

Adorno, Julietta

Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Perspektiven von Hochschullehrenden in Deutschland und Spanien

Bielefeld : wbv Publikation 2024, 302 S. - (Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Adorno, Julietta: Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Perspektiven von Hochschullehrenden in Deutschland und Spanien. Bielefeld : wbv Publikation 2024, 302 S. - (Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318274 - DOI: 10.25656/01:31827; 10.3278/9783763974207

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318274>

<https://doi.org/10.25656/01:31827>

in Kooperation mit / in cooperation with:

wbv Publikation

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

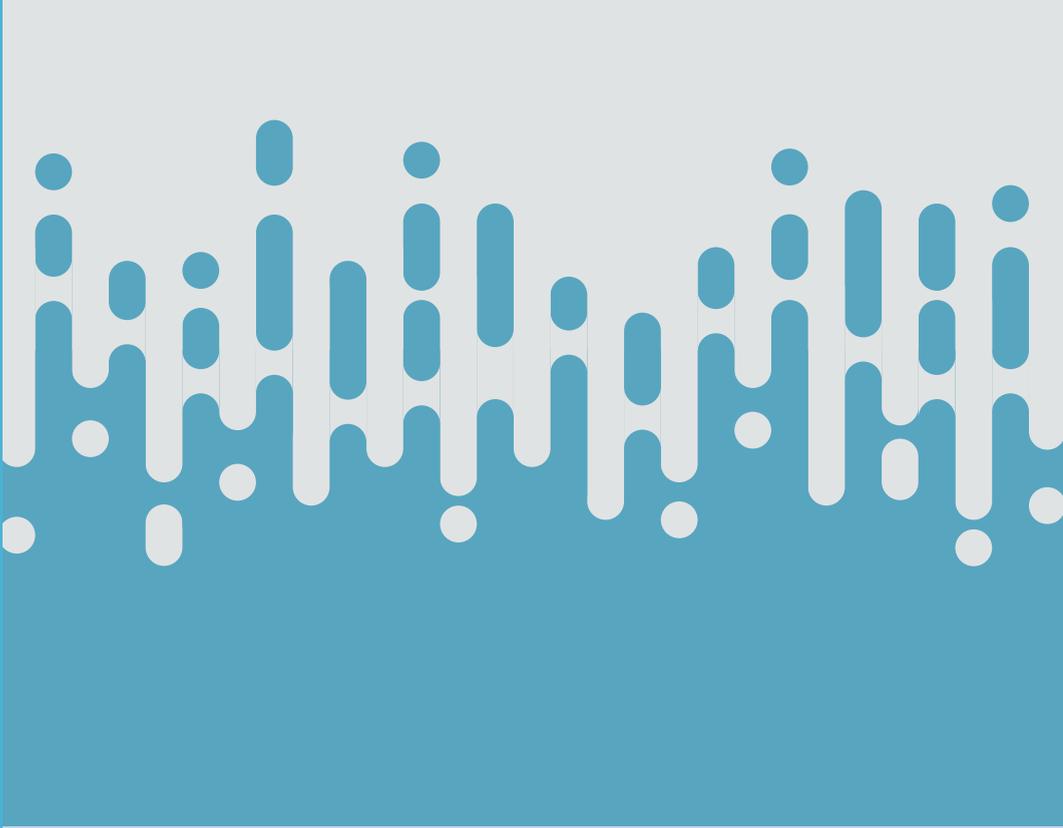
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Julietta Adorno

Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung

Perspektiven von Hochschullehrenden in
Deutschland und Spanien

Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung

Perspektiven von Hochschullehrenden
in Deutschland und Spanien

Julietta Adorno

Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in Carola Iller ist Professorin für Weiterbildung an der Stiftung Universität Hildesheim. Von 2014 bis 2018 war sie Vorsitzende der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Bildungswissenschaftliche Altersforschung, betriebliche Weiterbildung, Familienbildung, Hochschulweiterbildung.



Prof. Dr. Wolfgang Jütte ist seit 2009 Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld und geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ (ZHWB).



Dr. Johannes Klenk leitet den Bereich Forschungsmanagement, Wissenstransfer und wissenschaftliche Weiterbildung der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität Hohenheim, Stuttgart und ist nun Referent im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.



Prof.in Dr.in Maria Kondratjuk ist Juniorprofessorin für Organisationsentwicklung im Bildungssystem an der Technischen Universität Dresden. Sie hat zudem die Geschäftsführung des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung in Magdeburg. Sie ist Mitglied im Sprecher*innenkollektiv der AG Forschung in der DGWF sowie in der Redaktion der ZHWB.



Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen und Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er war und ist beratend für verschiedene Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig und forscht u.a. zur Bedeutung von Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte.



Julietta Adorno

Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung

Perspektiven von Hochschullehrenden in
Deutschland und Spanien

wbv

Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis

Die Themen der Reihe reichen von der Konzeption erwachsenengerechter Hochschuldidaktik über empirische Forschungsergebnisse bis zu historischen, internationalen und theoretischen Analysen lebenslanger Lernprozesse an Hochschulen.

Best Practice, Wissenschaftstransfer, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv:
iStock/phochi

Bestellnummer: I74139
ISBN Print: 978-3-7639-7413-9
ISBN E-Book: 978-3-7639-7420-7
DOI: 10.3278/9783763974207

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist mit Ausnahme des Coverfotos unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

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.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, der Bildungsforschung und der Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Freiburg** | Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Heidelberg** | Bibliothek der Pädagogischen Hochschule **Zürich** | Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität **Oldenburg** | DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation **Frankfurt a. M.** | Fernuniversität **Hagen**/Universitätsbibliothek | Freie Universität **Berlin**/Universitätsbibliothek | Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek **Hannover** | Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule **Karlsruhe** | Hochschulbibliothek Hochschule für Technik, Wirtschaft, Kultur **Leipzig** | Hochschulbibliothek Hochschule **Mittweida** | Hochschulbibliothek **Zittau/Görlitz** | Humboldt-Universität zu **Berlin**/Universitätsbibliothek | Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) **Zürich** | IU Internationale Hochschule GmbH **Erfurt** | Justus-Liebig-Universität **Gießen**/Universitätsbibliothek | Landesbibliothek **Oldenburg** | Leuphana Universität **Lüneburg** | Pädagogische Hochschule **Thurgau**/Campus-Bibliothek | RPTU **Kaiserslautern-Landau**/Universitätsbibliothek | Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek **Dresden** (SLUB) | Technische Informationsbibliothek (TIB) **Hannover** | Technische Universität **Berlin**/Universitätsbibliothek | Technische Universität **Braunschweig** | Technische Universität **Chemnitz**/Universitätsbibliothek | Universität der Bundeswehr **München** | Universität **Mannheim**/Universitätsbibliothek | Universitäts- und Landesbibliothek **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Universitäts- und Stadtbibliothek **Köln** – im Auftrag der Universität zu **Köln** | Universitätsbibliothek **Augsburg** | Universitätsbibliothek **Bayreuth** | Universitätsbibliothek **Bochum** | Universitätsbibliothek der LMU **München** | Universitätsbibliothek **Dortmund** | Universitätsbibliothek **Duisburg-Essen** | Universitätsbibliothek **Eichstätt-Ingolstadt** | Universitätsbibliothek **Erlangen-Nürnberg** | Universitätsbibliothek **Graz** | Universitätsbibliothek **Greifswald** | Universitätsbibliothek **Hildesheim** | Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, **Frankfurt a. M.** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Leipzig** | Universitätsbibliothek **Marburg** | Universitätsbibliothek **Passau** | Universitätsbibliothek **Marburg** | Universitätsbibliothek **Passau** | Universitätsbibliothek **Potsdam** | Universitätsbibliothek **Regensburg** | Universitätsbibliothek **Rostock** | Universitätsbibliothek **Vechta** | Universitätsbibliothek **Würzburg** | Universitätsbibliothek **Wuppertal**

Inhalt

Danksagung	11
Reihenvorwort	13
1 Rahmung der Forschungsarbeit	15
1.1 Problemaufriss, wissenschaftliches Interesse und Forschungszusammenhang	15
1.2 Methodologische Überlegungen zur Funktion des internationalen Vergleichs in dieser Studie	20
1.3 Aufbau der Arbeit	25
2 Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Einführung in den Forschungsgegenstand	27
2.1 Lebenslanges Lernen an Hochschulen als internationales Reformprojekt .	27
2.1.1 Der Bologna-Prozess und seine Bedeutung für die Förderung Lebenslangen Lernens an Hochschulen	28
2.1.2 Lebenslanges Lernen als Entwicklungsperspektive für die neue Ausrichtung der Hochschulbildung	32
2.1.3 Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen	35
2.2 Ausgewählte Forschungsperspektiven und -ergebnisse mit Fokus auf Hochschullehrende und Lebenslanges Lernen	42
2.2.1 Hochschullehrende und ihre Haltungen gegenüber der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende	42
2.2.2 Hochschuldidaktisches Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung	46
2.2.3 Hochschullehrende als Mitglieder der sozialen Welt pädagogisch Tätiger	49
2.2.4 Berufliche Sozialisation in den Hochschullehrendenberuf	52
2.3 Zusammenfassung und Fokussierung des Forschungsgegenstandes	54
3 Rechtlicher und ordnungspolitischer Rahmen Lebenslangen Lernens an Hochschulen in Spanien und Deutschland	57
3.1 Rechtlicher und ordnungspolitischer Rahmen Lebenslangen Lernens an Hochschulen in Spanien	58
3.1.1 Programme und Angebotsstruktur wissenschaftlicher Weiterbildung an spanischen Hochschulen	59
3.1.2 Zusammenhang zwischen akademischen Karrierewegen an staatlichen Hochschulen in Spanien und Engagementsanreizen für Aktivitäten im Bereich Lebenslangen Lernens	60

3.1.3	Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende in Spanien	62
3.2	Rechtlicher und ordnungspolitischer Rahmen Lebenslangen Lernens an Hochschulen in Deutschland	64
4	Sozialtheoretische sensibilisierende Konzepte	69
4.1	Amerikanischer Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus als theoretische Grundlagen der interaktionistischen Handlungstheorie von Anselm Strauss	70
4.2	Theorie sozialer Welten als grundlagentheoretisches Ausgangskonstrukt .	74
4.2.1	Grundlagen	74
4.2.2	Diskursiver Modus sozialer Welten: Das Arena-Konzept	78
4.2.3	Professions- und Organisationstheoretische Anknüpfungspunkte der Theorie sozialer Welten	80
4.2.4	Herleitung der Analyseperspektive	82
5	Methodologische und methodische Überlegungen	85
5.1	Grounded Theory als methodologischer und methodischer Rahmen	85
5.1.1	Sozialtheoretische Gründung der Grounded Theory im Symbolischen Interaktionismus und Pragmatismus	87
5.1.2	Weiterentwicklung zur Konstruktivistischen Grounded Theory ...	90
5.1.3	Grundlagen des methodischen Vorgehens in der (Konstruktivistischen) Grounded Theory	91
5.1.4	Reflexion zur Eignung der (Konstruktivistischen) Grounded Theory für eine international vergleichende Untersuchung	99
5.2	Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument zur Analyse interaktiver Sinngebungsprozesse	100
5.2.1	Der Ansatz der Problemzentrierten Gruppendiskussion	103
5.2.2	Der Gruppendiskurs als verbindendes Element im Interaktionsgeschehen	105
5.2.3	Konsequenzen für die Forschungspraxis: Relevante Kriterien zur Auswahl der Diskussionsteilnehmenden	108
5.3	Rekonstruktion und Umgang mit Sprache im Kontext von Übersetzung ..	110
5.4	Durchführung der Untersuchung	112
5.4.1	Samplingstrategien und Feldzugang	112
5.4.2	Erhebungssituation: Moderation und Diskussionsimpuls	117
5.4.3	Auswertung	120
5.4.4	Die zwei Darstellungsebenen der Ergebnisse	123
6	Ergebnisdarstellung I: Fallanalysen	125
6.1	Fallanalyse Gruppe A	126
6.1.1	Zusammenfassung	126

6.1.2	Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Gruppendiskussion	126
6.1.3	Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens	128
6.1.4	Zentrale Diskussionsinhalte	133
6.1.5	Fazit	149
6.2	Fallanalyse Gruppe B	151
6.2.1	Zusammenfassung	151
6.2.2	Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Gruppendiskussion	151
6.2.3	Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens	151
6.2.4	Zentrale Diskussionsinhalte	156
6.2.5	Fazit	167
6.3	Fallanalyse Gruppe C	168
6.3.1	Zusammenfassung	168
6.3.2	Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Diskussion	168
6.3.3	Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens	169
6.3.4	Zentrale Diskussionsinhalte	171
6.3.5	Fazit	183
6.4	Fallanalyse Gruppe D	184
6.4.1	Zusammenfassung	184
6.4.2	Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Gruppendiskussion	184
6.4.3	Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens	184
6.4.4	Zentrale Diskussionsinhalte	189
6.4.5	Fazit	201
6.5	Fallanalyse Gruppe E	202
6.5.1	Zusammenfassung	202
6.5.2	Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Gruppendiskussion	202
6.5.3	Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens	203
6.5.4	Zentrale Diskussionsinhalte	205
6.5.5	Fazit	222
6.6	Fallanalyse Gruppe F	223
6.6.1	Zusammenfassung	223
6.6.2	Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Diskussion	224
6.6.3	Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens	224
6.6.4	Zentrale Diskussionsinhalte	228
6.6.5	Fazit	236
7	Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen	239
7.1	Arena Öffnung der Hochschule für Lebenslanges Lernen	245

7.2	Arena Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen	250
7.3	Arena Verhältnis von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung	255
7.4	Arena (Un-)Vereinbarkeit von Forschung und Lehre	260
8	Schlussbetrachtungen und Ausblick	267
8.1	Schlussfolgerungen aus der Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Plädoyer für einen Mehrebenenzugang zur Hochschulentwicklung	268
8.2	Methodologische Reflexion: Möglichkeitsräume und Herausforderungen international vergleichender Forschung	275
	Literaturverzeichnis	279
	Anhang	297
	Anhang I: Transkriptionslegende	297
	Anhang II: Einladung zur Gruppendiskussion deutsch	298
	Anhang III: Einladung zur Gruppendiskussion spanisch	299
	Anhang IV: Diskussionsimpuls deutsch	300
	Anhang V: Diskussionsimpuls spanisch	301
	Anhang VI: Hintergrundinformationen zu akademischen Positionen im spanischen Hochschulsystem	302

Danksagung

Bedanken möchte ich mich bei allen, die mich im Laufe dieses langjährigen Prozesses begleitet haben.

Allen voran möchte ich mich bei meiner Betreuerin Carola Iller bedanken, die mir bei der Entwicklung meiner Gedanken und der Fokussierung meines Dissertationsprojektes viele wichtige Impulse und Hilfestellungen geliefert hat. Mein Dank gilt auch Wolfgang Jütte, von dessen wissenschaftlichem Netzwerk ich profitieren durfte.

Des Weiteren gilt mein Dank den Untersuchungsteilnehmenden, die sich in ihrem hektischen Alltag Zeit für die Mitwirkung an meinem Forschungsprojekt genommen haben. Mein besonderer Dank in diesem Zusammenhang gilt José González-Monteaquedo und Mayte Padilla-Carmona für die Unterstützung bei der Organisation meiner Forschungsaufenthalte in Spanien.

Vielen Dank den zahlreichen Menschen, die mich durch ihre Rückmeldungen zu diesem Projekt auf verschiedenste Art und Weise unterstützt und damit weitergebracht haben: Danke Magdalena Hartmann, Sarah Dellmann, Ann-Kathrin Arndt, Dunja Hanselmann, Maren el Khanechaoui, Svenja Garbade, Viktoria Gräbe, Astrid Klink, Eva Reuter, Jessica Schüle, Sylvia Wehren.

Last but not least bedanke ich mich bei den Organisator:innen sowie der Community des London Writers Salon. Diese engagierten Menschen gaben mir in der Phase der Verschriftlichung die nötige Struktur sowie viele inspirierende Impulse für die Tätigkeit des Schreibens.

Und natürlich meinen Eltern, Brigitte und Konrad: danke für eure uneingeschränkte Unterstützung!

Reihenvorwort

Lebenslanges Lernen als bildungspolitisch-programmatisches Konzept prägt schon seit den 1970er-Jahren den internationalen Diskursraum. Allerdings ist das Potenzial dieses Reformkonzepts für die unterschiedlichen Bildungsbereiche nicht annähernd ausgeschöpft worden. In den Hochschulen wurde es sporadisch im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgegriffen. Diese richtet sich vorwiegend an Teilzeit-, zu meist berufstätige Studierende und sensibilisiert damit für die Zielgruppen der „nicht-traditionell Studierenden“. Aber das Bild der „Normalstudierenden“ ist gerade in den deutschsprachigen Ländern weitgehend prägend – auch wenn dies die gesellschaftliche Realität schon länger nicht mehr angemessen widerspiegelt.

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011–2020) setzte an die Strukturen an und förderte den Auf- und Ausbau weiterbildender Studienangebote für die Zielgruppen der nicht-traditionell Studierenden. Der Wissenschaftsrat als ein weiterer bedeutsamer bildungspolitischer Akteur folgte mit den „Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens“ (2019). Danach bedürfen Hochschulen einer inhaltlichen Neuorientierung ihres Selbstverständnisses und einer Bereitschaft, durch Ressourcenverlagerungen lebenslange wissenschaftliche Lernprozesse zu fördern. Konkret werden die Hochschulen aufgerufen, „ihr Selbstbild als Anbieter für Vollzeitstudierende in der Erstausbildung zu erweitern und sich der Normalität von berufsbegleitendem Studieren, Weiterbildung und lebenslangem Lernen stärker zu öffnen“.

Diese Empfehlungen verweisen darauf, dass es mehr als nur um Veränderungen einiger Strukturen bedarf, sondern ein umfassender (lern-)kultureller Wandel gefordert ist. Wenn Hochschulen als Einrichtungen lebenslangen Lernens konzipiert werden, stellen sich sehr grundsätzliche Fragen: Wie wird dem Paradigma der Öffnung strukturell und inhaltlich Rechnung getragen? Wie trägt die Lehr-Lernkultur dazu bei, lebenslange Kompetenzentwicklung von Studierenden zu fördern? Und vor allem: Welche Rolle nehmen die Hochschullehrenden dabei ein? Wie ist deren Haltung gegenüber der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende? Wie gehen sie didaktisch mit dem nicht-akademisch generierten Wissen ihrer berufserfahrenen Studierenden um?

Auf diese und benachbarte Fragen, die sich aus diesem umfassenden Reformauftrag ergeben, findet die vorliegende Studie von Julietta Adorno in mehrfacher Hinsicht Antworten:

- sie zeichnet die nationalen und internationalen Diskursstränge des Reformkonzepts des lebenslangen Lernens nach;
- sie referiert den aktuellen Forschungsstand (state of the art) in der Debatte;
- sie beleuchtet die Rolle der Hochschullehrenden als Protagonist:innen, die bisher weitgehend ausgeblendet waren;

- sie wirft mit ihrem komparativen Vorgehen einen Blick auf ausländische Wirklichkeiten und fördert so Eigenarten nationalstaatlicher Entwicklungen zutage;
- sie entwickelt einen forschungsmethodologischen Zugriff, der weitere Forschungen inspirieren kann.

So werden zahlreiche Ergebnisse generiert, die einladen, bisher eingespielte Routinen und Sichtweisen zu hinterfragen. Der besondere Verdienst der vorliegenden Studie ist, dass sie einen vertieften Blick auf die zahlreichen Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden in der sozialen Welt der Hochschule wirft. Sie zeigt die kulturell eingespielten Werthaltungen, Überzeugungen und Normen der Hochschullehrenden und ihren professionell geprägten Umgang mit den zugrunde liegenden Spannungsfeldern auf. Damit trägt sie zur Selbstreflexion und Selbstaufklärung bei. Die stärkere Orientierung an die „Lifelong Learner“ mit ihren individuellen Lernbiografien kann perspektivisch zur Erneuerung der hochschulischen Lehr-Lernkultur beitragen; letztlich geht es dabei um nicht weniger als um ein inklusives Verständnis von Hochschulbildung im 21. Jahrhundert.

Wolfgang Jütte

Universität Bielefeld

1 Rahmung der Forschungsarbeit

Die vorliegende Studie untersucht die Bedeutungen Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung aus Perspektive von Hochschullehrenden an deutschen und spanischen Hochschulen. Lebenslanges Lernen wird in dieser Arbeit im Sinne eines an die Hochschulen gerichteten Reformauftrags fokussiert. Mittels problemzentrierter Gruppendiskussionen werden die von Hochschullehrenden interaktiv hergestellten Bedeutungen zu Lebenslangem Lernen untersucht und in Arenen geordnet.

1.1 Problemaufriss, wissenschaftliches Interesse und Forschungszusammenhang

Lebenslanges Lernen gilt als Lösungsangebot für die Notwendigkeit der individuellen sowie der gesellschaftlichen Anpassung an sich wandelnde Bedingungen. Hochschulen¹ als Orte der Wissensproduktion und des Wissensmanagements stehen dabei in einem engen Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen (vgl. García Garrido/Egido Gálvez 2006, S. 227). In ihrer Funktion als Bildungseinrichtungen folgen auf die Übernahme des Konzepts in die Hochschulstrukturen jedoch große Herausforderungen. So stellt die Ermöglichung individueller Lern- und Bildungsprozesse in jeder Phase des Erwerbs- und Lebenszyklus einen Kerngedanken Lebenslangen Lernens dar (vgl. Pellert 2016, S.73) und bedeutet damit eine Erweiterung des hochschulischen Bildungsauftrages. Dass die Umsetzung dieses Kerngedankens Lebenslangen Lernens grundlegende Konsequenzen für die Hochschulen mit sich bringt, erkannte bereits die Europäische Kommission, die in ihrem Memorandum zu Lebenslangem Lernen aus dem Jahr 2000 auf die entsprechenden Anstrengungen verwies, die damit einhergingen, und für die notwendigen Öffnungsprozesse die Metapher der „graduellen ‚Os-mose‘“ (Europäische Kommission 2000, S. 12) wählte:

„Die derzeit in den Mitgliedstaaten geführte Debatte über die Zukunft der Hochschulen ist ein Beispiel dafür, wie sich politisches Denken zunehmend den praktischen Implikationen dieser Vision [der graduellen ‚Os-mose‘; J. A.] zuwendet. Das Hochschulstudium für neue, breitere Kreise zu öffnen, kann nur dann erreicht werden, wenn sich die Hoch-

1 Der Begriff der *Hochschule* wird hier als Oberbegriff verwendet, um darin verschiedene Hochschultypen zu integrieren. Im Zentrum dieser Studie steht der Hochschultyp der Universität, daher wird dieser Begriff ebenfalls verwendet, jedoch lediglich dann, wenn deutlich gemacht werden soll, dass es sich explizit um diesen Hochschultyp handelt. Damit wird einer Besonderheit im deutschen Hochschulsystem Rechnung getragen. Während in englisch- sowie spanischsprachiger Literatur der Begriff *university* bzw. *universidades* die Funktion des Oberbegriffes verschiedener Hochschultypen erfüllt, verweist der deutsche Begriff *Universität* auf einen speziellen Untertyp. Der Begriff der Hochschule wird in der Literatur darüber hinaus gelegentlich als Kurzform für Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaft (HAW) verwendet. Die Differenziertheit des deutschen Systems wird in Spanien teilweise innerhalb der eigenen Institution widergespiegelt. So wird ein mit den deutschen HAWs vergleichbarer Ausbildungsauftrag in Spanien durch die in die Universitäten integrierten *Escuelas Superiores* wahrgenommen (vgl. Reznicek 2017, S. 11).

schuleinrichtungen selbst ändern – und zwar nicht nur intern, sondern auch in ihren Beziehungen zu anderen ‚Lernsystemen‘.“ (ebd.)

Mit der Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung gehen aus dieser Perspektive betrachtete sehr weitreichende Anforderungen einher:

„Die Bedeutung des lebenslangen Lernens für Universitäten besteht in einer doppelten Aufforderung zur Öffnung einerseits in Bezug auf ihr Selbstverständnis als Bildungsraum und andererseits hinsichtlich ihrer Strukturen, Abläufe und Inhalte als Bildungspraxis, damit eine Hochschulbildung an der Universität tatsächlich zugänglich wird und als inhaltlich sowie lebensrelevant für BürgerInnen in allen Lebensphasen wahrgenommen und erlebt wird.“ (Chisholm 2015, S. 42)

Nachdem Lebenslanges Lernen als Bildungskonzept vor ca. einem halben Jahrhundert vorrangig im quartären Bildungssektor, sprich im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung, rezipiert wurde (vgl. Koepnick 2010, S. 86), scheint inzwischen Konsens zu sein, dass sich Bildungssysteme im Sinne des Lebenslangen Lernens durch eine „systemische Qualität“ (Dollhausen 2015, S. 337) auszeichnen. Diese beinhaltet eine Koordination ihrer Bildungsinstitutionen in *vertikaler* Hinsicht, das heißt über die gesamte Lebensspanne hinweg, sowie in *horizontaler* Hinsicht, im Sinne einer Integration formalen, non-formalen und informellen Lernens (vgl. García Garrido/Egido Gálvez 2006, S. 16). Damit zeichnen sich Bildungssysteme im Sinne Lebenslangen Lernens durch ihr hohes Maß an Offenheit bzw. Durchlässigkeit aus:

„Mit lebenslangem Lernen verbindet sich die Vision eines relativ offenen, flexiblen und transparenten Systems mit vielfältigen Eingängen und Ausgängen, mit zahlreichen Übergängen und Verbindungslinien, mit hoher Durchlässigkeit und ohne Sackgassen. Bei einem System lebenslangen Lernens geht es eher um Vernetzung, Kooperation und Offenheit als um Segmentierung oder Abschottung zwischen Bildungsinstitutionen.“ (Wiesner/Wolter 2005, S. 22)

Im Rahmen dieser Vision soll auch der Hochschulbereich weiterentwickelt bzw. reformiert werden und somit einen Beitrag zur systemischen Qualität des Bildungswesens als Ganzes leisten. In einem engen Zusammenhang mit der Förderung Lebenslangen Lernens an Hochschulen stehen Ziele wie die Öffnung für neue Studierende mit diversen Bildungsbiografien und die Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, weshalb es auch in enger Verbindung zu gesellschaftspolitischen Fragen der (Bildungs-)Gerechtigkeit steht (vgl. Banscherus 2016, S. 5).

Mit der Hinwendung zu einem System des Lebenslangen Lernens geht neben den sozialen Öffnungsprozessen auch eine zeitliche, räumliche und inhaltliche Ausdehnung von Lern- und Bildungskonzepten einher (vgl. Hof 2022, S. 68 ff.). Konsequenzen einer solchen Umsetzung stellen die Entgrenzung institutioneller Strukturen sowie damit einhergehende Herausforderungen für deren pädagogische Gestaltung dar. Die für die Förderung Lebenslangen Lernens erforderliche Öffnung von Strukturen führt so zugleich zur Notwendigkeit der Festlegung von konkreten Umsetzungsstrategien, Aufgabenfeldern und Verantwortlichkeiten, sprich zur Notwendigkeit, umfassende

Konzepte dafür zu entwickeln. Trotz seiner Prominenz im bildungspolitischen Diskurs handelt es sich bei Lebenslangem Lernen jedoch eher um ein Schlagwort als um ein theoretisch fundiertes oder operationales Konzept (vgl. Wolter/Banscherus 2016, S. 53).

Die wesentlichen politischen Anstöße und Konzepte zu Lebenslangem Lernen jenseits der Hochschulbildung erfolgten dabei insbesondere im Rahmen von Veröffentlichungen internationaler Organisationen (vgl. Schuetze 2005; Koepernick 2010; Hof 2022). So wird es seit den 1970er-Jahren kontinuierlich von verschiedenen supra-, inter- und nationalen Akteur:innen diskursiv ausgestaltet und dabei unterschiedlich ausgelegt. Im europäischen Kontext wurde Lebenslanges Lernen im Rahmen einer europäischen Beschäftigungsstrategie definiert, was zugleich einen Beitrag zur aktiven Bürger:innenschaft, Chancengleichheit und sozialen Inklusion leisten soll, indem die Kluft zwischen (formal) höher und geringer qualifizierten Personen geschlossen bzw. verkleinert werden soll (vgl. Pellert 2016, S. 72 f.). Seine konzeptionelle Unbestimmtheit ermöglicht es zahlreichen politischen Akteur:innen, sich mit ihren jeweiligen, sich teils widersprechenden Interessen mit Lebenslangem Lernen zu identifizieren, womit wiederum seine hohe Attraktivität erklärt werden kann (vgl. Wahl/Nittel/Tippelt 2014, S. 122 f.).

Für die Hochschulbildung erfuhr Lebenslanges Lernen im Rahmen des Bologna-Prozesses eine intensive Diskussion. Trotz der enormen Umstrukturierungen, die im Zuge dieses Hochschulreformprogramms vorgenommen wurden und damit zu einer weitgehenden Harmonisierung des europäischen Hochschulraums beigetragen haben, bleibt Lebenslanges Lernen jedoch auch für den Hochschulbereich weiterhin weitgehend unbestimmt:

„The term ‚lifelong learning‘ refers to a wide range of concepts and is not restricted to the pure meaning of learning across the lifespan. Even if we narrow it down to lifelong learning in higher education, it still has a wide array of notions.“ (Spexard 2015, S. 267)

Die Divergenzen um die konkrete Ausgestaltung des Hochschulbereichs zur Ermöglichung lebenslanger Lernprozesse reichen nun so weit, dass Slowey und Schuetze von einem immanenten Konflikt zwischen Humankapitalperspektive und Chancengerechtigkeit sprechen (vgl. 2012, S. 4). Auswirkungen haben die unterschiedlichen politischen Interessen bspw. auf verschiedene Finanzierungsmodelle für Studienangebote sowie auf die Diskussion um die Öffnung für jeweils unterschiedliche soziale Gruppen. Denn nicht zuletzt vor dem Hintergrund, welche der beiden Betrachtungsweisen die Grundlage für hochschulpolitische Entscheidungen bildet, stellt sich die Frage, für wen die Teilnahme an akademischer Bildung geöffnet werden soll, anders. Je nach Perspektive lassen sich also verschiedene Konsequenzen für die Umsetzung ableiten, entweder die einer umfassenden Reform zur Integration Lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung oder die eines reinen Anbaus entsprechender Programme an bestehende Hochschulstrukturen und damit einer Auslagerung der im Kontext Lebenslangen Lernens notwendigen Entwicklungsaufgaben in den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Wolter/Banscherus 2016, S. 76). Solange jedoch das reguläre

Studienangebot von Reformen ausgenommen bleibt, steht Lebenslanges Lernen in den entsprechenden Organisationsformen in erster Linie einem zahlungskräftigen Teilnehmendenkreis zur Verfügung und läuft damit einer sozialen Öffnung von Hochschulbildung, wie im Konzept ursprünglich angedacht, zuwider.

Richtet man den Blick hingegen auf das reguläre Studienangebot, so sind dort im Sinne Lebenslangen Lernens umfassende Organisationsentwicklungsaufgaben erforderlich. Neben den notwendigen Veränderungen im Bereich der Zulassungsregularien und der zeitlichen Organisation eines Studiums stellt sich dort die Frage danach, wie sich Aus- und Weiterbildungsmotive der Studierenden miteinander vereinbaren lassen. Damit entstehen besondere Anforderungen im Bereich der Studiengangsgestaltung sowie der Hochschuldidaktik, Aufgaben, für deren Umsetzung maßgeblich die Hochschullehrenden verantwortlich sind. Im Kontext der Umsetzung Lebenslangen Lernens nehmen sie aufgrund entsprechender Handlungsspielräume im Rahmen der Lehr- und Prüfungsgestaltung sowie der hochschulischen Selbstverwaltung eine entscheidende bzw. sogar kritische Position ein. Da die „gegenwärtigen Öffnungsprozesse das bekannte, althergebrachte Bild der Universität“ erodieren und zunehmend „traditionelle Werte und Vorgehensweisen in Frage [stellen; J. A.]“ (Müller/Köhler 2014, S. 10), bedarf es der Akzeptanz und der Unterstützung der Hochschullehrenden für diese notwendigen grundlegenden Veränderungsprozesse.

Die Organisationsentwicklungsbedarfe für die Umsetzung Lebenslangen Lernens in die akademische Bildung bringen zugleich einen hohen Forschungsbedarf mit sich, den Karin Dollhausen folgendermaßen benennt:

„Gefragt sind damit Forschungen, die zum einen auf ein genaueres Verstehen hochschulischer bzw. akademischer Bildung im Kontext lebenslangen Lernens abzielen und die zum anderen zur Offenlegung von Ansatzpunkten beitragen, die auf den hochschulspezifischen Wissens- und Orientierungsbedarf in Bezug auf das ‚Wie‘ der Initiierung, Gestaltung und Umsetzung von Hochschulentwicklungsprojekten im Kontext des lebenslangen Lernens antworten. Dabei wird es erforderlich sein, das forschende Augenmerk auch und vor allem so anzulegen, dass reflexionsanregende Ergebnisse in Bezug auf im Hochschulkontext eingespielte Sichtweisen und Konstruktionen ermöglicht werden [...]“ (Dollhausen 2015, S. 343)

Vor dem Hintergrund der eben dargestellten unterschiedlichen Auffassungen über das Konzept des Lebenslangen Lernens bei gleichzeitiger Notwendigkeit der grundlegenden Umgestaltung der Hochschulstrukturen wird in dieser Arbeit die These vertreten, dass für das Gelingen seiner Umsetzung in der Hochschulbildung ausschlaggebend ist, welche Bedeutung Lebenslangem Lernen von den Hochschullehrenden beigemessen wird, da entsprechende Konzepte von ihnen in pädagogisches Handeln umgesetzt werden müssen. Ob dies gelingt, hängt nicht nur von ihrer generellen Offenheit gegenüber Lebenslangem Lernen ab, sondern vor dem Hintergrund der oben dargestellten konzeptionellen Unbestimmtheit auch davon, wie sie Lebenslanges Lernen mit Bedeutung versehen, und damit zusammenhängend, ob sie auch Möglichkeiten der Umsetzung vor dem Hintergrund institutioneller Strukturen wahrnehmen.

Ziel dieser Studie ist es, die Umsetzung Lebenslangen Lernens an Hochschulen in einem breiten Kontext zu betrachten, indem die Bedeutungszusammenhänge, in denen Lebenslanges Lernen von Hochschullehrenden verortet wird, zum Analysegegenstand gemacht werden. Hochschullehrende werden in dieser Studie somit als Akteur:innen verstanden, die durch ihre Einblicke in die Praxis über Wissen verfügen, welches zum oben geforderten Verstehen Lebenslangen Lernens im Kontext hochschulischer Bildung beiträgt. Die Analyse ihrer Perspektiven kann also zum einen entscheidende Hinweise darauf geben, inwiefern bzw. in welcher Form Lebenslanges Lernen als umfassendes Bildungskonzept in die Hochschulen bereits übernommen wurde, zum anderen, auf welche strukturellen Hindernisse und Barrieren die weitere Implementierung stößt.

Die vorliegende Studie konzipiert Hochschullehrende in Anlehnung an Anselm Strauss als Mitglieder einer sozialen Welt (1978a; 1993) und leitet damit organisations- und professionstheoretische Überlegungen den Forschungsgegenstand betreffend aus einer interaktionistischen Perspektive ab. Im Sinne des symbolischen Interaktionismus wird dabei auf die zentrale Rolle geachtet, die interaktive Aushandlungsprozesse für die Konstruktion von Bedeutungen spielen, welche wiederum als handlungsleitend betrachtet werden (vgl. Blumer 2004 [1973], S. 322). Diese Perspektive ermöglicht zugleich, das Verhältnis der Handelnden zu den sie umgebenden Strukturen im Rahmen einer wechselseitigen Einflussnahme zu bestimmen. So thematisiert Anselm Strauss Interaktion konsequent als Ursprung der fortlaufenden Organisation sozialer Strukturen (vgl. Strübing 2007).

Eine Besonderheit dieser Studie stellt dar, dass ihr Material in zwei europäischen Ländern – Spanien und Deutschland – erhoben wurde sowie theoretische Bezüge zu beiden Ländern hergestellt werden. Mit diesem Vorgehen ist das Ziel verbunden, den Forschungsgegenstand – die Umsetzung Lebenslangen Lernens im Kontext pädagogisch-forschender Tätigkeit an Hochschulen² – besser zu verstehen und dabei vom Umgang der handelnden Akteur:innen damit auf der Mikroebene, sprich von den Hochschullehrenden ausgehend, verschiedene institutionelle Handlungskontexte (Mesoebene) in ihrer Relation zu berücksichtigen. Ziel ist es nicht, Beschreibungen und Konzeptionen von Mustern und Typologien mit erklärenden Aussagen von nationaler Gültigkeit vorzunehmen, sondern zu untersuchen, wie die mit der Umsetzung Lebenslangen Lernens verbundenen Problemstellungen in verschiedenen sozialen (Sub-)Welten bearbeitet werden. Die methodologischen Überlegungen zum Stellenwert des internationalen Vergleich(en)s in dieser Studie werden in Punkt 1.2 dargelegt.

Lebenslanges Lernen wird in dieser Arbeit im Sinne eines an die Hochschulen gerichteten Reformauftrags mit implizierten institutionellen Veränderungen fokussiert. Durch die Übernahme in die Hochschulbildung wird Lebenslanges Lernen zu einem zu bearbeitenden Handlungsproblem und somit zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen verschiedener Akteursgruppen innerhalb des Hochschulsektors, so auch innerhalb der sozialen Welt der Hochschullehrenden. Als zentrale Gruppe mit

2 Zur Herleitung des Forschungsgegenstandes und damit auch zur Konstruktion der Hochschullehrenden als pädagogisch-forschend Tätige siehe 2.4.

bedeutenden Gestaltungsmöglichkeiten stehen ihre Perspektiven im Zentrum der Untersuchung. Somit liegt der Fokus auf den Konstruktionen ihres beruflichen Handelns im Kontext organisationaler Strukturen. Demnach liegen dieser Untersuchung folgende erkenntnisleitende Forschungsfragen zugrunde: *Wie konstruieren Hochschullehrende die Bedeutung(en) Lebenslangen Lernens im Kontext von Hochschulbildung? Wie verorten sie sich als Berufsgruppe im Prozess der Öffnung für Lebenslanges Lernen und welche Handlungsspielräume und Begrenzungen nehmen sie dabei wahr?*

Die disziplinäre Verortung Lebenslangen Lernens findet sich insbesondere – nicht zuletzt aufgrund seiner primären Bedeutung für entsprechende pädagogische Handlungsfelder – im Rahmen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Das Thema Lebenslanges Lernen an Hochschulen lässt verschiedene disziplinäre Zugänge zu. Gerade die Diskussion um die wissenschaftliche Weiterbildung als einer „Spielart des Lebenslangen Lernens“ (Cendon 2016, S. 185) und damit eines Themas, das der Umsetzung Lebenslangen Lernens sehr nahe liegt, zeigt die Komplexität der disziplinären Verortung des Gegenstandes dieser Arbeit auf. Denn auch die erziehungswissenschaftliche Diskussion um wissenschaftliche Weiterbildung weist eine Vielschichtigkeit auf und lässt sich zwischen beruflicher Weiterbildung, allgemeiner Erwachsenenbildung und Hochschulbildung ansiedeln (vgl. ebd.).

Ein weiteres disziplinäres Feld von Bedeutung für diese Studie stellen Ansätze und theoretische Überlegungen der (international) vergleichenden Forschung, insbesondere der vergleichenden Erziehungswissenschaft, dar. Deren Bedeutung für die Arbeit wird im folgenden Teil nachgegangen.

1.2 Methodologische Überlegungen zur Funktion des internationalen Vergleichs in dieser Studie

Vor dem Hintergrund der Bedeutung, die Lebenslangem Lernen allgemein und im Kontext von Hochschulbildung im Besonderen im Rahmen von Internationalisierungs- bzw. Europäisierungsprozessen – insbesondere dem Bologna-Prozess – zukommt, wurden für diese Studie empirische Daten in Form von Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden in zwei europäischen Ländern, Deutschland und Spanien, erhoben. Indem diese Daten sowie theoretisches Kontextwissen aus beiden Ländern miteinander in Beziehung gesetzt und nicht lediglich nebeneinandergestellt werden, reiht sich diese Studie in eine Tradition der international vergleichenden qualitativen Forschung ein, wobei der Reflexion des vergleichenden Vorgehens ein besonderer Stellenwert zukommt. Dabei werden theoretische und methodologische Diskussionen zu international vergleichender Forschung in den Sozialwissenschaften, insbesondere der vergleichenden Erziehungswissenschaft, aufgegriffen und im Rahmen dieser Studie bearbeitet.

Ziel des internationalen Vergleichs in dieser Studie stellt in erster Linie ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn dar, der sich durch die Erweiterung der Perspektiven auf den Forschungsgegenstand im Rahmen seiner Untersuchung in verschiedenen akade-

mischen Handlungskontexten und damit unter Berücksichtigung eines weiten Spektrums institutioneller Strukturen ergeben soll.³ Somit stellt die Entscheidung, den Forschungsgegenstand in zwei verschiedenen Ländern zu untersuchen, von vornherein eine erkenntnisleitende Forschungsstrategie dar. Die Kontrastierung verschiedener Positionen zu international vergleichender Forschung diene dabei der Reflexion des eigenen Vorgehens und half, mit zunehmendem Fortschritt der Untersuchung die ihr zugrunde liegenden Überlegungen in Bezug auf die Konstruktion des Forschungsgegenstandes, auf sozialtheoretische Annahmen sowie Erwägungen methodologischer und methodischer Art zu entwickeln. Die mit einer internationalen Studie verbundenen Herausforderungen zeigten sich dabei an verschiedenen Stellen im Forschungsprozess, bspw. bei der Auswahl bzw. der Bestimmung der empirischen Fälle und der ihnen jeweils zugrunde liegenden Vergleichskriterien, bei der Übersetzung des fremdsprachigen Materials sowie bei der Einordnung und der Darstellung der Ergebnisse. Diesen Herausforderungen wurde dabei zirkulär begegnet, was zu einer kontinuierlichen Reflexion und Modifikation der Forschungsstrategie führte. Die verschiedenen methodologischen Überlegungen zum internationalen Vergleich durchziehen die Arbeit als Ganzes und lassen sich somit nicht an einer Stelle abschließend verhandeln. Der folgende Abschnitt dient daher einer einführenden Darstellung.

Der Vergleich als Methode ist nicht nur im Rahmen länderübergreifender Studien üblich, sondern stellt ein wichtiges methodisches Element qualitativer Forschung insgesamt dar:

„[...] wir kommen gar nicht darum herum zu vergleichen. Wir können Fremdes nur verstehen, wenn wir es mit Vertrautem in Beziehung setzen. Jede empirische Forschung, jede Form der Theoriebildung braucht den **Vergleich**“ (Alheit 1999, S. 7; Herv. i. O.).

Vergleiche dienen also der „Gewinnung abstrakter, theoriehaltiger Kategorien zur Erschließung vorher unzugänglicher Zusammenhänge“ (Nittel/Tippelt 2014, S. 15). Über die Strategie des Vergleichens gelangt man somit zur empirischen Begründung theoretischer Konzepte (vgl. Bollig/Kelle 2012, S. 201). Mit der Untersuchung des Forschungsgegenstandes in zwei verschiedenen Ländern wurde demnach ein Erkenntnisgewinn erwartet, der darin besteht, dass sich weitere Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Handlungsentwürfen und Strukturen bezogen auf den Umgang der Hochschullehrenden mit Lebenslangem Lernen in ihrem beruflichen Kontext zeigen.

Das Forschen in einem „fremden“ Kontext wurde zusätzlich dazu genutzt, um durch die darin begründete Auseinandersetzung mit Neuem und Unbekanntem zu einem Hinterfragen und damit zu einer Neubewertung des Bekannten zu gelangen und damit zugleich den explorativen Effekt qualitativer Forschung (vgl. Strübing et al. 2018, S. 90) zu verstärken. So bietet eine länderübergreifend angelegte Studie in besonderem Maße die Möglichkeit für die Forscherin, sich vermeintlicher Gewissheiten

3 Damit ähnelt dieses Vorgehen dem theoretischen Sampling, sprich der Forschungsstrategie im Rahmen der Grounded Theory zur Generierung gegenstandsbezogener Theorien (siehe 4.1.3.2).

über den eigenen nationalen Kontext bewusst zu werden, diese in Folge zu hinterfragen bzw. klarer zu konturieren. Denn ohne dieses Vorgehen besteht das Risiko, dass besondere Eigenschaften nicht als solche wahrgenommen werden. Stattdessen unterstützt der Blick nach außen dabei, diese als eben besonders nachvollziehen zu können:

„[...] erst aus der Distanz zum Eigenen und in der Konfrontation mit dem Fremden, die Eigenschaften des Bekannten noch mal in verändertem Licht zu sehen und damit nicht nur ein besseres Verständnis des anderen, sondern auch des eigenen Kontextes zu ermöglichen, wird in der vergleichenden Forschung bewusst als methodisch kontrollierte Strategie des Erkenntnisgewinns eingesetzt.“ (Falkenberg 2020, S. 83)

Dieser erkenntnisreiche Effekt der Befremdung kann als besonders wichtig für eine Forscherin angesehen werden, die im deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem sozialisiert ist und gleichzeitig über dieses forscht. Ein Vergleich erfolgt dabei vor dem Hintergrund einer bestimmten Fokussierung des Forschungsinteresses und kann zu wichtigen Erkenntnisvorteilen führen: „etwa zur Identifizierung von Problemen, die ohne den Vergleich nicht aufgefallen wären“ (Alheit 2012, S. 179).

Ein Risiko, welches hingegen bei international vergleichender sozialwissenschaftlicher Forschung besteht, kommt im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem methodologischen Nationalismus (vgl. Beck/Grande 2013) zum Ausdruck:

„Lange Zeit unterstellte die Gesellschaftstheorie als ihre Untersuchungseinheit den Nationalstaat; die Begriffe ‚Gesellschaft‘ und ‚Kultur‘ bezogen sich unreflektiert auf das, was man als abgegrenzte, unabhängige und relativ homogene Einheiten wahrnahm, die sich durch nationale Grenzen, Institutionen und Gesetze konstituierten. Dementsprechend ging das theoretische Nachdenken von der unhinterfragten Annahme aus, dass sich Nation, Territorium, Gesellschaft und Kultur nahtlos ineinander fügen.“ (ebd. 2013, S. 189)

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft erkennt seit Längerem an, dass sich diese komplexen soziokulturellen Gebilde nicht dazu eignen, als je eigenständige Analyse-einheit zum Vergleichsobjekt zu werden:

„Gesellschaften, Nationen und Kulturen als klassische Analyse-Einheiten vergleichender Forschung verlieren ihre empirische und damit zugleich auch ihre logisch-argumentative Eindeutigkeit. Sie treten zurück hinter komplexe Gemengelagen von historisch-kulturellen Entitäten und emergenten Welt-Zusammenhängen, von konfigurativen Ordnungen und globalen Prozessen zivilisatorischer Interpenetration, von Hybridbildungen und kulturellem *métissage*.“ (Schriewer 2013, S. 36; Herv. i. O.)

Somit wird es zur Aufgabe, die Ebenen und Dimensionen, innerhalb derer spezifische Phänomene vergleichend betrachtet werden, im Rahmen einer internationalen Studie zu bestimmen (vgl. Falkenberg 2020, S. 84).

Des Weiteren bergen internationale Vergleiche durch bestimmte Formen der Ergebnisdarstellung das Risiko einer Essentialisierung von darin gefundenen Unterschieden und infolgedessen einer Zuschreibung von typischen Verhaltensweisen zu Angehörigen der jeweiligen sozialen Gruppen:

„Typologien, Idealtypen oder vorgebliche Entwicklungsmuster haben die Tendenz, in Vergleichsprozessen zu essenziellen ‚Wahrheiten‘ zu werden, die die Aktivität konkreter Menschen in solchen Mustern, ihren Widerstand und die Kontingenz ihrer Eingriffe vergessen machen. Genau darauf kritisch zu achten, ist allerdings die Aufgabe qualitativer Vergleiche. Sie sehen nicht allein auf scheinbar starre Strukturen, sondern konzentrieren sich auf die wechselseitige Dynamik von Strukturen und Akteuren.“ (Alheit 2012, S. 80)

Hinter dieser Kritik gegenüber bestimmten Ergebnisdarstellungen von internationalen Vergleichen verbirgt sich eine grundlegende sozialtheoretische Diskussion über das Verhältnis zwischen Strukturen und dem Verhalten von Akteur:innen bzw. ihrem Handeln, welche es damit im Rahmen eines internationalen Forschungsvorhabens zu klären gilt. So sollten im oben dargestellten Sinne (nationale) Strukturen nicht als handlungsdeterminierend betrachtet werden. Umgekehrt sollte das Handeln der Akteur:innen jedoch auch nicht als losgelöst von Strukturen gesehen werden. Ein empirischer Zugang, der die (Aus-)Handlungsprozesse von Personengruppen auf der Mikroebene fokussiert, so wie es diese Studie in Form von Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden über die Umsetzung Lebenslangen Lernens in ihren beruflichen Handlungskontext tut, bringt dabei eine Anforderung mit sich, die Alheit in Anlehnung an den norwegischen Soziologen Stein Rokkan (1972) folgendermaßen beschreibt:

„Es reicht nicht aus, etwa das Verhalten einer Personengruppe (*Mikro-Ebene*) zu isolieren und darüber internationale Vergleiche anzustellen. Es komme zusätzlich darauf an, die institutionellen Rahmenbedingungen (*Meso-Ebene*) zu identifizieren, in denen konkrete Personen agieren und außerdem z. B. auch nationale Mentalitäten oder charakteristische Wirtschaftsentwicklungen in Rechnung zu stellen (*Makro-Ebene*), die dem Verhalten sozialer Akteure eine je spezifische Färbung verleihen. Schon die Beschreibung von Phänomenen auf der Mikro-Ebene muss den Einbezug von Einflüssen der Meso- und Makro-Ebene berücksichtigen, kann also durchaus als interpretativer Akt gelten.“ (Alheit 2012, S. 81; Herv. i. O.)

Unter Berücksichtigung der eben formulierten Anforderung der Relationierung verschiedener Ebenen zusammen mit den zuvor dargestellten Risiken international vergleichender Forschung ergibt sich also die Notwendigkeit der Verortung im Rahmen dieser Studie auf sozialtheoretischer Ebene, welche zum Ausdruck bringt, wie das Wechselverhältnis zwischen dem Handeln der Akteur:innen und den sie umgebenden Strukturen gedacht wird. Als Lösung schlägt Alheit das Konzept der *Figuration*⁴ vor. Eine *Figuration* stellt die je spezifische Konstellation aus verschiedenen Elementen dar, die den einzelnen Akteur:innen Grenzen setzen, dabei jedoch keinesfalls außerhalb ihres Einflussbereiches liegen und somit auch von ihnen gestaltbar sind (vgl. ebd.). Über die Ergründung von sozialen *Figurationen* mit ihrer jeweiligen inneren Logik lassen sich nun zwei oder mehrere Fälle miteinander in Beziehung setzen und hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede vergleichen (vgl. ebd., S. 89).

4 Dieses Konzept wurde ursprünglich von dem Soziologen Norbert Elias im Rahmen seiner „Etablierten-Außenseiter-Studie“ geprägt, findet sich inzwischen aber in vielen anderen sozialtheoretischen Schulen/Traditionen, so auch in der für diese Studie zentralen Theorie Sozialer Welten nach Anselm Strauss (1978a; 1993).

Eine solche Perspektive auf soziale Wirklichkeit bietet demnach die Möglichkeit, den oben dargestellten Risiken des internationalen Vergleichs zu begegnen.

Durch das handlungstheoretische Konzept der Sozialen Welten nach Anselm Strauss lässt sich das relationale Gefüge aus komplexen Wirkungszusammenhängen zwischen dem Handeln der Akteur:innen und den sie umgebenden Strukturen theoretisch fassen. Strukturen stellen in diesem Sinne zwar Handlungsbedingungen dar, die aber durch das Handeln der Akteur:innen bestätigt werden müssen und somit auch von ihnen verändert werden können. Sozialtheoretisch verortet sich diese Studie damit in einem sozialwissenschaftlichen Paradigma, welches menschliches Handeln nicht als angepasste Reaktion auf gesellschaftliche Rollenerwartungen oder aber als von Systemen determiniert versteht, sondern als Folge interaktiver Bedeutungsgenerierungen. Folglich versteht diese Studie soziale Wirklichkeit

„als Ergebnis wechselseitig in sozialer Interaktion hergestellter und historisch zu Strukturen geronnener Bedeutungszusammenhänge [...], die wiederum von den Handelnden im Rahmen ihrer subjektiven Relevanzhorizonte situationsgerecht interpretiert werden und damit die Grundlage für ihr Handeln und ihre Handlungsentwürfe darstellen.“
(Ohlbrecht et al. 2021, S. 13)

Damit geraten die Situationsdeutungen der Handelnden ins Zentrum der Analyse. Mit Blick auf einen internationalen Zugang werden nationale Strukturen also nicht per se als wirkmächtig für die Handlungssituation gedeutet, sondern erst, wenn sie von den Sozialweltakteur:innen im Rahmen ihres Handelns bestätigt werden.

Zur Begründung der Fallauswahl von Hochschullehrenden in Deutschland und Spanien

Die Entscheidung für die Auswahl von Hochschullehrenden in Deutschland und Spanien im Rahmen der vorab dargestellten erkenntnisleitenden Forschungsstrategie erfolgte vor dem Hintergrund der Mitgliedschaft beider Hochschulsysteme im Europäischen Hochschulraum und damit auch vor dem Hintergrund der Tatsache, von einer Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschulstrukturen im Rahmen des Bologna-Reformprozesses betroffen zu sein. Ausgehend von dieser Gemeinsamkeit waren es zusätzliche Differenzannahmen, die zur Entscheidung beitrugen. Sensibilisiert durch eine Studie (Alheit 2015; 2020) in einem frühen Stadium des Forschungsprozesses, die als Ergebnis der Analyse von Interviews mit nicht-traditionellen Studierenden für das deutsche und das spanische Hochschulsystem maximal kontrastierende Bildungsmentalitäten bzw. pädagogische Stile konstatierte und dies mit der Feldtheorie von Bourdieu verknüpfte, wurde das Forschungsinteresse dieser Studie davon geleitet, die Bedeutung Lebenslangen Lernens vor dem Hintergrund dieser verschiedenen Bildungsmentalitäten aus Perspektive der Hochschullehrenden nachzuvollziehen. Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses wurde diese Blickrichtung aufgrund der Entscheidung für eine sozialtheoretische Grundlage geändert, welche die Bedeutungsgenerierung Lebenslangen Lernens im Kontext pädagogisch-forschender Tätigkeit an Hochschulen in den Fokus rückte und damit andere sensibilisierende Konzepte rele-

vant werden ließ. Dabei handelt es sich eben um jene Konzeption der Hochschullehrenden als soziale Welt auf Basis der gemeinsam verrichteten Kernaktivitäten des Forschens und Lehrens⁵ bzw. deren rechtlich verankerten Institutionalisierungsformen in den Hochschulgesetzgebungen beider Länder. So gehören Forschung und Lehre sowohl in Deutschland als auch in Spanien zu den dienstlichen Aufgaben von Hochschullehrenden (Hochschulrahmengesetz 1999, §43; Ley Orgánica 2/2023, Art.6, Abs. 1). Dies stellt somit eine zentrale Gemeinsamkeit bezogen auf den professionellen Aushandlungsrahmen für die Bedeutung lebenslangen Lernens dar.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die bereits vorgenommenen Setzungen in Bezug auf die Konstruktion des Gegenstandes werden in Kapitel zwei ausführlich hergeleitet. Kapitel 2.1 legt den Fokus auf hochschulreformerische Implikationen lebenslangen Lernens im Rahmen des Bologna-Prozesses (2.1.1) und nimmt dabei insbesondere das Handlungsfeld der Hochschullehre in den Blick (2.1.2). Kapitel 2.1.3 beleuchtet die strukturelle und soziale Durchlässigkeit, die mit der Umsetzung lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung einhergeht. Es erfolgt darin eine Diskussion der Bestimmung relevanter Zielgruppen lebenslangen Lernens und ihrer unterschiedlichen Typologien. Die Differenzen in der Beschreibung der verschiedenen Zielgruppen zeigen dabei den Zusammenhang zwischen lebenslangem Lernen und dem Thema der sozialen Öffnung der Hochschulen für verschiedene Bevölkerungsgruppen auf.

Kapitel 2.2 greift verschiedene Forschungsperspektiven und -ergebnisse zu Haltungen und Einstellungen von Hochschullehrenden zu einzelnen Aspekten die Umsetzung lebenslangen Lernens betreffend auf. In Kapitel 2.3 erfolgt eine Fokussierung des Forschungsgegenstandes.

Anschließend wird der rechtliche und ordnungspolitische Rahmen mit Fokus auf die Hochschulweiterbildung, die Beteiligung von Hochschullehrenden am lebenslangen Lernen sowie auf die Durchlässigkeit der Hochschulsysteme für nicht-traditionelle Studierende für Spanien und Deutschland dargestellt (Kapitel drei).

Die Darstellung der sozialtheoretisch sensibilisierenden Konzepte dieser Arbeit erfolgt in Kapitel vier. Im ersten Teil wird die interaktionistische Handlungstheorie nach Anselm Strauss mit ihren Ursprüngen im amerikanischen Pragmatismus sowie im Symbolischen Interaktionismus vorgestellt (4.1). Anschließend wird die Theoriefigur der sozialen Welten in ihren Grundzügen beschrieben (4.2.1) und dabei ein besonderer Fokus auf das Konzept der Arena als diskursiver Modus sozialer Welten (4.2.2) sowie auf professions- und organisationstheoretische Anknüpfungspunkte (4.2.3) gelegt. Das Kapitel schließt mit der Herleitung der Analyseperspektive für diese Forschungsarbeit (4.2.4).

5 Zur Erläuterung der theoretischen Bedeutung des Konzepts der Kernaktivitäten für diese Studie siehe Kapitel 4.2.

Im fünften Kapitel erfolgt in einem ersten Teil (5.1) die Darstellung der methodologischen Rahmung der Arbeit und des methodischen Vorgehens der empirischen Untersuchung. Die Perspektivierung der Forschungsfrage und des Erkenntnisinteresses geschieht unter Rückbezug auf die Grounded-Theory-Methodologie (5.1.1), insbesondere in ihrer konstruktivistischen Spielart nach Kathy Charmaz (2006) (5.1.2). Anschließend an die Darstellung der methodischen Grundlagen der konstruktivistischen Grounded Theory (5.1.3), inklusive der Diskussion der methodischen Konsequenzen im Rahmen einer international vergleichenden Studie, wird ihre Eignung für eine international vergleichende Studie reflektiert (5.1.4). Die für die empirische Abbildung von Aushandlungsprozessen angewandte Methode der Gruppendiskussion wird in 5.2 vorgestellt. Dabei steht ihre Rahmung als problemzentrierte Gruppendiskussion nach Kühn und Koschel (2018) im Zentrum (5.2.1). Auch die Konzeption der Gruppendiskussion als sozialer Situation mit ihren Konsequenzen für die Auswertung des empirischen Materials (5.2.2) und darauf aufbauend mit ihren Folgen für die Forschungspraxis werden daraus abgeleitet (5.2.3). Daran anschließend werden die methodologischen Überlegungen zum Umgang mit der Übersetzung des fremdsprachigen Materials vorgestellt (5.3). In Kapitel 5.4 wird die Durchführung der Untersuchung dargestellt, inklusive des Vorgehens im Feld und des Samplings der Untersuchungsteilnehmenden. Darüber hinaus werden die angewandten Methoden zur Datenauswertung aufgezeigt. Dieses Kapitel endet mit der Beschreibung der konzeptionellen Überlegungen zur Aufteilung der Ergebnisse in zwei Darstellungsebenen.

Der erste Ergebnisteil, Kapitel sechs, dient der Darstellung der Fallanalysen. Dabei werden die sechs durchgeführten Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden in Spanien und Deutschland je einzeln analysiert und die Bedeutungskonstruktionen Lebenslangen Lernens ausgewertet.

Im zweiten Ergebnisteil (Kapitel 7) werden die Ergebnisse aus den Fallanalysen zusammengeführt und dabei unter der Perspektive der Theorie sozialer Welten betrachtet. Dabei dient das Arena-Konzept als Systematik für die Organisation der Ergebnisse.

Die Arbeit endet mit Schlussbetrachtungen sowie einem Ausblick (Kapitel 8).

2 Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Einführung in den Forschungsgegenstand

Im folgenden Teil werden die gegenstandstheoretischen Prämissen der Studie dargestellt. Diese lassen sich – kongruent mit der methodologischen Ausrichtung dieser Studie nach der Grounded Theory (siehe 5.1) – als heuristische Linsen verstehen, die den Ausgangspunkt für die Untersuchung markieren und diese zugleich grundlegend in relevanten Disziplinen und Diskursen verorten (vgl. Charmaz 2006, S. 169). Dabei werden verschiedene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand gerichtet, um ihn damit in seiner Komplexität in den Blick zu bekommen.

Lebenslanges Lernen wird in dieser Arbeit als internationales Reformkonzept (vgl. Schuetze 2005; Koepnick 2010; Banscherus 2016) bzw. -projekt (vgl. Wolter/Banscherus 2016) konzipiert. Somit steht seine internationale sowie europäische Dimension im Vordergrund, welche in Punkt 2.1.1, insbesondere unter Bezugnahme auf den Bologna-Prozess bzw. den europäischen Hochschulraum, aufgeführt wird. Die Bedeutung Lebenslangen Lernens als Entwicklungsperspektive für die neue Ausrichtung der Hochschulbildung wird in 2.1.2 ausgeführt. Daran anschließend wird die Umsetzung des Konzepts an Hochschulen mit dem Fokus auf den Aspekt der Durchlässigkeit dargestellt (siehe 2.1.3). Hier erfolgt ein Vergleich der Zielgruppenbeschreibungen in deutschen und spanischen Hochschuldebatten. In Kapitel 2.2 werden ausgewählte Forschungsperspektiven und -ergebnisse zum Zusammenhang von Lebenslangem Lernen und Hochschullehre vorgestellt.

Anhand der Darstellung dieser verschiedenen Gesichtspunkte zeigt sich die Überschneidung der Diskurse um die Öffnung von Hochschulen einerseits und die Hochschulweiterbildung andererseits. Kapitel 2 schließt mit deren Diskussion in Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie sowie mit einer Fokussierung des Forschungsgegenstandes (2.3).

2.1 Lebenslanges Lernen an Hochschulen als internationales Reformprojekt

Schon seit den 1970er-Jahren taucht Lebenslanges Lernen als pädagogisches Prinzip in der öffentlichen internationalen Diskussion über Bildung auf. Als bildungspolitisches Strukturkonzept findet das Thema jedoch erst ab den 1990er-Jahren Eingang in die hierzu erneut angefachte Bildungsdiskussion (vgl. Lenz 2004, S. 119). Dabei spielen inter- und supranationale Organisationen wie die UNESCO, die OECD sowie die Europäische Kommission anhand ihrer Veröffentlichungen dazu eine wegweisende Rolle. Gemein ist all diesen Dokumenten, dass sie die Notwendigkeit der Ermöglichung

eines kontinuierlichen Lernprozesses durch erhöhte Durchlässigkeit beim Übergang zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen propagieren sowie dabei höhere Chancengleichheit fordern. Lernerfahrungen sollen nicht nur innerhalb bestimmter Bildungseinrichtungen ermöglicht, sondern im Sinne der *life-wide education* über verschiedene Bildungsorte hinweg miteinander verknüpft werden. Genaue Zielsetzungen und Strategien der verschiedenen Konzepte variieren allerdings stark, abhängig von der Organisation, die es jeweils entwickelt hat.⁶

Bereits seit Anbeginn wurde die wichtige Rolle der Hochschulen als Teil des Bildungssystems bei der Umsetzung der Konzepte des Lebenslangen Lernens betont. Inzwischen gelten sie als feste Größe bei der Realisierung des Projekts:

„So besteht heute kein Zweifel mehr daran, dass sich die Öffnung von Hochschulen für lebenslanges Lernen seit Beginn der 2000er Jahre vor allem im bildungspolitischen Zusammenhang als vordringlich zu verfolgende Entwicklungsperspektive durchgesetzt hat. Zumindest mit Blick auf ihre Bildungsfunktion lassen sich Hochschulen in Anbetracht der gegebenen gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik und damit einhergehenden Anforderungen an das permanente Lernen, die Weiterbildung und Höherqualifizierung kaum mehr anders denken.“ (Dollhausen 2015, S. 342)

Angestoßen wurde diese Entwicklung bereits Ende der 1990er-Jahre auf der UNESCO Weltkonferenz zur Hochschulbildung:

„It is now clear that, to fulfil its mission, higher education must change radically, by becoming organically flexible, and at the same time more diverse in its institutions, its structures, its curricula, and the nature and forms of its programmes and delivery systems“ (UNESCO 1998, S. 2).

Lebenslanges Lernen an Hochschulen zu etablieren, bedeutet demnach nicht, den Studierenden ein paralleles oder zusätzliches Angebot zum allgemeinen Lehrprogramm zur Verfügung zu stellen. Vielmehr soll das auf Forschung basierende Bildungsangebot möglichst vielen verschiedenen Studierendengruppen zugänglich gemacht werden. Für die Einrichtungen bedeutet das unter anderem die Bereitstellung von erweiterten Serviceangeboten für neue Zielgruppen, ohne dabei die Bedeutung von qualitativer und forschungsbasierter Lehre zu vernachlässigen (vgl. Smidt/Sursock 2011, S. 15).

2.1.1 Der Bologna-Prozess und seine Bedeutung für die Förderung Lebenslangen Lernens an Hochschulen

Auf europäischer Ebene erfolgt im Rahmen des Bologna-Prozesses eine erhöhte bildungspolitische Relevanzsetzung Lebenslangen Lernens. Das Ziel dieses durch die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999 durch die damaligen EU-Bildungsminister:innen in Gang gesetzten Prozesses war „nicht nur eine Bildungsreform auf nationaler Ebene, sondern auch eine strukturelle Angleichung der Hochschulsysteme auf

⁶ Ausführliche Darstellungen der verschiedenen Perspektiven internationaler Organisationen finden sich u. a. bei Hof (2022), Banscherus (2016), Koepernick (2010), García Garrido/Egido Gálvez (2006).

internationaler Ebene als Basis für einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum“ (Klomfaß 2011, S. 15). Dieser sollte bis zum Jahr 2010 gegründet werden. Der Gedanke einer europäischen Identitätsentwicklung wurde dabei mit der Vorstellung über Leben und Lernen in einer Gesellschaft verknüpft, deren Kapital hauptsächlich im wissensbasierten Bereich verortet wird (vgl. ebd., S. 66). Dabei werden Hochschulen vor allem in ihrer Funktion als Bildungseinrichtungen adressiert, um „die fortgesetzt steigende wissenschaftliche und gesellschaftliche Diversifizierung in den Tertiärbereich des Bildungssystems aufzunehmen“ (ebd., S. 16). Neben der Einführung einer gestuften Studienstruktur (Bachelor, Master) mit Mindestzeiten für die beiden Studienzyklen war dieser Prozess mit dem Ziel verbunden, ein System von europaweit vergleichbaren Abschlüssen und eines *Diploma Supplements* zu entwickeln. Darüber hinaus sollte ein Leistungspunktesystem, das sogenannte *European Credit Transfer System* (ECTS) etabliert und damit die Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschenden erleichtert werden. Schließlich sollten Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Hochschulsystem ergriffen werden, deren Kriterien und Methoden ebenfalls vergleichbar sein sollten. Darüber hinaus sollte noch die europäische Dimension im Hochschulbereich gefördert werden, sowohl in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen als auch auf die Entwicklung von Curricula, Mobilitätsprojekten und integrierten Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogrammen (vgl. Hericks 2018, S. 21).

Analysen über die Verwirklichung der Maßnahmen des Bologna-Prozesses betonen häufig die überraschend starke Resonanz sowie die rasend schnelle Umsetzung der Reformen auf nationaler Ebene. Dies ist eine bemerkenswerte Entwicklung angesichts der Tatsache, dass Hochschulen über Jahrhunderte überwiegend auf nationaler Ebene organisiert waren. Der große Erfolg dieser intergouvernementalen Initiative europäischer Bildungsminister:innen zur verstärkten Zusammenarbeit, Standardisierung und Harmonisierung der europäischen Hochschulsysteme hat gezeigt, dass Bildungspolitik nicht nur auf Globalisierungsprozesse reagiert, sondern diese auch stark befördern kann. Die Besonderheit des Bologna-Prozesses liegt nun darin, dass die Reformen nicht über rechtlich bindende Vereinbarungen, sondern über einen wirkmächtigen Meinungsbildungsprozess umgesetzt wurden (vgl. Schriewer 2005). So fanden die auf internationaler Ebene artikulierten Reformbestrebungen auf diskursive Weise Eingang in die Hochschulsysteme der europäischen Mitgliedsstaaten. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses erfolgte also vor allem über das Mittel der Selbstbindung der nationalen Regierungen und hat dazu beigetragen, „Reformen im Hochschulbereich durchzusetzen, die zuvor im intranationalen Kontext als undenkbar oder undurchführbar galten“ (Klomfaß 2011, S. 16).

Durch die Reform hin zu einer gestuften Studienstruktur von Bachelor und Master sind seit dem Bologna-Prozess neue Studiengangskombinationen möglich, die einer individuellen und flexiblen Gestaltung der akademischen Bildungsbiografie entgegenkommen. Ziel ist die im Vergleich zu vorherigen Strukturen frühere Qualifikation der Studierenden für den Arbeitsmarkt durch einen ersten berufsbildenden Abschluss durch das Bachelor-Degree. Ergänzende Masterprogramme sollen entweder

auf eine wissenschaftliche Karriere vorbereiten oder können zum Zweck der Spezialisierung zu einem konkreten Thema absolviert werden. Schließlich wird die neue Struktur durch Doktoratsprogramme in einen dreistufigen Zyklus unterteilt.

Lebenslanges Lernen wurde als eine der Aktionslinien des Bologna-Prozesses definiert. Die Rhetorik über Lebenslanges Lernen stellt dabei eine Konstante des Hochschulreformediskurses dar (vgl. Horig/Brunner 2011, S. 23). So lässt sich eine inhaltliche Verwandtschaft zu den ursprünglichen internationalen Konzepten (s. o.) nicht von der Hand weisen:

„Der im Rahmen des Bologna-Prozesses verfolgte Ansatz zur Förderung des Lebenslangen Lernens steht also ganz in der diskursiven Tradition europäischer und internationaler Konzepte und Diskussionen, die sich bis in die 1960er Jahre zurückverfolgen lassen.“
(Wolter/Banscherus 2016, S. 63)

Bereits im Memorandum zur Hochschulbildung (EU-Kommission 1991) artikulierte die Europäische Kommission ein klares Plädoyer für eine stärkere Bildungsbeteiligung von unterrepräsentierten Personengruppen sowie für eine Ausweitung nicht-traditioneller Hochschulzugangswegen und eine höhere Durchlässigkeit der Bildungssysteme. Demnach wurden dort bereits wichtige Ziele formuliert, die in einer engen Verbindung mit Lebenslangem Lernen und seiner Operationalisierung an Hochschulen stehen.

In den Bologna-Konferenzen⁷ bekennen sich die europäischen Mitgliedsstaaten wiederholt zu Lebenslangem Lernen und damit zusammenhängenden Themen. Bereits in der ersten Nachfolgekonzferenz in Prag im Jahr 2001 erscheint Lebenslanges Lernen unter den Aktionslinien des Bologna-Prozesses:

„Lifelong learning is an essential element of the European Higher Education Area. In the future Europe, built upon a knowledge-based society and economy, lifelong learning strategies are necessary to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies and to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life.“ (European Ministers of Higher Education 2001)

Im weiteren Verlauf des Bologna-Prozesses fordern die europäischen Bildungsminister:innen die Ausrichtung der Studiensysteme auf eine Ermöglichung individueller Bildungsverläufe durch die mögliche Umsetzung von Bildungswegen über die berufliche Erstausbildung hinaus. Dies soll erfolgen, indem die Hochschulen Anknüpfungspunkte zur allgemeinen Bildung, der Berufsbildung und zu weiteren Fortbildungsmöglichkeiten herstellen und damit die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Berufsausbildungssystemen, aber auch zwischen Bildungsprozessen im institutionellen und außerinstitutionellen Rahmen durch die zusätzliche Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen fördern:

⁷ Detaillierte Abhandlungen über die Bologna-Konferenzen, ihre Vorläufertreffen sowie die Bologna Follow-Up Groups (BFUG) wurden bereits von verschiedenen Autor:innen vorgenommen, exemplarisch Hunanyan (2010), Klomfaß (2011), Hericks (2018).

„Wir sehen die Entwicklung nationaler und europäischer Qualifikationsrahmen als eine Möglichkeit, das Lebenslange Lernen stärker in der Hochschule zu verankern. Wir werden mit Hochschulen und anderen Akteuren daran arbeiten, die Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse (prior learning) und nach Möglichkeit auch der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens im Hinblick auf den Hochschulzugang und die Anrechnung im Studium zu verbessern.“ (European Ministers of Higher Education 2005, S. 4)

Im *Communiqué* der Nachfolgekonferenz in Leuven 2009 wird erneut der Zusammenhang zwischen Lebenslangem Lernen und der Ausweitung von Partizipationsmöglichkeiten hergestellt. Außerdem erfolgt dort erstmalig eine genaue Definition von Lebenslangem Lernen durch die europäischen Hochschulminister:innen:

„Lifelong learning involves obtaining qualifications, extending knowledge and understanding, gaining new skills and competences or enriching personal growth. Lifelong learning implies that qualifications may be obtained through flexible learning paths, including part-time studies, as well as work-based routes“ (European Ministers of Higher Education 2009, S. 3).

Zur Umsetzung dieser Ziele auf Hochschulebene werden folgende Maßnahmen im Rahmen des Bologna-Prozesses gefordert (vgl. Wolter/Banscherus 2016, S. 63):

- Die Gestaltung von nicht-traditionellen Hochschulzugangswegen
- Anrechnungsverfahren von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompetenzen
- Eine flexible Gestaltung der Studiengangsstrukturen
- Die Ausweitung der Beteiligungschancen von unterrepräsentierten Personengruppen

Um die Deutungshoheit darüber, was Lebenslanges Lernen konkret für den Hochschulbereich implizieren soll, zu übernehmen, äußerte sich die *European University Association* (EUA)⁸ im Rahmen der Follow-up-Konferenz in Leuven durch die Veröffentlichung der „Charta on lifelong learning“ (2008) zu dem Thema. In dieser Charta geht die EUA über die bisher sehr grobe Konzeptualisierung Lebenslangen Lernens in den bisherigen *Communiqués* hinaus, indem sie bspw. konkrete Zielgruppen und Angebotsformate benennt.⁹ Sie sieht dabei die eigenen Mitgliedshochschulen in der Verantwortung, sich selbst zu den genannten Punkten zu verpflichten.

Trotz des kontinuierlichen Aufgreifens Lebenslangen Lernens in den Deklarationen des Bologna-Prozesses erhält es darin jedoch nicht den Stellenwert eines Leitmotivs (vgl. Hörig/Brunner 2011, S. 23). So rückt das Thema schließlich auch in den Hintergrund der politischen Diskussion um den Bologna-Prozess, welche bezogen auf die

8 Die EUA wurde als europäischer Hochschulverband mit ca. 850 Hochschulen europäischer Mitgliedsstaaten 2001 von den Leitungen europäischer Hochschulen in Salamanca mit dem Ziel gegründet, die Stimme der Hochschulen im Bologna-Prozess zu platzieren (vgl. Barblan/Fayant 2001). Dies geschieht in Form von Publikationen wie Trendberichten, Chartas sowie weiteren Formaten, z. B. Foren, von denen aus regelmäßig Botschaften an die nationalen Ministerien gesendet werden. Argumentativer Ausgangspunkt dieses Zusammenschlusses und seines Vorgehens ist die Kritik an dem Top-down-Charakter des Bologna-Prozesses. Zwar entspricht der Bologna-Prozess grundsätzlich den Interessen der EUA, jedoch fordert sie mehr Autonomie und Gestaltungsspielraum für die Hochschulen ein.

9 Eine genauere Beschreibung der Charta on lifelong learning findet sich in 5.4.2.

Veränderung der Studiengangsstruktur und der Qualitätssicherung hingegen sehr heftig geführt wird. Als Grund dafür formuliert Hunanyan einerseits die mangelnde Konzeptualisierung sowie das Fehlen konkreter Umsetzungsstrategien zu Lebenslangem Lernen, was eine Bewertung der in diesem Zusammenhang gemachten Entwicklungen in den nationalen Hochschulsystemen erschwert (vgl. Hunanyan 2010, S. 83). Andererseits liegt der geringe Widerstand gegenüber Lebenslangem Lernen vonseiten der Hochschulen wohl in der Verankerung dieses Prinzips in der Tradition von Bildung und Erziehung selbst begründet (vgl. ebd., S. 82 f.).

Wenn jedoch Lebenslanges Lernen in Bezug auf die Hochschulbildung dazu führen soll, dass dieselben Bildungsangebote von Studierenden mit unterschiedlichen biografischen Hintergründen und zu unterschiedlichen Ausbildungszwecken genutzt werden, müssen darin Aus- und Weiterbildung zusammen gedacht werden. Aktuelle Entwicklungen im Hochschulbereich zeigen jedoch, dass die Hochschulen Lebenslanges Lernen insbesondere durch den Ausbau der postgradualen Weiterbildung in Form von entsprechenden Zertifikats- und Masterstudiengängen umsetzen. Dahinter kann auch das Anliegen vermutet werden, Lebenslanges Lernen zu einem neuen Geschäftsmodell der Hochschulen zu machen. Dies hat zur Folge,

„dass sich in Universitäten neben der ‚klassischen‘ Hochschulbildung ein Bereich der marktbezogenen Weiterbildung entwickelt, dessen Verankerung im institutionellen und organisatorischen Universitätskontext wenn nicht fragwürdig, so doch wenig gesichert erscheint“ (Dollhausen 2015, S. 341).

Dennoch weisen einige der in Bezug auf die Umgestaltung des grundständigen Studiums bzw. auf die Hochschullehre im grundständigen Bereich entscheidenden Reformen des Bologna-Prozesses durchaus Überschneidungen mit Lebenslangem Lernen auf. Diese werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.1.2 Lebenslanges Lernen als Entwicklungsperspektive für die neue Ausrichtung der Hochschulbildung

Neben der Hochschulstrukturreform, die oberflächlich betrachtet vor allem die Harmonisierung der Studienabschlüsse innerhalb des europäischen Hochschulraums zur Folge hatte, beinhaltet der Bologna-Prozess auch eine „Tiefendimension“ (Pellert 2016, S. 76), welche ein neues didaktisches Paradigma darstellt und in Konzepten wie Lernergebnis- und Kompetenzorientierung sowie Lernendenorientierung bzw. Studierendenzentrierung zum Ausdruck kommt. Mit Blick auf einige der Zielgruppen Lebenslangen Lernens (siehe 2.1.3) erweisen sich Lernergebnis- und Kompetenzorientierung als besonders relevant, da für jene die Transparenz in der Zielsetzung sowie der Bezug zur beruflichen Praxis von zentraler Bedeutung sind (vgl. Mörth 2016, S. 122). Argumentative Grundlage für diese Reformen im Bereich der Hochschulbildung ist neben der Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse auf europäischer Ebene auch die Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit sowie die Vorbereitung der Studierenden – unabhängig von ihrem Alter zum Zeitpunkt der Studienaufnahme – auf das Leben in einer

Wissengesellschaft. Die genannten Konzepte auf didaktischer Ebene sind dabei stark von der Entwicklungsperspektive Lebenslangen Lernens geprägt.

So führt ein zentraler, im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen stehender Grundgedanke, nicht-formales und informelles Lernen, (berufliches) Erfahrungslernen und soziale Kompetenzen transparent zu machen sowie deren Anerkennung durch formale Bildungsinstitutionen zu ermöglichen, auch zu der Frage danach, wie Lernergebnisse sichtbar gemacht werden können. Die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung von Bildungsangeboten – Letztere mit dem Ziel, explizite Aussagen über das Ergebnis des Lernens treffen zu können – stellen hierfür eine Voraussetzung dar (vgl. ebd., S. 121). Durch die Einführung nationaler Qualifikationsrahmen (NQFs), die sich am Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF) orientieren, soll die Transparenz über erworbene Qualifikationen und darstellbare Kompetenzen erhöht werden. Gleichzeitig soll sie zur Steigerung der europäischen Mobilität auf den Bildungs- und Arbeitsmärkten (vgl. Pellert 2016, S. 75) sowie zu einer verbesserten Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung beitragen. Hier kann Kompetenzorientierung als neuer „Schlüsselbegriff“ einen „Anknüpfungspunkt“ (ebd., S. 77) zwischen beiden Welten bzw. Systemen bilden. Mit der Formulierung der Kompetenzorientierung als Ziel für die Hochschulbildung im Rahmen der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung verbanden die EU-Bildungsminister:innen darüber hinaus die Hoffnung, dass dadurch sowohl die Berufsfähigkeit der Studienabsolvierenden als auch ihre wissenschaftliche Befähigung, Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gefördert werden (vgl. Bologna Declaration 1999).

Kompetenzorientierung soll also zugleich zu einer verbesserten *employability* der Studienabsolvierenden führen. Beschäftigungsfähigkeit wird dabei so verstanden, dass Studierende den beruflichen Anforderungen durch den Erwerb von Metakompetenzen gewachsen sind (vgl. Mörth 2016, S. 126). Unter diese überfachlichen Kompetenzen fallen z. B. Analyse-, Synthese und Problemlösekompetenz, Theorie-Praxis-Transfer, Qualitätsbewusstsein, Umgang mit Informationen sowie Organisations- und Kommunikationskompetenzen (vgl. ebd.). Für die Hochschulen folgt daraus die Aufgabe, Studiengänge stärker für „aktuelle und zu antizipierende Anforderungen des entsprechenden Arbeitsmarktsegments [...] zu entwickeln und den Studierenden ein Bewusstsein für ihre Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln“ (Schaper 2012, S. 22). Studienergebnisse zeigen jedoch, dass diese Kriterien weder vom akademischen Personal noch vonseiten der Arbeitgeber:innen bislang vollständig anerkannt bzw. umgesetzt worden sind (vgl. Surssock 2015, S. 77).

Zum Kompetenzbegriff gibt es nun verschiedene definitorische Zugänge. Der kleinste gemeinsame Nenner der verschiedenen Definitionen ist ihr Verständnis von Kompetenz als System von Anlagen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten als notwendige oder hinreichende Bedingung, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (vgl. Weinert 2001, S. 45). Dabei ist es sinnvoll, sich nicht an der Person allein, sondern vor allem auch an der Situation zu orientieren und zu fragen, über welche Fähigkeiten eine Person verfügen muss, um eine bestimmte Situation zu bewältigen (vgl. Mörth 2016,

S.123). In einem breiteren Verständnis von Kompetenz liegt der Fokus auf dem Erwerb von Handlungsfähigkeit in ergebnisoffenen Situationen (vgl. Erpenbeck 2014). Erpenbeck und Heyse (2007, S.159) unterscheiden in ihrer Definition zwischen personaler, fachlich-methodischer, sozial-kommunikativer und aktivitätsgebundener Kompetenz, sprich Handlungskompetenz. Im Rahmen des EQR wird Kompetenz zudem im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit verstanden (vgl. EU-Kommission 2008, S. 11). Die Tatsache, dass Kompetenzen nicht vermittelt werden können, sondern erlernt werden müssen, hat zur Folge, dass im Rahmen einer Output- statt Inputorientierung entsprechende Lehr-/Lernkonzepte entwickelt werden müssen.

Schaper (2012) eröffnet für die Kompetenzorientierung in Studium und Lehre weitere Handlungsfelder, wie die Studiengangentwicklung, eine studienbegleitende Förderung des Kompetenzerwerbs der Studierenden sowie eine entsprechende Prüfungspraxis, welche nicht nur fachlich-methodische Fähigkeiten fokussiert und bewertet, sondern auch Kompetenzen im o. g. Sinne. Darüber hinaus betrifft dies auch die Entwicklung kompetenzorientierter Kriterien zur Evaluation und Qualitätssicherung der Hochschullehre und die Professionalisierung der Hochschullehrenden im Hinblick auf eine kompetenzorientierte Lehre. Somit setzt eine solche Hochschulbildung nichts Geringeres als eine neue Lehr-Lernkultur voraus, die insbesondere von den Hochschullehrenden gestaltet werden muss (vgl. Hericks/Rieckmann 2018, S. 257).

Kompetenzorientierung umfasst darüber hinaus auch die Prinzipien der Lernendenorientierung und eines stärkeren Anwendungsbezugs der vermittelten Inhalte (vgl. ebd., S. 258). So gilt es, das Qualifizierungsergebnis an Zielen wie Praxisnähe und *employability* auszurichten, an die mitgebrachten Kompetenzen und die Kompetenzentwicklungsziele der Studierenden anzuknüpfen sowie entsprechende Prüfungsformen und Maßnahmen der Qualitätssicherung einzuführen (vgl. Mörth 2016, S. 122).

Die Lernendenzentrierung als Teil der Entwicklungsperspektive Lebenslangen Lernens gewinnt auch in einem weiteren Punkt für die Hochschulbildung an Bedeutung. Da die moderne Wissensgesellschaft und eine sich ständig wandelnde Arbeitswelt sowohl von den Individuen als auch von der Gesellschaft als Ganzes über die gesamte Lebensspanne hinweg immer wieder Anpassungsleistungen verlangt, ist es heute wichtiger denn je, dass Bildungsinstitutionen Lernangebote zur Verfügung stellen, die sich an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden orientieren (vgl. Pellert 2016, S. 73).

Die im Rahmen der EUA-Trendberichte (vgl. Smidt/Surssock 2011; Surssock 2015; Gaebel/Zhang 2018) befragten Hochschulinstitutionen im Europäischen Hochschulraum zeigen auf, dass in den letzten Jahren die Bedeutung der Lehre an Hochschulen insgesamt zugenommen hat. Im EUA-Trendbericht von 2015 (Surssock 2015, S. 76 ff.) werden die Ergebnisse aus einer Befragung von insgesamt 451 Universitäten aus 46 europäischen Ländern zu ihren Aktivitäten im Rahmen der Studiengangsentwicklung dargestellt. Sie weisen darauf hin, dass insbesondere Fortschritte in den Bereichen Einführung von *learning outcomes*, Ausgleich und Verbindungen zwischen Lehr- und Forschungsaktivitäten und Engagement der Hochschulen für die Vorbereitung der

Studierenden auf die Arbeitswelt durch Kooperationen mit externen Stakeholdern erreicht wurden. Jedoch erfolgt eine Anpassung der Lehre an die Anforderungen des Bologna-Prozesses nach stärkerer Orientierung an den Studierenden und Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen eher in Form von Projekten und gestaltet sich damit nicht nachhaltig (vgl. Cendon 2016, S. 187). Generell stellen die mit Kompetenzorientierung in ihren verschiedenen Dimensionen einhergehenden Anforderungen an die Hochschulen, die traditionell von einer eher einheitlichen Studierendenschaft ausgingen, diese vor erhebliche Herausforderungen (vgl. Rheinländer 2015, S. 48).

2.1.3 Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen

Lebenslanges Lernen rückt das Thema der Durchlässigkeit des Bildungssystems auf verschiedenen Ebenen ins Zentrum politischer Reformen. Banscherus (vgl. 2016, S. 4) entnimmt dabei vier Dimensionen für den Hochschulbereich aus den im internationalen Rahmen diskutierten Reformkonzepten: eine soziale Durchlässigkeit im Sinne der Beteiligung von unterrepräsentierten Personengruppen an hochschulischer Bildung, eine institutionelle Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und der akademischen Bildung, Durchlässigkeit durch die Realisierung eines Arbeitswelt- bzw. Praxisbezugs durch flankierende curriculare und/oder didaktische Initiativen sowie durch eine flexible Studienorganisation, die aus – ebenfalls flankierenden – organisatorischen bzw. operativen Maßnahmen resultiert. Die Durchlässigkeit zwischen den Systemen der beruflichen und akademischen Bildung geschieht vor dem Hintergrund der Frage danach, „welche Qualifikationen, Vorkenntnisse bzw. Ausgangskompetenzen den Zugang [...] ermöglichen“ (Mörth 2016, S. 133).

