch die Entscheidung, diese als externes Weiterbildungszentrum oder als GmbH auszulagern, bereits weiter vorangeschritten ist

als die strategische oder kulturelle bzw. mentale Dimension der Implementierung.

Diesem sehr neutralen Umgang mit der Semantik des „*Dinges*“ tritt auf gegensätzliche Weise das metaphorische Konzept des „*Feuers*“ entgegen: So würde man aufgrund der noch unsicheren Prognosen bezüglich der Entwicklung des Stellenwertes wissenschaftlicher Weiterbildung verhindern wollen, dass ein „*Strohfeuer*“ entfacht werde, obwohl deren Zukunft und die Folgen für die Organisation noch nicht absehbar seien. Paradoxerweise brauche es aber auch Mitarbeitende, die für das Thema „*brennen*“, die „*Feuer gefangen*“ haben und dann einen „*Ring of Fire*“ bilden, um die Universität als lebenslaufbezogenen Bildungsanbieter trotz der großen Abwehrreaktionen profilieren zu können. Hier wird die starke Abhängigkeit des Implementierungserfolgs wissenschaftlicher Weiterbildung von einzelnen Universitätsmitgliedern deutlich. Diese bräuchten „*das entsprechende Standing an der Hochschule*“ und eine gewisse Leidenschaft und Engagement, um „*das Ding zum Laufen [zu] kriegen*“. Die Ambivalenz zwischen einem kontrollierten Anfeuern der wissenschaftlichen Weiterbildung und dem Zögern in der Benennung derselben drückt sich insofern auch im Umgang mit dem Implementierungsobjekt aus.

4.2.3 Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung als Experiment und Bauprojekt

Ähnlich wie in der Rollenbeschreibung der Universität und der wissenschaftlichen Weiterbildung werden auch für den Umgang mit dem Implementierungsobjekt kontrastierende metaphorische Konzepte gewählt. Insbesondere die bildspendenden Bereiche des „*Experiments*“ und des „*Bauens*“ werden wiederholt aufgegriffen und unterstreichen das Spannungsverhältnis zwischen Ausprobieren und Festlegen. Dabei wurden die sprachlichen Variationen des Experimentierens vornehmlich von einer Universität gewählt, die sich noch im Aufbaustadium der wissenschaftlichen Weiterbildung befindet und verschiedene Formen der Implementierung gewählt hat, während eine andere Universität eine Auslagerung durch die Gründung einer dezentralen Weiterbildungseinrichtung bereits vollzogen hat. So zeigt sich der strukturelle Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung im ersten Fall noch in „*Versuchen*“ und „*Real-Experiment(en)*“. Dieses Ausprobieren und Testen von verschiedenen Modellen der Implementierung wird mit der Schnelllebigkeit und der prinzipiell noch offenen Entwicklungsfrage begründet. Im Gegensatz dazu werden auch aufgrund dieser noch offenen Gestaltung die Profilierungsmöglichkeiten der Universität als „*ganz große Baustelle*“ oder „*Riesenbaustelle*“ wahrgenommen – als ein Ort also, der sowohl einen Neubau, einen Umbau als auch einen Abriss bedeuten kann, der aber in jedem Fall einer Entscheidung bedarf, da sonst langwierige Behinderungen für die ge-

samte Infrastruktur auftreten könnten. Insgesamt lässt sich erkennen, dass überwiegend ein Neu- oder Umbau bezüglich der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein „*Thema, was man ausbauen sollte*“, verfolgt wird. Weiterbildung wird dabei als ein „*Baustein*“ unter dem „*wissenschaftlichen Dach*“ Universität erkannt, der in das schon erwähnte „*differenzierte Uhrwerk eingebaut*“, also mit dem Gesamtsystem Universität „*verzahnt*“ werden muss. Da Universitäten jedoch als „*unglaublich zäh und langsam in Veränderungsprozessen*“ wahrgenommen werden, müsse man „*frühzeitig anfangen und bohren und bauen und graben*“, um die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung nicht zu einer Langzeitbaustelle verkommen zu lassen, womit die Universitäten eine Chance verpassen könnten, sich als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter zu profilieren.