Freitag (2020) macht auf die Verbindung verschiedener Diskursstränge mit dem „Topus Durchlässigkeit in die Hochschule“ (ebd., S. 176) und entsprechender Funktionen von Durchlässigkeit aufmerksam, nämlich als Reduktion von Ungleichheit, als Reformvorhaben der beruflichen Bildung und als transnationale Durchlässigkeit der Bildungssysteme der europäischen Länder (vgl. ebd., S. 177). Daran zeigt sich, dass nicht nur verschiedene Ebenen der Durchlässigkeit und damit verbundenen Reformbestrebungen in Zusammenhang mit einer Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung stehen, sondern auch, dass diesen je unterschiedliche gesellschaftliche Problemlagen zugrunde liegen. Strukturelle Durchlässigkeit wird dabei in einem Wirkungszusammenhang mit sozialer Durchlässigkeit gesehen und ist damit mit der generellen Annahme verbunden, dass sie zu einer höheren Bildungsmobilität von Angehörigen bestimmter Schichten und Milieus führt (vgl. ebd., S. 178). Das folgende Kapitel legt den Fokus auf die soziale Dimension der strukturellen Durchlässigkeit, verstanden als „die Möglichkeit der Realisierung von Übergängen in verschiedene Teilbereiche institutioneller Bildung in unterschiedlichen Phasen des Lebenslaufs“ (ebd.) und damit als „Grundlage für die Realisierung des Konzepts des Lebenslangen Lernens“ (ebd.). Dies wiederum betrifft die Frage nach den Zielgruppen Lebenslangen Lernens für den Hochschulbereich.

In der Diskussion um die Öffnung der Hochschulen für unterrepräsentierte Studierendengruppen spielen die Begriffe Heterogenität, Diversität und Inklusion sowie

deren Einordnung in entsprechende Konzepte eine wichtige Rolle. Während der Begriff der Heterogenität lediglich der rein deskriptiven und nicht wertenden Beschreibung von Unterschieden hinsichtlich ihrer Eigenschaften oder Merkmale dient, steht das Konzept der Diversität für die Anerkennung bzw. Differenzierung von Charakteristika mit der Absicht, Chancengleichheit zu erzielen. Der Begriff Inklusion verweist bekanntlich – eng gefasst – auf die Teilhabe von Menschen mit bzw. ohne Behinderung, kann aber auch in umfassendem Sinne verstanden werden. Diesem Verständnis nach ist es dasjenige Konzept mit den weitreichendsten gesellschaftspolitischen Konsequenzen. So sieht es vor, jede:n Einzelne:n, unabhängig von ihrer:seiner Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt, als gleichermaßen wertvoll für die Gesellschaft zu betrachten. Dazu gehört auch, im Sinne der Chancengerechtigkeit „strukturelle (rechtliche) Rahmenbedingungen zu schaffen, die benachteiligte Ausgangslagen ausgleichen können und Partizipation ermöglichen“ (Georgi 2015, S. 26). Unter sozialer Ungleichheit können wiederum relativ dauerhafte Muster der Begünstigung und der Benachteiligung bestimmter Individuen oder Gruppen beim Zugang zu Gütern oder sozialen Positionen verstanden werden (vgl. Rheinländer 2015, S. 57).

Im Kontext der gewünschten Zielgruppenerweiterung und Erhöhung der Partizipation breiter Bevölkerungsgruppen an Hochschulbildung im Sinne Lebenslangen Lernens tauchen verschiedene Zielgruppendefinitionen auf, die unterschiedlich eng bzw. weit gefasst sind und verschiedene Schwerpunkte setzen. Dabei gilt die Unterrepräsentation von sozialen Gruppen an Hochschulbildung als wichtiges Definitionskriterium.

Slowey und Schuetze (2012, S. 15) führen eine Typologie von *lifelong learners* im Hochschulsystem ein, die sich durch ihr globales Vorkommen auszeichnet. In dieser Typologie sind die Art der Zulassungsberechtigung, die Eintrittsroute, die primäre Motivation für die Aufnahme eines Hochschulstudiums sowie soziodemografische Merkmale ausschlaggebend. Daraus ergeben sich folgende sieben Typen:

- *Second chance learners*: Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, die ein Hochschulstudium über eine alternative Prüfung oder über ein Auswahlverfahren aufnehmen
- *Equity groups*: Personen, die an Hochschulen unterrepräsentiert und im Fokus nationaler und internationaler Gleichheitspolitiken sind (Geschlecht, Personen aus der Arbeiterschicht oder mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund, Personen aus der indigenen Bevölkerung, Migrant:innen, Personen aus ländlichen Regionen und Personen mit einer Behinderung)
- *Deferrers*: Personen, die erst eine berufliche Ausbildung absolvieren und danach ein Studium aufnehmen
- *Recurrent learners*: Personen, die bereits über einen akademischen Abschluss verfügen und an die Hochschule zurückkehren
- *Returns*: Studienabbrecher:innen, die erneut ein Studium – meist nach einer längeren Unterbrechung – aufnehmen

- *Refreshers*: Personen, die bereits über Studienabschlüsse verfügen und für die die Studienaufnahme mit dem Ziel einer Auffrischung von Inhalten erfolgt
- *Learners in later life*: Personen, die sich in der Regel in der nachberuflichen Lebensphase befinden und die entweder an gesonderten Bildungsangeboten an Hochschulen oder aber an vereinzelt Lehrveranstaltungen aus dem regulären Studienangebot teilnehmen, ohne Abschlussintention

Das Attribut „nicht-traditionell“ wird hingegen als Synonym für die wachsende Heterogenität und Vielfalt der Studierenden verwendet (vgl. Wolter/Banscherus 2016, S. 73). Dieses Konzept entstammt dabei ebenfalls ursprünglich aus der international-vergleichenden Hochschulforschung (vgl. Wolter 2020, S. 180). Die Bezeichnung unterrepräsentierter Studierendengruppen als sogenannte nicht-traditionelle Studierende erfolgt als Gegenentwurf zur Vorstellung über traditionelle Studierende. Aufgrund eines oftmals engen Zusammenhangs zwischen sozialem Hintergrund und der Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums gerät die Gruppe der sogenannten *first generation students*, sprich Studierende, deren Eltern über keinen Hochschulabschluss verfügen, als Untergruppe der nicht-traditionellen Studierenden in den Fokus. Ins Zentrum der Maßnahmen zur Förderung Lebenslangen Lernens an Hochschulen werden im Zusammenhang mit der Erhöhung der Beteiligungschancen an akademischer Bildung jedoch insbesondere ältere Studieninteressierte gestellt, die oftmals auch als *adult learners*, sprich „erwachsene“ Studierende, bezeichnet werden (vgl. Spexard/Banscherus 2018, S. 44). Somit ist eine Möglichkeit zur Überprüfung des Erfolgs der Strategien zur Förderung Lebenslangen Lernens, den Anteil dieser Studierendengruppe zu betrachten. Unter „erwachsen“ versteht man dabei in der Regel das Alter von 25 Jahren bei Studieneintritt. *Adult learners* verfügen im Allgemeinen auch schon über berufliche Erfahrungen (vgl. ebd., S. 45). Damit sind Fragen von Anrechnungsmöglichkeiten außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sowie von alternativen Zugangswegen für diese Gruppe ebenso bedeutend wie die Vereinbarkeit von Studium und Berufs- bzw. Familientätigkeit. Insofern erscheint eine erweiterte Definition von nicht-traditionellen Studierenden um die Perspektive der notwendigen Anpassungen vonseiten der Organisation sinnvoll, die nötig sind, um ein Hochschulstudium für diese Gruppe zu ermöglichen. So handelt es sich um Personen, die aufgrund der Notwendigkeit, Studium mit Erwerbsarbeit bzw. Familienpflichten zu vereinbaren, besondere Flexibilitätsanforderungen an die Organisation des Bildungsangebots stellen und daher ein Teilzeitstudium, Fernunterricht und/oder Lernzeiten „neben“ bzw. außerhalb der beruflichen Arbeitszeit (z. B. am Abend, am Wochenende etc.) bevorzugen (vgl. Dollhausen 2015, S. 335).

Riddell und Weedon (2014) weisen darauf hin, dass sich in den verschiedenen EU-Staaten die Identifizierung und damit die statistische Erfassung unterrepräsentierter Gruppen sehr unterschiedlich gestalten und machen dafür Unterschiede in der Bevölkerungszusammensetzung sowie in der jeweiligen politischen und kulturellen Tradi-

tion verantwortlich (vgl. ebd., S. 35).¹⁰ Gleichzeitig sind Zielgruppendefinitionen Ausdruck sehr komplexer und konkurrierender politischer Prioritäten (vgl. ebd., S. 42). Es bleibt also zu konstatieren, dass Zielgruppenbeschreibungen vor dem Hintergrund einer unterschiedlich starken Gewichtung von Maßnahmen entstehen, die die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende zum Ziel haben. Somit reichen diese Zielgruppenbeschreibungen über das Thema Lebenslanges Lernen hinaus und umfassen generelle Aspekte von Diversität, Heterogenität und sozialer Ungleichheit. Dadurch entsteht eine neue Sensibilität gegenüber der Heterogenität von Studierenden im Kontext sowohl von Debatten über (gesamtgesellschaftliche und individuelle) Wettbewerbsvorteile als auch über Chancengleichheit.

Für Deutschland und Spanien, die beiden nationalen Kontexte dieser Studie, heben Sianes Bautista und Llorent-Vaquero (2016) folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der genauen Merkmale nicht-traditioneller Studierender in dem jeweiligen Land hervor (siehe Tabelle 1). Grundlage für diese Darstellung stellte eine Literaturrecherche zu dem Thema in beiden Ländern dar (vgl. ebd., S. 807).

Tabelle 1: Gegenüberstellung nicht-traditioneller Studierender in Deutschland und Spanien (erstellt in Anlehnung an Sianes Bautista/Llorent-Vaquero 2016, S. 807)

	Deutschland	Spanien
Typisierung nicht-traditioneller Studierender	<i>Second Chance Learners</i> <i>Deferrers</i> <i>Returners</i> <i>Learners in Later Life</i> Studierende mit nicht-traditionellen Studienzeiten ¹¹	Studierende der ersten Generation Studierende der „Arbeiterklasse“ „Ältere“ bzw. erwachsene Studierende Weibliche Studierende Studierende mit Migrationsgeschichte Studierende mit Behinderung
Von nicht-traditionellen Studierenden wahrgenommene Studienangebote	Teilnahme an formalen sowie nicht formalen Studienangeboten	Teilnahme an formalen sowie nicht formalen Studienangeboten
Gesellschaftspolitische Zielsetzung hinter der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende	Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung	Beschäftigungsfähigkeit

Als herauszustellenden Unterschied zwischen der Merkmalsbestimmung nicht-traditioneller Studierender in Deutschland und Spanien markieren Sianes Bautista und Llorent-Vaquero, dass in Deutschland hierzu ein Schwerpunkt auf den Bildungsweg und die Art der Studiengangberechtigung gelegt wird, während in Spanien auf den

¹⁰ Die unterschiedlichen Definitionen unterrepräsentierter Gruppen erschweren das Monitoring der Umsetzungsfortschritte der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses deutlich (vgl. ebd., S. 34 f.). Bezogen auf diesen Aspekt bleibt die intendierte Harmonisierung der verschiedenen europäischen Studienstrukturen somit aus.

¹¹ Damit sind Studierende gemeint, deren Studium sich durch nicht-traditionelle Studienmodi auszeichnet, wie z. B. ein Fern- oder ein Teilzeitstudium (vgl. Sianes Bautista/Llorent-Vaquero 2016, S. 805).

soziokulturellen und ökonomischen Hintergrund fokussiert wird, aus dem die Studierenden kommen (vgl. ebd.). Als wesentliche Gemeinsamkeit hingegen stellen die Autor:innen den Aspekt des Alters heraus, dem in beiden nationalen Kontexten Aufmerksamkeit geschenkt wird, wobei sie, was die genaue Altersangabe betrifft, sehr vage bleiben, wenn sie von älteren, erwachsenen Studierenden oder Studierenden in der Nacherwerbsphase sprechen.

Mit der unterschiedlichen Bestimmung der Typen nicht-traditioneller Studierenden in Deutschland und Spanien hängen nun variierende gesellschaftliche Zielsetzungen zusammen. Diese gründen dabei zum einen in dem unterschiedlichen Aufbau des jeweiligen nationalen Bildungssystems und den daraus resultierenden Übergangsmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Ausbildungsabschnitten. Für Deutschland ist dabei aufgrund der starken Segmentierung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung die gesellschaftliche Zielsetzung verbunden, die Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Systemen zu fördern (vgl. auch Wolter 2020). Das spanische Hochschulsystem steht in diesem Zusammenhang vor anderen Herausforderungen. So existieren in der spanischen Hochschulgesetzgebung verschiedene Zugangswege für Studieninteressierte, die über keine reguläre Hochschulzugangsberechtigung verfügen, fernab der in Deutschland nach wie vor vorherrschenden Berechtigungslogik¹², weshalb die Durchlässigkeit diesbezüglich in Spanien eine weniger große Rolle spielt (eine Darstellung der verschiedenen Hochschulzugangswege für Spanien und Deutschland findet sich in Kapitel 3). Der Fokus auf den ökonomischen und soziokulturellen Hintergrund der Studierenden ist hier eng mit der Zielsetzung der Beschäftigungsfähigkeit verbunden und wiederum vor dem Hintergrund der ökonomischen Situation und entsprechender bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Strategien zu betrachten. In diesem Zusammenhang ist vor allem die letzte große europäische Wirtschaftskrise, die in Spanien, wie auch in anderen südeuropäischen Ländern, zu einer enormen Jugendarbeitslosigkeit geführt hat, von Bedeutung. So stellt ein abgeschlossenes Hochschulstudium in Spanien noch das geringste Risiko dar, arbeitslos zu werden bzw. zu bleiben. Als strukturelle Gründe des spanischen Bildungs- und Arbeitsmarktsystems für die hohe Arbeitslosenquote gelten u. a. die hohe Quote an Schulabreicher:innen, die starke Polarisierung des Arbeitsmarktes mit Bedarf an entweder sehr hohen oder sehr niedrig qualifizierten Arbeitskräften sowie das relativ geringe Niveau der Berufsausbildung (vgl. González-Monteagudo et al. 2015). Um die Bedeutung der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende in verschiedenen nationalen Kontexten zu bestimmen, ist es daher auch notwendig, „mögliche Alternativen mitzudenken, wie sie das (berufsbildende) Bildungssystem oder der nationale Arbeitsmarkt bieten oder eben nicht“ (Hartl et al. 2014, S. 174).

12 Bei der Regulierung des Hochschulzugangs in Deutschland ist zu beachten, dass sich dabei zwei verschiedene Logiken voneinander unterscheiden lassen: eine Berechtigungs- und eine Prüfungslogik (vgl. Banscherus 2010).

So existiert für den Bereich der postsekundären nichttertiären Bildung auf ISCED 2011¹³ Niveaustufe 4 in Spanien kein Angebot (vgl. Eurydice 2023). Stattdessen sind in Spanien für Berufe wie Erzieher:in, Krankenpfleger:in oder Reisefachverkäufer:in, für die in Deutschland dual ausgebildet wird, Hochschulstudiengänge zu absolvieren (vgl. Reznicek 2017, S. 11). Im deutschen Bildungssystem ist dieser Bereich stark ausgeprägt. Hier verfügen verhältnismäßig viele Menschen (17 % der 25- bis unter 35-Jährigen) über einen solchen ISCED-4-Abschluss (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichtserstattung 2022, VII).

Global betrachtet ist die Hochschulbildung immer noch durch eine sozial stark selektive Ausrichtung in Bezug auf den Hochschulzugang geprägt. Dies ist ein immer wieder bestätigtes Ergebnis von international und europäisch vergleichenden Survey-Forschungen (vgl. Osborne et al. 2015). So steigt die Anzahl der Beteiligung der Bevölkerung an Hochschulbildung zwar insgesamt, jedoch profitieren nicht alle sozialen Gruppen gleichermaßen davon (vgl. ebd., S. 23). Dies stellt ein international übergreifendes Phänomen dar, auch wenn nationale Unterschiede in dem genauen Zuschnitt unterrepräsentierter Gruppen bestehen: „[...] the groups that benefit disproportionately and those who are excluded vary, but the core issue remains the same: most systems of higher education contain systemic bias towards some groups“ (ebd., S. 21). So hat auch der Bologna-Prozess zwar erheblich zur internationalen, nicht jedoch zur sozialen Mobilität beigetragen hat:

„considerable progress has been made in relation to areas likely to facilitate the free movement of students in a higher education market, for example, the development of common degree systems linked to the European Qualifications Framework. In relation to the social justice goals of the Bologna-Process, however, there has been rather less progress.“ (Riddell/Weedon 2014, S. 42)

Darüber hinaus zeigen die Entwicklungen der letzten Jahre, dass Beteiligungsmöglichkeiten vor allem bei nicht abschlussbezogenen Weiterbildungsangeboten geschaffen wurden, wie bspw. Formate mit einer erwachsenenpädagogischen Ausrichtung für Studieninteressierte, die sich in der Regel bereits in der Nacherwerbsphase befinden, bzw. Veranstaltungen, die lediglich eine einmalige Teilnahme erfordern. In der Diskussion um Lebenslanges Lernen gilt jedoch der Ausbau der Teilnahmemöglichkeiten von nicht-traditionellen Studieninteressierten am abschlussbezogenen, regulären Studienangebot als besonders relevant (vgl. Banscherus 2016, S. 14).

Weitere Studienergebnisse weisen schließlich darauf hin, dass insbesondere die Kategorie „soziale Herkunft“ in der Wahrnehmung der nicht-traditionellen Studierenden selbst weiterhin eine große Rolle spielt und in entsprechende Exklusionserfahrungen

13 Die ISCED (internationale Standardklassifikation des Bildungswesens) wurde in den 1970er-Jahren von der UNESCO entwickelt, um Bildungssysteme und Bildungsabschlüsse verschiedener Länder, die in der Regel unterschiedlich aufgebaut sind, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene besser miteinander vergleichen zu können. Das ISCED-Instrument soll Bildungsexpert:innen der Länder ermöglichen, schneller bzw. leichter zu erkennen, zu welchen Bildungsabschlüssen die jeweiligen nationalen Bildungsgänge führen. Die Klassifikation wurde 1997 und 2011 aktualisiert. Sie bezieht dabei die neueren Entwicklungen bzw. Veränderungen in den Bildungssystemen weltweit ein. Seit 2015 ist die ISCED 2011 Teil der Bildungsberichtserstattung der internationalen Organisationen UNESCO, OECD, Eurostat (vgl. BMBF o. J.).

gen mündet. Das EU-Projekt RANLHE¹⁴ (vgl. Finnegan et al. 2014) forschte in sieben verschiedenen EU-Mitgliedsstaaten nach möglichen Ursachen für die geringe Repräsentation nicht-traditioneller Studierender abseits formeller Hürden. Durch die Durchführung von biografisch-narrativen Interviews kamen die Forscher:innen zu dem Ergebnis, dass durch die soziale Herkunft bedingte Unterschiede im Hochschulkontext durch diese Studierendengruppe wahrgenommen werden sowie dass die Erfahrung von Ungleichheit oftmals mehrdimensional stattfindet. Daher gelte es, der Intersektionalität von Alter, Klasse, Behinderung, Ethnizität und Gender eine erhöhte Aufmerksamkeit entgegenzubringen (vgl. ebd., 153).

Ein damit verbundenes Problem besteht jedoch in dem Risiko der Reproduktion sozialer Ungleichheiten, „indem bestimmten (potentiell) benachteiligten Individuen oder Gruppen Eigenschaften, Interessen oder Verhaltensweisen stereotyp zugewiesen werden“ (Wielepp 2013, S. 373). Castro Varela und Mecheril weisen darauf hin, dass gerade die Befürwortung des Prinzips der Verschiedenheit an Hochschulen dazu führen kann, dort (soziale) Ungleichheit festzuschreiben: „Anerkennung tendiert dazu, gegebene Verhältnisse zu fixieren und zu bejahen. Wo dies der (indirekten) Bestätigung von Herrschaftsverhältnissen dienlich ist, zeigt sich eine bedeutsame Grenze des Anerkennungsgedankens“ (2009, S. 89). So besteht bei der Vervielfältigung der Differenzkategorien das Risiko, dass die sozialen Verhältnisse, die zu Differenz führen, nicht kritisch in den Blick genommen werden und damit von der Frage abgelenkt wird, welche gesellschaftlichen Mechanismen dazu beitragen, dass Heterogenität zu Ungleichheit wird und wie diese vom Hochschulsystem selbst produziert bzw. reproduziert wird (vgl. Rheinländer 2015, S. 49). Zudem lässt sich eine kritische Perspektive auf die der Zielgruppenbestimmung zugrunde liegende Identitätslogik richten, welche zu einer Festschreibung von (Unterstützungs-)Bedarfen zulasten von wertvollen Entwicklungsperspektiven führt, welche nur mithilfe entsprechender Teilhabemöglichkeiten der Betroffenen selbst erreicht werden können:

„Die Selbstverständlichkeit, mit der einzelne Zielgruppen identitätslogisch benannt und eingeschätzt (z. B. Bildungsbedarf) werden, entpuppt sich als epistemologisches Hindernis, neuartige Perspektiven und Werdens-Möglichkeiten aufscheinen zu lassen“ (Ebner von Eschenbach 2020, S. 41).

Dessen ungeachtet verläuft Bildungspolitik in Bezug auf die soziale Durchlässigkeit der Hochschulbildung für Lebenslanges Lernen weiterhin vorrangig entlang der Beschreibung einzelner Zielgruppen.

14 RANLHE steht für Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education.

2.2 Ausgewählte Forschungsperspektiven und -ergebnisse mit Fokus auf Hochschullehrende und Lebenslanges Lernen

Vor dem Hintergrund der Frage danach, wer sich an der Umgestaltung von Hochschulen zu Einrichtungen des Lebenslangen Lernens beteiligen soll, geraten insbesondere die Hochschullehrenden in den Fokus der Aufmerksamkeit. Der folgende Teil verweist exemplarisch auf empirische Arbeiten, die verschiedene Konsequenzen der Umsetzung Lebenslangen Lernens für die Arbeit der Hochschullehrenden in den Blick nehmen und damit der in 2.1 beschriebenen Komplexität des Forschungsgegenstandes empirische Dimensionen für den Handlungskontext der Hochschullehre hinzufügen. Dies betrifft zum einen die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende (2.2.1) sowie das hochschuldidaktische Handeln in der Hochschulweiterbildung (2.2.2). Da in dieser Arbeit nicht allein die Hochschulweiterbildung, sondern die „klassische“ Hochschullehre im Fokus steht, werden zudem Studien zur weiteren Gegenstandskonstruktion herangezogen, die professionstheoretische Fragen thematisieren und dabei einerseits das pädagogische Handeln der Hochschullehrenden genau in den Blick nehmen (2.2.3) sowie es andererseits ins Verhältnis zu ihren Aufgaben als Forschende setzen (2.2.4). Ziel der Diskussion der verschiedenen Ansätze ist es, demgegenüber die Vorteile der in dieser Studie eingenommenen sozialweltlichen Perspektive zu argumentieren (siehe 2.3).

2.2.1 Hochschullehrende und ihre Haltungen gegenüber der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende

Peter Alheit (2014) betont in einer Studie über verdeckte Schließungstendenzen von Universitäten die Bedeutung der Einstellung der Hochschullehrenden zur Öffnung ihres jeweiligen Faches für deren tatsächliche Umsetzung. Anstoß für seine Forschung gab ein umfangreiches internationales Projekt (vgl. Finnegan et al. 2014), in dem nicht-traditionelle Studierende aus Hochschulen in insgesamt sieben europäischen Ländern im Rahmen narrativer Interviews zu ihren Erfahrungen an Hochschulen befragt wurden. Die Ergebnisse aus der deutschen Teilstudie zeigten unter anderem, dass diese Gruppe von Studierenden Erfahrungen mit Ausgrenzung machten (vgl. Alheit 2014, S. 196), und zwar insbesondere durch die Repräsentant:innen der Hochschulen, sprich den Hochschullehrenden. Ausgehend von dem Ergebnis für die deutschen Universitäten, nämlich dass diese „von einer Aura der Exklusivität umgeben“ (ebd.) sind, führt Alheit (2014) Expert:inneninterviews durch mit sogenannten *Gatekeepern* (zumeist Professor:innen) unterschiedlicher Fachkulturen, die aufgrund ihrer protagonistischen Rolle innerhalb ihrer Disziplin für die Er- bzw. Entmutigung nicht-traditioneller Studierender während des Studiums von besonderer Bedeutung sind, wobei innerhalb der Universitäten Unterschiede zwischen den Fachkulturen bestehen. Ziel der Studie ist es nun, die verschiedenen Fachkulturen hinsichtlich der darin repräsentierten Haltungen gegenüber nicht-traditionellen Studierenden miteinander zu vergleichen. Dabei greift Alheit auf die Habitustheorie des Soziologen Pierre Bourdieu zurück, um

Erkenntnisse über *typische* Haltungen von Hochschullehrenden bestimmter Fächer gegenüber dieser Studierendengruppe zu generieren. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass die über die Sozialisation in einem Fach erworbenen vorreflexiven Denk- und Handlungsmuster diese Haltungen stark beeinflussen, wenn nicht sogar vorgeben. Dabei werden Hochschullehrende als Repräsentat:innen ihres jeweiligen Studienfaches betrachtet und somit einer typischen Fachkultur zugewiesen.

Alheit nimmt dabei in Anlehnung an Tony Becher (1987) eine Unterscheidung in verschiedene Fachkulturen anhand der Kategorien *hart* und *weich* bzw. *rein* und *angewandt* vor (vgl. Alheit 2014, S. 196 f.).¹⁵ Diese unterschiedlichen Kulturen haben nun wiederum Auswirkungen auf das jeweilige Publikationsverhalten, das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse, das Verhältnis zu Staat und Öffentlichkeit und das Ausbildungsziel der Fachdisziplinen. Aufgrund ihrer Idealtypik attestiert Alheit dieser Heuristik nun lediglich eine tentative Orientierung, da nicht alle Fächer darin eindeutig eingeordnet werden können, hält sie jedoch für hilfreich, „um den Zugriff auf Fallrepräsentationen zu erleichtern“ (ebd., S. 198).

Als Ergebnis leitet Alheit vier Habitus-Typen ab, welche er auf Basis der jeweiligen Haltung gegenüber nicht-traditionell Studierenden voneinander unterscheidet. Jeder Habitus entspricht dabei einer Fachkultur. Der Kombination *hart* und *rein* aus der Systematik von Becher, im Falle dieser Studie repräsentiert durch die naturwissenschaftlich ausgelegte Psychologie, attestiert Alheit einen „exklusive[n] Habitus“ (ebd., S. 199). Dieser zeichnet sich durch eine skeptische Haltung gegenüber Spätstudierenden aus, mit der Begründung, diese könnten nicht mit den hohen Kompetenzanforderungen des Studienfaches umgehen. Das Willkommensein nicht-traditioneller Studierender ist daran geknüpft, dass diese „alle die Kriterien, die auch an die Elite der Normal-Studierenden angelegt werden“ (ebd., S. 200), erfüllen.

Die Kombination *weich* und *rein*, repräsentiert durch die Soziologie, ist durch einen „ambivalenten Habitus“ charakterisiert. So äußert der Fachvertreter einerseits zwar die Offenheit gegenüber alternativen Bildungswegen vor dem Hintergrund eines Bekenntnisses zur Öffnung von Hochschulen, andererseits betont er zugleich, dass sie oftmals den wissenschaftlichen Anforderungen nicht entsprechen würden, indem sie sich nicht von Alltags- und Berufserfahrungen lösen und diese abstrahieren könnten. Alheit erkennt in diesen Äußerungen nun eine „eigenwillig präventöse Haltung“ (ebd.), die zu einem „Fachklima voller Double-bind-Botschaften“ (ebd., S. 201) für nicht-traditionelle Studierende führe, nämlich: „*Ihr seid willkommen, aber bitte nicht so, wie ihr euch gebt*“ (ebd.; Herv. i. O.).

Der Fachvertreter der *harten* und *angewandten* Fachkulturen, hier der technischen Mechanik, vertritt einen „pragmatischen Habitus“ (ebd.), welcher sich in der Lehre und insbesondere im Umgang mit Studierenden unkonventioneller Bildungswege wi-

15 Nach dieser Heuristik lassen sich Fachkulturen durch verschiedene Kombinationen in einer Vier-Felder-Matrix unterscheiden. So entsprechen die Naturwissenschaften wie Physik, Chemie oder Biologie der Kombination „*hart*“ und „*rein*“. „*Weich*“ und „*rein*“ wiederum entspricht den klassischen Geisteswissenschaften, so z. B. Teile der Sozialwissenschaften. Als Fächer können dieser Kultur Geschichte, Philosophie und auch Teile der Soziologie zugeordnet werden. Dem gegenüber stehen die technischen Wissenschaften wie Maschinenbau als eine Kombination aus „*hart*“ und „*angewandt*“. Als „*weich*“ und „*angewandt*“ gelten die angewandten Sozialwissenschaften wie Soziale Arbeit, Sozialpädagogik sowie die lehramtsbezogenen Erziehungswissenschaften (vgl. Alheit 2014, S. 197).

derspiegelt. So erkennt er einerseits die Bedeutung praktischer Berufserfahrungen aufseiten der Studierenden für das Fach an, andererseits sieht er aber auch die Wissenslücken, die sie hinsichtlich des Studiums aufweisen. Anstatt dies jedoch zu einem Problem der Studierenden zu machen, denkt er über pragmatische Lösungen nach, welche diese Wissenslücken ausgleichen können, wie Brückenkurse. Das Ziel der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis, welches dem Fach aufgrund seines hohen Anwendungsbezugs zugrunde liegt, ist somit auch ein soziales Projekt, das sich insbesondere im Umgang mit nicht-traditionellen Studierenden manifestiert (vgl. ebd., S. 202).

Die Kombination *weich* und *angewandt*, hier vertreten durch die Soziale Arbeit, ist schließlich von einem „inklusive[n] Habitus“ (ebd.) gekennzeichnet. Studierende mit unkonventionellen Bildungswegen bringen in den Augen des Fachvertreters zwei wichtige Dinge mit, die für die Ausübung der Profession zentral sind: Lebenserfahrung und Verantwortung. Zugleich werden von ihm jedoch auch die Schwierigkeiten im Studium dieser Gruppe gesehen, die er auf den Mangel an Schlüsselkompetenzen, wie z. B. Textverständnis, zurückführt. Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen betont der Fachvertreter die Notwendigkeit des Beziehungsaufbaus zu seinen Studierenden, wodurch diese sich angeregt fühlen, Hindernisse zu überwinden (vgl. ebd., S. 203).

Für nicht-traditionelle Studierende hat das nun erhebliche Konsequenzen. Dadurch lässt sich nicht nur das Auftreten einer relativ niedrigen Zahl von Studierenden des zweiten und dritten Bildungswegs in den *harten* Studienfächern erklären, sondern auch die hohe Quote an Abbrecher:innen von nicht-traditionellen Studierenden in den *weichen* Fächern. Hier kann an die Ergebnisse einer Befragung der Studierenden selbst angeknüpft werden (vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008), die als Ursache hierfür jene irritierenden Double-bind-Botschaften nennen, die bei der Analyse des „ambivalenten Habitus“ deutlich werden (vgl. Alheit 2014, S. 206).

Die Aussagen aus Expert:inneninterviews über die Einstellung gegenüber nicht-traditionellen Studierenden werden nun um die Frage nach der subjektiv wahrgenommenen Positionierung des eigenen Faches im Sozialraum der Universität erweitert, um zu einem „machtpolitisch aussagekräftigen Beziehungsmuster“ (ebd., S. 204) innerhalb der Universität zu gelangen. Dadurch soll deutlich werden, „dass das universitäre Feld einzelne Fachkulturen nicht isoliert, sondern in eine Beziehungsmatrix unterschiedlicher Rankingplätze einbaut“ (ebd., S. 203). Durch die Zugrundelegung der Kapitaltheorie von Bourdieu, operationalisiert durch die Frage nach sozialem (Macht- und Gestaltungseinfluss im universitären Raum) und kulturellem Kapital (intellektuellem Prestige) ergibt sich für Alheit eine Dominanz des exklusiven Habitus:

„Die ‚weichen‘ Fachkulturen, die durchaus über kulturelles Kapital verfügen, fallen deutlich ab gegenüber den ‚harten‘ Fachkulturen, die nicht nur innerhalb des universitären Feldes entscheidend mehr soziales Kapital besitzen. Auch außeruniversitäre Parameter – etwa die Förderungspolitik der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder die neuen staatlichen Exzellenzinitiativen – unterstützen diesen Segregationsprozess, der nun seinerseits einen ‚Prestige-Sog‘ erzeugt in Richtung des ‚exklusiven Habitus‘, der gleichsam zum ‚universitären Habitus‘ schlechthin avanciert.“ (ebd., S. 204)

Im Hinblick auf demokratische Öffnungstendenzen des deutschen Hochschulsystems kann Alheit auf der Basis dieser Ergebnisse also noch keine Fortschritte erkennen.

Auch Kathrin Rheinländer greift in ihrer Untersuchung zu der Frage „Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden“ (2014) auf das Habituskonzept zurück und stellt dabei Deutungsmuster und Klassifikationsprozesse von Hochschullehrenden sowie ihre Einstellungen zur Öffnung von Hochschulen für den dritten Bildungsweg ins Zentrum ihrer Analyse (vgl. ebd., S. 248). Im Gegensatz zur oben beschriebenen Studie von Peter Alheit zieht Rheinländer das Habituskonzept dazu heran, um damit die Sensibilität der Hochschullehrenden gegenüber den habituellen Dispositionen und den Erfahrungshorizonten der Studierenden zu untersuchen. Dabei richtet sie in ihrer Interviewstudie den Fokus auf Hochschullehrende aus ingenieurwissenschaftlichen Fächern und deren Deutungsmuster zu Studierenden ohne Abitur. Folgende Fragestellungen liegen der Untersuchung dabei zugrunde: „wie sensibel in sozialer Hinsicht gehen Lehrende mit Studierenden um“ und „werden beruflich qualifizierte ohne Abitur gleichberechtigt anerkannt und welche Zuschreibungen erfolgen darauf“ (ebd., S. 252).

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass die Lehrenden die Studierenden aufgrund fehlender Einblicke in deren Alltags- und Lebenswelt lediglich auf Basis von diffusem Wissen über sie „nach sozialen Kategorien und Art der vorschulischen Bildung, vor allem aber nach antizipierter Leistungsfähigkeit“ (ebd., S. 267) klassifizieren. Als Merkmale zur Differenzierung der Studierenden in verschiedene Gruppen werden von den Lehrenden also lediglich die Hochschulzugangsberechtigung sowie berufliche Vorerfahrungen und ethnische Unterschiede registriert. Eine Klassifizierung nach personaler Identität bleibt hingegen vollständig aus (vgl. ebd.). Somit werden meritokratische Prinzipien weiterhin als für die Hochschule essenziell bewertet, was die Übernahme einer Habitussensibilität aufseiten der Hochschullehrenden ausschließt. Stattdessen werden in der Deutung über die Leistungsfähigkeit der nicht-traditionellen Studierenden von den Hochschullehrenden mehrere Vorstellungen miteinander verknüpft: eine normative Anforderung, eine soziale Platzierung sowie die Legitimierung der bestehenden Ordnung (vgl. ebd.). Daraus resultiert zugleich das Risiko, dass die Berücksichtigung von Differenz zu willkürlichen Gruppierungen und damit zu einer homogenen Behandlung von Mitgliedern einer konstruierten Gruppe führt: Dieses Konstrukt wirkt nun „diagnostisch und prognostisch als legitimes Mittel für die Klassifikation. Insgesamt führen die Voreinstellungen zur Reifizierung bestehender Erwartungsmuster“ (ebd.).

Als Leitdifferenz wird dabei das Verhältnis von Theorie und Praxis von den Hochschullehrenden herangezogen (vgl. ebd., S. 269). Studierenden des dritten Bildungswegs wird somit ein gutes bzw. solides Praxiswissen bei gleichzeitigem Defizit im theoretisch-abstrakten Denken attestiert. Es mangelt den Hochschullehrenden an Bereitschaft, Maßnahmen zur Überwindung dieses als problematisch wahrgenommenen Leistungsunterschieds zu entwickeln. Stattdessen externalisieren sie die Verantwortung dafür. So besteht letztlich wenig Interesse an einer Öffnung von Hochschulen, denn die für eine heterogene Studierendenschaft notwendigen Ressourcen und

die Energie wollen die Hochschullehrenden nicht aufbringen. Stattdessen gilt ihr Hauptaugenmerk nach wie vor der Einhaltung von Standards (vgl. ebd., S. 271).

Bezogen auf die Umsetzung bildungspolitischer Forderungen nach der Öffnung von Hochschulen, insbesondere für die Studierendengruppe ohne Abitur, sieht Rheinland die Verfechter:innen der traditionell selektiven Ordnung unter den Hochschullehrenden als nicht „mental hinreichend vorbereitet“ (ebd., S. 272). Eine Folge davon ist ein Festhalten an bewährten Strategien der Wissensvermittlung: „Die hochschulischen ‚Standards‘ nicht einzuhalten wäre unprofessionell – und könnte den erworbenen Status gefährden.“ (ebd., S. 273) Rheinland macht auf Forschungsbedarfe in Bezug auf die Einsichten in Lehrpraktiken von Professor:innen und Lehrenden – als Teil der Gesamtfiguration Lehrkultur – aufmerksam:

„Die Lehr- und Lernprozesse werden kaum als interaktionsnahe Arbeitsbeziehung der Teilnehmenden dechiffriert, die Lehrende und Lernende jeweils eigen und sinnhaft deuten, konzeptualisieren und gestalten. Eine Hochschulforschung, die das aktuelle Geschehen und Tun der Hochschullehrenden untersucht, müsste sich mehr für die Praktiken interessieren, in die alle Positionen verflochten sind.“ (ebd., S. 251)

Die in professionstheoretischen Diskursen als selbstverständlich erachtete Figur des/der „studierendenorientierte[n] Lehrende[n]“ (ebd., S. 250) wird von Rheinland in diesem Zusammenhang kritisiert.

2.2.2 Hochschuldidaktisches Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eva Cendon befasst sich in zwei Aufsätzen mit Hochschullehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihren Rollenverständnissen aus theoretischer (Cendon 2016) sowie aus empirischer Sicht (Cendon et al. 2016). Laut Autorin kommt folgenden Aspekten für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zentrale Bedeutung zu: der Vermittlung zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen, der Achtung der vielfältigen beruflichen und biografischen Hintergründe der Studierenden, der Beachtung dessen, was die Studierenden ins Studium mitbringen sowie der Anleitung zum Transfer des Gelernten in die gesellschaftliche und berufliche Praxis (vgl. Cendon 2016, S. 185). Diese Anforderungen rücken nun die Lehrenden und ihre jeweiligen Rollen im Lehr-Lern-Prozess in den Mittelpunkt.

Als theoretischen Zugang wählt Cendon das Konzept der Rolle bzw. des Rollenverständnisses. Dieses beruht auf tieferliegenden Annahmen, Werten und Grundüberzeugungen zum Thema Lehr-Lern-Prozesse und steht in einem engen Zusammenhang mit den von den Lehrenden entwickelten Konzeptionen des Lehrens und Lernens (vgl. ebd., S. 186). Das Ziel hinter der Erforschung dieser Grundsätze liegt darin, diese sodann hinterfragen, verändern oder weiterentwickeln zu können (vgl. ebd., S. 186 f.). Damit unterscheidet sich dieser Ansatz von einer Perspektive, welche den Fokus auf die akademische Lehrkompetenz richtet (z. B. Trautwein/Merkt 2013) und

danach fragt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Hochschullehrende erwerben sollen, um in Lehrsituationen handlungsfähig zu sein.

Dabei lässt sich das Lehrhandeln nur in Relation zu den Konzeptionen betrachten, die über die Rollen der Studierenden im Lehr-Lern-Prozess bestehen. Diesen unterschiedlichen Rollenkonzeptionen kommt nun im Falle von Weiterbildungsstudierenden als zumeist lebens- und berufserfahrene Zielgruppe eine besondere Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 188). Dabei ist die konzeptionelle Unterscheidung in lehrenden-gesteuertes Lernen auf der einen und in selbstgesteuertes Lernen auf der anderen Seite für diesen biperspektivischen Ansatz grundlegend. Beide Konzepte befinden sich zugleich jedoch auf einem Kontinuum. Das bedeutet, die Rolle der Lehrenden im Rahmen der jeweiligen Lehr-Lern-Prozesse changiert zwischen der eines:r Präsentator:in, eines:r Tutor:in, einer:s Facilitator:s und der eines:r sogenannten Change Agent:s bzw. Entwickler:in (vgl. ebd., S. 191). Letztere beiden Rollen bieten nun aufgrund der Bedeutung, die die Aspekte Verzahnung von Theorie und Praxis sowie Reflexivität für die Gestaltung der Lehre darin spielen, interessante Anknüpfungspunkte für die wissenschaftliche Weiterbildung. Cendon schließt nun aus den verschiedenen Rollenanforderungen, die an die Hochschullehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung gestellt werden, dass jene „eine eigene Theorie des Lehrens entwickeln müssen“ (ebd., S. 195), verbunden mit der Anforderung, ihre eigene Lehrtätigkeit zu reflektieren.

Für die Entwicklung der Hochschuldidaktik in der wissenschaftlichen Weiterbildung leitet Cendon u. a. folgende Ansatzpunkte ab (vgl. ebd., S. 197): Lehrende sollen frühzeitig in die Entwicklung von Studiengängen einbezogen werden, um so zu einem gemeinsam getragenen Verständnis von Lehren und Lernen beizutragen. Darüber hinaus sollen auch Expert:innen aus der Praxis in diese Entwicklungsprozesse eingebunden werden. Des Weiteren soll der Austausch zwischen den Lehrenden ermöglicht werden, in dessen Zentrum die Reflexion und die eventuelle (Weiter-)Entwicklung von Grundeinstellungen stehen. Dabei wird für die wissenschaftliche Weiterbildung das handlungsleitende Prinzip der Theorie-Praxis-Verzahnung angelegt.

In einer anschließenden explorativen Studie (Cendon et al. 2016) wird ein empirischer Zugang zu den Rollenverständnissen von Hochschullehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung gewählt und diskutiert. Dafür führen die Forschenden sieben leitfadengestützte Interviews mit Lehrenden durch (vgl. ebd., S. 201). Die Lehrenden sind dabei im deutschsprachigen Raum, in den Niederlanden oder in Nordamerika tätig und vertreten ein breites Fächerspektrum. Das von ihnen offerierte Weiterbildungsangebot legt einen Schwerpunkt auf das Thema Management (vgl. ebd., S. 220). Das Sampling setzt sich zusammen aus vier Universitätsprofessor:innen und drei Praktiker:innen. Zentrales Auswahlkriterium stellte dar, dass die an der Studie Beteiligten über langjährige Lehrerfahrungen in weiterbildenden Bildungsformaten verfügten.

Im Laufe des Auswertungsprozesses erweist sich der alleinige Fokus auf die Aussagen der Hochschullehrenden zu ihren Rollenverständnissen als nicht sonderlich ertragreich. Für eine tiefergehende Analyse werden daher die von den Lehrenden beschriebenen konkreten Handlungen in die Auswertung einbezogen (vgl. ebd., S. 202).

Auf Basis dieses Perspektivwechsels ergibt sich als zentrales empirisches Phänomen „An Erfahrungen [von Studierenden; J. A.] anknüpfen“ (ebd., S. 203; Herv. i. O.). Als Strategie verstanden bedeutet das, „die Studierenden mit ihren Praxiserfahrungen ernst zu nehmen und ihre Erfahrungen als Ausgangspunkt für die Lehre zu nutzen“ (ebd.). Dieses zentrale Phänomen fächert sich auf in fünf Unterkategorien von Handlungsstrategien: „Wissen vermitteln, Lernen im Austausch anregen, für Neues öffnen, zur Reflexion anregen und Lernklima schaffen“ (ebd., S. 205; Herv. i. O.).

Aus diesen Handlungsstrategien lassen sich unterschiedliche Rollen für die Lehrenden ableiten (vgl. ebd., S. 218). Sie changieren dabei innerhalb eines breiten Spektrums angefangen von Fachexpert:innen für die *Vermittlung von Wissen* über Lernbegleiter:innen, die *Lernen im Austausch anregen*, indem sie sich auf den Rollenwechsel von einer steuernden Position hin zur Rolle des:der Moderator:in von Lernprozessen einlassen, über die Impulsgeber:innen, die die Studierenden *für Neues Öffnen* und/oder *zur Reflexion anregen* und in dieser Rolle die Funktionen sowohl des:der Fachexpert:in als auch des:der Moderator:in vereinen, bis hin zur Rolle derjenigen, die dafür verantwortlich zeichnen, ein positives *Lernklima* zu *schaffen*. Somit kommen die Forscher:innen zu dem Ergebnis, dass sich vor dem Hintergrund der zentralen Handlungsstrategie „An Erfahrungen anknüpfen“ ein „Potpourri von Rollen“ (ebd., S. 219) ergibt und die verschiedenen Rollen in der Regel von ein und derselben Person in unterschiedlichen Situationen und mit verschiedenen Zielen ausgeübt werden.

Gleichzeitig können an der grundsätzlichen Ausrichtung des Handelns auf das Anknüpfen an Erfahrungen auch bestimmte Haltungen ausgemacht werden. Haltung wird in diesem Fall verstanden als innere Grundeinstellung, die das Denken und das Handeln einer Person prägt (vgl. ebd.). Diese zeigen sich bei den Lehrenden, indem sie „die Studierenden als Personen mit ihren vielfältigen Erfahrungen wahrnehmen und ernst nehmen und ihnen Wertschätzung entgegenbringen“ (ebd.). Dem liegt ein ganzheitlicher Blick auf die Studierenden sowie ein Verständnis von Lernen als sozialer Prozess zugrunde. Studierende werden von den Lehrenden auf Augenhöhe und damit als Expert:innen für die unterschiedlichen Praxisfelder wahrgenommen, ohne dass jedoch das hierarchische Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden grundsätzlich infrage gestellt wird. Diese Haltungen ermöglichen es nun wiederum, dass sich Lehrende auf Ungewisses einlassen und sich damit selbst auch zur Disposition stellen können. Hinter dem situativen Rollenwechsel steht also eine offene Haltung gegenüber Neuem, was eine bedarfsorientierte Anpassung des Lehrhandelns ermöglicht (vgl. ebd., S. 220). Zusammenfassend erkennen die Forschenden in den Beschreibungen des Lehrhandelns ein Grundverständnis hochschulischer Lehre, „in dessen Mittelpunkt Nachdenken, Reflektieren sowie ein über die Vermittlung von akademischem Wissen und über die direkte Anwendbarkeit von Wissen hinausgehendes Entwickeln von Potenzialen steht, das gemeinsam mit den Studierenden stattfindet“ (ebd.).

Aus ihren Forschungsergebnissen leiten die Autor:innen nun ab, dass es der Schaffung eines vertrauensvollen Rahmens bedarf, in dem sich Hochschullehrende nicht nur über die Lehre und ihr Lehrhandeln, sondern auch über die eigenen Haltungen austauschen können (vgl. ebd., S. 221). Darüber hinaus bedürfe es eines Ausbaus

des hochschuldidaktischen Angebots speziell für Lehrende in der Weiterbildung sowie eine Verstetigung des Wissens- und Kompetenzerwerbs in Form von Beratung und Begleitung bei der Umsetzung neuer bzw. weiterentwickelter Lehrkonzepte. Vor dem Hintergrund der beobachteten Rollenvarianz optieren die Autor:innen darüber hinaus für eine Aufteilung der Rollen zwischen den verschiedenen Lehrenden sowie für Lehrmodelle wie dem Teamteaching (vgl. ebd.). Als weiterer Forschungsbedarf wird unter anderem die Frage artikuliert, inwieweit die Ergebnisse auch für sogenannte „klassische‘ Hochschullehrende[]“ (ebd., S. 220) gelten, deren Schwerpunkt in Forschung und Lehre sich ausschließlich auf den hochschulischen Kontext beschränkt (vgl. ebd., S. 220). Dies stellt insofern eine wichtige Gruppe dar, da diese Hochschullehrenden primär an ihren Forschungsaktivitäten gemessen werden und im Falle des Anstrebens einer akademischen Laufbahn vorrangig darin Erfolge vorweisen müssen (vgl. Cendon 2016, S. 187).

2.2.3 Hochschullehrende als Mitglieder der sozialen Welt pädagogisch Tätiger

In der sogenannten PAELL¹⁶-Studie (Nittel/Schütz/Tippelt 2014) werden Hochschullehrende (Professor:innen) zusammen mit anderen pädagogischen Berufsgruppen im erwerbsförmig organisierten System des Lebenslangen Lernens unter dem gemeinsamen Dach der sozialen Welt der pädagogisch Tätigen gefasst, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu bestimmen und damit „das Universum pädagogischer Arbeit im Kern“ (Nittel 2011, S. 41) zu erfassen.¹⁷ Ein Ergebnis dieser Studie stellt nun ein differenzierter Analyseapparat dar, mithilfe dessen die komplexe Welt der erzieherischen und bildnerischen Praxis beschrieben werden kann. Dieser bietet sich auch als Heuristik für diese Arbeit an, da sich vor dem Hintergrund der Befunde erstens die hier vollzogene Setzung des akademischen Personals als pädagogisch tätig (und damit die Wahl des Begriffs „Hochschullehrende“) theoretisch begründen lässt und diese zweitens für die Komplexität des Handlungskontextes der Hochschullehre, in dem hier die Umsetzung Lebenslangen Lernens verortet wird, theoretisch sensibilisiert.

Der sozialen Welt pädagogisch Tätiger gehören nun

„ausschließlich Rollenträger an, welche mit ihren personenbezogenen Dienstleistungen und in ihrer individuellen und kollektiven Fallarbeit erzieherische und/oder bildnerische Ziele verfolgen, sich in ihren beruflichen Selbstbeschreibungen entweder ausdrücklich als ‚Pädagogen‘ definieren oder von ihrer Klientel als solche etikettiert werden. In einem arbeitsteiligen Gefüge sind sie mit der Planung, Durchführung und Evaluation organisierter Prozesse der Vermittlung, Beratung und Lehre sowie deren Ermöglichung beschäftigt.“ (Nittel 2011, S. 52 f.)

16 PAELL ist die Kurzform für die Studie „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen“.

17 Die soziale Welt pädagogisch Tätiger wird als soziale Einheit gewählt, in der die verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen über die gesamte Spanne des erwerbsförmig organisierten Systems des Lebenslangen Lernens integriert werden können. Der sozialen Welt pädagogisch Tätiger gehören nun an: „Sozialassistenten, Erzieher, Lehrer, Sozialpädagogen, außerschulische Jugendbildner, neben-, frei- und hauptberuflich tätige Weiterbildner sowie außerordentliche und ordentliche Hochschullehrer“ (Nittel 2011, S. 40). Damit stellt es ein alternatives Modell der Vergemeinschaftung unabhängig formaler Zugehörigkeit zu einer Organisation dar und bietet somit auch die Möglichkeit der theoretischen Integration für Freischaffende, wie sie häufig in der Erwachsenenbildung tätig sind.

Auf Basis von Gruppendiskussionen mit pädagogischen Praktiker:innen der verschiedenen Berufsgruppen ergründen die Forscher:innen die Struktur des Mikrobereichs des pädagogischen Handelns, indem sie in Anlehnung an Anselm Strauss (1978; 1993) die spezifischen Figurationsmerkmale der sozialen Welt pädagogisch Tätiger herausarbeiten. Damit soll ein verlässliches Bild darüber gewonnen werden,

„was pädagogische Praktiker*innen im Zuge ihres kommunikativen und zweckrationalen Handelns bei der Gestaltung ihres beruflichen Alltags tun, wie sie damit verbundene Herausforderungen bewältigen und inwieweit hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Berufsgruppen aufscheinen.“ (Nittel et al. 2014, S. 75)

Unter *Kernaktivitäten pädagogisch Tätiger* verstehen die Autor:innen den konkreten Vollzug des erzieherischen und bildnerischen Handelns (vgl. Nittel/Tippelt 2014, S. 30). Auf Basis der formalen Gemeinsamkeiten im praktischen Handeln der pädagogisch Tätigen entwickeln die Forscher:innen fünf zentrale Kernaktivitäten.¹⁸ Folgend werden diese unter besonderer Berücksichtigung der Ergebnisse für die Hochschullehrenden dargestellt:

Die Kernaktivität des *Unterrichtens* steht im Zentrum der Lehrtätigkeit an pädagogischen Einrichtungen, so auch an Hochschulen. Hierbei geht es darum, „unter Maßgabe einer regelgeleiteten Interaktion (Rederecht wird von den Lehrenden erteilt) den Teilnehmerinnen pädagogischer Veranstaltungen (z. B. Schülerinnen) Weltwissen nahezubringen und dabei gleichzeitig direkt oder indirekt auf die nur schwer kalkulierbaren Bedingungen der individuellen und kollektiven Aneignungsbereitschaft einzuwirken.“ (Nittel et al. 2014, S. 78) Die damit verbundene Unterrichtsform ist nicht automatisch mit dem Frontalunterricht gleichzusetzen. Vielmehr gewinnen unter der Prämisse der Teilnehmendenorientierung partizipative und projektförmige Arbeitsformen an Bedeutung. Als Synonyme für diese Kernaktivität gelten die Begriffe Unterweisen, Dozieren und Lehren. Damit verbundene Subaktivitäten sind Vorbereiten, Durchführen, Nachbereiten (inklusive Korrigieren), welche wiederum in spezifischen Arbeitsbögen organisiert sind.

Bei der Kernaktivität des *Begleitens* (vgl. ebd., S. 82 ff.) handelt es sich um nondirektive oder indirekte Formen der pädagogischen Intervention, die sich sowohl auf die individuelle als auch auf die kollektive Fallarbeit beziehen und dabei zumeist einen längeren Zeitraum umfassen. So begleiten Hochschullehrende die Studierenden bis zum Examen. Diese Tätigkeit findet auch außerhalb ausgewiesener Beratungs- und Unterrichtssituationen statt, indem Pädagog:innen wichtige Informationen vermitteln oder ihre Hilfe anbieten. Die Kernaktivität des Begleitens lässt sich dabei in verschiedener Intensität – zwischen einer passiven Haltung durch schlichtes Beobachten der Entwicklungsprozesse und einer akuten Intervention in Form eines unvermittelten Hilfebedarfs – ausführen und beinhaltet damit ein inhärentes Spannungsverhältnis

¹⁸ Die Autor:innen ziehen zur theoretischen Fundierung der empirischen Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen mit pädagogischen Praktiker:innen bereits bestehende Systematiken zu Grundformen pädagogischen Handelns von Gieseke ([1987] 2003) sowie von Prange und Strobel-Eisele (2015) heran und entwickeln daraus fünf Kernaktivitäten (vgl. Nittel et al. 2014, S. 77 f.).

zwischen „Führen und Wachsenlassen“ (Litt zit. n. Nittel et al. 2014, S. 83). Um diese Kernaktivität verrichten zu können, ist es notwendig, dass die strukturell angelegten krisenhaften Entwicklungsphasen bei den pädagogischen Zielgruppen in pädagogisch bewältigbare Bewährungssituationen transformiert werden. Das Begleiten sichert dabei die Kontinuität der institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster. Gleichzeitig macht es eine Art von Beziehungsarbeit notwendig, um die Funktionsfähigkeit eines pädagogischen Arbeitsbündnisses erst einmal zu erzeugen.

Beraten (vgl. ebd., S. 86 ff.) als Inkarnation der individuellen Fallarbeit scheint den pädagogisch Tätigen die Konzentration auf das vermeintlich Wesentliche des Pädagogischen möglich, weshalb es unter ihnen ein hohes Ansehen genießt. Zum einen erscheint die Selektionsfunktion des Erziehungs- und Bildungssystems im Rahmen von Beratungssettings eher unbedeutend, zum anderen lässt sich die Wirksamkeit des eigenen Handelns darin deutlich erfahren. Beratungen finden dabei in besonderes ausgewiesenen institutionellen Schlüsselsituationen, im Hochschulkontext bspw. in Sprechstunden statt.

Allgemein gesprochen geht es bei der Kernaktivität des *Organisierens* (vgl. ebd., S. 90 ff.) um das planmäßige Ordnen sowie um die Gestaltung und die Einrichtung von Situationen. Organisieren ist also wichtig, um die pädagogische Dienstleistung am und mit dem Menschen im Kontext individueller und kollektiver Fallarbeit in einem administrativen, technischen und/oder sozialen Sinn erst zu ermöglichen. Der allgemein sehr hohe Organisationsaufwand an pädagogischen Einrichtungen wird von den pädagogisch Tätigen als Enttäuschung ihrer Erwartung empfunden, in ihrem beruflichen Alltag vor allem mit Menschen zu arbeiten. Dabei verfügt jede einzelne pädagogische Einrichtung über spezifische Formen des Organisierens. Von den Hochschullehrenden wird all das, was nicht unmittelbar mit der Lehre oder der Forschung zu tun hat, unter der Kategorie des Organisierens und des Verwaltens subsumiert, z. B. die diversen Aufgaben in der universitären Selbstverwaltung, wie die Kontrolle von Projektkonten, das Abfassen von Rechenschaftsberichten und die Führung von nicht wissenschaftlich ausgebildetem Personal.

Auch wenn sowohl in der pädagogischen Literatur als auch in der Praxis das *Sanktionieren* (vgl. ebd., S. 94 ff.) keine exponierte Position einnimmt, ist pädagogisches Handeln ohne diese Kernaktivität in einer positiven sowie negativen Dimension (bspw. in Form von Lob und Tadel) nicht denkbar und ist auch in jeder pädagogischen Lizenz explizit enthalten. Dabei handelt es sich jedoch um eine Kernaktivität, die eine Querschnittsfunktion übernimmt, da sie immer zusammen mit einer weiteren pädagogischen Kernaktivität vollzogen wird, wobei dabei wiederum je unterschiedliche Sanktionsanlässe bestehen. So ist das Sanktionieren im Rahmen der Kernaktivität des Unterrichtens permanent präsent und nimmt dabei Formen des evaluierenden Sprechaktes ein oder wird über die Vergabe von Noten fixiert. Als Subaktivitäten des Sanktionierens gelten in diesem Zusammenhang das Evaluieren, das Kontrollieren bzw. das Prüfen. Aufgrund des oft freiwilligen Anlasses von Beratungstätigkeiten sowie vor dem Hintergrund des in Beratungssituationen wirkmächtigen „Interaktionspostulat[s] der Sparsamkeit im Sanktionieren“ (ebd., S. 96) taucht das Sanktionieren in

diesem Zusammenhang kaum auf. Aufgrund des schwachen Adressat:innenbezugs im Rahmen des Organisierens gibt es auch im Rahmen dieser Kernaktivität wenig Sanktionsanlässe. Beim Begleiten mit einem hohen Adressat:innenbezug ist das Spektrum an Sanktionsmöglichkeiten wiederum sehr groß. Als entsprechende Ausdrucksformen werden z. B. das positive oder negative Kommentieren von Verhaltensweisen der pädagogischen Teilnehmenden durch die pädagogisch Tätigen außerhalb von Beratungs- und Unterrichtsettings oder das Aussprechen eines Lobs losgelöst von einer spezifischen Leistung verstanden.

Neben den Kernaktivitäten beschreiben die Forscher:innen die soziale Welt der pädagogisch Tätigen noch anhand weiterer, der Theorie sozialer Welten nach Anselm Strauss (1978; 1993) entlehnten Figurationsmerkmale.¹⁹ So ziehen sie das ursprünglich recht bedeutungsoffene Konzept der *Technologien* dazu heran, um sowohl die im sozialen als auch im materiellen Sinne wichtigen Ressourcen für das erzieherische und bildnerische Handeln abzubilden (vgl. Nittel et al. 2014, S. 75). Es handelt sich somit um den „mehr oder weniger zielgerichteten Einsatz von Mitteln, um berufliche Zwecke zu erreichen – Zwecke, die in der Regel in einem pädagogischen Sinnzusammenhang des Lernens, der Entwicklung, Bildung und/oder Erziehung eingebettet sind“ (ebd., S. 75).

Die zentralen Technologien können von den Forscher:innen aufgrund der geringen Aussagekraft der Beiträge aus den Gruppendiskussionen zu diesem Aspekt jedoch nicht systematisch empirisch rekonstruiert werden (vgl. ebd., S. 77) und werden daher theoretisch abgeleitet. So lässt sich eine Dimensionalisierung pädagogischer Technologien in Verfahren (Führungskräfteentwicklung, Organisationsentwicklung), Arbeits- und Veranstaltungsformen (Übung, Seminar, Vorlesung, Supervision), Methoden (Moderation, Blitzlicht) und Medien (Seminarunterlagen, Feedback-Bögen) vornehmen (vgl. ebd., S. 76). Somit können sowohl soziale (didaktische Regeln) als auch materielle Aspekte (z. B. Tafel oder Flipcharts) des pädagogischen Handelns darunter verstanden werden.

2.2.4 Berufliche Sozialisation in den Hochschullehrendenberuf

In seiner empirischen Studie „Lebenslanges Lernen an Universitäten. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie erlernen Hochschullehrende ihren Beruf“ untersucht Rudolf Egger (2012) berufliche Sozialisationsprozesse zur Entwicklung von Lehrkompetenz und eines Lehrhabitus von Hochschullehrenden und wählt dafür einen biografischen Zugang.²⁰ Hierzu führt er mit 26 Hochschullehrenden an fünf österreichischen Universitäten fokussierte narrative Interviews durch. Alle Befragten gehören zu dem Zeitpunkt der Interviews dem sogenannten akademischen Mittelbau an und verfügen zum größten Teil bereits über eine abgeschlossene Promotion (vgl. ebd.,

19 Neben den hier ausführlicher dargestellten Figurationsmerkmalen der Kernaktivitäten und Technologien verweisen die Autor:innen noch auf den Aspekt des Verhältnisses von Lizenz und Mandat in der sozialen Welt pädagogisch Tätiger (vgl. Nittel et al. 2014, S. 60 ff.). Dabei handelt es sich um ein sich immer im Fluss befindendes Verhältnis zwischen dem gesellschaftlichen Auftrag einer spezifischen pädagogischen Tätigkeit und der sozial ratifizierten Erlaubnis, bestimmte Dinge zu dürfen, die Alltagsmenschen verwehrt sind.

20 Das Konzept des Lebenslangen Lernens wird hierbei aus der Perspektive der Hochschullehrenden und ihrer eigenen Lernprozesse in Bezug auf die Entwicklung von Lehrkompetenz betrachtet.

S. 33), jedoch gilt für diese Statusgruppe „die universitäre Karriere als noch nicht abgeschlossen“ (ebd., S. 31). Zentrales Ergebnis der Studie ist, dass es sich bei der Hochschullehre um ein „informelles Lernsetting“ (ebd., S. 35) handelt. So verläuft die Entwicklung akademischer Lehrkompetenz kaum geplant und daher eher zufällig bzw. beiläufig und basiert zum großen Teil auf den eigenen Erfahrungen als Studierende. Eine Unterstützung vonseiten der Organisation erfolgt nur in seltenen Fällen.

Einen zentralen Stellenwert in der Wahrnehmung der Hochschullehrenden bzgl. einer Einschränkung der Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz nimmt das Spannungsverhältnis von Forschung und Lehre ein. Anstelle einer gegenseitigen Bezogenheit von Forschung und Lehre, wie es ein Strukturelement der Universität darstellt, wird von den Hochschullehrenden ein ganz grundsätzlicher Zielkonflikt zwischen der Bildungsfunktion von Universitäten auf der einen und ihrer wissensgenerierenden Funktion auf der anderen Seite ausgemacht (vgl. ebd., S. 45). Die Vermittlung dieser beiden Funktionen über das Humboldt'sche Prinzip *Bildung durch Wissenschaft* lässt sich in den Augen der Hochschullehrenden aus verschiedenen Gründen nicht realisieren.

Zum einen verhindert ein hohes Lehr- und Betreuungsdeputat in einer *Massenuniversität* die Entwicklung einer Lehrkompetenz, für die neben der inhaltlichen Vorbereitung der Lehrveranstaltungen auch eine kontinuierliche Reflexion bzw. ein kollegialer Austausch nötig wäre (vgl. ebd., S. 151). Auch der Anspruch auf ausreichende Betreuung der Studierenden lässt sich nicht grundsätzlich, sondern lediglich im Rahmen kleinerer Lehrformate einlösen, die sich auch in der Nähe von Forschungsprojekten befinden (vgl. ebd., S. 48). Demgegenüber steht jedoch der viel größere Teil von Lehrveranstaltungen, in denen die Studierendenzahl so hoch ist, dass eine sorgfältige Betreuung ausbleiben muss. Lehre stellt im Verhältnis zum Umfang anderer zu bewältigender Aufgaben also leider immer noch eine Art Nebentätigkeit dar (vgl. ebd., S. 53). Zum anderen ist die Möglichkeit, Schnittstellen zwischen Forschung und Lehre gegenseitig nutzbar zu machen, durch die Steuerung des universitären Forschungsbetriebs und die Forderung nach Orientierung an Spezialdiskursen im Rahmen von Forschungsprojekten maßgeblich eingeschränkt. So lässt sich das im Rahmen der eigenen Forschungsaktivität generierte Spezialwissen kaum für die inhaltliche Gestaltung der Lehre nutzen (vgl. ebd., S. 47).

Die Idee des Wettbewerbs spielt im wissenschaftlichen Karrieredenken eine derart große Rolle, dass die Hochschullehrenden sich mit widersprüchlichen Botschaften und Anforderungen hinsichtlich Forschung und Lehre konfrontiert sehen (vgl. ebd., S. 151). Es werden nicht nur „[d]ie Parameter der Karrierezielerreichung [...] in ihrer Wichtigkeit eindeutig zugunsten des Forschungshandelns festgeschrieben“ (ebd., S. 58), sondern es wird von den Hochschullehrenden außerdem erwartet, dass sie gute Lehre machen und der Organisation Universität bzw. der jeweiligen Fachdisziplin im administrativen Bereich viel Arbeit abnehmen.

Ein von den Hochschullehrenden geäußelter Wunsch ist die Verbindung von Forschung und Lehre in Form einer „forschungsgesättigten Lehre“ (ebd., S. 58), ein Anliegen, das jedoch aufgrund der unklar strukturierten Zusammenhänge zwischen den

beiden Bereichen nicht umsetzbar zu sein scheint. Gleichzeitig bleibt das Grundbedürfnis nach autonomer Gestaltung der Lehre bestehen, um darauf aufbauend die eigene Lehrkompetenz zur Geltung zu bringen (vgl. ebd., S. 57).

Egger schließt aus seinen Forschungsergebnissen die Notwendigkeit der Aufwertung der Lehr-/Lernkultur an Universitäten mit entsprechenden Angeboten für die Hochschullehrenden:

„Der Prozess der Perspektivenerweiterung von der Forschungsleistung hin zur Lehrleistung muss deshalb an der Universität allgemein durch eine gezielte Unterstützung und Begleitung der wichtigen AkteurInnengruppen vor Ort erfolgen. Die Lehrenden werden hier quasi strukturell aufgewertet, indem nicht nur ihr Lehrhandeln und ihre Kompetenzen im Mittelpunkt stehen, sondern die Lehr-/Lernkultur insgesamt innerhalb derer Lehr- und Beratungsleistungen erbracht werden.“ (Egger 2012, S. 152)

2.3 Zusammenfassung und Fokussierung des Forschungsgegenstandes

Im Anschluss an die vorausgehenden Ausführungen wird Lebenslanges Lernen für diese Studie als europäisches Hochschulreformkonzept in den Blick genommen, welches mit umfassenden Anforderungen an die Umgestaltung der Hochschulen einhergeht und verschiedene Ebenen der Durchlässigkeit in den Blick nimmt. Dabei konnte gezeigt werden, dass die Komplexität Lebenslangen Lernens im Hochschulkontext in teilweise konfligierenden Diskursen Ausdruck findet, in denen sowohl Prinzipien sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit als auch eine humankapitalorientierte Perspektive verfolgt werden. Neben Forderungen nach der Gestaltung von nicht-traditionellen Hochschulzugangswegen, einer flexiblen Gestaltung der Studiengangsstrukturen und der Ausweitung der Beteiligungschancen von unterrepräsentierten Personengruppen umfasst Lebenslanges Lernen auch eine Entwicklungsperspektive für die neue Ausrichtung der Hochschulbildung. So wird mit didaktischen Konzepten wie der Kompetenzorientierung der Hochschullehre einer zentralen, mit Lebenslangem Lernen in Verbindung stehenden Forderung nachgekommen, nämlich der Verknüpfung verschiedener Bildungsorte durch die gegenseitige Anerkennung der jeweils dort erworbenen Kompetenzen, womit ein Beitrag zur Durchlässigkeit vor allem zwischen akademischer und beruflicher Bildung geleistet werden soll.

Aufgrund der vielfältigen Umsetzungsdimensionen Lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung und damit insbesondere in den Zuständigkeitsbereich der Hochschullehrenden wird die Bedeutung relevant, die diese dem Konzept beimessen. Dabei stellt in erster Linie die reguläre Hochschulbildung und weniger die postgraduale Weiterbildung den Gegenstandsbereich dieser Forschungsarbeit dar, sprich, es liegt ihr ein breites Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als einer Spielart des Lebenslangen Lernens zugrunde.

Hochschullehrende, so zeigen die oben angeführten Studien, sind dabei im Rahmen verschiedener Handlungskontexte von dem Thema Lebenslanges Lernen betrof-

fen. Während einige der in Kapitel 2.2 angeführten Studien einzelne Aspekte Lebenslangen Lernens untersuchen und Hochschullehrende zu spezifischen Konsequenzen einer Umsetzung des Konzepts an Hochschulen befragen – der Haltung von Hochschullehrenden gegenüber der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende (Alheit 2014; Rheinländer 2014) sowie zum didaktischen Umgang von Hochschullehrenden mit berufserfahrenen Studierenden in der Hochschulweiterbildung (Cendon et al. 2016) –, ist es das Ziel dieser Untersuchung, die Umsetzung Lebenslangen Lernens in der Hochschulbildung in einem breiteren Kontext zu betrachten. Dies erfolgt, indem die Bedeutungszusammenhänge, welche von den Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen hergestellt werden, zum Forschungsgegenstand gemacht werden. Hochschullehrende werden dabei in dieser Studie sowohl als Mitglieder einer sozialen Welt verstanden als auch als Akteur:innen, die durch ihr (Lehr-)Handeln über Einblicke verfügen, die zum oben geforderten Verstehen hochschulischer Bildung im Kontext Lebenslangen Lernens beitragen. Die Analyse ihrer Perspektiven kann also zum einen entscheidende Hinweise darauf geben, inwiefern sich Lebenslanges Lernen als Bildungsprinzip an Hochschulen durchgesetzt hat bzw. welche Handlungsbedarfe sich daraus noch ableiten lassen. Dabei sind jedoch nicht abstrakte Perspektiven von Interesse, sondern vielmehr die Frage, inwiefern Konzepte Lebenslangen Lernens von ihnen in ihrem beruflichen Handeln erfahren bzw. bewusst umgesetzt werden. Die Perspektive auf die Gruppe der Hochschullehrenden als soziale Welt ermöglicht es daher zum anderen, ihr berufliches Handeln in Bezug auf Lebenslanges Lernen in einer sozial geteilten Dimension unter Berücksichtigung organisationaler Strukturen theoretisch erfassen zu können und dabei die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden in den Fokus zu stellen (zum Konzept der sozialen Welten nach Anselm Strauss siehe Kapitel 4, zur Herleitung der Analyseperspektive für diese Forschungsarbeit siehe 4.2.4).

In dieser Studie wird dabei an die Perspektive von Nittel, Schütz und Tippelt (2014) angeschlossen, indem Hochschullehrende als Mitglieder der sozialen Welt der pädagogisch Tätigen betrachtet werden. Diese Perspektive auf Hochschullehrende erweist sich insofern als anschlussfähig an diese Forschungsarbeit, als sich die bildungspolitische Forderung nach Förderung Lebenslangen Lernens an Hochschulen in erster Linie auf ihre Funktion als Bildungseinrichtung bezieht, und damit auf die Lehrtätigkeit der Hochschullehrenden mit ihren verschiedenen Subaktivitäten. Damit sensibilisieren die Ergebnisse der PAELL-Studie für die Komplexität und die Vielschichtigkeit pädagogischen Handelns in der Hochschullehre über die Kernaktivität des Unterrichtens hinaus. Zugleich mutet die Zuordnung von Hochschullehrenden gemeinsam mit Erzieher:innen, Lehrkräften aus dem Primar- und Sekundarbereich sowie Erwachsenenbildner:innen unter dem Dach einer gemeinsamen sozialen Welt aufgrund des Stellenwerts der Forschungstätigkeit in ihrem Aufgabenbereich jedoch seltsam an. Hier weisen die Ergebnisse von Egger (2012) darauf hin, dass ein von den Hochschullehrenden auszuhandelndes zentrales Dilemma die Vereinbarkeit von Forschungs- und Lehrtätigkeiten darstellt. Wenn sich der Auftrag, Lebenslanges Lernen umzusetzen, vorrangig auf die Hochschullehre bezieht, diese aber von Personal ausgeübt wird,

welches auch in die wissensgenerierende Funktion von Hochschulen, sprich Forschung, involviert ist, wird eine abgeänderte Perspektive auf die soziale Welt der Hochschullehrenden, nämlich als pädagogisch-forschend Tätige, notwendig. Dieser Überlegung liegt dabei zugrunde, dass es sich bei der Frage, welche der beiden Tätigkeiten den höheren Stellenwert im Aufgabenprofil des akademischen Personals einnimmt, um eine dem Feld innewohnende Kontroverse handelt, die zugleich von rechtlichen und ordnungspolitischen Bestimmungen in den beiden für diese Studie relevanten nationalen Kontexten geprägt ist.

Vor dem Hintergrund dieses Zuschnitts des Forschungsgegenstandes werden im folgenden Kapitel die entsprechenden rechtlichen und ordnungspolitischen Rahmenbedingungen Lebenslangen Lernens an Hochschulen in Spanien und Deutschland dargelegt.

3 Rechtlicher und ordnungspolitischer Rahmen Lebenslangen Lernens an Hochschulen in Spanien und Deutschland

Lebenslanges Lernen an Hochschulen bleibt trotz seiner Orientierung an internationalen Entwicklungen in der Bildungspolitik wie dem Bologna-Prozess weiterhin überwiegend in einem nationalen Kontext organisiert. Das jeweilige nationale Hochschulsystem ist also nach wie vor der entscheidende Referenzpunkt für die Hochschulweiterbildung (vgl. Jütte 2020, S. 582) und damit auch für die Umsetzung Lebenslangen Lernens. Anschließend folgt die Darstellung des rechtlichen und ordnungspolitischen Rahmens von Lebenslangem Lernen an Hochschulen in Spanien und Deutschland. Anstelle einer umfassenden Darstellung des jeweiligen nationalen Hochschulsystems werden dabei Schwerpunkte auf die in dieser Studie vorgenommene Eingrenzung des Forschungsgegenstandes (siehe Kapitel 2.3) gelegt. Somit umfasst der Rahmen Regelungen bezogen auf Programme und Angebotsstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung, den Zusammenhang zwischen akademischen Karrierewegen an staatlichen Hochschulen und Engagementsanreizen für die Mitwirkung an der Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung sowie rechtliche Regelungen zur Gestaltung alternativer Hochschulzugangswegen. Auch in dieser Darstellung werden also Aspekte der Hochschulweiterbildung mit denen einer Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende zusammengeführt, da der Diskurs um Lebenslanges Lernen an Hochschulen beide beinhaltet.

Vor dem Hintergrund des Fokus dieser Studie auf Lebenslanges Lernen an Hochschulen sowohl als Angebotsform der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch als Teil des regulären Studienangebots werden dabei verschiedene geltende Regelungen den Hochschullehrendenberuf betreffend zusammengeführt. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Hochschulkarrierewege offizielle Anreize enthalten müssen, die den Einsatz der Hochschullehrenden für die Förderung Lebenslangen Lernens im Rahmen des akademischen Bildungsangebots honorieren, sei es innerhalb regulärer Studiengänge, sei es im Rahmen (postgradualer) Weiterbildungsformate.

Der Fokus dieses Kapitels liegt dabei auf den Entwicklungen, die im Zuge des Bologna-Prozesses sowohl in Deutschland als auch in Spanien auf nationaler Ebene angestoßen wurden und damit einen starken Bezug zu bildungspolitischen Ansätzen auf europäischer Ebene aufweisen. Trotz einer Dezentralisierung der Hochschulbildungssysteme in beiden Ländern (vgl. LRU 1983 und HRG 1999) und der Übertragung von Kompetenzen auf die Ebene der *Comunidades Autónomas* respektive der Bundesländer gilt gleichzeitig, dass Hochschulen landesweit mit denselben Rechten und Pflichten ausgestattet sind, weshalb die Darstellung der nationalen Ebene hier im Vordergrund steht.

Die unterschiedlich ausführlich gestaltete Darstellung des rechtlichen und ordnungspolitischen Rahmens für Lebenslanges Lernen in Spanien (3.1) und Deutschland (3.2.) erfolgt dabei aufgrund potenziell geringer Kenntnisse der deutschen Leser:innenschaft über das spanische Hochschulsystem.

3.1 Rechtlicher und ordnungspolitischer Rahmen Lebenslangen Lernens an Hochschulen in Spanien

Die derzeitige spanische Hochschulgesetzgebung *Ley Orgánica de Universidades* (LOU 2001) überträgt öffentlichen und privaten Hochschulen folgende Aufgaben (vgl. ebd., Art. 1):

- Generierung, Entwicklung, Vermittlung und Kritik von Wissenschaft, Technik und Kultur.
- Vorbereitung der Individuen auf die Entwicklung beruflicher Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden erfordern, sowie deren Vorbereitung auf das künstlerische Schaffen.
- Verbreitung, Evaluierung und Transfer von Wissen im Dienste der Kultur, der Lebensqualität und der wirtschaftlichen Entwicklung.
- Verbreitung von Wissen und Kultur durch die Öffnung von Hochschulen und Lebenslanges Lernen.

Lebenslanges Lernen gehört demnach neben Aktivitäten in Forschung und Lehre zum Auftrag der spanischen Hochschulen. Dabei wird es zugleich mit Aufgaben wie soziales Engagement und Wissenstransfer unter die sogenannte *third mission*²¹ gefasst (vgl. de la Torre et al. 2018, S. 14). Die Aktivitäten im Bereich der *third mission* wurden bereits im Rahmen des *Ley de Reforma Universitaria* (LRU 1983) festgelegt und durch das *Ley Orgánica de Universidades* (LOU 2001) bekräftigt. Somit kann Lebenslanges Lernen im spanischen Hochschulsystem zwar auf eine lange Tradition zurückblicken, de la Torre et al. konstatieren jedoch, dass der rechtliche und ordnungspolitische Rahmen in Spanien dazu führt, dass Hochschulen stark in Richtung des traditionellen Wissenstransfers tendieren und dabei die Dimensionen Lebenslanges Lernens und soziales Engagement weitgehend außer Acht lassen (vgl. de la Torre et al. 2018, S. 26 f.). Dies zeigt sich insbesondere an dem geringen Stellenwert, den entsprechende Aktivitäten für die berufliche Laufbahn des akademischen Personals besitzen (siehe 3.1.2).

²¹ Der international verwendete Begriff der *third mission* ist recht unscharf und mehrdeutig. Er bezieht sich auf ein breites Spektrum von Aktivitäten, die von Hochschuleinrichtungen durchgeführt werden und die darauf abzielen, Wissen an die Gesellschaft im Allgemeinen sowie an Organisationen weiterzugeben und unternehmerische Fähigkeiten, Innovation, soziale Fürsorge und den Aufbau von Humankapital zu fördern. Darüber hinaus geht es um die Entwicklung von Wissenschaft und Gesellschaft durch verschiedene Formen der Kommunikation und des sozialen Engagements. Im Bereich der Forschung fallen hierunter Technologietransfer und Innovation, im Bereich der Lehre Lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Schließlich handelt es sich bei der *third mission* um hochschulisches Engagement in Bezug auf das soziale und kulturelle Leben (vgl. Compagnucci/Spigarelli 2020).

3.1.1 Programme und Angebotsstruktur wissenschaftlicher Weiterbildung an spanischen Hochschulen

Der Fokus der folgenden Darstellung liegt auf Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung, sprich auf hochschulischen Bildungsangeboten, die aus dem Bereich des regulären Studiums ausgelagert sind. Für diesen Bereich werden vor allem die Begriffe *Educación Continua Universitaria* (kurz CHE) oder *educación permanente* verwendet. Hochschulen in Spanien verfügen in Bezug auf die Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten über eine relativ hohe Autonomie gegenüber der nationalen und der regionalen Ebene der *Comunidades Autónomas*. Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote spanischer Hochschulen richten sich in der Regel an berufstätige Erwachsene mit dem Ziel der professionellen Weiterbildung für den Arbeitsmarkt und sind durch zwei verschiedene Formate charakterisiert: post-graduale Masterprogramme sowie Weiterbildungsformate, die nicht notwendigerweise zu einem innerhalb des nationalen Qualifizierungsrahmens anerkannten Abschluss führen (vgl. Treviño-Eberhardt/Kaufmann-Kutcha 2020, S. 83). Zudem sind beide Studienangebote meist kostenpflichtig. Die Weiterbildungsangebote werden von den Hochschulen aufgrund ihrer autonomen und dezentralen Struktur meist im Rahmen der CHE auf der Basis interner Regelungen entweder unabhängig oder in Kooperation mit Unternehmen oder anderen Akteuren auf dem Arbeitsmarkt offeriert (vgl. Treviño-Eberhardt/Kaufmann-Kutcha 2022, S. 134).

Das Real Decreto (822/2021) standardisiert die verschiedenen hochschuleigenen Abschlüsse der verschiedenen Weiterbildungsangebote. Diese sogenannten *títulos propios* haben zum Ziel, Hochschulabsolvierenden die Möglichkeit zu bieten, sich durch entsprechende Bildungsangebote zu spezialisieren, ihre Kenntnisse und ihre Fähigkeiten zu erweitern oder diese aufzufrischen.²² Innerhalb dieses Angebots lassen sich drei verschiedene Formate unterscheiden: ein Weiterbildungsmaster (*Máster de Formación Permanente*), der entweder sechzig, neunzig oder hundertzwanzig ECTS umfasst, ein Spezialisierungszertifikat (*Diploma de Especialización*) mit einem Workload zwischen dreißig und 59 ECTS und ein Expertenzertifikat (*Diploma de Experto*) mit weniger als dreißig ECTS (vgl. Real Decreto 822/2021, Art. 37, Abs. 6).

Weiterbildungsformate, die nicht zu einem innerhalb des nationalen Qualifizierungsrahmens anerkannten Abschluss führen, haben hingegen zum Ziel, Bürger:innen ohne Hochschulabschluss durch die Erweiterung und die Aktualisierung von Kenntnissen, Kompetenzen und beruflichen Qualifikationen für die Anforderungen eines sich ständig wandelnden Arbeitsmarktes zu ertüchtigen. Sie erhalten ein Zertifikat mit dem Titel des jeweiligen Kurses und den darin erworbenen *credit points* (vgl. Real Decreto 822/2021, Art. 37, Abs. 7).

Darüber hinaus können die Hochschulen auch Bildungsformate in Form von Mikrozertifikaten oder Mikromodulen anbieten, die weniger als 15 ECTS umfassen und die für die Teilnahme keinen Hochschulabschluss voraussetzen. Sie sollen die

²² Zur Definition sowie zur quantitativen Bedeutung der *títulos propios* im spanischen Hochschulsystem siehe RUEPEP 2021 und Mora/Vidal 2000.

Möglichkeit bieten, Lernergebnisse im Zusammenhang mit kurzfristigen Ausbildungsmaßnahmen zu zertifizieren (vgl. Real Decreto 822/2021, Art. 37, Abs. 8).

Des Weiteren bieten spanische Hochschulen in der Regel sogenannte *Programas Universitarios para Mayores* (PUMs) an. Diese Programme tragen verschiedene Bezeichnungen wie *Aula de la Experiencia*, *Aula de la Tercera Edad*, *Programa Universitario de Mayores* u. v. m. Sie richten sich an ältere Personen in der Regel ab 50 Jahren. PUMs zeichnen sich im Allgemeinen durch folgende Eigenschaften aus (vgl. Sánchez-Martínez/Sáez 2016, S. 417): eine Mindestdauer von drei Studienjahren, mit einem Gesamtumfang von 400 bis 430 Kursstunden; die Lehrveranstaltungen sind unterteilt in Pflicht- und Wahlfächer sowie Pflichtaktivitäten; das Studienprogramm wird vorrangig von hauptamtlichen Hochschuldozent:innen durchgeführt; das Programm dient auch der Förderung von Forschung.

Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen um diese Ausprägung Lebenslangen Lernens an Hochschulen ist die Frage nach der Akkreditierung und damit der Anerkennung entsprechender Programme. 2017 veröffentlichte der Landesverband für Universitätsprogramme für ältere Erwachsene (*Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores – AEPUM*) einen Leitfaden für entsprechende Programme an staatlichen Hochschulen (AEPUM 2017). Darin plädiert er für die Erstellung eines Abschlusszeugnisses ähnlich dem *Diploma Supplement*, in dem die absolvierten Lehrveranstaltungen ausgewiesen sind und das Niveau der akademischen Anerkennung dieser Ausbildung angegeben ist (vgl. ebd., S. 30).

3.1.2 Zusammenhang zwischen akademischen Karrierewegen an staatlichen Hochschulen in Spanien und Engagementsanreizen für Aktivitäten im Bereich Lebenslangen Lernens

Akademisches Personal an spanischen Hochschulen ist grundsätzlich sowohl mit Tätigkeiten in der Forschung als auch in der Lehre beauftragt:

„In the Spanish case, the structure of the Spanish university system makes it impossible for an individual to do only research activities. Faculty must necessarily combine this activity with teaching (by the way, undergraduate teaching). In other words, academic staff are forced to devote an important part of their time to teaching activities, a time that is, in addition, controlled by the institution. [...] For this reason, the problem of the balance between teaching and research in Spain is especially relevant.“ (Mora/Vidal 2003, S. 74)

Ausdruck findet dies in der Berufsbezeichnung *personal docente e investigador* (kurz PDI; dt. Personal für Lehre und Forschung). Die Notwendigkeit, eine Balance zwischen diesen beiden Aufgabenbereichen zu finden, hängt damit zusammen, dass Hochschullehrende für das Fortkommen in der akademischen Karriere ein staatlich organisiertes Zulassungsverfahren durchlaufen müssen, im Rahmen dessen ihre Aktivitäten in verschiedenen Aufgabenbereichen evaluiert werden.

Die verschiedenen akademischen Positionen im spanischen Hochschulsystem sind im *Ley Orgánica de Universidades* grundlegend geregelt (vgl. LOU 2001, S. 31f.)²³

23 Eine detaillierte Darstellung der verschiedenen akademischen Positionen im spanischen Hochschulsystem findet sich in Anhang VI.

und wurden seitdem in geringem Ausmaß modifiziert.²⁴ Eine wesentliche Unterscheidung der verschiedenen Positionen lässt sich entlang des Kriteriums der Befristung vornehmen. Während das akademische Personal mit einem unbefristeten Arbeitsvertrag den rechtlichen Status von Beamt:innen erfüllt, steht die Befristung grundsätzlich am Beginn jeder Hochschullaufbahn.²⁵ In der Regel ist es das Ziel des befristeten akademischen Personals, eine unbefristete Stelle zu erlangen (vgl. Mora/Vidal 2003, S. 76), wofür es bestimmte Kriterien erfüllen muss. Für die Evaluation dieses Prozesses zeichnet die im Rahmen des LOU 2001 gegründete Nationale Akkreditierungsagentur ANECA (*Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación*) verantwortlich.

Unter die Aktivitäten, die gesetzlich für die Karriereentwicklung des akademischen Personals anerkannt werden, fällt jedoch lediglich der Wissenstransfer (LOU 2001, Art. 41., Abs. 3) als einer der drei Bereiche der *third mission*. Aktivitäten im Bereich Lebenslanges Lernen und soziales Engagement bleiben hingegen unberücksichtigt (vgl. de la Torre et al. 2018, S. 15).

Schon seit längerem existieren gesetzliche Regelungen zur Qualitätssicherung von Forschung *und* Lehre im spanischen Hochschulsystem. Bereits das erste Hochschulgesetz nach dem Ende der Franco-Diktatur, das *Ley de Reforma Universitaria* (LRU) aus dem Jahr 1983, legt neben der Stärkung der Autonomierechte der Hochschulen die Evaluation ihrer Forschungs- und Lehraktivitäten fest, die in darauffolgenden Gesetzgebungen durch konkrete Evaluationsinstrumente spezifiziert werden (vgl. de la Torre/Pérez-Esparrells 2019, S. 123). Für den Bereich der Forschungsaktivitäten können Hochschullehrende im Rahmen der sogenannten *sexenios* rückwirkend eine Evaluation ihrer Forschungsleistungen der letzten sechs Jahre durch die Nationale Kommission für die Evaluation der Forschungstätigkeit (*Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora* – CNEAI) vornehmen lassen. Eine positive Evaluierung der Forschungsleistung hat eine Gehaltserhöhung zur Folge.

Für den Bereich der Lehre besteht zwar ebenfalls ein solcher Vergütungsanreiz. Hier können die Lehraktivitäten im Rahmen der sogenannten *quinquenios* alle fünf Jahre evaluiert werden. Im Falle einer positiven Evaluation erfolgt ebenfalls eine Gehaltserhöhung. Allerdings ist hier keine nationale Organisation für das Verfahren zuständig, sondern die Hochschulen selbst. Damit gibt es keine einheitlichen Evaluationskriterien, die für alle Hochschulen gleichermaßen gelten (vgl. ebd.).

Diese unterschiedlichen Arten der akademischen Qualitätssicherung bevorzugen einseitig Forschungsaktivitäten gegenüber Tätigkeiten in der Lehre und weiteren Aspekten der *third mission* (vgl. Mora/Vidal 2003, S. 81).²⁶ So führen die in dem Prozedere der *sexenios* festgelegten Regularien u. a. zu einem Ungleichgewicht zugunsten der Generierung traditioneller Forschungsergebnisse, während sie anderen Formen des Wissenstransfers eine eher untergeordnete Bedeutung beimessen:

24 So wurde zuletzt im Rahmen des Real Decreto 103/2019 die Position des *personal investigador predoctoral en formación* (Position eines:r wissenschaftlichen Mitarbeitenden im Prä-Doc-Stadium) etabliert.

25 Eine Ausnahme davon bildet Personal, welches eine Teilzeitposition innehat, für spezifische Tätigkeiten in der Lehre eingesetzt wird und deren Arbeitsverhältnis dauerhaft befristet ist.

26 Für eine detaillierte Darstellung der verschiedenen Evaluationskriterien und ihrer jeweiligen Gewichtung sowohl für den Akkreditierungsprozess des Hochschulpersonals als auch im Rahmen der *sexenios* siehe de la Torre et al. 2018, S. 16 ff.

„[...] the accreditation system basically relies on papers in indexed journals, giving more value to this specific type of scientific publication than to other teaching, research and third mission outputs, such as student employability, proceedings, industry income and outreach activities. In particular, the sexenios have an unbalanced leaning towards traditional research results and consider knowledge transfer only in a residual way [...].“ (de la Torre/Pérez-Esparrells 2019, S. 124)

Zur akademischen Karriereentwicklung tragen also Lehraktivitäten, zu denen gerade auch Angebote Lebenslangen Lernens gehören, definitiv weniger bei als Tätigkeiten im Bereich der Forschung. Demgegenüber bietet die Beteiligung an Weiterbildungsangeboten in Kooperation mit staatlichen und privaten Organisationen bzw. Unternehmen eine der wenigen Möglichkeiten für Hochschullehrende, ihr relativ niedriges Grundgehalt aufzustocken. Dabei müssen sie diese Kooperation selbst einwerben und durchführen. Diese Möglichkeit steht jedoch vor allem akademischem Personal offen, das in marktorientierten Bereichen tätig ist (vgl. Mora/Vidal 2003, S. 76). Darüber hinaus laufen Vertragsabschluss und Honorierung über die Hochschulen, die einen Teil der Einkünfte einbehalten (vgl. ebd.). Zusammengenommen gestaltet sich die Beteiligung an Programmen Lebenslangen Lernens für den Großteil der Hochschullehrenden weitgehend unattraktiv.

3.1.3 Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende in Spanien

Staatlichen Hochschulen in Spanien ermöglichen Erwachsenen ohne formale Zugangsberechtigung, über bestimmte Hochschulzugangswege ein Studium aufzunehmen. Nationale Vorschriften regeln dabei die Aufnahmebedingungen zu Studiengängen mit offiziell anerkannten Abschlüssen für verschiedene Altersgruppen (vgl. Treviño-Eberhardt/Kaufmann-Kutcha 2022).

Alternative Hochschulzugangswege haben bereits eine lange Tradition. Schon seit den 1970er-Jahren können Studieninteressierte, die älter als 25 Jahre alt sind und über keine formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen, durch eine spezielle Eingangsprüfung einen Hochschulzugang erhalten (vgl. González-Monteaúdo/Padilla-Carmona 2017, S. 222). Für diese Gruppe ist auch ein Teil der Studienplätze reserviert (Real Decreto 1892/2008, Art. 49 und Art. 50). Außerdem ermöglicht eine abgeschlossene berufliche Fachausbildung höheren Grades (*Técnico Superior*), gegebenenfalls ohne besondere Prüfung, ein Studium in einem der beruflichen Ausbildung entsprechenden Studienfach zu beginnen. Darüber hinaus kam es in den letzten Jahren zu Anpassungen der rechtlichen Situation zum Ausbau des Angebots alternativer Hochschulzugangswege. Das LOMLOU (2007, Art. 43 Abs. 4) führt u. a. dazu aus, dass nicht nur Personen, die bereits über eine bestimmte Arbeits- oder Berufserfahrung, nicht aber über die gesetzlich vorgeschriebenen akademischen Qualifikationen verfügen, Zugang zu allen Hochschulen, Zentren und Lehranstalten der Erwachsenenbildung erhalten, sondern auch Erwachsene, die schon ein bestimmtes Alter überschritten haben, jedoch keine solche Erfahrung nachweisen können.

Das Real Decreto 1892/2008 spezifiziert dies und schafft sowohl eine alternative Hochschulzugangsberechtigung für Personen über vierzig Jahre, die aufgrund ihrer

beruflichen Erfahrung ohne besondere Eingangsprüfung zum Studium zugelassen werden können, als auch für Personen über 45 Jahre, die den Hochschulzugang durch eine Aufnahme-Prüfung erwerben können. Die folgende Übersicht gibt in Anlehnung an González-Monteaudo und Padilla-Carmona (2017, S. 224) Auskunft über diese Formen des alternativen Hochschulzugangs in Spanien.

Hochschulzugang für die über 25-Jährigen

Anforderungen: Vollendung des 25. Lebensjahres (in dem Kalenderjahr, in dem die Aufnahme-Prüfung abgelegt wird); Fehlen eines qualifizierenden Abschlusses für den Hochschulzugang.

Zulassungsverfahren: Aufnahme-Prüfung, die sich in einen allgemeinen und einen fachspezifischen Teil gliedert.

- Allgemeiner Teil: Prüfung zur Beurteilung der Reife und der Eignung der Bewerber:innen für ein erfolgreiches Hochschulstudium sowie ihrer Fähigkeit zum logischen Denken und schriftlichen Ausdruck. Dieser Teil besteht aus drei Aufgaben: Textkommentar oder Ausarbeitung eines allgemeinen aktuellen Themas; spanische Sprache und eine Fremdsprache (zur Auswahl stehen Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch und Portugiesisch).
- Fachspezifischer Teil: Bewertung der fachspezifischen, je nach Wissenszweig erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Begabungen (fünf Optionen: Geisteswissenschaften; Naturwissenschaften; Gesundheitswissenschaften; Sozial- und Rechtswissenschaften; Ingenieurwesen und Architektur).

Hochschulzugang für die über 40-Jährigen

Anforderungen: Alter vierzig Jahre (im Kalenderjahr des Beginns des akademischen Jahres); Arbeits- oder Berufserfahrung in Bezug auf ein bestimmtes Studienfach, auf das sich die Bewerbung bezieht; Fehlen eines qualifizierenden Abschlusses für den Hochschulzugang.

Zulassungsverfahren: Bewertung der beruflichen Kompetenz der Bewerber:innen gemäß den Akkreditierungskriterien und dem Umfang von Arbeits- oder Berufserfahrung in jedem der Studienfächer. Zu diesen Kriterien gehört in jedem Fall ein persönliches Gespräch mit den Bewerber:innen, das mehrmals wiederholt werden kann.

Zugang für Personen über 45 Jahre

Anforderungen: Alter 45 Jahre (in dem Kalenderjahr, in dem die Aufnahmeprüfung stattfindet); Fehlen eines qualifizierenden Abschlusses für den Hochschulzugang.

Zulassungsverfahren: Bestehen einer Aufnahmeprüfung, deren Ziel es ist, die Reife und die Eignung der Bewerber:innen für ein erfolgreiches Hochschulstudium sowie ihre Fähigkeit zum logischen Denken und zum schriftlichen Ausdruck zu beurteilen. Sie besteht aus zwei Aufgaben: Textkommentar oder Entwicklung eines allgemeinen aktuellen Themas und spanische Sprache.

Vor allem im Zuge der europäischen Wirtschaftskrise Anfang des letzten Jahrzehnts, deren Folge eine besonders hohe Jugendarbeitslosigkeit war, wurden diese alternativen Zugangswege verstärkt genutzt (vgl. González-Monteagudo/Padilla-Carmona 2017, S. 223). Nach wie vor stellt der Hochschulzugang über *Bachiller* und *Examen de Selectividad* (spanisches Abitur und Zulassungsprüfung) jedoch den „Königsweg“ dar. Der Anteil derjenigen, die über alternative Routen, sprich durch Teilnahme an Erwachsenen- und Weiterbildung, die Anerkennung von Lern- und Berufserfahrung sowie spezielle Prüfungen ein Hochschulstudium aufnehmen, ist mit ca. 5,3 Prozent (MICIU 2019, S. 21) weiterhin verhältnismäßig gering.

3.2 Rechtlicher und ordnungspolitischer Rahmen Lebenslangen Lernens an Hochschulen in Deutschland

Seit 1976 wird im Hochschulrahmengesetz (HRG) die wissenschaftliche Weiterbildung neben Forschung und Lehre als Aufgabe von Hochschulen definiert. Seit seiner vierten Novellierung von 1998 steht sie sogar dezidiert als eine gleichberechtigte Aufgabe der Hochschulen neben Forschung und Lehre (HRG 1999 § 2, Abs. 1). Bestätigt wurde dies auch in den Hochschulgesetzen der Länder im Rahmen der Föderalismusreform von 2006, wobei das jeweilige Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung durchaus unterschiedlich akzentuiert wird (vgl. Dollhausen/Lattke 2020, S. 103 f.).

Als wissenschaftliche Weiterbildung werden laut Kultusministerkonferenz jene Weiterbildungsangebote bezeichnet, die „nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ und im Kontext des Hochschulsystems und damit in der Regel auf „dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule“ stattfinden (Kultusministerkonferenz 2001). Aus dieser individuellen bildungsbiografischen Perspektive betrachtet ist somit nicht festgelegt, ob es sich um eine postgraduale Weiterbildung oder um die Teilnahme an einem grundständigen Studium im Anschluss an eine Berufstätigkeit handelt.

Die Hochschulgesetze der Länder lassen die organisatorisch-institutionelle Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung weitgehend offen (vgl. Dollhausen/Lattke 2020). Auch die Angebotsformen werden je nach Bundesland unterschiedlich bezeichnet (vgl. Faulstich et al. 2007). So heißen sie z. B. weiterbildender Studiengang; weiterbildendes Studium; Kontaktstudium, Zusatzstudium, Ergänzungsstudium, Aufbaustudium. Eine wichtige Unterscheidung ist in Bezug auf abschlussbezogene und nicht abschlussbezogene Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung zu machen (vgl. Banscheraus/Spexard 2014, S. 70 ff.).

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Ältere stellen eine weitere Ausprägung Lebenslangen Lernens an Hochschulen dar. Teilweise sind diese in die Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt integriert, teilweise als eigenständige Zentren organisiert. Manche dieser Angebote verweisen mit ihrer Bezeichnung auf die Zielgruppe der Älteren („Seniorenstudium“, „Studieren 50plus“, „Studium für Ältere“), andere tragen allgemeinere Titel wie „Universität des Lebenslangen Lernens“

oder „Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung“. Entsprechend lassen sich drei Modelle wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere ausmachen: Curricula, die auf ehrenamtliche bzw. nachberufliche Tätigkeiten in der Altenbildung vorbereiten; strukturierte Angebote, die allgemeinbildenden Charakter aufweisen und sich an zentralen gesellschaftlichen Fragen orientieren; geöffnete reguläre Lehrveranstaltungen mit zielgruppenspezifischen Zusatzangeboten (vgl. Schmidt-Hertha 2020, S. 376 f.)

In den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt in der Lehre zu meist wissenschaftlich ausgewiesenes Personal der eigenen und anderer Hochschulen zum Einsatz sowie – meist in geringerem Umfang – qualifizierte Praktiker:innen. Je nachdem, wie die Weiterbildungsmaßnahme organisatorisch verortet ist, werden die Lehrleistungen im Nebenamt, in Nebentätigkeit, über Lehr- oder Honorarverträge oder ggf. über Anrechnung auf das Deputat vergütet (vgl. Bade-Becker 2017, S. 176). Da die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung ohne staatliche Finanzierung auskommen müssen – so ist es in allen Hochschulgesetzen verankert –, unterliegen sie den Prinzipien und dem Wettbewerb des freien Marktes. Eine starke Kunden- und Serviceorientierung ist daher in der Regel unumgänglich. Diese Form der Marktorientierung widerspricht jedoch der regelbasierten Ordnung der Verwaltung und der sich an Fachdisziplinen orientierenden wissenschaftlichen Logik der Hochschulen (vgl. ebd., S. 172).

Die Personalsituation an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen ist geprägt durch eine hohe Befristungsquote der wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeitenden. Grund dafür ist v. a. die Sonderbefristungsregelung im Rahmen des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes (WissZeitVG)²⁷. Befristungen sind darin einerseits für Beschäftigte in der Qualifizierungsphase vorgesehen, andererseits aber auch im Bereich der Drittmittelfinanzierung erlaubt. Von Befristungen sind fast ausnahmslos Lehrende bis unter 35 Jahren betroffen (98 %), zu einem wesentlich geringeren Teil auch Professor:innen (13 %) dieser Altersgruppe (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 259). In der Alterskohorte der 35- bis unter 45-Jährigen, einschließlich der Promovierten, beläuft sich die Quote der Befristungen immer noch auf 77 %. Hinzu kommt, dass fast jede:r 2. wissenschaftliche Mitarbeiter:in (47 %) lediglich einen befristeten Teilzeitvertrag hat, was wiederum nur auf jede:n zehnte:n Professor:in zutrifft (vgl. ebd.). Angesichts dieser Tatsache ist es nicht überraschend, dass diese prekären Verhältnisse der wissenschaftlichen Beschäftigten im Fokus der öffentlichen Kritik stehen und der Reform bedürfen (vgl. Bahr et al. 2021).

In Deutschland gibt es neben verschiedenen Formen der schulrechtlich geregelten Studienberechtigung verschiedene Ausprägungen des sogenannten Dritten Bil-

27 Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG 2007) regelt die Bedingungen, unter welchen Arbeitsverträge für das wissenschaftliche und künstlerische Personal zeitlich befristet werden können. Ziel seiner Novellierung vom 17.03.2016 war es, das wissenschaftliche und künstlerische Personal vor unsachgemäßen Kurzzeitbefristungen zu schützen (vgl. Bade-Becker 2020, S. 487 f.).

dungswegs²⁸. Unter diesem Begriff werden verschiedene Formen des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Studieninteressierte und die Begabtenprüfung zusammengefasst. Konkret ausgestaltet werden die Möglichkeiten des Dritten Bildungswegs durch die Hochschulgesetze der Bundesländer.

Jedoch erweist sich der Begriff der *beruflich Qualifizierten* als problematisch, denn er verhindert eine Unterscheidung zwischen Personen mit einer schulischen Studienberechtigung mit Berufserfahrung und denjenigen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über den Dritten Bildungsweg erwerben. Eine Differenzierung ist jedoch insofern von Bedeutung, als die Entstehung des Dritten Bildungswegs eine Folge des stark segmentierenden Bildungssystems in Deutschland ist, welches die gymnasiale von der beruflichen Bildung abgrenzt:

„Der Begriff ‚beruflich Qualifizierter‘ verwischt diese im Bildungssystem institutionalisierte Distinktion, die gleichsam eine Konsequenz aus der kulturellen und bildungstheoretischen Hierarchisierung zwischen allgemeiner (= gymnasiale) und beruflicher Bildung bedeutet“ (Wolter/Banscherus 2016, S. 75).

Das Erbe dieser im deutschen Bildungsidealismus gründenden institutionellen und bildungstheoretischen Trennlinie stellt nun einen besonders hohen Legitimationsdruck für Übergänge von der beruflichen Bildung bzw. Arbeit in ein Hochschulstudium dar. Als weitgehend akzeptiert gilt lediglich die Nachholung der Hochschulreife durch den Besuch von Abendgymnasien oder Kollegs zum Erreichen der fachgebundenen Hochschulreife im Rahmen des sogenannten zweiten Bildungswegs (vgl. Wolter 2020, S. 178).

Aktuelle bildungspolitische Entwicklungen bringen jedoch Bewegung in die Diskussion um den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte bzw. nicht-traditionelle Studierende. Wegweisend hierfür ist der KMK-Beschluss von 2009 zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“. In ihm wurden berufliche Abschlüsse wie Meister:in, Techniker:in oder Fachwirt:in dem Abitur gleichgestellt. Damit wurde Praktiker:innen der Hochschulzugang erheblich erleichtert (vgl. Wolter 2020, S. 179). Allerdings gehen die Regelungen hinsichtlich dieser Erleichterungen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich weit. Manche Länder beschränken sich bei der Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende noch auf Zugangsprüfungen, das Angebot einer Probezeit oder auf den prüfungsfreien Zugang für Inhaber:innen eines Meistertitels, während andere Länder wie Niedersachsen, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz beruflich Qualifizierten ohne Abitur einen weiteren Zugangsweg über die „3 + 3-Regelung“ – drei Jahre Berufsausbildung plus drei Jahre Berufserfahrung – in einem dem Ausbildungsberuf fachlich entsprechenden Studium eröffnet haben (vgl. Banscherus/Spexard 2014, S. 67).

28 Unter Drittem Bildungsweg versteht man die Aufnahme eines Studiums durch Personen ohne einen formalen Bildungsabschluss wie Abitur oder Fachabitur. Der Hochschulzugang für diese Gruppe ist in der Berufsbildungshochschulzugangsverordnung (BBHZVO) geregelt. In der Typologie nach Slowey und Schuetze (2012) entspricht diese Gruppe von Studierenden den *Second Chance Learners* (siehe 2.1.3).

Seit 2010 gibt es eine Neufassung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK 2010). Diese beinhaltet, dass die Länder nun beim Zugang zu Weiterbildungsmasterstudiengängen den im Regelfall als Zugangsvoraussetzung geforderten ersten Hochschulabschluss durch eine Eignungsprüfung ersetzen können. Einige Länder führten daraufhin eine solche Eignungsfeststellungsprüfung ein, durch die Inhaber:innen eines Fortbildungsabschlusses zu einem weiterbildenden Masterprogramm zugelassen werden können (vgl. ebd.).

Zusätzlich zu den Veränderungen auf rechtlicher und ordnungspolitischer Ebene wird versucht, die Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung und damit auch die Erhöhung der Quote von beruflich Qualifizierten an den Hochschulen durch entsprechende Förderprogramme zu steigern. Hier sticht insbesondere der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule“ hervor. Das übergeordnete Ziel des Wettbewerbs besteht darin, „Angebote des Lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem stärker zu verankern und die Etablierung entsprechender Strukturen zu fördern“ (Hanft et al. 2016, S. 7). In Niedersachsen wurde zudem die Förderrichtlinie „Öffnung von Hochschulen“ des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur (MWK) lanciert, um die Beteiligung von beruflich Qualifizierten an Hochschul(weiter)bildung zu erhöhen (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 2016). Ziel ist es, beruflich qualifizierte Studieninteressierte ohne schulische Studienberechtigung gezielt auf ein Studium vorzubereiten. Entsprechende Programme sind Brückenkurse und Unterstützungsangebote für Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Die im Jahr 2005 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ins Leben gerufene ANKOM-Initiative (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) hat die Förderung von Projekten zum Ziel, welche sich der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium widmen (ANKOM 2010). Es werden dabei drei Anrechnungsarten unterschieden: eine individuelle, das heißt, hier werden die Kompetenzen jeder einzelnen Person auf die Möglichkeit der Anrechnung hin überprüft; eine pauschale, im Rahmen derer eine bestimmte Ausbildung auf der Basis der definierten Qualifikationen angerechnet wird, und dies dann für jede Person gilt, die diese bestimmte Qualifikation nachweisen kann; und schließlich eine Kombination aus beiden Anrechnungsarten. Die Empfehlung hierbei ist die Orientierung an bildungsreichsübergreifenden, anerkannten Referenzsystemen, wie dem Deutschen Qualifikationsrahmen (vgl. Mörth 2016, S. 133).

Trotz dieser Neuerungen und der Programme zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflichem und Hochschulbildungssystem stagniert die Zahl derjenigen, die diese nicht schulischen Hochschulzugangswege nutzen, seit mehreren Jahren auf einem niedrigen Niveau (vgl. Wolter 2020, S. 183). Dies gilt vor allem, wenn man sich die Aufteilung auf die verschiedenen Hochschultypen ansieht. So verfügt die Mehrheit der Studierenden an Universitäten nach wie vor über das Abitur als den „Königsweg“ unter den Hochschulzugangsberechtigungen.

4 Sozialtheoretische sensibilisierende Konzepte

Für eine wissenschaftliche Arbeit bedarf es sozialtheoretischer Konzepte, um das gegenstandstheoretische Erkenntnisinteresse auszuformulieren (vgl. Dörner/Schäffer 2012, S. 17). Gleichzeitig helfen sie dabei, den Analysefokus zu finden und stellen analytische Werkzeuge bereit, mit welcher sich die soziale Wirklichkeit erfassen lässt. Dieses Kapitel dient nun der Darstellung dieser Konzepte, über welche sich eine spezielle Perspektive auf den Forschungsgegenstand einnehmen lässt (siehe 4.2.4).

Anselm Strauss Sozialtheorie, insbesondere seine Theorie sozialer Welten, stellt nun die sozialtheoretische Basis für diese Arbeit dar. Die Theorie sozialer Welten gründet dabei in Annahmen des Symbolischen Interaktionismus sowie des amerikanischen Pragmatismus, welche ebenfalls für die grundlagentheoretische und methodologische Rahmung²⁹ dieser Arbeit von Bedeutung sind. Folgend erläutert Strauss den Zusammenhang zwischen den Bestandteilen seiner interaktionistischen Handlungstheorie:

„Mir geht es um den engen Zusammenhang oder besser die Identität von Aktion und Interaktion, ich entwickle eine dementsprechend interaktionistische Handlungstheorie. Am Anfang steht das Handlungsschema der Pragmatisten. [...] Im Mittelpunkt meiner Handlungstheorie stehen Akteure – Individuen, Organisationen, soziale Welten –, die eine wie auch immer geartete soziale Ordnung oder Struktur miteinander aushandeln, aufrechterhalten oder auch verändern. Soziale Welten sind Gruppierungen von Menschen, die durch gemeinsame Ziele und Sichtweisen verbunden sind, ohne dass es scharfe Grenzen der Mitgliedschaft gäbe, wie sie für Organisationen typisch sind. Gesellschaftliche Kontroversen oder Konflikte werden in unterschiedlichen Arenen ausgehandelt, sei es innerhalb einer sozialen Welt oder zwischen verschiedenen Welten.“ (Strauss zit. n. Legewie 2004, Abschn. 72–73)

Auch wenn Strauss in seiner Theorie sozialer Welten (1978a) diese verschiedenen Aspekte bereits integriert, wird hier zu Zwecken der Nachvollziehbarkeit auf ihre theoretischen Bezüge verwiesen, um daraus abschließend eine sozialtheoretisch fundierte Analyseperspektive für diese Arbeit abzuleiten.

29 Diese sozialphilosophischen bzw. sozialpsychologischen Ansätze spielen auch für die im Rahmen dieser Studie angewandten Methoden eine Rolle (siehe Kapitel 5). Für den Begründer des Symbolischen Interaktionismus, Herbert Blumer, stellt alles wissenschaftliche Arbeiten „Methodologie“ dar und schließt damit auch die kritische Reflexion ihrer Grundlagen ein (vgl. Dewe/Straß 2012, S. 226).

4.1 Amerikanischer Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus als theoretische Grundlagen der interaktionistischen Handlungstheorie von Anselm Strauss

Beim amerikanischen Pragmatismus handelt es sich um eine philosophische Denkschule, die im Anschluss an James Peirce, William James, John Dewey und Herbert Mead entstanden ist und einen enormen Einfluss auf die Chicagoer Soziologie ausübte (vgl. Strübing 2021, S. 41). Aus der sozialphilosophischen Perspektive des Pragmatismus betrachtet, wird das Wesen des Menschen in seinem Handeln verstanden. Menschliches Bewusstsein entwickelt sich diesem Konzept folgend im Zuge der Erfahrung und der Bewältigung von Handlungsproblemen (vgl. Strübing 2004, S. 218).

Der Pragmatismus bricht dabei mit einem dualistischen Konzept von Denken und Handeln, indem er diese beiden Tätigkeiten als nicht aufeinanderfolgend, sondern als immer unmittelbar aufeinander bezogen beschreibt. Menschliche Denk-, Wahrnehmungs- und Bewusstseinstätigkeiten finden ihren Ausgangspunkt in als problematisch wahrgenommenen Handlungssituationen und sind stets problemlösend auf praktische Erfahrungen ausgerichtet:

„Der Pragmatismus ist eine Philosophie des Handelns, die sich dafür interessiert, wie Menschen im Handeln der Welt begegnen, wie sie die praktischen Probleme ihres Lebens angehen. Menschen entwickeln dabei Routinen des Deutens und Handelns, aber sie zeigen auch Kreativität, wenn sie Störungen oder Irritationen erfahren. Dann probieren sie neue Deutungen der Welt und Strategien des Handelns aus.“ (Keller 2012, S. 34)

Der Mensch wird in dieser theoretischen Vorstellung als ein in der Regel aktives und kreatives Wesen betrachtet, das meistens suchend und problemlösend agiert. Diese Annahme hat zur Folge, dass die Deutungen, die Menschen gegenüber der Welt entwickeln, sowie ihre Handlungsstrategien beständig in dynamischen Prozessen organisiert sind (vgl. ebd.). Dabei wird im Pragmatismus angenommen, dass für Menschen das als wahr gilt, was sich durch praktische Konsequenzen bewährt hat, also als das, was in einer konkreten Handlungssituation funktioniert.

Diese Auffassung von Handeln spricht dem Menschen eine hohe Handlungsmacht zu und konzipiert ihn als Akteur:

„Akteure haben die Freiheit, zwischen verschiedenen Handlungsalternativen zu entscheiden, die sie aufgrund ihrer Sicht der gegebenen Möglichkeiten wahrnehmen. Akteure haben prinzipiell die Möglichkeit ihr Schicksal selbst zu gestalten, indem sie auf die Lebensbedingungen (einschließlich andere Akteure) reagieren und einwirken.“ (Boehm 1994, S. 122)

Entgegen der bis zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden strukturfunktionalistischen Vorstellungen, die weitaus deterministischer auf die Handlungsmöglichkeiten des Menschen geblickt haben, verfügt der Mensch in diesem Verständnis also über Hand-

lungsalternativen. Für die Sozialforschung sind es genau diese Alternativen, die in den Vordergrund des Erkenntnisinteresses rücken: „Erst wenn wir uns die Alternativen vergegenwärtigt haben, innerhalb derer die Handelnden sich für einen bestimmten Weg entscheiden, können wir die Bedeutung der Entscheidung angemessen verstehen“ (Ohlbrecht et al. 2021, S. 13 f.).

Diese darin dem Menschen zugeschriebene hohe Handlungsmacht ist jedoch nicht vollkommen uneingeschränkt im Sinne einer individuellen Steuerbarkeit zu betrachten. Eine Einschränkung erfolgt über die Verknüpfung des pragmatistischen Handlungsmodells mit Prämissen des Symbolischen Interaktionismus (Blumer [1973] 2004). So findet stets eine Orientierung individueller Handlungen an gesellschaftlichen Symbolsystemen statt, denn „Menschen werden als handelnde, immer schon aufeinander bezogene und in den Austausch mit ihrer materiellen sozialen Umwelt eingebundene Wesen aufgefasst“ (Strübing 2004, S. 218). Individuelle Sinngebungsprozesse finden nach diesem Verständnis stets sozial eingebettet bzw. nie unabhängig von sozialen Gruppen statt. Der Symbolische Interaktionismus vertritt dabei die Annahme, dass Bedeutungen als Grundlage für menschliches Handeln zu verstehen sind und begreift dabei die Entstehung von Sinnstrukturen als interaktiven Prozess, womit er gegenüber dem amerikanischen Pragmatismus das soziale Moment individueller Bedeutungsgenerierung betont: „these meanings are managed and changed through an interpretative process that individuals employ in dealing with the things they experience“ (Liamputtong 2011, S. 16). Soziale Sinnstrukturen können demnach als interpretierte Produkte menschlichen Handelns betrachtet werden und sind daher kontinuierlichem Wandel unterworfen.

Herbert Blumer, der den Symbolischen Interaktionismus prägte und sich dabei maßgeblich auf George Herbert Mead bezieht, legt diesem folgende drei Prämissen zugrunde:

„Die erste Prämisse besagt, dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutung handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter ‚Dingen‘ wird hier alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag – physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen, wie eine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche; und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen. Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden.“ (Blumer 2004 [1973], S. 322)

Um das Handeln von Menschen zu verstehen, ist es somit notwendig, ihre Welt von Objekten bzw. Dingen zu bestimmen. Entscheidend sind dabei die „Bedeutungen, die diese Dinge für die Menschen in ihrem Handlungsprozeß haben“ (ebd., S. 323). Zusammenfassend kann das interaktionistische Handlungsmodell also folgendermaßen beschrieben werden: Die Handlung selbst als ganzheitlicher, also kontinuierlicher

Prozess wählt sich die Reize, die für ihren Fortgang relevant sind. Handeln ist dabei immer in einen interaktiven Interpretationsprozess eingebunden, im Rahmen dessen sich Individuen sowohl selbst als auch gegenseitig die Dinge anzeigen, sprich wahrnehmen und herauslösen, die sie für bedeutend halten.

Blumers Handlungsmodell lässt sich auch auf große soziale Einheiten übertragen, ohne dabei die Bedeutung der Interaktion zu schmälern. Auch Großgruppen können somit zu kollektiven Handlungslinien gelangen:

„Gemeinsames oder kollektives Handeln, wie es sich zum Beispiel in dem Verhalten von Gruppen, Institutionen, Organisationen oder sozialen Schichten zeigt, [...] besteht immer aus Individuen, die ihre Handlungslinien aneinander anpassen. Es ist sowohl angemessen als auch möglich, solch ein Verhalten in seinem gemeinsamen und kollektiven Charakter zu betrachten [...]. Solch gemeinsames Verhalten verliert nicht seinen Charakter, in einem Interpretationsprozeß entstanden zu sein, wenn es auf Situationen trifft, in denen die Gesamtheit handeln muß.“ (ebd., S. 337)

Die interaktionistische Handlungstheorie lässt sich somit dazu heranziehen, eine kritische Perspektive gegenüber gängigen Konzepten wie Kultur und ihrer Wirkmächtigkeit bezogen auf das Handeln einer sozialen Gruppe (wie Angehörige einer Nation) einzunehmen. So weist die Annahme, dass bestimmte Handlungsmuster typisch für eine kulturelle Gemeinschaft seien, Parallelen zu strukturalistischen Auffassungen von sozialer Ordnung auf, von denen sich Blumer mit seiner interaktionistischen Handlungstheorie abgrenzt:

„Die meisten soziologischen Entwürfe beruhen auf dem Glauben, daß eine menschliche Gesellschaft in der Form einer festen Lebensordnung besteht, wobei diese Ordnung in die Befolgung von Sets von Regeln, Normen, Werten und Sanktionen aufzulösen ist, die den Menschen genau vorschreiben, wie sie in den verschiedenen Situationen zu handeln haben“ (ebd., S. 339).

Dem stellt Blumer ein Konzept von Kultur in einem handlungspraktischen Sinne gegenüber: „Gleichgültig, ob man Kultur als Konzept nun als Brauch, Tradition, Norm, Wert, Regel oder ähnliches definiert, sie ist eindeutig abgeleitet von dem, was die Menschen tun“ (ebd., S. 327). Die Logik der Übertragung von Regelsystemen ist daher mit einer interaktionistischen Vorstellung über die Entstehung sinngebender Strukturen als Ergebnis interaktiver Aushandlungsprozesse sowie einer stets situationsbedingten Abhängigkeit des Handelns nicht vereinbar. Das Handeln der Menschen lässt sich also nachvollziehen, indem man ihre Welt von Objekten bestimmt (vgl. ebd., S. 332). Soziale Gruppen wiederum lassen sich dabei über die gemeinsame Bedeutung bestimmen, welche diese Objekte für sie besitzen. Objekten wird somit in verschiedenen Gemeinschaften unterschiedliche Bedeutung beigemessen. Diese Verschiedenartigkeit der Bedeutung muss sich im Rahmen eines methodischen Verstehensprozesses jedoch erst zeigen und kann nicht im Vorhinein als gegeben betrachtet werden.

Der Symbolische Interaktionismus gibt darüber hinaus Hinweise auf das Verhältnis von Handeln und Struktur, welches darin besteht, dass die Handelnden unter Be-

zugnahme auf strukturelle Gegebenheiten abhängig von der jeweiligen Situation ihre Möglichkeiten zu handeln deuten, diese Deutungen in Interaktionsprozessen aushandeln und die Deutungen damit in einem kontinuierlichen Prozess wiederum gestalten, indem sie sie beibehalten oder verändern. Als Produkte von Interpretations- und Aushandlungsprozessen objektivieren sich Bedeutungen und werden zu einem Bedingungsrahmen menschlichen Handelns (vgl. Hildenbrand 1994, S. 16), also zu Strukturen, die sich kontinuierlich verändern und weiterentwickeln.

Auch Strauss Sozialtheorie basiert „auf der Grundannahme eines Wechselverhältnisses von unhintergehbaren Strukturen, die aber im Handeln immer neu erfahren werden, und dem Handeln selbst, durch das die Handelnden sich mit ihrer als strukturiert erlebten Umwelt ins Verhältnis setzen“ (Ohlbrecht et al. 2021, S. 13). Handeln ist somit weder „eine deduzierbare Konsequenz aus einer bestimmbar Konstellation struktureller Faktoren“ noch „von Strukturen unabhängig“ (Strübing 2007, S. 53). Stattdessen ist „[d]ie interaktionistische Position [...] vielmehr die, dass Akteure ihr Handeln im Lichte von in der Situation – so wie sie sie wahrnehmen – präsenten Handlungsbedingungen entwerfen“ (ebd., S. 54).

„For interactionists, structures are the enduring, ‚given‘ aspects or conditions of situations, the aspects we can bet with relative safety will remain basically ‚in place‘ and predictable for some time. Structures are the consequences of prior actions sustained through present actions and experienced as obdurate [...]“ (Clarke 1991, S. 129)

Diese Bezugnahme erfolgt dabei jedoch nicht notwendigerweise bewusst, umso wichtiger ist es, die die Situation beeinflussenden Strukturen zu untersuchen (vgl. ebd.).

Auch wenn der Symbolische Interaktionismus die Sozialtheorie Anselm Strauss maßgeblich beeinflusst hat, hat dieser zugleich eine kritische Haltung ihr gegenüber eingenommen und sie im Rahmen seiner Theorie sozialer Welten weiterentwickelt bzw. auf andere empirische Phänomene angewendet. So nutzt Strauss den Symbolischen Interaktionismus – anders als Blumer, der diesen vor allem für sozialpsychologische Fragen verwendete –, um damit Fragen der sozialen Organisation zu klären (vgl. Strübing 2021, S. 45). Im Rahmen seiner Untersuchungen von Arbeitsprozessen auf den verschiedenen Stationen von psychiatrischen Spitälern (Strauss et al. 1964) konnten die Forschenden rund um Strauss beobachten, „dass die Analyse der Handlungsbedingungen, wie sie etwa in Dienstanweisungen, räumlichen Strukturen, professionellen Standards etc. vorliegen, nicht hinreicht, um die tatsächlichen Handlungsverläufe zu erklären“ (Strübing 2007, S. 55). Als darauf basierenden Schlussfolgerungen fassen die Autor:innen: „Das Handeln interagierender Berufstätiger ist, so behaupten wir, weitgehend geleitet von der fortgesetzten Rekonstruktion der Grundlagen des Arbeitshandelns durch Aushandlungen“ (Strauss et al. 1964, S. 375). Aushandlungsprozesse haben somit eine strukturtransformierende Wirkung und sind daher zentral für das Verständnis von organisierter Arbeit (vgl. Strübing 2007, S. 55). Dieses unter dem Begriff des *negotiated order* (dt. ausgehandelte Ordnung) ursprünglich ausschließlich auf einem organisationstheoretischen Niveau angesiedelten Theoriekonzept baut Strauss schließlich zu einem zentralen Konzept seiner Sozialtheorie aus, indem er „the crucial importance of negotiation to social order“ (Strauss 1978b, S. 4) betont.

4.2 Theorie sozialer Welten als grundlagentheoretisches Ausgangskonstrukt

Anselm Strauss entwickelt auf Basis der zuvor dargestellten Überlegungen nun eine Handlungstheorie, welche ihm dazu dient, soziale Gruppen in ihrem Handeln zu verstehen und zugleich voneinander abzugrenzen. In seinen sozialtheoretischen Überlegungen stellen soziale Welten (vgl. 1978a; 1993) diejenigen sozialen Einheiten dar, in die sich Gesellschaft unterteilen lässt. Was die Strauss'sche Konzeption gesellschaftlicher Ordnungsprozesse dabei auszeichnet, ist die Annahme, dass sich die Existenz von sozialen Welten erst in ihren handlungspraktischen Konsequenzen nachvollziehen lässt. Gruppen bzw. soziale Einheiten entstehen also, indem sie sich in ihrem Handeln aufeinander beziehen. Dabei spielt Kommunikation bei Strauss eine entscheidende Rolle. Jedoch setzt er mit dem Konzept der sozialen Welt auch einen Fokus auf *Greifbares* wie Aktivitäten und Technologien und setzt es somit von einer Konzeption als rein diskursive Unternehmungen ab (vgl. Strauss 1978a, S. 121).

Für diese Studie besonders relevant sind die professions- und organisations-theoretischen Anknüpfungspunkte der Theorie sozialer Welten und das Komplementärkonzept der Arena als ihr diskursiver Modus sowie als ihre Konfliktbearbeitungszonen.

4.2.1 Grundlagen

Grundlegende Annahmen und theoretische Bezüge

Als Ausgangspunkt für seine Theorie sozialer Welten nimmt Anselm Strauss die Beschreibung der Gesellschaft als fluides, sich stetig im Wandel begriffenes Universum:

„[...] we are confronting a universe marked by tremendous fluidity; it won't and can't stand still. It is a universe where fragmentation, splintering and disappearance are the mirror images of appearance, emergence and coalescence. This is a universe where nothing is strictly determined.“ (Strauss 1978a, S. 123)

Das Konzept der sozialen Welten fußt somit auf konkreten Vorstellungen über die Verfasstheit moderner Gesellschaften, die ein neues Denken über die Organisation ihrer Mitglieder notwendig macht. Fritz Schütze fasst diese in Anlehnung an Strauss unter dem Konzept der „Modernen Komplexgesellschaften“ (2002). Diese zeichnen sich durch Merkmale wie Komplexität, Diversität, durchlässige Grenzen, Überschneidungen und durch einen schnellen Wandel aus.

Die Organisation von Gesellschaftsmitgliedern erfolgt in dieser Sozialtheorie also nicht über soziodemografische Kategorien wie Alter, Geschlecht oder Ideologien, sondern über die Mitgliedschaft in verschiedenen sozialen Welten. Zusätzlich erlaubt es diese Perspektive, Formen der Vergemeinschaftung abseits der Zugehörigkeit zu formalen Organisationen in den Blick zu nehmen. Der Fokus liegt dabei auf den von der jeweiligen sozialen Welt verrichteten Kernaktivitäten und der Verfolgung ähnlicher Handlungsziele. Dieser explizit nicht deterministische Blick auf Gruppen und ihre

Handlungen entspricht somit den Positionen des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Strauss 1978a, S. 121).

Die empirische „Entdeckung“ des Soziale-Welten-Konzepts vollzog sich im Rahmen von Studien der sogenannten *Chicago School*³⁰ in Krankenhäusern und der Beobachtung von sozialen Zusammenhängen, die sich weder anhand soziodemografischer Merkmale noch anhand weiterer, formal definierter Gruppen erfassen ließen. Dabei lassen sich zu Beginn der Entwicklung dieses Konzepts zwei Problem- und Aktivitätsebenen voneinander unterscheiden, die entsprechende Forschungsbereiche nach sich zogen. Zum einen wurde damit die Ebene der „von spezifischen Problemkonstellationen Betroffenen“ (Schütze 2016, S. 74) in den Blick genommen, zum anderen die Ebene der „mit Spezialwissen und Spezialkompetenz ausgestatteten Untersucher, Helfer und/oder Gestalter, insbesondere Wissenschaftler, Professionelle und Künstler“ (ebd.). Während im Rahmen der zuerst genannten Ebene der Fokus vor allem auf Einwander:innengruppen und auf dem Phänomen der Land-Stadt Migration in den USA der 1920er-Jahren und damit auf dem Verhältnis von Akteur:innen zu ihrem unmittelbaren Umfeld lag, entwickelte sich die Anwendbarkeit ab den 1960er-Jahren immer stärker auf organisatorische Umwelten und damit auch auf professionelle Arbeitsfelder. Das Soziale-Welten-Konzept wurde dadurch zur „grundlagentheoretischen Basiskategorie für die Analyse und Reflexion des klientenbezogenen professionellen Handelns und seiner höhersymbolischen professionellen Sinnwelten“ (ebd., S. 75).

Als wichtiger Vorläufer und theoretischer Bezugspunkt der Strauss'schen Konzeption von sozialen Welten gilt Tomatso Shibutani's Konzept der *reference group* oder Bezugsgruppe:

„Eine Bezugsgruppe ist also jene Gruppe, deren Einstellung dem Handelnden bei der Organisation eines Wahrnehmungsfeldes als Bezugsrahmen dient. Alle Arten von Gruppierungen, mit großer Variation in Umfang, Zusammensetzung und Struktur, können zu Bezugsgruppen werden.“ (Shibutani zit. n. Strübing 2007, S. 79)³¹

Bezugsgruppen bestehen demnach nicht aus Angehörigen einer sozialen Kategorie oder aus Menschen mit ähnlichen ideologischen Vorstellungen, sondern aus Menschen, die bestimmte Perspektiven miteinander teilen, welche ihren Ausdruck im Handeln und in dadurch gebildeten Artefakten finden (vgl. Strübing 2007, S. 78). Den zentralen Ausgangspunkt sozialer Organisation bei Shibutani bilden sogenannte „organisierte Perspektiven“ (ebd.), also eine geordnete Sicht auf die eigene Welt:

„Es handelt sich um eine Ordnung von erinnerten und erwarteten, aber auch von aktuell wahrgenommenen Dingen, ein organisiertes Verständnis darüber, was plausibel und was möglich ist. Die Perspektive konstituiert jene Matrix, durch die hindurch jemand seine Umwelt wahrnimmt. Die Tatsache, dass Menschen über solch geordnete Perspektiven

30 Bei der *Chicago School of Sociology* handelt es sich um einen soziologischen Arbeitszusammenhang an der University of Chicago. In diesem Kontext wurden in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts theoretische Grundpositionen des Interpretativen Paradigmas mit vor allem qualitativer empirischer Sozialforschung verbunden (vgl. Keller 2012, S. 21).

31 Da die Originalquelle von Shibutani nur in englischer Sprache vorliegt, werden hier die übersetzten Passagen aus Strübing 2007 zitiert. Originalquelle: Shibutani, Tomatso (1955): Reference Groups as Perspectives. In: *American Journal of Sociology*, 60, S. 562–569.

verfügen, versetzt sie in die Lage, ihre sich fortwährend verändernde Welt als relativ stabil, geordnet und erwartbar zu betrachten.“ (Shibutani zit. n. Strübing 2007, S. 77)

Perspektiven fungieren also als Ordnungsschemata, die wiederum im Rahmen von Sozialisationsprozessen internalisiert werden und so die Wahrnehmung organisieren (vgl. Strübing 2007, S. 77). Bezugsgruppen sind dabei eingebettet in ein kulturelles Areal, mit dem sie in einem wechselseitigen Verstärkungsverhältnis stehen. Kultur versteht Shibutani wiederum als „Produkt von Kommunikation“ (Shibutani zit. n. Strübing 2007, S. 78) und damit als in kontinuierlichen Prozessen organisiert. Soziale Gruppen werden bei Shibutani nicht etwa territorial, geografisch oder durch eine Mitgliedschaft begrenzt, sondern durch eine effektive und wirkungsvolle Kommunikation.

Das Konzept der sozialen Welten hilft also dabei, die zeitgenössische Gesellschaft in Bezug auf kollektives Handeln zu verstehen, und dient als Antwort auf die Frage, wie sich aktuelle Gesellschaften in Teilgruppen gliedern lassen, ohne dabei soziodemografische Merkmale oder formale Mitgliedschaften als Ausgangspunkt von Vergemeinschaftung zu nehmen. Den analytischen Ausgangspunkt im Konzept der sozialen Welten bilden die zentralen Kernaktivitäten und damit aktivitätsgebundene Mitgliedschaften:

„In each social world, at least one primary *activity* (along with related clusters of activity) is strikingly evident; i. e., climbing mountains, researching, collecting. There are *sites* where activities occur: hence space and a shaped landscape are relevant. *Technology* (inherited or innovative modes of carrying out the social world's activities) is always involved. Most worlds evolve quite complex technologies. In social worlds at their outset, there may be only temporary divisions in labor, but once under way, *organizations* inevitably evolve to further one aspect or another of the world's activities.“ (Strauss 1978a, S. 122; Herv. i. O.)

Kennzeichnend für soziale Welten ist darüber hinaus auch die konkrete Art und Weise der Ausführung ihrer Kernaktivität(en), welche Strauss mit dem Begriff der Technologie beschreibt (vgl. ebd.). Zusätzlich finden diese Aktivitäten an konkreten Orten (*sited*) statt, was jedoch nicht ausschließt, dass diese Aktivitäten auch an verschiedenen Orten, also *multi-sited* stattfinden können. Eine soziale Welt bestimmt sich demnach unter anderem aus der Kernaktivität, also dem, *was* sie tut, dadurch, *wie* sie es tut (zugrundeliegende Technologie), sowie daraus, *wo* sie es tut (Orte).

Soziale Welten und Teilwelten können somit als „aktivitätszentrierte Wahrnehmungs- und Handlungsräume“ (Zifonun 2013, S. 240) verstanden werden, denn der Ausgangspunkt sozialweltlicher Interaktion findet sich in „der Ausrichtung der Akteure auf die Durchführung einer oder mehrerer gemeinsam verrichteten Handlungen“ (ebd.). Bei sozialen Welten kann es sich sowohl um kurzfristige als auch um recht dauerhafte empirische Phänomene handeln, die jedoch nie statisch sind; immer unterliegen sie einem – zumindest moderaten – Wandel (vgl. Strübing 2007, S. 92). Das Konzept wurde also entwickelt, um „die Flüchtigkeit und Fragilität sozialer Gebilde in modernen Gesellschaften zu fassen“ (Nittel 2011, S. 51). Zudem handelt es sich um ein skalierbares Konzept, welches sowohl in Bezug auf Kleingruppen als auch auf gesamt-

gesellschaftliche Prozesse nutzbar gemacht werden kann. Insgesamt bestehen starke Variationsmöglichkeiten in Bezug auf die Größe, die geografische sowie zeitliche Ausdehnung, die Sichtbarkeit, die hierarchische Strukturierung, die Ortsgebundenheit sowie die Konsistenz von sozialen Welten (vgl. Strauss 1978a, S. 121).

Adele Clarke, die das Konzept der sozialen Welten weiterentwickelt hat, macht in ihrer Definition darüber hinaus die Bedeutung des Engagements gegenüber den gemeinsam verrichteten Kernaktivitäten sowie den damit verbundenen Zielen deutlich: Soziale Welten sind demnach „groups with shared commitments to certain activities, sharing resources of many kinds to achieve their goals, and building shared ideologies about how to go about their business“ (Clarke 1991, S. 131). Als Grundlage für kollektives Handeln generieren soziale Welten geteilte Perspektiven, während individuelle und kollektive Identitäten über das Engagement in und durch die Partizipation an sozialen Welten entstehen (vgl. Clarke/Star 2007, S. 116).

Organisation der Mitgliedschaft in sozialen Welten

Mitglied einer sozialen Welt sind nun all diejenigen, die sich selbst mit der jeweiligen Kernaktivität identifizieren oder aber auch von anderen mit dieser Kernaktivität assoziiert werden (vgl. Nittel 2011, S. 52 f.). Die Mitgliedschaft in einer sozialen Welt ist dabei jedoch nicht als exklusiv anzusehen. Das Leben der Individuen zeichnet sich durch Mitgliedschaften in verschiedenen sozialen Welten aus, mit einer sich daraus ergebenden Problem- und Konflikthanfälligkeit, mit der sie lernen müssen umzugehen:

„Die Menschen in den heutigen Komplexgesellschaften haben als Protagonisten, Aktivistinnen, aber auch einfache Teilnehmer Anteil an verschiedenen sozialen Welten: ganz wie das die beruflichen Problem- und Aktivitätszusammenhänge und die Interessensausprägungen der gesamten Lebenslage [...] nahelegen.“ (Schütze 2002, S.73)

Der eigene biografische Gesamthorizont muss daher in Form einer „Bastel- und Kollagenleistung“ (ebd.) erstellt werden. Multiple Mitgliedschaften führen zu mehr Komplexität für die Individuen, während sie zugleich das Resultat der zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Organisation sind.

Auch die Mitgliedschaft zu einer sozialen Welt ist stets als temporärer Prozess zu begreifen. So kann sie aufgrund mangelnden Engagements verloren gehen oder der Status der Mitgliedschaft verändert sich von dem eines zentralen zu dem eines peripheren Mitglieds. Anders formuliert werden einige Mitglieder als authentischer bzw. repräsentativer für die soziale Welt als andere angesehen oder nehmen sich selbst so wahr (vgl. Strauss 1978a, S. 123). Dieser Blick ermöglicht eine reflexive Haltung sowohl auf soziale Welten an sich, als auch auf ihre Mitglieder, denn dadurch lässt sich ihre Ordnung anerkennen sowie ihre Brüchigkeit im Handeln akzeptieren (vgl. Zifonun 2013, S. 241).

Es können drei abstrakt-formal beschriebene Ordnungsbildungsprozesse, die sich um Kernaktivität(en) schließen, unterschieden werden (vgl. Zifonun 2013, S. 240):

- Die Kreuzung der sozialen Welt mit benachbarten Welten, die für die erfolgreiche Handlungsdurchführung relevant sind.

- Die Segmentierung der sozialen Welten in Teilwelten, insbesondere in solche, die spezifischen Teilaktivitäten gewidmet sind oder die Kernaktivitäten in gruppenspezifischer Art und Weise verrichten. Auch hier wird die Frage der Kreuzung, nun der von Teilwelten, relevant, z. B. wenn Allianzen zwischen Welten bei innerweltlichen Konflikten für notwendig erachtet werden.
- Die Legitimierung, das heißt die Rechtfertigung der Durchführung der sozialweltlichen Handlungen bzw. der Art und Weise, wie diese vollzogen werden, und insbesondere die Begründung des Ressourcenzuflusses in die soziale Welt.

Diese ständigen Ordnungsbildungsprozesse haben nun zur Folge, dass es sich bei einer sozialen Welt um ein Gebilde handelt, das sich im ständigen Fluss befindet, und dies wiederum tut, um die bestehende Ordnung beizubehalten: „it can't and won't stand still“ (Strauss 1978a, S. 123). Trotz der für die Theorie sozialer Welten zentrale Grundannahme der „modernen Komplexgesellschaft“ mit ihren fluiden Grenzen zwischen den sozialen Einheiten, lässt sich das Konzept in seinem Verständnis als aktivitätszentrierter Wahrnehmungs- und Handlungsraum auch dazu nutzen, um bereits institutionalisierte Gebilde zu betrachten, wie das bspw. für Vereine, Verbände, Gemeinden, aber auch Professionen der Fall ist. Jedoch ermöglicht die Perspektive auch hier, Flexibilität und Wandel nicht als Ausnahme, sondern als Regel anzuerkennen.

Trotz der Handlungszentrierung spielen bei Strauss auch Diskurse eine Rolle, wenn auch nicht in gleichem Maße wie in der poststrukturalistischen Denkschule, wie sie vor allem von Michel Foucault entwickelt wurde. So bezieht sich Strauss in seinen Ausführungen auf die theoretischen Überlegungen von Herbert Mead, der soziale Welten als „universes of discourses“ (Mead 1972 [1938], S. 518) fasst und damit Kommunikation als zentrales Element beschreibt, über das Mitglieder einer Gesellschaft miteinander in Beziehung treten. Die Weiterentwicklung der Strauss'schen Theorie sozialer Welten durch Adele Clarke im Rahmen ihrer Situationsanalyse stellt die Frage nach der Rolle von Diskursen in einer handlungsorientierten Denkschule. Unter Diskursen versteht Clarke dabei „Communications of any kind about a particular socially or culturally recognizable topic – contemporary and/or historical“ (Clarke/Friese/Washburn 2018, S. 220 f.). Soziale Welten produzieren kontinuierlich eigene Diskurse über wesentliche Elemente der Situation (vgl. Clarke 2012). Über das Arena-Konzept lässt sich nun eine Querverbindung zu postmodernen Überlegungen zum Einfluss von Strukturen (im Sinne von Diskursen) auf das Handeln von Individuen und Gruppen nachvollziehen.

4.2.2 Diskursiver Modus sozialer Welten: Das Arena-Konzept

„Wo die analytische Vorstellung sozialer Welten Momente von Gemeinsamkeit zwischen Akteuren herausstellt und eine nicht-deterministische Version der objektiven Abgestimmtheit individuellen Handelns entwirft, trägt ‚Arena‘ zu einem Verständnis der komplexen und doch auf Interaktionsprozessen basierenden Organisation gesellschaftlichen Lebens unter Bedingungen notwendig divergenter Perspektiven bei. Soziale Welten stehen für den Zusammenhalt des Gleichgerichteten, Arenen für den Austausch zwischen Divergentem.“ (Strübing 2007, S. 97)

Der analytische Blick auf soziale Welten ist nicht möglich, ohne auch die für sie bedeutenden Arenen einzufangen, denn es sind diese Orte, in denen die Mitglieder sozialer Welten als Zusammenhang in Erscheinung treten und sich durch kontinuierliche Aushandlungsprozesse mit anderen konstituieren. Arenen sind somit Konfliktbearbeitungszonen, die an den Schnittstellen sozialer (Teil-)Welten entstehen, sobald Handlungs- und Deutungsprobleme auftreten (vgl. Zifonun 2013, S. 237). Dabei sind all diejenigen sozialen Welten in einer Arena vertreten, die am Diskurs über ein bestimmtes Thema beteiligt sind. Das Konzept der Arena beinhaltet demnach die

„interaction by social worlds around issues – where actions concerning these are being debated, fought out, negotiated, manipulated, and even coerced within and among the social worlds. It can be individuals who do the acting, but for sociological purposes we want to locate them in some sort of social unit.“ (Strauss 1993, S. 226)

Der Begriff der Arena impliziert dabei die Annahme einer physischen Dimension, die der empirischen Vielfalt dieses Konzepts jedoch nicht gerecht wird, denn Arenen entstehen nicht nur dort, wo Menschen sich direkt begegnen. Mögliche Ausprägungen von Arenen können auch ortsunabhängige Foren wie Fachzeitschriften sein. Auch muss die Arbeit an Problemstellungen nicht immer für alle Beteiligten offensichtlich erfolgen. Im interaktionistischen Verständnis von Aushandlungsprozessen als reziproken Austausch signifikanter Symbole können sich Arenen auch um den Austausch materieller Artefakte bilden (vgl. Strübing 2007, S. 94).³² Der Aspekt der Aushandlung von Problemen, oder – abgeschwächt formuliert – von Themen (*issues*) bleibt jedoch unerlässlich für die Entstehung von Arenen. Diese können sich nun entweder am Rand verschiedener sozialer Welt bilden und damit zu einer Überlappung sozialer Welten beitragen oder aber sie entstehen innerhalb einer sozialen Welt und führen damit zu einer Aufspaltung dieser in Subwelten. Wie auch bei sozialen Welten selbst, handelt es sich bei Arenen um ein skalierbares Konzept, das je nach verhandeltem Thema unterschiedlich weit gefasst werden kann. Durch sie werden soziale Welten als solche erst sichtbar bzw. als solche voneinander unterscheidbar (vgl. Strauss 1993, S. 226).

„Für die Sozialweltakteure besteht die Notwendigkeit der fortlaufenden zentripetalen, d. h. auf ein Aufmerksamkeitszentrum gerichteten, Orientierungen auf die Orte bzw. Brennpunkte („Arenen“) der thematischen Gestaltung und Auseinandersetzung unter den Prüf- und Kritikgesichtspunkten der Authentizität und Legitimität der eigenen und der von anderen, von Kollegen, ausgeführten Sozialweltaktivitäten.“ (Schütze 2016, S. 76)

Unabhängig von ihrer jeweiligen Größe werden in Arenen insbesondere die gemeinsame *policy* verhandelt, das heißt, es stehen Fragen nach der konkreten Ausrichtung des gemeinsamen Handelns im Zentrum. Dabei kann der Ursprung für den Konflikt sowohl außerhalb als auch innerhalb einer sozialen Welt entstehen und diese damit in

32 Als ein Beispiel für einen solchen symbolischen Akt der Aushandlung – in dem Fall von besseren Arbeitsbedingungen – nennt Strübing die Manipulation von Maschinen durch Arbeiter:innen (vgl. 2007, S. 94).

Subwelten unterteilen (siehe Ordnungsbildungsprozesse sozialer Welten). Ein zentraler Unterschied zwischen Arenen außerhalb und innerhalb von sozialen Welten besteht jedoch darin, dass es sich für die beteiligten sozialen Welten in letzterem Falle leichter gestaltet, temporäre oder dauerhafte Konfliktlösungen zu erarbeiten, während in Arenen auf Makroebene, sogenannten *policy arenas* (Strauss 1993, S. 227), die Konflikte eine hohe Beständigkeit aufweisen:

„In policy arenas, the issues seem to persist or are succeeded by generations of new ones, and sometimes to the participants seem almost to have a life of their own because they produce so many related issues.“ (ebd.)

Auch die Übereinkunft darüber, um welche Problembeschreibung es sich konkret handelt, ist Aufgabe von sozialen Welten in Arenen. Innerhalb von Arenen geht es also darum, die sie betreffenden Probleme stets neu zu definieren bzw. aufrechtzuerhalten.

In der Theorie sozialer Welten wird nun über das Konzept der Arena die Möglichkeit eröffnet, den Einfluss von Diskursen auf den Handlungsprozess zu erfassen und damit einem zentralen Kritikpunkt am pragmatistisch-interaktionistischen Handlungsmodell zu begegnen, nämlich seiner hohen Subjektzentrierung, welche eine Einflussnahme anderer Entitäten als den Menschen bzw. das Subjekt auf den Handlungsprozess ausblendet. So ermöglichen Arenen die „Stabilisierungen diskursiver Praktiken“ (Strübing 2014, S. 105) sozialer Welten. Das Arena-Konzept bietet damit Anschluss an postmoderne Überlegungen zur Einflussnahme von Diskursen auf menschliches Handeln:

„In Arenen, in denen ‚issues‘ ausgehandelt werden, geschieht dies immer auch unter dem Einfluss von Diskursen und den Dispositiven über die sie sich in praktischen Interaktionen manifestieren.“ (Strübing 2021, S. 52)

Dieser Strang wird in der Situationsanalyse nach Clarke (2012) stärker aufgegriffen.³³

4.2.3 Professions- und Organisationstheoretische Anknüpfungspunkte der Theorie sozialer Welten

Während sich das Konzept der sozialen Welten einerseits dadurch auszeichnet, dass sich damit soziale Zusammenhänge greifen lassen, die abseits formal definierter Gruppen und Organisationseinheiten bestehen, und es damit ein Alternativangebot zu gängigen Mustern der gesellschaftlichen Einteilung schafft, lässt es sich andererseits dennoch mit Konzepten wie dem der Profession oder der Organisation verknüpfen,

33 Darin verweist Clarke auf die Parallelen zwischen Foucaults Konzept von Diskursen und diskursiven Praktiken und Strauss Konzept von Sozialen Welten und Arenen (vgl. Clarke 2012, S. 94 ff.) Strübing führt dazu aus: „Wo Foucault ‚diskursive Formationen‘ ausmacht, die temporäre Stabilisierungen diskursiver Praktiken hervorbringen, treibt Strauss die Frage um, wie und in welchen sozialen/organisationalen Prozessen Identitäten erzeugt und stabilisiert werden. Für ihn geschieht dies in ‚Sozialen Welten‘, die sich um bestimmte Kernaktivitäten herum bilden und denen Akteure in unterschiedlichem Maße angehören, je nach Qualität und Intensität der Teilhabe an diesen Aktivitäten. Aus dieser Perspektive betrachtet stellen Soziale Welten in Verbindung mit Arenen, in denen Repräsentanten verschiedener sozialer Welten in Aushandlungen über offene Fragen und Probleme stehen (Strauss 1978a), eben solche Stabilisierungen diskursiver Praktiken dar.“ (Strübing 2014, S. 105)

um zugleich eine offenere Perspektive darauf zu ermöglichen. Dies ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass das Konzept als Gegenentwurf zu funktionalistischen Auffassungen von Professionen und Organisationen im Rahmen der Krankenhausstudien von Anselm Strauss und seinem Team entwickelt wurde (vgl. Strauss et al. 1964). Der Funktionalismus betrachtet eine Profession „im Großen und Ganzen als eine relativ homogene Gemeinschaft, deren Mitglieder Identität, Werte, Rollendefinitionen und Interessen miteinander teilen“ (Strauss/Bucher zit. n. Strübing 2007, S. 74f.)³⁴. In seiner funktionalistischen Betrachtungsweise bedeutet Profession einen „besonderen“, in der Regel akademischen Beruf, der eine aufwändige Sozialisation voraussetzt, eine starke innere Bindung einschließt, eine hochgradige Arbeitsteilung ausschließt und zumeist über die gesamte Berufsbiographie hinweg praktiziert wird“ (Nittel 2011, S. 42). Dieser Auffassung von Professionen halten Anselm Strauss und Kolleg:innen ein interaktionistisches Prozessmodell entgegen, welches davon ausgeht, dass sich professionelle Identität erst durch kontinuierliche Interaktionsprozesse ausbildet, in denen professionelle Haltungen, Umweltbeziehungen und Methoden in Bezug auf deren Gültigkeit und Stellenwert immer wieder neu verhandelt werden müssen (vgl. Strübing 2007, S. 75). Genau wie soziale Welten können auch Professionen „als lose Amalgamen von Segmenten, die unterschiedliche Ziele auf verschiedenartige Weise verfolgen und die nur lose unter einem gemeinsamen Namen und für einen bestimmten Zeitabschnitt der Geschichte zusammengehalten werden“ (Strauss/Bucher zit. n. Strübing 2007, S. 75), verstanden werden. Interaktive Aushandlungsprozesse formen und gestalten in einem kontinuierlichen Prozess die Struktur der Profession. Dabei beziehen sich die Akteur:innen auf ihren jeweiligen Handlungskontext, der wiederum aus den bereits zu Struktur gewordenen Prozessen besteht. Demzufolge bewirken die Akteure die Entstehung ständig neuer Interaktionsmuster, in die sie zugleich im Rahmen ihrer eigenen organisierten Identität eingebunden sind.

Die Perspektive auf soziale Organisation auf Basis von Mitgliedschaften zu sozialen Welten, welche sich aufgrund von Verpflichtung und Engagement gegenüber den als zentral erachteten Aktivitäten ergeben, flexibilisiert das Organisationsprinzip der formalen Zugehörigkeit. Somit bietet das Konzept ein hohes Inklusionspotenzial für verschiedene Formen der Vergemeinschaftung abseits strikt gefasster Organisationsformen (vgl. Nittel/Tippelt 2014, S. 33). Laut Clarke können formale Organisationen mit sozialen Welten deckungsgleich sein oder aber quer zu ihnen liegen. Eine soziale Welt kann dabei verschiedene Organisationen und eine Organisation wiederum verschiedene soziale Welten umfassen und damit auch als Arena der Verhandlung zwischen diesen betrachtet werden (vgl. Clarke 1991, S. 131). Da der Interaktionismus sein Augenmerk auf potenziell konflikthafte Verläufe legt, lassen sich Organisationen über das Arena-Konzept in den Blick nehmen:

„Some and possibly most organizations can be viewed as arenas wherein members of various subworlds or social worlds take differential claims, seek differential ends, engage in

34 Da die Originalquelle von Strauss/Bucher nur in englischer Sprache vorliegt, werden hier die übersetzten Passagen aus Strübing 2007 verwendet. Originalquelle: Strauss, Anselm/Bucher, Rue (1961): Professions in Process. In: American Journal of Sociology, 66, S. 325–334.

contests, and make or break alliances in order to do the things they wish to do.“ (Strauss 1978a, S. 125)

In diesem Sinne sieht Strauss Organisationen als dauerhafte Lösungen für vorangegangenen Auseinandersetzungen (vgl. Strübing 2007, S. 92).

4.2.4 Herleitung der Analyseperspektive

Anschließend wird der dieser Studie zugrunde liegende Forschungsgegenstand (siehe 2.4) mit den soeben dargestellten sozialtheoretischen sensibilisierenden Konzepten verknüpft, um die Analyseperspektive auf den empirischen Teil dieser Studie zu schärfen. Die sozialwelttheoretische Rahmung bietet dabei einige entscheidende Vorteile in Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieser Studie, welche ebenfalls vorgestellt werden. Die Analyseperspektive auf Lebenslanges Lernen an Hochschulen setzt sich dabei aus zwei Fokussen zusammen, die im Rahmen des Analyseprozesses eng miteinander verwoben und daher nicht immer voneinander zu trennen sind.

Analysefokus A: Bedeutungskonstruktionen von Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen

Über die Verknüpfung der vorab getätigten grundlagentheoretischen Überlegungen mit der Konzeption Lebenslanges Lernen an Hochschulen als Reformprojekt rücken die erfahrungsbezogenen Bedeutungskonstruktionen der Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen in den Fokus der Analyse. Es stellt sich also die Frage, wie Lebenslanges Lernen von den Hochschullehrenden in ihrem beruflichen Alltag erfahren und gedeutet wird. Der Grundposition des Symbolischen Interaktionismus folgend geht es darum, soziale Phänomene als Deutungsleistungen oder „Situationsdefinitionen“ der an den Interaktionsprozessen Beteiligten zu untersuchen, allerdings nicht verstanden als deren „subjektiven“ im Verständnis von „privatem, idiosynkratischen Sinn“, sondern als den interaktiv erzeugten und prozessierten „sozialen Sinn“ (Keller 2012, S. 124). Somit interessieren hier die Bedeutungen Lebenslanges Lernens, die die Mitglieder der sozialen Welt der Hochschullehrenden im Rahmen von Interpretations- und interaktiven Aushandlungsprozessen herstellen.

Analysefokus B: Hochschullehrende als soziale Welt

Hochschullehrende werden im Rahmen dieser Studie auf Basis der gemeinsam verrichteten Kernaktivitäten in Forschung und Lehre als soziale Welt und damit als eine Berufswelt konzipiert. Damit geraten neben den Bedeutungskonstruktionen Lebenslanges Lernens die Figurationsmerkmale in den Analysefokus, verstanden als diejenigen Merkmale, die den Bedingungsrahmen für das Handeln der Hochschullehrenden in Bezug auf die Umsetzung Lebenslanges Lernens darstellen. Diese Perspektive eignet sich zugleich, um Formen der Vergemeinschaftung auf Basis gemeinsamer Handlungsziele und damit abseits formaler Zugehörigkeiten zu erfassen. Die soziale Welt der Hochschullehrenden lässt sich dabei aufgrund ihrer Skalierbarkeit über Ländergrenzen hinweg konstruieren. Erkenntnistheoretisch bietet dieser Zugang die Möglichkeit, einer bloßen Reifizierung von nationalen Unterschieden entgegenzuwirken.

Anstelle dessen bietet das Konzept ausreichend Flexibilität dafür, die Hochschullehrenden in Deutschland und Spanien in Bezug auf Umsetzung der europäischen Programmatik Lebenslangen Lernens jeweils als Subwelten zu verstehen und damit ihre jeweiligen Besonderheiten zu erfassen. Damit wird wiederum der international vergleichenden Ausrichtung dieser Studie begegnet, nämlich indem der Frage nachgegangen wird, wie Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezogen auf das hier vorliegende Erkenntnisinteresse mit den jeweiligen Figurationsmerkmalen in Zusammenhang stehen.

Professionelle Haltungen als Teil einer interaktiv ausgehandelten professionellen Identität und entsprechende Handlungsentwürfe bezogen auf die Umsetzung Lebenslangen Lernens werden in dieser Arbeit als Ergebnis situativer und zugleich vorstrukturierter Aushandlungsprozesse verstanden. Diese Perspektive ermöglicht, die Empirie nicht dahin gehend zu überprüfen, welche *angemessenen* professionellen Haltungen und Handlungsentwürfe sich in Bezug auf Lebenslanges Lernen bei den Hochschullehrenden wiederfinden und inwiefern sie den normativen Anforderungen der Programmatik entsprechen. Stattdessen geht es in der Analyse darum, Muster kollektiver Verpflichtungen gegenüber der mit Lebenslangem Lernen verbundenen Programmatik zu untersuchen und dabei in der Analyse die Rekonstruktion der jeweiligen Handlungssituation zugrunde zu legen.

Die sozialwelttheoretische Betrachtung von Organisationen bietet im Fall von Hochschulen wiederum die Möglichkeit, die Grenzen der Mitgliedschaft der Hochschulakteursgruppen nicht entlang der für sie typischen organisationalen Einteilung, bspw. entlang akademischer Disziplinen oder Statusgruppen zu ziehen, sondern dafür offen zu bleiben, inwiefern sich Hochschulmitglieder in sozialen Welten zwischen diesen Linien anlässlich konkreter Problemstellungen organisieren, sich trennen oder mit anderen sozialen Welten überschneiden. Einerseits ermöglicht dies eine größere Offenheit gegenüber der empirischen Vielfalt von Ordnungsbildungsprozessen sozialer Gruppen innerhalb der Hochschule. Andererseits weitet diese Perspektive den Blick über die Grenzen der Hochschule hinaus auf weitere gesellschaftliche Teilbereiche und deren Zusammenhang zu Lebenslangem Lernen in den Bedeutungskonstruktionen der Hochschullehrenden.

Die Theorie sozialer Welten bietet sich zusätzlich in Bezug auf das gegenstandsbezogene Erkenntnisinteresse dieser Studie an, da die mit Lebenslangem Lernen verbundenen Reformimpulse zu Aushandlungen zwischen verschiedenen Akteursgruppen innerhalb der Hochschule, aber auch außerhalb davon (mit Wirtschaft, Gesellschaft, Wissenschaft und Hochschulpolitik) führen. Der Entstehungsprozess von Konfliktbearbeitungszonen sowie die damit in Verbindung stehende kontinuierliche (Re-)Definition von Problemen aus der Perspektive der Hochschullehrenden kann dabei über das Arena-Konzept nachvollzogen werden.

5 Methodologische und methodische Überlegungen

Anschließend erfolgt die methodologische Einordnung der Untersuchung mit dem Ziel, die Methodenauswahl sowie das methodische Vorgehen dieser Forschung theoretisch zu begründen. Das folgende Kapitel gibt also Auskunft über den Forschungsprozess sowie darüber, „welche theoretischen Prämissen der Methode zugrunde liegen, mit denen der theoretisch konstruierte Gegenstand empirisch beobachtet wird und dadurch zum sichtbaren Phänomen wird“ (Dörner/Schäffer 2012, S. 16).

Mit dieser Arbeit wurden methodologische und methodische Zugänge gewählt, die auf einer qualitativ-interpretativen Forschungstradition fußen. Damit wird ein empirisch fundierter Beitrag zu einem genaueren Verstehen akademischer Bildung im Kontext Lebenslangen Lernens mithilfe der Perspektive der Hochschullehrenden geleistet. Ziel ist es, zu verstehen, wie sie als Handelnde ihre Wirklichkeit deuten, wie sie ihre Handlungsbedingungen und -möglichkeiten wahrnehmen und diese dabei zugleich selbst in Interaktion konstruieren. Die Frage nach der Bedeutung Lebenslangen Lernens für Hochschullehrende, die dieser Arbeit zugrunde liegt, zeigt sich dabei nicht in einem Abgleich zwischen den Wissensvorräten bzw. Relevanzsystemen der Hochschullehrenden mit den zuvor beschriebenen Konzeptionen der Programmatik oder mit Modellen, wie sie in der erziehungswissenschaftlichen Literatur entwickelt und im Theoriekapitel dargestellt wurden (siehe Kapitel 2.1). Stattdessen richtet sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auf empirische Phänomene, die zum Ausdruck bringen, auf welche Art und Weise Lebenslanges Lernen zum Gegenstand kollektiver Aushandlungsprozesse von Hochschullehrenden im Kontext ihres beruflichen Handelns wird. Dabei werden die Stellen im Erkenntnis- und Forschungsprozess, an denen die länderübergreifende Anlage dieser Untersuchung zu besonderen methodologischen und methodischen Überlegungen angeregt hat (Kapitel 5.1.3, 5.1.4 und 5.3), besonders beleuchtet.

5.1 Grounded Theory als methodologischer und methodischer Rahmen

„Überall dort, wo die Annahme zugrunde liegt, daß menschliche Wirklichkeit interpretierte Wirklichkeit ist und daß diese Wirklichkeit in Interaktionsprozessen konstruiert wird, liefert die Grounded Theory das passende methodische Rüstzeug [...]“ (Hildenbrand 1994, S. 16 f.)

Die ursprünglich von Anselm Strauss und Barney Glaser (1967) entwickelte Grounded-Theory-Methodologie stellt innerhalb des Symbolischen Interaktionismus die am wei-

testen entwickelte Grundlegung eines methodischen Vorgehens bei der Analyse empirischer Daten dar (vgl. Keller 2012, S. 148). Mit dem Pragmatismus verbindet sie „die Auffassung von *Handeln und Forschen als Problemlösungsprozess*“ (Strübing 2018a, S. 32; Herv. i. O.). Darin werden Überlegungen angestellt, wie auf dieser sozialtheoretischen bzw. -philosophischen Grundlage das konkrete Vorgehen im Forschungsprozess erfolgen kann. Dies zeigt sich insbesondere in der Auseinandersetzung über den Umgang mit theoretischen Überlegungen und dem bestehenden Vorwissen über den Forschungsgegenstand sowie über die verschiedenen Verfahrensschritte. Es handelt sich dabei um ein systematisches Vorgehen, welches zugleich die Notwendigkeit von kreativen Momenten im Forschungsprozess betont (vgl. Keller 2012, S. 148). Dies lässt die Konzeption der Grounded Theory als einen umfassenden Forschungsstil zu:

„In diesem Sinne ist die Grounded Theory keine spezifische Methode oder Technik. Sie ist vielmehr als ein Stil zu verstehen, nach dem man Daten qualitativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist: Hierzu gehören u. a. das Theoretical Sampling und gewisse methodologische Leitlinien, wie etwa das kontinuierliche Vergleichen und die Anwendung eines Kodierparadigmas, um die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten sicherzustellen.“ (Strauss 2004 [1991], S. 434)

Was die Grounded Theory als Forschungsstil also auszeichnet, ist, dass ihre Methoden nicht als streng zu befolgende Instrumente zu verstehen sind, sondern als orientierungsgebende Verfahrensschritte, die dabei zugleich eine adäquate Offenheit und Flexibilität gegenüber dem Gegenstand ermöglichen.

Die Grounded Theory bildet in dieser Arbeit den Rahmen für die Methodologie sowie das methodische Vorgehen. Folgend (5.1.1) wird auf die theoretischen Wurzeln der Grounded-Theory-Methodologie im Symbolischen Interaktionismus und amerikanischen Pragmatismus verwiesen. Anschließend wird die Weiterentwicklung bzw. Spielart, die Konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz (2006) vorgestellt (5.1.2).³⁵ Schließlich werden die Grundlagen des methodischen Vorgehens in der (Konstruktivistischen) Grounded Theory vorgestellt und dabei zugleich vor dem Hintergrund der Besonderheit eines methodischen Vorgehens im Rahmen einer international vergleichenden Untersuchung verknüpft. Das Kapitel 5.1 schließt mit einer Reflexion über die Eignung der (Konstruktivistischen) Grounded Theory für eine international vergleichende Studie.

35 Für eine Übersicht siehe Strübing (2014, S. 97 ff.), Keller (2012, S. 148 f.) sowie Mey/Mruck (2011). Zur Abgrenzung der verschiedenen Ansätze zur „ursprünglichen“ Grounded Theory, so wie sie vor allem Anselm Strauss geprägt hat, bemerkt Strübing jedoch: „Insgesamt ist allen Versuchen einer Weiterentwicklung der Grounded Theory gemein, dass sie das Element des Reflexiven und Perspektivischen von Forschungsgegenstand und -prozess stärker akzentuieren und damit Momente stärken, die der pragmatistischen Ontologie bereits inhärent sind, in den methodologischen Arbeiten von Strauss jedoch wenig betont werden“ (Strübing 2018a, S. 31). Vor diesem Hintergrund lässt sich das Changieren zwischen den verschiedenen Ansätzen bzw. ihren Verfasser:innen, wie es in Kapitel 5.1 stattfindet, begründen.

5.1.1 Sozialtheoretische Gründung der Grounded Theory im Symbolischen Interaktionismus und Pragmatismus

„Pragmatism informed symbolic interactionism, a theoretical perspective that assumes society, reality, and self are constructed through interaction and thus rely on language and communication. This perspective assumes that interaction is inherently dynamic and interpretative and addresses how people create, enact, and change meanings and actions.“ (Charmaz 2006, S. 7)

Mit der Perspektivierung des Menschen als aktives und kreatives Wesen verschiebt sich der Fokus weg von dem Erkenntnisinteresse, inwiefern er sich gegenüber gesellschaftlichen Strukturen passiv verhält, hin zu der Frage, wie er – indem er in Handlungsprozesse involviert ist – selbst am Aufbau, der Beibehaltung oder der Veränderung dieser Strukturen beteiligt ist. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass subjektive und soziale Bedeutung durch den Sprachgebrauch zum Ausdruck und im Handeln zum Vorschein kommen, rückt also die Konstruktion des Handelns in den Fokus, welche über Sprache und Kommunikation gebildet wird. Zusammenfassend lässt sich über das Forschungsprogramm der Grounded Theory also sagen: „Strauss brought notions of human agency, emergent processes, social and subjective meanings, problem-solving practices, and the open-ended study of action to grounded theory“ (ebd.).

Wie auch der Symbolische Interaktionismus lehnt die Grounded Theory die Existenz universeller Erklärungsmodelle, welche für alle Teilbereiche der Gesellschaft gelten – sogenannte *grand theories* – ab und misst menschlichem Denken und Handeln eine hohe Bedeutung bei, die Welt kontinuierlich zu deuten und durch Handeln zu beeinflussen: „Die Welt ist nicht aus einem Prinzip zu erklären. Die Wirklichkeit besteht aus vielen selbstständigen Bereichen, die der Mensch jeweils durch sein Handeln beeinflussen und lenken soll“ (Boehm 1994, S. 122). Wie auch die Theorie sozialer Welten (Strauss 1978a; 1993) erkennt die Grounded Theory die Verneinung universeller Erklärungsmodelle sowie die Existenz zahlreicher gesellschaftlicher Teilbereiche an, in denen die Mitglieder Perspektiven austauschen und auf der Basis interaktiv hergestellter Bedeutungen handeln.

Diese Annahmen lassen sich nun auch auf den Forschungsprozess der hier vorliegenden Studie übertragen. So bietet die Verabschiedung von abstrakten theoretischen Modellen zur Erklärung empirischer Phänomene den Forschenden die Möglichkeit bzw. hält sie dazu an, „den interessierenden Gegenstandsbereich in den Vordergrund zu rücken und nicht bereits existierende wissenschaftliche Modelle und Theorien“ (Boehm 1994, S. 122). Untersuchungsgegenstände werden dabei als „prozesshaft, interaktiv hergestellt und perspektivisch gebunden“ (Falkenberg 2020, S. 59 f.) betrachtet. Daten werden ebenfalls als hergestellt und das Vorgehen im Forschungsprozess als situative Erarbeitung vorläufiger Problemlösungen angesehen, indem theoretische Annahmen kontinuierlich überprüft und weiterentwickelt werden (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen beinhaltet die Formulierung neuer Deutungshypothesen für ein empirisches Phänomen und die kontinuierliche Konfrontation dieser theoreti-

schen Vorannahmen mit den Daten und der möglichen Revision ursprünglicher Annahmen. Der Erkenntnisprozess erfolgt also abduktiv (s. u.). Anstelle eines geradlinigen Prozesses erfolgen Datenerhebung und -analyse iterativ-zyklisch. Empirische Beobachtungen werden darin zusammen mit theoretischem Vorwissen zu einer gegenstandsbezogenen Theorie verwoben.

Die Grounded Theory eignet sich insbesondere dann, wenn „neue Wege des Denkens über einen Problembereich ausprobiert werden sollen“ (Boehm 1994, S. 123). Dabei erfolgt die Organisation des Erkenntnisprozesses in wissenschaftlichen Kontexten in weiten Teilen analog zu Problemlösungsstrategien im Alltag, wie sie der amerikanische Pragmatismus fasst. Dies wird in dem für die Grounded-Theory-Methodologie zentralen erkenntnistheoretischen Konzept der Abduktion deutlich:

„Abduktives Denken entspringt der Erfahrung, führt zu logischen, aber kreativen Schlussfolgerungen und nutzt die Überprüfung dieser Schlussfolgerungen anhand von Hypothesen, um zu einer plausiblen theoretischen Erklärung der Erfahrung zu gelangen.“ (Char-maz 2011, S. 192)

Es bildet sich sozusagen eine „*Kontinuität von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Denken*“ (Hildenbrand 1994, S. 13; Herv. i. O.). So wird auch der Erkenntnisprozess im wissenschaftlichen Arbeiten erst durch ein konkretes Problem ausgelöst: „die Störung der Routinen wird zum Einfallstor der Suche nach Neuem, nicht ein gedanklich-abstrakt vorgestelltes Gegenüber von Mensch und Welt“ (Keller 2012, S. 39). Die Anwendung alltagsweltlicher Denkmuster auf wissenschaftlich zu bearbeitende Problemstellungen muss zugleich bewusster und „wissenschaftlich rigoroser“ (Strauss 2004 [1991], S. 431) erfolgen, das heißt unter anderem, dass das Kontextwissen der:des Forschenden bewusst gemacht und reflektiert werden soll, um zugleich auch diesen wertvollen „Erfahrungsschatz“ (ebd., S. 440) für die Forschung nutzbar zu machen. Die methodische Kontrolle dessen erfolgt im Rahmen der „Triade Datenerheben-Kodieren-Memo-schreiben“ (ebd., S. 440). Die Entfaltung einer gegenstandsbezogenen Theorie, wie sie das Ergebnis der Grounded Theory darstellt, bietet eine Theorie mittlerer Reichweite bezogen auf einen Gegenstandsbereichs, der überschaubar ist, und verfolgt dabei den Anspruch, praktisch nützlich zu sein (vgl. Alheit 1999, S. 16). Zum Verständnis über soziale Phänomene ist es unerlässlich, Theorien in enger Verbindung mit den Daten zu entwickeln und dabei unterschiedliche Ebenen der Generalisierung in den Blick zu nehmen (vgl. Strauss 2004 [1991], S. 435).

Im Gegensatz zu den Anfängen der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1967), in der sich auf einen (möglichst) theorieleeren Zugang zur Wirklichkeit als krasse Gegenposition zum zur damaligen Zeit vorherrschenden Umgang mit Theorien bezogen wurde – auf diese Position besteht der Mitbegründer Barney Glaser im weiteren Verlauf (1992), was in der Folge zum Bruch mit Anselm Strauss führt³⁶ –, entwickeln Anselm Strauss und Juliet Corbin das Konzept der *theoretischen Sensibilität*, um damit den bewussten Umgang mit theoretischem Vorwissen zu beschreiben. Diese wird als

36 Zur Diskussion der unterschiedlichen wissenschaftlichen Positionen von Anselm Strauss und Barney Glaser siehe Strübing 2014, S. 65 ff.

Aufmerksamkeitsrichtung verstanden, die den Forschungsprozess in Abhängigkeit vom Erkenntnisinteresse strukturiert:

„Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. All dies wird eher durch konzeptuelle als durch konkrete Begriffe erreicht. Erst die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine gegenstandsverankerte konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 25)³⁷

Dabei kann es sich bei der *theoretischen Sensibilität* auch um konkrete, an der Lebenswelt der Forschenden orientierte Aspekte handeln:

„Es geht um expliziertes Wissen, das bestimmte Lebenserfahrungen, gezielt erhobenes Kontextwissen über das Feld und auch geeignete Theoriebezüge enthält. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt nicht allein im rascheren Entdecken von Besonderheiten und Eigenarten im Feld. Die bewusste Explikation des eigenen Vorwissens erlaubt auch eine selbstkritische Korrektur dieser Vorannahmen.“ (Alheit 1999, S. 9)

Die Frage nach dem Charakter der im Rahmen einer Grounded Theory zu entwickelnden Theorie wird in den verschiedenen Ansätzen unterschiedlich beantwortet. Für Strauss steht am Ende eine formale Theorie in Form einer Kernkategorie, also einer Art theoretischer Überbegriff, dem alle gefundenen theoretischen Konzepte zugeordnet werden können. Mit anderen Worten erhebt die Kernkategorie nach Strauss den Anspruch, alle empirischen Phänomene miteinander in Beziehung zu setzen und somit am besten zu erklären:

„Sie ist relevant und funktioniert. Die meisten anderen Kategorien mit ihren Eigenschaften haben einen Bezug zu ihr, so dass sie in starkem Maße der Qualifikation und der Modifikation unterliegt. Darüber hinaus hat sie [...] primär die Funktion, die Theorie zu integrieren, zu verdichten und zu sättigen, sobald die Bezüge herausgearbeitet sind.“ (Strauss 1994, S. 66)

Adele Clarke, welche als Forschende der „second generation“ die Grounded Theory methodologisch weiterentwickelt hat, sieht als Ziel des Forschungsprozesses jedoch weniger die Entwicklung einer abgeschlossenen Grounded Theory im Sinne einer Kernkategorie. Sie betrachtet Theoriebildung vielmehr als ein komplexes Vorgehen zur

„Erzeugung sensibilisierender Konzepte und theoretischer Integration hin zu proaktiven, wenn auch provisorischen Analytiken und gegenstandsverankertem *Theoretisieren*, die nicht das Entwickeln substanzieller und formaler Theorien als das eigentliche Ziel betrachten, sondern als fortdauernder Prozess aufgefasst werden.“ (Clarke 2012, S. 35; Herv. i. O.)

37 Das Konzept der theoretischen Sensibilität findet sich bereits bei Herbert Blumer unter dem Begriff der *sensitizing concepts*. Diese grenzt er folgendermaßen von *definitive concepts* ab: „A *definitive concept* refers precisely to what is common to a class of objects, and by the aid of a clear definition in terms of attributes or fixed bench marks [...] A *sensitive concept* lacks such specification [...]. Instead, it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas *definitive concepts* provide prescriptions of what to see, *sensitizing concepts* merely suggest directions along which to look.“ (1954, S. 7; Herv. i. O.)

Dabei handelt es sich um eine Strategie zur Postmodernisierung der Grounded Theory:

„Diese besteht nun in einer Bekräftigung der analytischen Hinlänglichkeit sensibilisierender Konzepte, Analytiken und Theoretisierungen (statt kompletter Theorien) für solide Grounded Theory-Forschung. Diese ersetzen die Entwicklung einer inhaltlichen oder formalen Theorie, wie sie in der klassischen Grounded Theory (einschließlich von Strauss) verfochten wird.“ (Clarke 2012, S. 72)

Darüber, wie sich diese sozialtheoretischen Grundlagen und Prinzipien der Grounded-Theory-Methodologie in konkrete Analysepraktiken umsetzen lassen, gibt Kapitel 5.1.3 Auskunft. Zuvor werden noch die Akzentverschiebungen der Konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz vorgestellt und in Bezug auf die Anwendbarkeit für die internationale Vergleichsdimension dieser Studie diskutiert.