Vornehmlich verdeutlichen die offengelegten Metaphern und ihre interpretative Ausdeutung, dass die untersuchten Universitäten ihre Rolle bei der Gestaltung von Übergängen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung bislang eher ambivalent bewerten und unentschlossen wahrnehmen. Der Auf- und Ausbau von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und eine damit einhergehende Ermöglichung des Übergangs von beruflicher und akademischer Welt changiert mit den Ausführungen derzeit zwischen den Polen von

- Innovation und Besorgnis (Hybrid und Zwitter)
- Anfeuern und Zögern (Feuer und Ding) sowie
- Ausprobieren und Festlegen (Experiment und Bauobjekt).

Ableitend aus den Unklarheiten in Positionierung und Rollenverständnis lassen sich zukünftige Herausforderungen bei der Gestaltung von Übergängen identifizieren.

5 Fazit: Herausforderungen von Universitäten bei der Gestaltung von Übergängen

Zusammenfassend lässt sich aus den dargestellten empirischen Befunden resümieren, dass die untersuchten Universitäten bei der Gestaltung von Übergängen in eine Hybridstellung mit einer derzeit noch ambivalenten Einstellung gegenüber der neuen Rolle als lebenslaufbezogene Bildungsanbieter geraten.

Befragt man das über die Metaphern erschlossene Rollenverständnis auf Herausforderungen für Universitäten bei der Gestaltung von Übergängen, so wird deutlich, dass die Gestaltungsnotwendigkeiten nicht nur den Übergang von akademischer und berufsbezogener Bildung betreffen, sondern auch die universitätsinternen Übergänge bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung tangieren. Die Bearbeitung von Übergängen im Sinne einer

institutionellen „Entsäulung“ des Bildungssystems erfordert also eine innerorganisationale Entsprechung, die – darauf verweisen die Ergebnisse der gegenwärtigen Rollenbeschreibung der Universitätsakteure – auf strategischer, struktureller und kulturell-mentaler Ebene anscheinend noch nicht eingeholt werden konnte. Allerdings werden die Universitäten, gerade unter den Bedingungen des demografischen Wandels, des schärferen Wettbewerbs und einer größeren institutionellen Autonomie, mittelfristig angehalten sein, innerorganisationale Voraussetzungen für die stärkere Vernetzung mit Gesellschaft und Wirtschaft zu schaffen. Damit dies gelingt, bedarf es eines *inneruniversitären Übergangsmagements*, bei dem es auf Basis der empirischen Ergebnisse bestimmte Herausforderungen zu bearbeiten gilt, die sich zu folgenden Thesen verdichten lassen:

- Die wissenschaftliche Weiterbildung muss ihrerseits eine Produktreife (u. a. gemessen an ihrer Nachfrage und Vollkostendeckung) erreichen, um als akzeptiertes Implementierungsobjekt innerhalb der Universität Anerkennung zu finden.
- Es gilt, die klassische strukturelle Differenzierung in Forschung und Lehre um die der Weiterbildung zu erweitern und die Bereiche im Sinne einer Cross-Selling-Perspektive miteinander zu verzahnen.
- Es wird ein Wandel in der institutionellen Aufgabenzuschreibung der Universität und im Berufsrollenverständnis der Organisationsmitglieder erforderlich, um als angebots-, aber auch nachfrageorientierte Einrichtung dem Auftrag eines lebenslaufbezogenen Bildungsanbieters gerecht werden zu können.