5.1.2 Weiterentwicklung zur Konstruktivistischen Grounded Theory

Die ursprünglich in den 1960er-Jahren von Barney Glaser und Anselm Strauss im Rahmen ihrer bekannten Krankenhausstudien entwickelte Grounded Theory (1967), mit dem Ziel der Entwicklung einer in Forschungsdaten gründenden, gegenstandsbezogenen Theorie, hat seitdem verschiedene Weiterentwicklungen erfahren. Die vorliegende Studie orientiert sich an der konstruktivistischen Spielart von Kathy Charmaz (2006). Darin legt sie folgende Forschungsprogrammatisierung fest:

„Die konstruktivistische GTM ist, kurz gesagt, eine zeitgenössische Revision der klassischen GTM von Glaser und Strauss (1967; Glaser 1978). Sie geht von einer relativistischen Epistemologie aus, versteht Wissen als sozial hergestellt, anerkennt multiple Standpunkte sowohl der Forschungsteilnehmer/innen als auch der Forscher/innen und nimmt eine reflexive Haltung gegenüber unseren Handlungen, gegenüber Situationen und Teilnehmenden im Forschungs-Setting und auch gegenüber unseren eigenen analytischen Konstruktionen ein.“ (Charmaz 2011, S. 184)

Damit stellt sie sich gegenüber den objektivistischen Grundannahmen der klassischen Grounded Theory, sprich der Annahme, dass Theorie aus den Daten ohne Zutun der Forschenden emergiert (Glaser 1992). Dieser Logik folgend sind Daten „von der Beobachtung unabhängige Tatsachen, die nach objektivistischer Auffassung ohne Vorurteil oder Vorverständnis betrachtet werden sollten“ (Charmaz 2011, S. 192). Die Konstruktivistische Grounded Theory (ab hier abgekürzt mit KGT) hingegen geht neben dem Vorhandensein multipler Wirklichkeiten aufseiten der Forschungsteilnehmenden auch von „multiplen Perspektiven auf diese Wirklichkeiten“ (ebd.), sprich aufseiten der Forschenden aus. Dies veranlasst zu allen Zeitpunkten des Forschungsprozesses die Forschenden dazu, eigene Vorannahmen zu reflektieren, aber auch sensibel für Aspekte, bspw. einer eigenen emotionalen Betroffenheit gegenüber dem Thema, zu bleiben (vgl. Charmaz 2006, S. 54). So gilt es, „Standpunkte, Positionen, Umstände und Interaktionen zu explizieren, die die Analyse beeinflussen“ (Charmaz 2011, S. 194).

Somit überträgt Charmaz in ihrem Ansatz der Grounded Theory eine der Grundprämissen des Symbolischen Interaktionismus nach Blumer über die gemeinsame interaktive Herstellung von Bedeutungen auch auf den Prozess der Datenerhebung und -analyse. So werden Daten ebenfalls in einem interaktiven Prozess zwischen Forschungsteilnehmenden und Forschenden hergestellt, weshalb dies auch im Analyseprozess Beachtung erfahren sollte: „Sicher sind es die Forschenden, die diese Daten ‚übersetzen‘, aber sie entstehen in bestimmten Situationen unter bestimmten Bedingungen und wirken sich demzufolge auf die Analyse aus“ (ebd., S. 192 f.). Die KGT geht also über die bloße Annahme hinaus, dass Forschung durch die theoretische Sensibilität der Forschenden beeinflusst (siehe Strauss/Corbin 1996) wird und überträgt diesen Gedanken der Beeinflussung auf die Forschungssituation als Ganzes. In diesem konstruktivistischen Verständnis handelt es sich beim empirischen Feld also nicht um eine universelle Gegebenheit, aus dem Daten einfach *gesammelt* werden müssen (vgl. Strübing 2021, S. 47). Stattdessen nimmt die konstruktivistische Version der Grounded Theory nach Kathy Charmaz erstmals die „reziproken Konstruktionsleistungen in der Interviewsituation und damit die Verwicklungen der Forschenden in die Herstellung der Daten“ (ebd., S. 51) in den Blick.

Dabei verweilt die KGT nicht auf der Rekonstruktion der Teilnehmendenperspektive³⁸, sondern sucht in den subjektiven Bedeutungen nach sozialen Strukturen:

„Wir interpretieren die Handlungen und Interpretationen der Forschungsteilnehmer/innen und versuchen, ihre Lebenssituation in den relevanten Verhältnissen zu verorten. Wir versuchen, die Überzeugungen, Absichten und Handlungen im Feld, die Gründe für Taten und Tatenlosigkeit, aus ihrer Perspektive zu verstehen. Wir versuchen außerdem, individuelles Handeln und individuellen Sinn in größeren sozialen Strukturen und Diskursen zu verorten, derer sich die Forschungsteilnehmer/innen nicht notwendig bewusst sein mögen. Subjektive Bedeutung kann Ideologien widerspiegeln; Handlungen können soziale Konventionen oder Machtbeziehungen reproduzieren. Wir suchen nach den Annahmen, auf deren Grundlage Forschungsteilnehmende Handeln und Sinn konstruieren.“ (Charmaz 2011, S. 185)

So rückt Charmaz die Akteur:innen und deren Wahrnehmung einerseits in den Mittelpunkt, andererseits liegt der KGT die Aufforderung zugrunde, „über die Darstellung der Akteur:innen hinauszugehen und zu analysieren, wie, wann oder zu welchem Anteil beobachtbare Phänomene Ausdruck nicht explizit gemachter Haltungen, Netzwerke, Situationen und Beziehungen sind“ (Hohage 2016, S. 109).

5.1.3 Grundlagen des methodischen Vorgehens in der (Konstruktivistischen) Grounded Theory

Die Organisation der notwendigen Schritte zur Datengewinnung und -analyse richtet sich in der Grounded Theory an der Theoriebildung aus. In die Verfahrensmodi der praktischen Analysearbeit übertragen bedeutet das, dass über die Strategie des *theoreti-*

³⁸ Damit grenzt sich Charmaz von konstruktivistischen Positionen ab, die allein einem extremen Individualismus Ausdruck verleihen (vgl. Hohage 2016, S. 111).

cal samplings die Fallauswahl erst sukzessive im Analyseprozess herausgearbeitet wird. Die Entscheidung für die nächste Untersuchungseinheit erfolgt dabei durch die Suche nach minimalen bzw. maximalen Kontrastfällen durch die *constant comparison method*. Beide Verfahrensmodi, Kontrastierungsarbeit und *theoretical sampling*, sind im Forschungsprozess eng miteinander verwoben (vgl. Strübing 2018a, S. 38 f.) und werden daher hier zusammen dargestellt (5.1.3.1). Da der Fallauswahl im Rahmen eines internationalen Vergleichs ein besonderer Stellenwert zukommt, wird diese vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zu dem Sampling einer Grounded Theory reflektiert. Abschließend wird das im Rahmen der KGT etablierte Kodierverfahren vorgestellt (5.1.3.2).

5.1.3.1 Kontrastierungsarbeit und theoretical sampling-Strategie

Ein methodischer Grundpfeiler der Grounded Theory ist die *constant comparison method* (Glaser/Strauss 1967), sprich die kontinuierliche Kontrastierungsarbeit, die zur theoretischen Verdichtung einzelner Merkmale zu abstrakten Konzepten betrieben wird. Sie findet während des gesamten Forschungsprozesses statt und dient dazu, ein Untersuchungsfeld zunehmend besser zu erfassen. Die im Rahmen einer Forschung zu entscheidende Frage der Auswahl der Untersuchungseinheit erfolgt in der Grounded-Theory-Methodologie über das Prozedere des theoretischen Samplings, welches wiederum auf der Methode des kontinuierlichen Vergleichens beruht.

Am Anfang der Erhebungsphase können Überlegungen zu soziodemografischen Kriterien wie Alter, Geschlecht etc. bzw. für das Untersuchungsfeld relevante Merkmale in die Auswahl der Fälle einbezogen werden. Generell ist jedoch zu beachten, dass solche Entscheidungen theoretisch begründet werden müssen. Sie sollten also nicht einfach nur abgeschritten werden, sondern ihre Bedeutung für den Analyseprozess muss sich im Laufe der Forschung bestätigen: „until researchers construct conceptual categories from the data and sample to develop these categories, they are not conducting theoretical sampling“ (Charmaz 2006, S. 101). Die Samplingstrategien, die vor dem Hintergrund forschungspraktischer Herausforderungen in dieser Studie Anwendung fanden, werden in 5.4.1 vorgestellt und dabei vor dem Hintergrund der hier dargestellten Strategien reflektiert.

Somit erfolgt diese Auswahl nicht zu Beginn eines Forschungsprozesses, sondern in dessen Verlauf: „Initial sampling in grounded theory is where you start, whereas theoretical sampling directs you where to go“ (Charmaz 2006, S. 100). Das Sampling entsteht also erst im Laufe des Forschungsprozesses entlang der entstehenden Frage danach, welche Daten (noch) benötigt werden, um die Konzepte, die die eigene Grounded Theory ausmachen, weiterentwickeln und definieren zu können. Die Entscheidung erfolgt also im Rahmen der Kontrastierungsarbeit durch ein Wechselspiel aus minimalen und maximalen Kontrastierungen. Reichertz und Wilz umschreiben dieses Vorgehen damit, dass es impliziert, „an anderen Orten des untersuchten Feldes noch einmal genauer hinzuschauen“ (2016, S. 54). Dabei ist die Frage danach, was als Nächstes erhoben werden soll, eng verbunden mit der Frage nach dem Verständnis darüber, was der Fall ist. Ein Fall stellt eine eigenständige Untersuchungseinheit dar

und wird in Relation zum Erkenntnisinteresse konstruiert. In einer zu Beginn des Forschungsprozesses notwendigen Falldefinition sind Fälle eher gröber definiert:

„Unter einem ‚Fall‘ wird eine autonome Handlungseinheit verstanden, die eine Geschichte hat. Das kann ein Krankenhaus sein, eine Familie, eine Person, aber darunter fallen auch Sozialzusammenhänge, die Anselm Strauss ‚soziale Welten‘ nennt. Dies sind Diskursgemeinschaften [...], die zum ‚Fall‘ sozialwissenschaftlicher Forschung werden können.“ (Hildenbrand 1994, S. 12)

Die Kontrastierungsarbeit zwischen den Fällen findet dann mit zunehmendem Forschungsverlauf auf verschiedenen analytischen Ebenen statt, bspw., „indem einzelne Untersuchungsteilnehmende als Fälle miteinander verglichen werden, oder aber bestimmte Situationsdeutungen einer Person unter wechselnden Umständen oder die Bewältigung bestimmter Ereignisse über verschiedene Personen-Fälle hinweg“ (Strübing 2018a, S. 41). So zeigen Thornberg und Charmaz verschiedene Fallebenen auf, die in der vergleichenden Analyse berücksichtigt werden können, unter anderem „comparing different incidents (e. g. social processes, or interaction patterns)“ oder „comparing data from the same or similar phenomenon, action or process in different situations and contexts“ (Thornberg/Charmaz 2014, S. 159). Es handelt sich also um Fallebenen, die quer zu den vorab bestimmten Handlungseinheiten liegen können.

Die Strategie des theoretischen Samplings der Grounded-Theory-Methodologie operiert demnach mit Annahmen über Ähnlichkeiten und Unterschiede der in die Analyse einzubeziehenden Fälle hinsichtlich des interessierenden Phänomens. Die Entscheidung darüber, was als nächste Untersuchungseinheit, sprich als Fall, ausgewählt werden soll, um es dann kontrastieren zu können, setzt voraus, dass ein Fall erst einmal als ein solcher konstruiert wird, nämlich als strukturierte Handlungseinheit mit identifizierbaren Grenzen (vgl. Hildenbrand 1994, S. 12). Was als relevanter Fall definiert wird, hängt dabei gleichzeitig vom Forschungsinteresse ab: „Relevanz ist nicht im Material, sondern sie wird entwickelt in der Beziehung zwischen Forscherin bzw. Forscher, Material und Forschungsfrage“ (Strübing 2018a, S. 40). Einem vereinfachten Verständnis von Fall als Erhebungseinheit kann ein Verständnis entgegengesetzt werden, das den Fall über seine relationale Bestimmung fokussiert, nämlich über die Frage, für welches Phänomen bzw. theoretisches Konzept des Phänomens der Fall ein Fall ist. Diese kontinuierlichen Definitionen darüber, was als Fall im jeweiligen Forschungskontext zu betrachten ist, kann also über den Verlauf eines Forschungsprojektes hinweg stark variieren. Die Auswahl der Fälle findet damit kontinuierlich und auf verschiedenen Ebenen im Material statt und dient der Erarbeitung von Konzepten und ihrer unterschiedlichen Reichweiten (vgl. ebd., S. 41).

Über den Vergleichsmodus der minimalen Kontrastierung werden somit ähnlich Fälle hinzugezogen und über die maximale Kontrastierung differente Fälle. Mit zunehmendem Auswertungsprozess werden damit entstehende Konzepte gefestigt. Im Zuge der Bestimmung und der Auswahl von Kontrastfällen werden Differenzen zwischen den Fällen vorab angenommen, zugleich sollten diese nicht definitorisch festgeschrieben werden (vgl. Bollig/Kelle 2012, S. 213). Insbesondere für eine international

vergleichende Untersuchung und ihre Fallauswahl stellt dies einen wichtigen Aspekt der Forschungshaltung dar. Für die Darstellung des Fallauswahlprozesses im Rahmen einer solchen Studie ist die Reflexion der Differenzannahmen zu den unterschiedlichen Zeitpunkten im Forschungsprozess ratsam (vgl. Falkenberg 2020, S.76). So scheint ein bei der Fallauswahl angewandtes Vorgehen, welches nicht erst im Rahmen der Auswertung anhand des Kriteriums der Relevanz für die entstehenden theoretischen Konzepte entwickelt wird, mit den Prinzipien der Grounded-Theory-Methodologie auf den ersten Blick unvereinbar zu sein (vgl. ebd., S. 80 f.). Dies geschieht jedoch bei international vergleichenden Untersuchungen in der Regel durch eine Vorabbestimmung der zu vergleichenden makrosozialen Einheiten. So beruht die Entscheidung für eine vergleichende Betrachtung von verschiedenen makrosozialen Fällen in der Regel auf Differenzannahmen, die vorab aus der Theorie abgeleitet wurden, wodurch sie zugleich zu minimalen bzw. maximalen Kontrastfällen konstruiert werden. Jedoch erfolgt die Fallauswahl in der Grounded-Theory-Methodologie immer auch auf Basis *vorläufiger* Differenzannahmen, die sich dann erst noch bestätigen müssen. Durch die Möglichkeit, im Rahmen des Forschungsprozesses flexibel über die einzelnen Untersuchungseinheiten sowie die Fallebene, auf der sich diese befinden, zu entscheiden, kann also das Prinzip der Offenheit gegenüber empirischen Phänomenen weiterhin eingelöst werden. Zudem kann gewährleistet werden, dass es zu keiner Festbeschreibung der Differenzannahmen kommt und sich stattdessen der Komplexität der sozialen Wirklichkeit verstehend genähert wird:

„Qualitativ-vergleichende Forschungen, die rekonstruktiv und sinnverstehend angelegt sind, sind dagegen offener und damit sensibler für die kontextgebundenen Eigenheiten konzipiert. Zwar werden auch hier auf einer abstrakten Makroebene die sozialräumlichen, geografischen oder kulturellen Einheiten des Vergleichs bestimmt, die Auswahl der konkreten empirischen Fälle (welche Akteure, in welchem Bereich, welche Institutionen), und damit das empirische Fundament der Theoriebildung, kann dann aber wiederum ebenso sukzessive und theoriegeleitet wie bei der Grounded Theory Methodologie erfolgen. Ein offen gestalteter Zugang zum Untersuchungsfeld, bei dem bewusst auch Raum gelassen wird für bisher Unbekanntes, kann darüber hinaus auch helfen, die oben beschriebenen – bewussten und unbewussten – Annahmen über Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen den Vergleichseinheiten zu relativieren. Je offener Forschende einem Phänomen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu begegnen versuchen, desto klarer können auch andere Erklärungsmuster neben das der kulturellen Verschiedenheit treten.“ (ebd., S. 81)

Im Kontext dieser Studie stellt sich eine Differenzierung zwischen dem methodischen Verfahren des „Kontrastierens“ und dem des „Vergleichens“ als erkenntnisreich heraus. Da sie sich auf dieselbe analytische Tätigkeit beziehen lassen, werden diese Begriffe in der Literatur zumeist synonym verwendet (vgl. Bollig/Kelle 2012, S. 203). Die dieser Arbeit zugrunde liegende erkenntnisleitende Strategie lässt sich am besten mit dem Begriff des *Kontrastierens* beschreiben. Dies stellt, wie bereits dargelegt, ein grundlegendes methodisches Element der verstehenden Wissenschaften dar. Beim *Vergleichen* wird nun zusätzlich die Ergebnisproduktion entlang der Darstellung von Gemeinsamkeiten und Differenzen organisiert, indem mindestens zwei „Fälle“ syste-

matisch gegenübergestellt werden (vgl. ebd.). Eine übliche Form solcher Vergleichsoperationen stellt die Typenbildung dar (z. B. Bohnsack 2007). Zum Zusammenhang bzw. Unterschied von Kontrastieren und Vergleichen schreiben Bollig und Kelle:

„Gleichwohl auch hier [beim Vergleichen; J. A.] das Kontrastieren die zentrale Methode der Konstruktion des *tertium comparationis* darstellt, geht es doch bezogen auf die analytischen Ergebnisse darum, Differenzen und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, die dann als Merkmale des Gegenstandes selbst behandelt werden können.“ (Bollig/Kelle 2012, S. 203 f.; Herv. i. O.)

Das *tertium comparationis* stellt in diesem Zusammenhang das Typische des Falls dar, sprich das gemeinsame Dritte von zwei Fällen, welches sich auf einer fallübergreifenden und damit abstrakteren Ebene befindet. Dieses zu bestimmen, ist insofern notwendig, als es verhindert, dass lediglich *zwischen* den Fällen verglichen und damit bspw. der eine am anderen Fall gemessen wird.³⁹ Dem *tertium comparationis* kommt dabei in verschiedenen empirisch-analytischen Verfahren eine große Bedeutung zu, so ist es „in der jeweiligen Analyseperspektive der Oberbegriff, oder die übergeordnete, umfassende Kategorie“ (Strübing 2018b, S. 242).

Damit wird zugleich die Prozesshaftigkeit von Vergleichen deutlich, die sich wiederum in verschiedenen Forschungsparadigmen zeigt. Auch wenn die Zuordnung aller Merkmale unter eine Kategorie, wie bereits erwähnt, hier kritisch gesehen und daher mit Clarke von einem „gegenstandsbezogenen *Theoretisieren*“ (2012, S. 35) gesprochen wird,⁴⁰ wird im Folgenden auf eine Diskussion Bezug genommen, die durch die Gegenüberstellung von Kernkategorie und *tertium comparationis* Parallelen zwischen zwei Forschungsparadigmen – Grounded-Theory-Methodologie respektive Vergleichende Erziehungswissenschaft – erarbeitet und dabei die Prozesshaftigkeit von Vergleichen betont, von deren Überlegungen auch diese Arbeit profitiert.

Als erster Schritt in einem Vergleichsprozess ist die Feststellung der Vergleichbarkeit mehrerer Objekte auf Basis der Bestimmung eines abstrakten Kriteriums notwendig. Der forschenden Person kommt bei der Bestimmung der Vergleichbarkeit eine zentrale Rolle zu, da sie es ist, die ihrer Forschungsarbeit ein abstraktes Vergleichskriterium zugrunde legt:

„Die zu vergleichenden Objekte sind nicht ‚an sich‘ unterschiedlich oder ähnlich [...], sondern es bedarf eines Akteurs, der diesen Vergleich auf der Basis seiner Erfahrung und seines Wissens vornimmt und ausgehend von eigenen Relevanzstrukturen die Kriterien des Vergleichs bestimmt“ (Strübing 2018b, S. 127).

39 Das *tertium comparationis* stellt dabei die gemeinsame Eigenschaft zweier Vergleichsobjekte dar, die den Vergleich überhaupt erst sinnvoll möglich macht. Anschaulich lässt sich das am Beispiel der alltagssprachlich negierten Vergleichsmöglichkeit von Äpfeln und Birnen verdeutlichen. Der Vergleich ist hierbei durchaus möglich, wenn beide bspw. unter dem Kriterium des Vitamingehalts miteinander verglichen werden und sich die Vergleichsoperation darauf richtet, sie als solche hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu beurteilen (vgl. Strübing 2018b, S. 242).

40 So findet die Darstellung der Ergebnisse im zweiten Ergebnisteil in Verknüpfung mit entsprechenden sensibilisierenden Konzepten auf verschiedenen analytischen Ebenen statt.

Damit wird ein weiteres grundsätzliches Merkmal der konstruktivistischen Vorgehensweise auch auf die Frage nach einem internationalen Vergleich übertragbar. Dabei klärt sich die Frage danach, worin diese Vergleichskriterien bestehen, idealerweise erst im Zuge des Vergleichsprozesses selbst:

„In qualitativ-vergleichenden Forschungen kann das *tertium comparationis* als gemeinsames Drittes nicht immer von Beginn der Untersuchung an bestimmt werden, es muss – ebenso wie die Kernkategorie der Grounded Theory – erst aus dem Material rekonstruiert und in wiederkehrenden Vergleichsoperationen bestätigt werden.“ (Falkenberg 2020, S. 75 f., Herv. i. O.)

Das *tertium comparationis* hat somit einen prozesshaften Charakter, denn es steht am Anfang wie auch am Ende eines Forschungsprozesses. Es handelt sich also um ein „theoretisches Konstrukt, das gerichtete Vergleichsprozesse erst ermöglicht und gleichzeitig ihr Ergebnis darstellt“ (Falkenberg 2020, S. 74). Als solches überschneidet sich das *tertium comparationis* auch mit Überlegungen aus der Grounded-Theory-Methodologie, welche der Kernkategorie als (vorläufigem) Endprodukt einer Forschung eine zentrale Funktion in Bezug auf die Entfaltung einer gegenstandsbezogenen Theorie zuspricht. Beide Konstrukte dienen während des Analyseprozesses sowohl als *Analysebrille* sowie als vorläufiges Endergebnis des Vergleichs:

„Seine endgültige Form kann es erst durch die fortlaufenden Vergleichsprozesse und die damit verbundenen Änderungen und Verdichtungen annehmen, bis es letztlich als Ergebnis des Vergleichs der Unterschiede und Gemeinsamkeiten formuliert werden kann“ (ebd., S. 78).

Die ausgewählten Untersuchungseinheiten müssen über hinreichende Gemeinsamkeiten hinsichtlich der interessierenden Fragestellung verfügen. Die Einschätzung dazu erfolgt zunächst auf der Grundlage subjektiven Vorwissens und bereits bestehender Forschungsergebnisse:

„Ausgehend von dieser Vergleichsbasis wird dann die möglichst umfassende Beschreibung des interessierenden Phänomens angestrebt, um schlussendlich Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern sich die Erscheinungsformen des Phänomens in den gewählten Vergleichseinheiten tatsächlich unterscheiden bzw. was die verbindende Gemeinsamkeit ist.“ (ebd., S. 76)

Die Auswahl von Untersuchungseinheiten kann jedoch auch durch Differenzannahmen begründet werden, da Gemeinsamkeiten und Unterschiede nur in Form eines relationalen Verhältnisses zu bestimmen sind und durch den Vergleich mehrerer empirischer Phänomene gewonnen werden müssen. Die Auswahl von Vergleichseinheiten erfolgt also stets vorläufig und kann durch spätere Erkenntnisse im Vergleichsprozess revidiert werden (vgl. ebd.)

Der Vorteil einer solchen Offenheit gegenüber dem *tertium comparationis* liegt in einer empirisch begründeten Entscheidung für eine solche Kategorie gegenüber einer

Ableitung dieser aus Theorien. Den dabei stattfindenden Prozess bezeichnet Waterkamp als grundlegend hermeneutisch:

„Die Findung von Kategorien, die zwei Objekte oder mehrere Objekte in einer Weise zu beschreiben erlauben, die ihre Besonderheiten so zum Ausdruck bringt, dass sie von mitdenkenden Personen aus beiden Objektbereichen nachvollzogen werden können, ist eine Leistung des Verstehens.“ (Waterkamp 2006, S. 195)⁴¹

Damit stellt ein Ergebnis des Vergleichsprozesses die genauere Bestimmung dar, in welcher Hinsicht die untersuchten Objekte vergleichbar sind und von welchem übergeordneten theoretischen Gedanken aus die erfassten Unterschiede und Ähnlichkeiten verständlich werden (vgl. ebd., S. 196).

Um die Offenheit gegenüber den empirischen Phänomenen beizubehalten, sollte dem *tertium comparationis* also keine strukturbildende, sondern eine prozessgestaltende Funktion zukommen (vgl. Bollig/Kelle 2012, S. 206). So gilt es, dieses im Rahmen eines iterativ-zyklischen Forschungsprozesses wiederholt neu zu bestimmen. Dies wiederum begünstigt die Beibehaltung der geforderten Offenheit gegenüber empirischen Phänomenen und ermöglicht zugleich, auf verschiedenen Ebenen theoretisieren zu können: „Welche inhaltlichen Aspekte des Datenmaterials sich wie und auf welcher Ebene miteinander vergleichen lassen, ist eine Frage, die es in der qualitativen Analyse erst fortlaufend zu beantworten gilt“ (ebd., S. 203).

Die Suche nach Vergleichseinheiten im Rahmen einer internationalen Studie wird demnach vor dem Hintergrund der methodischen Prämissen von Vergleichender Erziehungswissenschaft und Grounded Theory iterativ-zyklisch organisiert.

Die vorausgehenden Überlegungen dienen in dieser international vergleichenden Studie dazu, um im Sinne der Grounded Theory Fälle zu kontrastieren und Bezugnehmend auf Bollig und Kelle (2012) zu vergleichen und zu kontrastieren. Dabei werden über Falkenberg die Besonderheiten einer international-vergleichenden Studie berücksichtigt. Die Vermittlung zwischen diesen beiden methodischen Vorgehensweisen (Vergleichen und Kontrastieren) erfolgt dabei über das *tertium comparationis*. Erst eine über die im Rahmen des Kontrastierens erfolgte empirische Begründung ermöglicht dabei die Erschließung theoretischer Kategorien im Sinne verschiedener (und nicht eines) *tertium comparationis*. Das vorrangige Ziel des vergleichenden Vorgehens in dieser Studie ist also nicht die Ergründung typischer kultureller Muster, die unterschiedliches Verhalten begründen (siehe 1.2). Stattdessen ist hier von Interesse, wie Handelnde in unterschiedlichen Kontexten vor dem Hintergrund verschiedener Handlungsbedingungen Lebenslanges Lernen an Hochschulen mit Bedeutung versehen.

Um den kontinuierlichen Vergleichsoperationen ein sinnvolles Ende zu setzen, bedarf es eines Abbruchkriteriums. Im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie wird dies von dem Kriterium der theoretischen Sättigung bestimmt (vgl. Strübing 2018a, S. 40). Im eigentlichen Sinne bedeutet dies, dass so lange neue Fälle nach dem

⁴¹ Die Bestimmung einer solchen Kategorie ist dabei notwendig, um im Rahmen von Vergleichen nicht verschiedene Objekte aneinander oder an übergeordneten Standards zu messen.

Prinzip der maximalen bzw. minimalen Kontrastierung ausgewählt werden, wie für das gegenstandsbezogene Theoretisieren eine Veränderung zu erwarten ist. Aufgrund forschungspraktischer Begrenzungen, wie eines zeitlich limitierten Feldzugangs, ist diese Strategie nicht immer konsequent durchzuhalten. Aber auch ein weiteres Merkmal des Forschens im Stil der Grounded Theory erschwert dies: Da die Auswahlkriterien für neue Kontrastfälle am Fall selbst erarbeitet werden, sind sie wiederum den Fällen von „außen“, sprich vor der Datengewinnung, nicht anzusehen (vgl. ebd., S. 41). Wie die oben aufgeführte Möglichkeit der Auswahl von Fällen auf verschiedenen analytischen Ebenen aufzeigt, sind Fälle jedoch nicht gleichzusetzen mit Erhebungseinheiten. Was ein Fall ist, liegt in seiner relationalen Bestimmung zu dem Phänomen, wofür es ein Fall ist (vgl. Hildenbrand 1994, S. 12). Ein alternativer Weg zur theoretischen Sättigung stellt also dar, diese vom Erhebungsprozess loszulösen und auf den Auswertungsprozess zu beziehen. Das bedeutet, dass so lange im Material nach Fällen gesucht wird, bis darin keine alternativen Deutungen mehr zu finden sind (vgl. Kühn/Koschel 2018, S. 197). Die Entscheidung darüber, was als gesättigt gilt, hängt dabei vom Ziel des Forschungsvorhabens ab.

5.1.3.2 Kodierprozess

„Grounded theory coding generates the bones of your analysis. Theoretical integration will assemble these bones into a working skeleton.“ (Charmaz 2006, S. 45)

Kodieren stellt den zentralen Bestandteil der methodischen Anwendung der Grounded-Theory-Methodologie dar. Dabei werden verschiedene Kodierschritte voneinander unterschieden. Die Anwendung dieser Schritte erfolgt nicht in einem linearen Prozess, sondern iterativ. Auch handelt es sich bei der nun folgenden Darstellung der Kodierschritte nach Charmaz (2006) um eine analytische Trennung, die aufgrund ihrer Verbundenheit im Forschungsprozess nicht immer einzuhalten ist.

Der Kodierprozess bei Charmaz lässt sich in vier Schritte unterteilen: *Initial*, *Focused*, *Axial* und *Theoretical Coding*. So gilt es im Rahmen des *Initial Coding*, zuerst das Material Wort für Wort, Zeile für Zeile, Ereignis für Ereignis aufzubrechen, um damit die zwei zentralen Kriterien Passung und Relevanz für eine Analyse im Stil der Grounded Theory zu erfüllen:

„Your study fits the empirical world when you have constructed codes and developed them into categories that crystallize participants' experience. It has relevance when you offer an incisive analytic framework that interprets what is happening and makes relationships between implicit processes and structures visible.“ (Charmaz 2006, S. 54)

Dieser Schritt ist essenziell, um zu vermeiden, dass eigene Vorstellungen in die Erfahrungen der Untersuchungsteilnehmenden hineingelegt werden.

Im darauf aufbauenden Prozess des *Focused Coding* werden Entscheidungen darüber getroffen, welche der *Initial Codes* den höchsten analytischen Sinngehalt haben, um die Daten präzise und vollständig zu kategorisieren (vgl. ebd., S. 57). Dieser Pro-

zess hat immer auch eine Rückkehr in das Material und zu den *Initial Codes* zur Folge, um entstehende Annahmen zu überprüfen oder aber neue Erklärungsansätze an bereits kodierte Stellen anzulegen. Mit der kontinuierlichen Rückkehr in die Daten soll zugleich verhindert werden, dass ausgehend von zu einem frühen Zeitpunkt des Forschungsprozesses entstandenen Codes der weitere Analyseprozess determiniert wird. Somit sind *Initial* und *Focused Coding* in einem iterativen Prozess eng miteinander verwoben.

Im Rahmen des *Axial Coding* werden Verbindungen zwischen Kategorien und Subkategorien hergestellt und damit die verschiedenen Dimensionen einer Kategorie herausgearbeitet. Es handelt sich also um einen neuen Anordnungsprozess der Daten, die zuvor aufgebrochen wurden (vgl. ebd., S. 60). Diese Anordnung erfolgt bei Charmaz entlang theoretischer Verbindungen, die aus den Daten entwickelt werden. Dem axialen Kodieren entlang des Kodierparadigmas, wie es Strauss und Corbin (1996) entwickelt haben, hält Charmaz entgegen, dass es sich dabei zwar um einen durchaus hilfreichen, jedoch zugleich begrenzenden Analyserahmen handelt, der durch eigens generierte theoretische Verknüpfungen ersetzt werden kann (vgl. Charmaz 2006, S. 61).

Das *Theoretical Coding* schließlich dient dazu, weitere theoretische Verknüpfungen zwischen den Kategorien zu spezifizieren und damit in die Analyse zu integrieren. Es geht damit über den Schritt des *Axial Coding* hinaus: „these codes not only conceptualize how your substantive codes are related, but also move your analytic story in a theoretical direction“ (Charmaz 2006, S. 63). Dabei werden abstraktere theoretische Konzepte integriert, die bspw. im Rahmen einer Auseinandersetzung mit entsprechender disziplinärer Literatur aus dieser übernommen wurden. Dennoch handelt es sich dabei um keinen rein deduktiven und damit der Grounded Theory zuwiderlaufenden Prozess, denn auch „theoretical codes must earn their way into grounded theory“ (ebd., S. 64). Sie unterstützen bei der Erläuterung der Art und Weise, wie die Anordnung von Schlüsselideen konzipiert wird (vgl. ebd., S. 169). Es kann sich bei diesen Codes um mehr oder weniger konkrete Konzepte handeln, die Teilaspekte der Forschung in eine Ordnung und damit auf eine abstraktere Ebene bringen, es kann sich aber auch um sehr grundlegende konzeptionelle Ideen handeln, die die Gesamtperspektive auf den Gegenstand beeinflussen, dabei jedoch nicht notwendigerweise explizit sind (wie im Falle dieser Studie theoretische Annahmen des Symbolischen Interaktionismus und der Theorie Sozialer Welten in die Untersuchung eingeflossen sind).

5.1.4 Reflexion zur Eignung der (Konstruktivistischen) Grounded Theory für eine international vergleichende Untersuchung

Im Falle einer international vergleichenden Studie bietet sich die KGT in besonderem Maße an. Durch die analytische Trennung und Anordnung der verschiedenen Kodierschritte fordert sie die Forschenden in besonderem Maße dazu auf, theoretische (Prä-) Konzepte, die sich bspw. auf der sozialen Makroeinheit (Länder, Staaten, Systeme, Kulturen etc.) befinden, nicht voreilig zur Erklärung für vorgefundene Unterschiede im Rahmen des Vergleichsprozesses heranzuziehen. Zusätzlich bietet sie aufgrund der

verschiedenen Verfahrensschritte zahlreiche Reflexionsanlässe. Durch das Augenmerk auf die Ko-Konstruktion von Daten, an der die Forschenden Anteil haben, regt die KGT darüber hinaus zur kritischen Betrachtung von Interaktionsmomenten zwischen einer *ausländischen* Forschenden und den Forschungsteilnehmenden und zu deren Einbeziehung in die Datenauswertung an. Ein weiterer Reflexionsanlass stellt sich in Bezug auf die Interpretation der Empirie vor dem Hintergrund unterschiedlich stark ausgeprägten Vorwissens der Forscherin über den jeweiligen nationalen Kontext. Im Falle einer im deutschen Hochschulsystem sozialisierten Forscherin, wie es bei dieser Untersuchung der Fall ist, besteht einerseits mehr Vorwissen über das entsprechende Hochschulsystem, wodurch ein breiterer Rahmen an theoretischen Bezügen hergestellt werden kann. Andererseits ist dieses Vorwissen nicht unbedingt bewusst bzw. ist es herausfordernder, es explizit als solches darzustellen, um zu vermeiden, dass es den Daten übergestülpt wird. Für den spanischen Hochschulkontext fällt hingegen der theoretische Bezugsrahmen begrenzter aus,⁴² was einerseits als Nachteil gesehen werden kann. Andererseits erfolgt somit die Suche nach möglichen Erklärungen für vorgefundene Phänomene expliziter. Als eine wesentliche Ressource für die Bewusstmachung solcher Implikationen gilt das kontinuierliche Verfassen von Memos, sprich von Textdateien, die im Laufe des Forschungsprozesses sowohl zu seiner Dokumentation (und damit der Möglichkeit, diesen zu reflektieren) als auch zur Entwicklung von Konzepten genutzt werden. Dadurch lässt sich eine hohe Sensibilität für den Schreibprozess und die Präsentation der Forschung entwickeln (vgl. Hohage 2016, S. 112).

5.2 Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument zur Analyse interaktiver Sinngabungsprozesse

Um für die Bedeutung Lebenslangen Lernens relevante Interaktionsprozesse der Hochschullehrenden empirisch sichtbar zu machen und dabei zugleich eine sozialweltliche Perspektive auf sie einzunehmen, die es ermöglicht, die Figurationsmerkmale ihres beruflichen Handelns in den Blick zu nehmen wurde das empirische Material in Form von Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden erhoben. Aufgrund der zentralen Bedeutung Lebenslangen Lernens als Reformprojekt und somit als Problemstellung wurde in der Durchführung und der Auswertung auf den problemzentrierten Ansatz nach Kühn und Koschel (2018) Bezug genommen. Dieser Ansatz bezieht sich dabei auf theoretische Grundlagen des Symbolischen Interaktionismus. Somit ist er in einer Theorietradition verortet, welche die gemeinsame Ko-Konstruktion der Teilnehmenden zur Bedeutungsgenerierung zu sozialen Themen fokussiert und mit einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung im Sinne der Grounded-Theory-

42 Eine Begrenzung des theoretischen Bezugsrahmens für den „fremden“ Kontext ergibt sich neben dem Mangel an sensibilisierenden Konzepten, die ihm Rahmen von Alltagserfahrungen erworben wurden, auch durch den – im Gegensatz zum „eigenen“ nationalen Kontext – eingeschränkteren Zugang zu wissenschaftlichem Wissen (Tagungen, Konferenzen, Literatur etc.), welches nur bedingt durch den offenen Zugang zu digitalen Wissensformaten ausgeglichen werden kann.

Methodologie verknüpft (siehe auch Liamputtong 2011).⁴³ Im Fokus der Auswertung stehen damit die Interaktions- und Kommunikationsprozesse in der Gruppe sowie die Gruppe selbst und ihr unmittelbarer Erfahrungsraum. Zusätzlich bezieht die im Rahmen dieser Arbeit gewählte Anwendung der Gruppendiskussion methodologische Reflexionen aus einer Methodendiskussion (Ruiz Ruiz 2012) ein, mit denen noch einmal ein besonderes Schlaglicht auf die Gruppendiskussion als soziale Situation und die sie prägenden Strukturen geworfen werden kann. Damit wurde einer Herausforderung begegnet, die sich durch das Sampling dieser Studie stellte (siehe 5.4.1). Diese methodologische Auseinandersetzung wurde somit als sensibilisierendes Konzept in die Analyse einbezogen.

Aus der Tradition des Symbolischen Interaktionismus sind zahlreiche Studien über Gruppenprozesse entstanden, die ihr Datenmaterial aus teilnehmenden Beobachtungen generieren (vgl. Keller 2012, S. 125). Für Liamputtong (2011) eignen sich jedoch insbesondere Gruppendiskussionen dazu, Einblicke in interaktive Aushandlungsprozesse zwischen den Diskussionsteilnehmenden zur kollektiven Bedeutungskonstruktion zu erhalten:

„The social context of the focus group offers the researchers opportunities to explore the way individuals participate in constructing meanings, and the ways their views are formed, articulated and changed in their exchange with others.“ (Liamputtong 2011, S. 17)

Zwar bringen die einzelnen Teilnehmenden im Rahmen von Gruppendiskussionen unterschiedliche individuelle Erfahrungen ein. Diese werden jedoch gemeinsam in Bezug auf das Thema interaktiv verhandelt und erhalten im Laufe dieses Aushandlungsprozesses ihren kollektiven Sinn:

„In focus group discussions, people constantly negotiate and renegotiate meanings. People bring in their diverse ‚individual experience‘ and try to make ‚collective sense‘ of them. The process of collective sense-making takes place through their interactions with others in the focus group.“ (ebd., S. 17 f.)

Allgemein lassen sich Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode der qualitativen Sozialforschung folgendermaßen charakterisieren: Durch sie sollen fremdinitiierte Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem normalen Gespräch annähern (vgl. Schäffer 2012, S. 350). Notwendig dafür ist die Ermöglichung einer Gesprächssituation, in der die Diskussionsteilnehmenden möglichst natürlich in Interaktion miteinander treten können, wobei das Thema durch das Forschungsinteresse vorgegeben und die Diskussion auf dieses – falls notwendig – durch die Diskussionsleitung wieder zurückgeführt wird. Die Rolle des/der Moderator:in bewegt sich dabei zwischen Distanzierung und

43 Dieser Zugang unterscheidet sich dabei von der vor allem im deutschsprachigen Raum vertretenen Methodendiskussion um Gruppendiskussionen im Dokumentarischen Ansatz nach Ralf Bohnsack (exemplarisch Bohnsack et al. 2010). Zur Abgrenzung des problemzentrierten Ansatzes vom Ansatz der rekonstruktiven Sozialforschung siehe Kühn/Koschel 2018, S. 264 ff. Überblicksartikel zur unterschiedlichen internationalen Prägung von Gruppendiskussionen als Methode der qualitativen Forschung siehe Weller (2019) und Schäffer (2012).

Beteiligung, wobei das jeweilige Ausmaß von der methodologischen Ausrichtung der Untersuchung abhängt.

Gruppendiskussionen gewähren dabei Zugang zu Wissensbeständen, die von Personengruppen mit einem ähnlichen sozialen Hintergrund geteilt werden (vgl. Schütz et al. 2014, S. 47). Darüber hinaus lassen sich diese über die zugrunde gelegten methodologischen Vorstellungen von symbolischem Interaktionismus und amerikanischem Pragmatismus in den Lebenszusammenhang der Menschen einbetten und somit gemeinsam geteilte Erfahrungsräume erforschen.

Gruppengeschehen lässt sich dabei nicht verstehen, indem Einzelmeinungen abgezählt werden, um damit auf Basis ihrer Anzahl Erkenntnis abzuleiten, sondern indem Wirkungszusammenhänge erkannt und beschrieben werden (vgl. Kühn/Koschel 2018, S. 44). Dabei besteht jedoch die Herausforderung, dass die Gruppe nicht als Einheit spricht, sondern dass die Aussagen immer an eine:n einzelne:n Sprecher:in gebunden sind. Dies erfordert die Betrachtung der Gruppe als eigenständige Einheit und rückt den Gruppendiskurs in den Fokus. Damit gerät die Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander in den Blick, welche sich innerhalb der Diskussion zu dem Untersuchungsgegenstand ergibt. Ferner kann jedoch die Analyse von Einzelmeinungen nützlich sein, denn neben der Erkenntnis, welche verschiedenen Facetten und Dimensionen ein Thema oder ein Gegenstand abseits kollektiver Gruppenmeinungen hat, geben sie auch Auskunft über den Grad der Kollektivität bzw. den Grad der individuellen Unterschiede: „it is useful to analyse data at the individual level because this can assist researchers in further exploring differences within the group“ (Liamputtong 2011, S. 172). Barbour stellt in diesem Zusammenhang fest: „Focusing on individual voices, however, is particularly helpful in determining the extent to which a perspective is a collective one“ (2007, S. 131). Es ist also durchaus sinnvoll, Einzelmeinungen zusammen mit dem jeweiligen Kontext, in dem sie auftauchen, in die Analyse einzubeziehen.

Neben der Tatsache, dass Gruppendiskussionen den Zugang zu kollektiven Deutungen und Wissensbeständen gewähren, ermöglicht diese Methode jedoch noch einen weiteren zentralen Vorteil gegenüber Einzelinterviews, nämlich indem der Deutungsrahmen des:der einzelnen Untersuchungsteilnehmer:in durch die Konfrontation mit den Aussagen anderer Diskussionsteilnehmender erweitert wird:

„Neben einer zunehmenden Vertiefung der Diskussion kommt es zu *Schneeballeffekten*, die dazu führen, dass ein breites Spektrum an themenbezogenen Erlebnissen, Handlungsweisen und Meinungen zur Sprache kommen, indem in schneller Folge jeweils an den Beitrag des Vorredners angeknüpft – und dabei in der Regel sowohl auf Ähnlichkeiten als auch auf Unterschiede abgezielt wird.“ (Kühn/Koschel 2018, S. 40; Herv. i. O.)

Durch die im Rahmen von Gruppendiskussionen mögliche direkte Bezugnahme einzelner Teilnehmender auf die Aussagen und die Erzählungen anderer können daher verschiedene Perspektiven abgebildet werden. Vor dem Hintergrund der Diffusität des Konzepts des Lebenslangen Lernens erweist sich das als besonders hilfreich, da sich die Teilnehmenden im Rahmen von gemeinsamen Suchbewegungen durch das Zu-

sammenführen ihrer individuellen Deutungen an ein kollektives Verständnis von Lebenslangem Lernen im Hochschulkontext annähern und somit dieser Prozess der interaktiven Bedeutungskonstruktion mit seinen einzelnen Schritten für die Forscherin sichtbar wird. Im Folgenden wird nun der Problemzentrierte Ansatz vorgestellt (5.2.1) und dann auf grundlegende Überlegungen bezogen auf Elemente des Interaktionsgeschehens in Gruppendiskussionen verwiesen (5.2.2).

5.2.1 Der Ansatz der Problemzentrierten Gruppendiskussion

Um die Problemstellung der Öffnung von Hochschulen für Lebenslanges Lernen aus Sicht einer der in ihnen handelnden Berufsgruppen zu beschreiben, bedarf es einer thematischen Fokussierung, welche Kühn und Koschel (2013; 2018) in dem Konzept der Problemzentrierten Gruppendiskussion aufgreifen und mit dem Ziel einer gegenstandsbezogenen Theoriebildung verknüpfen. Sie beziehen sich dabei auf das problemzentrierte Vorgehen, wie es von Witzel (1996; 2000) für Einzelinterviews entwickelt wurde. Die Bezeichnung Problemzentrierung steht nun dafür, „dass die Befragung um ein im Vorfeld identifiziertes Themengebiet geht, d. h. an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung orientiert ist“ (Kühn/Koschel 2018, S. 95), welche im Falle dieser Studie die Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschulstrukturen, insbesondere die Hochschullehre darstellt. Neben dieser Zuspitzung auf ein interessierendes Problem ist der Ansatz der problemzentrierten Gruppendiskussion durch folgend dargestellte Aspekte gekennzeichnet (vgl. ebd., S. 274f.).

Der Ansatz fußt auf Grundannahmen der Grounded Theory und des Symbolischen Interaktionismus. Charakteristisch ist dabei vornehmlich eine Verzahnung induktiver und deduktiver Schritte während der Erhebung und der Auswertung. Ohne Beschränkung auf ein im Vorfeld theoretisch vorbestimmtes Kategorienraster geht es im Sinne gegenstandsbezogener Theoriebildung um das Aufdecken und das Erkennen von problembezogenen Zusammenhängen. Bezogen auf die Zusammensetzung der Gruppe ist zu beachten, dass alle Befragten einen klaren persönlichen Bezug zur Fragestellung haben und darüber hinaus das Verhältnis von Homogenität und Heterogenität der Auswahlkriterien für die Teilnehmenden für die Studie genau bestimmt wird.

Der Leitfaden gilt im Rahmen des Problemzentrierten Ansatzes als wichtiges Forschungsinstrument, weil durch ihn das Vorwissen des:der Forscher:in für die Studie zum Ausdruck gebracht und nutzbar gemacht wird. Obwohl er weder die thematischen Bezüge noch den Ablauf der Gruppendiskussion determiniert, ist seine Bedeutung auch deshalb hoch, weil er dabei unterstützt, problemorientierte Nachfragen an die Teilnehmenden in der Gruppe zu stellen. Derartige Nachfragen sind im Sinne der problemzentrierten Gruppendiskussion unter Einhaltung bestimmter Richtlinien nicht nur erlaubt, sondern explizit gefordert, um bereits während der Erhebung ein analytisch begründetes Verständnis zu entwickeln und den Teilnehmenden die Möglichkeit einzuräumen, dieses noch zu erweitern.

Die Moderationsrolle orientiert sich an einer ausgewogenen Balance zwischen Distanz und Beteiligung, das heißt, der:die Moderator:in begreift sich als Mitglied der

Gruppe (und nicht etwa nur als Beobachter:in von außen), sein:ihre Aktionsradius ist jedoch gleichzeitig eingeschränkt. Wichtig für die Schaffung der Möglichkeit, dass die Teilnehmenden in Interaktion treten können, ist die Gewährleistung eines möglichst selbstläufigen Gesprächsflusses, in dem die Teilnehmenden eigene Relevanzsetzungen vornehmen können. Gemäß dem problemzentrierten Ansatz kommt der Rolle der Moderation einer Gruppendiskussion eine bedeutendere Rolle zu als in anderen methodischen Ansätzen. Eine aktive Beteiligung des:der Moderator:in wird nicht als Störfaktor mit Verfälschungseffekten auf die Ergebnisse angesehen, sondern als durchaus sinnvoll erachtet, um die Diskussion zu leiten und gleichzeitig den Teilnehmenden eine Reflexionsfolie für ihre Aussagen anzubieten. In einem erweiterten Verständnis von Moderation kann dies auch bedeuten, dass eine offene und wertschätzende Haltung von ihr ausgeht, durch die den Teilnehmenden signalisiert wird, dass keine Bewertung ihrer Aussagen erfolgt, um sie zur Entfaltung ihrer Gedanken zu ermutigen (vgl. ebd., S. 8). Die Hauptaufgabe der Moderation liegt also in einer angemessenen Prozessgestaltung und besteht in der Anregung eines möglichst selbstläufigen Diskurses sowie der gewinnbringenden Gestaltung der Gruppendynamik (vgl. Kühn/Koschel 2013, S. 27).

Im Rahmen der Auswertung werden thematische Bezüge mit der gruppendynamischen Entwicklung ins Verhältnis gesetzt. Bei der Bewertung der Gruppendynamik und insbesondere damit entstehender Teilnehmerrollen werden individuelle, biografisch geprägte Eigenheiten der Befragten in Betracht gezogen. Die Analyse des durch Gruppendiskussionen gewonnenen Datenmaterials bietet demnach die zentrale Herausforderung, individuelle, also von einzelnen Sprechenden geäußerte Aussagen ins Verhältnis zur Gruppe als Einheit zu setzen.

Im Zentrum seiner Auswertungsstrategie stehen bei diesem Ansatz also die Interaktions- und Kommunikationsprozesse, u. a. die sich im Rahmen der Diskussion entwickelnde Gruppendynamik⁴⁴ in Zusammenhang mit einer Problemstellung. Um das für Gruppendiskussionen charakteristische Merkmal des Verhältnisses thematischer Bezüge zu gruppendynamischer Entwicklung bewusst als Quelle der Erkenntnis zur Theoriegenerierung heranzuziehen, muss ein Augenmerk auf entsprechende empirische Phänomene gelegt werden. Die folgende Auflistung gibt einen Überblick über relevante gruppendynamische Phänomene, die es bei der Interpretation sachbezogener Informationen zu beachten gilt. Zentral ist die „Rekonstruktion der Diskursorganisation, also die Art und Weise, wie Sprecher aufeinander Bezug nehmen“ (Loos/Schäfer 2001, S. 64). Dabei ist es ein besonderes Merkmal von Gruppendiskussionen, dass

44 Gruppendynamik stellt im problemzentrierten Ansatz nach Kühn/Koschel (2018) einen zentralen Begriff dar. So widmen ihm die beiden Autoren in ihrem Einführungswerk zu Gruppendiskussionen ein ganzes Kapitel. Sie grenzen ihr Verständnis dabei zwar von sozialpsychologischen Auffassungen ab bzw. verneinen deren Funktion „als Betriebsanleitung für Gruppendiskussionen“ (ebd., S. 222). Dennoch halten sie eine entsprechende Auseinandersetzung mit Erkenntnissen aus der sozialpsychologischen Forschung zu Gruppenprozessen für notwendig, um sich für verschieden „auftretende Phänomene zu sensibilisieren und ein erweitertes Problembewusstsein zu entwickeln, das für die Durchführung und Analyse von Gruppendiskussionen hilfreich ist“ (ebd.). Dies soll nun unter Berücksichtigung der Gruppensituation als Einflussfaktor auf die getätigten Äußerungen erfolgen (vgl. ebd.). In dieser Arbeit wird der Begriff der Gruppendynamik über die Darstellung des problemzentrierten Ansatzes hinaus nicht verwendet, sondern anstelle dessen der umfassendere und für die theoretische Anlage dieser Studie stimmigere Begriff des Interaktionsgeschehens genutzt und zu dem Verständnis der Gruppensituation ins Verhältnis gesetzt (siehe 5.2.2).

die Teilnehmenden, um sich wechselseitig aufeinander beziehen zu können, versuchen, einander zu verstehen. Bei der Auswertung müssen auch diese Versuche des gegenseitigen Verstehens und die damit verbundenen Interaktionsformen rekonstruiert werden (vgl. Kühn/Koschel 2018, S. 40). In der Regel bemühen sich die Teilnehmenden am Anfang einer Diskussion darum, Ähnlichkeiten untereinander ausfindig zu machen. In diesem Zusammenhang kommt es zu einer *Wir*-Gruppenbildung (vgl. ebd., S. 71). Dabei ist darauf zu achten, ob diese *Wir*-Gruppenperspektive auf geteilten Erfahrungen im Alltag beruht. Das *Wir* kann sich jedoch im Verlauf der Diskussion verändern und muss auch nicht immer für die gesamte Gruppe gelten: „Die Perspektive, aus welcher Teilnehmer in einer Gruppendiskussion argumentieren, muss deshalb in allen Phasen des Prozesses sorgfältig berücksichtigt und in Bezug zur Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen gebracht werden“ (ebd., S. 48). Zusätzlich geht es darum, „die Interdependenzen der einzelnen Teilnehmenden zu verstehen vor dem Hintergrund der Frage danach, was eine Gruppe zusammenhält und welche Bedeutung mit der Einnahme bestimmter Teilnehmendenrollen innerhalb der Gruppe für die zu untersuchende Fragestellung verbunden ist“ (ebd., S. 44). Es geht also darum, die spezifische Rollenkonstellation einer Gruppe zu verstehen und sensibel für verschiedene damit verbundene Deutungsmöglichkeiten zu sein (vgl. ebd., S. 236). Außerdem braucht es eine Sensibilität für Gruppenprozesse, die in Bezug auf die Fragestellung von Relevanz sein könnten (bspw. eine hohe Emotionalisierung, Polarisierung oder auffälliges Konformitätsstreben). Die Entstehung etwa eines abwechslungsreichen Interaktionsgeschehens, an dem sich alle oder die meisten Diskussionsteilnehmenden beteiligen, auf die jeweiligen Beiträge gegenseitig Bezug nehmen und sich regelmäßig im Sprechen abwechseln, kann dabei als Ausdruck einer besonders intensiven inneren Beteiligung und damit einer hohen Relevanz des Themas gesehen werden.

Folgend wird der problemzentrierte Ansatz um weitere Elemente ergänzt, die – indem sie das Interaktionsgeschehen in Gruppendiskussionen genauer beschreibbar machen – zu einem besseren Verständnis der Gruppendiskussion als sozialer Situation beitragen. Um diese Analyseebene zu vertiefen, werden im Auswertungsprozess zusätzliche Fragen an das Material gestellt, welche die Ebene des Interaktionsgeschehens betreffen.

5.2.2 Der Gruppendiskurs als verbindendes Element im Interaktionsgeschehen

Gemäß der interaktionistischen Position, „dass Akteure ihr Handeln im Lichte von in der Situation – so wie sie sie wahrnehmen – präsent Handlungsbedingungen entwerfen“ (Strübing 2007, S. 54), lässt sich auch auf Gruppendiskussionen selbst eine Perspektive als eine solche Situation mit Bedingungen für das Handeln der Diskussionsteilnehmenden einnehmen. Da in dieser Untersuchung die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden zur kollektiven Bedeutungsgenerierung zu Lebenslangem Lernen an Hochschulen interessieren, werden Elemente in die Interpretation einbezogen, die die kollektiven Situationsdeutungen der Teilnehmenden bezogen auf

die Gruppendiskussion beeinflussen.⁴⁵ Dies gelingt nun über die Betrachtung des Gruppendiskurses, den die Teilnehmenden im Rahmen einer fortschreitenden Verknüpfung bzw. Anpassung ihrer individuellen Aussagen aneinander bilden. Auf diese Weise konstituiert sich die Gruppe in der diskursiven Aktivität, für die sie einberufen wurde. Im Gruppendiskurs spiegeln sich die einzelnen Meinungen und Informationen wider, die von den Teilnehmenden geliefert werden, und er bezieht sich dabei in der Regel auf soziale Themen (vgl. Ruiz Ruiz 2012, S. 146). Folgend werden zwei Elemente vorgestellt, die die Entstehung eines Gruppendiskurses beeinflussen: das Vorhandensein kollektiver Erfahrungsräume unter den Diskussionsteilnehmenden und die Gruppengröße, sprich die Anzahl der Diskussionsteilnehmenden.

Die Entstehung eines Gruppendiskurses kann als Anzeichen für eine *gelungene* Gruppendiskussion gewertet werden. Wie Kühn und Koschel in ihrem problemzentrierten Ansatz für Gruppendiskussionen deutlich machen (siehe 5.2.1), steht dies in einem Zusammenhang damit, ob die Diskussionsteilnehmenden über gemeinsame Erfahrungsräume verfügen, welche idealerweise auf Alltagserfahrungen beruhen und in Bezug zum Forschungsthema stehen (vgl. 2018, S. 70). Im Falle des Scheiterns der Entstehung eines Gruppendiskurses kommt keine gemeinsame Kommunikation zustande, sondern die Gruppe löst sich in eine unzusammenhängende Menge aus Einzelbeiträgen auf und verzweigt sich in mehr oder weniger partikulare Positionen. In den Fällen, in denen kein Gruppendiskurs produziert wird, ist es folglich die Gruppe selbst, die sich nicht konstituiert (vgl. Ruiz Ruiz 2012, S. 146). Als im jeweiligen Forschungsinteresse erfolgreich betrachtet werden Gruppendiskussionen hingegen, wenn die Gruppe zur kollektiven Sinnkonstruktion rund um das Erkenntnisinteresse der Forschung gelangt. Das Scheitern einer Gruppendiskussion im oben beschriebenen Sinne kann in einer ungünstigen Zusammensetzung oder einer misslungenen Diskussionsleitung begründet liegen (vgl. ebd.).

Der Annahme bei der Entscheidung über die Auswahl der Diskussionsteilnehmenden, dass bei ihnen gemeinsame Erfahrungsräume in Bezug auf das Forschungsthema vorliegen, muss jedoch die Analyse der tatsächlichen Erfahrungsräume folgen, auf deren Basis die einzelnen Teilnehmenden sich als Gruppe in der Diskussion – eventuell auch nur phasenweise – zusammenfinden (vgl. Kühn/Koschel 2018, S. 48). Es bedarf also einer Offenheit gegenüber den verschiedenen Phasen der Gruppenbildung. Somit kann nicht vorab davon ausgegangen werden, dass ein solcher gemeinsamer Erfahrungsraum per se in der sozialen Gruppe besteht, die die Diskussionsteilnehmenden repräsentieren sollen, sondern dass dieser von den Diskussionsteilnehmenden unter Berücksichtigung ihrer Situationsdeutungen im Rahmen der Diskussion ausgehandelt werden muss. Die Verständigung auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum, auf den sich die Diskussionsteilnehmenden beziehen, wird somit als eine Konstruktionsleistung betrachtet. Gleichzeitig konstituiert er auch den Bezugsrahmen und damit den Spielraum für die Äußerungen innerhalb der Diskussion.

45 Auf individueller Ebene fließen bereits die Kontaktaufnahme zwischen Forscherin und Untersuchungsteilnehmer:in, die Einladung und die darin enthaltene Ankündigung des Forschungsthemas in die anfänglichen Situationsdeutungen ein, weshalb dies bereits bei diesen Schritten zu beachten ist (siehe 5.4).

Dabei soll hier nicht der Anschein erweckt werden, dass die Diskussionsteilnehmenden völlig frei und damit mehr oder weniger beliebig auf verschiedene Erfahrungsräume Bezug nehmen können. Im Gegenteil, auch hier wird ein Wirkungszusammenhang zwischen Gruppendiskurs und der Zusammensetzung der Gruppe in Bezug auf verschiedene Erfahrungsräume unterstellt. Den Herstellungsformen des Gruppendiskurses als kollektive Konstruktionsleistung gilt dabei in der interaktionistischen Betrachtungsweise, wie sie die gesamte vorliegende Studie durchzieht, der Fokus der Analyse.

Ein weiterer bedeutender Einflussfaktor auf die Entstehung eines Gruppendiskurses bzw. auf die Art, wie dieser verläuft, ist die Anzahl der Diskussionsteilnehmenden. Eine höhere Anzahl mit teilweise bis zu zehn Teilnehmenden wird für vorteilhaft eingeschätzt, wenn es um die Frage nach der Repräsentation des Sozialen geht, welche über die Gruppe hinaus Gültigkeit behält (vgl. Lamnek 2005, S. 110). Gruppen werden in diesem Zusammenhang meistens auf Basis soziodemografischer Merkmale gefasst, bspw. Generation, Geschlecht oder Milieu (vgl. Bohnsack et al. 2010; Loos/Schäfer 2001). Kleinere Gruppen mit drei oder sogar nur zwei Teilnehmenden, sogenannte Triaden bzw. Diaden, werden hingegen eher für Forschungsanlässe befürwortet, in denen detaillierte Erfahrungsschilderungen gewünscht sind und somit eine vertrauensvolle Atmosphäre unerlässlich ist, welche wiederum durch die geringere Anzahl der Diskussionsteilnehmenden gewährleistet werden soll bzw. begünstigt wird (vgl. Kühn/Koschel 2018, S. 280 f.; Ruiz Ruiz 2012, S. 144; Liamputtong 2011, S. 42). Die Frage nach der Teilnehmendenzahl von Gruppendiskussionen ist damit Teil der Überlegungen, ob die gewählte Methode vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dem Forschungsgegenstand angemessen ist.

Ruiz Ruiz (2012) formuliert auf der Grundlage methodologischer Überlegungen eine zentrale Unterscheidung zwischen Gruppendiskussionen (ab vier Personen) und sogenannten Triaden mit nur drei Teilnehmenden. Dieser Unterschied liegt dabei in der verschiedenartigen Ausprägung des von den Diskussionsteilnehmenden zu lösenden Spannungsverhältnisses zwischen individueller und kollektiver Ebene begründet. Durch die soziale Situation in Triaden geraten die einzelnen Teilnehmenden viel stärker als Individuen in den Fokus. In einer Triade bilden individuelle Positionierungen also in viel höherem Maße den Ausgangspunkt von Diskussionsbeiträgen, als das bei Gruppendiskussionen mit einer größeren Anzahl von Teilnehmenden der Fall ist. Als Folge verliert der Gruppendiskurs in Bezug auf die Notwendigkeit an Bedeutung, die Gruppe als solche zu konstituieren. Die Teilnehmenden einer Diskussion mit sehr geringer Teilnehmendenzahl sehen sich jedoch aufgrund des erhöhten sozialen Drucks in der Gruppendiskussionssituation genötigt, sich an der Diskussion zu beteiligen. Das Interaktionsgeschehen in der Triade mündet somit in einem hohen und andauernden Spannungsverhältnis zwischen den individuellen Beiträgen der einzelnen Teilnehmenden und einem stets nur anfänglichen Gruppendiskurs, der dabei jedoch nie die notwendige Wirkung entfaltet, um auftretende Differenzen zwischen den Teilnehmenden auszugleichen (vgl. ebd., S. 146 f.). Während sich also in Gruppendiskussionen die von dem:der einzelnen Sprechenden ausgehende diskursive Produktion zur

Überwindung von Spannungen am Gruppendiskurs orientiert, erlangt dieser innerhalb von Triaden nicht genügend Kraft, um die individuellen oder persönlichen Elemente der einzelnen Diskussionsteilnehmenden vollständig zu ersetzen oder zu verdrängen. Das Ergebnis ist somit das Fortbestehen dieser unaufgelösten Spannung, das heißt eines schwachen Gruppendiskurses, in dem die Spuren der einzelnen Redebeiträge, aus denen er hervorgegangen ist, fortbestehen (vgl. ebd., S. 147).

Die somit in Triaden bereits angelegte schwache Ausprägung eines Gruppendiskurses ist dabei jedoch nicht als erkenntnistheoretischer Nachteil zu betrachten. Durch das intensive Wechselspiel von individuellem Redebeitrag und Gruppendiskurs wird es möglich, den Entstehungsverlauf eines Themas von der erfahrungsbezogenen zur sozialen Ebene nachzuvollziehen (vgl. ebd., S. 142). Da für das Erkenntnisinteresse dieser Studie sowohl kollektive als auch erfahrungsbezogene Sinngebungsprozesse von Bedeutung sind, hat es sich diesbezüglich als gewinnbringend erwiesen, dass die Hälfte der Gruppendiskussionen mit einer Zahl von jeweils drei Teilnehmenden stattgefunden hat.⁴⁶

Zwischen der sozialen Situation in Gruppendiskussionen mit der darin enthaltenen Notwendigkeit für die Gruppe, einen gemeinsamen Diskurs zu formulieren, um als Gruppe bestehen zu können, und dem Konzept der sozialen Welt, wie es dieser Arbeit als grundagentheoretisches Ausgangskonstrukt zugrunde liegt, wird hier nun eine Parallele gesehen, denn auch darin gilt die Verständigung auf gemeinsame Handlungsziele als notwendig für die Vergemeinschaftung von Individuen:

„Aus dem relativ dauerhaften Bemühen mehrerer Menschen, ihre jeweiligen Perspektiven zu koordinieren und gemeinschaftlich zu handeln (zu erleben und zu erfahren) entsteht das, was Strauss ‚soziale Welten‘ (social worlds) nennt: relativ dauerhafte, durch relativ stabile Routinen ‚arbeitsteilig‘ abgesicherte, d. h. ‚institutionalisierte‘ Wahrnehmungs- und Handlungsräume.“ (Soeffner 1991, S. 6)

Aus der Beobachtung des Interaktionsgeschehens im Rahmen der Gruppendiskussionen können also Hinweise darauf abgeleitet werden, wie Aushandlungen in der entsprechenden sozialen Welt stattfinden.

5.2.3 Konsequenzen für die Forschungspraxis: Relevante Kriterien zur Auswahl der Diskussionsteilnehmenden

Die zuvor beschriebene Notwendigkeit, dass das in Gruppendiskussionen entstehende Material auf Basis der Interaktion der Teilnehmenden miteinander entsteht, führt zu Überlegungen bei der Auswahl und der Zusammensetzung der Teilnehmenden, wie diese Interaktion möglichst gewährleistet werden kann. Darüber Auskunft geben soll das hier nun folgende Kapitel. Das konkrete Teilnehmendensampling wird in 5.4.1 vorgestellt.

⁴⁶ Das Sample dieser Forschung beinhaltet mehrere Diskussionsrunden mit lediglich drei Teilnehmenden (siehe 5.3.1). Oftmals ergab sich diese Zahl aufgrund von spontanen Absagen oder dem Nicht-Erscheinen von Diskutant:innen und stellte somit kein explizites Ziel dar. Eine methodologische Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der unterschiedlich hohen Teilnehmendenzahl im Sample dieser Arbeit fand also erst im Rahmen des Analyseprozesses statt, der ein besonderes Augenmerk auf empirische Phänomene bezogen auf das Interaktionsgeschehen in der Gruppe legt.

In Bezug auf eine Begünstigung der Entstehung eines Interaktionsgeschehens, welches zielführend hinsichtlich des Erkenntnisinteresses ist, gilt es, zwei wichtige Kriterien bei der Entscheidung über die Auswahl der Teilnehmenden zu beachten. So ist es von zentraler Bedeutung, dass die Teilnehmenden anhand einer für das Erkenntnisinteresse relevanten Gemeinsamkeit ausgewählt werden, um sicherzustellen, dass sie auf der Basis gemeinsam geteilter Erfahrungen bezogen auf den Gegenstand in Interaktion treten können. In Bezug auf dieses Merkmal sollte die Gruppe also homogen zusammengesetzt sein. Diese Gemeinsamkeiten dürfen dabei wiederum nicht zu groß sein. In der Literatur wird daher zusätzlich Heterogenität als wichtiges Kriterium bei der Gruppenzusammensetzung herangezogen (vgl. Lamnek 2005, S. 106). Hintergrund ist das Risiko einer Abschwächung des Interaktionsgeschehens durch eine homogene Zusammensetzung, weil die Teilnehmenden über ein zu großes thematisches Einverständnis verfügen. Von Nachteil ist in diesem Falle, dass die verschiedenen Dimensionen eines Gegenstandes verloren gehen und so der „Erkenntnishorizont unnötig limitiert wird“ (ebd.). Als Ausdruck von Heterogenität gilt dabei eine Zusammensetzung auf Basis verschiedener soziodemografischer Merkmale wie Alter, Geschlecht und je nach Forschungsgegenstand auch weiterer Merkmale wie Beruf, Wohnort etc. Kühn und Koschel (2018) hingegen positionieren sich kritisch gegenüber der Annahme, allein eine heterogene Zusammensetzung der Diskussionsteilnehmenden nach den genannten Heterogenitätskriterien würde eine höhere Spannweite möglicher Äußerungen mit sich bringen: „Auch vermeintlich ‚homogene‘ Gruppen sind immer heterogen bezüglich der Biographien und Identitäten der Gruppenteilnehmer, sodass die Diskussion nicht ‚langweilig‘ oder einseitig verlaufen muss“ (ebd., S. 69).

Die Entscheidung über die der Auswahl der Diskussionsteilnehmenden zugrunde liegenden Heterogenitätskriterien ist daher vor dem Hintergrund des jeweiligen Untersuchungsfeldes zu treffen und kann sich dabei auf verschiedene Merkmalsbereiche beziehen. So gilt es, bei der Auswahl der Teilnehmenden zu überlegen, welche der feldspezifischen Heterogenitätsmerkmale zu unterschiedlichen Ansichten bezüglich des Themas führen und damit das Interaktionsgeschehen sowie die Spannbreite der Äußerungen begünstigen könnten. Weder Homogenität noch Heterogenität eignen sich deshalb ausschließlich für die Festlegung von Kriterien für die Teilnehmendenauswahl. Stattdessen geht es um das richtige Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Kriterien (vgl. ebd., S. 70). Dabei gilt es, im Vorfeld zu überlegen, aus welcher Perspektive die Teilnehmenden sprechen müssen, damit sie eine gemeinsame *Wir-Perspektive* einnehmen können und welche Konsequenzen sich daraus für den Diskussionsverlauf ergeben können.

Darüber hinaus gilt es, noch weitere Kriterien bezüglich der Gruppenzusammensetzung zu beachten. Dies betrifft etwa die Unterscheidung in Real- und Ad-hoc-Gruppen. Als Realgruppen können solche Gruppen bezeichnet werden, deren Mitglieder auch über den Kontext der Diskussion hinaus, sprich im Alltag, eine Gruppe darstellen. Für den Hochschulkontext handelt es sich dabei bspw. um Mitglieder einer Abteilung und trifft somit auf mehrere der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Gruppendiskussionen zu. Der Vorteil von Realgruppen besteht nun darin, dass die

einzelnen Gruppenmitglieder sehr wahrscheinlich auf gemeinsame oder zumindest ähnliche Erfahrungsräume zurückgreifen können. Jedoch wird es als problematisch gesehen, dass es bei Realgruppen durch die hierarchische Vorstrukturierung der Gruppe im Alltag zu erheblichen Einflüssen auf den Diskussionsverlauf und die Äußerungen der einzelnen Teilnehmenden kommen kann, indem diese die Diskussion für strategische Ansinnen in Bezug auf die eigene Positionierung nutzen können oder sich aufgrund relevanter hierarchischer Beziehungen nicht *frei* äußern wollen. Dem gegenüber bieten Ad-hoc-Gruppen, bestehend aus Teilnehmenden, die sich nur anlässlich der Diskussion zusammenfinden, den Diskussionsteilnehmenden einen vertrauten Rahmen, in dem sie sich äußern können, ohne dafür persönliche Konsequenzen außerhalb der Diskussionssituation befürchten zu müssen. Außerdem bietet diese Zusammensetzung den Vorteil, dass sich Meinungsbildungs- und Aushandlungsprozesse erst im Laufe der Diskussion entwickeln und dies damit Einblicke in ihre Entstehung ermöglicht (vgl. Kühn/Koschel 2018, S. 67). Ein Risiko von Ad-hoc-Gruppen besteht jedoch wiederum dahin gehend, dass sich die Diskussionsteilnehmenden aufgrund heterogener Erfahrungshintergründe auf kein gemeinsames Diskussions-thema verständigen können.

Diese Unterscheidung in Real- und Ad-hoc-Gruppen stellte sich im Falle der für diese Studie veranstalteten Gruppendiskussionen als sehr idealtypisch heraus. Aus forschungspragmatischen Gründen fand der Großteil der Gruppendiskussionen jeweils bei demselben Arbeitgeber, sprich an derselben Universität statt (siehe 5.4.1). Dabei wurde versucht, bei der Zusammenstellung der Gruppendiskussionen auf eine heterogene Zusammensetzung in Bezug auf Fächerhintergründe zu achten, um einerseits dieses feldspezifische Heterogenitätsmerkmal abzubilden und andererseits um Realgruppen zu vermeiden. Im Rahmen des Forschungsprozesses traten jedoch Anforderungen auf – ein sehr ungleiches Verhältnis der unter den Rückläufen vertretenen Studienfächer sowie die Notwendigkeit der gemeinsamen Terminkoordination –, die eine Zusammensetzung nach den oben beschriebenen Kriterien erschwerten.

Aufgabe in der Analyse ist es demnach, die Gruppenzusammensetzung bzgl. der hier dargestellten verschiedenen Merkmale mit dem Zweck daraus abzuleitender Interpretationen einzubeziehen. Daher wird die Gruppenzusammensetzung bei der Darstellung der Analyseergebnisse für jede einzelne der Gruppendiskussionen im ersten Ergebnisteil ausführlich dargelegt (siehe auch 5.4.4).

5.3 Rekonstruktion und Umgang mit Sprache im Kontext von Übersetzung

An dieser Stelle soll nun auf den Aspekt der Sprache eingegangen werden, welche bei internationalen Studien und somit im Kontext von Übersetzung eine besondere Gewichtung erhält und eine spezielle Reflexionsfolie für die Auseinandersetzung mit der Aufgabe des qualitativen-interpretativen Forschens, des *Fremdverstehens*, anbietet. So hat sozialwissenschaftliche Forschung nicht „das Aufzeigen objektiv rekonstruierba-

ren Sinns, sondern das Verstehen verschiedener Verstehensmethoden der Handelnden selbst“ (Kruse/Schmieder 2012, S. 271) zum Ziel. Dies erfordert aufseiten des:der Interpretierenden somit eine doppelte Verstehensleistung. Für die Materialauswertung bedeutet das, dass auf Methoden zurückgegriffen werden muss, die dieses Verstehen ermöglichen und es zugleich intersubjektiv nachvollziehbar machen. Dabei spielt der Umgang mit Sprache, einer zentralen Ausdrucksform menschlichen Handelns, welche den meisten qualitativen Untersuchungen für die Analyse zur Verfügung steht, eine zentrale Rolle.

Kruse und Schmieder (2012) optieren bei der Analyse von fremdsprachlichem qualitativem (Interview-)Material in besonderer Weise für die Anwendung rekonstruktiver Verfahren (vgl. ebd., S. 251).⁴⁷ Diese Vorstellung dient nun auch zur Sensibilisierung für die Selbstverständlichkeit, mit der wir Sprache interpretieren, und das nicht nur im Kontext uns fremder Sprachen:

„All die in der Forschungspraxis konstatierten Probleme im Forschungskontext fremder Sprachen sind in Hinblick auf den Umgang mit Sprache und Kultur eben nicht typisch für den fremdsprachlichen Kontext, sondern ganz allgemein für empirische Sozialforschung grundlegend“ (ebd.).

In diesem Verständnis bildet der Umgang mit fremder Sprache und der dabei zu vollziehenden Übersetzungsleistung, wie oben bereits erwähnt, eine Reflexionsfolie, vor deren Hintergrund mit einer neuen Form der Sensibilisierung auch auf nicht fremdsprachiges Material geblickt werden kann. Die Einhaltung des Gebots des Hinterfragens der eigenen Wahrheits- und Normalitätsvorstellungen, welches für die Rekonstruktion von Sinn auf Basis sprachlich-kommunikativer Phänomene gilt, ist laut der beiden Autoren vor allem dann besonders herausfordernd, wenn den Forschenden die sinnhaften und sprachlichen Relevanzsysteme vertraut sind (vgl. ebd., S. 271). Die Rekonstruktion fremd(-sprachlichen) Materials bietet daher eine Chance, da „man sich bereits mit der Sprache als limitierendes und vages Medium der Sinnkonstruktionen auseinandersetzen muss“ (ebd., S. 272).

Im Folgenden soll auf die besonderen Herausforderungen des Übersetzens als bereits interpretativen Prozess zur Rekonstruktion von Sinn eingegangen und damit die theoretische Grundlage für die im Rahmen dieser Studie eingenommene Übersetzungshaltung (zur konkreten Anwendung siehe 5.4) gegenüber dem spanischsprachigen Material dargelegt werden.

Koch-Weser Ammassari (2003) greift auf eine Unterscheidung zweier Kommunikationstheoretischer Ansätze zurück und setzt sie in Bezug zu verschiedenen Arten der Übersetzungspraxis. Der erste Ansatz begreift Übersetzen als Informationsvermittlung und rekurriert dabei auf ein Kommunikationsmodell, das den:die Übersetzer:in als Bindeglied zwischen Sender:in und Empfänger:in positioniert und ihm:ihr

47 Damit sprechen sie sich zugleich gegen eine inhaltsanalytische Vorgehensweise aus, die von Forscher:innen ohne Sprachkenntnisse auf dem Niveau einer Erstsprache oftmals aufgrund der Sorge gewählt wird, fremdsprachliches Interviewmaterial vor dem Hintergrund mangelnden Wissens über den fremden kulturellen Sprachraum fehl- bzw. überzuinterpretieren (vgl. Kruse/Schmieder 2012, S. 251).

damit eine sekundäre, rein ausführende Rolle im Kommunikationsprozess zuweist (vgl. ebd., S. 163). Um in diesem Verständnis kompetent übersetzen zu können, bedarf es also aufseiten des:der Übersetzer:in eines Vorrats an Zeichen und Regeln, die es ermöglichen, den Inhalt adäquat von der Ausgangs- in die Zielsprache zu übermitteln. Ein derart verstandener Übersetzungsprozess wird oftmals als rein technischer Vorgang begriffen. Demgegenüber stellt die Autorin den Ansatz von Übersetzen als *Sinnrekonstruktion*. Dieser blickt auf die übersetzende Person als Protagonist:in, der:die an der Produktion und am Austausch von Sinn aktiv beteiligt ist (vgl. ebd., S. 164).

Dem wiederum liegt ein Verständnis über das Verhältnis von Welt und Subjekt zugrunde, welches davon ausgeht, dass sich uns die Welt abhängig von den Strukturen der Sprache zeigt, die wir zu ihrer Beschreibung verwenden. Zwischen uns und die Welt schiebt sich Sprache als eine Art Filter, durch den wir Welt überhaupt erst wahrnehmen können. Somit handelt es sich beim Übersetzen um einen anspruchsvollen und kreativen Prozess der Aneignung und der Vermittlung fremdsprachlicher und fremdkultureller Zusammenhänge, sprich um einen „schöpferische[n] Akt“ (Böckler 2003, S. 54).

5.4 Durchführung der Untersuchung

Nachfolgend werden nun die einzelnen Schritte dargestellt, welche zur Durchführung der Studie ausgeführt wurden.

5.4.1 Samplingstrategien und Feldzugang

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden insgesamt sechs Gruppendiskussionen durchgeführt, drei davon an einer andalusischen Universität, zwei an einer niedersächsischen Universität und eine mit teilnehmenden Hochschullehrenden einer hochschuldidaktischen Weiterbildung an einem Weiterbildungszentrum in Niedersachsen. Der Auswahl der Teilnehmenden wurde grundsätzlich das Kriterium einer Tätigkeit in Lehre und Forschung an öffentlichen Hochschulen zugrunde gelegt. Darauf aufbauend wurde von gemeinsamen Erfahrungsräumen ausgegangen, die eine Diskussion im Sinne des Erkenntnisinteresses ermöglichten, wie ähnliche Arbeitsbedingungen, Erfahrungen in der Lehre mit verschiedenen Studierendengruppen sowie ähnliche Herausforderungen in Bezug auf die Organisation des beruflichen Alltags.

Bei der Veranstaltung von Gruppendiskussionen stellen sich hohe organisatorische Herausforderungen, die es notwendig machen, die Auswahl der Samplingstrategien mit Fragen der forschungspraktischen Realisierbarkeit in Einklang zu bringen. Die im Rahmen der Grounded-Theory-Methodologie erforderte Strategie des „theoretical samplings“ (siehe 5.1.3.2) stellt dabei die primär auszuführende Strategie dar.

Die Mehrzahl der Gruppendiskussionen – fünf von sechs – wurde jeweils mit Hochschullehrenden durchgeführt, die an derselben Universität beschäftigt waren. Die Entscheidung, die Diskussionen jeweils an derselben Universität stattfinden zu lassen, hatte in erster Linie forschungspragmatische Gründe, da eine Organisation an

einem Ort außerhalb der eigenen Einrichtung für einen erheblichen Hinderungsgrund für die Teilnahme von Hochschullehrenden gehalten wurde. Im Folgenden werden die Samplingstrategien für die beiden untersuchten nationalen Kontexte gesondert dargestellt.

Besonders für die Auswahl der spanischen Universität spielte die Möglichkeit des Feldzugangs eine entscheidende Rolle. Hier entschied ich mich dazu, den Kontakt zu einem Professor einer spanischen Universität herzustellen, der mir aus der gegenstandsbezogenen Literatur bekannt war und von dem ich daher annahm, dass er Interesse an der Unterstützung meines Forschungsvorhabens haben könnte. Unterstützt wurde die Kontaktaufnahme zusätzlich durch eine Person aus meinem Forschungsnetzwerk, welche bereits mit dem entsprechenden Professor im kollegialen Austausch stand und sich mir als Referenz anbot. Daraufhin konnte ein dreiwöchiger Forschungsaufenthalt für das Frühjahr 2017 in Spanien organisiert werden, im Rahmen dessen die Gruppendiskussionen stattfinden sollten. Die Festlegung auf das sozialwissenschaftliche Fächerspektrum erfolgte dabei vor dem Hintergrund der Annahme einer Affinität der Fachvertreter:innen zu gesellschaftsrelevanten Themen bei gleichzeitig weiterhin bestehender Heterogenität der Fächer.

Die Erhebung der in Spanien veranstalteten Gruppendiskussionen wurde im März 2017 durchgeführt. Einige Tage nach meiner Ankunft versandte ich eine Einladungsemail an die Hochschullehrenden in dem Fachbereich für Sozial- und Rechtswissenschaften⁴⁸ über einen E-Mailverteiler. Im Einladungstext wurde das Thema der Diskussion kurz benannt sowie auf die der Teilnehmendenauswahl zugrunde gelegten Auswahlkriterien hingewiesen (siehe Anhang III „Einladung zur Gruppendiskussion spanisch“). Zudem wurde ein Bezug zu dem Tätigkeitsfeld der Hochschullehre hergestellt. Dies sollte gewährleisten, dass sich nur akademisches Personal mit Lehrerfahrung und aktueller Lehrtätigkeit auf die Einladung zurückmeldete, gleichzeitig sich aber auch Personen angesprochen fühlten, die kein explizites Expert:innenwissen über Lebenslanges Lernen besaßen. Außerdem wurde in der spanischen Version der Einladung darauf hingewiesen, dass die Diskussion in spanischer Sprache durchgeführt werden würde.

Auf dieses Vorgehen erhielt ich keine Rückmeldungen. Durch meine Präsenz an verschiedenen hochschulöffentlichen Veranstaltungen sowie in den Räumlichkeiten des Instituts für Erziehungswissenschaft konnte ich jedoch die Bekanntschaft mit verschiedenen Hochschullehrenden machen, die mir anboten, mich bei der Suche nach Teilnehmenden zu unterstützen, indem sie ihr Netzwerk an Kolleg:innen aus verschiedenen Fachrichtungen aktivieren würden. Auf dieses Vorgehen kamen zahlreiche Rückmeldungen. Die Zahl der tatsächlichen Teilnehmenden, mit denen ein gemeinsamer Termin gefunden werden konnte, dezimierte sich jedoch schnell. Wiederholt zeigte sich meine Präsenz auf dem Universitätscampus als vorteilhaft, da somit spontan potenzielle Diskussionsteilnehmende von mir angesprochen werden konnten. So

⁴⁸ In diesem Fachbereich sind sehr verschiedene Fakultäten organisiert, wie die Fakultät für Erziehung, Wirtschaft, Recht, Tourismus, Geografie, Geschichte und Kommunikation.

konnte ich schließlich drei Gruppendiskussionen innerhalb von einer Woche organisieren.

Anschließend an die Auswahl der spanischen Universität und der Absolvierung des Forschungsaufenthalts wurde die Auswahl der deutschen Universität getroffen. Hierbei wurde darauf geachtet, dass die gewählten Einrichtungen der spanischen Universität in Größe und Studienangebot und damit in ihrer regionalen Bedeutung vergleichsweise ähnelten. In einem ersten Schritt wurden drei Universitäten über die jeweiligen Studiendekan:innen von Fakultäten mit geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächerspektren von mir kontaktiert.

Die Versendungen von Einladungsemails über die allgemeinen Verteiler der jeweiligen Fachbereiche blieben jedoch fast ausschließlich ohne Rücklauf. So wurde schließlich – ebenso wie an der spanischen Universität – zusätzlich eine Anfrage über Vermittler:innen vorgenommen, sprich über Personen aus dem eigenen Forschungsnetzwerk, die an der entsprechenden Universität beschäftigt waren und sich dazu bereit erklärt hatten, die Einladung direkt an Kolleg:innen weiterzuleiten. Über dieses Vorgehen kamen schließlich zwei Gruppendiskussionen an einer der angefragten Universitäten zustande. Hier kam also, ebenso wie in Spanien, die Samplingstrategie nach dem Schneeballprinzip (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 82) zum Einsatz.

Durch Beobachtungen im Rahmen des Analyseprozesses der bis zu diesem Zeitpunkt veranstalteten Gruppendiskussionen, die Vermutungen zuließen, dass die Zugehörigkeit zur selben Organisation die Diskussionsteilnehmenden einschränken könnte, kritische Aspekte die eigene Organisation betreffend offen zu thematisieren, entschied ich mich dafür, ein anderes Setting für eine dritte Gruppendiskussion zu wählen. Dafür nutzte ich die Gelegenheit, eine Gruppendiskussion mit Teilnehmenden eines hochschuldidaktischen Fortbildungsprogramms und damit mit Hochschullehrenden unterschiedlicher Hochschulen (Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften aus verschiedenen Standorten in Norddeutschland) zu veranstalten. Mit dieser Ausweitung des Samplings auf weitere Hochschulformen, wurde zugleich noch ein weiteres Auswahlkriterium, welches im deutschen Kontext eine Rolle spielt, aufgenommen.

Reflexion der Samplingstrategien

Die Fallauswahl für diese Studie war mit einigen forschungspraktischen Herausforderungen konfrontiert. So konnte aufgrund des zeitlich limitierten Feldzugangs in Spanien und des hohen Aufwands bei der Organisation von Gruppendiskussionen, insbesondere durch die Notwendigkeit, mehrere Personen auf einen Termin zu koordinieren, das Theoretische Sampling in dieser Studie nicht im Rahmen einer sukzessiven Auswahl von Vergleichsfällen in Form von Erhebungseinheiten umgesetzt werden. Stattdessen wurden zusätzlich zu der Fallebene der Gruppendiskussion sukzessive Fälle innerhalb und zwischen den Gruppendiskussionen und damit auf verschiedenen analytischen Ebenen in die Kontrastierungsarbeit nach minimalen und maximalen Kriterien einbezogen. Das Ende des Analyseprozesses wurde dabei an die

Feststellung der zentralen Bedeutungskontexte geknüpft, welche von den Lehrenden für Lebenslanges Lernen an Hochschulen für relevant erachtet wurden.

Teilnehmendensampling

Der Fächerzugehörigkeit der Hochschullehrenden kommt in verschiedenen Studien eine hohe Bedeutung zu. Die der bereits angeführten Studie von Peter Alheit (2014) zugrunde liegende Systematik von Becher zu den verschiedenen Fachkulturen und der darauf aufbauenden Ausprägung eines jeweils typischen Habitus mit entsprechender Ableitung für die Haltungen der jeweiligen Fachvertreter:innen gegenüber nicht-traditionellen Studierenden ist ein Beispiel dafür. Auch dieser Studie liegt die Annahme zugrunde, dass die Sozialisation in verschiedenen Fachkulturen die Wahrnehmung sozialer und organisationsbezogener Phänomene prägt, jedoch steht die Differenzierung dieser verschiedenen Wahrnehmungsmuster nach Fächerzugehörigkeit nicht im Fokus des Erkenntnisinteresses. Relevant für diese Arbeit hingegen ist der gemeinsame Erfahrungsraum, der sich aus der Lehrtätigkeit an Hochschulen ergibt. Die Aufnahme von Hochschullehrenden verschiedener Fachrichtungen in das Sample galt vor allem dem Ziel, dieses zentrale Heterogenitätsmerkmal des Feldes Hochschule abzubilden. Der gewählte Feldzugang sowie die angewandten Samplingstrategien (s. o.) bei fünf der sechs Gruppendiskussionen führte dabei zu einer dominanten Repräsentation eines Fächerspektrums sozialwissenschaftlicher Fakultäten.

Neben diesem Auswahlkriterium wurde zudem auf Heterogenität in Bezug auf die Statusgruppenzugehörigkeit geachtet. Dadurch sollten Unterschiede zwischen den verschiedenen Anforderungsprofilen an die akademische Tätigkeit (unterschiedliche Arbeitsbelastung; verschiedene Qualifikationsanforderungen) abgebildet werden. Das Risiko, dass durch die dadurch abgebildeten hochschulischen Hierarchieverhältnisse bestimmte Machtverhältnisse Einfluss auf die Diskussion nehmen könnten, wurde von mir kalkuliert und bei der Interpretation des Materials mit in Betracht gezogen. Aufgrund einer geringen Offenheit des Hochschulsystems gegenüber alternativen wissenschaftlichen Berufslaufbahnen bzw. sogenannten Quereinstiegen steht die Statusgruppenzugehörigkeit in einem engen Zusammenhang mit der Höhe des Dienstalters und damit der Verweildauer im Hochschulsystem. Daher wurde angenommen, dass bedingt durch verschieden lange Sozialisationserfahrungen im akademischen Betrieb vor dem Hintergrund relevanter Strukturreformprozesse, wie die Schaffung des Europäischen Hochschulraums, unterschiedliche Erfahrungsräume und damit zusammenhängend unterschiedliche Bewertungen des Diskussionsthemas abgebildet werden würden.

Durch einen Datenerhebungsbogen wurden verschiedene Merkmale der Teilnehmenden abgefragt, wie die Fächerzugehörigkeit, das Alter, das Geschlecht, der akademische Grad⁴⁹ sowie der Zeitraum der Lehrerfahrung im akademischen Kontext. Diese Abfrage diente nicht dazu, diese bei der Analyse als Interpretationsrahmen für die Aussagen der einzelnen Teilnehmenden heranzuziehen, sondern um daraus den

49 Zur Erläuterung der akademischen Statusgruppen im spanischen Hochschulsystem siehe Anhang VI: „Hintergrundinformationen zu akademischen Positionen im spanischen Hochschulsystem“.

Heterogenitätsgrad der jeweiligen Gruppenzusammensetzung zu erfassen. Nachfolgende Tabelle führt die verschiedenen Merkmale für die einzelnen Gruppendiskussionen auf.

Tabelle 2: Übersicht über Zusammensetzung der Gruppendiskussionen⁵⁰

Bezeichnung	Einrichtung	Teilnehmendenzahl	Vertretene Fachrichtungen/ Studiengänge	Akademische Statusgruppe	Zeitraum Lehr- erfahrung (in Jahren)
Gruppe A	Andalusische Universität	6	Didaktik der Sozialwissenschaften (3), Theorie und Geschichte der Bildung, Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden	Profesor/a ayudante Doctor/a; Profesor sustituto interino; Profesor/a contratado/a Doctor/a Interino; Profesor/a Titular (3)	6; 20; 30; o. A. (2)
Gruppe B	Andalusische Universität	5	Didaktik der Sozialwissenschaften, Sozialpsychologie, Theorie und Geschichte der Bildung, Angewandte Wirtschaftswissenschaften, Unternehmensorganisation	Profesor/a contratado/a doctor/a (2); Profesor/a Titular (2); Catedrático/a	13; 19; 19; 5; 25; 37
Gruppe C	Andalusische Universität	3	Didaktik der Sozialwissenschaften (2), Soziologie	Profesor/a Ayudante Doctor/a (2); Profesor/a Contratado/a Doctor/a	9; 10; 20
Gruppe D	Niedersächsische Universität	3	pädagogische, lehramtsbezogene Studiengänge ⁵¹	Prä-Doc (2), Post-Doc (1)	0,5; 1; 14
Gruppe E	Niedersächsische Universität	3	pädagogische, lehramtsbezogene Studiengänge	Prä-Doc, Post-Doc, Professur	3,5; 5; 25
Gruppe F	Hochschuldidaktisches Weiterbildungszentrum in Niedersachsen	5	Naturwissenschaften (HAW), Hochschuldidaktik (HAW), Englisch (HAW), Maschinenbau (HAW), Informatik	Prä-Doc (2), Post-Doc (1), Professur (1), Lehrkraft für besondere Aufgaben (1)	3,5; 4,5; 6; 15; 17

Der Bekanntheitsgrad zwischen den Diskussionsteilnehmenden hat sich erst bei der Durchführung der Gruppendiskussionen gezeigt, bspw. durch deren gegenseitige Begrüßung oder Verabschiedung. Für die Gruppen insgesamt, aber auch bezogen auf die verschiedenen Teilnehmenden innerhalb der Diskussion bewegte sich der Bekanntheitsgrad auf einem Kontinuum, wobei das eine Ende Gruppe A darstellte, in der sich

⁵⁰ Die Anordnung erfolgt auf Basis der Reihenfolge der Erhebung.

⁵¹ Zu Anonymisierungszwecken wird nicht die exakte Fachrichtung angegeben.

alle Teilnehmenden untereinander zu kennen schienen, da sie sich nahezu täglich in verschiedenen Arbeitskontexten begegneten, und das andere Ende Gruppe F, in der sich die Teilnehmenden erst am Tag der Gruppendiskussion im Rahmen der gemeinsamen Teilnahme an einer Weiterbildung begegnet waren.

5.4.2 Erhebungssituation: Moderation und Diskussionsimpuls

Moderation

Die von mir in den Gruppendiskussionen eingenommene Moderationshaltung kann insgesamt als zurückhaltend beschrieben werden. Dem lag die Strategie zugrunde, dass sich die Gruppe zu Beginn der Diskussion als solche über die Bildung eines gemeinsamen Gruppendiskurses konstituieren können sollte, indem die Teilnehmenden auf Basis des Diskussionsimpulses eigene Relevanzsetzungen vornehmen konnten. So sollte auch der Entstehungsprozess von kollektiven Ko-Konstruktionen nicht unterbrochen werden. Aufgrund der durchgehend relativ geringen Teilnehmendenzahl bei allen Gruppendiskussionen war es nur in seltenen Fällen notwendig, einzelne Gruppenmitglieder zur Partizipation aufzufordern oder Vielredner:innen einzuschränken und damit Einfluss auf das Interaktionsgeschehen zu nehmen. Unterbrechungen wurden von mir daher hauptsächlich vorgenommen, um Verständnisschwierigkeiten zu klären. Dies kam in den auf Spanisch durchgeführten Gruppendiskussionen häufiger vor, da die Teilnehmenden dort teilweise Wörter oder Abkürzungen verwendeten, deren Bedeutung ich nicht kannte. Aber auch Reflexionsanregungen gingen von mir aus, zum einen immanent, indem ich meine Beobachtungen zum bisherigen Verlauf teilte, zum anderen exmanent, indem ich Themen einführte, die von den Teilnehmenden nicht von selbst angesprochen wurden.⁵² Dafür nutzte ich jedoch Zäsuren im Gesprächsverlauf, um die Diskussion nicht zu unterbrechen.

Zu Beginn der Diskussion stellte ich mein Forschungsvorhaben und mich in wenigen Sätzen vor. Thematisiert wurde der internationale Bezug der Studie, sprich die Organisation von Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden aus Deutschland und Spanien. Danach wurde die hinter dem Diskussionsimpuls stehende Organisation – die *European University Association* (Erläuterung siehe unten) – gemäß ihrem Selbstverständnis knapp vorgestellt. Daran anschließend wurden die Teilnehmenden gebeten, den Textauszug zu lesen und danach direkt in die Diskussion einzusteigen und diesen assoziativ zu kommentieren. Teil der Vorstellung war auch die Klärung meiner Rolle als Diskussionsleiterin: Diese wurde von mir als zurückhaltend beschrieben, die lediglich dann eingreifen würde, wenn Verständnisfragen entstünden oder sich die Diskussion in eine Richtung entwickelte, die nicht mehr zielführend für das Erkenntnisinteresse der Forschung wäre. Um einen zusätzlichen Impuls für die Reflexion zur eigenen Verortung der Hochschullehrenden im Prozess der Förderung Lebenslangen Lernens an Universitäten geben zu können, wurde für den weiteren Verlauf der Diskussion folgende Frage in sinngemäßer Formulierung vorbereitet: *Welche*

⁵² Zu den verschiedenen Techniken immanenter und exmanenter Fragestellungen siehe ausführlich Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 96 ff.

Möglichkeiten sehen Sie in Ihrer aktuellen Funktion, einen Beitrag zur Umsetzung des Konzepts zu leisten? In Anlehnung an die im problemzentrierten Ansatz enthaltene Anforderung an die Moderation, sich als Teil der Gruppe zu begreifen (siehe 5.2.1), stellte sich dieser Eingriff in den Diskussionsverlauf in manchen Situationen jedoch als ungeeignet heraus, und zwar dann, wenn die Diskussionsteilnehmenden mir keine Basis anboten, an die ich mich mit dieser Frage anschließen konnte. Dies wird im Rahmen der Analyse in den entsprechenden Fallanalysen reflektiert. Ich schloss die Diskussionen in der Regel, sprich, wenn es die Zeit zuließ, mit der Frage nach abschließenden Statements ab, um damit allen Teilnehmenden das Angebot zu machen, sich noch einmal äußern zu können.

Diskussionsimpuls

Insbesondere bei Gruppendiskussionen nimmt der Impuls, der von der:dem Forschenden ausgeht, einen hohen Stellenwert ein. Dieser legt zum einen das eigene theoretische Vorwissen dar, gleichzeitig ist er ein wichtiges Instrument, um eine Problemzentrierung im Diskussionsverlauf zu gewährleisten, ohne die Selbstläufigkeit zu stark zu beeinflussen (siehe 5.2.1). Diese wiederum ist unabdinglich, um neben sachbezogenen Informationen auch Wirkungszusammenhänge und Spannungsfelder zu erkennen. Gemäß den Annahmen der KGT nach Charmaz (2006) werden die Auswirkungen des konkreten Diskussionsimpulses sowie der Diskussionsfragen auf die Konstruktionen der Diskussionsteilnehmenden und damit die Ko-Konstruktion durch mein Handeln in der Erhebungssituation bei der Interpretation einer stetigen Reflexion unterzogen.

Der Problemfokus für den Diskussionsimpuls wurde in Form eines Auszugs aus einem europäischen bildungspolitischen Dokument, der *European Universities' Charter on Lifelong Learning* der *European University Association* (vgl. EUA 2008) gewählt.⁵³ Zentral für die Entscheidung für dieses Dokument war, dass er meine Konstruktion des Gegenstandes ausreichend repräsentierte sowie die europäische Ebene abbildete und somit von den Hochschullehrenden in beiden Ländern nachvollzogen werden konnte. Lebenslanges Lernen wird darin mit konkreten Umsetzungsstrategien im Hochschulbereich verknüpft und dabei werden Handlungsbedarfe, die in den Aufgabenbereichen von Hochschullehrenden liegen, konkret benannt. Folgende Umsetzungsschritte werden darin aufgeführt: (1) Die institutionelle Verankerung Lebenslangen Lernens an Hochschulen, (2) die Öffnung für eine heterogene Studierendenschaft, (3) die Anpassung der Studienprogramme in einer lernendenzentrierten Perspektive und (4) die Bereitstellung von Angeboten zur Orientierung und Beratung von Studierenden. Punkt zwei konkretisiert zudem die heterogene Studierendenschaft in Form einer Aufzählung verschiedener Zielgruppen: „Absolvent*innen weiterführender Schulen, Lernende im Erwachsenenalter, Berufstätige mit dem Ziel der Erweiterung ihrer Qualifikationen für die Arbeitswelt, Senior*innen, die ihre gewonnene Lebenszeit nutzen, um ihren kulturellen Interessen nachzugehen, sowie andere“.

53 Siehe Anhang IV und V: „Diskussionsimpuls deutsch“ und „Diskussionsimpuls spanisch“

Der ausgewählte Diskussionsimpuls ist im Sprachduktus einer Selbstverpflichtung zur Förderung lebenslangen Lernens an Universitäten formuliert. Darin wird das Bild einer kohärenten institutionellen Strategie gezeichnet, in der es möglich scheint, dass unterschiedliche Zielgruppen problemlos in die Hochschulstrukturen integriert werden und ihren spezifischen Bedarfen dabei mit einheitlichen Maßnahmen erfolgreich begegnet werden kann. Dabei bleibt der Impuls insgesamt sehr vage. Die Ansprache der Hochschulen als organisationale Einheit, ohne konkrete Organisationsmitglieder oder -gruppen zu adressieren, war dabei ein bewusstes Auswahlkriterium, denn es bot den Teilnehmenden den ausreichenden Freiraum, die eigene Berufsgruppe in diesem Prozess zu verorten.

Wie im Theoriekapitel ausführlich dargelegt wurde, zeichnet sich der Diskurs um lebenslanges Lernen durch seine Uneindeutigkeit in Bezug auf seine Ziele und den damit verbundenen notwendigen Maßnahmen zur Umsetzung aus. Der Diskussionsimpuls hatte somit auch die Aufgabe, den Gegenstand des lebenslangen Lernens einzugrenzen und es auf das Bildungssegment der Hochschulbildung zu beziehen und folglich einleitende und lenkende Impulse für die Diskussion zu ermöglichen.

Erläuterung zur Übersetzung zentraler Begriffe

Während sich im Deutschen schon seit einigen Jahrzehnten der Begriff des lebenslangen Lernens durchgesetzt hat, kursieren im spanischen Kontext verschiedene Begriffe. Bei der Übersetzung des englischen Dokuments der EUA ins Spanische war es also notwendig, ein Äquivalent zu lebenslangem Lernen zu finden, welches auf Basis einschlägiger Literatur schließlich in dem Begriff „aprendizaje permanente“ gefunden wurde (vgl. García Garrido/Egido Gálvez 2006; Ministerio de Educación 2011). Dabei ist festzuhalten, dass auch Begriffe wie „educación permanente“ (Alheit/Hernández Carrera 2018) sowie „aprendizaje a lo largo de la vida“ (Ley orgánica 2001) in ähnlichen Kontexten verwendet werden, was sich auch in der synonymen Begriffsverwendung durch die Diskussionsteilnehmenden widerspiegelte. Durch die Verortung des Begriffs im Kontext von Hochschule und Hochschulbildung im Rahmen der Einladung, der Vorstellung des Forschungsprojekts sowie des Diskussionsimpulses erfolgte die Begrenzung des Begriffskonzeptes bereits vorab durch mich. Darüber hinaus wurde der jeweilige Kontext, in dem die Diskussionsteilnehmenden auf die verschiedenen Begriffsvarianten zurückgriffen, berücksichtigt sowie entsprechende terminologische Suchbewegungen für ein besseres Verständnis der verschiedenen Perspektiven auf das Thema fruchtbar gemacht.

Das Original des Auszugs aus der *Charter of lifelong learning* der *European University Association* (EUA) wurde jeweils kurz vor der Erhebungsphase in die jeweilige Zielsprache, sprich ins Spanische und dann ins Deutsche, übersetzt. Der Teil, der im Englischen „*a diversified student body*“ hieß, wurde von mir mit „*un cuerpo estudiantil diversificado*“ ins Spanische übersetzt, da mir der Begriff darüber hinaus auch in ähnlichen Bedeutungskontexten bereits begegnet war. Innerhalb des Zeitraums von einem Jahr zwischen den beiden Erhebungsphasen stieß ich auf eine Übersetzung in Hörig/Brunner (2011), an der ich mich für die deutsche Übersetzung anlehnte und daher den

Begriff „*heterogene Studierendenschaft*“ für den Diskussionsimpuls daraus übernahm. Die jeweilige Begriffsverwendung der Diskussionsteilnehmenden ist in der Regel identisch mit dem Begriff aus dem Impulstext. Trotz des teilweise stark ausgeprägten sozialwissenschaftlichen Fachhintergrunds vieler Diskussionsteilnehmender ist davon auszugehen, dass der unterschiedlichen Begriffsverwendung nicht die Absicht einer analytischen Differenzierung zwischen Diversität und Heterogenität (siehe 2.2.1) zugrunde liegt. In den einzelnen Fallanalysen wird daher der von den Teilnehmenden verwendete Begriff übernommen.

Insgesamt führte die soeben dargestellte Vorgehensweise in der Erhebungssituation dazu, dass die Teilnehmenden immer wieder auf den Text Bezug nahmen, indem sie sich über Verständnisschwierigkeiten beratschlagten und auf einzelne Begriffe oder Satzteile hinwiesen. Auf Basis des gemeinsamen Austausches über den Impulstext und der Verknüpfung mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen aus ihrem beruflichen Alltag sowie die Einordnung dieser wiederum in den Kontext des Impulses konnten die verschiedenen Verständnisse sowie eine Wir-Perspektive, die auf geteilten Erfahrungen fußt, rekonstruiert werden.

Insbesondere bei den spanischen Diskussionen konnte ich beobachten, wie die Anwesenheit von mir als ausländischer Forscherin Einfluss auf die Diskussion nahm. Obgleich ich auch in den in Deutschland durchgeführten Gruppendiskussionen zu Beginn der Diskussion auf den internationalen Kontext der Studie verwies, wurde auf diesen in den dortigen Diskussionen kaum Bezug genommen. Ausschlaggebend dafür war sicherlich, dass der internationale Kontext durch meine Anwesenheit als ausländische Forscherin die Situation in den in Spanien durchgeführten Diskussionen in viel stärkerem Maße und kontinuierlich beeinflusste. Anzeichen dafür waren bspw. die wiederholte Einnahme einer nationalen Wir-Perspektive durch die Diskussionsteilnehmenden sowie Erklärungen von länderspezifischen Konzepten oder Begriffen, von denen die Teilnehmenden ausgingen, dass sie nicht automatisch für mich verständlich seien. In den einzelnen Fallanalysen wird auf diese Phänomene eingegangen.

5.4.3 Auswertung

Die eingangs ausgeführten methodologischen und methodischen Überlegungen sollen nun in Bezug auf die Umsetzung der Analyse reflektiert werden. Dabei wird hier insbesondere auf den Umgang mit Phänomenen des Interaktionsgeschehens im Rahmen des Auswertungsprozesses eingegangen. Abschließend wird die Zweiteilung der Ergebnisdarstellung erläutert.

Die Gruppendiskussionen wurden auf Basis der Audio-Aufzeichnungen vollständig transkribiert. Wortwiederholungen und Füllwörter wurden prinzipiell nicht in die schriftliche Darstellung aufgenommen, außer ihnen wurde eine inhaltliche Relevanz zugesprochen, bspw. wenn aus ihnen Unsicherheit oder Verlegenheit abgeleitet wurde. Ähnliches gilt für Pausen. Diese wurden generell erst ab einer Dauer von über drei Sekunden in das Transkript aufgenommen, dann wiederum aber auch nur, wenn sie relevant erschienen.

Kodierprozess

Der Kodierprozess mit seinen einzelnen Schritten wurde direkt nach der Erhebung der ersten Gruppendiskussion aufgenommen. Bereits während der Transkription wurden erste konzeptionelle Ideen entwickelt. Von einer Nutzung technischer Unterstützung durch entsprechende digitale Programme zur Datenanalyse wurde relativ schnell abgesehen, da sie dazu verleiteten, eine inhaltsanalytische und eher deduktive Vorgehensweise anzuwenden und dort gleichzeitig die verschiedenen Analyseebenen (s. u.) in ihrer Komplexität nicht abgebildet werden konnten. So erfolgte die Analyse vor allem über handschriftliche Notizen, die sukzessive in digitale Textdateien übertragen wurden. Zugleich wurde damit der Schreibprozess analytischer Memos aufgenommen.

Die verschiedenen in der KGT dargestellten Kodierschritte wurden in einem iterativ-zyklischen Vorgehen angewandt, das heißt, das Kodieren einzelner Zeilen im Rahmen des *Initial Codings* wurde weitergeführt durch die Selektion einzelner inhaltlicher Codes im Rahmen des *Focused Codings* und bei Bedarf zum *Initial Coding* zurückgekehrt. Auch der Einbezug sensibilisierender Konzepte im Rahmen des *Theoretical Codings* fand stets parallel statt und wurde im Zuge einer zunehmenden Auseinandersetzung mit vorwiegend grundagentheoretischer Literatur kontinuierlich erweitert. Es wurden dabei generative Fragen, die sich aus dem Material heraus entwickelten, vergleichend an das weitere Material herangetragen. Da die Erhebung der drei in Spanien durchgeführten Gruppendiskussionen zeitlich sehr nah beieinander lagen und die in Deutschland durchgeführten Diskussionen einen großen zeitlichen Abstand dazu hatten und die Analyse jener daher bereits weit im Vorfeld begonnen hatte, wurde dieses Vorgehen bis zum Abschluss der Analyse beibehalten und somit auch erste theoretische Konzepte kontinuierlich überprüft.

Vergleiche fanden in allen Phasen der Analyse statt und bezogen dabei die verschiedenen Ebenen von Gruppendiskussionen ein. So wurden Vergleiche zwischen den verschiedenen Gruppen gezogen sowie innerhalb einer Gruppe, um etwa der Frage nachzugehen, wie sich die Teilnehmenden zu verschiedenen Zeitpunkten dem Thema auf unterschiedliche Art und Weise annähern (vgl. Kühn/Koschel 2018, S. 187). Eine Perspektive auf die nationale Fallebene wurde der Analyse der Gruppendiskussion als Fall nachgelagert eingenommen (siehe Kapitel 7).

Übersetzen als Prozess

Unter Rekurs auf die zuvor in 5.3 dargelegten theoretischen Positionen zum Übersetzungsprozess lässt sich die Entwicklung der im Laufe dieser Arbeit eingenommenen Übersetzungshaltung und die damit verbundene Übersetzungspraxis reflektieren. So war es zu Beginn des Forschungsprozesses noch erklärtes Ziel, die Interviewpassagen möglichst fehlerfrei durch die Suche nach semantischen Äquivalenten von der Ausgangs- in die Zielsprache, sprich vom Spanischen ins Deutsche zu übertragen. Dabei wurde die deutschsprachige Leser:innenschaft dieser Übersetzungen mitgedacht und mögliche sich ergebende Irritationen aufgrund sprachlicher und kultureller Fremdheit bereits im Übersetzungsprozess minimiert. Bezogen auf die zeitliche Abfolge des Forschungsprozesses hatte dies zur Folge, dass gegenstandsrelevant erscheinende Passa-

gen noch vor dem Analyse- und Interpretationsprozess auf diese Art und Weise übersetzt wurden. Dieses Vorgehen wurde später anhand der Auseinandersetzung mit Prämissen rekonstruktiver Forschung allgemein und im Kontext fremder Sprachen im Besonderen reflektiert und führte zu einer Repositionierung in Bezug auf die Übersetzungshaltung sowie zu einer Umstrukturierung des Übersetzungsprozesses. Dies hatte zur Folge, dass Analyse- und Übersetzungsprozesse in einem iterativ-zyklischen Vorgehen miteinander verbunden wurden und dabei der Verfremdungseffekt, der sich bei mangelnder Möglichkeit einer direkten Übertragung von der Ausgangs- in die Zielsprache ergab, nicht durch die Einebnung in die Struktur der Zielsprache übergangen, sondern produktiv genutzt wurde.

Bei der textlichen Endredaktion dieser Studie wurde die Übersetzung der ausgewählten Zitate mit der Unterstützung von zweisprachigen Personen noch einmal dahingehend überprüft, ob der von mir im Rahmen des Forschungsprozesses interpretierte Sinn auch darin zum Ausdruck kommt. Eventuell wurden entsprechende Änderungen vorgenommen.

Methodischer Umgang in der Analyse mit Phänomenen des Interaktionsgeschehens

Zur Sensibilisierung für Phänomene auf Ebene des Interaktionsgeschehens und für ihre Integration in die Analyse wurde nachfolgender Fragenkatalog (vgl. Liamputtong 2011, S. 174) herangezogen, der anhand von drei Leitfragen verschiedene Ebenen in den Blick nimmt:

Tabelle 3: Liste zur Analyse von Interaktionen und von Bedeutung auf Gruppenebene (Liamputtong 2011, S. 174)

Group component	Aspect of interaction for analysis
What?	What topics/opinions produced agreement?
	What statements seemed to evoke conflict?
	What were the contradictions in the discussion?
	What common experiences were expressed?
	Did the collective interaction generate new insights or precipitate an exchange of information among participants?
Who?	Whose interests were being represented in the group?
	Were alliances formed among group members?
	Was a particular member or viewpoint silenced?
How?	How closely did the group adhere to the issue presented in the discussion?
	How did group members respond to the ideas of other?
	How did the group resolve disagreements?
	How were emotions handled?

5.4.4 Die zwei Darstellungsebenen der Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Studie sind in zwei Ebenen unterteilt, in denen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen gearbeitet wird. Im ersten Teil (Kapitel sechs) werden im Rahmen von Fallanalysen die interaktiven Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen fokussiert. Dabei wird die Komplexität der jeweiligen Gruppendiskussion berücksichtigt, indem die dort getätigten Aussagen in ihrem Entstehungskontext verortet werden. Im zweiten Teil wird die Komplexität einer international vergleichenden Studie berücksichtigt, indem die Ergebnisse aus den Fallanalysen an einen nationalen Kontext rückgebunden werden (Kapitel sieben). Durch diese Zweiteilung der Ergebnisse wird den Herausforderungen einer internationalen Studie begegnet, indem jede Gruppendiskussion als Fall konzipiert und damit zunächst für sich stehend interpretiert wird, ohne direkt eine nationale oder kulturelle Interpretation anzulegen. Diese erfolgt erst in einem zweiten Schritt über das im Rahmen der Untersuchung entwickelte *tertium comparationis*, die Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Im Folgenden werden die zwei Darstellungsebenen der Ergebnisse mit ihrer jeweiligen Schwerpunktsetzungen ausführlich erläutert.

Fallanalysen Gruppendiskussionen

Im Fokus der Analyse der einzelnen Gruppendiskussionen steht der interaktive Herstellungsprozess der Gruppenmitglieder zur Bedeutungsgenerierung Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Im Rahmen der Fallanalysen wird es dabei möglich, die Aussagen in ihrem jeweiligen Gruppenkontext zu analysieren. Besondere Beachtung gilt daher der jeweiligen Gruppenzusammensetzung, da sie in einem Verhältnis zum Vorhandensein gemeinsamer Erfahrungsräume steht, auf die sich die Gruppenmitglieder in ihren Ausführungen beziehen und darauf aufbauend einen Gruppendiskurs herstellen können. So ermöglichten bzw. limitierten die jeweils unterschiedlich ausgeprägten gemeinsamen Erfahrungsräume auf Basis geteilter Arbeitskontexte und damit eines hohen Bekanntschaftsgrads oder eines gemeinsamen disziplinären Hintergrunds kollektive Zugänge zu dem Diskussionsthema. Diese beiden Aspekte werden im Rahmen der Fallanalysen dahin gehend interpretiert, welchen Einfluss sie auf die Konstruktion des Gruppendiskurses haben könnten. Es wird also dargelegt, welche Annahmen über die Bedeutung der Gruppenzusammensetzung für die Interpretation der Aussagen herangezogen werden. Dabei werden verschiedene Analyseperspektiven auf inhaltlicher sowie auf Interaktionsebene zusammengeführt.

Bei der Analyse des Interaktionsgeschehens und insbesondere darin eingemommener Teilnehmendenrollen werden individuelle, biografisch geprägte Besonderheiten, welche aus den Aussagen der jeweiligen Teilnehmenden hervorgehen, ebenso wie Beobachtungen, die im Rahmen der Kommunikation mit den einzelnen Teilnehmenden vor und nach der Erhebung gemacht wurden, einbezogen.

Fallübergreifende Ergebnisdarstellung: Arenastruktur und internationaler Vergleich

Im zweiten Teil des Ergebniskapitels (Kapitel sieben) erfolgt eine Darstellung, die die verschiedenen Dimensionen, die in den einzelnen Fallanalysen deutlich geworden

sind, fallübergreifend verdichtet und dabei zugleich auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit fokussiert. Hierbei dienen die theoretischen Überlegungen zu Arenen Lebenslangen Lernens an Hochschulen als abstraktes Konzept zur Strukturierung der Ergebnisse. So werden die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden vor dem Hintergrund der jeweiligen Bedeutungskonstruktionen zu Lebenslangem Lernen und mit Fokus auf Spannungsfelder dargestellt, die sich auf Basis ihrer Aussagen bei einer Umsetzung in die Hochschulbildung ergeben, um damit zu einem besseren Verstehen hochschulischer bzw. akademischer Bildung im Kontext Lebenslangen Lernens beizutragen.

Wie im Abschnitt zum Vorgehen bei der Datenanalyse deutlich wurde (siehe 5.1.3), verlief die analytische Arbeit zur Theoriebildung zunächst über Ländergrenzen hinweg. Die Integration des in Deutschland und Spanien erhobenen Materials in den Theoriebildungsprozess liegt dabei sowohl in der länderübergreifenden Konzeption der sozialen Welt der Hochschullehrenden als auch in der Fokussierung auf zum nationalen Kontext querliegenden Fallebenen begründet. Auch die Darstellung der Arenastruktur Lebenslangen Lernens in der sozialen Welt der Hochschullehrenden konzentriert sich auf eine länderübergreifende Perspektive. Allerdings wird dort auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Kontexte eingegangen, wo diese sich auf unterschiedliche nationale Besonderheiten zurückführen lassen.

6 Ergebnisdarstellung I: Fallanalysen

Die Darstellungsform der Ergebnisse im Rahmen von einzelnen Fallanalysen ermöglicht es, die Vielfalt und Komplexität des Interaktionsgeschehens und seine Bedeutung für den Forschungsgegenstand abzubilden. Der Herausforderung, das Zusammenspiel von inhaltlichen und Phänomenen auf der Ebene des Interaktionsgeschehens darzustellen, wird dabei durch die Aufteilung der einzelnen Fallanalysen in verschiedene Abschnitte begegnet. Diese Struktur ermöglicht weiterhin genügend Flexibilität, um auf Besonderheiten der einzelnen Fälle eingehen zu können. Den Einstieg in jede Fallanalyse bietet ein Überblick über die in der Diskussion zentral verhandelten Themen (erster Abschnitt). Auf Basis der vorab getätigten Überlegungen zur Bedeutung von gemeinsam geteilten Erfahrungsräumen für den Verlauf der Diskussion erfährt die Gruppenzusammensetzung eine besondere Beachtung in der Darstellung (zweiter Abschnitt). Dort wird auch darauf eingegangen, wie die Diskussion jeweils zustande gekommen ist. Der dritte Abschnitt befasst sich mit zentralen Elementen auf der Ebene des Interaktionsgeschehens. Darin wird auf die verschiedenen Teilnehmendenrollen, die Diskursorganisation, Besonderheiten in Bezug auf den Gruppendiskurs sowie auf weitere als relevant erachtete Interaktionsmomente der Forschungsteilnehmenden untereinander und mit mir als Moderatorin eingegangen. Dabei werden die empirischen Phänomene auf der Ebene des Interaktionsgeschehens mit den vorab getätigten methodologischen Überlegungen, insbesondere denen von Ruiz Ruiz (2012), zum Zusammenhang von der Art des Gruppendiskurses mit der Teilnehmendenzahl ins Verhältnis gesetzt. Wichtige Fragen, die in diesem Abschnitt verhandelt werden, sind, wie sich die Gruppe als solche über den Verlauf der Diskussion konstituiert und welche Phasen sie dabei durchläuft. Schließlich werden die zentralen Diskussionsinhalte herausgearbeitet, die in Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit von Bedeutung sind (vierter Abschnitt). Die unterschiedlichen Teilnehmendenrollen und ihre Auswirkungen auf den Diskussionsverlauf werden dabei durchgehend im Blick behalten sowie Interpretationen für die Einnahme dieser Rollen in Bezug auf den jeweiligen inhaltlichen Kontext erstellt. Im Fokus steht dabei die kollektive Ebene. Vereinzelt aufscheinende Positionen werden dahin gehend untersucht, inwiefern sie weitere Dimensionen des Themas über die kollektive Ebene hinaus beinhalten bzw. wie sie in die Diskussion eingebettet sind, das heißt, es wird der Frage nachgegangen, welche Aussagekraft über das Thema sie trotz bzw. gerade aufgrund ihrer Singularität besitzen. Die Fallanalysen enden mit einem Fazit (fünfter Abschnitt), in dem die jeweilige Gruppendiskussion mit den anderen Gruppendiskussionen in Beziehung gesetzt wird und Besonderheiten reflektiert werden. Die Reihenfolge der Darstellung erfolgt auf Basis der zeitlichen Chronologie ihrer Erhebung. Für die bessere Nachvollziehbarkeit werden die Diskussionsabschnitte jeweils den pseudonymisierten Hochschullehrenden zugeordnet sowie die Zeilennummern aus dem Interviewskript in Klammern

angegeben. Für die spanischen Gruppendiskussionen (Gruppe A, B und C) werden die Materialauszüge ins Deutsche übersetzt.

6.1 Fallanalyse Gruppe A

6.1.1 Zusammenfassung

In dieser Gruppendiskussion überwiegt eine positive Deutung Lebenslangen Lernens aufgrund der Dynamik, die es in die starren Universitätsstrukturen zu bringen scheint (siehe 6.1.4.1). Skepsis gegenüber dem Konzept ist dabei nicht grundsätzlicher Art, sondern bezieht sich auf Teilaspekte, die es in seiner Umsetzung verkürzt und unzulänglich erscheinen lassen. Eine enge Verknüpfung erhält es dabei mit der Frage nach einem ausgewogenen Theorie-Praxis-Verhältnis akademischer Ausbildung sowie der Frage nach der Bedeutung von Berufserfahrung der Hochschullehrenden in den Berufsfeldern, für die sie ausbilden. Als besonders relevant erachten die Diskussionsteilnehmenden dabei die Möglichkeit der Wahlfreiheit von Lerninhalten, sowohl als Kriterium gelingenden Lernens im Rahmen eines Studiums als auch in Bezug auf die Möglichkeit der freien Gestaltung von Lehrveranstaltungen durch die Hochschullehrenden selbst (siehe 6.1.4.2). Schließlich nimmt ausgehend von einzelnen Teilnehmenden die Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern im Umgang mit Diversität in Lehrveranstaltungen einen Fokus der Diskussion ein (siehe 6.1.4.3).

6.1.2 Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Gruppendiskussion

An der ersten Gruppendiskussion, die an der spanischen Universität abgehalten wurde, nahmen insgesamt sechs Hochschullehrende teil: Pedro, José, Emilio, Luisa, Carmen und Pablo. Das Dienstalalter und damit auch der Zeitraum, in dem die Teilnehmenden als Hochschullehrende zum Zeitpunkt der Diskussion tätig waren, umfasste in dieser Gruppe sechs bis dreißig Jahre.

Gruppe A zeichnet sich in ihrer Zusammensetzung durch die Kombination zweier Merkmale aus, die sie von den anderen Gruppen unterscheidet: erstens die homogene Zusammensetzung in Bezug auf die von ihnen repräsentierten Fachdisziplinen, die alle aus dem Spektrum der Erziehungswissenschaft/Pädagogik stammen, sowie darüber hinaus eine vorwiegende Lehrtätigkeit in demselben Studiengang und zweitens der hohe Bekanntheitsgrad der Diskussionsteilnehmenden untereinander. Die Gruppenzusammensetzung in Bezug auf diese beiden Merkmale stellte kein explizites Auswahlkriterium dar, sondern ergab sich aufgrund der zeitlichen Verfügbarkeit der Teilnehmenden auf einen Termin. Der hohe Bekanntheitsgrad zwischen den Teilnehmenden erschloss sich mir erst durch die Beobachtung der gegenseitigen Begrüßung. Durch meinen Aufenthalt in den Räumlichkeiten des Instituts über einen längeren Zeitraum hinweg konnte ich zusätzlich im Nachhinein in Erfahrung bringen, dass sich die Teilnehmenden dieser Diskussion regelmäßig in verschiedenen Arbeitskontexten begegneten und daher angenommen werden kann, dass sie sich in Bezug auf

bestimmte inhaltliche Positionen, die in Zusammenhang mit dem Diskussionsthema stehen, bereits kannten.

Der hohe Bekanntheitsgrad der Teilnehmenden untereinander und damit die Konzeption als Realgruppe kann laut Kühn und Koschel (vgl. 2018, S. 67) zur Folge haben, dass Positionen, die ihren Ursprung außerhalb der Diskussionssituation haben, einfach in die Diskussion übernommen werden und dort nicht begründet werden müssen. Auch in dieser Diskussion wirkten manche der Beiträge als „von außen“ in die Diskussion hineingetragen. Zusätzlich gestützt wurde dieser Eindruck durch eine formlose Nachbesprechung mit einer der Teilnehmenden, die mir gegenüber im Nachgang der Diskussion die Beiträge zweier Kolleg:innen als jeweils „typisch“, sprich als bekannt und erwartbar, einordnete. Riskant scheint dabei, dass auf Basis von im Vorfeld bestehender Macht- und Hierarchieverhältnisse die Teilnehmendenrollen in der Diskussion bereits vorab strukturiert werden, mit maßgeblichem Einfluss auf den Diskussionsverlauf und die Themensetzung (vgl. ebd.). Im Falle dieser Diskussion wirkte der Umgang der Teilnehmenden untereinander sehr vertraut. Entgegen also der Befürchtung einer Vorstrukturierung der Diskussion auf der Grundlage bestehender Hierarchieverhältnisse entstand der Eindruck, dass der hohe Grad an Bekanntheit zu einer vertrauensvollen Atmosphäre beitrug und es somit den einzelnen Teilnehmenden keine Sorge bereitete, ihre Meinungen offen auszusprechen. Heftige Formulierungen oder als polarisierend gerahmte Aussagen können daher eher als kohärent gewertet werden, als dass sie das Brechen eines Tabus darstellen. Dies zeigt sich bspw. darin, dass Beiträge teilweise auf sehr zynische Art formuliert wurden, was jedoch der Diskussionsatmosphäre nicht schadete, sondern im Gegenteil, teilweise zu deren Auflockerung beitrug.

Außerdem stellte sich heraus, dass sich einzelne Diskussionsteilnehmende mit Themen, die in Verwandtschaft zu dem Thema der Gruppendiskussion stehen, wie die Öffnung der Universitäten für nicht-traditionelle Studierende, im Rahmen ihrer Forschungsaktivitäten beschäftigt hatten und dadurch über eine zusätzliche fachliche Expertise verfügten. Dies hatte zur Folge, dass einzelne Beiträge aus einer wissenschaftlich beobachtenden Blickrichtung formuliert werden.

Der starke Rekurs auf historische, politische, soziale sowie allgemein pädagogische Aspekte des Themas ermöglichte den Teilnehmenden über weite Teile der Diskussion die Vermeidung der Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern, die sich im Rahmen der eigenen Lehrtätigkeit aufzeigen und damit eine gewisse Form der Distanzeinnahme zur Verantwortungsübernahme als Berufsgruppe. Lediglich die Beiträge einer Teilnehmenden, Carmen, welche tiefergehende Schilderungen aus ihrem beruflichen Alltagserleben beinhalten, veranschaulichen solche Spannungsfelder im Umgang mit den Konsequenzen einer Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung sowie die Frage nach professionellen Anforderungen, die sich daraus für Hochschullehrende ergeben. Der erziehungswissenschaftliche Fachhintergrund aller Gruppenmitglieder erweist sich hierbei einerseits als aufschlussreich, da die Diskussionsteilnehmenden ihre eigene Lehrtätigkeit als analog zur späteren Berufspraxis der Studierenden konstruieren und dadurch ihr eigenes Handeln anhand

fachspezifischer Maßstäbe einer kritischen Prüfung unterziehen. Dadurch werden Spannungsfelder zwischen Anspruch und Wirklichkeit pädagogischen Handelns und damit ungeklärte Fragen der Professionalisierung angedeutet, die sich bspw. anhand des geschilderten Umgangs mit einer heterogenen Studierendenschaft im Kontext von Seminarinteraktion oder im Rahmen von Bewertungssituationen nachvollziehen lassen. Andererseits führt diese enge Kontextualisierung auch dazu, dass diese Aussagen aufgrund ihrer Fächerspezifik auf einen engen Kontext eingeschränkt bleiben.

6.1.3 Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens

Teilnehmendenrollen

Die Beiträge der Diskussionsteilnehmenden Carmen stechen auf eine bestimmte Art und Weise hervor, denn sie bringt sehr persönliche Beispiele aus ihrem Lehralltag ein, im Rahmen derer ihre eigene Handlungsunsicherheit zum Ausdruck kommt. Dabei nimmt sie zum einen die Perspektive der Lehrenden in konkreten Handlungskontexten ein, zum anderen eine wissenschaftlich-empirische Perspektive. Letztere Perspektive wird dabei vor allem auf eine beschreibende Art und Weise von ihr vorgetragen. Die Darstellung der Beiträge aus der Perspektive der Lehrenden über ihre Auseinandersetzung mit als problematisch wahrgenommenen Situationen im Umgang mit der Diversität der Studierendenschaft weisen ein hohes Maß an Emotionalität und damit an persönlicher Involviertheit auf. Eine Verknüpfung der beiden Perspektiven, der wissenschaftlich-empirischen, sprich beobachtenden, und der professionell erlebenden, mündet in dem Aufzeigen von als problematisch wahrgenommenen Situationen aus dem Lehralltag, für die Carmen nur Lösungen auf individueller Ebene zu finden scheint, was zu einem Zustand der Überforderung führt. Ihre Beiträge geben wertvolle Hinweise auf die Komplexität des Themas sowie die darin enthaltenen professionellen Spannungsfelder, die sich erst bei einer intensiven Reflexion der Implikationen einer Umsetzung der Maßnahmen Lebenslangen Lernens in die Lehrpraxis zeigen. Gleichzeitig verweisen die jeweiligen Reaktionen auf Carmens Beiträge durch die Gruppe darauf, wie die Thematisierung solcher Spannungsfelder wiederum kollektiv verhandelt werden. Eine Besonderheit in Bezug auf den Ablauf der Gruppendiskussion stellt dar, dass Carmen erst im Verlauf der Diskussion dazustößt (ca. nach einem Fünftel der Diskussion). Da sie dies angekündigt hatte, hatte ich ihr den Diskussionsimpuls vorab zugeschickt, wodurch es ihr theoretisch möglich war, sich intensiv auf die Gruppendiskussion vorzubereiten und somit einen Reflexionsvorsprung gegenüber den anderen Teilnehmenden zu haben. So wirkt ihr Eingangsstatement sehr strukturiert und abstrakt zugleich.

Auch Emilio gestaltet weite Teile der Diskussion einerseits durch eine starke Abstraktion des Themas, indem er verschiedene Verknüpfungen zu allgemeinen pädagogischen Fragestellungen herstellt sowie potenzialorientierte Deutungen von Diversität als Ergebnis von Öffnungsprozessen betont. Dabei bekräftigt er die Forderung nach der Möglichkeit der hochschuldidaktischen Weiterbildung und argumentiert stark für eine Enthierarchisierung des Verhältnisses von Lehrenden und Studierenden. Andererseits nimmt er auch Stellung zu Aspekten auf der Interaktionsebene zwischen Lehren-

den und Studierenden und bildet somit streckenweise eine thematische Untergruppe mit Carmen, wobei sich ihre Perspektiven teilweise stark voneinander unterscheiden.

Luisa verhält sich über die Diskussion hinweg sehr zurückhaltend. Zusammen mit Emilio bildet sie in Bezug auf einen thematischen Aspekt eine Untergruppe. So merken die beiden an verschiedenen Stellen an, dass die anderen Teilnehmenden die Qualität der Lehre in ihren Augen als zu negativ bewerten. Sie selbst können aus ihren eigenen Erfahrungen, welche auf einer nicht allzu lange zurückliegenden Studierendenperspektive basieren, berichten, dass sich die Situation in der Lehre verbessert hat und sie die Hochschullehrenden inzwischen für sensibler und engagierter in Bezug auf die eigene Lehre halten. Luisa bezieht das auf die Frage der hochschuldidaktischen Gestaltung der Seminare allgemein, Emilio auf den Umgang mit Diversität bzw. auf eine anerkennende Haltung gegenüber derselben. Diese Position wird vorsichtig formuliert sowie durch das Interaktionsgeschehen abgeschwächt, indem die Singularität der pädagogischen Fächer in Bezug auf eine solche anerkennende Haltung gegenüber Diversität bzw. innovativer Lehrkonzepte von den anderen Teilnehmenden argumentativ dagegen ins Feld geführt wird.

Als besonders kontrovers tritt dabei José hervor, der wiederholt in teils zynischen Kommentaren auf die Unmöglichkeit der Umsetzung Lebenslangen Lernens vor dem Hintergrund des desolaten Zustandes der Universitäten sowie der diffus und unterschwellig wirkenden organisationspolitischen Machtverhältnisse hinweist. So führt José die Diskussion, wenn sie sich in eine produktive Richtung entwickelt, indem die anderen Teilnehmenden auf die verschiedenen Stellschrauben hinweisen, die es zu bearbeiten gelte, um die Umsetzung Lebenslangen Lernens zu unterstützen, auf die Unübersichtlichkeit und Komplexität zurück, die sich bei der Umsetzung der Programmatik ergibt:

José: „[...] Und eine letzte Sache, die ich noch gerne sagen würde, ist, dass wir alles in einen Topf werfen. Wir reden von Erwachsenenbildung, Unternehmen und Universität, wir als Einheit und dahintersteckt eine Problematik, die ein ganzes Universum ist. Das heißt, dass das, was wir hier thematisiert haben, mehrere Universen sind.“ (Gruppe A/Z. 201–205)

Zudem muss José die Diskussion nach ca. einem Drittel der Zeit aufgrund terminlicher Überschneidungen verlassen. Dies benutzt er als Begründung, um sich zu Beginn der Diskussion viel Raum zu nehmen und sich darin stark zu engagieren. Dabei zeichnet sich José's Sprachstil durch die Verwendung vieler Metaphern sowie umgangssprachlicher Ausdrücke aus, die er insbesondere im Kontext seiner Kritik an den aktuellen Zuständen formuliert.

Pedro nimmt während der Diskussion eine stark moderierende Rolle ein und bringt selbst Reflexionsansätze ein, inwiefern die thematischen Aushandlungen in dieser Diskussion Ausdruck über den Zustand der Umsetzung Lebenslangen Lernens sind („die Idee des [...] Lebenslangen Lernens hat sich bei uns noch nicht als Leitprinzip durchgesetzt, sondern als vereinzelte Maßnahmen“; Gruppe A/Z. 329–331). So ist er auch der erste, der auf den Impuls reagiert und dabei eine sehr abstrakt einordnende Perspektive anbietet (siehe unten).

Pablo agiert über die ersten zwei Drittel der Diskussion hinweg sehr zurückhaltend. Insgesamt leistet er nur wenige Wortbeiträge, welche jedoch gleichzeitig klar und deutlich in ihrer Aussagekraft sind. Er übt dabei insbesondere Kritik an den Rahmenbedingungen universitärer Lehre wie der geringen Wertschätzung gegenüber Lehraktivitäten, Einschränkungen in Bezug auf die freie Gestaltung der Lehre sowie zu großen Seminargruppen. Er räumt der Universität als zentrale Referenzinstitution in einer Wissensgesellschaft einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert ein, sieht sie zugleich jedoch als unvorbereitet für die Erfüllung des gesellschaftlichen Auftrags der Integration breiter Bevölkerungsschichten an. Somit hält Pablo die Herausforderungen, die sich innerhalb der Universität durch den Umgang mit Diversität ergeben, als wahrscheinlicher umsetzbar als deren weitere Öffnung im Sinne einer Massifizierung und nimmt damit eine Gegenposition zu den anderen Teilnehmenden ein, die sich genau an dieser Herausforderung im Rahmen ihrer Beiträge abarbeiten. Auch er betont die Einschätzung, dass es sich bei der von ihm vertretenen pädagogischen Fächerfamilie um Ausnahmen in Bezug auf den engagierten Umgang von Hochschullehrenden handelt.

Trotz dieser unterschiedlichen Positionen, die teilweise nur auf sehr zurückhaltende Art vorgetragen werden und vereinzelt im Raum stehen bleiben, ohne dass die Gruppe darauf eingeht und z. B. an Lösungen für geschilderte problematische Situationen arbeitet, entsteht über diese Diskussion der Gesamteindruck, dass sich alle Teilnehmenden mit ihren individuellen Perspektiven einbringen sowie ihre Meinungen äußern können. Kollektivierungsprozesse werden dabei in Bezug auf die Unmöglichkeit einer Umsetzung der Programmatik Lebenslangen Lernens in die aktuellen Universitätsstrukturen sichtbar. Die teilweise sehr unterschiedlichen Aussagen können mit verschiedenen Erfahrungsräumen etwa in Bezug auf die unterschiedlich lange Verweildauer im Universitätssystem in Abhängigkeit vom Dienstalder oder aufgrund einer besonderen thematischen Sensibilität auf Basis eigener Forschungsarbeiten gedeutet werden.

Diskursorganisation und Gruppendiskurs

Im Rahmen des Zugangs, den diese Gruppe zu Beginn der Diskussion für das Thema wählt, stellen die einzelnen Mitglieder jeweils historische, politische, soziale sowie pädagogische Bezüge zu Lebenslangem Lernen her und greifen dabei auf ihre fachliche und thematische Expertise zurück. Dabei verknüpfen sie theoretisch-abstrakte Perspektiven mit eigenen Beobachtungen, die sie mit Lebenslangen Lernen in Verbindung bringen, wie bspw. über die Beschaffenheit universitärer Strukturen, die sie für dessen Umsetzung für zentral erachten. Innerhalb dieser unterschiedlichen Zugänge, in denen sie sich nur teilweise auf die jeweiligen Beiträge der anderen Teilnehmenden beziehen, kommt es zu widersprüchlichen Aussagen untereinander, etwa über die Frage, inwiefern die Vorstellung über die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens in der spanischen Gesellschaft aktuell verankert ist. Während Pedro die Diskussion mit einer Aussage über das mangelnde gesellschaftliche Bewusstsein und den entsprechend unzureichenden Ausbau notwendiger Strukturen auf nationaler Ebene, an die die euro-

päische Politik anknüpfen könnte, eröffnet, hält José die Idee für bereits gesellschaftlich anerkannt:

Pedro: „Ja, für mich gibt es eine vorgelagerte Frage, nämlich dass dieses Konzept, meiner Meinung nach, in Spanien ein Konzept war, das es nicht gab, das Konzept des lebenslangen Lernens und so weiter, und als es uns erreicht hat, erscheint es in den Erklärungen, in den Dokumenten, aber ich habe das Gefühl, dass es ein Konzept ist, das weder in den Universitäten noch in der Gesellschaft im Allgemeinen Wurzeln geschlagen hat. Und ich beziehe mich dabei nicht nur auf die formale Bildung, sondern sogar auf das Konzept als professionelle Weiterbildung. Die Idee, dass Berufe sich ständig bereithalten und erneuern müssen, ist eine Vorstellung, die in Spanien, glaube ich, keine große Tradition hat. Dies als ersten Eindruck.“

José: „[...] nun in Bezug auf das, was er gesagt hat, ist richtig, dass wir, da wir immer in dieser ganzen Geschichte hinterher sind, aber es ist auch richtig, dass es sich um ein Konzept handelt, welches immer präsenter wird, das heißt, das Lernen und dieses/ also das lebenslange Lernen wird als Notwendigkeit der Erneuerung und so gesehen. [...]“ (Gruppe A/Z. 5–27)

Diese konträren Einschätzungen zum tatsächlichen Verankerungsgrad lebenslangen Lernens in der spanischen Gesellschaft sind für die Diskussionsatmosphäre jedoch unerheblich, denn durch ihre Beiträge konstruieren die Teilnehmenden zugleich einen kollektiven Bezugsrahmen, an den alle weiteren Aussagen anschlussfähig bleiben. So stellen sie den im Impuls geforderten Veränderungsprozessen die Darstellung hinderlicher Strukturen auf den verschiedenen Ebenen gegenüber, angefangen bei der gesellschaftlichen über die Ebene des Bildungssystems bis hin zum Hochschulsystem und seinen konkreten Strukturen, sodass ihnen die Umsetzung lebenslangen Lernens unter den aktuellen Voraussetzungen nicht umsetzbar erscheint.

Wie bereits in den oben aufgeführten Diskussionsbeiträgen ersichtlich, zeichnen sich einige der Aussagen durch die Einnahme einer nationalen Perspektive aus, aus der heraus eine Abgrenzung zur Programmatik des lebenslangen Lernens erfolgt, welche dabei auf der europäischen Ebene verortet wird. Als ein Grund für dieses Vorgehen kann der Versuch der Teilnehmenden vermutet werden, eine von ihnen antizipierte Wissenslücke über spanische Gegebenheiten in Bezug auf lebenslanges Lernen bei mir als ausländischer Forscherin zu schließen. Gleichzeitig fällt aber auf, dass diese Beschreibungen nationaler im Unterschied zu europäischen Gegebenheiten größtenteils im Rahmen von Argumentationsfiguren Anwendung finden, in denen die Teilnehmenden auf die Eingeschränktheit der Übertragungsmöglichkeit der Programmatik in nationale Strukturen verweisen. So dominiert im folgenden Beitrag die Wahrnehmung einer Oktroyierung europäischer auf nationale Politik im Rahmen des Bologna-Prozesses, ohne dabei bereits bestehende Politiken mit ähnlichen Zielsetzungen zu beachten:

Carmen: „Nun, mal sehen, ich denke, dass im Fall der spanischen Universitäten der Zugang für neue Gruppen ein wenig plötzlich durch die ‚reales decretos‘⁵⁴ in Europa erweitert wurde. Ich

54 Ein *Real Decreto-ley* (Königliche Gesetzesverordnung) ist in der spanischen Rechtsordnung eine von der (Zentral-)Regierung erlassene Rechtsnorm mit Gesetzesrang und -kraft. Grundlage ist Artikel 86 der spanischen Verfassung, wonach die Regierung im Falle außergewöhnlicher und dringender Notwendigkeit vorläufige gesetzliche Regelungen in der Form eines *Real Decreto-ley* erlassen kann (vgl. Artículo 86 de la Constitución Española de 1978; Quelle: <https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=86&tipo=2>, 10.06.2022)

will sagen, es erscheint das Londoner Kommuniqué, und von dort aus werden Änderungen in der nationalen Politik mit der Idee vorgenommen, den Zugang für diese Bevölkerungsgruppen zu erleichtern. Es stimmt, dass wir in unserem Fall bereits ein Zulassungsverfahren für nicht-traditionelle Profile hatten, die ich für relativ fortschrittlich halte, denn seit 1975 gibt es die Möglichkeit der Zulassungsprüfung für über 25-Jährige.“ (Gruppe A/Z. 134–140)

Jedoch reicht die Öffnung des Hochschulzugangs in den Augen der Hochschullehrenden nicht aus, um die Bedarfe neuer Zielgruppen zu erfüllen. So kritisiert Carmen in ihrem nächsten Beitrag die Art der Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende und bezieht sich dabei auf die Darstellung aus dem Diskussionsimpuls (zweiter Absatz):

Carmen: „[...] Das heißt, wenn diese Gruppen eintreten, ist es so, wie du gesagt hast, wir öffnen ihnen den Zugang, aber wenn sie erst einmal drin sind, sind wir scheinbar alle gleich. Das ist sogar die Politik des Stipendiums. Ja, die Stipendien werden an diejenigen vergeben, die sie verdienen, denn sobald sie die Universität betreten haben, wird davon ausgegangen, dass wir alle gleichberechtigt sind. Da wir alle gleich sind, haben diejenigen, die eine bestimmte wirtschaftliche Situation und akademische Leistung vorweisen können, Anspruch auf diese Stipendien, bei denen andererseits viele weitere Bedürfnisse, die über die rein wirtschaftlichen hinausgehen, nicht berücksichtigt werden. [...]“ (Gruppe A/Z. 152–159)

Die Kritik wird also noch dahin gehend ausgebaut, dass die Öffnung des Hochschulzugangs allein nicht ausreicht, um die neuen Zielgruppen ausreichend zu unterstützen. Auch daran anknüpfende Programme, wie die Vergabe von Stipendien bei finanziellem Unterstützungsbedarf, gekoppelt an ausreichende Leistungen im Studium, werden dabei als nicht hinreichend genug betrachtet, da sie von der Gleichheit der Studierenden ausgehen, die in Wirklichkeit im universitären Alltag jedoch nicht gegeben sei (siehe dazu ausführlich 6.1.4.3).

Darüber hinaus erfährt die politische Programmatik wegen ihrer Anwendung in ausschließlich profitorientierten Bildungsbereichen eine grundsätzliche Kritik:

José: „Die politische Vision ist, dass Lebenslanges Lernen schön und gut ist, solange es dazu dient, Unternehmen mit neuen Kompetenzen auszustatten, aber es erscheint sehr schlecht, wenn es sich um Erwachsenenbildung in den Zentren für Erwachsenenbildung handelt, weil damit eine, eine Verschlechterung, ein soziales Problem anerkannt werden würde, dass es immer noch Analphabeten gibt, dass es immer noch Menschen gibt, die die Schule verlassen, ohne dass sie die Schule verlassen müssten.“ (Gruppe A/Z. 5–13)

Der Diskussionsbeginn zeigt die verschiedenen Zugänge auf, die die Teilnehmenden wählen, um sich einerseits inhaltlich an das Diskussionsthema anzunähern, andererseits ihrem persönlichen Standpunkt zu dem Thema dazu Ausdruck zu verleihen und sich somit als Mitglieder der Gruppe zu konstituieren. Trotz der vielen Aspekte und der verschiedenen Anknüpfungspunkte, die sie zu Lebenslangem Lernen wählen, orientieren sie ihre Beiträge an der grundlegenden Skepsis gegenüber der Möglichkeit der Umsetzung generell bzw. der Kritik an der Art, wie diese Umsetzung bereits erfolgt ist. So sprechen die Teilnehmenden der Programmatik ihre Nützlichkeit sowie in Teilen ihre Relevanz vor dem Hintergrund aktueller Strukturen im Bildungssystem

ab, sei es, weil sich diese aktuell noch nicht für die Integration neuer Maßnahmen eignen würden oder weil sie bereits in ausreichendem Ausmaß bestünden. Diese Skepsis gegenüber der europäischen Programmatik bzw. der spanischen Adaptation davon ist ein zentrales Moment, über das sich die Gruppe als solche im Rahmen der Diskussion konsolidieren kann und das ihr als einheitlicher Bezugsrahmen dient, unter dem die verschiedenen Aspekte des Themas verhandelt und Bezüge zu anderen Diskursen von ihnen hergestellt werden.

6.1.4 Zentrale Diskussionsinhalte

Nachfolgend werden zentrale Diskussionsinhalte der Diskussion herausgearbeitet, an denen sich die Spannungsfelder zwischen den Deutungen über Lebenslanges Lernen an Universitäten, dem eigenen professionellen Berufsverständnis und der Wahrnehmung der strukturierenden Rahmenbedingungen besonders deutlich zeigen und die somit dem Erkenntnisinteresse dieser Studie begeben. Zugleich handelt es sich um Themen, um die sich zumindest phasenweise ein Gruppendiskurs bildet.

6.1.4.1 *Lebenslanges Lernen als Veränderungsmotor für starre Hochschulstrukturen*

Die Öffnung der Hochschule gegenüber nicht-traditionellen Studierendengruppen sowie gegenüber außerhochschulisch erworbenem Wissen sind zwei zentrale Aspekte, die von der Gruppe mit Lebenslangem Lernen assoziiert werden. Aufgrund der aktuellen Undurchlässigkeit der Hochschulstrukturen für diese beiden Gesichtspunkte werden in den Beiträgen Forderungen nach mehr Durchlässigkeit deutlich. Dies lässt sich anhand mehrerer Faktoren rekonstruieren, welche wiederum auf die verschiedenen Dimensionen Lebenslangen Lernens an Hochschulen hinweisen.

So befürwortet Luisa Lebenslanges Lernen als Antwort auf die Notwendigkeit einer kontinuierlichen persönlichen Weiterentwicklung, wofür es wiederum der Öffnung bzw. der Flexibilisierung des Studiums bedarf. Dem zugrunde liegt eine generelle Befürwortung der Idee Lebenslangen Lernens, aufgrund seiner Bedeutung für Individuen, hier verstanden als die Studierenden selbst, sowie für die Gesellschaft, gemeint sind damit die pädagogischen Zielgruppen, mit denen die Studierenden nach ihrer akademischen Ausbildung arbeiten: „[...] unsere Studierenden [...] müssen sich immer weiterbilden, zum einen als eine persönliche Bereicherung, und zum anderen um sich besser auf die Arbeit mit den Schülern vorzubereiten, für die sie Verantwortung tragen werden.“ (Gruppe A/Z. 103–105) Luisa folgt damit einem affirmativen Verständnis Lebenslangen Lernens. In diesem Zusammenhang bringt sie die Forderung nach der Schaffung von Möglichkeiten für berufstätige Studierende bzw. Studierende mit Familienpflichten ein, ihren Studienplan gemäß ihren zeitlichen Bedarfen flexibilisieren zu können. Als positiven Effekt dieser Flexibilisierung beschreibt Luisa die veränderte Situation in ihrem Seminar, und zwar in der Form, dass den Studierenden weitere berufliche Anschlussoptionen aufgezeigt werden:

Luisa: „[...] Also ich denke, dass die Universitäten immer noch daran arbeiten müssen, flexibler mit diesen Fällen umzugehen, oder sogar noch ältere Personen zuzulassen, die eine andere Erfah-

rung mitbringen, die unseren Seminaren eine intergenerationale Vision geben können, sich in einzelne Fächer oder als Gasthörer einzuschreiben. Was auch bereichernd sein wird, damit unsere Studierenden, in diesem Fall des Grundschullehramts, die Erwachsene unterrichten werden, also dass die dadurch eine ganz andere Vorstellung bekommen, als sie oftmals von ihnen haben [...] wenn sie anfangen, denken, dass sie Vorschulkinder unterrichten werden oder Grundschüler, aber sie denken nicht daran, dass sie auch andere berufliche Perspektiven haben oder dass es danach andere Berufsfelder mit Älteren gibt oder ‚aulas hospitalarias‘⁵⁵, wo sie außerdem unterrichten können. Also ich denke, es wäre daher sehr bereichernd, diese Struktur des Lernens zu flexibilisieren.“ (Gruppe A/Z. 116–133)

Die Umsetzung von Maßnahmen Lebenslangen Lernens hat Luisas Ansicht nach positive Auswirkungen auf ihre Tätigkeit als Lehrende, indem mit den „noch ältere[n] Studierenden“ zusätzliche Erfahrungen in ihre Lehrveranstaltungen gelangen und damit als Gegenstand im Rahmen der akademischen Ausbildung verhandelt werden können. Bemerkenswerterweise spricht Luisa in diesem Zusammenhang auch noch von einem zusätzlichen Gewinn, der sich daraus ergibt, dass die Studierenden mit einer Altersgruppe in Kontakt kommen, die später auch mal zu einer pädagogischen Zielgruppe werden könnte und somit – wie oben bereits erwähnt – weitere berufliche Anschlussoptionen für Grundschullehramtsstudierende, die mit ihrem Abschluss auch in der Erwachsenenbildung arbeiten können, aufgezeigt werden und damit zugleich stereotype Vorstellungen gegenüber dieser Gruppe abgebaut werden können.

Aber nicht nur für Studierende mit Berufserfahrung fordern die Diskussionsteilnehmenden eine Öffnung der Hochschule. Umgekehrt sollten auch Hochschullehrende außerhalb der Hochschule berufspraktische Erfahrungen sammeln.

José: „Aber in Wahrheit ist es eine Schande und es ist ein Eindruck, den ich von vielen Hochschullehrenden gewonnen habe, also man sieht, sie sind hier, weil es ihr Job ist, aber sie haben in ihrem Leben noch nie die Straße gerochen. Sie erzählen den Leuten, was eine Schule ist und haben noch nie eine Schule oder ein Gymnasium gerochen.“ (Gruppe A/Z. 237–240)

Im Einzelnen beklagt José, dass Hochschullehrende in der Regel über keine Berufserfahrung in den pädagogischen Handlungsfeldern verfügen, für die sie die Studierenden vorbereiten. Dabei äußert er diese Kritik metaphorisch, indem er Berufserfahrung mit einer Sinneswahrnehmung, dem Riechen der Straße, einer Schule oder eines Gymnasiums gleichsetzt und damit zugleich eine Trennung der beiden Bereiche – Hochschule und außerhochschulische pädagogische Einrichtungen – unterstreicht. Eigene praktische Berufserfahrungen der Hochschullehrenden außerhalb der Hochschule hält er also für essenziell, um angehende Lehrkräfte gut ausbilden zu können. Die Konsequenz daraus, nicht nur eine Öffnung für Studierende mit außerhochschulischer Berufserfahrung, sondern auch eine Anerkennung außerhochschulischer Be-

⁵⁵ Die „Aulas hospitalarias“, wörtlich übersetzt Krankenhausklassen, sind Einrichtungen in Krankenhäusern, in denen Kinder, die sich länger dort aufhalten, beschult werden sollen. Im Kontext der beruflichen Option von Lehramtsstudierenden in der Erwachsenenbildung irritiert die Erwähnung dieser Einrichtungsart, denn sie richtet sich ebenfalls an Kinder und Jugendliche (vgl. García Pérez 2018). Es ist daher zu vermuten, dass Luisa damit zum Ausdruck bringen will, dass verschiedene berufliche Optionen über das Grundschullehramt hinaus für die Studierenden bestehen, mit denen sie sich allerdings erst im Laufe ihres Studiums auseinandersetzen.

rufserfahrung von Hochschullehrenden im Zusammenhang mit ihrer Akkreditierung hält Emilio im Kontext lebenslangen Lernens für unabdingbar. So berichtet er an anderer Stelle von seiner diesbezüglichen Beschwerde gegenüber einem Verantwortlichen der nationalen Akkreditierungsagentur (vgl. Gruppe A/Z. 254–257).

Diese Öffnung der Hochschulen aufseiten der Lehrenden für Personen, die bereits über Berufserfahrung in den Handlungsfeldern verfügen, für die sie ausbilden, unterstützt Emilio, indem er eine Analogie zwischen dem pädagogischen Handeln der Lehrenden im Seminar und dem pädagogischen Handeln in den Handlungsfeldern herstellt, in denen die Studierenden einmal tätig sein werden:

Emilio: „[...] Und natürlich, da wir nicht mit Informatikern arbeiten bzw. sie nicht ausbilden, sondern Fachleute für Bildung für verschiedene Abschlüsse und Berufsfelder qualifizieren/ also so wie eine Person, die Labortechniker lernt, von ihrem Ausbilder lernt, wie man in einem Labor arbeitet, so machen wir in unseren Seminarräumen vor, wie man im Bildungssystem arbeitet und wie man in der Gesellschaft außerhalb des Bildungssystems arbeitet. Das Bildungssystem ist ein sehr spezifischer Kontext. [...]“ (Gruppe A, Z. 66–71)

Durch die Herstellung dieser Analogie erklärt Emilio das pädagogische Handeln der Hochschullehrenden in den Lehrveranstaltungen zur zentralen Lehrmethode, wodurch die Studierenden beispielhaft auf ihr späteres Handeln im Unterricht vorbereitet werden und dieses praktisch einüben können. Dies impliziert auch die Annahme, dass sich durch das Vorleben pädagogischer Professionalität im Unterricht bei den Studierenden eine pädagogische Professionalität ausbildet, die sich dann auf die verschiedenen Handlungskontexte übertragen lässt, in denen die Studierenden nach Abschluss des Studiums tätig werden.

Neben der Öffnung der Hochschulen für Lehrpersonal mit außerhochschulischer Berufserfahrung hält Emilio für die Verankerung lebenslangen Lernens an der Hochschule jedoch auch den Ausbau der hochschuldidaktischen Weiterbildung für essenziell, wobei diese Weiterbildungsangebote für Hochschullehrende seiner Meinung nach nicht verpflichtend, sondern freiwillig sein sollten:

Emilio: „[...] In der Tat ist die Möglichkeit für etwas, das dafür entscheidend wäre, dass sich dieses lebenslange Lernen in Verbindung mit der Berufsausübung ereignen könnte, nicht gegeben, nämlich dass Hochschullehrende, um hier anzufangen/ ich will damit nicht sagen, dass Hochschullehrende, um hier anzufangen, dazu verpflichtet werden sollten, sondern dass wir die Möglichkeit bekommen sollten, uns beruflich weiterzubilden. Wenn man den Werdegang irgendeines Hochschullehrenden von hier nur ein wenig analysiert, wird man feststellen, dass wir nach und nach auf eine sehr spezifische Art der Ausbildung hin orientiert werden bzw. uns dahin orientieren, die manchmal sehr weit entfernt ist von der beruflichen Praxis, die die Person, die wir unterrichten, später in der Gesellschaft einmal entwickeln muss [...]“ (Gruppe A/Z. 81–88)

Die Möglichkeit, solche an der Berufspraxis orientierte Weiterbildungsangebote wahrzunehmen, wird jedoch institutionell eingeschränkt, dadurch dass vor allem hohe Ansprüche an eine fachliche Qualifizierung bzw. Spezialisierung der Hochschullehrenden

den gestellt werden, nicht zuletzt, um die spezifischen Anforderungen, die an eine wissenschaftliche Karriere gestellt werden, zu erfüllen.⁵⁶

Neben der Kritik an der fehlenden Anerkennung von außerhochschulischer Berufserfahrung der Hochschullehrenden und der Forderung sowohl nach einer an der beruflichen Praxis orientierten pädagogischen Ausbildung als auch nach einer Möglichkeit zur hochschuldidaktischen Weiterbildung, bemängeln die Diskussionsteilnehmenden am Hochschulsystem vor allem den hohen Publikationsdruck, unter dem sie stehen. In dem folgenden Zitat kommt die Frustration darüber zum Ausdruck, dass zwar einerseits hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote existieren, die Teilnahme daran aber für die Akkreditierung der Hochschullehrenden keine Rolle spielt, wie dies bereits von Emilio beklagt wurde (siehe oben). In seinem Beitrag kritisiert José die Widersprüchlichkeit, ja Scheinheiligkeit staatlicher Hochschulpolitik, die Hochschullehrenden zwar Angebote zur Weiterbildung macht, eine Teilnahme daran jedoch im Hinblick auf die Akkreditierung folgenlos bleibt:

José: „Das heißt, existieren im Rahmen der Weiterbildung der Hochschullehrenden Weiterbildungsangebote über die Eigeninitiative hinaus? Ja, sie existieren! Entsprechen sie der Realität oder den Bedürfnissen, die wir Lehrenden haben? Also schauen Sie, für mich persönlich, solange mir die ANECA sagt, dass es wichtig ist, drei JCR zu veröffentlichen, richtig? Der spanische Staat sagt mir, dass meine Weiterbildung nichts wert ist. Wozu soll ich einen Kurs besuchen? Wenn ich ein JCR veröffentliche, bin ich akkreditiert. Es ist also totale Heuchelei.“ (Gruppe A/Z. 205–211)

6.1.4.2 Wahlfreiheit als zentrale Voraussetzung für Lebenslanges Lernen

Im Rahmen der Diskussion gewinnt das Thema der Wahlfreiheit der Studierenden bezogen auf Lehrveranstaltungen eine bedeutende Rolle. Eingeleitet wird dies über das Beispiel des hochschuleigenen Programms für ältere Studierende⁵⁷, welches in den Augen der Diskussionsteilnehmenden eine Vorbildfunktion in Bezug auf den Aspekt der Wahlfreiheit einnimmt, da im Rahmen dieses – aus dem regulären Studium ausgelagerten – Angebots der wissenschaftlichen Weiterbildung die Möglichkeit der individuellen Zusammenstellung von Lehrveranstaltungen für die Studierenden gegeben ist. Die Betonung der Notwendigkeit der freien Wahl von Lehrveranstaltungen und damit von Inhalten außerhalb des verbindlichen Curriculums erhält zusätzliche Bedeutung, wenn es sich bei den Studierenden um Erwachsene handelt, die konkrete Interessen verfolgen und die mit einem Studium bewusste Weiterbildungsmotive verbinden („[...] was das Lernen von Erwachsenen kennzeichnet, ist, dass man sich gemäß seinem Interesse in den Bereichen bewegt, dass man sich...muss/“; Gruppe A/Z. 348–349).

Neben der Betonung der Wahlfreiheit als Voraussetzung für das gelingende Lernen Erwachsener führt José ein weiteres zentrales Argument für die freie Studiengang-

⁵⁶ In dem nun folgenden Zitat bezieht sich Emilio damit auf das Prozedere, welches die Hochschullehrenden durchlaufen müssen, um die jeweils nächst höhere Position in der akademischen Laufbahn zu erreichen (siehe 3.1.1).

⁵⁷ Bei der *Aula de la Experiencia* handelt es sich um ein Weiterbildungsangebot einiger spanischer Hochschulen an Studieninteressierte, die sich in der Regel in der Nacherwerbsphase befinden. Die Teilnehmenden können frei aus einem Angebot an Lehrveranstaltungen wählen. Aufnahmevoraussetzungen in ein Studium an der *Aula de la Experiencia* ist ein Mindestalter von 55 Jahren. Darüber hinaus sind keine Zulassungsvoraussetzungen gegeben. Die Hochschullehrenden können Lehrveranstaltungen dort anbieten, welche sie jedoch nicht auf Lehrdeputat anrechnen können (siehe auch Kapitel 3.1.1).

gestaltung ins Feld. Sie nehme nicht nur im Rahmen des Ausbildungsziels eines Studiums einen hohen Rang ein, sondern sie sei gerade auch für das spätere Berufsleben wichtig. Denn Wahlfreiheit fördere bei den Studierenden bereits im Studium die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess und bereite sie somit besser auf das im Arbeitsleben geforderte eigenständige Handeln vor. Sein Fazit allerdings ist ernüchternd. Die Idee der freien Wahl scheitert immer noch an der Realität der Hochschulpolitik, nämlich dem Zwang der Studierenden, solche Kurse zu wählen, die es ihnen am Ende ermöglichen, ihre Abschlussprüfung zu bestehen.

José: „[...] ich bin daran interessiert, dass meine Studierenden sich mit der Frage [der Wahlfreiheit; J. A.] befassen, denn sie sind es, die auf der Straße mit den Schülern arbeiten werden, das heißt, nicht in der Ausbildung bilden wir aus, [sondern; J. A.] in der Schule. Aber tatsächlich bleibt diese Debatte für viele: ‚Sag DU mir, was DU willst, was ich machen muss, weil ICH muss bestehen‘.“ (Gruppe A/Z. 222–226)

Die freie Wahl der Lehrveranstaltungen, die letztendlich für alle Studierenden und damit für das Studium an sich von den Diskussionsteilnehmenden für so wichtig erachtet wird, ist für erstere nicht im Rahmen regulärer Studiengänge möglich, sondern lediglich im Rahmen von hochschulischer Weiterbildungsangeboten, das heißt neben der *Aula de la Experiencia* auch im *Centro de Formación Permanente*⁵⁸ (dt.: Zentrum für Weiterbildung). Die Lehrenden sehen den Grund dafür in den verschiedenen Mechanismen, die wiederum die Organisation regulärer Studiengänge bestimmen und deren Veränderung in ihrer Wahrnehmung das gesamte Organisationsprinzip der Universität irritieren würde. Die Möglichkeit der freien Wahl der Lehrveranstaltungen im Rahmen regulärer Studiengänge, in denen bisher den Studierenden das Angebot noch verbindlich vorgegeben wird, birgt in Josés Augen jedoch die Gefahr einer Abstimmung mit den Füßen mit der Konsequenz einer zu geringen Auslastung mancher Lehrveranstaltungen, was wiederum die nachteilige Folge hätte, dass die betreffenden Hochschullehrenden sich diese nicht auf ihr Lehrdeputat anrechnen lassen könnten. Positiv betrachtet könne es Hochschullehrende aber auch dazu anregen, ihr Kursangebot inhaltlich wie didaktisch einer kritischen Prüfung zu unterziehen:

José: „[...] wenn die Frage [der Wahlfreiheit; J. A.] davon abhängt, wer sich einschreibt, bleibt mehr als einer auf seinem Kursangebot sitzen. Weil es nicht interessiert. Weil es vielleicht veraltet ist oder einfach weil dieser Lehrende/[...]. Und das wäre ein Problem für die Universität. Klar, ich bin auf der Seite der Studierenden und denke, dass das nicht schlecht ist, dass du/ Schau mal, wenn du ohne Credits bleibst, solltest du dir vielleicht die Art, wie du unterrichtest oder den Inhalt überdenken, oder/“ (Gruppe A/Z. 365–371).

Das Angebot für die Studierenden, ihr Studium inhaltlich frei gestalten zu können, würde damit, wie gesagt, zu einer Irritation der bisherigen Funktionsweise der Univer-

58 Beim *Centro de Formación Permanente* handelt es sich um eine Universitätseinrichtung, die verschiedene Veranstaltungsformate im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung anbietet, unter anderem mit hochschuleigenen Zertifikaten (*títulos propios*). Auch hier können die Hochschullehrenden Kurse anbieten, allerdings wird ihnen das ebenfalls nicht auf ihr Lehrdeputat angerechnet.

sität führen, die darauf beruht, dass Studierende verwaltet werden. In diesem Argument scheint eine Vorstellung der Universität als schwerfällige, bürokratische Organisation durch. Die das Lebenslange Lernen im Sinne von Erwachsenenbildung kennzeichnende, wenn nicht sogar konstituierende Eigenschaft des individuellen Lernprozesses in Form einer freien Gestaltung des Studiums, lässt sich nach Meinung der Diskussionsteilnehmenden innerhalb dieser Organisationsstruktur, die sich durch verwaltungstechnische Vorgaben und eine restriktive Organisation der Studienprogramme sowie des Lehrangebots auszeichnet und im Rahmen von entsprechenden institutionellen Vorgaben umgesetzt wird, also nicht durchführen. Hierbei berufen sich die Hochschullehrenden auf das sogenannte *programa de memoria VERIFICA*, einem staatlichen Programm zur Evaluation von Studiengängen und -abschlüssen im Einklang mit dem europäischen Hochschulraum.⁵⁹ Dieses Programm, hinter dem letztendlich auch das Ziel der Vergleichbarkeit von Abschlüssen im europäischen Hochschulraum steht, führt zu einer sehr starren Aufteilung des Studienangebots zwischen den verschiedenen Fakultäten, was den Spielraum für die Lehrenden, ihre Lehrveranstaltungen zu verändern, zusätzlich einschränkt. Als Folge lassen sich diese nicht an die sich verändernden Anforderungen einer dynamischen Gesellschaftsentwicklung anpassen. Hat die Gruppe bisher das Thema Wahlfreiheit vor allem aus der Perspektive der Studierenden beleuchtet, schlägt sie mit diesem Aspekt nun eine Brücke zu der eigenen Lehrtätigkeit. Die starren Organisationsstrukturen an der Hochschule verhindern eine Aktualisierung der Lehre, die jedoch im Sinne des Lebenslangen Lernens und der Attraktivität eines Studiums für neue gesellschaftliche Gruppen nötig wäre:

Pablo: „Wenn es zum Beispiel eine große Nachfrage nach neuen Methoden in der Umsetzung der Lehre gibt, kann die Universität, können wir nichts anbieten. Es gibt überhaupt keine Möglichkeit, das zu verändern, was es bereits gibt. Daher, sagen wir es so, das mit der Anziehung/ wir haben keine Möglichkeit, anzulocken!“ (Gruppe A/Z. 559–562).

Die Diskussionsteilnehmenden erkennen jedoch auch das Dilemma, welches durch Wahlfreiheit verursacht wird. Der gesellschaftliche Auftrag der Universitäten besteht nämlich u. a. in der Vergabe von Abschlüssen, die vergleichbar sind und deren Qualität gesichert ist. Dieses Mandat schränkt wiederum die Wahlfreiheit ein. In diesem Zusammenhang zeigt Pedro in einem moderierenden Beitrag die funktionslogische Unvereinbarkeit eines geschlossenen, genau festgelegten Curriculums als Grundlage für die Anerkennung in einem regulierten, aufeinander aufbauenden Bildungssystem auf der einen und individueller Wahlfreiheit als notwendiger Voraussetzung für das gelingende Lernen von Erwachsenen auf der anderen Seite exemplarisch am Beispiel der Reorganisation des Lehrangebots der *Aula de la Experiencia* auf:

⁵⁹ Im Rahmen des *programa de memoria VERIFICA* übernimmt die ANECA die Akkreditierung von Studiengängen und -abschlüssen (vgl. <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/VERIFICA>, zuletzt abgerufen am 21.06.2022).

Pedro: „Genau das Beispiel der Aula de la Experiencia, also der universitären Erwachsenenbildung ist, denke ich, ein Spiegelbild dessen, was wir sagen. [...] es war von dem Prinzip geleitet, dass man sehen konnte, wofür man sich interessierte und so weiter. Es war zwar ein bisschen unorganisiert, aber es hatte dieses sehr interessante Prinzip. Ausgerechnet als es stärker reguliert wurde, hatte es wiederum andere Vorteile, es hat sich gewissermaßen in eine Art von Mini-Abschluss verwandelt, also nicht Bachelor-Abschluss. Das ist ein anderer Vorteil.“ (Gruppe A/Z. 338–346)

Die notwendige Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen setzt also eine Form der Studienorganisation voraus, die Wahlfreiheit einschränkt. Zur Bezeichnung dieses Prozesses, weg von der Wahlfreiheit hin zu einer stärkeren Strukturierung von Programmen, wählte Pedro interessanterweise zuvor bereits den Begriff der Akademisierung („Die Aula de la Experiencia hat sich schon akademisiert“; Gruppe A/Z. 293) und möchte damit vermutlich auf den Einebnungsprozess, sprich auf die Einpassung dieses Angebots in die regulären Universitätsstrukturen hinweisen. Andererseits hat dieses Vorgehen für die Teilnehmenden jedoch den Vorteil, dass sie auch für dieses Kursangebot eine Zertifizierung in Form eines „Mini-Abschluss[es]“ erhalten.

Das Ziel, Studiengänge individuell frei zu gestalten, gilt in dieser Diskussion als unerreichbar, ein Wunsch, der nicht einmal im Rahmen europäischer Gesetzesinitiativen verwirklicht worden ist, wie Emilio anhand einer Erzählung aus dritter Hand darlegt:

Emilio: „[...] eine Kollegin, sie ruhe in Frieden, träumte davon, dass irgendwann einmal jeder Student sich seinen eigenen Stundenplan erstellen und zusammenstellen würde, also sie träumte von Bologna und sie stellte sich nicht einmal den Hochschulraum vor, aber weder mit Bologna noch mit dem Hochschulraum/ also dieser persönliche Stundenplan.“ (Gruppe A, Z. 289–293)

Die freie Gestaltung der Studienprogramme unterliege jedoch auch Grenzen. So stellt José einen Zusammenhang zwischen freier Gestaltung und pädagogischer Professionalität als Ergebnis eines grundlegenden Pädagogikstudiums her. Dies geschieht dabei vor dem Hintergrund der Frage nach der gesellschaftlichen Anerkennung des eigenen Fachs und was dieses in Bezug auf die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte leistet und mündet schließlich in einer Kritik an der Gleichsetzung eines einjährigen pädagogischen Aufbaustudiums, z. B. für ausgebildete Mathematiker:innen oder Chemiker:innen, welches die Berechtigung zur Ausübung des Lehramts an einer Sekundarschule (*máster de secundaria*) verleiht, mit einem grundlegenden pädagogischen Studium, da in Ersterem bestimmte Basismodule zu Pädagogik und Didaktik nicht verpflichtend belegt werden müssen:

José: „[...] wenn sie mich glauben machen wollen, dass ein Mathematiker, ein Chemiker mit einem Masterabschluss als Sekundarlehrer ähnlich viel weiß wie ein Absolvent eines Grundschulstudiums oder jemand mit einem Abschluss in Pädagogik/ und das meine ich wirklich, dann können wir den Abschluss in Pädagogik und den Grundschulabschluss wegwerfen.“ (Gruppe A/Z. 390–393)

Mit der Forderung nach mehr inhaltlicher und zeitlicher Diversifizierung des universitären Angebots sowie nach größeren Beteiligungsmöglichkeiten der Hochschullehrenden daran, nehmen die Diskussionsteilnehmenden als Gruppe primär die organisationale Handlungsebene in den Blick. Die eigene Lehrtätigkeit wird darin nur begrenzt angesprochen. Die Thematisierung eines Umgangs mit Diversität im Rahmen von Lehrveranstaltungen erfolgt nur durch einzelne Teilnehmende und wird im folgenden Abschnitt rekonstruiert.

6.1.4.3 Spannungsfelder im Umgang mit Diversität im Kontext Lebenslangen Lernens

Der Umgang mit Diversität in der Lehre wird in dieser Gruppe in zwei Kontexten verhandelt: der Interaktion mit und zwischen Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen sowie in Bezug auf das Kriterium der Bewertung bzw. Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen. Es treten hierzu die Schilderungen von Emilio und Carmen in den Vordergrund, die das Thema entweder positiv oder problematisch rahmen. Die damit zusammenhängenden Aussagen treten an verschiedenen Stellen in der Diskussion auf, sodass eine inhaltliche Bezugnahme zwischen den Beiträgen teilweise nur indirekt rekonstruiert werden kann. In ihren Beiträgen zu Beginn der Diskussion lassen sich dabei Anliegen bzw. Anforderungen erkennen, die Carmen und Emilio an den Beruf der Hochschullehrenden haben. Im Rahmen seiner Kritik an der geringen Wertschätzung gegenüber der Ausbildungsfunktion von Hochschulen und in diesem Zusammenhang der Lehrtätigkeit betont Emilio die Notwendigkeit einer individuellen Begleitung der Studierenden in ihrem Lernprozess:

Emilio: „[...] Ich habe auch gelegentlich gehört, dass wir Studierende unterrichten und für ihren Beruf ausbilden müssen. Um sich auf die Seite der Qualität zu stellen, und das bedeutet übersetzt, dass wir uns mit ihrer persönlichen Situation, ihrem Lernprozess und ihrer beruflichen Entwicklung befassen müssen, das heißt, wir sprechen von Evaluierung. Wenn wir hier mit Grundschullehrern und Grundschullehrerinnen arbeiten, kommen sie mit einer Reihe von Ticks, das heißt, wenn sie über Evaluierung sprechen, sprechen sie im Wesentlichen über Prüfungen und Qualifizierung, das ist das, was José sagte. Natürlich machen wir als Hochschullehrende selber uns manchmal nicht die Mühe, den Prozess zu analysieren, wahrscheinlich weil es innerhalb eines Semesters sehr schwierig ist, aber wir tun es in den Kursen, die über ein ganzes Jahr gehen, oder in anderen Arten von/ das heißt, wir machen uns Gedanken über die Evaluierung, die es uns ermöglichen würde, zu sehen, welche didaktischen Mittel wir in den Lernraum einbringen könnten, um diesen zu bereichern und voranzubringen.“ (Gruppe A/Z. 262–274)

Hier formuliert Emilio den Anspruch oder zumindest die Möglichkeit einer intensiven Begleitung der Studierenden, sprich ihrer jeweiligen Lernprozesse, wofür wiederum eine genaue Beobachtung ihrer individuellen Entwicklung, im besten Fall über einen längeren Zeitraum, nötig wäre. Diese Form der Evaluierung hat für ihn aber nicht dieselbe Bedeutung wie die Leistungsmessungen im Studium. Stattdessen geht es Emilio um die sorgfältige Analyse des individuellen Lernprozesses aller Studierenden mit Blick auf ihre persönliche Lernsituation und ihre Entwicklung auf ihre spätere Berufstätigkeit hin. Auf Basis dieser Analysen könnten dann entsprechende didaktische

Methoden entwickelt und in der Lehre angewandt werden. In seinen Augen stellt möglicherweise die kürzere Dauer eines Semesters ein Hindernis für die Hochschullehrenden dar, sich in diesem Sinne zu engagieren. In Kursen, die über ein ganzes Jahr gehen, sieht er hingegen durchaus die Möglichkeit dazu gegeben.

Auch Carmen formuliert im folgenden Zitat, anknüpfend an ihre Kritik an den Vergabekriterien der Stipendien (siehe 6.1.3), die Notwendigkeit, dass Hochschullehrende auch die individuellen Bedarfe der Studierenden berücksichtigen sollten. Die leichte Erkennbarkeit der vorrangig mit Lebenslangem Lernen in Verbindung gebrachten Zielgruppe der älteren Studierenden, ermöglicht laut Carmen den Hochschullehrenden, problemlos auf sie aufmerksam zu werden und so auf ihre besondere Lebenssituation Rücksicht nehmen zu können. Dies gilt jedoch nicht für Studierenden-Gruppen, deren individuelle Lebenssituation den Hochschullehrenden verborgen bleibt. Somit wird die Einnahme einer sensiblen Haltung in diesen Fällen zur Herausforderung für die Hochschullehrenden. Als Beispiel führt Carmen Studierende an, deren Eltern über niedrige Bildungsabschlüsse verfügen:

Carmen: „[...] Und dann, meiner Erfahrung nach, hat diese Gruppe eine Schlüsselstellung und das ist innerhalb der nicht-traditionellen Gruppen diejenige Studierendengruppe, die aus Familien stammt, die traditionell nicht über höhere Bildungsabschlüsse verfügt, nicht? Einen Erwachsenen erkennst du leicht im Seminar, weil er der Älteste im Seminar ist. Nun, du bist in der Lage, ihn zu identifizieren, ihm mehr oder weniger zuzugestehen, dass er unterschiedliche Rhythmen, verschiedene Bedürfnisse und natürlich auch eine andere Motivation haben kann, aber es gibt unter den nicht-traditionellen Studierenden eine Gruppe, die unsichtbar bleibt, und für diese unsichtbaren Studierenden sind wir weniger sensibilisiert.“ (Gruppe A/Z. 159–166)

Erst durch Einblicke in die Lebenssituation von Studierenden im Rahmen eines Forschungsprojektes stößt Carmen auf bis dahin für sie verborgene Notlagen:

Carmen: „Ich habe in einigen Fällen mit Studierenden selbst geforscht und als ich die Lebensgeschichte von der einen oder anderen Studierenden im Seminar gelesen habe, war ich entsetzt, zu lesen, dass sie in ihren Familien nicht einmal über die grundlegenden Mittel für ihren Lebensunterhalt verfügen. Und solche Mädchen waren in meinem Seminar. Und das konnte ich nicht wahrnehmen, nicht? Also ich glaube, diese Gruppe ist schwieriger zu identifizieren.“ (Gruppe A/Z. 168–172)

Um annähernd vergleichbare Bedingungen für eine diverse Studierendenschaft im Seminar herzustellen, brauche es für einzelne Studierende Unterstützung, die weit über die rein finanzielle, durch Stipendien sichergestellte, hinausgeht. Um welche Art der Unterstützung es sich dabei handelt, lässt Carmen offen.