In ihrer Rolle als (Mit-)Akteure von institutionellen Übergängen sind Universitäten im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung insofern mit der Anforderung einer Parallelität von Produkt-, Organisations- und Personalentwicklung konfrontiert. Ob und inwiefern diese Herausforderung angenommen und bearbeitet wird, ist eine noch offene (empirische) Frage. Werden Antworten in einem metaphernanalytischen Zugriff gesucht, so wären u. a. folgende Fragen weiter zu klären: Unter welchen (organisationalen) Bedingungen kommen Metaphern überhaupt zustande? Wie genau zeigt sich der Zusammenhang zwischen Metaphorik und Handeln bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung? Und wie können metaphorische Konzepte dabei als Steuerungsinstrument Einsatz finden. Ungeachtet dessen steht allerdings fest, dass gerade die wissenschaftliche Weiterbildung an der Nahtstelle von Wissenschaft und Berufspraxis eine wichtige wechselseitige Austausch-, Vermittlungs- und Transferfunktion erhält (vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. 2003, S. 30) und in diesem Sinne eine zentrale Funktion für die Übergangsgestaltung durch Universitäten erfüllen kann.

Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf [Zugriff: 02.12.2014].
- Brandel, R./Gottwald, M./Oehme, A. (2010): Übergangsmanagement im Kontext Lebenslangen Lernens. Die Arbeit im Themennetz der Lernenden Regionen. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsgrenzen überschreiten. Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement in der Region. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-21.
- Christmann, U. (1999): Handlungstheorie. In: Groeben, N. (Hrsg.): Kölner psychologische Studien. Beiträge zur natur-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Psychologie, H. 1. Köln: Psychologisches Institut, S. 2-6.
- Dern, C. (2011): Von Kriegern, Networkern und Architekten: Metaphernkonzepte des gegenwärtigen polizeilichen Diskurses. In: Junge, M. (Hrsg.): Metaphern und Gesellschaft. Die Bedeutung der Orientierung durch Metaphern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67-85.
- Duden (2010): Das Fremdwörterbuch. 10., aktualisierte Ausgabe. Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
- Faulstich, P. (2011): Übergänge: Öffnung, Durchlässigkeit, Anerkennung, Anrechnung, Passagen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 203-205.
- Fuchs, H./Huber, A. (2011): Metaphern der Organisation – Organisieren und Führen durch Metaphern. In: Junge, M. (Hrsg.): Metaphern und Gesellschaft. Die Bedeutung der Orientierung durch Metaphern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141-164.
- Hanft, A./Kretschmer, S. (2014): Im Fokus: Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Opening Higher Education to Adult Learners – Concepts and Research Results, Jg. 37, H. 4, S. 15-27.
- Helsper, W./Kramer, R.-T. (2007): Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 53, H. 4, S. 439-443.
- Huber, A. (2005): Metaphorik und Handeln. Metaphorisches Priming am Beispiel der Vorgesetzten-Mitarbeiter-Kommunikation – Eine experimentelle Untersuchung in virtuellem Setting. Duisburg. Verfügbar unter: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5681/HuberMetaphorikHandeln_Diss.pdf [Zugriff: 04.03.2015]
- Kruse, J./Biesel, K./Schmieder, Ch. (2011): Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 113-155.
- Lakoff, G. (2002): Moral politics. How Liberals and Conservatives think. 2. Aufl. Chicago: Chicago Press.
- Lakoff, G./Johnson, M. (1980): Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press.

- Lakoff, G./Turner, M. (1989): *More than Cool reason – a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pellert, A. (2009): *Perspektive Lebenslanges Lernen. Herausforderungen für die Hochschule*. In: Bülow-Schramm, M. (Hrsg.): *Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 15-29.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (Hrsg.) (2003): *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Positionen*. Verfügbar unter: http://www.stifterverband.de/pdf/hochschulen_im_weiterbildungsmarkt_2003.pdf [Zugriff: 02.12.2014].
- Witzel, A. (1985): *Das problemzentrierte Interview*. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 227-256.
- Wolter, A. (2011): *Schwierige Übergänge: Vom Beruf in die Hochschule. Zur Durchlässigkeit des Hochschulzugangs*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 3, S. 206-216.