Carmen weist in der Diskussion auf zwei Problemlagen hin, die sich aus der aktuellen Hochschulpolitik ergeben. Zum einen auf die Stipendienpolitik, die nur unzureichend auf die Vielfalt an Unterstützungsbedarfen reagiert und gleichzeitig an Leistung geknüpft ist (siehe 6.1.3). Zum anderen auf Zielformulierungen aus der Programmatik Lebenslangen Lernens, welche für Studierenden-Gruppen sensibilisieren, nämlich lediglich für ältere Studierende, die jedoch bereits stark mit ihren potenziellen Bedarfen im Bewusstsein der Hochschullehrenden verankert sind. Anders verhält es sich mit

Studierenden, die sich äußerlich nicht von der Gruppe der traditionellen Studierenden unterscheiden. Als zusätzliche Erkenntnis ihrer Forschung stellt Carmen fest, dass diese Gruppe sowohl aus dem Raster der Hochschulpolitik fällt, als auch für Hochschullehrende nicht leicht zu identifizieren ist. Carmen zeigt zwar diese Problemlage auf, lässt aber offen, ob sie daraus einen Handlungsauftrag an die Hochschullehrenden ableitet, die individuellen Bedarfe wahrzunehmen, auf sie einzugehen und damit institutionelle Versäumnisse auszugleichen.

Umgang mit Diversität im Rahmen von Seminarinteraktion

Emilio vertritt eine potenzialorientierte Perspektive auf Diversität und beschreibt sie als einen Wert, der durch die Vielfalt der Teilnehmenden ganz selbstverständlich im Seminarraum vorhanden ist und daher auch berücksichtigt werden sollte. Aus der Programmatik Lebenslangen Lernens leitet er die Erweiterung der universitären Diversität durch die Öffnung für neue Studierendengruppen ab. Dadurch kommen Studierende mit neuen Diversitätsmerkmalen in den Seminarraum, was wiederum zu einer Erneuerung hochschuldidaktischer Überlegungen bei den Hochschullehrenden führen kann bzw. sollte:

Emilio: „Daher denke ich, dass die Diversität eine Bereicherung für unsere Seminare ist, in dem Maße, in dem wir, wie es im Text heißt und wie es zuvor gesagt wurde, sensibel dafür sind, indem wir berücksichtigen, welche Ideen die Studierenden in den Unterricht einbringen und wie wir mit diesen Ideen und Vorstellungen über das, was Bildung ist, arbeiten. Als Ganzes. Warum? Weil wahrscheinlich eine Person mit einer Lebenserfahrung aus einer Familie mit akademischem Hintergrund oder Personen, die aus anderen Ländern oder aus anderen Kulturen kommen oder aus anderen Altersgruppen/ das heißt, ich stelle mir vor, außerdem erzählen sie es mir, ok? Wenn eine Person mit 65 Jahren, pensioniert und mit einer Gewerkschaftserfahrung über pädagogische Anthropologie oder über Arbeitsanthropologie spricht, dann ist klar, dass die Studierenden, die an diesem Seminar teilnehmen und deren Lebenserfahrung unterschiedlich ist, nun, diese ermöglichen ihnen, in eine andere Art der Diskussion oder Debatte einzutreten. Mit anderen Worten, Diversität im Seminarraum/ [...]“ (Gruppe A/Z. 450–461).

Als Voraussetzung, um Diversität als Chance zu nutzen, nennt Emilio eine sensible Haltung der Hochschullehrenden. Diese spezifiziert er als eine lernendenzentrierte Perspektive, indem die Studierenden eigene Vorstellungen von Bildung in einem umfänglichen Sinne – vermutlich spielt er hier auf ein humanistisches, sprich ganzheitliches Bildungsverständnis an – in die Lehrveranstaltungen einbringen dürfen. Diese sensible Haltung ermöglicht zugleich den Austausch über individuelle Sichtweisen, die wiederum in den vielfältigen Erfahrungshintergründen der Studierenden gründen, und bietet damit den Seminarteilnehmenden die Möglichkeit, ihre eigenen Perspektiven zu erweitern.

Emilio: „Nun, damit diese Diversität ein Potenzial sein kann, müssen wir als Lehrende fähig sein, sie im Seminarraum zu erkennen und ihr eine Stimme zu geben. Und das ist, ich will sagen, wie soll ich es sagen, eine Chance, aber auch eine Herausforderung. Und diese Herausforderung, ich/ jedes Jahr, in jedem Fach, in jeder Gruppe gibt es Leute, mit denen ich arbeite, also ich arbeite viel mit Seminarthemen, inklusive mit den TFG [Abschlussarbeiten; J. A.], also das ermöglicht mir, mich in die Gruppe hineinzusetzen und zu sehen, wie jeder von ihnen Dinge beitragen kann. Im Seminarraum ist das genau das Gleiche.“ (Gruppe A/Z. 462–468)

In seinen weiteren Ausführungen konkretisiert Emilio die notwendigen Handlungen, die von Lehrenden auszuführen sind, um Diversität zu einer Bereicherung werden zu lassen, nämlich das zielgerichtete Erkennen und das Zur-Sprache-Bringen von Diversität durch eine lebendige Debattenkultur. Die Chance bzw. das Potenzial, das er nun schon mehrfach erwähnt hat, beschreibt er aber auch als Herausforderung, die er vermutlich in der kontinuierlichen Aufrechterhaltung einer sensiblen Haltung gegenüber der Diversität seiner Studierenden sieht.

Vor dem Hintergrund dieser formulierten Ansprüche nach individueller Begleitung wird der Umgang mit Diversität jedoch in der Diskussion auch problematisiert. Dies zeigt sich an den folgenden Beiträgen von Carmen, in denen sie anhand verschiedener Situationen beschreibt, wie sie versucht, einen Umgang mit unerwartet auftretenden Bedarfen einzelner Studierender zu finden, eine Lage, in die die Hochschullehrenden ihrer Aussage nach durch den Bologna-Prozess völlig unvorbereitet geraten sind. Anschließend ordnet sie diesen Strukturwandel in einen institutionellen Kontext ein:

Carmen: „Ich möchte sagen, dass ein Teil des Wandels, den du erwähnt hast, auch dem Bologna-Prozess geschuldet ist. In den sind wir Hals über Kopf gestürzt, manche mit mehr Lust, manche mit weniger, aber grundsätzlich hat es unsere Seminarstruktur verändert, richtig? Als ich studiert habe, als du studiert hast und als ich angefangen habe zu arbeiten, hatten wir drei Unterrichtsstunden in der Woche, aufgeteilt in zwei Einheiten zu je eineinhalb Stunden, und man ist davon ausgegangen, dass die Theorie an beiden Tagen stattfand, und wenn du wolltest, konntest du Praxis machen. Aber jetzt haben wir die Lehrpläne und die Fächer aufgeteilt in theoretische und praktische Seminare, daher/ In ein praktisches Seminar zu gehen, dich hinzustellen und nur zu erzählen und keinerlei Aktivität zu machen, fällt eher auf. Ich denke also, dass uns das dazu gezwungen hat, die Fächer in dem Sinne umzugestalten, dass die neuen Anforderungen aus Bologna ein wenig darin untergebracht werden.“

Emilio: Aber in dem Maße, in dem wir immer noch 89 Studierende in den Theorie-Seminaren haben und in den praktischen Seminaren haben wir 42, 44, 45 /

Carmen: Genau, aber ich glaube das ändert die Dynamik und manchmal denke ich auch, manchmal, mir persönlich verkompliziert das die Arbeit mit der Diversität. Um dir ein Beispiel zu nennen: In den Theorie-Seminaren ist die Diversität sehr einfach, weil ich dort höchstens die Leute nach ihrer Meinung frage, ich lasse zu, dass die Leute partizipieren und dort jeder Einzelne/ aber das verändert dir weder sehr stark dein Programm noch deine Bewertungskriterien oder irgendwas. Aber in den praktischen Seminaren ist es schwieriger, eine Bewertung einzusetzen, die Prinzipien der Gleichheit beinhaltet und gleichzeitig die Diversität berücksichtigt.“ (Gruppe A/Z. 573–592)

Die hier angeführte Sequenz bildet verschiedene Dimensionen eines Handlungsdiagramms ab, in dem sich die Lehrende Carmen vor dem Hintergrund eines Umgangs mit Diversität in ihrer Lehrtätigkeit befindet. Die hier beschriebene, durch den Bologna-Prozess erfolgte Institutionalisierung von Praxisseminaren, welche damit nicht mehr optional, sondern verpflichtend von den Hochschullehrenden durchgeführt werden müssen, wird von ihr als Begründung für neue Anforderungen an den Umgang mit Diversität beschrieben. Die offizielle Ausweisung eines Seminars als Praxisseminar macht für Carmen eine entsprechende didaktische Planung und Durchführung notwendig, welche sie durch das Aufzeigen dessen, was ihr nicht mehr möglich ist,

lediglich indirekt benennt („In ein praktisches Seminar zu gehen, dich hinzustellen und nur zu erzählen und keinerlei Aktivität zu machen, fällt eher auf.“). Damit ordnet Carmen zugleich den Theorie-Seminaren die Aufgabe der reinen Vermittlung von Inhalten zu. In diesen lässt sich für Carmen zudem die Anforderung, Beteiligungsmöglichkeiten für die Studierenden zu schaffen, relativ leicht umsetzen. Die zu den Theorie-Seminaren nun alternierend stattfindenden Praxis-Seminare hingegen bringen in den Augen von Carmen die Anforderung mit sich, sowohl das Programm als auch die Evaluationskriterien der Praxis-Seminare an die verschiedenen Diversitätsmerkmale der Studierenden anzupassen.

Die im Rahmen der Gruppendiskussion zuvor mehrfach betonte Forderung nach mehr Partizipationsmöglichkeiten für die Studierenden in den Lehrveranstaltungen als Voraussetzung für die Sichtbarkeit von Unterschieden und damit wiederum als Voraussetzung für das diversitätssensible Handeln der Lehrenden wird hier nun als Erschwernis mit dem Umgang mit Diversität gesehen. Wie das zu verstehen ist, verdeutlicht Carmen sodann durch die Schilderung von drei Situationen aus ihrem Lehralltag.

Carmen: „[...] Ich gebe euch ein Beispiel: Vor kurzem hatte ich in meinem Seminar ein blindes Mädchen. Ich habe schon zwei blinde Jungen und Mädchen in meinem Seminar gehabt. Also eigentlich beinahe schon seit dem ersten Jahr. Aber das sind Jungen und Mädchen, die sehr selbstständig sind, alle, die ich bis jetzt hatte. Außer diesem Mädchen, also mit diesem Mädchen habe ich das Problem gehabt, dass keiner mit ihr in einer Gruppe arbeiten wollte. Und ich sagte: wie unsolidarisch von den Kommilitonen! Aber als ich das sah, sagte ich: Hier stimmt was nicht. Weil meine Studentinnen alle sehr solidarisch sind und wenn sie sie im Stich lassen und sich nicht mit ihr zusammentun und eine Möglichkeit suchen, um ihr auszuweichen, dann steckt da mehr dahinter. Und tatsächlich, ich habe die Situation ein bisschen beobachtet und dieses Mädchen hatte ein Problem mit der Selbstständigkeit. Sie konnte das Internet nicht benutzen. Es war notwendig, dass ihr Vater ihr die Notizen übertrug. Eine Reihe von Dingen, die für mich/ Ich habe meine Übungen an sie angepasst, das hat mich das Leben gekostet, aber ich habe sie angepasst. Aber tief drinnen hat es mich in einen Konflikt gebracht, weil ich nicht wusste, wie ich sie bewerten sollte. Weil ich dachte, mal sehen, diese Frau wird darauf vorbereitet, eine Diagnostikerin zu werden an dem Tag, an dem sie diese Fakultät verlässt? Sie kann blind sein. Aber wenn sie nicht in der Lage ist, sich in den Gängen zu orientieren, sie nicht in der Lage ist/ immer jemanden braucht, der mit ihr geht, weil sie nicht selbstständig ist. Sie in einem Zustand ist/

José: Der Titel zählt dasselbe und entspricht nicht/

Carmen: um an die Schule zu gehen und mit kleinen Kindern zu arbeiten? Hm, ehrlich gesagt, diese Sache/

José: Klar, klar!“ (Gruppe A/Z. 592–610)

Das erste Beispiel handelt von einer Studierenden mit einer Sehbeeinträchtigung, wobei Carmen Sehbeeinträchtigung allein nicht als problematisches Merkmal bezeichnet, sondern das damit einhergehende hohe Maß an Angewiesenheit auf Unterstützung. Dieses wird von Carmen jedoch erst dadurch wahrgenommen, dass die Kommiliton:innen der Studierenden eine Zusammenarbeit mit ihr in einer Arbeitsgruppe vermeiden wollten. Für dieses Verhalten der Kommiliton:innen entwickelt Carmen nach Überprüfung der Situation Verständnis. Infolge dieser Beobachtung nimmt sie didaktische Anpassungen an die Bedarfe der sehbeeinträchtigten Studierenden vor

und beschreibt diesen Prozess als außergewöhnlich anstrengend für sie selbst („es hat mich das Leben gekostet“). Gleichzeitig beginnt sie jedoch daran zu zweifeln, ob diese hohe Unterstützung der Studierenden ihrerseits nicht nur dazu führt, dass diese die Prüfung besteht und schließlich eine Lehrbefugnis als Grundschullehrerin erhält, sondern ob dieses unter diesen Umständen absolvierte Studium die Studierende tatsächlich auch dazu befähigt, die späteren Herausforderungen in der beruflichen Praxis bewältigen zu können. Vor dem Hintergrund der Reflexion über die Mandats- und Lizenzfunktion von Hochschule anerkennt Carmen, dass sie mit dem Mitwirken an der Erteilung der Lehrbefugnis eine Verantwortung für die Qualitätssicherung über das Studium hinaus trägt. Indem Carmen diesen Fall im Kontext der Prüfungsaufgabe von Lehrenden bespricht, führt sie einen neuen Aspekt ein, der in der Diskussion zuvor noch nicht verhandelt wurde. Mit ihrer Art des Umgangs mit Diversität hat Carmen zwar die Handlungsmaxime der Anerkennung der individuellen Bedürfnisse von Studierenden durch die Hochschule sowie durch die Hochschullehrenden erfüllt. Gleichzeitig stellt sich ihr die Frage, ob dies mit dem Prinzip der Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen vereinbar ist. Auf dieses Dilemma weist auch der Einwurf von José („Der Titel zählt dasselbe und entspricht nicht/“) hin, welcher über die gesamte restliche Diskussion bestehen bleibt.

Carmen: „Im gleichen Jahr hatte ich einen weiteren ähnlichen Fall wegen eines Jungen, der über die Quote für besondere Bedürfnisse gekommen ist, aber er wollte nicht, dass man das weiß, okay? Also dieser Junge hatte psychische Probleme. Und ich habe dasselbe gesagt, mal sehen, wenn er eine Kommilitonin gepackt, ja am Hals gepackt und im Gang bedroht hat. Wirklich, uff!

Pablo: Das mit der Diversität, nicht?

Carmen: Klar, das mit der Diversität.

José: Klar!“ (Gruppe A/Z. 611–617)

Carmens zweites Beispiel zum Thema Diversität handelt von einem Studierenden, über dessen psychische Probleme Carmen als eine der wenigen in Kenntnis war. Sie berichtet nun von einem Übergriff dieses Studierenden auf eine Kommilitonin, wobei sich durch die wörtliche Übersetzung nicht eindeutig klären lässt, ob dieser tatsächlich geschehen ist oder ob Carmen ihn nur befürchtete. Die Parallele zwischen diesen beiden Fällen („und ich habe dasselbe gesagt“) ist möglicherweise ein Hinweis auf ein ähnliches Gefühl des Unbehagens, das Carmen gegenüber diesen beiden Situationen empfand, ohne dass sie deren Gemeinsamkeit weiter ausführt. Eine Vermutung ist, dass sie aufgrund derartiger Erfahrungen der Diversitätspolitik der Hochschule doch nicht uneingeschränkt offen gegenübersteht, insbesondere, wenn sie mit den Konsequenzen allein konfrontiert ist. Die weiteren Diskussionsteilnehmenden reagieren auf Carmens Schilderungen lediglich mit dem Schlagwort der Diversität. Diese Reaktion kann als Ausdruck einer Ratlosigkeit in diesem Moment gedeutet werden. Im Zusammenhang mit dem ersten Beispiel Carmens kann diese aber auch für die Anerkennung eines unauflösbaren Dilemmas sprechen, welches bei dem Versuch einer gleichen Gewichtung von Gleichheitsprinzipien auf der einen und Diversitätssensibilität auf der anderen Seite entsteht und zu Handlungsunsicherheit führen kann. Auf jeden

Fall wird Carmen auf diesen lakonischen Kommentar ihrer Kollegen hin nicht zur Vertiefung ihrer Überlegungen angeregt.

Carmen: „Ein anderer, viel alltäglicherer Fall: Die älteren Studierenden, die eine Verpflichtung haben, wegen der sie nicht zum Unterricht kommen können. Ich möchte ihn evaluieren/“

[...]

Carmen: „[...] Ob er zum Unterricht kommt oder nicht, das ist eine Sache, aber er muss dieselben Kompetenzen entwickeln wie seine Kommilitonen. Zumindest sehe ich das so. Ich kann nicht sagen, schau, du studierst dieses Buch und ich erstelle dir eine Prüfung. Nein, weil von deinen Kommilitonen verlange ich/

Pablo: Das ist Ungleichheit.

Carmen: Genau! Ich sage ihnen, dass sie lernen müssen, einen Fragebogen zu erstellen oder dass sie lernen müssen, einen Bericht für mich zu schreiben. Wenn du also nicht zum Unterricht kommst, wie soll ich den Prozess gestalten, damit dein Lernen gleichwertig ist, und wenn ich deine Kompetenzentwicklung beurteile, kann es mehr oder weniger eine bestimmte Gleichwertigkeit oder Vergleichbarkeit für das Geleistete bzw. das Geforderte geben.

Pablo: Und außerdem sind es im Seminar siebzig Studierende, zum Beispiel in Politik sind es siebzig Studierende/ also den Punkt drei hier zu erfüllen, ist praktisch eine Utopie. Sosehr du auch universitäre Diversität haben möchtest, abgesehen von den Eigenschaften, die jeder Einzelne und jede Einzelne von den Studierenden mitbringt/ Du kannst einen großen Willen dazu haben, aber dieser Wille reicht nicht aus, um die Probleme, die sich ergeben, zu vermindern. Also, zumindest das spanische System, die spanische Universität fördert diese Diversität nicht.“ (Gruppe A/Z. 618–635)

Die Schilderung der dritten Situation fällt ausführlicher aus und wird von Carmen als ein „viel alltäglicherer Fall“ bezeichnet, womit sie vermutlich meint, dass sie sich des Öfteren mit ähnlichen Situationen konfrontiert sieht, oder aber, dass der Umgang mit solchen Fällen für sie einfacher ist. Ihre Entscheidung über die Nichtanpassung ihres Prüfungsformats an die Zeitkapazitäten der betroffenen Studierenden vertritt sie dabei selbstbewusst. Diese Situation bringt Carmen nicht in ein Handlungsdilemma, sondern sie ist sich der Eindeutigkeit bewusst und antizipiert vermutlich, dass die anderen Diskussionsteilnehmenden ihre Position teilen. Das Lernziel ihrer Lehrveranstaltung besteht nicht in der reinen Wissensvermittlung, sondern in der Kompetenzentwicklung, welche sich ihrer Meinung nach nur im Rahmen von Projektarbeit im Seminar erreichen und evaluieren lässt. Alternative Prüfungsformate für Studierende, die nicht am Seminar teilnehmen können, ermöglichen es ihr nicht, deren Lernprozesse im Vergleich mit anderen Studierenden zu evaluieren. Dabei scheint das Lernziel der Kompetenzentwicklung der entscheidende Grund zu sein, warum Carmen in diesem Fall ein Eingehen auf die Bedarfe der Studierenden problematisch erscheint. Diese Schilderung wird von Pablo mit dem Begriff der Ungleichheit kommentiert, was der großen Bedeutung, die die Gruppe dem Kriterium der Gleichheit bei der Bewertung beimisst, erneut Ausdruck verleiht.

Auffällig an allen drei Fallbeispielen aus ihrem Lehralltag ist, dass Carmen nicht weiß, wo und ob überhaupt sie institutionelle Unterstützung hätte finden können. So scheint sie sich mit ihren Entscheidungen alleingelassen zu fühlen. Die hohe Dramati-

sierung, die in den Schilderungen zum Ausdruck kommt, erfolgt also vermutlich vor dem Hintergrund, dass sie davon ausgeht, die damit einhergehenden Probleme allein lösen zu müssen.

An seinen vehementen Hinweis auf die Unmöglichkeit der Einnahme einer diversitätssensiblen Haltung aufgrund der hohen Anzahl an Studierenden in den Seminaren (s. o.) knüpft Pablo nun mit einem einordnenden Beitrag an. In diesem unterscheidet er zwei Dimensionen der Integration von Diversität:

Pablo: „[...] Und dann hat die Frage der Integration meiner Meinung nach zwei Dimensionen. Die eine ist, dass die Gesellschaft mehrheitlich Zugang zur Universität haben sollte, was nicht der Fall ist, weil es große Teile der Bevölkerung gibt, die keinen Zugang zur Universität haben oder es nicht schaffen, Zugang zur Universität zu bekommen, und das zweite Problem ist die Diversität innerhalb der Universität. Das System begünstigt dies auch nicht, es mag eine Tendenz geben. Aber mir scheint, dass die erste wichtiger ist als die zweite. Denn wenn man die erste nicht erreicht, wenn man nicht dafür sorgt, dass die gesamte Gesellschaft die gleichen Chancen auf einen Hochschulzugang hat, dann verschließt man in Wirklichkeit die Augen mit einer inneren Realität. Diese innere Realität kann gelöst werden. Aber die Universität und die Gesellschaft miteinander zu verbinden, ist noch viel komplexer, richtig? Und ich denke, dass diese Charta der europäischen Universitäten zu Lebenslangem Lernen wahrscheinlich in die Richtung gehen würde, den Zugang zur Universität unabhängig von Alter und Zeit zu erleichtern, oder? So verstehe ich das, was du uns zu diskutieren gegeben hast, nicht?“ (Gruppe A/Z. 636–648)

Pablo setzt das Ziel der Öffnung der Hochschulen als absolut, das heißt, er sieht dieses als erst dann verwirklicht, wenn alle gesellschaftlichen Gruppen Zugang zur Universität erhalten. Diese Aufgabe bezeichnet er als „äußere Realität“ und betrachtet sie als die noch viel größere Herausforderung als die „innere Realität“, sprich die Situation innerhalb der Universität. Mit „innerer Realität“ bezieht er sich womöglich auf die Anliegen von Carmen und Emilio, Diversität im Seminarraum umzusetzen, und den sich daraus ergebenden Konsequenzen bzw. Herausforderungen für die Hochschullehre. Mit der Betonung der Bedeutung der „äußeren Realität“ lenkt Pablo zugleich den Fokus auf einen Handlungsbereich, der außerhalb der Einflussmöglichkeiten der Hochschullehrenden liegt. Dies kann auch als Versuch gedeutet werden, der Diskussion durch das Einbringen dieser Unterscheidung eine neue Richtung zu geben und damit die spannungsgeladene Atmosphäre aufzulockern, die sich im Kontext von Carmens Schilderungen in der Diskussionsgruppe aufgebaut hat und in der ein hohes Maß an Ratlosigkeit, wenn nicht gar Überforderung zum Ausdruck kommt. Eine ähnliche Strategie scheint auch Pedro zu verfolgen: Zwar spricht er den Hochschullehrenden bei der Umsetzung der Idee von Diversität durchaus auch eine Mitverantwortung zu, sieht sie in ihrem Handeln jedoch eher als Repräsentant:innen eines Bildungs- bzw. Gesellschaftssystems, welches dieser Idee ein sehr grundlegendes Hindernis in den Weg stellt, nämlich ihre Art des Umgangs mit Wissen:

Pedro: „Ja, ich glaube, damit Lebenslanges Lernen wirklich ein orientierendes und transversales Prinzip sein kann, sehe ich, dass wir Hindernisse wahrnehmen, nennen wir sie extern, im Sinne eines Systemhindernisses, das heißt, das System hat sorgt für keine angemessenen Regelungen, es gibt eine hohe Anzahl von Studierenden im Seminar, die Lehrpläne sind sehr verteilt und so

weiter. Und dann sehe ich ein Hindernis, nennen wir es intern in dem Sinne, dass die Leute, die Hochschullehrenden, die für die Umsetzung verantwortlich sind, ich glaube, dass wir die Idee der Diversität nicht gut übernommen haben, das heißt, die Idee, dass Wissen wirklich flexibel und formbar und somit an verschiedene Sektoren anpassbar sein kann. Denn das gesamte Schulsystem, nicht nur das Universitätssystem, ist starr an eine Art von Wissen gebunden, das immer geschlossen ist. [...] die Idee des lebenslangen Lernens zu übernehmen, bedeutet, das Wissen mit einer Flexibilität, mit einem Relativismus und mit verschiedenen Ebenen der Formulierung, der Tiefe auszustatten, sodass es für verschiedene Bedürfnisse zugänglich ist, aber das ist nicht in unserer Kultur, ich denke, es ist im Allgemeinen nicht in den akademischen Kulturen. [...] Da es also noch nicht in unserer Kultur ist, dieses große Prinzip anzunehmen, das ein transformierendes Prinzip der Bildung ist, kostet es viel Arbeit, es kostet viel Arbeit, weil dieses Hindernis, auf das ich mich beziehe, ich beschreibe es als intern in dem Sinne, dass es eine Veränderung des erkenntnistheoretischen Konzepts des Wissens bedeuten würde, die wir Lehrende haben, dass wir das Wissen immer als geschlossen, fertig, abstuftbar auffassen, das heißt, dass das Wissen dieses Abschlusses nicht das von jenem [Abschluss; J. A.] ist.“ (Gruppe A/Z. 649–677)

Wo Pablo zwischen „externer“ und „interner Realität“ unterscheidet, spricht Pedro von „internen“ und „externen Hindernissen“, die der Öffnung von Universitäten für Diversität im Wege stehen. Unter externen Hindernissen versteht er ungeeignete institutionelle Rahmenbedingungen, wie z. B. eine zu hohe Studierendenzahl in den Seminaren. Diese sind gegenüber den internen Hindernissen in ihrer Bedeutung jedoch vernachlässigbar. Als viel größeres internes Hindernis sieht Pedro jedoch die grundsätzliche Ausrichtung des Wissens auf die Anforderungen des Bildungssystems. Diese Anforderungen bestehen darin, dass Wissen vermittelbar und überprüfbar sein muss, denn nur dann lässt es sich für das System handhaben. Pedro weist außerdem darauf hin, dass diese Art von abgeschlossenem, starrem Wissen tief in den akademischen Kulturen, vor allem auch in der europäischen Hochschulkultur, verankert ist und daher ein Hindernis für das Konzept des lebenslangen Lernens darstellt, das ein hohes Maß an flexiblem Wissen verlangt, welches sich an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden orientiert, sich in einzelne Bausteine, Lernniveaus etc. unterteilen und sich laufend an den neuesten Stand der Forschung anpassen lässt. Allerdings bedarf es einer großen Kraftanstrengung, um die starren Denkstrukturen aufzubrechen und diesen tiefgreifenden Bewusstseinswandel innerhalb der akademischen Welt und in der Gesellschaft in Gang zu setzen.

Zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion nimmt Emilio schließlich Bezug auf eine der zuvor von Carmen geschilderten Situationen – welche genau er damit meint, lässt sich allerdings anhand seiner Aussage nicht nachvollziehen – und zwar im Kontext seiner Überlegungen zur grundlegenden Umgestaltung pädagogischer Konzepte in der Gesellschaft:

Emilio: „[...] Deshalb würde diese permanente Entschulung unserer Denkweise über Lernprozesse dazu führen, dass vielleicht tatsächlich eine Situation, wie die von Carmen erwähnte, eine Herausforderung für die Seminargruppe wäre. Dass es nicht eine Herausforderung für mich als Lehrender wäre, dass es eine Herausforderung für die Seminargruppe wäre. Dieser Studierende ist Teil der Seminargemeinschaft. [...] und es handelt sich um einen Lernmotor, denn die Studierenden müssen sich morgen in dieser Realität verorten. [...] Das heißt, dass diese isomorphe Idee/ sie lernen viel von dem, was wir Lehrende im Seminarraum tun. Genauso wie diejenigen, die in

einem Labor arbeiten, von ihren Lehrenden lernen, wie diese im Labor arbeiten, richtig? Es kommt also darauf an, wie ich diese schwierigen und komplexen Situationen integriere und die Studierenden zu Protagonisten dieser Integration mache, denn letztendlich ist dies auch ein Prozess, weshalb ich denke, dass die Diversität der Räume und Menschen ein Motor für unsere Entwicklung ist, richtig? Ich sehe das so.“ (Gruppe A/Z. 745–759)

Emilio schlägt als Lösung bzw. als Ausweg für eine der von Carmen als problematisch beschriebenen Situationen vor, diese als Lerngelegenheit für die Studierenden in Vorbereitung auf die pädagogischen Herausforderungen ihres späteren Berufsalltags zu nutzen. So macht er sie zu einer pädagogischen Situation, die sich innerhalb der Seminargruppe kollektiv bearbeiten lässt. Er bekräftigt erneut die strukturelle Parallelität, die er zwischen dem pädagogischen Handeln der Hochschullehrenden im Seminar und der späteren Tätigkeit der Studierenden in der pädagogischen Berufspraxis erkennt: das Seminar als experimenteller Lernraum für späteres pädagogisches Handeln. Indem er in Aussicht stellt, das Thema kollektiv bearbeiten zu lassen, muss er als Lehrender auch erst einmal keine konkrete Lösung anbieten. Dabei weist die Tatsache, dass er seinen Vorschlag in einem so radikalen Konzept wie dem der Entschulung⁶⁰ verortet, auf dessen Utopiegehalt. So wird dieser auch nicht von den anderen Diskussionsteilnehmenden aufgegriffen und in Bezug auf seine Umsetzbarkeit diskutiert. Aufgrund der Analogie, die Emilio zwischen Seminarsituation und späterer Berufspraxis herstellt, bleibt sein Lösungsvorschlag jedoch auf den Bereich der Erziehungswissenschaft beschränkt. In diesem Sinne sieht Emilio Diversität vor allem als Chance und weniger als Problem. Weder die Tatsache, dass Hochschullehrende aufgrund des hohen Publikationsdrucks nur über zeitlich begrenzte Ressourcen verfügen, noch die Komplexität, die Diversität im Seminarraum mit sich bringt, scheinen für ihn persönlich ein Hindernis darzustellen. Für das Ziel einer guten Lehre unter Einbeziehung der Diversität ist er bereit, auch Karrierenachteile in Kauf zu nehmen.

6.1.5 Fazit

Anfängliche, sich bei mir als Forscherin oder bei anderen Teilnehmenden rückversichernde Klärungs- sowie Kollektivierungsversuche über das Verständnis von Lebenslangem Lernen bleiben während der Diskussion vollständig aus, was als Hinweis dafür gelten kann, dass die Teilnehmenden bereits über ein grundlegendes Verständnis von Lebenslangem Lernen verfügten, welches sie auch bei anderen Diskussionsteilnehmenden dieser Gruppe vermuteten. Dadurch benötigen sie keine inhaltliche Annäherung an das Konzept an sich, sondern können direkt auf Fragen der Umsetzung zu sprechen kommen. In den anderen Gruppendiskussionen bildet hingegen oftmals ein kollektiver Verständigungsprozess in Form von gemeinsamen Suchbewegungen zu der Frage nach der Bedeutung Lebenslangen Lernens oder die Schilderung konkreter Begegnungen mit dem Thema im Alltagshandeln den Ausgangspunkt der Diskussion.

Sehr stark ausgeprägt bei dieser Gruppendiskussion ist die Selbstpositionierung der Teilnehmenden als Erziehungswissenschaftler:innen und Pädagog:innen. Man-

⁶⁰ In seinem Werk „Entschulung der Gesellschaft“ aus dem Jahr 1972 äußert der Kulturkritiker Ivan Illich eine radikale Kritik an der Praxis des schulischen Lernens.

chen ihrer Aussagen verleihen sie damit zusätzliches Gewicht, indem sie ihren Einsatz für pädagogische Belange vor dem Hintergrund fachlicher Argumente begründen. Gleichzeitig dient es jedoch auch zur Abgrenzung gegenüber anderen Fachdisziplinen. Dies geschieht im Kontext der Betonung des Alleinstellungsmerkmals von Vertreter:innen erziehungswissenschaftlicher Fachdisziplinen bei der Umsetzung innovativer Lehrkonzepte, der besonderen Verantwortungsübernahme gegenüber nicht-traditionellen Studierenden auf Basis der Antizipation möglicher Lernbedürfnisse sowie bezogen auf den reflektierten Umgang mit pädagogischen Fragestellungen im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit, so auch bezogen auf das eigene Lebenslange Lernen und somit auf ihre eigene berufliche Weiterbildung.

Lebenslanges Lernen wird in dieser Gruppendiskussion insbesondere im Kontext des Umgangs mit Diversität von den Lehrenden teilweise als problematisch, teilweise als bereichernd wahrgenommenen. Dabei nehmen Fragen nach der Ausgestaltung von zuträglichen Universitätsstrukturen für Lebenslanges Lernen sowie Fragen nach eigenen Professionalisierungsschwerpunkten und nach der Vereinbarkeit von Forschung und Lehre vor dem Hintergrund der Anforderungen an die eigene berufliche Entwicklung einen zentralen Stellenwert ein. In einer vergleichenden Betrachtung der beiden Handlungskontexte, in denen Diversität von den Hochschullehrenden verortet wird – Seminarinteraktion und Prüfungen – kommen die Hochschullehrenden je nach Handlungskontext zu verschiedenen Situationseinschätzungen und entsprechenden Schlussfolgerungen in Bezug auf das für notwendig erachtete Handeln.

Im Kontext von Seminarinteraktion wird das Thema von den Hochschullehrenden sehr handlungspraktisch diskutiert. Dort sehen sich die Hochschullehrenden durch Diversität zwar herausgefordert, problematisieren dies jedoch nicht weiter, nicht zuletzt, weil ein diversitätssensibler Umgang für sie Ausdruck professionellen Handelns sowie gesellschaftspolitisches Ziel von Universitätsbildung darstellt bzw. darstellen sollte. Somit stellt in diesem Zusammenhang Diversität eine Bereicherung dar. Im Kontext von Prüfungen ist das Thema Diversität jedoch komplexer und lässt sich vor dem Hintergrund von Gleichheitsansprüchen gegenüber Universitätsabschlüssen nur bedingt handlungspraktisch lösen. Stattdessen versetzt es die Hochschullehrenden in ein Dilemma, welches sich verschärft, wenn sie als zusätzlichen Orientierungspunkt die Verantwortung gegenüber der Berufspraxis in ihre Überlegungen einbeziehen.

Die Reaktionen der anderen Diskussionsteilnehmenden auf Carmens Beiträge können dahin gehend verstanden werden, dass sie Carmen auf ein Grunddilemma des Umgangs mit Diversität hinweisen und sie damit von ihrem Gefühl der Eigenverantwortung entlasten wollen. So handelt es sich in ihren Augen um ein Problem der Diversität an sich und nicht um ein individuelles. Die von Carmen sehr handlungspraktische Schilderung eines Umgangs mit Diversität, in der sie ihre eigene professionelle Rolle zu suchen scheint, wird – vermutlich nicht zuletzt aufgrund seines hohen Konfliktpotenzials – im weiteren Verlauf der Diskussion nicht verhandelt.

Schließlich nutzen die Teilnehmenden die Diskussion auch dazu, um ihre eigenen Arbeitsbedingungen zu kritisieren.

6.2 Fallanalyse Gruppe B

6.2.1 Zusammenfassung

In dieser Gruppendiskussion dominiert die Frage nach der institutionellen Verantwortung gegenüber der Umsetzung lebenslangen Lernens. Den Einstieg bildet dabei die Suche nach Programmen, in denen lebenslanges Lernen bereits umgesetzt wird (6.2.4.1). Die Diskussionsteilnehmenden bringen eine große Resignation gegenüber der geringen Wertschätzung mit, die der Lehrausbildung im Allgemeinen und der Lehre in Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Besonderen vonseiten der Universität beigemessen wird (6.2.4.2). In diesem Zusammenhang handeln die Diskussionsteilnehmenden aus, um welchen Organisationstyp es sich bei der Universität ihrer Meinung nach handelt (6.2.4.3). So verorten die Teilnehmenden die aktuelle Handlungsstrategie der Universität bezogen auf lebenslanges Lernen zwischen der eines Unternehmens, das rein marktwirtschaftlich denkt und agiert, und der einer Behörde, welche ihre Aufgabe lediglich auf die Verwaltung ihrer Mitglieder sowie auf die in ihr vorgehenden Prozesse beschränkt.

6.2.2 Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Gruppendiskussion

An der zweiten an der spanischen Universität durchgeführten Gruppendiskussion nahmen die fünf Lehrenden Cecilia, Isabela, Diego, Eduardo und Cristian teil. Sie vertreten die Fächer Sozialpsychologie, Unternehmensorganisation, Angewandte Wirtschaftswissenschaften, Theorie und Geschichte der Bildung sowie Didaktik der Sozialwissenschaften. Es handelt sich also in Bezug auf die vertretenen Fachdisziplinen um eine recht heterogen zusammengesetzte Gruppe. Die Lehrerfahrung umfasst in dieser Gruppe fünf bis 37 Jahre, wobei die Mehrheit der Teilnehmenden über Erfahrungen von ca. zwanzig Jahren verfügen. Dementsprechend sind in dieser Gruppe auch hohe Statusgruppen vertreten. Alle Lehrenden hatten als Reaktion auf die direkten Anfragen der Gatekeeper:innen auf meine Einladung reagiert. Lediglich bei Isabela stellt sich im Nachgang der Diskussion heraus, dass sie von Cecilia, mit der sie bereits wissenschaftliche Projekte durchgeführt hat, zur Teilnahme an der Gruppendiskussion motiviert wurde.

Die Diskussion fand ebenfalls in dem Besprechungsraum des erziehungswissenschaftlichen Instituts statt.

6.2.3 Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens

Teilnehmerrollen

Bezüglich der Teilnehmerrolle sticht vor allem Cecilia als Vielrednerin und augenscheinlich auch als Meinungsführerin hervor. So reagiert sie als Erste auf den Impuls und gibt damit in gewisser Weise den Auftakt vor, an dem sich in der Anfangsrunde die weiteren Teilnehmenden zumindest oberflächlich betrachtet orientieren. Zudem sorgt sie im weiteren Verlauf der Diskussion in der Regel auch für die Themenwechsel. Sie ist dabei auch diejenige, die am meisten Erfahrungen aus ihrem Berufsalltag

einbringt sowie biografische Zusammenhänge herstellt, weshalb ihre Redeanteile teilweise starke narrative Elemente aufweisen und dabei sehr umfangreich sind. In Bezug auf die Auswirkungen von Cecílias Beiträgen auf das Interaktionsgeschehen fällt allerdings auf, dass die anderen Teilnehmenden viele der von ihr angesprochenen Aspekte in ihren anschließenden Beiträgen nicht aufgreifen. Auch weitere Einwürfe von Cecilia, in denen sie das bereits von ihr Gesagte noch einmal betont, führen nicht zu einer Reorganisation des Gruppendiskurses hin zu den von ihr gesetzten Themen. Dies ist vorwiegend der Fall bei Schilderungen von Interaktionen mit Studierenden, in denen Cecilia stereotype Setzungen vornimmt, die in der Regel von den anderen unkommentiert im Raum stehen bleiben.

Aufgrund des recht dominanten Auftretens von Cecilia rücken die anderen Teilnehmenden in ihrem Interaktionsverhalten in den Hintergrund. Als sehr zurückhaltend fällt vorrangig Isabela auf, dadurch, dass sie sich nur ganz selten zu Wort meldet. So reagiert sie z. B. lediglich auf Adressierungen von Cecilia, welche sich in Bezug auf einzelne Fragen bei ihr vergewissern möchte. So könnte entweder ein etwaiges Hierarchieverhältnis zwischen den beiden oder aber Isabelas geringes Interesse am Thema der Gruppendiskussion, zu welcher sie eventuell nicht aus eigener Motivation erschienen ist, ihr zurückhaltendes Verhalten in der Diskussion erklären. Da Isabela an einem rechteckigen Tisch direkt neben mir sitzt, ist es zudem für mich schwer, mich ihr während der Diskussion zuzuwenden bzw. Blickkontakt mit ihr aufzunehmen. Diese Sitzordnung führt somit zu einer Art Abseitsposition Isabelas, was als zusätzlicher Grund für die geringe Beteiligung gewertet werden könnte. Auf jeden Fall formuliert sie in ihren Darlegungen keine eigenen Positionen zu Lebenslangem Lernen, ihre vereinzelt Beiträge sind eher informativ bzw. Ergänzungen aus ihrem Fachbereich zu den von den anderen Teilnehmenden angesprochenen Themen.

Die anderen drei Teilnehmenden Cristian, Eduardo und Diego fallen eher auf inhaltlicher Ebene durch die Herstellung von Bezügen zu ihren Fachdisziplinen und damit durch ihre unterschiedlichen Herangehensweisen an das Thema Lebenslanges Lernen auf. Cristian und Eduardo vertreten dabei beide pädagogische Disziplinen, was sich vor allem anhand der Beispiele zeigt, die sie zur Veranschaulichung ihrer Argumente verwenden. Diego argumentiert ebenfalls sehr stark aus der Perspektive seines Faches der Wirtschaftswissenschaften. Alle drei sind sie zugleich daran beteiligt, den Gruppendiskurs von konkreten Fragen auf der Interaktionsebene mit Studierenden auf allgemeinere Fragen auf einer Organisationsebene zurückzuführen.

Phasenweise kommt es auch zur Bildung von Untergruppen: So äußern sich Eduardo und Cecilia auf Basis ihrer jahrzehntelangen Berufserfahrungen und vor dem Hintergrund persönlicher Beispiele in einem emotional geprägten Teil der Diskussion darüber, dass die Universität Initiativen zur Verbesserung der Lehre keine Anerkennung schenkt, sondern diese sogar bestraft. Dem treten wiederum Diego und Cristian durch eine nüchterne Analyse des Handelns der Universität vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Interessen entgegen und lösen damit die emotionale Phase der Diskussion ab.

In Bezug auf den sich immer wieder neu formierenden Gruppendiskurs spiele jedoch auch ich eine bedeutende Rolle bei dieser Diskussion. So schreite ich mehrfach ein, um das nachlassende Interaktionsgeschehen wieder aufleben zu lassen. Insgesamt ist mein Moderationsverhalten sehr stark von dem Eindruck der ersten Gruppendiskussion geprägt, in der sowohl das Interaktionsgeschehen als auch die Problemzentrierung der Gruppe kaum ein Eingreifen meinerseits erforderlich machten. Die Wiederbelebung des Diskurses versuche ich, anhand immanenter Fragen mit dem Ziel der Reflexionsanregung zu erreichen. Hierzu nutze ich teilweise vergleichende Hinweise auf die am Vortag durchgeführte Gruppendiskussion und versuche damit, eine Positionierung dieser Gruppe zu den Diskussionsinhalten der ersten Gruppe einzufangen. Im Falle des Eindrucks, dass die Gruppe zu sehr vom Thema abkommt, stelle ich wiederum exmanente Fragen. Dabei formuliere ich die Fragen jedoch sehr allgemein. Nicht immer werden meine Fragen aufgegriffen. Manchmal scheine ich die Teilnehmenden damit sogar zu irritieren.

Neben diesen teilweise schleppend verlaufenden Phasen gibt es jedoch auch Phasen der emotionalen Betroffenheit in Form von Resignation oder Verärgerung auf der einen sowie Auflockerungen und humorvolle Momente auf der anderen Seite. Ihre Darstellung erfolgt in Zusammenhang mit den zentralen Inhalten der Diskussion.

Diskursorganisation und Gruppendiskurs

Aufgrund der unterschiedlich vertretenen Fächer in den Bereichen Erziehungswissenschaft, Psychologie und Wirtschaftswissenschaft teilen die Lehrenden dieser Gruppendiskussion keinen gemeinsamen Erfahrungsraum in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung ihrer Studiengänge. Dies zeigt sich auch in der Diskursorganisation und den verschiedenen Phasen des Gruppendiskurses. Diese verschiedenen Phasen werden in dem folgenden Unterkapitel direkt mit den zentralen Diskussionsinhalten verknüpft (vgl. 4.2.4). Hier soll nun dargestellt werden, wie die Gruppe am Anfang der Diskussion zu einem Thema findet, an dem sich alle Gruppenmitglieder beteiligen können und wie die Diskussion somit an Fahrt aufnimmt.

In der Orientierungsphase der Diskussion beginnt Cecilia – den Impuls aufnehmend – mit einem Beitrag, in dem sie von einer Erfahrung mit einer nicht-traditionellen Studierenden und deren Ausschluss durch andere Studierende im Rahmen einer Gruppenarbeit erzählt. Zusammen mit der Reaktion der restlichen Diskussionsteilnehmenden auf diese Schilderung lassen sich daraus interessante Erkenntnisse sowohl auf inhaltlicher als auch auf der Ebene des Interaktionsgeschehens beobachten:

Cecilia: „Mir erscheint das positiv und sehr gut. Aber es gibt eine Sache, die mir sehr interessant vorkommt, und das ist der Punkt drei/ ah, nein, es ist nicht genau, das was er sagt, aber/ Ich erzähle dir eine Anekdote. Dieses Jahr habe ich eine Studentin im ersten Jahr in Psychologie, eine Krankenschwester, die zurückgekommen ist, um Psychologie zu studieren, weil sie bei der Hälfte abgebrochen hatte. Und diese Frau ist in meinem Alter. Und meine Studierenden sind im ersten Jahr, sie sind 18, 19, 20 Jahre alt. Gut, also es gab eine totale Isolation dieser armen Frau. Sie müssen Gruppen in Psychologie bilden und keiner wollte Teil von ihr [ihrer Gruppe; J. A.] sein. Sie musste die Gruppe wechseln und kam weinend zu mir. ‚Ich verstehe, dass ich alt bin und dass sie mich nicht wollen‘. Und ich musste eine extra Gruppe machen und sie kam in eine Gruppe,

die wir ‚die Internationalen‘ nannten, weil ihr eine Frau aus Mexico und eine andere Frau, die einen Zeitplan mit einem Baby hat und die früher gehen muss, angehört. Also eine Gruppe, die nicht wie die traditionellen sind, weil die jungen Studierenden haben ihre Gruppen und lassen nicht/ Also das als Anmerkung dazu, zur Eingliederung von Leuten, die kommen, um sich zu recyclen, nicht? Das ist eine Anekdote, die sehr aussagekräftig ist, nicht?“ (Gruppe B/Z. 11–23)

Dieser Einstieg in die Diskussion ist insofern bemerkenswert, als Cecilia hier direkt zu Beginn eine sehr konkrete Situation auf der Interaktionsebene mit einer Studierenden schildert und damit nicht erst einen vorsichtigen, abstrakten Zugang zu dem Thema wählt. So beginnt sie mit der Schilderung eines Vorfalles aus ihrem Lehralltag, den sie im Zusammenhang mit dem Diskussionsimpuls für sehr bedeutend hält: den Ausschluss einer ihrer Studierenden aus der gemeinsamen Gruppenarbeit durch andere, deutlich jüngere Studierende. Als Erklärung für dieses Verhalten der jüngeren Studierenden führen sowohl Cecilia als auch die ehemalige Krankenschwester selbst ihr fortgeschrittenes Alter an. Darüber, ob sich die von ihr geschilderte Situation in den Kontext des Diskussionsimpulses einordnen lässt, scheint sich Cecilia im Laufe ihrer Aussage unsicher zu werden, was sie jedoch nicht daran hindert, ihre Schilderung fortzusetzen sowie am Ende zu betonen, dass es sich dabei um ein bedeutendes Ereignis für das Thema der Diskussion handelt.

Auffallend an dieser Schilderung ist auch der Handlungsbedarf, den Cecilia aus der Situation ableitet und diesen dann auch erfüllt, nämlich dass sie die Gründung einer neuen Gruppe selbst in die Hand nimmt. Ansonsten scheint den Studierenden die Findung der Gruppe selbst überlassen, deren Mitglieder sich – als einziges gemeinsames Merkmal – dadurch auszeichnen, dass sie nicht dem Bild der traditionellen Studierenden entsprechen. An der Notwendigkeit dieses Vorgehens lässt Cecilia dabei keinen Zweifel. Stattdessen wirkt sie sehr bestimmt in der Schilderung ihrer Reaktion auf den von ihr als sehr dramatisch wahrgenommenen Vorfall. Eine andere Lösung scheint ihr in diesem Kontext nicht in den Sinn zu kommen, da sie die exklusive Haltung der jüngeren Studierenden gegenüber der älteren Studierenden zwar verurteilt, sie aber zugleich auch hinzunehmen und diese sogar auf die gesamte Gruppe der jüngeren Seminarteilnehmenden zu übertragen scheint.

Des Weiteren ist an Cecílias Vorgehen interessant, dass sie die von ihr zusammengeführte Gruppe mit dem Titel „*die Internationalen*“ versieht und damit deren Bezeichnung durch ein Merkmal hervorhebt, das nur auf eine Person in dieser Gruppe zutrifft. Als zugrunde liegende Motivation kann vermutet werden, dass es sich bei diesem Begriff um einen relativ unverfänglichen, wenig stigmatisierenden Begriff handelt, was auch daran erkennbar wird, dass Cecilia ihn selbstbewusst als Ergebnis ihres pragmatischen Umgangs mit dem Konflikt innerhalb der Studierendengruppe hier erwähnt (es ist zu vermuten, dass nicht jede Gruppe einen eigenen Namen bekommt).

Mit diesem Anfangsstatement macht Cecilia einige Setzungen, wovon im weiteren Verlauf einige von den anderen Diskussionsteilnehmenden aufgegriffen werden und andere nicht. Die Konstitution der Gruppe als Gruppe erfolgt nun, indem sie sich als Vertreter:innen ihres jeweiligen Studienfachs zu der Frage nach der Anzahl älterer Studierender und deren Integration in die Aktivitäten des Seminars äußern. Dabei

werden unterschiedliche Erfahrungen deutlich, jedoch übernehmen sie alle das bereits von Cecilia eröffnete Bild einer grundsätzlich homogenen Grundstruktur der Studierendenschaft in Bezug auf Alter und Bildungsbiografie, von dem erwachsene und ältere Studierende abweichen. Dabei machen sowohl Cristian als auch Eduardo in ihren Beiträgen deutlich, dass sie die negativen Erfahrungen von Cecilia nicht teilen und setzen diesen ihre eigenen, positiven Erfahrungen mit berufserfahrenen Studierenden bezogen auf die Gruppendynamik im Seminar entgegen. Dies wiederum veranlasst Cecilia dazu, diese unterschiedlichen Erfahrungen in den jeweiligen Fächern mit Unterschieden bzgl. der Mentalität der Studierenden zu begründen:

Cristian: „Ich habe auch, also jedes Mal habe ich jetzt ältere Studierende und meine Erfahrung ist, dass sie sich ohne Probleme integrieren, sowohl in die Aktivitäten der Fakultät als auch in den Master. Das sind normalerweise Personen, die das Studium zu einem bestimmten Moment wegen Schwierigkeiten abgebrochen haben, oder Leute, die sich recyceln wollen, die eine andere Berufslaufbahn haben wollen und die ohne Arbeit geblieben sind und jetzt andere Optionen haben wollen. Und in meinem Fall funktioniert das sehr gut. Manchmal sind sie sogar sehr anregend, weil sie eine andere Perspektive haben, sie haben einen anderen Werdegang, sie haben nicht diese sehr studentische Perspektive eines Jungen von zwanzig Jahren, der nur das Notwendigste machen wird, sondern das sind sehr interessante Leute, die viel zur Dynamik im Seminar beitragen.“

Cecilia: Klar, vielleicht ist das so, weil in Pädagogik, also in Erziehungswissenschaft/ dort in der Psychologie kommt die Studierendenschaft mit einer sehr kompetitiven Mentalität, sehr gute Noten zu erreichen, sie haben bereits ihre Gruppe und wollen niemanden (...?) oder jemanden, der sie stört. Ich vermute, dass es in anderen Fachgebieten, in denen es diese Konkurrenz gibt, auch dazu kommen kann, nicht?

Eduardo: Ich lehre Pädagogik und Grundschullehramt und meine Erfahrung ist, dass ich in den letzten vier, fünf Jahren ich jedes Jahr ältere Studierende gehabt habe. Sowohl Männer als auch Frauen. Mit den älteren Studierenden habe ich keine Probleme gehabt. Die Leute haben sie gut akzeptiert, sie haben sich integriert und es gab keine Probleme. Und vor allem im Lehramt sind sie sehr kompetitiv. Im Gegenteil, wie Cristian gesagt hat, sie waren sehr anspornend für das Seminar.

Cecilia: Ich bin dieses Jahr/ deshalb habe ich es (...?), weil ich habe es vor Kurzem/ seit wir das zweite Semester angefangen haben, und trotzdem, zum Beispiel hatte ich letztes Jahr ein schwerbehindertes Mädchen und in dem davor ein blindes Mädchen, und die wurde sehr wohl eingebunden. Also man sieht, dass die Mentalität einer Person, die Psychologie studieren wird, sich darüber im Klaren ist, dass sie sich um eine Person kümmern muss, die ein Problem hat, aber nicht um Ältere, nein! Es gibt einen ‚Ageism‘ wirklich, also eine riesige Diskriminierung aufgrund von Alter. [...]“ (Gruppe B/Z. 24–48)

Mit fortschreitendem Diskussionsverlauf leitet Cecilia ein generelles altersdiskriminierendes Verhaltensmuster der Psychologiestudierenden aus der Beobachtung dieses singulären Ereignisses ab. Dabei lässt sich dieses Verhalten nur durch einen negativen Beweis als Muster verallgemeinern, indem sie wiederum die Eigenschaft der Hilfsbereitschaft gegenüber Kommiliton:innen mit körperlichen Beeinträchtigungen als selbstverständlichen Teil der Mentalität von Psychologiestudierenden beschreibt. Gerade vor diesem Hintergrund kritisiert sie das in ihrer Gruppe erlebte altersdiskriminierende Verhalten deutlich. Diese Erfahrung zu thematisieren, ist ihr an dieser Stelle wichtig.

Nachdem die Bedeutung des Themas der Integration von älteren Studierenden für die eigene Lehrpraxis aufgrund einer jeweils sehr geringen Anzahl dieser Studierenden im regulären Studienangebot von der Mehrheit der Diskussionsteilnehmenden relativiert wurde, bildet sodann die Suche nach dem Vorkommen dieser Studierenden als Zielgruppe Lebenslangen Lernens in den verschiedenen institutionellen Teilbereichen der Universität die Struktur für den Großteil des darauffolgenden Diskussionsabschnitts.

6.2.4 Zentrale Diskussionsinhalte

6.2.4.1 *Institutionalisierungsformen Lebenslangen Lernens an Universitäten*

Der Einstieg in das Thema Lebenslanges Lernen an Universitäten wird von der Gruppe – nachdem Cecilias Erzählung zum altersdiskriminierenden Verhalten ihrer Studierenden nicht weiter aufgegriffen wurde – über die Suche nach der institutionellen Verankerung des Konzepts gebildet. Als Hinweis auf Programme, die Lebenslangem Lernen zugeordnet werden können, dient die Wahrnehmung einer jeweils hohen Zahl an älteren bzw. berufserfahrenen Studierenden. Dabei beziehen sich die Diskussionsteilnehmenden auf verschiedene institutionelle Angebote, wie den Lehramtsmaster für Sekundarschule (*máster de secundaria*), auf hochschuleigene Master-Programme (*máster propio*), auf die *Aula de la Experiencia*, auf das *Centro de Educación Permanente* sowie auf Bildungsangebote, die als Kooperationen zwischen Wissenschaftler:innen und außerhochschulischen Akteur:innen stattfinden (*cursos de extensión universitaria*). Die Diskussionsteilnehmenden verfügen vereinzelt über Lehrerfahrungen in diesen verschiedenen Formaten bzw. Einrichtungen und berichten im weiteren Verlauf über ihre Eindrücke, die sie sowohl über die jeweiligen Studierendengruppen als auch über die Erfahrungen, die sie mit der Universitätsverwaltung in Bezug auf die Planung und die Umsetzung dieser Programme gesammelt haben.

Die *Aula de la Experiencia* entwickelte sich dabei in der Wahrnehmung der Hochschullehrenden aufgrund der großen Nachfrage ausschließlich älterer Studierender zur zentralen Institutionalisierungsform Lebenslangen Lernens. Das hohe Maß an Diversität stellt dabei enorme Anforderungen an die Lehrenden, die verschiedenen Ansprüche, Interessen sowie die unterschiedlichen Lernniveaus bzw. das ungleiche Vorwissen der Teilnehmenden gleichermaßen zu berücksichtigen:

Cristian: „Ich unterrichte dort seit sechs Jahren, und hm, die Frage der Diversität ist/ das heißt, man findet dort Leute, Leute mit Qualifikationen, die eine Ausbildung, eine Karriere haben, und Leute, die lediglich eine Grundausbildung haben. Natürlich verzweigen sich dann im Seminar die Erwartungen, die Leistung. Wenn es darum geht, Dinge zu tun, die Anforderung ist sehr hoch, richtig? Und manchmal muss du Pirouetten drehen, um allen gerecht zu werden, denn es sind sehr interessierte Studierende, die viel Zeit haben, und sie fragen nach Inhalten, sie fragen nach Ressourcen, sie fragen/ also gibt es Leute, die sehr daran interessiert sind, Dinge zu tun, Dinge auszuprobieren und es gibt Leute, die/“ (Gruppe B/Z. 52–59).

Cristian zeichnet hier das Bild einer überaus interessierten und zugleich fordernden Teilnehmendengruppe in den Kursangeboten der *Aula de la Experiencia* und sieht es

als seine Aufgabe an, diesen Ansprüchen auch zu genügen. Damit unterscheidet sich seine Meinung von der von Cecilia, die in dieser speziellen Zielgruppe eher einen Störfaktor für den regulären Universitätsbetrieb sieht. Deutlich wird in seiner Aussage auch, dass Cristian seine Lehrtätigkeit in der *Aula de la Experiencia* als bereichernd empfindet. Auch andere Diskussionsteilnehmende würden sich gerne mehr in dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren, was ihnen aber aufgrund der Tatsache, dass sie dies nicht für die Anrechnung auf ihr Lehrdeputat geltend machen können, nicht möglich ist. Eine Ausnahme stellt hier Cecilia dar, die von verschiedenen Aktivitäten im Rahmen von Kursen berichtet, die sie in Kooperation mit außeruniversitären Akteur:innen wie der Stadtverwaltung organisiert und durchführt. Abgesehen von diesen Programmen, die wiederum wenig mit den regulären Strukturen der Universität zu tun haben, bestätigt Cecilia jedoch auch die hohen bürokratischen Anforderungen, die die Universitätsverwaltung an die Einrichtung solcher Programme durch die Hochschullehrenden stellt. Hier scheint bereits das später wieder aufgegriffene Bild der Universität als schwerfälliger, bürokratischer Organisation durch (siehe 4.2.4.3).

Da die Diskussionsteilnehmenden nach und nach auf die verschiedenen universitären Einrichtungen hinweisen, in denen sie Lebenslanges Lernen verorten, versuche ich, sie auf den Bereich des grundständigen Studiums zu lenken. Da in Gruppe A der Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft in regulären Studiengängen einen zentralen Stellenwert eingenommen hat und dabei verschiedene Spannungsfelder aufgezeigt wurden, interessiert mich, wie sich die Diskussionsteilnehmenden der Gruppe B dazu positionieren. Diese Lenkung der Diskussion versuche ich, über die Frage nach dem eigentlichen Schwerpunkt der Programmatik – repräsentiert durch den Impuls – zu gestalten. Daraufhin diskutieren die Teilnehmenden die Frage, inwiefern sich der Impuls eher auf das reguläre Studienangebot bezieht als auf darüber hinaus organisierte Kursangebote. Während Cecilia wiederholt betont, dass Lebenslanges Lernen ihrer Meinung nach durchaus an der Universität stattfindet, und zwar in Form der verschiedenen diskutierten Formate, weisen Diego und Eduardo darauf hin, dass es sich dabei um Angebote handelt, die aufgrund fehlender Abschlüsse mittels anerkannter Titel (Bachelor- oder Masterabschluss) von der Programmatik nicht gemeint sind („[...] aber ich denke, das wäre eher eine nicht-formale Bildung als eine formale, oder?“;⁶¹ Gruppe B/Z. 317–318). Eduardo sieht den Stellenwert der Erwachsenenbildung insgesamt im spanischen Hochschulsystem im internationalen Vergleich als sehr gering:

Eduardo: „Ich weiß, dass in Deutschland, Dänemark, Norwegen und Schweden die Erwachsenenbildung sehr weit verbreitet und eng mit der Universität verbunden ist, und hier ist sie noch nicht, nein, sie ist nicht häufig. Und es kommt [jetzt aber; J. A.] mehr aufgrund dessen, was Cristian sagt, dem ich völlig zustimme, wegen der Arbeitslosigkeit, weil die Wirtschaftskrise heftig eingeschlagen hat und es daher notwendig wurde, sich umzuschulen.“ (Gruppe B/Z. 267–271)

61 Original: „Y esos entrarían dentro de, aunque está en la universidad y todo, pero creo esto sería más cercano a la educación no-formal que la formal, no?“

Zudem vermutet er hinter der Aufnahme eines Studiums allein die vor allem durch die Wirtschaftskrise und die damit einhergehende hohe Arbeitslosigkeit bedingte individuelle Notwendigkeit der beruflichen Neuorientierung, z. B. nach einem Arbeitsplatzverlust, und betrachtet sie nicht als Folge einer gezielten staatlichen Politik bzw. als Ausdruck einer national verankerten Kultur des lebenslangen Lernens.

Diego seinerseits beklagt die geringe Unterstützung, die er als Hochschullehrer von seiten der Universität bei der Organisation von Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung erhält, insbesondere die hohen bürokratischen Hürden. Hier klingt bereits an, dass Diego und später auch die anderen Diskussionsteilnehmenden die Universität und ihre Verwaltung als sehr schwerfällig und im Hinblick auf die Organisation und die Durchführung von an der Programmatik orientierten Weiterbildungsangeboten als wenig hilfreich empfinden (siehe ausführlich 4.2.4.3):

Diego: „[...] Die Philosophie der Universität ist sehr bürokratisch, viel Papierkram, viele Begründungen für alles, was du machst, und das widerspricht der Flexibilität, die für Weiterbildungskurse gebraucht wird. Ich denke, dass es sehr schwierig ist, die Dinge miteinander zu vereinbaren.“ (Gruppe B/Z. 382–385)

Damit nimmt er gleichzeitig eine Gegenposition zu Cecilia ein, die ihr Engagement in außerhochschulischen Bildungsveranstaltungen, wie z. B. in einem Programm, welches sie als Wissenschaftlerin zusammen mit der Stadtverwaltung entwickelt hat, als Ausdruck der institutionellen Form lebenslangen Lernens sieht und das Spektrum der Institutionalisierungsformen lebenslangen Lernens damit erweitert.

In seinem Statement erklärt sich Cristian die Tatsache, dass ältere Studierende das reguläre Studienangebot der Universitäten so wenig nutzen, damit, dass genau dieses immer noch nicht genügend diversifiziert und flexibel gestaltet ist, um auf die beruflichen Interessen und persönlichen Lebensumstände/Bedarfe dieser Zielgruppe einzugehen. Deshalb müsse das Kursangebot im Sinne von mehr Diversifizierung und Flexibilisierung massiv ausgebaut werden. Hier sieht Cristian dringenden Handlungsbedarf sowohl aufseiten der Institution als auch bei den Hochschullehrenden selbst:

Cristian: „Nun, ich denke, eines der Hauptprobleme bei der Beantwortung dieser Frage ist genau die Notwendigkeit, das Angebot der Universität zu diversifizieren, das heißt/ wir bieten Bachelor- und Master-Abschlüsse an. Und den einen oder anderen Kurs des Zentrums für Weiterbildung, aber der hat ein Format, das nicht/ Wir müssen also das Studienangebot und in diesem Rahmen auch unser berufliches Engagement flexibler gestalten. Dass wir, wie wir sagen, in anderen Bereichen Kurse geben können, nicht immer im Bachelorstudiengang und so weiter, ich denke, das ist grundlegend dafür, oder? Weil Erwachsene, sagen wir mal, nicht die Zeit haben aufgrund ihrer beruflichen und ihrer Lebensumstände, die Kinder oder einen Job haben, sie brauchen flexible Formate, die die Universität im Moment nicht bietet.“ (Gruppe B/Z. 326–335)

Als Hinderungsgrund für die notwendige Flexibilisierung der Studienangebote für lebenslanges Lernen verweist Cristian auf die schlechte Ausstattung der Universitäten mit akademischem Lehrpersonal:

Cristian: „Und dann denke ich, gibt es noch eine andere Frage, über die wenig gesprochen wird, die aber sehr entscheidend ist, nämlich Investitionen. Eine flexible Universität muss sehr gut finanziert sein. Weil wir können nicht mehr Seminare geben als/ weil es ist schon schwierig für uns, das zu geben, was wir hier geben müssen, weil wir auf Credits basieren. Wenn wir dann noch das Angebot flexibilisieren wollen, dann brauchen wir mehr Hochschullehrende. Und das kostet Geld.“ (Gruppe B/Z. 392–396)

In den daran anschließenden Beiträgen bildet sich der Gruppendiskurs entlang der Kritik an dem geringen Stellenwert, den die Lehre sowohl für die Hochschullehrenden als Teil ihrer individuellen beruflichen Aufstiegsstrategie als auch für die Universität selbst einnimmt, obwohl beiden in Bezug auf die Ausbildung und die Vergabe von Ausbildungsabschlüssen eine große gesellschaftliche Relevanz zukommt.

6.2.4.2 Resignation über festgefahrene Universitätsstrukturen

Anknüpfend an den vorherigen Beitrag zur Notwendigkeit der Erhöhung des Lehrpersonals für den Ausbau der Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung relativiert Cecilia die Bedeutung dieses Arguments. Für sie hat das Thema der viel zu geringen Anerkennung der Lehrtätigkeit gegenüber Aktivitäten in der Forschung wesentlich größeres Gewicht:

Cecilia: „Ich glaube, da steckt noch etwas anderes dahinter, das heißt für Leute, um ihre berufliche Laufbahn voranzubringen, gibt es heute die Möglichkeit, sich mithilfe der Forschung, nicht aber durch Lehre zu recyclen (...?). Daher interessiert die Leute die Lehre wenig und die Forschung interessiert sie sehr. Wenn du an einem Forschungsprojekt teilnehmen, für das sie dir Credits und so geben und sie in einer Zeitschrift veröffentlichen könntest, in einer Publikation mit high impact-Faktor, würden dir alle sagen, Ja [, mach das; J. A.!] Aber klar, wenn es darum geht, deine Zeit in die Lehre zu stecken, weil das bringt dir nichts. Ich erinnere mich, dass es einen enormen Unterschied gibt, seitdem ich vor inzwischen 27 Jahren angefangen habe, zu unterrichten. Damals haben sie dich eingestellt und wenn dich die Lehre interessiert hat und du Sachen gemacht hast und dich um die Studierendenschaft gekümmert hast und darum, sie zu motivieren und so, ab dem Zeitpunkt, ab dem sie dir die (...?)/kümmern sich die Leute nur noch darum, zu forschen und zu veröffentlichen, um zu/“ (Gruppe B/Z. 397–407).

Cecilia spricht hier aus der Perspektive einer Lehrenden mit viel Berufserfahrung, die vor dem Hintergrund einer langen Zeitspanne eine starke Veränderung in Bezug auf die institutionelle Wertschätzung für ein Engagement in der Lehre beobachten kann. So konnte sie zu Beginn ihrer Berufslaufbahn ungehindert ihren Schwerpunkt auf die Lehre legen. In den Vordergrund stellt sie dabei ihr Engagement für die Studierenden („und dich um die Studierendenschaft gekümmert hast und darum, sie zu motivieren“). Dem gegenüber beobachtet Cecilia innerhalb der eigenen Berufsgruppe nun eine Kultur, in der Forschung und Veröffentlichung die Bedeutung von Lehre verdrängen. Was sie unter guter Lehre versteht, führt sie darüber hinaus nicht näher aus und wird auch nicht im weiteren Verlauf der Diskussion von der Gruppe konkretisiert. Auch das Thema Forschung wird in diesem Beispiel und auch später nicht weiter ausdifferenziert. Stattdessen wird das Engagement in diesem Bereich in dieser Diskussion lediglich auf das Veröffentlichen von Forschungsergebnissen in wissenschaftlichen Publi-

kationsorganen reduziert und der persönliche Einsatz auf diesem Gebiet allein vor dem Hintergrund von Karrierebestrebungen gesehen.

Wie der weitere Verlauf der Diskussion zeigt, changiert die Bewertung dieses Verhaltens durch die Diskussionsteilnehmenden zwischen Verurteilung und Verständnis. Verständnis gegenüber diesem Verhalten wird vor dem Hintergrund der Anerkennung der institutionellen Anforderungen an eine wissenschaftliche Laufbahn geäußert, welche sich insbesondere an Hochschullehrende richten, die sich noch am Anfang ihrer Karriere befinden und sich um einen entfristeten Vertrag bemühen müssen. In ihren weiteren Ausführungen verweist Cecilia auch auf die zentrale Rolle eines Evaluationsinstruments für Forschungsaktivitäten (*sexenios*)⁶² gegenüber dem gesamten akademischen Personal, welches dieses zu dem Verhalten motiviert, möglichst viele Veröffentlichungen zu machen und dabei möglichst berechnend vorzugehen, indem Forschungsergebnisse bis ins kleinste Detail verwertet werden. Bezogen auf die Diskursorganisation folgt dieser erneute Verweis auf die das Engagement in der Lehre einschränkenden institutionellen Strukturen meiner Aufforderung an die Gruppe, über eigene Beteiligungsmöglichkeiten nachzudenken (vgl. Gruppe B/Z. 477–480):

Cecilia: „Weil derzeit die Kultur Veröffentlichen, Veröffentlichen, Veröffentlichen ist und nichts Anderes. Und die jungen Leute mehr, weil sie brauchen/

Eduardo: Eine Berufslaufbahn.

Cecilia: mit einem Titel, mit einem/ also sie müssen Beamte werden und einen Platz bekommen. Und das ist das Einzige, was sie interessiert. Und sie machen eine Kleinigkeit in der Lehre und so, weil es von ihnen für ihre Laufbahn verlangt wird, wenn nicht, dann nicht. Aber da das andere mehr verlangt wird, also/ Also ich denke, dass das (...?) die Falle ist, nicht? Und das alles wegen der ‚sexenios‘.

I: Wegen was?

Cecilia: Wegen der ‚sexenios‘ für Forschung. Weißt du, was das ist?

I: Nein.

Cecilia: Die Lehrenden können sich theoretisch freiwillig von Zeit zu Zeit einer Evaluierung ihrer Forschungsarbeit unterziehen, und wenn sie jedes Jahr eine Veröffentlichung in einem Impact-Journal vorweisen können, erhalten sie sechs ‚sexenios‘ für sechs Jahre, was eine Gehaltserhöhung bedeutet. Und ursprünglich war es auch nur dafür. Aber dann begannen sie, ‚sexenios‘ für das Abhalten von Doktorandenkursen, für das Betreuen von Doktorarbeiten und dafür, Mitglied in Ausschüssen zu sein, zu verlangen, und jetzt verlangen sie es für alles. Und klar, für die jungen Leute, um einen Platz zu bekommen, nun, ist das das Einzige, das sie interessiert. Dass man sich auf ein kleines Projekt einlässt, um ein paar Informationen zu beschaffen und einen Artikel mit ‚impact‘ zu schreiben, und sie schreiben und schreiben und schreiben und schicken ihn tausendmal ein, und sie kopieren ihn wieder und kombinieren ihn und so weiter und so fort, und sie erlauben es dir. Und das ist es, was sie im Grunde tun. Ich weiß nicht, ob das eure Erfahrung ist, aber/

Eduardo: Doch.

Cristian: Doch, doch.“ (Gruppe B/Z. 485–506)

62 Zur Erläuterung siehe Kapitel 3.1.1

Dieser, als Kulturwandel beschriebene Zustand der Fokussierung auf Veröffentlichungen zulasten der Lehre wird von den Diskussionsteilnehmenden durch die entsprechenden engen Vorgaben bzgl. der Karriere-/Personalentwicklung durch staatliche Verordnungen einerseits erklärt, andererseits aber auch als negativ bewertet und das entsprechende Verhalten von Kolleg:innen verurteilt. Die Reduktion der Tätigkeit des Forschens auf das reine Planen von Publikationen führt damit zu einer Unterstellung eines rein karriereorientierten Kalküls, von dem sie sich als Gruppe zugleich abgrenzen. Dabei spielt auch eine Rolle, dass die Evaluationsergebnisse bezogen auf die Lehre im Gegensatz zu denen der Forschung folgenlos bleiben:

Eduardo: „[...] Und daher, wenn ich das sehe, bereitet es mir eine gewisse Trauer, weil ich weiß, dass/ ich bin absolut einverstanden mit ihr, dass das, was hier interessiert, Forschen und Veröffentlichungen und Karriere ist.

Cecilia: Achtung, nicht Forschen!

Eduardo: Ja.

Cecilia: Veröffentlichten, um (...?) um einen Platz zu erhalten.

Eduardo: Und alles andere spielt keine Rolle. Und die Lehre, es gibt einige von uns, denen die Lehre sehr gefällt und wir viel für die Lehre arbeiten. Seid ihr jemals für eure Lehre beurteilt worden, ob sie gut, schlecht oder mäßig ist?

Cristian: Sehr selten.“ (Gruppe B/Z. 541–550)

Durch das „Wir“ konstruiert Eduardo eine Gruppe von Hochschullehrenden – in die er womöglich auch die anderen Diskussionsteilnehmenden eingemeindet –, die sich entgegen der allumfassenden Kultur des Veröffentlichens für Lehre interessiert und engagiert. Dadurch entsteht das Bild einer gespaltenen sozialen Welt der Hochschullehrenden in diejenigen, die sich für Lehre engagieren, und die, die sich auf ihre Karriere konzentrieren, indem sie sich – zum eigenen Nutzen – lediglich um Erfolge im Bereich der Forschung bemühen.

Atmosphärisch ist der darauffolgende Teil der Diskussion von einer starken Resignation geprägt, was seinen lebendigen Ausdruck in den emotional aufgeladenen ausführlichen Beiträgen von Cecilia und Eduardo findet. Vor dem Hintergrund ihrer bereits langen Verweildauer im Universitätssystem berichten sie von immer neuen Versuchen, die Lehrkultur zu verbessern. Dabei sprechen sie sowohl den Versuch auf organisationaler Ebene an, dies über immer neue Programme zu lösen, die jedoch nicht in die regulären Universitätsstrukturen überführt werden (vgl. Gruppe B/Z. 526–527), als auch das individuelle Engagement von Einzelpersonen, mit denen sie sich aufgrund des Ausbleibens von Anerkennung für ihre Leistungen solidarisieren:

Cecilia: „Der Professor, der hatte/ ((Name)), ich vermute, dass ihr ihn kanntet/

Eduardo: Ja.

Cecilia: Er sagte: ‚Also los jetzt (...?), die Lehre dieses Jahr, weil den Studierenden (...?)‘. Der arme starb, nun, an einer Krankheit, aber er starb kurz vor seiner Pensionierung, enttäuscht von der Universität. Seine Kollegen schätzten ihn dafür nicht, das war eine Sache für die Studierenden.

Eduardo: Wir haben hier einen Kollegen dieser Art, ((Name)). Er hat eine enorme Arbeit geleistet, weil er ein ganzes Netz an Praktika für die Studierenden aus dem Bereich Pädagogik gesucht hat, vor allem für den Bereich der Sozialpädagogik, was vorher nicht existiert hat. Die Praktika in Pädagogik waren in Sekundarschulen und das war's. Und dieser Mann, zusammen mit ((Name)), sie haben den ganzen Fächer geöffnet, damit die Pädagogen Praktika in einer Menge von Einrichtungen machen konnten, die keine Bildungseinrichtungen [im engeren Sinne; J. A.] sind, sondern die Bildungsaktivitäten ausführen und daher ein Bildungsraum sind. Da er sich also dem widmete und sich nicht um Veröffentlichungen und / für die Karriere und nichts davon kümmerte und er sich so stark der Lehre widmete/ also er ging mit einem schrecklichen Kummer in Rente, weil niemand ihn dafür wertgeschätzt hat und sogar die Kollegen nicht/ also dass er nichts gemacht hat, er keine Veröffentlichungen hat, ja.

Cecilia: Die Universität ist sehr undankbar.

Eduardo: Sehr undankbar.“ (Gruppe B/Z. 551–567)

Zwar steht dieser Teil noch in Verbindung zu der zuvor geäußerten starken Kritik an den Strukturen, die die Forschung gegenüber der Lehre aufwerten, interessant dabei ist jedoch, dass die konkreten negativen Folgen, mit denen die Lehrenden aus den Erzählungen sowohl von Cecilia als auch von Eduardo, die sich im Bereich der Lehre engagiert haben und damit weniger Ressourcen für das Veröffentlichen von Forschungsergebnissen aufwenden konnten, konfrontiert waren, in ihren Augen in der mangelnden Wertschätzung durch die unmittelbaren Kolleg:innen bestand und nicht etwa in der abstrakten Organisation. Durch das abschließende Urteil über die Undankbarkeit der Universität als Ganzes werden diese Kolleg:innen mit der Universität gleichgesetzt. Damit untermauern die beiden auch das bereits zuvor aufgerufene Bild der Spaltung innerhalb der sozialen Welt der Hochschullehrenden zwischen denen, die sich für Lehre engagieren und damit das Wohl der Studierenden im Blick haben, und denen, die sich allein um ihre Forschung und dadurch um ihre Karriere bemühen. Dies wird unterstützt durch die Betonung des konkreten Nutzens dieser Lehrangebote für die Studierenden. Forschung als etwas, von dem auch die Studierenden profitieren können, wird dabei unausgesprochen ausgeschlossen. Indem die Teilnehmenden Forschung vor allem auf das Veröffentlichen zu individuellen Karrierezielen reduzieren, ist es nicht verwunderlich, dass sie dieser im Gegensatz zur Lehre so wenig Bedeutung für die Gesellschaft beimessen.

6.2.4.3 Organisationsform der Universität zwischen Unternehmen und Verwaltung

Die Teilnehmenden Cristian und Diego halten sich während des zuvor dargestellten Diskussionsabschnittes über die negativen Auswirkungen auf die Arbeit der Hochschullehrenden aufgrund der mangelnden Wertschätzung ihrer Lehraktivitäten im Hintergrund. Sie schließen jedoch an das Thema des mangelnden Stellenwerts von Lehre für die Universität an, indem sie diesen Aspekt in Zusammenhang mit der Frage aushandeln, wie unternehmerisch die Universität handelt bzw. handeln kann. Damit greifen sie Positionen auf, die bereits zu Beginn der Diskussion angeklungen sind, nämlich bei der Frage nach der institutionellen Verankerung lebenslangen Lernens. Darin hatten sie die eingeschränkte Möglichkeit beklagt, eigeninitiativ Angebote wie hochschuleigene Masterprogramme anzubieten.

Eingeleitet wird der nun folgende inhaltliche Diskussionsabschnitt dadurch, dass ich – nachdem der vorherige Abschnitt maßgeblich durch Eduardo und Cecilia gestaltet wurde – die anderen Teilnehmenden der Gruppe bitte, sich mit ihren Erfahrungen einzubringen. Dahinter steht mein Interesse, ob sich die Teilnehmenden, die über eine kürzere Berufserfahrung verfügen, dem desillusionierten Bild über die Universität mit ihren trägen, unveränderbaren Strukturen anschließen. Meine Aufforderung wird jedoch so aufgefasst, dass ich eine Einschätzung aus Sicht der einzelnen Fachdisziplinen zu dem Thema möchte. So beginnt Diego aus seiner wirtschaftswissenschaftlichen Perspektive die Rahmenbedingungen, die zu der geringen Qualität von Lehre führen, zu erörtern und sorgt damit für einen nüchternen Blick auf die Beweggründe von Hochschullehrenden, keine Zeit in Lehre zu investieren: *„Nun, aus der Wirtschaft können wir einen Anreiz geben. Menschen lassen sich von Anreizen leiten: Wofür wirst du belohnt, was wird wertgeschätzt? Nun, Publikationen.“*⁶³ (Gruppe B/Z. 586–587) Diegos Vorstoß mündet in der Aushandlung – der sich im weiteren Verlauf auch die anderen Diskussionsteilnehmenden anschließen – über die Frage danach, welchem Organisationstyp die Universität entspricht: einem Unternehmen oder einer Verwaltung. Die Uneinigkeit darüber bleibt bis zum Ende der Diskussion bestehen, jedoch weisen sie eine hohe Überschneidung auf.

Ein Aspekt, den die Teilnehmenden zur Diskussion über das unternehmerische Handeln der Universität hinzuzufügen, ist die Unterstellung einer hohen Profitorientierung, die sich wiederum im unterschiedlichen Umgang mit verschiedenen Zielgruppen widerspiegelt. So verweist Cristian auf die hohe Bedeutung von Bildungsangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die der Universität als zusätzliche Einnahmequelle dienen:

Cristian: „Aber sie ist doch an der Lehre interessiert, weil die Studiengebühren/ Ich meine, wenn die Universität ((Name der Universität)) ein paar gute MBA-Kurse mit all diesen Dingen anbieten würde, die 24.000 Euro kosten würden, würden die Leute das machen und die Universität wäre daran interessiert, das heißt, (...?) das impliziert auch eine Perspektive/ die Universität ist interessiert, weil für die Universität/ Ich meine, das ist eine Einnahmequelle/

Cecilia: Ein Unternehmen muss geführt werden, klar.

Cristian: Die Universität lebt davon. Sie lebt von den Einschreibungen.

Diego: Was passiert, ist, dass die Universität bis jetzt die Studierenden aufgeteilt hat, in die, die sich in ein Grundstudium einschreiben, also in gebundene Studierende [...], sie sind gebunden, egal, ob die Lehre gut oder schlecht ist, du hast dieselben Studierenden. Wenn wir das neu ausrichten und wollen, dass Postgraduierte für einen teureren Master-Abschluss bezahlen, dann müssen wir auch eine qualitativ hochwertige Lehre anbieten, aber bisher hat sich die Universität nicht für diese Alternative entschieden.“ (Gruppe B/Z. 427–440)

Während Cristian die Einnahme zusätzlicher Studiengebühren für entsprechende postgraduale Studienprogramme als Anreiz für die Universitäten sieht, Lehre einen

⁶³ Original: „Pues de economía podemos dar un incentivo. La gente se mueve por incentivos. ¿Qué te recompensan, qué te valoran? Pues publicaciones.“

höheren Stellenwert einzuräumen, sieht Diego die Tatsache, dass das Bildungssystem der Universität regelmäßig große Studierenden-Kohorten garantiert, die keine andere Wahl haben („gebundene Studierende“), als das Bildungsangebot der Universität anzunehmen, als Grund dafür, dass bisher keine Anreize für eine Qualitätsverbesserung der Lehre bestehen. Diese gesellschaftliche Vormachtstellung in Bezug auf die Vergabe anerkannter Bildungstitel verlangt der Universität demnach kein unternehmerisches Denken und Handeln im Sinne einer Kundenorientierung ab. Diego greift dieses Argument zu einem späteren Zeitpunkt in der Diskussion erneut auf und äußert zugleich die Vermutung, dass die Universität bald feststellen wird, dass ihnen eine lukrative Einnahmequelle im Bereich der Weiterbildung an den Privatsektor verloren geht. Aus diesem wenig vorausdenkendem Verhalten der Universität leitet Diego wiederum ab, dass die Hochschullehrenden früher oder später unter Druck gesetzt werden, umgehend eigene Angebote zu schaffen:

Diego: „[...] auf der anderen Seite müsste sich die Universität dann daran anpassen und dann würden sie zu uns angelaufen kommen und wir müssten dann ganz schnell machen, weil klar, die privaten Universitäten machen das und dann sagen wir: ‚Herrje, sie nehmen es uns weg‘, wenn wir in Wirklichkeit ein gebundenes Publikum ausnutzen, nämlich die Jugendlichen, die die Sekundarschule abschließen, die Karriere machen wollen und so weiter, und wir haben sie und leben davon. Aber wenn wir sehen, dass es ein immer größeres Angebot für diese größeren Fächer gibt und außerdem ein viel vielfältigeres Angebot, das andere Eigenschaften braucht und wenn es Unternehmen gibt, die damit anfangen, diesen Sektor zu besetzen, und die gibt es bereits, dann kommen sie zu uns angelaufen.“ (Gruppe B/Z. 634–642)

Durch diese profitorientierte Perspektive erhält Lehre je nach Zielgruppe eine unterschiedliche Bewertung durch die Universität. Es ist also die jeweilige Klientel, entweder die zahlungskräftige oder die gebundene Kundengruppe, die darüber entscheidet, welche Anforderungen an die Hochschullehrenden gestellt werden und ob sie mehr Ressourcen in das Angebot einer guten Lehre oder in eine hohe Anzahl an Publikationen investieren sollen. Während die Teilnehmenden hinter dem Ausbau des Angebots von hochschuleigenen Master- oder anderen Zertifizierungsprogrammen also vornehmlich ein profitorientiertes Kalkül der Universität vermuten, das heißt, dass diese hierbei marktwirtschaftlich wie ein Unternehmen vorgeht, agiere sie im Bereich grundständiger Studiengänge nach wie vor in der Art einer Verwaltung, die glaubt, ihrer Studierendenschaft kein qualitativ hohes Lehrangebot machen zu müssen. Da sie aber bisher kaum innovativ denkt, wie es eben für ein Unternehmen nötig wäre, z. B. indem sie eigene Initiativen der Hochschullehrenden in Bezug auf das Angebot solcher Kurse durch enorme verwaltungstechnische Hürden ausbremst, dominiert schließlich das Bild der Universität als schwerfällige Verwaltung, die gerade in Bezug auf mögliche Weiterentwicklungen untätig bleibt:

Cecilia: „[...] das Einzige, woran sie interessiert sind, ist, es so gut wie möglich zu verwalten und auf das Angebot und die Nachfrage zu achten. [Aber; J. A.] es gibt keine spezifische Hochschulpolitik und keine Leitlinien/ Soweit ich weiß, scheint es mir, dass es so ist. Dass sie (nur) bereit sind, das zu verwalten, was (bereits) da ist, oder?

[...]

Cristian: [...] Die Universität betrachtet die Studierenden als Kunden.

Diego: Ich denke, nicht mal das. Sie betrachtet die Studierenden als Verwaltungsobjekte.

Cristian: Natürlich, ich meine: ‚Ich muss mich um diese Leute kümmern, okay, na dann, also hier. Und jetzt auch noch Erwachsene, na dann eben Erwachsene!‘ Aber damit beschäftigt man sich nicht und in der Literatur wird es dann sehr schön dargestellt, dass es wie Poesie klingt. Aber in der Praxis ist die Frage meiner Meinung nach viel grauer und pragmatischer. [...]“ (Gruppe B/Z. 644–660)

Hier zeichnen die Diskussionsteilnehmenden ein Bild der Universität als lediglich staatliche Aufgaben erfüllende und weder gesellschaftlich noch unternehmerisch vorausschauend handelnde Organisation. Cristian nimmt zusätzlich eine Unterscheidung vor zwischen dem, was als offizielle Strategie von den Universitäten deklariert wird, und dem, wie sie tatsächlich vorgehen, nämlich alles andere als visionär. Auch im Rahmen ihrer beruflichen Alltagserfahrungen begegnet ihnen diese Verwaltungsmentalität immer wieder, so auch in den Auflagen, die sie für die Evaluation der Lehre erfüllen müssen:

Isabella: „Und jetzt, da sie die Lehre evaluieren werden, das ist das, was ich sagte / aber uff ((ermattet))! Sie werden sie evaluieren /Und man steht da und sagt: ‚Na gut, mehr Papiere‘, denn letztendlich waren es mehr Papiere, die/

Cecilia: Zum Beispiel das Unterschreiben, dass du diesen Kurs gegeben hast, das ist eine Sache/ wie lange unterschreiben wir schon an dieser Universität?

Diego: Zehn Jahre.

Cecilia: Da ist nie unterschrieben worden, wenn du nicht gekommen bist, ist nichts passiert, der Hausmeister wurde benachrichtigt und das war's.“ (Gruppe B/Z. 804–811)

Für die zuvor eingeforderte Evaluation der Lehre halten die Hochschullehrenden die aktuellen Maßnahmen für ungeeignet. Stattdessen fühlen sie sich durch sie bevormundet. Darin kommt der große Wunsch zum Ausdruck, eigenverantwortlich und möglichst uneingeschränkt die eigene Lehre nach eigenen Qualitätsstandards umzusetzen.

Da die Diskussionsteilnehmenden in diesem Abschnitt vor allem die aktuelle Verfasstheit der Universität kritisieren, stelle ich die Gegenfrage nach ihren Idealvorstellungen darüber, was die Universität in ihren Augen darstellen sollte. Da die Zeit bereits sehr weit fortgeschritten ist, leite ich damit zusätzlich die Runde für die abschließenden Statements ein. Darin werden von den Diskussionsteilnehmenden teilweise weitere Organisationstypen der Universität genannt und damit zusammenhängende Erwartungen an ihre Reformierung artikuliert.

Christian sieht einen hohen Reformbedarf in Bezug auf die Ausdifferenzierung des Lehrangebots der Universitäten, die die Bedarfe der Gesellschaftsmitglieder in den Mittelpunkt stellen sowie auf die breitere Öffnung dieser Angebote:

Cristian: „Als Utopie glaube ich, dass die Universität die große Bildungs- und Kultureinrichtung der Gesellschaft sein sollte. Sie sollte auf alle über die Pflichtschulbildung hinausgehenden Bildungs- und Kulturbedürfnisse eingehen. [...] Ich denke, dass die Universität ein viel reichhaltige-

res, offeneres Angebot, das auf die Bedürfnisse der Gesellschaft abgestimmt ist, haben sollte, nicht nur die des Marktes, sondern auf die der Gesellschaft, oder? Auf die der Menschen. Und natürlich sollte es viel mehr geben als nur die Basisabschlüsse, die postgradualen Abschlüsse, es sollte ein flexibleres, reichhaltigeres, interaktiveres Angebot geben, das stärker mit anderen Institutionen interagiert, oder? Soweit ich weiß, wird zum Beispiel in der Kunstgeschichte nichts in Verbindung mit dem Museum der schönen Künste oder mit den Museen der Stadt gemacht. Wenn es schon Institutionen gibt, die in/ und ich denke, dass die Universität mehr mit all dem interagieren und eine viel offeneres Angebot (haben?) sollte und mehr, mehr/“ (Gruppe B/Z. 717–730)

Dabei erachtet er insbesondere den Ausbau der regulären, sprich mit anerkannten Abschlussstiteln versehenen, Angebote als besonders wichtig für die Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben durch die Universität. Darüber hinaus will er deren Wirken in die Gesellschaft hinein durch Kooperationen mit außerhochschulischen Partnern deutlich gestärkt sehen. Diese Form des (sozial-)unternehmerischen, im Sinne eines visionären, auf die sich wandelnden Bedürfnisse der Gesellschaft reagierenden Handelns, wird dabei auch von Diego befürwortet. Dabei sieht er jedoch einen großen Unterschied zwischen den offiziellen Verlautbarungen der Universität und deren tatsächlicher Umsetzung. In diesem Zusammenhang wiederholt er erneut seine Forderung nach einer höheren Kundenorientierung:

Diego: „[...] Die Universitäten, vielleicht mit Ausnahme einiger neuerer, kleinerer, die vielleicht etwas mehr auf den Studierenden als Kunden ausgerichtet sind, wie wir bereits sagten, aber die meisten von ihnen behandeln sie wie Verwaltungsobjekte, das heißt: ‚Sie sind verpflichtet, sich einzuschreiben, denn wenn Sie den Abschluss wollen, müssen Sie sich einschreiben‘, und dann verlangen wir von den Studierenden: ‚Füllen Sie dies aus, machen Sie das, machen Sie diesen Stundenplan.‘ Wenn es ihnen nicht gefällt, ärgern sie sich, wir sehen sie nicht wirklich als Kunden: ‚Was ist Ihr Bedürfnis, wie können wir Ihr Bedürfnis erfüllen?‘ Und vielleicht kommt es zu dieser Änderung der Philosophie, aber nicht die Mission selbst, sondern / wenn nicht, wie wird sie durchgeführt, wie wird sie in die Praxis umgesetzt?“ (Gruppe B, Z. 773–780)

Schließlich widerspricht Cecilia Diegos Darstellung der Universität als Unternehmen und bringt eine neue Organisationsform ein, die sich in keine der bereits diskutierten einordnen lässt:

Cecilia: „Aber die Bewertung unserer Ziele unterscheidet sich von der eines Unternehmens, die Bewertung unserer Ziele ist nicht wirtschaftlich, wie es grundsätzlich bei jedem Unternehmen der Fall ist. Die Evaluation ist die Kultur des Landes, sie ist eine so relative Sache, die so wenig/ und die Leute, die sich mit der Evaluation von Unternehmen beschäftigen, sagen, wenn sie über ein Bildungszentrum sprechen, dass es eine Art/ ein Wahnsinn ist. Es gibt keine Möglichkeit, das zu bewerten, denn da passt alles rein, alles passt da rein, und wie soll man das wirklich bewerten? Nun, es gibt doch Indikatoren, richtig? Das Niveau des Absolventen. Wir sind eine Organisation zwischen der Familie und dem Unternehmen, wir haben praktisch Jugendliche, obwohl sie schon erwachsen sind, die ankommen, was die Mehrheit ist, und wir müssen sie ausbilden, aber wir können sie nicht wirklich als Kunden behandeln, weil man einen Kunden anders behandelt, richtig? Wir haben also wirklich eine ganz besondere Einrichtung. Ich liebe sie, ich bin sehr glücklich, hier zu sein, aber ich möchte auch in den Ruhestand gehen, denn manchmal hat man so viel Utopie satt, und wenn man die Realität sieht, also nein?“ (Gruppe B/Z. 787–799)

Cecilia betrachtet in ihrem Statement die Universität als Organisation, die das Bindeglied zwischen zwei wichtigen Stationen im Leben der Studierenden – der Familie und dem Unternehmen bzw. der Arbeitswelt – darstellt. Damit hebt sie die Aufgabe der Universität hervor, die Studierenden in ihrem Prozess des Erwachsen- und Selbstständig-Werdens zu begleiten. Diese Verantwortung unterscheidet sich damit maßgeblich von der eines Unternehmens gegenüber seinen Kund:innen. Vor dem Hintergrund dieser Aufgabe lassen sich die Effekte des organisationalen Handelns für Cecilia jedoch nur schwer messen bzw. sagen die möglichen Evaluationskriterien, wie das Niveau, das die Absolvierenden erreichen, nur sehr geringfügig etwas über die tatsächlichen Leistungen der Organisation aus. Es ist jedoch genau diese Freiheit in Bezug auf das pädagogische Handeln, das Cecilia so sehr an ihrem Beruf schätzt. Sie betont zugleich die Erschöpfung, die sich nach so vielen Jahren ausbleibender Veränderung bei ihr eingestellt hat. Mit diesem Stimmungsbild kommt die Diskussion zu einem Abschluss.

6.2.5 Fazit

Über weite Teile der Diskussion gerät das Thema Lebenslanges Lernen in den Hintergrund und bleibt nur noch lose verknüpft mit der Diskussion über die strukturellen Bedingungen, die als Voraussetzung für mehr Engagement für die Lehre im Allgemeinen erachtet werden. Die Verknüpfung mit dem Diskussionsthema, der Umsetzung Lebenslangen Lernens, erfolgt unter dem Verweis auf die Notwendigkeit einer höheren Ressourcenausstattung der Hochschullehrenden für die Gestaltung der Lehre, sowohl in Form von Personal, welches mehr Zeit hat, als auch in Form einer flexiblen zeitlichen Studienorganisation und eines breiteren Kursangebots für eine diverse Studierendenschaft.

Zwei der Diskussionsteilnehmenden können aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung im Universitätsbetrieb auf viele Erfahrungen eines Stagnierens der universitären Organisationsentwicklung verweisen. Ihre Beiträge sind gekennzeichnet von Resignation und Enttäuschung über einerseits die starren Strukturen der Universitätsverwaltung, die Eigenengagement stark einschränken, sowie andererseits über die mangelnde Vision der Universitätsleitung gegenüber einer Universität des Lebenslangen Lernens. Schließlich erfährt auch das Verhalten der Kolleg:innen, die sich vor allem um die Veröffentlichung zahlreicher Forschungsartikel bemühen und damit Lehre einen viel zu geringen Wert beimessen, eine starke Kritik in dieser Gruppe. Diese Bewertung changiert zwischen dem Verständnis für diese Haltung aufgrund der systemimmanenten Zwänge, denen das akademische Personal im Hinblick auf seine Karriereambitionen unterliegt, und der Enttäuschung über diejenigen, die die Lehre zugunsten ihrer Karriereplanung vernachlässigen.

Die Lehrenden beziehen sich im Laufe der Diskussion immer wieder auf ihren jeweiligen spezifischen Fachhintergrund, womit sie deutlich machen, dass sie sich innerhalb der sozialen Welt der Hochschullehrenden jeweils in einer Subwelt verorten.

6.3 Fallanalyse Gruppe C

6.3.1 Zusammenfassung

Diese Gruppendiskussion beinhaltet zentrale Aushandlungen zur Funktion Lebenslangen Lernens im Hochschulkontext und lässt sich in folgende drei Diskussionsinhalte unterteilen: Lebenslanges Lernen als kontinuierliche Dissemination aktueller Forschungsergebnisse (6.3.4.1), Lebenslanges Lernen als Teilnahmemöglichkeit an akademischer Bildung über die Lebensspanne (6.3.4.2) und Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches, europäisches Reformprojekt (6.3.4.3). Ersterer Funktion legen die Diskussionsteilnehmenden ein Verständnis Lebenslangen Lernens im Sinne einer räumlichen und inhaltlichen Entgrenzung gesellschaftlicher Lernprozesse zugrunde und geben damit Auskunft über die Rolle, die die Universitäten als Orte der Wissensproduktion und die Hochschullehrenden in ihrer Rolle gerade als Forscher:innen darin übernehmen. Im zweiten Verständnis kommt Universitäten die Aufgabe zu, individuelle berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten zu schaffen. In diesem Zusammenhang müssen Universitäten in den Augen der Diskussionsteilnehmenden durch die Gestaltung entsprechend begünstigender Rahmenbedingungen als Lern- bzw. Ausbildungsort jederzeit aufsuchbar sein. Gleichzeitig muss Wissen im Sinne von praxis- bzw. berufsrelevantem Wissen Teil von universitärer Ausbildung werden. Im Rahmen des dritten Diskussionsaspekts wird Lebenslanges Lernen in seiner programmatischen Dimension verstanden, sprich als bildungspolitisches Projekt, welches allerdings die zunehmende Tendenz der Merkantilisierung von Universität noch verstärkt. Die Fokussierung auf bestimmte soziale Gruppen, nicht nur in Bezug auf die Zielgruppen Lebenslangen Lernens, sondern allgemein mit dem Merkmal der Unterrepräsentation, wird in dieser Gruppendiskussion dabei als Strategie bewertet, welche die tatsächlichen sozialen Ungleichheitsverhältnisse in Bezug auf akademische Bildung nicht auflöst, sondern lediglich verschleiert. Dabei bildet unter anderem die europäische Rahmung des Forschungsvorhabens den Stein des Anstoßes für die Formulierung dieser kritischen Haltung.

6.3.2 Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Diskussion

An der letzten in Spanien durchgeführten Gruppendiskussion nehmen María, Sebastián und Carlos teil, die alle Mitglieder der erziehungswissenschaftlichen Fakultät sind und die Fächer Didaktik der Sozialwissenschaften und der Soziologie vertreten. Mit lediglich drei Teilnehmenden handelt es sich hierbei also um die Diskussionsform der Triade. Alle Teilnehmenden verfügen bereits über mehrjährige Lehrererfahrung zwischen neun und zwanzig Jahren. Zwei von ihnen, María und Sebastián, befinden sich in der Position der *profesores ayudantes doctores* und sind demnach noch in einem befristeten Beschäftigungsverhältnis angestellt. Carlos hingegen hat eine unbefristete Stelle als *profesor contratado doctor* inne.

Im Vorfeld der Gruppendiskussion erhielt ich mehrere E-Mails von Carlos, in denen er mich um die Klärung weiterer Details zu meinem Forschungsthema sowie mei-

ner methodologischen Verortung bat. In Zusammenhang mit skeptischen Äußerungen während und nach der Diskussion zu der zentralen Rolle der europäischen Programmatik in meiner Arbeit kamen damit Vorbehalte gegenüber meinem Forschungsvorhaben (siehe 6.3.4.3) zum Vorschein, von denen angenommen werden kann, dass sie schon vor der Diskussion in der Wahrnehmung von Carlos eine zentrale Rolle spielten.

Die Diskussion fand wieder im Konferenzraum des erziehungswissenschaftlichen Instituts statt und war von vornherein auf ca. eine Stunde begrenzt, da die Teilnehmenden direkte Anschlusstermine hatten.

6.3.3 Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens

Teilnehmendenrollen und Gruppendiskurs

Gemäß Ruiz Ruiz (2012) besteht in Triaden ein erhöhtes Spannungsverhältnis zwischen individuellem Diskurs und kollektivem, sprich Gruppendiskurs. So ist die Notwendigkeit für die einzelnen Teilnehmenden, auf eine gemeinsame Ebene und damit zu einem Konsens zu gelangen, bei dieser Formation nicht gleichermaßen hoch wie bei Diskussionen mit einer höheren Teilnehmendenzahl. In dieser Gruppendiskussion lässt sich auf besondere Art und Weise beobachten, wie die Teilnehmenden ihre Beiträge aus individuellen Perspektiven heraus formulieren, dabei Fragen, Unklarheiten und Kontroversen offen ansprechen und wie die anderen Teilnehmenden bzw. die Gruppe an sich daraufhin versucht, das Thema erneut zu einem kollektiven Thema zu formen. Aufgrund dessen erfolgt die Darstellung des Interaktionsgeschehens für diese Gruppendiskussion in Verbindung mit dem Kapitel über die zentralen Diskussionsinhalte (6.3.4). Vorab wird ausführlich auf die unterschiedlichen Teilnehmendenrollen als zentralem Einflussfaktor auf das Interaktionsgeschehen in Triaden eingegangen.

In Sebastián's Beiträgen nimmt sein Verstehensprozess über den Abgleich der im Diskussionsimpuls aufgeführten Programmatik über Lebenslanges Lernen mit dem von ihm wahrgenommenen Ist-Zustand ihrer Umsetzung an der Universität sehr viel Raum ein. Ausschlaggebend ist dabei, dass er keine Präsenz der im Impuls aufgeführten Zielgruppen Lebenslangen Lernens, allen voran älterer Studierender, wahrnimmt und ihm auch keine entsprechenden Fördermaßnahmen zur Erhöhung ihrer Teilnahme bekannt sind. So sieht er Lebenslanges Lernen vielmehr in außeruniversitären Bildungseinrichtungen institutionalisiert. Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung bleibt seine Haltung gegenüber Lebenslangem Lernen über weite Teile der Diskussion hinweg zurückhaltend. Der Zusammenhang zwischen dem Konzept und universitärer Bildung wird von ihm somit nicht selbstständig erkannt, sondern erst durch die anderen Diskussionsteilnehmenden aufgezeigt. Sebastián deutet Lebenslanges Lernen im Sinne von Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung und kann dieses somit nicht in

einen direkten Zusammenhang mit akademischer Bildung bringen.⁶⁴ Eine fokussierte Öffnung bzw. Anpassung der Universität auf charakteristische Besonderheiten nicht-traditioneller Studierender im Sinne Lebenslangen Lernens scheint ihm im ersten Moment nicht zugänglich. Stattdessen zeigt Sebastián den anderen Diskussionsteilnehmenden wiederholt auf, dass die im Impuls formulierte Darstellung einer Universität des Lebenslangen Lernens mit seiner Wahrnehmung über die tatsächlichen Zustände an der Universität nicht übereinstimmen.

María zeigt sich zu Beginn der Diskussion als sehr engagierte Fürsprecherin für Lebenslanges Lernen. Sie entwirft dabei ein ideales Bild über dieses Konzept im Sinne einer bildungsbereichsübergreifenden Strategie, in die sich die Universität als eine Stufe problemlos integrieren ließe. Viele ihrer Beiträge beinhalten reflektierende Anteile, in denen sie auf einer eher abstrakten Ebene versucht, das Konzept mit Inhalt zu füllen, indem sie es in Bezug zu anderen Konzepten, wie dem der Wissensgesellschaft, dem Bildungssystem, oder bildungstheoretischen Aspekten setzt. Im Laufe der Diskussion zeigen sich ihr, angeregt durch Carlos, Zusammenhänge zu kritischen Aspekten wie der Verknüpfung der Programmatik von Lebenslangem Lernen mit einer zunehmenden Merkantilisierung der Universität, welche sie sodann in ihre Beiträge aufnimmt.

Sowohl bei María als auch bei Sebastián entsteht der Eindruck, dass sich viele Aspekte über das Verständnis von Lebenslangem Lernen erst im Laufe der Diskussion entwickeln. Bei Carlos scheint es hingegen so, dass er bereits über Wissen verfügt, welches er mit dem Konzept in Verbindung bringt. Seine Beiträge lassen sich insbesondere in dem ersten und dritten inhaltlichen Abschnitt der Diskussion verorten. Damit trägt er maßgeblich dazu bei, dass sich die Gruppendiskussion eine geraume Zeit lang auf die Auslotung der Verortung der Universität als Gesamtorganisation im Prozess des Lebenslangen Lernens sowie innerhalb dessen mit ihrer Rolle als Forscher:innen beschränkt. Wie bereits erwähnt, formuliert er zudem an verschiedenen Stellen seine Skepsis gegenüber dem Diskussionsthema und damit der Diskussionsituation an sich und gestaltet damit maßgeblich das letzte Drittel der Diskussion. In manchen Sequenzen übernimmt er die Rolle des Meinungsführers, das heißt, die an-

64 Auffällig ist hier die Verwendung des Begriffs der *formación permanente*, ein Begriff, den Sebastián anstelle des im Impuls genannten Begriffs *aprendizaje permanente* verwendet und der über weite Teile auch von den anderen Diskussionsteilnehmenden angewendet bzw. durch *educación permanente* ersetzt wird. Zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion spreche ich diese begriffliche Differenzierung an, woraufhin die Gruppe die Bezeichnung *formación permanente* von *educación permanente* dahingehend unterscheidet, dass es sich bei Letzterem um ein offeneres und damit gleichzeitig umfassenderes Bildungskonzept handelt, während Ersteres insbesondere zielgerichtete Weiterbildungsmaßnahmen zur beruflichen Professionalisierung beinhaltet (vgl. Gruppe C/Z. 278–305). Insbesondere in der Anfangssequenz taucht der Begriff *formación permanente* im Kontext universitärer Weiterbildungsprogramme auf, bspw. in Kooperation mit Unternehmen. Die Diskussion insgesamt betrachtend scheint es jedoch so, dass diese differenzierte Begriffsverwendung nicht immer intendiert ist. Anzeichen dafür ist die Tatsache, dass die verschiedenen Bedeutungsdimensionen erst auf meinen Reflexionsauftrag hin von den Teilnehmenden herausgearbeitet werden sowie dass diese Differenzierung dann sogleich wieder in den Hintergrund gerät, indem die Begriffe abwechselnd und damit synonym verwendet werden. Der von mir im Impuls gewählte Begriff *aprendizaje permanente* wird hingegen über die gesamte Diskussion hinweg kaum angewandt. Für die Übersetzung hat das die Folge, dass *formación* bzw. *educación permanente* dann mit den deutschen Begriffen *Weiterbildung* bzw. *Erwachsenenbildung* übersetzt werden, wenn dahinter der Bedeutungsschwerpunkt auf Erwachsenenbildung vermutet werden kann, und mit *Lebenslangem Lernen* dann, wenn es sich um ein diffuseres Begriffskonzept handelt bzw. wenn dies im Kontext einer programmatischen, bildungspolitischen Dimension erfolgt.

deren beiden Teilnehmenden lassen sich auf die von ihm initiierten Themenwechsel ein, welche er mit ausführlichen Redebeiträgen einführt.

Die Darstellung dieser unterschiedlichen Teilnehmendenrollen sollen nicht begründen, dass es sich bei allen Äußerungen um rein individuelle Meinungen handelt. Vielmehr soll sie dazu dienen, die Beiträge in diese individuellen Kontexte einzuordnen. Dennoch zeigt auch hier der Gruppendiskurs zahlreiche kollektive Momente auf, die im Folgenden als solche dargestellt werden.

6.3.4 Zentrale Diskussionsinhalte

Die Anordnung der zentralen Diskussionsinhalte erfolgt auf Basis ihres chronologischen Auftauchens im Rahmen einzelner Diskussionsabschnitte und richtet sich somit stark am Diskursverlauf aus. Die Herauslösung dieser Abschnitte dient wiederum dem Darstellungszweck des Aufzeigens von zentralen Zusammenhängen, die sich je Deutung mit weiteren, im Berufsalltag der Hochschullehrenden relevanten Aspekten ergeben. Trotz des im Diskursverlauf nachvollziehbaren Wechsels zwischen diesen Deutungen, lösen sich diese nicht nacheinander ab, sondern tauchen an verschiedenen Stellen immer wieder auf und bleiben somit über die gesamte Diskussion hinweg nebeneinander bestehen.

6.3.4.1 *Lebenslanges Lernen als kontinuierliche Dissemination aktueller Forschungsergebnisse*

Das erste Verständnis über Lebenslanges Lernen, welches im Rahmen dieser Diskussion zum Ausdruck kommt, erfolgt über seine Deutung als kontinuierliche Dissemination neu generierter wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Gesellschaft. Den Universitäten kommt dabei die Aufgabe zu, durch die fortwährende Produktion und Bereitstellung wissenschaftlichen Wissens entsprechende informelle, das heißt nicht intendierte, Lernprozesse zu ermöglichen sowie die notwendigen organisationalen Prozesse zur Erkenntnisgewinnung und vor allem zur breiten Veröffentlichung zu steuern. Lebenslanges Lernen erfolgt auf Basis der kontinuierlichen Aktualisierung von Wissen, einem Merkmal, dass der Wissenschaft inhärent ist. Hochschullehrende wirken in ihrer Funktion als Wissenschaftler:innen automatisch an diesem Prozess mit. Die Programmatik des Lebenslangen Lernens beschreibt in diesem Verständnis also keinen neuen, erst in der Zukunft realisierbaren Zustand, sondern bezieht sich auf bereits tief im Universitätssystem verankerte Gegebenheiten. Aufgrund dieses „natürlichen“ Beitrags der Universitäten zu Lebenslangem Lernen wird die Programmatik, welche den Beitrag der Universitäten dazu hervorhebt, von den Teilnehmenden größtenteils unterstützt. Hier wird lebenslang nicht aus der Perspektive direkter Teilnehmender akademischer Bildung betrachtet, sondern aus Perspektive der Gesellschaft insgesamt, der durch die Verbreitung von Forschungsergebnissen über öffentliche Kanäle wie die Medien die Gelegenheit gegeben wird, sich kontinuierlich Wissen anzueignen und damit lebenslang zu lernen. So lässt sich die Universität mit ihrem ureigenen Auftrag problemlos in das Konzept des Lebenslangen Lernens integrieren.

In diesem Verständnis leisten die Hochschullehrenden ganz selbstverständlich einen Beitrag zu lebenslangem Lernen durch die Herstellung sowie Veröffentlichung und damit Weitergabe von im Universitätskontext produzierten Wissen an die Gesellschaft. Gesellschaftliche Entwicklungen wie die neue gesellschaftliche Organisation sowie die Kommunikation von Wissen treiben diesen Prozess voran. Die Mitwirkung an dieser Aufgabe verstehen die Lehrenden als einen der Universität immanenten Handlungsauftrag, der sich somit ebenfalls problemlos in das eigene Berufsverständnis als Forschende integrieren lässt:

Carlos: „[...] weil der Beitrag der Universität zum lebenslangen Lernen ist eine historische Konstante und einer der sozialen Effekte der Universität/

María: Hmh ((bestätigend)).

Carlos: Was wir machen, wenn wir Forscherinnen und Forscher darüber nachdenken, unsere Forschung zu verbreiten, im Bereich der Sozialwissenschaften zum Beispiel, im Feld des Bereichs der Medien zum Beispiel, dann leisten wir einen Beitrag zum [Lebenslangen; J. A.] Lernen/ [...] Und ob du es glaubst oder nicht, das Wissen, die soziologischen Studien über Kinder, idealerweise, in dem Maße, in dem ein Journalist das für eine Minute in den täglichen Nachrichten unterbringt, trägt das zum lebenslangem Lernen bei. [...]“ (Gruppe C/Z. 52–64)

In diesem Zusammenhang stellt sich für die Gruppe, angeregt durch kritische Bemerkungen von Sebastián, die Frage nach dem aktuellen Entwicklungsstand der Universität in Bezug auf die Verwirklichung dieses Ziels, wenn die Darstellung im Impuls den Idealzustand symbolisiert. Dabei zeichnet María das Bild eines stufenartigen Verlaufs in Richtung idealem Zustand lebenslangen Lernens nach, in dem die Universität eine dieser Stufen repräsentiert (vgl. Gruppe C/Z. 126–131; genauere Analyse s. u.). Während Carlos und María die Entwicklung der Universität in diese Richtung als bereits weit fortgeschritten betrachten, fällt Sebastián's Einschätzung über den tatsächlichen Stand der Umsetzung hingegen zurückhaltender aus:

Sebastián: „Du siehst es so, wie es sein sollte.“

María: Ich sehe es so, wie es ist.

Sebastián: Aber so ist es nicht. Also, ich sehe die Universität, ob das nun gut oder schlecht ist/ welches Interesse ist in dieser Verbreitung und so weiter, aber über wissenschaftliche Zeitschriften, was nichts mit der Realität des lebenslangen Lernens eines allgemeinen Publikums zu tun hat, wie /

María: Doch Sebastián, doch, Sebastián!

Carlos: Aber heutzutage ist das universitäre Wissen gesellschaftlich viel verbreiteter als je zuvor.

María: Und viel atomisierter [...]

Sebastián: Aber ich denke, und ich bin dagegen, dass es nicht darum geht, ich denke die Absicht dahinter ist immer noch sehr (...?)/“ (Gruppe C/Z. 110–121)

Im Zentrum der Diskussion steht dabei das Verständnis von lebenslangem Lernen als Wissensweitergabe an ein allgemeines Publikum durch die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen. Da dies nach Sebastián's Meinung vor allem durch wissenschaft-

liche Zeitschriften erfolgt – hier wird nicht klar, ob sich seine Kritik daran auf den eingeschränkten Zugang zu diesen Zeitschriften (Stichwort *open access*) oder auf andere Hürden bezieht, wie etwa eine wissenschaftliche, für nicht akademisch Ausgebildete schwer nachvollziehbare Sprache –, wird auch diese Weitergabe eingeschränkt und ist daher als Argument für eine fortgeschrittene Umsetzung Lebenslangen Lernens für ihn nicht zulässig.

Damit zeigt Sebastián als einziger einen Aspekt auf, der das automatisierte Verhältnis von Universität und Lebenslangem Lernen einschränkt. Auch weitere ideale institutionelle Bedingungen, derer es bedarf, um eine entsprechende Vision zu ermöglichen, werden nicht thematisiert, bspw. bezogen auf die konkreten Tätigkeiten, die das Forschen und das Veröffentlichen begünstigen oder behindern. Im Vergleich zu den anderen Diskussionen stellt dies eine Besonderheit dar, da dort die Beschwerde über die Unvereinbarkeit von Forschung und Lehre aufgrund der mangelnden Ressource Zeit einen hohen Anteil ausmacht und dabei der Qualifikationsdruck als starkes Argument immer wieder angeführt wird. Diese als stark einschränkend wahrgenommenen Rahmenbedingungen führen bei den anderen Gruppen dazu, dass dort die beiden Aufgaben Forschung und Lehre gegeneinander abgewogen werden und somit ihre Trennung vollzogen wird, ein Vorgehen, welches bei dieser Gruppe nicht erfolgt. Dies überrascht insofern, als zwei von den drei Teilnehmenden dieser Gruppendiskussion noch über befristete Arbeitsverträge verfügen und sich durch ihre Forschungsleistungen erst noch für die Entfristung qualifizieren müssen. Es kann aber auch Ausdruck davon sein, dass in den individuellen Fällen der Forschungsdruck als (noch) nicht so hoch wahrgenommen wird bzw. es nicht als ein alle betreffendes Thema und damit als konsensfähig bzw. als sagbar im Rahmen dieser Diskussionsituation verstanden wird. Vielmehr bilden diese Ausführungen eine neue Perspektive ab, welche die Vereinbarkeit von Forschung und Lehre gerade im Kontext Lebenslangen Lernens in Relation zum wissenschaftlich-pädagogischen Berufsverständnis als realisierbar erscheinen lässt. Dies geschieht jedoch erst einmal nicht durch die Thematisierung beider Aufgaben, sondern lediglich durch die einseitige Fokussierung auf die Bedeutung der *Forschung* für Lebenslanges Lernen:

María: „Also alles, was wir eigentlich machen. Ich denke, dass das Beispiel dafür das ist, was du am Anfang gesagt hast. Die Tatsache, dass ein Journalist eine Minute einem Forschungsergebnis, das du produziert hast, widmet, beinhaltet schon lebenslange Weiterbildung oder lebenslange Bildung oder lebenslanges Lernen.“ (Gruppe C/Z. 398–401)

Dieses Verständnis über Lebenslanges Lernen nimmt nicht nur aufgrund seines Erscheinens direkt zu Beginn der Diskussion eine zentrale Stellung ein, sondern auch dadurch, dass die Teilnehmenden regelmäßig im Kontext von Überlegungen zu den eigenen Beitragsmöglichkeiten darauf zurückgreifen. Auf die gegenteilige Einschätzung Sebastián's, bezogen auf den tatsächlichen Stand der Umsetzung Lebenslangen Lernens an Universitäten, womit er sich vor allem auf die kaum wahrnehmbare Anzahl von Personen bezieht, für die das Studium keine berufliche Erst-, sondern eine Weiterbildung darstellt, reagieren die anderen beiden Gruppenmitglieder mit dem

Aufzeigen immer weiterer institutioneller Erscheinungsformen Lebenslangen Lernens. María verdeutlicht ihre Auffassung durch das Bild eines Stufenmodells Lebenslangen Lernens, welches das gesamte Bildungssystem umfasst und innerhalb dessen die Universität mit ihrer Funktion der Wissensweitergabe eine Stufe darstellt:

María: „[...] Es ist also eine Treppe. Eine Treppe des Wissens. Du kannst dir ein bestimmtes Modell des Lebenslangen Lernens vorstellen, wo die Arbeit, die wir in der Universität machen, offen ist. Es ist das, was du gesagt hast, in unseren Forschungsarbeiten, unseren wissenschaftlichen Veröffentlichungen, für die gesamte Gesellschaft generell. Aber das erscheint mir die höchste Stufe, die Fortschrittshypothese dessen, was Lebenslanges Lernen sein sollte.“ (Gruppe C/Z. 126–131)

Mit diesem Bild der konkreten Verortung der Universität als eine von mehreren Stufen im gesamten System des Lebenslangen Lernens spricht sich Maria deutlich gegen die alleinige Zuständigkeit der Hochschule für Lebenslanges Lernen aus:

María: „Also, mir scheint es so, dass wir ein weiteres Element Lebenslangen Lernens sind, aber wir sind nicht das Element. [...] Klar, deswegen finde ich den ersten Punkt nicht in Ordnung [...] muss es denn allein die Aufgabe der Universitäten sein, dass es Lebenslanges Lernen gibt?“ (Gruppe C/Z. 133–136)

Diese heftige Zurückweisung wird von mir aufgefangen, indem ich die Programmatik dahin gehend deute, dass die Universitäten nicht allein in die Verantwortung für die Umsetzung Lebenslangen Lernens genommen werden (vgl. Gruppe C/Z. 138–141). Ich interveniere an dieser Stelle vor dem Hintergrund der Sorge, dass sich diese Wahrnehmung in der Gruppe festsetzen, einen starken Widerstand gegen das Diskussions-thema auslösen und die weitere Diskussion in eine generelle Abwehrhaltung münden könnte. Carlos reagiert darauf mit der Reformulierung des Diskussionsauftrages für die Gruppe, indem er nun den Fokus darauf richtet, wie sich die Universitäten stärker an der zuvor beschriebenen Entwicklung beteiligen könnten (vgl. Gruppe C/Z. 145–146). Dieser neue Auftrag mündet schließlich in einem Sondierungsprozess, in dem die Diskussionsteilnehmenden ausloten, wie Lebenslanges Lernen institutionell an der Universität organisiert ist und führt damit ein weiteres Verständnis von Lebenslangem Lernen als akademischer Ausbildung über die Lebensspanne in die Diskussion ein.

6.3.4.2 Lebenslanges Lernen als Teilnahmemöglichkeit an akademischer Bildung über die Lebensspanne

So zeigt sich schließlich auch in dieser Diskussionsgruppe ein Verständnis von Lebenslangem Lernen als lebenslanger Teilnahmemöglichkeit an akademischer Bildung. Auffällig ist jedoch, dass dies erst grundsätzlich entwickelt wird, nachdem es zu einer kurzen thematischen Orientierungslosigkeit (s. o.) kam, welche nun unter Bezugnahme auf den Aspekt der attraktiven Gestaltung der Studienprogramme für verschiedene Zielgruppen aus dem Diskussionsimpuls überwunden werden kann. Das in anderen Gruppen zentral verhandelte Berufsverständnis als Lehrende, bspw. bezogen auf den Gegenstand des konkreten hochschuldidaktischen Umgangs mit einer hetero-

genen Studierendenschaft, wird in dieser Gruppe nicht thematisiert. Angesprochen werden hingegen eigene Einflussmöglichkeiten durch das Aufzeigen hinderlicher Rahmenbedingungen, die als einschränkend erachtet und damit erst gar nicht zum Gegenstand der Diskussion gemacht werden.

Die aktuelle Situation Lebenslangen Lernens an ihrer Universität in den Blick nehmend, kommt die Gruppe zu dem Ergebnis, dass entsprechende Programme nicht in den Regelbetrieb integriert sind, sondern von universitären Organisationseinheiten, wie bspw. der *Aula de la Experiencia* oder dem Zentrum für professionelle Weiterbildung, angeboten und durchgeführt werden, mit der Folge, dass die Studierendenschaft in den grundständigen Studiengängen ein hohes Maß an Homogenität in Bezug auf Alter und Bildungsbiografie aufweist. Als für Lebenslanges Lernen typische Institutionalisierungsform betrachten sie jedoch die Anpassung der grundständigen Studienprogramme an die Bedürfnisse von sogenannten Rückkehrer:innen aus der Berufspraxis, die mit der Aufnahme eines Studiums das Ziel verfolgen, ihren Wissensstand zu erneuern, mit dem positiven Synergieeffekt, dass auch die Universität von dem erfahrungsbezogenen Wissen aus der Berufspraxis profitiert:

Carlos: „Dies wäre eine der wirkungsvollsten Strategien des Lebenslangen Lernens.

Sebastián: Genau.

Carlos: Die Idee, dass die Universität von dem beruflichen Wissen profitieren sollte, welches die zugelassenen Personen in ihrer Berufslaufbahn erworben haben, und dass diese gleichzeitig eine aktualisierte Ausbildung erhalten sollten/

Sebastián: Sie würden sich recyceln, sie würden erweitern, sie würden/“ (Gruppe C/Z. 193–196)

Die Öffnung der Universität, nicht nur gegenüber einzelnen Zielgruppen, sondern auch gegenüber der (außeruniversitären) Gesellschaft insgesamt, wird von den Teilnehmenden als zentrale Maßnahme aus der Programmatik abgeleitet. Die aktuelle Verfasstheit der Universität läuft dem jedoch zuwider: So geht die Universität bspw. keine Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen ein. Kennzeichnend hierfür ist ein typisch akademisches Phänomen, welches Carlos als „*Monopolisierung des Wissens*“ (Gruppe C/Z. 244) bezeichnet und damit auf die Nicht-Anerkennung von außerhalb des universitären Kontextes generierten Wissen verweist. Als Gegenmodell entwirft María ein für Lebenslanges Lernen notwendiges Wissensverständnis, welches verschiedene Wissensarten unterscheidet:

María: „[...] wie wir bereits gesagt haben, entsteht Lebenslanges Lernen nicht nur im formalen Kontext, sondern auch im Umgang mit anderen Menschen, mit anderen Realitäten, mit anderen Bewegungen, in anderen Momenten, na und? Mir scheint es auch eine Form des Lebenslangen Lernens innerhalb der Universität zu sein, wenn wir das begreifen/“ (Gruppe C/Z. 254–257)

Während zuvor Lebenslanges Lernen noch als etwas verstanden wurde, wozu die Hochschullehrenden ihren hauptsächlichlichen Beitrag über Forschung und deren Veröffentlichung leisten und somit informelle Lernprozesse auf gesellschaftlicher Ebene vorantreiben und unterstützen können, kann nun durch eine entsprechende Öffnung

der Universitätskultur Lebenslanges Lernen auch im Rahmen akademischer Lehre stattfinden, indem es dort zu einem Austausch zwischen verschiedenen Wissensformen kommt.

Bei den Überlegungen über die Frage nach Kompetenzen und damit Beitragsmöglichkeiten der Hochschullehrenden, angestoßen durch meine Interviewfrage („[...] wo tauchen Leute aus der Lehre, Hochschullehrende auf?“; Gruppe C/Z. 328–329), stimmen alle drei darin überein, dass die parallele Ausübung von Forschung und Lehre bereits im Aufgabenprofil der Lehrenden angelegt ist und ein zentrales strukturierendes Merkmal der Arbeit von Hochschullehrenden darstellt:

María: „[...] also wir haben dieses zweifache Profil, nicht? Des Lehrenden und Forschers. Aber ich gehe nicht in mein Seminar und sage ‚ich bin nur Lehrende und nicht Forscherin‘ und vergesse meinen Forscherteil und umgekehrt, wenn ich forsche denke ich nicht daran, dass ich Lehrende bin, sondern unsere beiden Bereiche sind tatsächlich miteinander verbunden, das heißt, alles, was ich in der Forschung mache, wirkt sich auf meine Lehre aus, und alles, was ich in der Lehre mache, wirkt sich auf meine Forschung aus/“ (Gruppe C/Z. 412–417)

Meine Interviewfrage, die diese Überlegungen bei den Teilnehmenden hervorruft, wurde angeregt durch meine Wahrnehmung des bisherigen Verlaufs der Diskussion, in dem die Hochschullehrenden ausschließlich über sich als Berufsgruppe in der Rolle als Forschende gesprochen haben. Als Reaktion auf meine Nachfrage nach einer Perspektive auf Lebenslanges Lernen an Universitäten in Bezug auf Lehre werden die weiteren im Impuls angesprochenen Handlungsmaßnahmen auf den eigenen Kompetenzbereich ausgeweitet und damit die eigene Berufsgruppe plötzlich in der Gesamtverantwortung für die Einlösung dieser Maßnahmen gesehen:

María: „Für mich, im zweiten Punkt/ obwohl, im zweiten, im dritten und im vierten eigentlich, weil/ ‚Bereitstellung von Bildung und Lernen für eine heterogene Studierendenschaft‘, das machen am Ende wir Lehrende, nicht? Ich bin es, die sich an diesen Prozess anpassen muss, an diese verschiedenen Studierendengruppen, die wir im Bereich des Lebenslangen Lernens haben, ich bin es/

Carlos: In der Universität spricht man von uns/

María: Von uns, genau. Ich bin es, die die Studienprogramme anpassen muss.

Carlos: Man spricht von ihren Einrichtungen.

María: Genau. Und ich bin es, die Beratungsangebote schaffen muss, also für mich, der zweite, dritte und vierte Punkt fällt auf uns, die Lehrenden, zurück.“ (Gruppe C/Z. 333–342)

Diese Betrachtungsweise, als Hochschullehrende allein für die Umsetzung Lebenslangen Lernens an den Universitäten verantwortlich zu sein, führt bei der Gruppe zu einer Abwehrhaltung gegenüber einer ständigen Ausweitung des Aufgabenbereichs der Hochschullehrenden. Nachfolgendes Zitat zeigt dabei die Verknüpfung zweier Argumentationsstränge auf, die im Verlauf der Diskussion herangezogen werden, um die Aufforderung an die Hochschullehrenden nach mehr Beteiligung von sich zu weisen. So ließe sich dieses aufgrund der Tatsache, dass die Universitäten und damit die Hochschullehrenden diffuse, sich teils widersprechende Bildungsaufträge verfolgen

müssten, nicht umsetzen. Gleichzeitig wird darin erneut auf den enormen Beitrag verwiesen, den Universitäten unter Mitwirkung der Forschenden bereits für die Verbreitung von Wissen in die Gesellschaft leisten würden, und damit die mit der ersten Deutung Lebenslangen Lernens zusammenhängende Auslegung des Berufsverständnisses wiederholt:

Carlos: „[...] Die Anforderungen vor allem für das, was nach (...?) Bildung klingt, sind jedes Mal höher. Das heißt: Es wird von uns verlangt, dass wir gute Bürger ausbilden, die gleichzeitig konkurrenzfähig usw. sind, und wir Lehrende sind auch Dynamiken unterworfen, wo von uns eigentlich eine Spezialisierung und gleichzeitig die Verbreitung unseres Wissens auf eine generalisierte Art verlangt wird, von uns wird Humanismus verlangt, aber zur gleichen Zeit/ das heißt, da formt sich auf eine gewisse Art eine Agenda von Prioritäten zu neuen erwünschten Dingen, abseits der Situation der Lehrenden. Also, mir scheint das eine wünschenswerte Sache zu sein, aber ich glaube, optimistisch betrachtet, wie ich zu Beginn gesagt habe, die Rolle der Universität, das was wir Universitätsangehörige machen, nicht? Weil letztendlich, das, was wir als Universitätsangehörige zum Lebenslangen Lernen beitragen, in der Netzgesellschaft und in der Wissensgesellschaft umfangreicher ist als je zuvor. Nie war das Wissen so wenig eingekapselt, weniger eingeschränkt, okay? Es könnte sogar sein, dass wir, ohne es zu wollen, wenn wir uns gut organisieren/ unsere Arbeit hatte nie mehr gesellschaftlichen Einfluss“ (Gruppe C/Z. 381–394).

Aus dieser Perspektive ergibt sich konsequenterweise die Forderung nach der Beibehaltung der Forschungstätigkeit und nicht ihre Auslagerung in speziell dafür vorgesehene Berufsgruppen innerhalb der Universitäten, sprich eine personelle Trennung von Forschung und Lehre, so wie in anderen Ländern von Sebastián beobachtet wurde (vgl. Gruppe C/Z. 342–347). Aber auch für die Umsetzung Lebenslangen Lernens im Kontext formeller Lernprozesse wäre diese Trennung hinderlich:

Carlos: „Natürlich [ist; J. A.] die Trennung der Forsch/ der/ ich glaube, man muss ein Gleichgewicht suchen und es könnte mehr spezielle Zentren geben, aber genau diese Trennung, die Trennung von Forschern und Lehrenden, wie es oft als Lösung vorgeschlagen wurde, nicht, hat natürlich/ dem Lebenslangen Lernen kommt das überhaupt nicht zugute.“

María: Es kommt ihm überhaupt nicht zugute.“ (Gruppe C/Z. 422–426)

Während die anderen Gruppen aus dem Auftrag zur Förderung Lebenslangen Lernens die Anforderung entnehmen, mehr Engagement und insbesondere Zeitressourcen in Lehrtätigkeiten zu investieren und somit Forschung und Lehre innerhalb ihres Aufgabenprofils gegeneinander abwägen, verständigt sich Gruppe C darauf, dass genau die Beibehaltung der Einheit die Voraussetzung ist, um geeignete Bedingungen für Lebenslanges Lernen auch innerhalb formaler Kontexte an Universitäten zu schaffen. Das sich Verwehren gegen eine Trennung dieser beiden Tätigkeiten, wie sie in aktuelleren Reformbestrebungen zur Umgestaltung des Hochschulsystems droht, ist im Rahmen dieser Konstruktion also folgerichtig. Daran deutlich wird eine starke Identifikation mit diesem Aufgabenprofil, welche ihnen zugleich ermöglicht, etwaige Adressierungen zur Veränderung ihres Handelns zur Förderung Lebenslangen Lernens an Universitäten als solche auszublenden.

6.3.4.3 *Lebenslanges Lernen als europäisches Reformprojekt*

Den Ausgangspunkt für die nun folgende Sequenz, die sich sowohl inhaltlich als auch auf Interaktionsebene von der bisherigen Diskussion unterscheidet, bildet meine Aufforderung an die Teilnehmenden, über Möglichkeiten innerhalb ihres Aufgabenbereichs nachzudenken, im Rahmen derer sie zur Umsetzung des Konzeptes einer gegenüber verschiedenen Zielgruppen geöffneten Universität beitragen können (vgl. Gruppe C/Z. 473–475). Diese erneute, zugespitzte Nachfrage folgt auf die Beobachtung meinerseits, dass Gruppe C im Vergleich zu den anderen Gruppen bisher in nur sehr begrenztem Maße über eine Öffnung von Universität gegenüber einer heterogenen Studierendenschaft diskutiert und daher auch keine Überlegungen zu einer pädagogischen Antwort auf entsprechende Herausforderungen angestellt hat. In seiner darauffolgenden Reaktion sorgt Carlos für einen inhaltlichen sowie atmosphärischen Bruch der Diskussion und zeigt sich damit als meinungsführend für die Gruppe. Dieser Themenwechsel führt sowohl bei mir als auch bei den anderen Gruppenmitgliedern zu einer Irritation, welche sich durch längere Pausen und auffällige nonverbale Äußerungen wie verlegenem Lachen äußern. Zugleich zeigt sich an dieser Sequenz, wie die Gruppe versucht, die Spannung zwischen individuellem und kollektivem Diskurs abzumildern. So bringen María und Sebastián Carlos individuellen Diskurs auf eine kollektive Ebene, indem sie ausgehend von der Kritik an der europäischen Programmatik und an der Diskussionsrunde insgesamt mit einer allgemeinen Kritik an zunehmenden Ökonomisierungstendenzen im Universitätssystem anschließen. Dieser Kollektivierungsprozess erfolgt schließlich auch unter Mitwirkung von Carlos selbst.

Der inhaltliche Bruch besteht nun darin, dass Carlos als Antwort auf die Frage nach den direkten Beitragsmöglichkeiten der Hochschullehrenden zur Öffnung von Hochschulen auf eine bereits vorhandene große Diversität unter den Studierenden an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät hinweist, nämlich indem dort neben den traditionellen Studierenden viele Studierende mit dem Merkmal der sozialen Herkunft aus den sogenannten „*clases populares*“⁶⁵ matrikuliert sind. Der in der Programmatik Lebenslangen Lernens gesetzte Fokus auf bestimmte Zielgruppen lässt demnach sowohl interne (innerhalb der Universität beim Thema unterschiedliche Bedarfe einer heterogenen Studierendenschaft) als auch externe (außerhalb der Universität beim Thema Zugang) soziale Realitäten bzw. Verhältnisse außer Acht. Im Zentrum von Carlos Antwort steht also nicht die Frage nach dem Wie der Umgestaltung bzw. Anpassung auf verschiedene Zielgruppen im Kontext Lebenslangen Lernens (wie es durch meine Frage intendiert war), sondern die Kritik an der Missachtung real existierender Verhältnisse, die durch eine bestimmte Art der Programmatik, wie sie auch Lebenslanges Lernen darstellt und auf welche sich das Forschungsvorhaben bezieht, verschleiert werden. Aufgrund der hier parallel in den Blick genommenen Phänomene inhaltlicher Art und bezogen auf das Interaktionsgeschehen erfolgt nun aus Gründen der besseren Darstellung ein längerer Auszug aus der Gruppendiskussion, der der Veranschaulichung des Zusammenspiels der verschiedenen Betrachtungsebenen dient:

65 Unter dem Begriff der „*clases populares*“ lassen sich etwa Arbeiter:innen aus dem Niedriglohnssektor und Kleingewerbetreibende fassen.

Carlos: „In dem Maße, in dem wir Lehre an einer Fakultät machen, an der ein großer Teil der Studierenden aus den ‚clases populares‘ kommt, machen wir bereits/ wir haben viel mehr/ wir haben es in unserem Arbeitskontext sehr viel mit lokalem Kontext der Universität ((Stadtname)) zu tun, Fakultät für Erziehungswissenschaft, haben wir viel mehr Erfahrung mit der Diversität als an einem anderen Universitätstyp. Wir haben sehr viel/ analysiere die Statistiken über die soziale Herkunft der Grundschul-Lehramtsstudierenden und das sind Studierende mit Herkunft aus den ‚clases populares‘ okay? Also, manchmal vergessen wir das, das heißt, manchmal sprechen wir von Studierenden aus Minderheiten, von Diversität unter Studierenden und so, wenn wir uns eigentlich darüber klar sein sollten, dass ein Großteil der Leute, die als Erstes gekommen sind/ nur vierzig Prozent der Kohorte ausmachen. Es gibt 60 Prozent der Schüler mit 18 Jahren, die nicht studieren, richtig? Es gibt also weiterhin eine Barriere, und im Kontext der Merkantilisierung der Bildung noch mehr, richtig? Es gibt weiterhin eine Klassenbarriere in Bezug auf den Zugang zur Universität. Und manchmal erscheint mir das mit der Diversifizierung der Universität, die sich an die Studierenden anpasst, der Variablen ‚soziale Klasse‘ einen anderen Stellenwert zuzuweisen, richtig? Wir haben also eine ganze Reihe von Gruppen die/ und die Studierenden (aus?) der unteren sozialen Klasse wären dann Teil davon. Und es stimmt, dass sie in viel höherem Maße gekommen sind als andere, richtig? Also ich bin sehr kritisch in Bezug auf, ich bin sehr kritisch in Bezug auf diese Art von, diese Art von Studien (3s). Eigentlich wollte ich nicht kommen. ((Verlegenes Lachen))

María: ((Verlegenes Lachen))

Carlos: Mit Bezug auf diese Studie, ein Projekt, was ein europäisches Projekt ist und so, in seiner Programmatik erscheint es mir, dass es als Entschuldigung dafür dienen kann, sich nicht die Frage nach den Klassenbarrieren zu stellen, die es zunehmend an der Universität gibt.

I: Das verschleiert es ((zeige auf das Dokument der EUA))?

Carlos: Ja! Das kann Auswirkungen darauf haben. Äh, äh, das Probl/, äh, äh, äh, das Problem, das wir an der Universität haben/ es ist eine zunehmend merkantilierte Universität, es ist eine Universität, die immer mehr/ wir bewegen uns auf eine Tendenz der Inflationierung (...?) universitärer Studiengänge zu. Wir bewegen uns in Richtung Semiprofessionen, wenn wir uns nicht sogar auf eine wachsende Entwertung der akademischen Grade zubewegen, die ein Teil der ‚clases populares‘ erworben hat (3s). Das ist für mich das Problem. Das ist für mich das Problem. (3s)

María: Hm ((nachdenklich)). Das kann sein.“ (Gruppe C/Z. 476–507)

Als Reaktion auf meine direkte Adressierung der Diskussionsteilnehmenden in Bezug auf ihre Beteiligungsmöglichkeiten an der Umsetzung Lebenslangen Lernens formuliert Carlos eine grundlegende Kritik an Lebenslangem Lernen im Kontext von sozialer Ungleichheit, um damit zugleich sein später ausformuliertes Argument vorzubereiten, in welchem er auf das bereits hohe Engagement in Bezug auf den Umgang mit Diversität verweist (vgl. Gruppe C/Z. 538–544, s. u.). Diese Kritik umfasst dabei zwei Aspekte. Zum einen führe der Zielgruppenfokus auf einzelne soziale Gruppen zu einer Verschleierung tatsächlicher sozialer Ungleichheitsverhältnisse und damit der Missachtung einer bedeutenden Gruppe, nämlich den Studierenden aus den „clases populares“. Zwar ist diese Gruppe an seinem Universitätsstandort sowie insbesondere an seiner Fakultät vergleichsweise stark vertreten. Landesweit betrachtet bewertet er die gesamte Studienanfänger:innenquote jedoch als viel zu niedrig. Zum anderen führe die Programmatik Lebenslangen Lernens zu einer Entwertung der Studienabschlüsse, die von Studierenden aus den „clases populares“ absolviert wurden – wahr-

scheinlich sind hier grundständige, sprich Bachelor-Abschlüsse gemeint. Carlos gibt damit einige Hinweise auf das Argument, dass die im Konzept des Lebenslangen Lernens vorgesehene wissenschaftliche Weiterbildung nichts Grundsätzliches an dem Verhältnis bezogen auf die gesellschaftliche Verteilung von Bildungsabschlüssen und damit Arbeitsmarktchancen ändert, sondern ganz im Gegenteil nicht zu einer geringeren, sondern zu einer höheren Ungleichheit in Bezug auf die ungleiche Repräsentanz sozialer Klassen an den Universitäten führt. Die Programmatik der Zielgruppenerweiterung im Kontext Lebenslangen Lernens sorgt also dafür, dass sich die soziale Schiefelage weiter verstärkt, indem universitäre Aus- und Weiterbildung im Konkurrenzkampf um gesellschaftliche Positionen immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Dabei scheint für Carlos diese Kritik eng mit Lebenslangem Lernen in seiner Form einer europäischen Programmatik verbunden, wenn nicht sogar ihr immanent zu sein. So gibt er an dieser Stelle ganz offen zu, dass er sich nur mit großer Skepsis dazu entschlossen habe, der Einladung zur Gruppendiskussion zu folgen. Aus dem Einladungsschreiben war der europäische Kontext des Forschungsvorhabens bereits hervorgegangen. Die Verlegenheit in den Reaktionen von María und Sebastián, die durch nonverbale Kommunikation wie verlegenem Lachen bzw. durch längere Sprechpausen zum Ausdruck kommt (Gruppe C/Z. 516–519) und dann in eine Zustimmung mündet (s. u.), gibt einen Hinweis darauf, dass diese Perspektive für sie neu und in gewisser Weise auch unvermutet war, und sie sich fast dabei ertappt fühlten, diese Perspektive, die die zuvor von ihnen geäußerten positiven Aussagen über Lebenslanges Lernen in ein anderes Licht rücken, nicht bedacht zu haben.

Nach einem Moment der Irritation versucht Sebastián, diesen inhaltlichen und atmosphärischen Bruch zu überwinden, indem er die Diskussion auf das Thema Lebenslanges Lernen zurückführt. Dabei gelingt es ihm, dass sich alle drei auf die Anerkennung elitärer Tendenzen an den Universitäten verständigen und sich kollektiv von diesen Entwicklungen abgrenzen und damit die Diskussion wieder in Gang zu bringen. Die Anknüpfung an das übergeordnete Diskussionsthema Lebenslanges Lernen erfolgt sodann über die Äußerung einer Handlungsmaxime für die eigene Berufsgruppe oder aber für das Hochschulsystem an sich, nämlich universitäre Weiterbildung für alle zu ermöglichen, unabhängig von ihren finanziellen bzw. ökonomischen Ressourcen:

Sebastián: „Es stimmt, dass die Universität, so wie die Gesetze erlassen und ausgestaltet werden und so wie sie [die Universität; J. A.] bestätigt wird, hat sie eine Tendenz in Richtung eines eher nordamerikanischen Modells, das einer Universität/

María: Elitär.

Sebastián: Sehr elitär, sehr privatisiert, hmh/

Carlos: [...] weil in vielen drittklassigen Universitäten in den USA (...?) / es gibt viele drittklassige Universitäten, oder?

Sebastián: Hmh ((zustimmend)). Und das ist schade, denn wir optieren nicht für dieses Modell, wir optieren für ein viel integrativeres Modell und dieses ist anders. Oder bis zu diesem Moment wurde dafür optiert. Jetzt, lässt uns (...?), wie können wir das wieder auf Lebenslanges Lernen beziehen? Ein bisschen so, wie du das gesagt hast, nicht? Lebenslang zu lehren bedeutet mit

jedweder Gruppe zusammenzuarbeiten, nicht nur mit den Eliten. Nicht nur diejenigen Personen auszubilden, die aufgrund ihrer wirtschaftlichen Situation sehr privilegiert sind, aufgrund/

María: Sozial.

Sebastián: Sozial. Ich teile auch, was du sagst, ich habe so noch nie darüber nachgedacht, aber es stimmt, dass unsere Studierenden, abgesehen davon, dass wir die höchste Zahl von Studierenden jeder Fakultät der Universität ((Stadtname)) haben, es hier auch die höchste Diversität gibt. Ich habe Fälle/

Carlos: Wir passen unsere Curricula ständig an.

María: Richtig!

Carlos: Indem wir auf das Gepäck, das kulturelle Kapital der Herkunft, auf das kulturelle Kapital, das die Studierenden mitbringen, achten/

María: Auf die Lernbedürfnisse.

Sebastián: Auf die Ressourcen.

Carlos: Auf die Ressourcen.“ (Gruppe C/Z. 520–544)

Hier äußern sich die Teilnehmenden nun zum ersten Mal in der Diskussion zu ihren Beobachtungen über ihre Studierendenschaft und deren Bedarfe bezogen auf ökonomische Ressourcen und Lernbedarfe – Carlos nutzt hier das von Pierre Bourdieu entworfene Konzept der verschiedenen Kapitalsorten zur umfassenden Erklärung von sozialer Ungleichheit abseits rein finanzieller Mittel (vgl. exemplarisch Bourdieu 1983) –, für die sie die Notwendigkeit der Anpassung ihrer Studienprogramme ableiten. So scheint dies bereits eine gewisse Selbstverständlichkeit für sie einzunehmen, ohne dass sie jedoch konkret formulieren, worin diese Anpassungen bestehen.

Carlos baut seine Kritik an der europäischen Programmatik lebenslangen Lernens aus, indem er auf die prekäre wirtschaftliche Situation von Studierenden, die sich womöglich noch ihren Lebensunterhalt neben dem Studium verdienen müssen, hinweist sowie auf die Herausforderungen, die das Absolvieren des Studiums für diese Gruppe bedeutet. Hiermit weist Carlos noch einmal auf den Gegensatz zwischen der tatsächlichen Realität vieler Studierender und der in der Programmatik lebenslangen Lernens formulierten Forderung nach größeren Beteiligungsmöglichkeiten an akademischer Ausbildung hin. So zeigt Carlos am Beispiel dieser Gruppe zwei gegensätzliche Entwicklungen auf, die sich im Rahmen des Bologna-Prozesses ergeben haben: zum einen die Forderung nach mehr Flexibilität der Studienstrukturen und zum anderen die Einführung neuer Prüfungsformen, die jedoch genau diese Flexibilität für die Studierenden konterkarieren:

Carlos: „[...] Ja, aber die arbeitenden Studierenden sind die, die kombinieren wollen, weil sie das Stipendium verloren haben zum Beispiel, weil sie ohne Einkommen nicht für ihren Lebensunterhalt an der Universität aufkommen können, versteht ihr? [...] Die Schwierigkeit besteht darin, dass uns Lehrenden Bewertungsmaßstäbe vorgegeben werden ((Lachen)) [...], die vollständig der Situation vieler Studierenden zuwiderlaufen, okay? Von uns wird erwartet, dass wir in den praktischen Seminaren/ der Studierende hat das Recht darauf, das Fach zu bestehen, okay? [...] Wir können von dem Studierenden Gruppenarbeit verlangen, aber wenn einer zum Beispiel viele Stunden arbeitet und sie ihm jede Woche die Zeitpläne ändern, wie soll er sich sein Studium

organisieren? Also ich glaube, dass das eine Sache ist, auf die die Universität keine Antwort gibt, richtig? Ich denke, dass tatsächlich die Situation der Studierenden, die arbeiten, die, die ein Einkommen generieren müssen/ es ist nicht die Schuld/ sie bitten uns darum und manchmal machen wir es (...?), indem wir ihnen entgegenkommen, indem wir sogar Ausflüchte machen/ [...].

María: Ja ((Lachen))!

Carlos: *Indem wir die Studierenden ungleich behandeln, wenn wir mit ihnen Sonderabsprachen treffen/ [...] und versuchen, sie zu bewerten, richtig? Sie bitten uns, dass wir das Problem lösen, obwohl ich der Meinung bin, dass die Institution flexiblere Lösungen anbieten müsste. Bologna ist gekommen, um zu flexibilisieren, und tut etwas, das für viele Studierende nicht funktioniert. Bei uns bleiben nur/ Natürlich erinnern wir uns am Ende nur an die Studierenden, die bei uns bleiben, die es geschafft haben zu überleben, oder an die Studierenden, die von ihren Eltern bezahlt werden, aber wie viele haben das Studium abgebrochen, richtig? Oder wie viele sind gerade deshalb nicht gekommen, weil sie wissen, dass sie Studium und Beruf nicht miteinander vereinbaren können? Mit anderen Worten: Wir haben ein Modell, ein Modell der Universitätsorganisation, das weit entfernt ist von den wachsenden Bedürfnissen eines größeren Teils der Studierenden, die arbeiten müssen.“ (Gruppe C/Z. 563–587)*

Aus der Berücksichtigung der Situation der Studierenden, die neben dem Studium arbeiten müssen, ergibt sich für Carlos die Aufforderung, als Lehrender seine Prüfungsformate vor allem an deren zeitliche Bedarfe anzupassen. Da sich jedoch im Zuge des Bologna-Prozesses Prüfungsformate dahin gehend verändert haben, dass sie weniger Flexibilität zulassen – Gruppenarbeiten implizieren eine regelmäßige Teilnahme der Studierenden – sieht er sich genötigt, Formen zu finden, von denen er weiß, dass sie nicht der offiziellen Linie der Universität entsprechen. Diese Flexibilität in Bezug auf die Prüfungsformen hat andererseits die Ungleichbehandlung der Studierenden zur Folge. Im Vergleich zu der Hochschullehrenden Carmen aus Gruppe A scheint das für ihn aber ein Nebeneffekt zu sein, den er vor dem Hintergrund seines Verständnisses für die Situation der Studierenden vertreten kann. Dennoch merkt er deutlich an, dass er die Verantwortung bei der Universität verortet sieht, Lösungen für solche Situationen zu entwickeln, ein Aspekt, an den auch die anderen beiden Diskussionsteilnehmenden anknüpfen:

María: *„Und in diesem Fall gehen wir nicht auf Punkt zwei des Textes ein. Weil wir keine Bildung und kein Lernen für eine diversifizierte Studierendenschaft anbieten, weil wir die Lehrpläne nach eigenem Gutdünken anpassen, aber nicht die Universitätseinrichtung. Mit anderen Worten, wir passen es auf der individuellen Ebene als Lehrende an, aber nicht durch eine Bildungsstrategie der Universität.“*

Sebastián: *Mit ihrer Unterstützung.*

María: *Ja genau! Mit ihrer Unterstützung.“ (Gruppe C/Z. 588–594)*

Die zunehmende Merkantilisierung der Universitäten, die unter anderem durch eine immer restriktivere Gestaltung der Strukturen zum Ausdruck kommt, verhindert also bereits gemachte Errungenschaften in Bezug auf die soziale Durchlässigkeit des Universitätssystems. Zudem wird durch die Programmatik der Fokus auf die Gruppen gelegt, die bereits da sind und nicht auf die, die es gilt, zu erreichen und für sie entspre-

chende Bedingungen zu schaffen, die es ihnen ermöglichen, erfolgreich zu studieren. Die Diskussion der Gruppe C endet damit, dass sie in Bezug auf die soziale Öffnung der Universitäten wenig Veränderungspotenzial durch die Einführung Lebenslangen Lernens sieht, da an der aktuellen Universitätsentwicklung gegenteilige, sprich markt-orientierte Reformtendenzen ausgemacht werden können.

6.3.5 Fazit

Während weitere Teile der Diskussion begreifen sich die Teilnehmenden der Diskussionsgruppe als Teil der Gesamtorganisation Hochschule und nehmen dabei keine Differenzierung zwischen den verschiedenen Organisationseinheiten bzw. Hochschulakteursgruppen vor, wie Verwaltung bzw. Hochschulleitung und Lehrkörper. In diesem Aspekt unterscheiden sie sich zu anderen Diskussionsgruppen, in denen eine klare Abgrenzung der eigenen Kompetenzbereiche vorgenommen wird bzw. in denen das eigene Handeln in die Abhängigkeit von der Mitwirkung weiterer Akteur:innen für die Umsetzung Lebenslangen Lernens gestellt wird.

Die Studierenden werden von den Diskussionsteilnehmenden als einzelne Gruppen konzipiert, wobei diese Unterscheidung auf einzelnen Merkmalen wie Berufserfahrung, Studienmotivation bzw. sozioökonomischer Status basiert. Letzterem Merkmal kommt in dieser Diskussion im Rahmen der Kritik an derzeitigen ungenügenden Bildungsstrategien zum Ausbau der Beteiligungschancen an akademischer Bildung besondere Beachtung zu. Die Diskussionsteilnehmenden dieser Gruppe schildern dabei jedoch nicht Situationen aus dem Kontext ihrer Lehrveranstaltungen, das heißt, sie sprechen keine pädagogischen Interaktionen mit Studierenden an. Vielmehr formulieren die Mitglieder dieser Gruppe Forderungen nach einer Umsetzung Lebenslangen Lernens auf makrodidaktischer bzw. mesodidaktischer Ebene und verlangen entsprechende Finanzierungsregelungen bzw. eine individuelle Studienorganisation. Diese Forderungen werden von den Diskussionsteilnehmenden mit dem Argument untermauert, dass sie als Hochschullehrende dadurch in ihrem mikrodidaktischen Handeln entlastet würden, indem sie z. B. keine alternativen Prüfungsformate anbieten müssten. Indem sich die Teilnehmenden dieser Gruppe in ihren Diskussionsbeiträgen kaum auf den gemeinsamen Erfahrungsraum der Lehrtätigkeit beziehen, sondern ihren Fokus stattdessen auf den Stellenwert ihrer Forschungsleistung als ihren ausschlaggebenden Beitrag zur Umsetzung Lebenslangen Lernens richten, bleibt die Diskussion des eigenen Berufsverständnisses weitgehend außerhalb von pädagogischen Spannungsfeldern.

Der Bruch der Diskussion, in deren Rahmen sich die Lehrenden zunächst noch auf Überlegungen zur Umsetzung der Programmatik eingelassen hatten, um sie dann aber auf einer übergeordneten gesellschaftlichen Ebene zu kritisieren, zeigt auf, in welches Dilemma Akteur:innen geraten, wenn sie das System, dessen Teil sie selbst sind, einerseits kritisieren, sich andererseits jedoch bewusst werden, dass sie, ob sie es wollen oder nicht, selbst einen Beitrag zum Erhalt dieses Systems leisten. Dies zeigt sich in dieser Gruppendiskussion vor allem an den atmosphärischen Phänomenen im dritten Abschnitt. Auffällig ist dabei, je konkreter ich Nachfragen nach Beitragsmög-

lichkeiten der Hochschullehrenden formuliere, desto stärker weichen die Teilnehmenden aus oder desto kritischer verhandeln sie die Bedeutung und die Folgen Lebenslangen Lernens.

6.4 Fallanalyse Gruppe D

6.4.1 Zusammenfassung

Lebenslanges Lernen wird von den Teilnehmenden schwerpunktmäßig auf der Ebene der bildungspolitischen Programmatik verhandelt (6.4.4.1). Gegenüber den gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen hinter Lebenslangem Lernen zeigen sich die Teilnehmenden dabei ambivalent. Darüber hinaus verorten und diskutieren die Diskussionsteilnehmenden Lebenslanges Lernen in den zentralen Handlungskontexten Forschung, Lehre und Beratung (6.4.4.2).

6.4.2 Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Gruppendiskussion

Die Gruppe der ersten an einer niedersächsischen Universität durchgeführten Gruppendiskussion, die im Januar 2018 in den Räumlichkeiten des Studiendekanats stattgefunden hat, besteht aus den Teilnehmenden Sabrina, Peter und Laura. Sie sind in pädagogischen, lehramtsbezogenen Studienfächern tätig, verfügen also über einen gemeinsamen pädagogischen Fachhintergrund. Bezogen auf die Statusgruppen setzt sich diese Gruppe aus zwei Prä-Doktorandinnen und einem Post-Doktoranden zusammen. Die Lehrerfahrung der drei Teilnehmenden reicht von einem Semester über ein Jahr bis hin zu 14 Jahren. Überdies bringt eine der Teilnehmenden, Laura, Erfahrungen aus der Studienberatung mit (siehe 6.4.3 Teilnehmendenrollen). Aus dem Gespräch vor der Aufnahme und damit dem offiziellen Start der Diskussion geht hervor, dass sich Sabrina und Laura kennen. Zusammen mit Peter entscheiden sie, dass sie sich alle drei per Du anreden wollen. Ohne es zu thematisieren, sieze ich die Teilnehmenden weiterhin, um damit die von mir für notwendig erachtete Distanz als Forscherin beizubehalten.

6.4.3 Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens

Teilnehmendenrollen

Die Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass zwei von den drei Teilnehmenden erst vor Kurzem den Rollenwechsel von Studierenden zu Lehrenden vollzogen haben und daher über eine erst kurze Berufserfahrung als Lehrende verfügen. Teilweise vermischen sich in den Darstellungen der beiden Prä-Doktorandinnen die Perspektiven als Lehrende mit denen als Studierende. Es zeigt sich, dass das Fehlen eines gemeinsamen Erfahrungsraums bzgl. einer längerfristig ausgeübten Lehrtätigkeit in Bezug auf die Themensetzungen in dieser Diskussion eine Rolle spielt. Dieses Gruppenmerkmal schränkt zusätzlich zu der Zusammensetzung als Triade die Entstehung eines kraftvollen Gruppendiskurses ein. Die einzelnen Beiträge zeichnen sich durch eine entsprechende Länge aus, da die Teilnehmenden darin ihre Zugänge zum jeweils disku-

tierten thematischen Aspekt ausführlich explizieren. Zu Beginn der Diskussion stellen sie lediglich vereinzelt Zusammenhänge zu den Beiträgen der anderen Gruppenmitglieder her, indem sie in sehr beschränktem Maße auf die zuvor getätigten Aussagen Bezug nehmen. Sie verleihen ihren Aussagen dabei keinen verallgemeinernden Charakter, sondern sprechen vermehrt aus einer als subjektiv markierten Perspektive. Die Redeanteile sind gleichmäßig verteilt, die Teilnehmenden lassen einander ausreden und es kommt zu wenig wechselseitigen Nachfragen oder zu Aufrufen zur Konkretisierung. Mein Agieren als Moderatorin der Diskussion beschränkt sich auf Rückfragen und die Frage nach eigenen Beteiligungsmöglichkeiten der Lehrenden (siehe 6.4.4.2). Folgend werden die einzelnen Teilnehmendenrollen vorgestellt.

Sabrinas Teilnehmendenrolle zeichnet die Einnahme einer kritischen Position gegenüber Lebenslangem Lernen in seiner programmatischen Dimension aus, welche sie zu verschiedenen Momenten in der Diskussion wiederholt aufgreift. Diese Position beinhaltet die sehr grundsätzliche Kritik an bildungspolitischen Programmen, deren Ziel die Erhöhung der Bildungsteilnahme verschiedener gesellschaftlicher Gruppen darstellt. Sie begründet ihre Position mit der Sorge gegenüber dem Risiko, dass diese Programme Druck auf Individuen ausüben könnten, Bildungsangebote wahrnehmen zu müssen. Sie thematisiert die Öffnung von Hochschulen für Lebenslanges Lernen dabei in Zusammenhang mit einem Diskurs zur Erhöhung der Akademiker:innenquote und damit einer Hierarchisierung von akademischem gegenüber beruflichem Ausbildungssystem. So beinhaltet die Programmatik des Lebenslangen Lernens, so wie sie der Diskussion durch den Impuls zugrunde gelegt wurde, für Sabrina eine Abwertung des Berufsbildungssystems. Der anfängliche Eindruck, ihre Aussagen würden den Status quo einer geschlossenen Universität befürworten und damit Ausdruck eines exklusiven Habitus (Alheit 2014) sein, modifiziert sich im Laufe der Diskussion jedoch dahin gehend, dass sie in Bezug auf die Öffnung von Hochschulen mehr die Risiken entsprechender Reformen für die Zielgruppe sowie für ihre eigene Berufsgruppe befürchtet, als darin Chancen zu erkennen. Dieses Argument kommt dabei immer wieder zum Tragen, wenn die anderen beiden Teilnehmenden Lebenslanges Lernen positiv rahmen. Folgender Beitrag von Sabrina als erste Reaktion auf den Diskussionsimpuls steht dabei stellvertretend für die von ihr wiederholt eingebrachte kritische Position in Bezug auf Lebenslanges Lernen:

Sabrina: „Interessant. (...) Also ich muss einfach sagen, dass ich das sozusagen aus/ also von der Pädagogik⁶⁶ kommt immer sofort gleich Heterogenität, Inklusion, Lernen und auf die Bedürfnisse eingehen. Immer also sozusagen vor diesem, (...) ja, vor dieser Perspektive/diese (...) Ja, und für mich gibt es/ also das sind einfach diese (...) Charta-Geschichten oder wir einigen uns jetzt darauf und haben so komische Definitionen von breiteren Definitionen von Exzellenz. Da frage ich immer so: Hm, was ist das jetzt eigentlich? Oder was eine lernenden-zentrierte Perspektive? Also das ist für mich irgendwie immer so, was bedeutet das überhaupt? Weiß jetzt nicht/ (...) Also für mich steht das alles unter diesem Stern von Bildungsexpansion, wir wollen so viele Menschen wie möglich dazu kriegen, irgendwie einen Abschluss zu bekommen.“ (Gruppe D, Z. 1–10)

66 Zu Anonymisierungszwecken wurde die Fachrichtung aus dem Original verallgemeinert.

Auffällig ist der Wiedererkennungswert, den der Impuls für Sabrina zu haben scheint, wenn auch nicht in Bezug auf Lebenslanges Lernen, sondern in Bezug auf den Dokumententyp („*Charta-Geschichten*“) sowie auf das von ihr vermutete zugrunde liegende Ziel der Bildungsexpansion. Diese Verknüpfung Lebenslangen Lernens mit dieser bei ihr bereits im Vorfeld stark ausgeprägten Kritik an anderen Bildungsprogrammen und damit einhergehenden Gesellschaftsdiskursen scheint erst im Zusammenhang mit der im Impuls repräsentierten Programmatik zu entstehen. Ihr Einstieg in die Diskussion erfolgt zudem über die Kritik an der mangelnden Definition konkreter Konzepte, die mit entsprechenden Programmen einhergehen („*Oder was eine lernendenzentrierte Perspektive? [...] was bedeutet das überhaupt?*“). Im Laufe der Diskussion spezifiziert sie ihre kritische Haltung dahin gehend, dass sie negative Effekte entsprechender Diskurse auf die Individuen beobachten kann. Der Widerstand, den der Impuls bei ihr auslöst, lässt sich also einordnen in eine generelle Kritik an bildungspolitischen Verlautbarungen, welche hohe gesellschaftliche Zielsetzungen verfolgen, dabei jedoch keine konkreten Konzepte mitführen sowie, wie von Sabrina vermutet, den Willen der Menschen selbst übergehen, geschweige denn, es sich zur Aufgabe machen, sie in diesem Prozess zu unterstützen („*so viele Menschen wie möglich dazu kriegen, irgendwie einen Abschluss zu bekommen*“).

Sabrinas Kritik an der Programmatik beinhaltet dabei auch den Verweis auf die Unmöglichkeit ihrer Umsetzung vor dem Hintergrund struktureller Gegebenheiten. Außerdem problematisiert Sabrina stärker als die beiden anderen Diskussionsteilnehmenden die Strukturen, die einen lernendenzentrierten Umgang in ihrer Lehre, verstanden als auf die individuellen Lernbedürfnisse der Studierenden eingehenden Umgang, verhindern (siehe 6.4.4.2).

Dennoch scheint diese Haltung sehr ambivalent ausgeprägt zu sein. So scheint es einerseits wichtiger Bestandteil der Reflexion Sabrinas professionellen Selbstverständnisses zu sein, ihr eigenes Können in Bezug auf den Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft zu überprüfen. Gleichzeitig ist ihre Kritik an den darin artikulierten gesellschaftspolitischen Zielsetzungen und die von ihr daraus abgeleitete gesellschaftliche Abwertung des beruflichen Ausbildungssystems mit problematischen Konsequenzen für die Individuen so groß, dass dies einen zentralen Stellenwert in ihren Ausführungen einnimmt:

Sabrina: „[...] Also einerseits muss man sich dann auch gerade durch die heterogene Studierendenschaft auch überlegen, okay, wie muss ich selbst damit umgehen zu lernen und, ja, (...) das wahrscheinlich auch noch mal sehr reflektieren, so, (...) inwieweit bin ich jetzt/ (...) ja, kann ich sozusagen diese Heterogenität wahrnehmen und überhaupt beraten und gerade auch so vielen Menschen die Kultur von Erfolg und Innovation lehren? So. Möchte ich das überhaupt? Also das ist so/ (...) also ich finde das halt irgendwie/ (...) na klar, ich habe das Ideal, dass alle Menschen das machen können, was sie wollen, und halt auch zur Universität gehen, wenn sie das wollen. Aber das ist für mich immer so, als wäre universitäre oder Universität oder ein Abschluss der Uni das höchste der Gefühle. Also als wäre es das/ und alles andere zählt nicht. Und wenn man selbst dann viele Menschen aus meinem persönlichen Umfeld kenne, die dann auch sagen, ja okay, ich habe jetzt mein Abitur, ich muss jetzt zur Uni, und die aber wirklich total unglücklich sind mit diesem ganzen Format und sich für Wissenschaft gar nicht interessieren und einfach, ja, damit nichts anfangen können. Da würde ich sagen, okay, vielleicht wäre irgendwie eine Ausbildung

für dich wesentlich besser geworden. Aber dadurch, dass es immer so hochgehalten wird, finde ich das halt einfach immer echt schwierig. Also ja, ich möchte, dass alle Menschen das machen, was sie wollen. Aber ebendieser Zwang, wir müssen alle Menschen dazu bringen, exzellent und (...) erfolgreich im Sinne von Abschlüssen zu sein, finde ich immer ein bisschen (...) fragwürdig. Also da kann ich halt einfach nicht so mit. (...) Da stehe ich nicht so dahinter.“ (Gruppe D/ Z. 145–165)

In Sabrinas Aussage steckt die Artikulation eines Dilemmas, einerseits die programmatische Zielsetzung Lebenslangen Lernens grundsätzlich zu befürworten, andererseits sich aber nicht von der Vermutung lösen zu können, dass sich dahinter lediglich humankapitalistische Zielsetzungen verbergen. Eine positive Deutung des Konzepts scheint für Sabrina vor dem Hintergrund der von ihr vermuteten zugrunde liegenden Ziele, nämlich der Steigerung des gesamtgesellschaftlichen Bildungsniveaus zu reinen Wettbewerbszwecken, nur schwerlich begründbar zu sein. Um ihre Kritik empirisch zu untermauern, verweist Sabrina auf Erfahrungen aus ihrem persönlichen Umfeld, bei dem sie hinter der Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums keine eigenständige Motivation vermutet, sondern die, dem gesellschaftlichen Druck – verstanden als Druck des unmittelbaren sozialen Umfelds ebenso wie gesamtgesellschaftlichen – nachgeben zu müssen.

Dieser Aspekt scheint für Sabrina eine entscheidende Bedeutung zu haben, denn trotz leicht abweichender Positionen im Laufe der Diskussion bringt sie oben dargestellte Kritik unverändert in ihrem Abschlussstatement erneut zum Ausdruck:

Sabrina: „Also ich glaube, ich würde da auch meinem Anfangsstatement also weiter folgen und sagen, ja, lebenslanges Lernen ist auf jeden Fall wertvoll oder für mich auch einfach (.) menschlich. Aber ich sehe es halt wirklich immer unter dieser gesellschaftlichen Entwicklung der gewollten Bildungsexpansion und Abwertung von anderen Ausbildungsgängen und im Sinne von Selbstoptimierung, Leistung und, (.) ja, Risiko. (...) Ja, aber zumindest kann ich diesem Programm so weit folgen, dass man überhaupt seinen Blick weitet auf die vorhandene Heterogenität.“ (Gruppe D/Z. 632–638)

Gleichzeitig kann sie die aus der Programmatik Lebenslangen Lernens abgeleitete pädagogische Anforderung eines sensiblen Umgangs mit bereits bestehender Heterogenität⁶⁷ der Studierendenschaft in ihr professionelles Selbstverständnis übernehmen (siehe 6.4.4.2).

Laura verbindet ein sehr konkreter biografischer Bezug mit Lebenslangem Lernen, den sie im Rahmen ihres ersten Diskussionsbeitrags schildert. So entschied sie sich nach einer Berufsausbildung und einigen Jahren Berufserfahrung in einem Gesundheitsberuf dazu, ein pädagogisches Studium aufzunehmen. Dieses hat sie erst vor Kurzem abgeschlossen. So kann sie von eigenen Erfahrungen als ehemaliges Mitglied der im Impuls angesprochenen Zielgruppe berichten. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen als beruflich Qualifizierte bzw. als *second chance learner* erfährt die Programmatik Lebenslangen Lernens durch Laura eine grundsätzlich positive Bewertung. Zusätzlich verknüpft sie ihre eigenen Erfahrungen mit Beobachtungen zu

67 Zur Erläuterung der Begriffsverwendung von Heterogenität bzw. Diversität siehe 5.4.2.

Studierenden mit ähnlichen Bildungsbiografien während ihres Studiums als auch im Rahmen ihrer aktuellen Tätigkeit als Studienberaterin.

Eine besondere Aufmerksamkeit bzgl. dieses Aspekts Lebenslangen Lernens ist bei Laura aufgrund eigener biografischer Zugänge somit wahrscheinlich. Der erst kürzlich vollzogene Rollenwechsel von der Studierenden zur Lehrenden wird von Laura an verschiedenen Stellen in der Diskussion als Positionierungsmerkmal verwendet und führt damit dazu, dass sie vereinzelt Erfahrungen als Studierende einbringt, diese aber zugleich in ihrer Bedeutung für die Diskussion relativiert, in der die Perspektive der Lehrenden im Zentrum steht. Ihr eigenes Fach bewertet sie als relativ offen in Bezug auf nicht-traditionelle Studierende, was sich in der Gewährung von Ausnahmeregelungen in Bezug auf die zeitliche Studienorganisation zeigt, mit denen auf individuelle Bedarfe eingegangen wird. Dieses institutionelle Vorgehen begegnet ihr dabei jedoch nicht in Form einer offiziellen und damit für alle Beteiligten nachvollziehbaren, geschweige denn einer die gesamte Institution Universität betreffenden Strategie, sondern lediglich in einer auf Ausnahme- bzw. Sonderregelungen basierenden und damit letztendlich willkürlichen Form. Somit diagnostiziert sie noch einen hohen Weiterentwicklungsbedarf aufseiten der Universität. Laura berichtet in diesem Zusammenhang von Erfahrungen in Beratungssituationen in ihrer Rolle als Studienberaterin. Sie bringt eine verständnisvolle Haltung gegenüber dem Interesse einer Studienaufnahme ein und positioniert sich somit auf eine gewisse Art gegenüber Sabrina, die bereits ihre Vermutung zum Ausdruck gebracht hatte, dass bei einem Großteil keine freiwillige Entscheidung zugrunde liegt. Aufseiten der Universität bzw. des akademischen Bildungssystems sieht sie noch einen hohen Bedarf, förderliche Strukturen für Lebenslanges Lernen auszubauen, bspw. in Form einer stärkeren Kooperation mit der Erwachsenenbildung.

Peters Annäherung an das Diskussionsthema erfolgt durch den Abgleich der Zielvorgaben aus dem Impuls mit dem von ihm wahrgenommenen Ist-Zustand seines pädagogischen Studienfaches, mit dem Ergebnis, dass die Umsetzung ihm noch unzulänglich erscheint. Als wichtigen Unterschied zwischen Impuls und eigener Wahrnehmung benennt er die fehlende Wertschätzung und Beachtung entsprechender Zielgruppen Lebenslangen Lernens durch die Institution Universität, was sich für ihn bspw. darin äußert, dass diese im Gegensatz zu den traditionellen Studierenden nicht am Evaluationsverfahren von Lehrveranstaltungen teilnehmen können (vgl. Gruppe D, Z. 29).

Stattdessen begegnet Peter Lebenslanges Lernen als fachlicher Gegenstand in seiner Disziplin, im Rahmen seiner Forschungstätigkeit sowie unter dem Phänomen einer heterogenen Studierendenschaft, welchem er mit entsprechenden pädagogisch-didaktischen Maßnahmen begegnet (siehe 4.4.4.2). Diese starke Abgrenzung von der Förderung Lebenslangen Lernens auf organisationaler Ebene auf der einen und persönlicher Ebene auf der anderen Seite behält Peter im Laufe der Diskussion bei und strukturiert damit viele seiner Beiträge. Über den Verlauf der Diskussion hinweg artikuliert er eine zunehmende Kritik an Lebenslangem Lernen aufgrund seiner Kontextu-

alisierung in einer hochschulpolitischen Programmatik und bringt damit – ähnlich wie Sabrina – eine stark ambivalente Haltung zum Diskussionsthema zum Ausdruck.

In der Analyse hat sich gezeigt, dass die Bedeutungen Lebenslangen Lernens in ihrer Komplexität weniger im Rahmen eines Gruppendiskurses ausdifferenziert werden, sondern sich vermehrt im Rahmen der Einzelbeiträge der Diskussionsteilnehmenden entfalten. Der schwach ausgeprägte Gruppendiskurs hat nun zur Folge, dass zentrale Diskussionsinhalte nicht in Form von in verschiedenen Phasen der Diskussion weitgehend abgeschlossenen Themenblöcken, sondern als über die ganze Diskussion hinweg verteilte Fragmente auftauchen. Daher wird der Gruppendiskurs in dieser Fallanalyse nicht gesondert dargestellt, sondern direkt inhaltlich mit den Bedeutungskontexten verknüpft, in denen Lebenslanges Lernen von den Teilnehmenden verortet wird. Die thematische Klammer bilden dabei die verschiedenen Bereiche, in denen die Teilnehmenden Lebenslanges Lernen verorten. Die starke Bezugnahme der Teilnehmenden auf den Diskussionsimpuls deutet außerdem darauf hin, dass die Programmatik in dieser Art für sie noch relativ unbekannt ist. Dies kommt darüber hinaus in Peters Abschlussstatements zum Ausdruck („[...] *das ist jetzt zehn Jahre alt, das Ding, und ich habe das noch nie gesehen ((lacht))*“; Gruppe D/Z.721–722). Obwohl sie im Laufe der Diskussion viele Teilaspekte Lebenslangen Lernens in einen erfahrungsbezogenen Zusammenhang stellen können, verorten sie das Konzept nicht primär im universitären Kontext, sondern im quartären Bildungssektor.

6.4.4 Zentrale Diskussionsinhalte

6.4.4.1 *Programmatik Lebenslangen Lernens im Kontext grundlegender Kritik an Hochschulpolitik*

Wie oben in der Beschreibung der Teilnehmendenrollen bereits angesprochen, nimmt die Betrachtung Lebenslangen Lernens aus einer programmatischen Perspektive in dieser Diskussion einen zentralen Stellenwert ein. Sie bietet den Teilnehmenden einen starken Referenzrahmen an, auf den sie sich im Laufe der Diskussion immer wieder beziehen können, während die weiteren Deutungskontexte (s. u.) in den Hintergrund treten, womöglich auch aufgrund mangelnder gemeinsam geteilter Erfahrungsräume vor dem Hintergrund sehr kurzer Erfahrungen als Lehrende von zwei der drei Teilnehmenden.

Kritik an Lebenslangem Lernen im Kontext des Exzellenzbegriffes

Im Rahmen ihrer Kritik an der programmatischen Dimension Lebenslangen Lernens konzentrieren sich die Teilnehmenden stark auf seine Kontextualisierung im Rahmen des Exzellenzbegriffes. Dabei lehnen sie sich dicht an die Formulierung aus dem Impuls an, in der sich die Hochschulen dazu verpflichten, Lebenslanges Lernen in ihre Strategie einer breiteren, sprich erweiterten Definition von Exzellenz⁶⁸ aufzunehmen.

⁶⁸ Entsprechender Textauszug aus dem Impuls: „Die Hochschulen ergreifen die Chance, lebenslanges Lernen als Teil einer breiteren Definition von Exzellenz in den Mittelpunkt ihrer Mission und Strategie zu stellen.“ (vgl. EUA 2008)

Die Verknüpfung von Lebenslangem Lernen mit dem Exzellenzbegriff stößt auf Irritation:

Peter: „[...] Und mich wundert nach wie vor, aber der Anspruch der Charta, dass es Teil des institutionellen Programms ist. Und (...) da es ja anonym ist, das ist mir so in ((Stadtname)) noch nie begegnet, also als Gegenstand, der irgendwo im Unialltag oder bei einer Strategieentwicklung oder Entwicklungsplanung eine Rolle gespielt hätte. Außer in den pädagogischen Zusammenhängen. Also in unserem Institut und was Erwachsenenbildung und Pädagogik betrifft und so, da schon. Aber jetzt/ (...) und wenn es mir begegnet ist, dann sicher nicht im Zusammenhang mit Exzellenzbegriffen oder so.

I: Sondern?

Peter: Sondern eher als Teilbereich von bestimmten Studiengängen oder Studiengebieten. (...) Ja. Und da habe ich aber den Eindruck, dass das von mir jetzt gefühlt erlebte Selbstbild (...) deutlich ist, viel des Technischen an der Uni auszuprägen, und zwar gegenüber geradezu pädagogischen Aspekten oder den Aspekten, die in der philosophischen Fakultät eine Rolle spielen.

Sabrina: Ja, ich meine, also na, wenn wir bei dem Wort Exzellenz bleiben, also da kommt immer sofort diese Exzellenzoffensive. [...]“ (Gruppe D/Z, 202–215)

Der Begriff der Exzellenz scheint hier unabhängig von der Kontextualisierung des Begriffs durch den Impuls eine Assoziationskette bei den Teilnehmenden auszulösen und wird von den Teilnehmenden in Bezug zu der *Exzellenzinitiative* („Exzellenzoffensive“) von Bund und Ländern⁶⁹ gesetzt, einem Programm zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Peter berichtet von seiner Wahrnehmung einer institutionellen Strategie zur Aufwertung der technischen Fächer gegenüber den Fächern seiner Fakultät durch unterschiedliche Zuteilung von Fördergeldern und thematisiert damit den Kontext eines Kampfes um Ressourcen innerhalb des universitären Feldes. Stattdessen ist ihm die Förderung Lebenslangen Lernens als Gegenstand im Rahmen erwachsenenpädagogischer Forschungsfragen begegnet (siehe 6.4.4.2). Durch diese Engführung auf das Förderprogramm der Exzellenzinitiative wird nicht zum Gegenstand der Diskussion, was mit dieser Formulierung gemeint sein könnte und inwiefern diese sogar genau die Aspekte beinhalten könnte, mit denen sich die Teilnehmenden an späterer Stelle einverstanden erklären, nämlich im Sinne eines hohen Qualitätsanspruchs an ihre Forschungs- und Lehrtätigkeit (s. u.). Stattdessen stößt Lebenslanges Lernen im Kontext des Exzellenzbegriffs auf umfassende Ablehnung, mit der Konsequenz einer kritischen Bewertung Lebenslangen Lernens als hochschulpolitischer Programmatik insgesamt, wie in Peters Abschlussstatement zum Ausdruck kommt:

Peter: „[...] Und das ist für mich das irritierende Element daran, [...], dass man bei einem Programm wie lebenslanges Lernen, was ich aus den ökonomischen Zwängen oder den ökonomischen Gründen [...] eben auch kritisch empfinde [...], wenn das überstülpt wird, überformt wird

⁶⁹ Hierbei beziehen sich die Diskussionsteilnehmenden auf die Exzellenzinitiative (inzwischen umbenannt in Exzellenzstrategie) des Bundes und der Länder zur Stärkung der universitären Forschung. Gefördert werden Exzellenzcluster zu bestimmten Forschungsfeldern und Exzellenzuniversitäten als strategische Unterstützung herausragender Universitätsstandorte (<https://www.bmbf.de/bmbf/de/forschung/das-wissenschaftssystem/die-exzellenzstrategie/die-exzellenzstrategie.html>; zuletzt abgerufen am 29.07.2022).

von einem (...) noch funktionaleren, im Zweifelsfall auch ökonomischen Etikett dieser Exzellenz nämlich, dann fällt mir das tatsächlich schwer. Alle inhaltlichen Aspekte, die damit verbunden sind, irritieren mich aber überhaupt nicht, sondern finde ich absolut wichtig zu berücksichtigen, um (...) ja, meinen pädagogischen, didaktischen, auch gesellschaftlichen, meinen politischen Vorstellungen gerecht zu werden [...] Ja, weswegen ich auch sagen würde, dass mir dieses auf institutioneller Ebene so noch nicht begegnet ist. Auf inhaltlicher und pädagogischer Ebene sehr wohl, und das auf ganz vielen Bereichen. Auch im Austausch und auch in der Studiengangentwicklung und in den Überlegungen dazu. Und das knallt im Zweifelsfall aber immer auf die mit im Zweifelsfall Exzellenzansprüchen verbundenen Umsetzungsnotwendigkeiten, die immer erfordern, dass alles abgerechnet werden kann, ja, und dass jeder im Zweifelsfall weitere Quereinsteiger oder jedes Weiterbildungsstudium, jede Weiterbildungsstudiums Idee gewertet wird aus einer exzellenzbezogenen, ökonomischen Bewertungsstrategie der Uni heraus und das eher vermöglicht, ja, was ich als interessant und belebend und befreiend und pädagogisch notwendig empfinde.“ (Gruppe D/Z. 647–704)

Peters Irritation wird nun ausgelöst durch die Rahmung Lebenslangen Lernens als hochschulpolitisches Programm in Verbindung mit dem Begriff der Exzellenz. Die Kernidee hinter Lebenslangem Lernen stimmt hingegen mit seinen eigenen pädagogischen, didaktischen und gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen bzw. Werten überein. In der Art, wie Lebenslanges Lernen wiederum hochschulpolitisch umgesetzt wird, sieht er eine einseitige Funktionalisierung der Hochschulbildung auf ökonomische Zielsetzungen. Dabei bleibt er jedoch nicht nur bei einer bloßen Kritik der entsprechenden bildungspolitischen Rahmung Lebenslangen Lernens, sondern Peter beobachtet auch ein entsprechendes Agieren der Universität, indem diese einseitig ökonomische Bewertungskriterien an die Entwicklung von Maßnahmen anlegt und dadurch seinen Ideen in Bezug auf die inhaltliche und pädagogische Weiterentwicklung der Lehre eine Absage erteilt. Seine Aussage enthält jedoch auch einen selbstreflexiven Moment. Dieser besteht darin, dass er um die Möglichkeiten weiß, im Rahmen seiner Tätigkeit die pädagogisch inhaltliche Ebene in den Vordergrund rücken zu können und das auch bereits im Rahmen verschiedener Settings erlebt hat. Er kann sich jedoch in seiner Bewertung des Programms nicht davon lösen, in welchem Kontext er es verortet sieht, was auch in seinen Erfahrungen begründet liegen mag, die er dazu gemacht hat.

In Abgrenzung dazu verbindet Laura mit ihrer Entscheidung für den Beruf als Wissenschaftlerin bereits eine erhöhte Lernbereitschaft und positioniert sich damit als lebenslang Lernende:

Laura: „Aber ich glaube, dass das auch für uns so ist, weil wir ja auch diesen Bereich eben gewählt haben, Forschung, Wissenschaft. Wir wollen ja was Neues lernen und herausfinden. [...]“ (Gruppe D/Z. 421–423)

Mangelnde institutionelle Strategie hinter Lebenslangem Lernen

Neben dieser sehr grundlegenden Kritik an Lebenslangem Lernen im Kontext hochschulpolitischer Programme sehen die Diskussionsteilnehmenden das konkrete Handeln universitärer Organisationseinheiten (Hochschulleitung, Verwaltung etc.) darüber hinaus an verschiedenen Stellen im Widerspruch zu Lebenslangem Lernen. So

weisen sie auf strukturelle Rahmenbedingungen hin, die in ihren Augen einer Umsetzung der Programmatik in die Hochschulstrukturen entgegenstehen. Dabei lassen sich Bedingungen unterscheiden, die sich auf den Mangel an Engagement der Institution, entsprechende Programme zu fördern, zurückführen lassen – und damit angepasst werden könnten –, und solchen, die in für die Universität typischen Funktionsweisen begründet liegen, was sie in den Augen der Teilnehmenden nur schwer bis gar nicht veränderbar macht.⁷⁰

So kritisiert Sabrina im Kontext ihres Arguments, dass Lebenslanges Lernen zu viel Druck auf die einzelnen Lernenden ausüben würde, auch die zusätzlich einseitige Abwälzung der Verantwortung für Lebenslanges Lernen auf die Studierenden, bei gleichzeitig ausbleibender Organisationsentwicklung, die sie wiederum für typisch hält:

Sabrina: „Also, dass man das eher versucht, also bei der Studierendenschaft zu verordnen, dass sie eigentlich mehr in der lebens-/ also lebenslang exzellent werden sollten, aber es eben sich nicht auf die Institution selbst überträgt, dass man versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden und ebenfalls als Institution/Organisation irgendwie versucht, ebenfalls lebenslang zu lernen. Aber (...) ja, ich glaube, es ist auch einfach (...) schwierig, wenn man sich so mit organisationalem Wandel befasst, der ja doch sehr, sehr behäbig ist und (...) ((seufzt)) lange dauert.“ (Gruppe D/Z. 258–264)

Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist für Sabrina die Vereinbarkeit von Studium und Beruf, indem das grundständige Studium zeitlich flexibel und individuell gestaltet werden kann. Aufgrund dieses Zustandes hält Sabrina derzeit andere Bildungseinrichtungen für die Umsetzung Lebenslangen Lernens zuständig („Das ist ja bei uns irgendwie eher dann ein ganz anderer Bereich und nicht im universitären Kontext irgendwie gelagert.“ Gruppe F/Z. 60–62).

Auch Laura kann vor allem durch ihre Erfahrungen als Studienberaterin verschiedene Bereiche ausweisen, in denen das Engagement der Universität bzgl. der Förderung Lebenslangen Lernens zu wünschen übrig lässt. Dazu gehört zum einen der Ausbau von und die Transparenz über Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung:

Laura: „[...] aber da weiß ich, dass es sehr wenige Plätze gab, die sehr schnell weg waren und nur wer als Lehrkraft jetzt zum Beispiel im Grundschullehramt da ((lacht)) gut angepasst hat, hat diesen Platz dann bekommen. Also es war jetzt nicht, glaube ich, die Idee der Uni zu sagen, wir erweitern das jetzt und fördern jetzt in dem Bereich noch eine Weiterbildung.“ (Gruppe D/Z. 282–286)

Zum anderen betrifft das auch ihre Erfahrungen im Umgang mit Zulassungsverfahren zum Studium, in denen sie oft mit Anfragen von Studieninteressierten ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung konfrontiert wird:

⁷⁰ Die Teilnehmenden, insbesondere Peter, verwenden vorrangig den Begriff der *Institution*, um auf das (politische) Handeln verschiedener Akteur:innen hinzuweisen, welches im Kontext der Förderung Lebenslangen Lernens eine Rolle spielt. Dabei wird nicht in verschiedene Akteur:innen, Organisationseinheiten (bspw. Hochschulleitung, Verwaltung u. a.) oder so etwas wie die Hochschulpolitik unterteilt. Wenn es sich aus dem Kontext ableiten lässt, wird hier die vermutete Organisationseinheit benannt.

Laura: „Also ich hatte mit diesen Fällen zu tun, eben in der Studienberatung, weil es sehr viele Anfragen gab, von ‚ich habe jetzt schon das und das studiert damals‘ oder ‚ich habe die Ausbildung, ich habe aber meine Hochschulreife nicht‘ et cetera. Und da gab es schon so vereinzelte Regelungen, jetzt vom I-Amt zugelassen und wo dann gesagt wurde, wenn Sie Erzieherin sind oder Erzieher und haben drei Jahre zum Beispiel Berufserfahrung, dann dürfen Sie sich bewerben oder haben die Möglichkeit. Wenn Sie aber das und das haben, dann nicht. Das ist aber nicht offiziell. Also da gibt es keine offiziellen/ wo man jetzt sehen kann, ah, ich bin das und das und dann kann ich mich bewerben. Also das ist immer mit sehr viel Engagement derjenigen, die das wollen, verbunden, die dann irgendwie noch mal in eine Beratung gehen vom Institut für Pädagogik, zum I-Amt. Also das muss man schon sehr, sehr wollen, um dann reinzukommen.“ (Gruppe D/Z. 311–322)

Die von Laura geschilderten Fälle, in denen etwa die „3 + 3-Regelung“ angewandt wird, sind gesetzlich im Beschluss der Kultusministerkonferenz zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (2009) geregelt (siehe 3.2). Dennoch erscheint ihr das Vorgehen der dafür zuständigen Einrichtung, dem Immatrikulationsamt, als keine offizielle, sondern als eine inoffizielle Strategie. Aus ihrer Schilderung geht dabei jedoch hervor, dass es die unklare Kommunikation über die Möglichkeiten des alternativen Hochschulzugangs sind, die ihr das Vorgehen der Verwaltung als inoffiziell erscheinen lassen, denn dies erfordert ein hohes Engagement der Studieninteressierten, um die entsprechenden Informationen zu erhalten.

Für Peter sind jedoch nicht nur die Studierenden von der ablehnenden Haltung der Organisation gegenüber alternativen Bildungswegen betroffen, sondern auch seine eigene Berufsgruppe:

Peter: „[...] auch bei der Besetzung von Professuren und so. Also ich spüre keine (...) institutionelle Wertschätzung gegenüber zehnjährigen Zwischenphasen, die dazu führen, dass die wissenschaftliche Karriere dann irgendwie, sagen wir mal, Mitte fünfzig losgegangen wäre oder so. (...) Sondern in meinem Erleben wären das immer zu rechtfertigende Einzelfälle, wo gerechtfertigt werden müsste, warum das denn einem Exzellenzanspruch oder so trotzdem genügt, wenn jemand, sagen wir mal, aber das ist tatsächlich jetzt willkürlich, über dreißig oder über vierzig oder über fünfzig in der Form sich jetzt auf Professuren bewirbt und vielleicht noch keine vorher gehabt hat oder so. Wo das jetzt eher irgendwas zu rechtfertigen ist, was nicht für Exzellenz spricht oder empfunden wird.“ (Gruppe D/Z. 234–243)

Aber auch die mangelnde Bereitstellung institutioneller Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung außerhalb des grundständigen Angebots wird von Peter als Ausdruck dessen gewertet, dass sich die Organisation Universität nicht konsequent der Förderung Lebenslangen Lernens verschreibt:

Peter: „Und das finde ich im Prinzip auch für die Studiengänge oder für die (...) für die Schwierigkeiten bei Konstruktionen von Weiterbildungsstudiengängen zum Beispiel. [...] wir können die auch nicht einführen. [...] es gibt, glaube ich, zwei (...) Zertifikatsstudiengänge, die so gedacht sind, ja. Da gibt es dann irgend sowas wie einen zusätzlichen Master oder dass man irgendwie ein Zertifikat machen kann. Das ist aber saukompliziert, (...) die nicht curricular zu stricken. Das funktioniert, aber die institutionell in der Uni unterzubringen und so einzurichten, dass Personal und auch ansonsten Ressourcen dafür zur Verfügung stehen. (...) Ja, also das wäre der

zweite Punkt neben dem, was ich eben gesagt habe, an dem ich nicht den Eindruck habe, dass über den von mir hier erlebten Standort, dass das mit einem Exzellenzgedanken in dieser Form lebenslanges Lernen in Form von Studiengängen oder von Zertifikats- oder Weiterbildungsstudiengängen gedacht würde. Habe ich nicht den Eindruck.“ (Gruppe D/Z. 243–257)

Dass der Impuls im Rahmen eines Abgleichs mit der Realität so große Irritation hervorruft, liegt dabei offenkundig auch an dem jeweiligen Verständnis von Lebenslangem Lernen, welches die Hochschullehrenden diesem zugrunde legen. Sabrina und Peter konzipieren Lebenslanges Lernen als offenes, möglichst zweckfreies Bildungskonzept. So wertet Peter die hohe Anzahl an berufserfahrenen Studierenden in dem von ihm betreuten Studiengang, also einer typischen Zielgruppe Lebenslangen Lernens, nicht als Ausdruck einer erfolgreichen Förderstrategie:

Peter: „[...] unsere Studierendenschaft setzt sich anders zusammen, im Lehramt [...]. Da sind auch viele Leute mit unterschiedlichen Vorerfahrungen und ganz viele Leute, der überwiegende Teil hat Berufsausbildungen abgeschlossen und war auch im Beruf, selbstständig oder Meister oder so. Aber sie sind halt überhaupt nicht heterogen in dem, im Studienziel. Die wollen alle Lehrerinnen oder Lehrer werden. (...) Also nicht Weiterbildungen in dem Sinne, also jedenfalls nicht in der Form von (...) Horizont erweitern oder noch mal was machen oder so und in dem Sinne lebenslang lernen (...?) ja. Also noch mal irgendwie was anderes lernen, aber mit einem konkreten Berufsziel.“ (Gruppe D/Z. 31–42)

Somit ist es die von Peter bei den Studierenden vermutete übereinstimmende Motivation, durch ein Studium eines berufsqualifizierenden Abschlusses für ein und denselben Beruf, der sich wiederum nahtlos an ihre bisherige Berufsbiografie anschließt (und dies somit eher als eine Fort-, denn als eine Weiterbildung betrachtet werden kann), warum er keine Zuordnung dieses Phänomens zu Lebenslangem Lernen vornimmt. Lebenslanges Lernen hingegen versteht Peter als komplette berufliche Neuorientierung („noch mal was anderes machen“) oder als von beruflichen Interessen losgelöstes Bildungskonzept („Horizont erweitern“).

Für Sabrina hingegen scheint die Kontextualisierung Lebenslangen Lernens im universitären Kontext eine Möglichkeit der zweckfreien Bildung gar nicht erst zuzulassen:

Sabrina: „Mhm, aber ich hätte das jetzt auch irgendwie jetzt nicht gelesen im Sinne von, ‚wir wollen unseren Horizont erweitern hier‘ oder ‚wir wollen, dass Menschen ihren Horizont erweitern‘. Das geht ja klar. Also da stoße ich mich halt immer an einer ‚Entwicklung zu einer Kultur von Erfolg und Innovation‘. Also da geht es nicht darum, irgendwie/ also na, da kommt nicht sofort gleich wieder, ah, Leistungsgesellschaft! ((lacht)) Und (...) wo ich dann auch sagen würde, okay, sie können ja alle gerne heterogen sein, wie sie wollen, und das versuchen wir auch zu schä-/ also irgendwie so (...) zumindest auf dem Papier wahrzunehmen. Aber eben dann trotzdem, dass sie alle diesen Abschluss machen.“ (Gruppe D/Z. 42–50)

Die Funktionslogik der Hochschule, Bildungswege im Rahmen von Abschlüssen zu zertifizieren und damit wiederum zu homogenisieren, scheint hier für Sabrina der Grund dafür zu sein, warum *lifelong learners* mit ihren Bedarfen nicht gut an den Universitäten versorgt werden und warum das Bemühen um Heterogenitätssensibilität im Sinne einer Anpassung an unterschiedliche Bedürfnisse wirkungslos bleibt.

6.4.4.2 *Lebenslanges Lernen in verschiedenen Handlungskontexten: Lehre, Beratung und Forschung*

Neben der Verortung lebenslangen Lernens in einer gesellschafts- und bildungspolitischen Diskussion um Akademisierung und Exzellenz verhandeln die Teilnehmenden seine Bedeutung auch in den von ihnen ausgerichteten Tätigkeiten Lehre, Beratung und Forschung⁷¹ und beziehen sich dabei auf Erfahrungen aus ihrem Berufsalltag. In den ersten beiden Handlungsfeldern wird vor allem der Umstand einer heterogenen Studierendenschaft und ihren Anforderungen an die Lehrenden diskutiert. Heterogenität wird von den Diskussionsteilnehmenden als Zustand verstanden, in dem sowohl traditionelle als auch nicht-traditionelle Studierendengruppen, denen sie jeweils unterschiedliche Bedarfe und Verhaltensweisen zuschreiben, zusammen in denselben Studiengängen bzw. Lehrveranstaltungen sind. Dabei spielen für die Diskussionsteilnehmenden in Bezug auf nicht-traditionelle Studierende insbesondere die Merkmale Berufserfahrung, teilweise in Kombination mit alternativer Hochschulzugangsberechtigung und Alter eine Rolle, womit sie diese wiederum von Studierenden unterscheiden, die sich direkt nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in ein Studium einschreiben und dementsprechend an ihrem jungen Alter erkannt werden können. Beide von ihnen eingeteilte Gruppen beschreiben sie wiederum als in sich homogen. Nicht-traditionelle Studierende werden in dieser Gruppendiskussion vornehmlich als Bereicherung wahrgenommen, und zwar über die Zuschreibung einer sehr hohen Motivation, welche durch eine entsprechende hohe Beteiligung in den Lehrveranstaltungen zum Ausdruck kommt.

Heterogenität wird jedoch von den Diskussionsteilnehmenden auch problematisiert, wobei sie sich dabei auf ihre Erfahrungen sowohl als Studierende als auch als Lehrende beziehen. Im Kontext von Lehrveranstaltungen erachten sie es nun als eine Herausforderung, die verschiedenen wahrgenommenen Bedarfe und Interessen der Studierenden miteinander zu vereinbaren. So stellen sie bei den verschiedenen Studierendengruppen sowohl unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf die didaktische Gestaltung von Seminaren als auch eine unterschiedlich ausgeprägte Motivation hinter dem Studium fest. Lediglich Peter kann von einem gelungenen didaktischen Umgang mit diesen Herausforderungen berichten, wobei er seinen Fokus interessanterweise ausschließlich auf den Umgang mit älteren, berufserfahrenen Studierenden richtet, deren letzte Lernerfahrung er als weit in der Vergangenheit zurückliegend vermutet. Ziel ist es, sie „*einzubinden*“ oder „*ermutigten halt teilzunehmen*“ (Gruppe D/Z. 86) sowie „*die Möglichkeit [zu] schaffen, sich daran wieder zu gewöhnen*“ (Gruppe D/Z. 93). Dies gelingt ihm, indem er diese Gruppe langsam an die Lernaufgaben in einem Studium heranführt. Dafür wendet er Methoden an, wie „*irgendwie sprachsensibel*“ (Gruppe D/Z. 84) zu sein, also erklärende Textpassagen zu den Seminartexten bereitzustellen und damit die Studierenden zu unterstützen, sich durch „*Unwissenheit nicht abschrecken zu lassen*“ (Gruppe D/Z. 94). Damit unterstreicht er Lehre als „*pädago-*

71 Das Tätigkeitsfeld der Studiengangsentwicklung wird lediglich von Peter erwähnt (siehe 6.4.4.1). Es wird von den anderen beiden Diskussionsteilnehmenden nicht aufgegriffen, womöglich, da sie aufgrund ihrer geringen Berufserfahrung damit noch keine Erfahrungen gemacht haben.

gische Situation“ (Gruppe D/Z. 92), in der es gilt, verschiedene Bedarfe miteinander zu vereinen. Neben der besonderen Berücksichtigung älterer Studierender sieht Peter es zugleich als seine Aufgabe an, zu ausschweifende Beiträge dieser Gruppe „zurück[zu]moderieren zur didaktischen oder zur Seminarlinie“ (Gruppe D/Z. 201–202).

Dieser sehr hohe Aufwand, der von Peter betrieben werden muss, steht nun wiederum in Verbindung zu einer positiven Bewertung dieser Gruppe:

Peter: „[...] Im pädagogischen Zusammenhang tauchen genau diese Quereinsteiger andauernd auf als absolut motivierte, inhaltlich interessierte Leute, die zusätzlich selbstständig Lerngruppen bilden, deutlich anders vorbereitet in Veranstaltungen kommen, ja. [...] Also pädagogisch wichtig für die Veranstaltungen, in denen die da sind, und auch echt eine gute Gruppe oder gute Leute. (...) Und institutionell aber (...) eher eine Problemgruppe, glaube ich. Wenn ich von ohnehin vollen Pädagogikseminaren ausgehe, wenn da noch zehn Leute aus dem Sonderprogramm dazu kommen, dann ist es im Zweifelsfall der Raum zu voll oder so. Und es gibt aber auch institutionell, für das Institut und für die Fakultät, nicht wirklich Möglichkeiten, die abzufangen, weil im Zweifelsfall die Univerwaltung sagt, ja, auch wir kriegen kein Extrageld vom Land dafür. So.“ (Gruppe D/Z. 338–354)

Peter stellt hier seine eigene Perspektive auf die Anwesenheit älterer, berufserfahrener Studierender einer institutionellen Perspektive gegenüber. Seine eigene Perspektive zeichnet sich dadurch aus, dass er diese Studierendengruppe als sehr engagiert erlebt und sich dies positiv auf die Interaktion in seinen Lehrveranstaltungen auswirkt. Mit Blick auf die Belange der Institution fokussiert Peter eher auf die Problematiken, die durch überfüllte Räume und fehlenden finanziellen Ausgleich für den Mehraufwand entstehen. Das wiederum hat zur Konsequenz, dass keine zusätzlichen Kapazitäten bereitgestellt werden, um diesem Mehraufwand zu begegnen bzw. um dieser Gruppe gesondert zu begegnen („abzufangen“).

Darüber hinaus trifft Peter auf Lebenslanges Lernen als fachlichen Gegenstand in seiner Disziplin:

Peter: „[...] Also je mehr ich darüber nachdenke eigentlich, kommt mir das/ ist mir Lebenslanges Lernen als (...) legitim (...) gedachter und hergeleiteter Gegenstand bewusst in dem, was wir als Studieninhalte vermitteln oder uns als Studieninhalt mit beschäftigen, ja, also wenn es um Arbeit geht oder um Beruflichkeit und um Betätigung anschließend oder eben egal, ob im Lehramt oder in anderen Bereichen, dass wir selbstverständlich das als Bild haben und als (...) Begriff haben, ja, auf den wir vorbereiten wollen oder, ja, der, glaube ich, auch bei den Studierenden irgendwie als Vorstellung schon ganz verfestigt ist, dass sie klar lebenslang lernen werden müssen wollen. So (...) also auf dieser inhaltlichen Ebene, ja. Aber (...) eine Idee oder eine Diskussion (...) dazu, wie wir mit Angeboten (...) zu Lebenslangem Lernen beitragen können oder Uni dafür öffnen, dass sie/ oder so aufstellen, dass es Bestandteil und Anreiz ist, um Lebenslanges Lernen/ da müsste ich, da (...) fällt mir keine einzige Diskussion ein bisher in/“ (Gruppe D/Z. 287–299)

Aufgrund der engen inhaltlichen Verwandtschaft Lebenslangen Lernens zu zentralen Konzepten seiner Disziplin begegnet Peter Lebenslanges Lernen vor allem als inhaltlicher Gegenstand in seinen Lehrveranstaltungen. Daneben spielt es aber auch im Zusammenhang mit der Antizipation der gesellschaftlichen Normvorstellung an die Studierenden eine Rolle, nämlich lebenslang lernen zu müssen, auf die Peter sie vorbe-

reiten möchte. Lebenslanges Lernen stellt in diesem Zusammenhang einen Teil des Bildungsauftrages dar, den Peter für seine Disziplin oder – genau lässt sich das hier nicht sagen – für die Universität in ihrer Funktion als Bildungsinstitution insgesamt konstatiert (*„Lebenslanges Lernen [...] als Begriff haben, auf den wir vorbereiten wollen“*). Als Gegenstand von strategischen Überlegungen auf organisationaler Ebene, wie sich die Universität noch besser in Bezug auf Lebenslanges Lernen positionieren könnte, begegnet ihm Lebenslanges Lernen wiederum nicht. Wenn diese beiden Beobachtungen von Peter zusammengeführt werden, erscheint interessant, dass die Vorbereitung auf die Notwendigkeit der beruflichen Weiterbildung als wichtiger Bestandteil disziplinärer bzw. universitärer Ausbildung von ihm anerkannt wird, sich die Universität seiner Wahrnehmung nach jedoch nicht als Anbieterin beruflicher Weiterbildung befreit und damit auch nicht ins Spiel bringt.

Weitere Dimensionen von Lebenslangem Lernen im Handlungskontext der Lehre werden zu einem späteren Zeitpunkt auf meine Nachfrage zur eigenen Beteiligung der Hochschullehrenden genannt:

I: „Sie haben jetzt vor allem die institutionelle Ebene angesprochen, ist mir aufgefallen. Mich würde noch mal interessieren: Sehen Sie Möglichkeiten in Ihrer Funktion, in Ihrer Tätigkeit, einem Bild, wie es hier dargestellt wird, also zuträglich zu wirken?“

Peter: Ja, klar. Also im Durchführen von Veranstaltungen, ja. Im Forschungsbereich auch. Und für mich persönlich aber nicht in dem Sinne, dass ich versuchen würde, lebenslanges Lernen zu akquirieren für Studiengänge. So, also ich versuche, meine Veranstaltungen so zu machen, dass ich mit/dass das so binnendifferenziert ist und angelegt ist/ ein Gemeinschaftsdiskurs im Prinzip egal, wer da sitzt. Und dann aber eben nicht egal. Ja, also sondern egal in dem Sinne, dass nicht so wichtig ist, wie sich die Gruppe zusammensetzt, weil ich versuche, darauf einzugehen, dass die Gruppe immer unterschiedlich besetzt ist. Und ja. Und ich das als bereichernd für die Veranstaltung und für die Diskussion empfinde, dass unterschiedliche Impulse und unterschiedliche Erfahrungen aus unterschiedlichen Bereichen dazukommen. Und da ist weniger wichtig, wie sich die Bereiche voneinander unterscheiden, als dass sie sich unterscheiden. So.“ (Gruppe D/Z. 504–518)

Meine Frage nach eigenen Beteiligungsmöglichkeiten der Diskussionsteilnehmenden bei der Umsetzung Lebenslangen Lernens an dieser Stelle der Diskussion rührt daher, dass diese sich in meiner Wahrnehmung im vorherigen Diskussionsabschnitt zu wenig selbst in den Prozess einbezogen, sondern stattdessen vorrangig auf die Lebenslanges Lernen einschränkenden strukturellen Gegebenheiten auf institutioneller Ebene verwiesen haben. Indem ich den bisherigen Diskussionsverlauf auf dieser Ebene verortete, konstruiere ich diese Abgrenzung mit, versuche aber zugleich, eine Brücke zu der Berufsgruppe der Hochschullehrenden zu schlagen.

Peter nennt nun als Antwort auf die Frage nach eigenen Beteiligungsmöglichkeiten zwei Aufgabenbereiche, in deren Rahmen eine Mitwirkung für ihn ganz selbstverständlich ist: im Rahmen von Lehrveranstaltungen sowie im Rahmen von Forschungsaktivitäten. Vor dem Hintergrund des Kontextes seiner Aussage, sprich dem, was ihr vorausging, und dem, was ihr noch folgt, ist hier davon auszugehen, dass er damit eine inhaltliche Schwerpunktsetzung auf Lebenslanges Lernen in Forschung und Lehre

meint.⁷² Eventuell sind das für ihn zwei Aufgabenbereiche, in denen er auch ein Engagement der Universität beobachtet, an dem er mitwirkt, denn davon grenzt er wiederum eine andere Handlungsebene ab, welche er als „*persönlich*“ bezeichnet und damit sein individuelles Handeln abseits einer organisationalen Strategie meinen könnte. Einerseits fasst er darunter die konkrete Aufgabe der aktiven (An-)Werbung von *lifelong learners* („*lebenslang Lernen zu akquirieren*“) und verneint seine Beteiligung daran. Andererseits betont er, dass Heterogenität an sich eine hohe Bedeutung für sein pädagogisches Handeln hat und ein angemessener Umgang damit zum Standard der Gestaltung seiner Lehrveranstaltung gehört. So erkennt Peter eine heterogene Zusammensetzung der Studierenden in seinen Lehrveranstaltungen als Normalzustand an, ohne den jeweiligen konkreten Heterogenitätsmerkmalen („*Bereiche*“) gesondert Bedeutung beizumessen. Heterogenität stellt somit für ihn einen Wert an sich dar, dem er im Rahmen seines pädagogisch-didaktischen Handelns mit dem Ziel, einen „*Gemeinschaftsdiskurs*“ und damit einen Austausch der verschiedenen Studierenden(-gruppen) untereinander herzustellen, begegnen möchte. Das Ziel der Integration der verschiedenen Perspektiven liegt für Peter vermutlich in der Herstellung einer gemeinsamen Basis für einen fachlichen Austausch mit der gesamten Seminargruppe. Damit begegnet er einem Zustand, den er als „*bereichernd*“ empfindet und der auf dem Vorhandensein von unterschiedlichem Erfahrungswissen der Seminarteilnehmenden beruht.

Das von Peter in diesem Zusammenhang seiner pädagogischen Handlungsmaxime genannte „*binnendifferenziert[e]*“ Vorgehen bietet nun einen Anknüpfungspunkt für die anderen beiden Diskussionsteilnehmenden. So stimmt Laura Peter in der Notwendigkeit von Binnendifferenzierung zu und bleibt dabei bei dem durch Peter eingeführten Begriffsverständnis als Austausch verschiedener Perspektiven und Erfahrungen im Rahmen der Semindiskussion. Zur Unterstreichung der Bedeutung, die dies für sie hat, zeigt sie selbstkritisch ihren eigenen Professionalisierungsbedarf dazu auf:

Laura: „Also das würde ich für mich auch sehen so, dass man in einer Diskussion, die ja häufig auch einfach Bestandteil der Veranstaltung ist, eben das fördert und unterstützt. Wobei ich jetzt bei meiner wenigen Lehrerfahrung sagen würde, da müsste ich noch auf jeden Fall sehr viel auch daran arbeiten und das will ich auch, eben binnendifferenzierter meine Seminare oder Veranstaltungen zu gestalten. Also ich glaube, so am Anfang ist man eh erst mal damit beschäftigt, ((lacht)) mit sich selber und mit den Inhalten und Methoden, die es alle gibt. Wobei ich das auch schon im Blick habe, aber jetzt noch nicht für mich persönlich sagen würde, ich habe jetzt in meinem ersten Semester ((lacht)) das jetzt so gut fördern können.

Sabrina: Ja. (...) Ja, also ich kann mich da auch nur anschließen, dass man also natürlich immer versucht, alle mit einzubinden, die vorhanden sind. [...]“ (Gruppe D/Z. 519–529)

⁷² Zu einem späteren Zeitpunkt in der Diskussion bitte ich Peter zu spezifizieren, was er mit Lebenslangem Lernen im Kontext seiner Forschungsaktivitäten meint (s. u.).

Handlungskontext Beratung

Während dem Heterogenitätsverständnis von Peter und Laura im Kontext von Lehrveranstaltungen das positiv besetzte Merkmal der Vielfalt zugrunde liegt, führt Sabrina in ihren Ausführungen ein problematisierendes Verständnis von Heterogenität als Ungleichheit ein. Dies erfolgt durch die Kontextualisierung von Heterogenität im Handlungskontext der individuellen Beratung von Studierenden zur Anfertigung von Abschlussarbeiten:

Sabrina: „[...] Ja, also ich kann mich da auch nur anschließen, dass man also natürlich immer versucht, alle mit einzubinden, die vorhanden sind. Und ich meine, ich hatte jetzt auch so in der Beratung von Abschlussarbeiten, ja, ganz verschiedene Personen bei mir und (...) wo dann bei einigen Beratungsterminen, ja, (...?) kurz geklärt worden sind. Und bei anderen, die gefühlt dann alle zwei Wochen kamen, wo ich auch gemerkt habe, wow, da ist einfach so viel noch privat hinter, die einfach viel mehr Unterstützung benötigt, wo man dann natürlich auch probiert, diese Beratung zu gewährleisten. Wo man natürlich auch häufig in dieses Dilemma kommt, kann ich so viel Beratung/ also wo sind dann meine Grenzen, weil ich halt einfach nicht die ganze Arbeit gefühlt alleine/ also ich kann nicht jede Woche eine Leseprobe annehmen, aber dann darauf verweisen, dass es dann verschiedene Angebote gibt, so die Schreibwerkstatt, und das irgendwie versuchen zu vermitteln. [...] Ja, mhm. (...) Also ich denke, man ist da auf jeden Fall schon in der Lage als (...) (seufzt) Mensch der Lehre, (lacht) da vorne versuchen, darauf einzugehen, aber man ist halt einfach auch eingebunden in dem institutionellen Rahmen, (...) der eben auch gesetzt ist. Aber man hat natürlich dann die Möglichkeiten, in diesem Rahmen, der ja auch erst mal klar, vorgegeben ist, aber man kann ihn ja wirklich ganz verschieden ausgestalten, (...) im Sinne, ob man sagt, okay, nein, also Sie waren jetzt/ ich gebe jetzt zweimal eine Sprechstunde für eine Bachelorarbeit und für eine Masterarbeit dreimal, das könnte man ja auch sagen. Und eben nicht diesen individuellen Blick haben. Oder man sagt, okay gut, der eine kommt vielleicht nur einmal zur Unterschrift und meldet an und dafür habe ich dann auch mehr Zeit für die Beratung von anderen. (...) Ja.“ (Gruppe D, Z. 528–563)

Im Rahmen des Handlungskontextes der individuellen Beratung zu Abschlussarbeiten in Sprechstunden problematisiert Sabrina im Gegensatz zu Peter und Laura den Umgang mit Heterogenität, indem sie komplexe Wirkungszusammenhänge zwischen ungleichen Bedarfen aufseiten der Studierenden, ungeklärten institutionellen Zuständigkeiten und eigenen Handlungsmöglichkeiten als Reaktion auf diese Bedarfe aufführt. Diesen Bereich grenzt sie noch einmal von dem zuvor in der Diskussion beschriebenen Kontext der Lehrveranstaltung ab und unterstützt die Aussagen über die Möglichkeit, dort einen geeigneten Umgang mit Heterogenität, hier verstanden als unterschiedliche Grade selbstständiger Arbeitsweisen bzw. unterschiedliche Leistungsfähigkeit im Hinblick auf das Anfertigen schriftlicher Arbeiten, zu finden („*man ist da auf jeden Fall schon in der Lage [...] darauf einzugehen*“). Mit der in diesem Zusammenhang von ihr gewählten Bezeichnung „Mensch der Lehre“ könnten zwei Dinge gemeint sein: Zum einen könnte er Sabrina dazu dienen, die verschiedenen Tätigkeitsbereiche Lehre und Beratung voneinander abzugrenzen, zum anderen könnte sie diese Bezeichnung wählen, um die Möglichkeit eines problemlosen Umgangs mit Heterogenität bei einer entsprechend hohen Identifikation mit der eigenen Lehrtätigkeit zu betonen.

Am Anfang ihrer Problematisierung von Heterogenität in Beratungskontexten steht dabei Sabrinas Wahrnehmung von erhöhten Unterstützungsbedarfen aufseiten mancher Studierender, die sie in der privaten Situation der Studierenden begründet sieht. Dies wiederum scheint eine hohe Bedeutung für sie zu haben (*„wow, da ist einfach so viel noch privat dahinter“*). Jedoch wird nicht klar, in welche Beziehung Sabrina diese von ihr als problematisch wahrgenommene private Situation mit der Beratung zu Abschlussarbeiten setzt. Im späteren Verlauf nimmt sie darauf nicht mehr Bezug.

Die Entscheidung darüber, wie sie diesem erhöhten Bedarf begegnen soll, beschreibt Sabrina nun als sehr herausfordernd. Das von ihr beschriebene Handlungs-dilemma entsteht dabei vor dem Hintergrund eingeschränkter zeitlicher Ressourcen (*„ich kann nicht jede Woche eine Leseprobe annehmen“*) sowie vor dem Hintergrund der ungeklärten Frage nach der institutionellen Zuständigkeit für den Beratungsbedarf. In ihrem Umgang mit dieser Problemwahrnehmung führt Sabrina vereinzelte Lösungsansätze an, die das Gesamtproblem für sie jedoch nicht vollständig lösen. So scheint für Sabrina eine Teillösung in dem Verweis auf Unterstützungsangebote anderer universitärer Einrichtungen (*„Schreibwerkstatt“*) zu liegen, verbunden mit der Herausforderung, diesen Verweis und damit die Grenzen der eigenen Beratungsleistung gegenüber den Studierenden zu begründen (*„und das irgendwie versuchen zu vermitteln“*). Eine weitere Teillösung hingegen wäre die Möglichkeit, die unklaren Handlungsrichtlinien der Institution zu nutzen und entweder ein standardisiertes Vorgehen anzuwenden (*„Und eben nicht diesen individuellen Blick haben“*) oder die jeweils unterschiedlichen Beratungszeiten miteinander zu verrechnen und somit ein bestimmtes Zeitbudget für diese Aufgabe nicht zu überschreiten. Hierfür bietet die Institution aufgrund ihrer lockeren Regeln durchaus genügend Handlungsspielraum für Sabrina.⁷³

Handlungskontext Forschung

Auf die Aussage von Sabrina folgt eine längere Pause der Gruppe, sodass ich mich dazu aufgefordert fühle, die Diskussion durch eine neue Impulsfrage wieder anzuregen. Dies tue ich, indem ich mich mit einer direkten Nachfrage an Peter wende. Meine Frage bezieht sich auf seine vorherige Aussage, in der er die Möglichkeit der Umsetzung Lebenslangen Lernens im Rahmen seiner Forschungstätigkeit erwähnte, jedoch nicht weiter ausführte. Mein Interesse an diesem Aspekt liegt in dem Vergleich mit einem Diskussionsaspekt aus Gruppe C (siehe 6.3.4.1) begründet, die ihren Beitrag zu Lebenslangem Lernen als selbstverständlichen Teil ihrer Forschungsaktivitäten betrachtete. Somit interessiert mich, in welches konkrete Verhältnis Peter Lebenslanges Lernen und Forschung setzt.

Als Reaktion auf meine Bitte, die von ihm gemeinten Einflussmöglichkeiten auf Lebenslanges Lernen im Rahmen seiner Forschungsaktivitäten zu spezifizieren, stellt Peter eine bisher nicht genannte Verbindung zwischen seinen Aufgaben in Forschung und Lehre her (vgl. Gruppe D/Z. 564–593). So zieht er eine Parallele zwischen seinem Versuch, einerseits durch ein binnendifferenziertes Vorgehen in seinen Lehrveranstal-

73 Weiterführende Diskussion dieses Aspekts siehe Fazit (6.4.5).

tungen einzelne Gruppen nicht zu exkludieren und andererseits gesellschaftliche Exklusionsmechanismen in der Berufsausbildung sowie der Arbeitswelt in seiner Forschung zu thematisieren. Die Parallele besteht nun in dem Anspruch, einerseits auf Mikroebene („*persönlich*“), sprich als Lehrender, unterschiedliche Erfahrungen wertzuschätzen (in diesem Zusammenhang verwendete er den Begriff „*Gemeinschaftsdiskurs*“), andererseits als Forschender bildungs- und arbeitsmarktpolitische Zustände und Entwicklungen und ihre gesellschaftlichen Exklusionsrisiken auf Makroebene zum Gegenstand der Analyse zu machen. Hier zeigt sich die Einheit von Forschung und Lehre in Peters Berufsverständnis zum Engagement gegen den Ausschluss sozialer Gruppen aus dem Bildungssystem.

Auf die Aufforderung von Peter hin stellen auch Sabrina und Laura ihre Forschungsthemen vor und überprüfen sie hinsichtlich ihrer inhaltlichen Verwandtschaft zu Lebenslangem Lernen.

6.4.5 Fazit

In dieser Gruppendiskussion stellt die Art und Weise, wie Lebenslanges Lernen in hochschulpolitische Strategien umgesetzt wird, einen zentralen Inhalt der Diskussion dar. Ein offenes Bekenntnis zur Programmatik des Lebenslangen Lernens und damit ein konkretes Nachdenken über von den Hochschullehrenden zu leistende Beiträge zu einer Hochschule des Lebenslangen Lernens bleibt somit weitgehend im Hintergrund.

Dass die Diskussion über das Themenfeld der Lehre sehr schwach ausgeprägt ist, kann darin begründet liegen, dass zwei der Diskussionsteilnehmenden noch eine große zeitliche Nähe zu ihrer eigenen Studienzzeit aufweisen und daher noch wenig über eigene Lehrerfahrungen verfügen. Somit benennen die Diskussionsteilnehmenden ihren Beitrag zu Lebenslangem Lernen in Form von Handlungsmaximen, wie bspw. durch eine offene und wertschätzende Haltung gegenüber Heterogenität, und vertiefen im Rahmen der Diskussion eine Auseinandersetzung über verschiedene hinderliche Rahmenbedingungen, die eine tatsächliche Achtung von Heterogenität erschweren bzw. unmöglich machen. Nicht verhandelt wird dabei, wie weit die Rücksichtnahme auf besondere Bedarfe überhaupt für Hochschullehrende aufgrund des Fehlens entsprechender Angebote seitens der zuständigen hochschulischen Serviceeinrichtungen möglich ist. Dies kann als Ausdruck der Unsicherheit über die eigene professionelle Rolle gewertet werden, die durch fehlende dienstliche Vorgaben bedingt ist. Dies zeigt insbesondere die Auseinandersetzung von Sabrina über Möglichkeiten, mit unterschiedlichen Bedarfen der Studierenden im Rahmen von Beratungssituationen zu Abschlussarbeiten umzugehen (siehe Abschnitt zu Handlungskontext Beratung). Ihre angedachte Lösung, die Gesamtsumme der ihr zu Verfügung stehenden Beratungszeit für diese Aufgabe gemäß der jeweiligen Bedarfe unterschiedlich zu verteilen, kann nur solange bestehen, wie die Zahl der Studierenden mit erhöhtem Beratungsbedarf nicht zu hoch ist. Ansonsten wird das von Sabrina beschriebene Handlungsdilemma wieder wirksam.

Der Handlungskontext Forschung wird ursprünglich in der Diskussion nur latent angesprochen und erfährt erst durch meine konkrete Nachfrage an Peter, der dieses Thema kurz eingebracht hatte, eine ausführlichere Darstellung. Peter stellt dabei einen konkreten Zusammenhang zwischen Lebenslangem Lernen und seinen Forschungsthemen bzw. Lehrveranstaltungsinhalten her. Diese Verknüpfung von Forschungsthemen, die im engeren bzw. weiteren Sinne inhaltliche Anknüpfungspunkte zu Lebenslangem Lernen bieten, wird auch von den beiden anderen Diskussionsteilnehmenden zu ihrer Forschungsaktivität hergestellt. Damit wird jedoch nicht die Forschungsaktivität an sich, sprich ohne diesen inhaltlichen Bezug, als Beitrag zu Lebenslangem Lernen bewertet (siehe im Kontrast dazu Gruppe C). Stattdessen wird die mangelnde Öffnung von der Wissenschaft für Karrieren von Quereinsteigenden, die daher zeitlich begrenztere Erfahrungen im Bereich der Forschung mitbringen, von Peter als Ausdruck einer Hochschulpolitik gewertet, die sich Lebenslangem Lernen nicht verpflichtet fühlt.

6.5 Fallanalyse Gruppe E

6.5.1 Zusammenfassung

In dieser Gruppendiskussion wird schwerpunktmäßig der Aspekt einer heterogenen Studierendenschaft im Kontext Lebenslangen Lernens verhandelt. Er erfährt dabei je nach Handlungssituation, in denen sich die Hochschullehrenden damit konfrontiert sehen, eine unterschiedliche Bewertung, die zwischen Bereicherung und Herausforderung changiert (6.5.4.1). Dies wiederum hängt eng zusammen mit der Auseinandersetzung um das Ziel einer akademischen Ausbildung, welche aus Sicht der Diskussionsteilnehmenden versuchen sollte, über die Vermittlung theoretischer Konzepte zur Berufsvorbereitung beizutragen (6.5.4.2). Schließlich verorten die Lehrenden sich und die eigene Berufsgruppe in dem Prozess der Öffnung der Hochschulen für Lebenslanges Lernen, indem sie auf Handlungsmöglichkeiten, aber auch auf institutionell bedingte Barrieren hinweisen (6.5.4.3).

6.5.2 Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Gruppendiskussion

Aufgrund der Unterbrechung des regulären Universitätsbetriebs durch die Semesterferien findet die zweite Gruppendiskussion an der niedersächsischen Universität mit einigem zeitlichen Abstand zur ersten Gruppendiskussion im Mai 2018 statt. Beteiligt sind die Hochschullehrenden Sonja, Lena und Melanie, die sich alle auf die Einladung, die ich per E-Mail über den Fakultätsverteiler geschickt hatte, zurückgemeldet haben. Sie besitzen alle einen pädagogischen, lehramtsbezogenen Fachhintergrund. Diese Gruppe deckt alle Statusgruppen der akademischen Laufbahn ab: Professur, Post- und Prä-Doktorat. Dementsprechend verfügen sie über unterschiedlich lange Lehrerfahrung im Zeitraum von fünf bis 25 Jahren. Aus der gegenseitigen Begrüßung der Teilnehmenden untereinander geht eine Bekanntschaft zwischen Lena und Melanie her-

vor. Diese kennen sich bereits und duzen sich. Sonja und die anderen beiden Teilnehmenden lernen sich wiederum anlässlich der Gruppendiskussion kennen und siezen sich.

Die Diskussion findet im Büro von Sonja statt. Wir sitzen dort an einem Konferenztisch. Der Abstand zwischen mir und der anderen Teilnehmenden ist etwas größer als der Abstand der Teilnehmenden untereinander, was dazu führt, dass sie sich in der Diskussion vor allem gegenseitig zugewandt sind. Ich habe alle drei Teilnehmenden aufgrund meiner Sitzposition gleichmäßig im Blick.

6.5.3 Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens

Trotz der geringen Zahl von lediglich drei Teilnehmenden entwickelt sich relativ schnell ein gemeinsamer Gruppendiskurs, im Rahmen dessen die Teilnehmenden ihre Einzelbeiträge aneinander anschließen können. Dieser durchläuft verschiedene Phasen und wird daher im Rahmen der zentralen Diskussionsinhalte thematisiert. In Bezug auf die Anzahl und die Länge der Redebeiträge sind die Teilnehmendenrollen nahezu ausgeglichen. Es kristallisieren sich auch keine eindeutigen Teilnehmendenrollen wie Vielredner:in, Schweiger:in oder Meinungsführer:in heraus. So vertreten die Hochschullehrenden teilweise unterschiedliche Positionen, die durch ihre Platzierung den Gruppendiskurs in seinen verschiedenen Phasen unterschiedlich beeinflussen. Auch ich verhalte mich in der Moderationsrolle sehr zurückhaltend und greife nur an wenigen Stellen in die Diskussion ein.

Die Anfangssequenz der Diskussion gibt nun einen Einblick in die anfängliche Positionierung der Teilnehmenden zu dem Diskussionsthema. Die Teilnehmenden Sonja und Lena beginnen die Diskussion damit, dass sie ihr Vorverständnis von Lebenslangem Lernen mit ihrer Interpretation des Diskussionsimpulses abgleichen und ihre Irritation über die darin enthaltene starke Kontextualisierung im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Ausdruck bringen:

Sonja: „((lacht)) Ich muss gestehen, ich bin von ganz anderen Voraussetzungen ausgegangen, also hatte ganz andere Assoziationen mit dem Begriff Lebenslanges Lernen. [...] Ich würde das aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive sehen. Und da würde ich Lebenslanges Lernen gar nicht so formalistisch verstehen. Und jetzt ist es so in diesem (...) akademischen Weiterbildungskontext verortet und sehr stark eingebunden. Das überrascht mich etwas, muss ich sagen. Aber gucken wir, wo wir hinkommen.

Lena: (...?) war ähnlich. Also ich habe auch dann bei der Information vorab gedacht, es geht auch wirklich um Lebenslanges Lernen und Qualifikation sozusagen auf unserer Ebene, sozusagen der wissenschaftlichen Mitarbeiter, Professoren, was ist das Angebot und wie wird eben dort Weiterbildung betrachtet. Aber das ist ja jetzt wirklich dann mehr auf den Kontext auch der Studierenden bezogen.“ (Gruppe E, Z. 1–13)

Durch die Äußerungen über das Verständnis von Lebenslangem Lernen entweder als Gegenstand fachdisziplinärer Auseinandersetzungen wie der Entwicklungspsychologie oder aber als Personalentwicklungsmaßnahme für das akademische Personal wird am Beispiel der Aussagen Sonjas und Lenas deutlich, dass die Universität als Ort

Lebenslangen Lernens und damit auch die Programmatik als Teil hochschulischer Bildung im bisherigen Verständnis der Lehrenden noch nicht verankert ist.

Melanie relativiert ihren Expert:innenstatus zum Thema im Rahmen ihres Anfangsstatements, kann jedoch sogleich durch einen Abgleich des sehr unterschiedlichen Stellenwerts von Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich der beiden Hochschulen, an denen sie bisher beschäftigt war, anknüpfen:

Melanie: „Ja, ich kann gar nicht so viel dazu sagen. [...] Was ich aber zum Beispiel schon ganz interessant finde, ich kenne das auch aus der Hochschule, bei der ich vorher schon gelehrt habe, dort wurde eben wissenschaftliche beziehungsweise akademische Weiterbildung ganz groß eingebettet in das Konzept ‚die lernende Region‘. Ja, weil das war eben eine strukturschwache Gegend, ja, und sie haben dann eben gesagt: ‚Okay, wie können wir jetzt als Hochschule, als Uni hier wissenschaftliche Weiterbildung anbieten?‘ Die haben zum Beispiel Ausbildungen dann angeboten zum Verhaltenstherapeuten, zum Coach, also auch hochwertige Ausbildungen, die über zwei Jahre hinweg gehen, um sozusagen die vernetzte Region zu fördern. Und als ich hier angekommen bin, muss ich ehrlich sagen, fand ich das überraschend, dass eine Uni, die ja so zentral in einem Bundesland ist, ganz wenig wissenschaftliche Weiterbildungen anbietet. Also das war für mich wirklich überraschend. Also ich weiß nicht, wie es Ihnen geht. Also das war so der erste Absatz, wo ich dann schon gedacht habe, okay. ((lacht)) Sehr unterschiedlich.“ (Gruppe E/Z. 13–28)

Die von Melanie beobachtete mangelnde Präsenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung begründet Sonja wiederum als nachvollziehbare Konsequenz einer mangelnden Eingebundenheit der Beteiligung an entsprechenden Weiterbildungsprogrammen im Rahmen des Stellenprofils von Hochschullehrenden sowie eines zusätzlichen Aufwandes, der mit dem Umgang mit einer neuen Zielgruppe einhergeht, den sie sowohl als positiven Anlass zur eigenen professionellen Weiterentwicklung als auch als herausfordernd wahrnimmt:

Sonja: „[...] Und ich finde das sehr nachvollziehbar, dass das hier so wenig prominent ist, weil das ja überhaupt nicht auf unser Lehrdeputat angerechnet wird. Also wir haben jetzt zum Beispiel hier in der Pädagogik so ein Zertifikatsprogramm und das gibt es ja in Ihrem Bereich auch oder beziehungsweise auch immer die Nachfrage danach. Und das ist im Grunde immer on the top das zu tun. Das ist dann eine besondere Klientel, die wir behandeln. Und ist auch spannend, finde ich, mit denen zu arbeiten, ist noch mal was anderes, ist auch eine Herausforderung, finde ich, in der Lehre. Aber es wird nicht so honoriert. Es müsste, finde ich, viel mehr integriert werden.“ (Gruppe E/Z. 33–41)

Sowohl die Relativierung des eigenen Expert:innenstatus gegenüber dem Diskussions-thema als auch die Benennung divergierender Verständnisse über Lebenslanges Lernen in den anfänglichen Aussagen der Diskussionsteilnehmenden geben einen Hinweis darauf, dass die Teilnehmenden bisher noch wenig Berührungspunkte mit dem Thema hatten bzw. erst einmal keinen gemeinsamen Erfahrungsraum damit in Verbindung bringen. Eine Möglichkeit, einen gemeinsamen Gruppendiskurs zu entfalten, findet die Gruppe nun durch die schwerpunktmäßige Verhandlung der Diskursfragmente einer heterogenen Studierendenschaft mit entsprechenden Konstruktionen verschiedener Studierendengruppen sowie der Universität als Arbeitsort mit bestimmten hinderlichen Rahmenbedingungen sowohl gegenüber der Berufsgruppe der Hoch-

schullehrenden als auch gegenüber den Studierenden. Hierbei erfolgt die Darstellung einer dilemmatischen Wahrnehmung von Heterogenität als Bereicherung einerseits sowie als Herausforderung andererseits, welche im Rahmen von Beschreibungen verschiedener beruflicher Alltagssituationen deutlich werden und den Großteil der Diskussion gestalten.

6.5.4 Zentrale Diskussionsinhalte

6.5.4.1 Dilemma um Heterogenität als Bereicherung und Herausforderung

Heterogenität wird im Kontext dieser Gruppendiskussion vornehmlich mit der Merkmalsausprägung *Berufserfahrung* diskutiert. Somit beschreibt der Begriff der Heterogenität hier einen Zustand in den verschiedenen Lehrformaten, der erreicht wird, wenn Menschen mit und ohne beruflichen Erfahrungshintergrund gemeinsam studieren. Es handelt sich bei der von den Lehrenden im Kontext der Programmatik Lebenslangen Lernens wahrgenommenen Studierendengruppe insbesondere um Rückkehrer:innen bzw. *second chance*⁷⁴ Lernende. Vor dem Hintergrund der in der Programmatik diskutierten weiteren Öffnung von Hochschulen und Universitäten für diese Zielgruppen stellen die Hochschullehrenden Verbindungen zu ihren beruflichen Alltagssituationen her, in denen sie mit entsprechenden Studierenden Erfahrungen gemacht haben. Dabei schreiben sie diesen einen erhöhten Unterstützungs- bzw. Beratungsbedarf, berufliches Erfahrungswissen sowie unterschiedliche Studieninteressen und Lernmotive zu und markieren sie somit als von der Norm abweichend. Dabei hängt es vom jeweiligen Handlungskontext und von den ihn formenden Bedingungen ab, ob der Zustand der Heterogenität von den Lehrenden als positiv oder negativ gerahmt wird. Dabei kann das Empfinden gegenüber Heterogenität schwanken zwischen Bereicherung und Herausforderung bis hin zur Überforderung.

Erhöhter Unterstützungs- und Beratungsbedarf

Bei den entsprechenden Zielgruppen, die sie mit der Programmatik Lebenslangen Lernens in Verbindung bringen, werden von den Diskussionsteilnehmenden Unterstützungsbedarfe beobachtet, die sich für die Studierenden durch die zeitliche Distanz zu einem Studium ergeben und die dadurch verursacht werden, dass die für die Bewältigung eines Studiums notwendigen Kompetenzen (erneut) erlernt werden müssen:

Lena: „Auch gerade bei uns im Bereich (...) sind ja auch ganz viele mit höheren Altersstrukturen, aber trotzdem noch grundständig Studierende, die einfach vorher, was weiß ich, 10, 15 Jahre berufliche Erfahrung schon gesammelt haben und sich dann entscheiden, ich will jetzt noch Berufsschullehrer werden. Also erst mal die Altersstruktur finde ich sehr interessant, sowohl bei den grundständig Studierenden als auch eben dann diese verschiedenen Wege. [...] Und die finde ich auch gerade in Hinblick auf diese Orientierung und Beratung, die hier angesprochen wird, so ein bisschen stiefmütterlich behandelt, ganz ehrlich. Also da merkt man auch wirklich, die sind, wenn sie überhaupt mal studiert haben vorab, in einem anderen Bereich, aber erst mal auch 20 Jahre heraus. Und auch dieses, wie funktioniert Uni, was auch jedes Mal anders ist, unab-

74 Zur Erläuterung des Begriffs siehe 2.2.1

hängig/also abhängig vom Standort, aber auch dieses Lernen lernen, das ist da auch teilweise noch oder wieder ein Problem, muss man ganz ehrlich sagen. Und die brauchen da auch viel mehr Orientierung und auch Beratung. Und ja, wo wir eigentlich dann auch sagen, ‚hm, würden wir gerne‘, aber dann eben die Diskussion, es ist ja nicht sozusagen für die Kapazitäten relevant. Das ist echt schade.“ (Gruppe E/Z. 49–67)

Dem Unterstützungsbedarf in Bezug auf Orientierung wird in Lenas Wahrnehmung wiederum durch kein entsprechendes institutionelles Angebot begegnet. Als problematisch, weil es eigenes Engagement in dem Bereich unterbindet, erweist sich hierbei das Instrument der Kapazitätenberechnung, welches sich lediglich am Lehrangebot orientiert und zusätzlich zu erbringende Beratungsleistungen nicht berücksichtigt. So besteht keine Möglichkeit, Beratungsleistungen anerkannt zu bekommen und im Umkehrschluss Entlastung von anderen Aufgaben zu erhalten. Diese hochschulrechtliche Rahmenbedingung verhindert somit dieses für notwendig erachtete Angebot vonseiten der Lehrenden. Daran anknüpfend wird dies nun von Melanie in einen Zusammenhang mit einem strukturellen Problem gestellt, welches wiederum in der untergeordneten Stellung von Lehre gegenüber der Forschung in der Hierarchie der Aufgaben besteht: „dass Lehre an sich nicht so hochgehängt ist. Also es ist einfach nicht primär das, was der Wissenschaftsbetrieb fokussiert“ (Gruppe E/Z. 68–70).

Außerhochschulisches berufliches Praxiswissen

Die Anwesenheit berufserfahrener Studierender im Rahmen von Lehrveranstaltungen wird als Chance betrachtet, die Lehre um zentrale inhaltliche Aspekte zu ergänzen, die von den Lehrenden nicht selbst eingebracht werden können:

Melanie: „[...] Ich habe zum Beispiel zwei Studierende, die haben kein Abi, die haben eine Meisterausbildung gemacht und sind über diesen Weg hierhergekommen. Und ich muss ehrlich sagen, ich finde das so beeindruckend, diese Biografie. Und ich kann sie nur mit privatem Engagement beraten und weiter fördern. Es ist nicht vorgesehen. Und dabei bereichern sie aber, genau wie du das gesagt hast, auch die Seminare, weil die ja dann eine andere Perspektive reinbringen. Gerade bei uns in der Berufspädagogik ist es so wichtig, dass man mal Erfahrung gemacht hat im Betrieb, was bedeutet das, was sind das für Strukturen, welche Herausforderungen sind das? Und das ist irgendwie/weiß ich selber noch nicht, wie ich mit diesem Spagat umgehen soll, weil ich würde gern, dass noch mehr kommen und die das ihren Kollegen erzählen und sagen: ‚Das ist eine tolle Sache, macht das.‘ Aber irgendwie ist es auch schwierig, das unterzukriegen eben selber in dem Alltag, den man da hat.“ (Gruppe E/Z. 74–85)

Berufserfahrene Studierende werden hier als Träger:innen von Erfahrungswissen aus der Berufspraxis betrachtet. Durch ihre Anwesenheit und aktive Beteiligung vermitteln sie Wissen über die Beschaffenheit („Strukturen“) des jeweiligen Berufsfeldes (in dem Fall eines Betriebes) und gewähren Einblicke in die Berufspraxis und in potenziell schwer zu bewältigende Aufgaben („Herausforderungen“). Der Austausch mit berufserfahrenen Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen birgt in Melanies Augen somit die Chance einer Vorbereitung auf spätere berufliche Alltagssituationen und unterstützt die Hochschullehrenden damit in der Erfüllung ihres Ausbildungsauftrags (siehe 6.5.4.2).

Die Bedeutung dieses Wissens für die akademische Ausbildung wird von Melanie als äußerst wichtig empfunden. Dies zeigt sich an ihrer Bereitschaft, entsprechende mangelnde Unterstützungsleistungen für diese Studierendengruppe vonseiten der Organisation mithilfe von „*privatem Engagement*“, also außerhalb ihrer Dienstaufgaben, auszugleichen. Von diesem Engagement wiederum erhofft sie sich eine positive Wahrnehmung akademischer Lehre bei berufserfahrenen Studierenden, die daraufhin in ihrem beruflichen Umfeld für ein Studium werben. Die in diesem Zusammenhang von Melanie zu vollbringenden Leistungen im Bereich der Beratung und Förderung werden von ihr durch die Metapher des „*Spagat[s]*“ beschrieben, sprich einer anstrengenden körperlichen Leistung. Im Zuge der Gegenüberstellung von Studium auf der einen und Berufspraxis auf der anderen Seite kann diese Metapher auch als Symbol für die notwendige Überbrückung zweier sehr unterschiedlicher Erfahrungsräume gesehen werden, zu der Melanie beitragen möchte.

Als besonders relevanten Studiengang für die Bedeutung von praktischem Erfahrungswissen benennt Melanie ihr eigenes Fach. Melanie stellt diese Besonderheit ihres Studienfachs dabei in den größeren Kontext des Werts eines Einbeziehens von beruflichem Erfahrungswissen in die akademische Ausbildung im Allgemeinen. Zudem lässt sich aus ihrer Aussage schließen, dass es sich um Wissen handelt, welches erst durch entsprechende Beiträge berufserfahrener Studierender Teil der Lehrveranstaltung und damit akademischer Ausbildung wird und somit im Umkehrschluss fehlen würde, würden die Studierenden diese Perspektiven nicht in die Universität hineinbringen und das dort vermittelte Theoriewissen damit ergänzen. Vor dem Hintergrund der zentralen Notwendigkeit dieser Perspektiven, gewinnt die Öffnung für und zugleich auch die Unterstützung dieser Zielgruppe umso mehr an Bedeutung, insbesondere deshalb, weil ihre derzeitige Anzahl von Melanie als sehr gering eingeschätzt wird.

Der Begriff der Bereicherung, den Melanie von ihrer Vorrednerin übernimmt, scheint dabei jedoch zu schwach gewählt. Denn die Anwesenheit von berufserfahrenen Studierenden stellt in ihrer Darstellung nicht nur einen zusätzlichen Gewinn dar, sondern gleicht einen Mangel akademischer Ausbildung vor dem Hintergrund des Ausbildungsziels einer Vorbereitung auf die Berufspraxis aus. Die durchgängige Verknüpfung von Theorie und Praxis stellt demnach eine Notwendigkeit in Bezug auf die Qualität der Lehre dar und kann durch die aktive Einbeziehung von Studierenden mit Berufserfahrung geleistet werden. Denn die Tiefe des Durchdringungsgrades des angebotenen Lernstoffes im Hinblick auf die spätere Praxisrelevanz ist aus Melanies Sicht auf diese Weise auf einem höheren Niveau möglich, als würde die Diskussion nur mit Personen (Lehrende und Studierende) geführt, die eine rein theoretische/wissenschaftliche Ausbildung haben und somit nur hypothetisch darauf schließen können, was sie im Beruf erwartet und wie sie das theoretische Wissen dort umsetzen können.⁷⁵

75 Zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion äußert Melanie ganz konkret, dass ihr selbst berufliche Praxiserfahrung fehlt. Eine weitere Möglichkeit, dies auszugleichen, sieht sie in der Einladung von beruflichen Expert:innen in ihre Lehrveranstaltungen (s. u.).

Es braucht jedoch konkrete Bedingungen, welche strukturell gegeben sein bzw. von den Hochschullehrenden aktiv hergestellt werden müssen, damit diese Bewertung der berufserfahrenen Studierenden als Bereicherung und damit auch Heterogenität als wünschenswerter Zustand aufrechterhalten werden kann.⁷⁶

Studienmotive

Auch die Motive für die Aufnahme eines Studiums werden als heterogen eingeschätzt. Unterscheidungen werden anhand der Frage vorgenommen, in welchem Lebensabschnitt und zu welchem biografischen Anlass von dem Angebot der akademischen Bildung Gebrauch gemacht wird. Es kommt zu einer Gegenüberstellung von Studierenden, die durch die Absolvierung eines Studiums einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss erwerben und denen, für die ein Studium eine Weiterbildung darstellt:

Sonja: „[...] also die kommt ja in der Regel freiwillig. Die Studierenden, die nach der Schule kommen, kommen auch freiwillig, aber das ist noch mal was anderes. Die Klientel, die hier beschrieben wird, entscheidet sich oft ganz bewusst, noch mal diesen Weg zu gehen. Da sind/motivational finde ich das anders, also viel leichter. Da muss ich nicht erklären, dass man noch mal was lesen muss oder so. Das ist ein Riesenvorteil.“ (Gruppe E/Z. 358–363)

Hinter der hier von Sonja gemachten Unterscheidung steht die Annahme, dass Studierende, die sich zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Leben zu einem Studium entscheiden, dies bewusster tun, als Studierende, die direkt nach dem Schulabschluss ein Studium aufnehmen. Ihr begegnet das dann wiederum in Form einer höheren respektive geringeren Motivation der jeweiligen Studierendengruppen im Lehralltag bzw. einer unterschiedlich ausgeprägten Einsicht in die Erfordernisse eines wissenschaftlichen Studiums (z. B. der Auseinandersetzung mit theoretischen Modellen), mit der Konsequenz, dass sie ihre Lehrinhalte und -methoden in unterschiedlich hohem Maße gegenüber den jeweiligen Gruppen erklären muss.

Ein weiteres zentrales Unterscheidungskriterium in Bezug auf die Lernmotive besteht für die Lehrenden in der Vermutung, welchen jeweiligen Nutzen die Studierenden in ihrem Studium als Vorbereitung auf ihr späteres berufliches Handeln erkennen. Somit wird die Differenzlinie bezogen auf die unterschiedlichen Lernmotive nicht nur dort gezogen, wo zuvor eine Unterscheidung zwischen berufserfahrenen und nicht berufserfahrenen Studierenden stattgefunden hat. Stattdessen unterscheidet Lena die Studierenden in ihren Seminaren anhand der unterschiedlichen Studiengänge sowie anhand der jeweiligen Lernmotive, welche sich wiederum aus der beruflichen Anschlussperspektive ergeben, in zwei Gruppen. Heterogenität gewinnt hier im Rahmen der konfliktbelasteten Aushandlung zwischen der Lehrperson und den Studierenden des Lehramts um die Lehrveranstaltungsinhalte an Bedeutung, wie folgende Schilderung aus dem Berufsalltag zeigt:

Lena: „Wobei ich muss das auch ehrlich gesagt beobachten, bei uns ist ja im Master zum Beispiel, sitzen ja die Studiengänge der Lehramtsstudierenden und des Masters Erziehungswissenschaft-

⁷⁶ Siehe dazu Abschnitt: Zusammenfassende Bewertung der unterschiedlichen Auffassungen von Heterogenität.

ten⁷⁷, also die wir sozusagen ausbilden für den außerschulischen Bereich, also Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Und da finde ich es sogar auch recht (...) fruchtbar, muss ich ganz ehrlich sagen, weil die Lehramtsstudierenden, habe ich manchmal das Gefühl, ja, ja, das müssen wir jetzt hier machen, aber letztendlich das Lehrersein lernen wir dann erst im Referendariat dann an der Schule'. Die haben da eine ganz andere Haltung zu den Seminaren oder gehen auch dann teilweise von ihren subjektiven Theorien aus ihrer eigenen Schulzeit aus. Aber die Leute aus dem Bereich Erziehungswissenschaften, die sehen schon eher das große Ganze und sind in den Seminaren auch ganz anders dabei. Also ich finde diese Heterogenität teilweise wirklich auch bereichernd, auch für mich als Dozierende, wo ich dann auch manchmal dann/die Leute sagen, ja', die bringen jetzt hier so ein bisschen Schwung und ziehen die anderen auch so ein bisschen mit, muss ich ganz ehrlich sagen. Also da bin ich ganz dankbar dann auch darüber.“ (Gruppe E, Z. 145–159)

In der geschilderten Situation wird Heterogenität als bereichernd („fruchtbar“) erfahren. So sieht sich Lena mit einer ablehnenden Haltung vonseiten der Lehramtsstudierenden gegenüber ihrem Lehrangebot konfrontiert, da diese den Nutzen des von ihr vermittelten Wissens als Vorbereitung auf die Berufspraxis sowie im Abgleich mit dem eigenen Erfahrungswissen aus der Perspektive ehemaliger Teilnehmender von Bildungsprozessen („subjektive Theorien aus ihrer eigenen Schulzeit“) hinterfragen. Den Studierenden eines Studiums mit beruflichen Anschlussperspektiven im weniger determinierten Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung attestiert sie hingegen die Fähigkeit, sich von der Erwartung nach berufspraxisorientierten Themen zu lösen und „das große Ganze“, also auch abstrakte Perspektiven einzunehmen. Somit begegnet ihr Heterogenität hier in einem positiven Sinne, indem sie nämlich innerhalb einer Seminargruppe nicht nur mit Erwartungen von Studierenden an eine berufspraxisorientierte Lehre konfrontiert ist, sondern auch mit Studierenden, die das Lehrangebot in der von ihr präsentierten Form annehmen. Diese stimmen nun mit Lena über die Notwendigkeit der Reflexion subjektiver (Praxis-)Erfahrungen vor dem Hintergrund abstrakter theoretischer Modelle überein. Einzuordnen ist diese Situation in einen generellen Legitimationsdruck im Rahmen von Lehrveranstaltungen, in denen sich Lehrende mit kritisch hinterfragenden, teilweise abwertenden Haltungen von Studierenden gegenüber ihren Seminarkonzepten konfrontiert sehen. Auf der Grundlage dieser Akzeptanz gegenüber dem von ihr vermittelten Theoriewissen erfährt Lena von den Studierenden des Studiengangs der Erziehungswissenschaft Beistand in der konflikthafter Auseinandersetzung sowie Unterstützung in der Motivation der Seminargruppe zur aktiven Beteiligung.

Zusammenfassende Bewertung der unterschiedlichen Auffassungen von Heterogenität im Hinblick auf Potenziale für die Organisationsentwicklung und Professionalisierung der handelnden Akteur:innen

Da in den Schilderungen verschiedener beruflicher Alltagssituationen unterschiedliche Verständnisse von Heterogenität zum Vorschein kommen sowie diese wiederum von den Hochschullehrenden auf verschiedene Weise gerahmt werden, soll hier auf mögliche Wechselwirkungen zwischen Heterogenitätsverständnis, (Rahmen-)Bedin-

77 Zu Anonymisierungszwecken wurde der Originalname des Studiengangs verändert.

gungen und Bewertung von Heterogenität eingegangen werden. Zugleich werden damit in Verbindung stehende Handlungsentwürfe sichtbar, vor deren Hintergrund die Hochschullehrenden teilweise verschiedene Professionalisierungsbedarfe für sich ableiten.

Der für wertvoll bis hin zu notwendig erachtete Austausch zwischen den verschiedenen Studierendengruppen – in der unten stehenden Aussage eingeteilt nach Zugangsweg zum Hochschulstudium, nach Studieninteresse sowie Funktion des Studiums im Lebenslauf – als positiver Aspekt von Heterogenität, kann in den Augen der Hochschullehrenden nur erfolgen, wenn sich diese auch füreinander öffnen. In der Wahrnehmung der Hochschullehrenden bleibt die Strukturierung in *peer groups* jedoch über die gesamte Studiendauer hinweg bestehen, was das Potenzial der Lehrveranstaltungen als Orte des Austausches und der gegenseitigen Öffnung füreinander in ihrer Bedeutung zunehmen lässt:

Lena: „Und ich finde es aber auch sehr interessant, zu beobachten, wie durch diese Zugänge, warum sie an die Uni gekommen sind und was sie genau machen, ob sie jetzt noch mal grundständig studieren oder sich weiterqualifizieren, so eben auch *peers* entstehen. Also es gibt überhaupt keine Vermischung und von daher bleiben sie auch sozusagen untereinander. Und da ist es auch halt oft schwierig, dann sich auszutauschen und andere Perspektiven einzunehmen.“

Melanie: Genau. Es geht eigentlich nur über die Seminargestaltung. Also dass man die gezielt in andere Gruppen (...) reinbringt sozusagen. Und auch (...) sie noch mal neu fordert. Wir haben jetzt letztes Semester so eine studentische Tagung organisiert und da waren die genau die Vorreiter, die gesagt haben: ‚Ja klar halten wir einen Vortrag vor (...) Vertretern aus Wirtschaft und Politik.‘ Ja. Und die haben die anderen Studierenden mitgezogen und haben gesagt: ‚Okay, dann trauen wir uns das auch.‘ ((lacht)) Also das war total super, ja, dass man da schon ein bisschen ältere Studierende hatte.“ (Gruppe E/Z. 89–98)

Um also einen produktiven Austausch über die verschiedenen Erfahrungshintergründe der Studierenden gewährleisten zu können, müssen die Hochschullehrenden durch ihr didaktisches Handeln einen Zustand der „Vermischung“ der Gruppen erreichen. Dabei wird der eigene Nutzen von Melanie jedoch weniger in einem wechselseitigen Austauschprozess erkannt, sondern darin, dass die *älteren* Studierenden eine Art Vorbildfunktion für die *jüngeren* übernehmen und damit einen Beitrag zur erfolgreichen Umsetzung von Melanies Seminarkonzepten leisten. Darin ähnelt diese Schilderung wiederum den Ausführungen von Lena, die unter Heterogenität versteht, dass bei den Studierenden Perspektiven, bzw. in dem von ihr beschriebenen Fall sogar Haltungen, in Bezug auf das von ihr vermittelte Wissen vertreten sind, die der eigenen Auffassung gleichen (s. o.).

Bezogen auf die Frage eines professionellen Umgangs mit einer heterogenen Studierendenschaft lässt sich auf Basis der geschilderten Beispiele vermuten, dass es nicht ausschließlich das Ziel der Hochschullehrenden ist, verschiedene Perspektiven *gleichberechtigt* miteinander in den Austausch zu bringen. Hierbei würde es sich auch um eine Frage der didaktischen Gestaltung der Seminare handeln, wofür es lediglich eine Weiterbildung in entsprechenden Methoden, wie bspw. Moderationstechniken, bräuchte.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Hochschullehrenden die Einbindung von Erfahrungswissen aus der Berufspraxis als wertvoll für ihre Lehrveranstaltungen sowie teilweise sogar als unerlässlich für eine akademische und damit wissenschaftliche Ausbildung beschreiben. Sie selbst verfügen jedoch in der Regel nicht über solches Wissen. Eine Möglichkeit, dieses Potenzial zum Gegenstand ihrer Lehrveranstaltungen werden zu lassen, sehen sie daher in der aktiven Beteiligung berufserfahrener Studierender. Wie die obigen Situationsschilderungen zugleich verdeutlichen, steht dies jedoch in Konflikt mit dem wissenschaftlichen Anspruch, dem sie sich verpflichtet fühlen und der in ihren Augen in der Vermittlung theoretischen Wissens zum Ausdruck kommt. Um diese beiden Wissensarten in ein produktives Austauschverhältnis zu bringen, bedarf es nun eines entsprechenden methodisch-didaktischen Umgangs vonseiten der Lehrenden, der einen bisher an Hochschulen in der Regel nicht fokussierten und durch Maßnahmen gedeckten Professionalisierungsbedarf begründet.

So besteht die zuvor angesprochene Wahrnehmung von Heterogenität als Bereicherung durch die aktive Beteiligung berufserfahrener Studierender an den Seminar Diskussionen nur solange, wie diese in den Augen der Lehrenden nicht zu dominant auftreten:

Melanie: „[...] Und das sind aber Menschen, die (...) als Gasthörer sind, aber die machen ihre Klappe auf. Die sind nicht still, im Gegenteil. Die berichten dann: ‚Ja, also meine Erfahrung ist‘ und dann halten die irgendwie fünf Minuten einen Monolog. Und die anderen Studierenden, die diese Erfahrung nicht haben, die denken ‚hm, okay‘ [lacht kurz auf]. Und ich als Dozierende muss ja dann eine Balance hinkriegen, wertschätzend, möchte ich sie ja/ dass sie auch weiterhin dabei sind und motiviert sind, aber gleichzeitig muss ich auch lernen, bestimmend zu sein und zu sagen, okay, jetzt muss ich dir den Raum wieder nehmen. Ja. Und ich finde, das ist ganz schön herausfordernd.“ (Gruppe E/Z. 126–133)

Die durchaus als positiv bewertete aktive Beteiligung („*die machen ihre Klappe auf*“) der älteren Studierenden mit zumeist auch mehr Lebenserfahrung beinhaltet jedoch die Kehrseite eines Vortrags rein subjektiver („*also meine Erfahrung ist*“) Berichte, was wiederum nicht zu dem Vermittlungsziel universitärer Lehrveranstaltungen passt. So kann es notwendig werden, gerade diese aktive Beteiligung durch entsprechende didaktische Methoden in die Seminarstruktur einzubinden. Melanie diagnostiziert bei sich einen Professionalisierungsbedarf mit dem Ziel, in solchen Situationen die Leitung zu behalten, um die Balance zwischen aktiver Beteiligung der Studierenden einerseits und der Vermittlung von Theorie bzw. akademischem Wissen andererseits sicherzustellen. Als besonders herausfordernd empfindet sie dabei, die Studierenden nicht zurückzuweisen, woraufhin sich diese zurückziehen und schweigen könnten und als Folge dessen ihre Perspektiven nicht mehr einbringen.

Ebenfalls als problematisch wahrgenommen wird der Fall, wenn berufserfahrene Studierende das von den Lehrenden vermittelte Wissen im Abgleich mit ihren Erfahrungen in seiner Gültigkeit für die Berufspraxis hinterfragen. Dies wird insbesondere dann zur Herausforderung, wenn die Anzahl der berufserfahrenen Studierenden sehr hoch ist, bspw. im Rahmen von berufs begleitenden Zertifikatsveranstaltungen für

konkrete berufliche Zielgruppen. Nicht nur die heterogene Zusammensetzung der Studierendenschaft innerhalb eines Seminars stellt also eine Schwierigkeit dar, sondern auch die Konfrontation der Lehrenden mit gänzlich neuen Teilnehmenden, bspw. im Rahmen von Zertifikatsstudiengängen, die vor dem Hintergrund ihrer Berufserfahrung das von den Lehrenden vermittelte akademische Wissen in Bezug auf seine Praxistauglichkeit auf den Prüfstand stellen. Im folgenden Fall schildert die Lehrende Sonja eine konflikthafte Auseinandersetzung mit den Teilnehmenden einer Weiterbildungsveranstaltung über den Nutzen der von ihr vermittelten theoretischen Konzepte für die Berufspraxis:

Sonja: „Ich finde auch die Frage, wie viel Raum nimmt Praxiswissen, manchmal ja auch Alltagswissen und wie viel Raum nimmt akademisches Wissen, hochschulische (...) Umgangsbedingungen/ und das ist, finde ich, das knallt manchmal auch aufeinander dann. Dann kommt ja auch manchmal so/ geht das ja so weit, dass sie sagen, ‚wir brauchen das nicht, wir brauchen keine Forschungsmethoden, wir brauchen (...) bestimmte Theorien nicht‘ und so weiter. Und da zeigt sich das ja auch, wie kriegt man das eigentlich hin, immer wieder die Übersetzung, (...) das ist doch wichtig für bestimmte berufliche Kontexte und so. Und das finde ich schon auch eine Herausforderung.“ (Gruppe E/Z. 139–146)

Sonja scheint es hier für notwendig zu halten, Überzeugungsarbeit bezogen auf die Relevanz des von ihr vermittelten Theoriewissens für die berufliche Praxis zu leisten, was sie wiederum als eine von ihr zu vollbringende „Übersetzung“-leistung beschreibt, also als Vermittlung zwischen zwei verschiedenen Sprachen bzw. Kulturen („Umgangsbedingungen“), die sich grundlegend voneinander unterscheiden. Die Gruppe der Teilnehmenden wird von ihr als homogen wahrgenommen, nämlich in dem Sinne, dass sie ihr geschlossen gegenübertritt und sich gegen den von ihr vertretenen Anspruch der Vermittlung von theoretischen Konzepten und Forschungsmethoden positioniert.

So steht die Bewertung von Heterogenität als Bereicherung oder Herausforderung im Falle von berufserfahrenen Studierenden in einem Zusammenhang mit der Art, wie diese im Berufsalltag der Lehrenden in Erscheinung treten und welche Interaktionssituation daraus entsteht. Im Falle der von Sonja als problematisch gerahmten Situation in einem Zertifikatsangebot für Erzieher:innen besteht die Herausforderung für sie darin, dass ihr eine homogene Gruppe von Studierenden gegenüber steht, die ausschließlich Wissen, welches sich durch seine konkrete Anwendbarkeit in der Berufspraxis auszeichnet, von ihr fordert. Aber auch in Situationen, in denen die Anzahl der berufserfahrenen Studierenden gering ist, braucht es eine Begrenzung des Umfangs, in dem diese mit ihren Beiträgen und Perspektiven in Erscheinung treten. Nur wenn es den Lehrenden gelingt, dieses außeruniversitär erworbene Wissen in das Konzept ihrer Lehrveranstaltung einzubinden, das heißt, an ihm exemplarisch Theorie zu veranschaulichen, bleibt die Wahrnehmung darüber positiv. Wenn es hingegen als Beleg ins Feld geführt wird, um den Nutzen theoretischen Wissens aus dem akademischen Kontext für die Berufspraxis zu hinterfragen, wechselt die Wahrnehmung ins Negative. Somit changiert die Wahrnehmung von Heterogenität im Rahmen eines Di-

lemmas, das einen zentralen Stellenwert im beruflichen Alltag der Lehrenden einnimmt.

Unterstützt wird die Darstellung des Dilemmas von Heterogenität als Bereicherung und Herausforderung durch den in diesem Kontext oft von den Lehrenden gewählten Begriff der *anderen Perspektive*. Zum einen wird der Anwesenheit und den Beiträgen von berufserfahrenen Studierenden eine zentrale Bedeutung für die akademische Ausbildung beigemessen, denn sie gewähren Einblicke in die berufliche Praxis, welche ohne sie im Studium nicht vertreten wären, obwohl dieses wiederum dafür ausbilden soll. Zum anderen beruhen sie auf individuellen Erfahrungen, sie sind also an die jeweilige Person gebunden und sind damit nicht abstrakt und generalisierbar. Die Begriffswahl der *Perspektive* gibt also auch Aufschluss darüber, welche Gewichtung berufspraktisches Wissen bekommen soll. So dient sie lediglich der Veranschaulichung theoretisch-abstrakter Konzepte, besitzt somit keine Allgemeingültigkeit und bleibt in gewisser Weise auch immer an die Person geknüpft, die diese Perspektive einbringt.

Betrachtet man dieses Dilemma vor dem Hintergrund der Programmatik lebenslangen Lernens mit dem Ziel, Hochschulen weiter für *lifelong learners* zu öffnen, scheint es so, als würden die Hochschullehrenden auf aktuelle Herausforderungen hinweisen, die es bei der weiteren Umsetzung lebenslangen Lernens zu beachten gelte. Somit verweisen sie auf professionell und organisational noch nicht geklärte Fragen, die im Zusammenhang mit dem Ziel, Universitäten zu Orten des lebenslangen Lernens umzugestalten, beantwortet werden müssten. Der Umgang mit einer heterogenen Gruppe, in der es notwendig ist, einzelne Stimmen zum Sprechen zu bringen, gleichzeitig aber auch einzuhegen, stellt einen Balanceakt dar, für den es bestimmter Kompetenzen und Fähigkeiten bedarf, die insbesondere zu Beginn einer Lehrtätigkeit nicht vorhanden sind. Der dazu formulierte Unterstützungsbedarf ließe sich vermutlich im Rahmen einer hochschuldidaktischen Weiterbildung realisieren, wie sie an den meisten Hochschulen bereits angeboten wird. Dies klärt das Problem jedoch nicht abschließend, da sich gezeigt hat, dass auch die Frage nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis einer akademischen Ausbildung insgesamt für die Diskussionsteilnehmenden eine offene ist.

6.5.4.2 Ziel akademischer Ausbildung: Verknüpfung von Theorie und Praxis zur reflexiven Handlungsfähigkeit

Eine im Rahmen dieser Gruppendiskussion gewählte Strategie, die eigene Position gegenüber der Forderung der Studierenden nach höherer Praxisrelevanz der Lehrveranstaltungsinhalte zu legitimieren, besteht darin, dass sie für die Notwendigkeit des Erwerbs von Kompetenzen argumentieren, die die Auseinandersetzung mit theoretischem bzw. wissenschaftlichem Wissen voraussetzen. So wird die Auseinandersetzung der Diskussionsteilnehmenden mit Heterogenität und ihren jeweiligen positiven und negativen Effekten vor dem Hintergrund einer allgemeinen Reflexion über das Ziel einer akademischen Ausbildung verhandelt. Ausgangspunkt für die kollektive Aushandlung dieses Ziels im Rahmen der Diskussion ist die Verunsicherung, die

durch die Konfrontation der Lehrenden mit den Erwartungen der Studierenden bezüglich der vermittelten Inhalte entsteht.

Die folgenden Materialauszüge bilden den kollektiven Aushandlungsprozess ab, den die Diskussionsteilnehmenden aufnehmen, um Begründungen für die Vermittlung hauptsächlich theoretischer Inhalte zu finden. Ausgehend von der Beschreibung einzelner Konfliktsituationen verdichten sich die individuellen Sichtweisen sukzessive zu einer weitgehend übereinstimmenden Problembeschreibung. Daran anschließend verhandeln die Lehrenden eine Legitimationsstrategie zum Vorrang der Theorievermittlung gegenüber reinem Anwendungswissen und begründen diese mit dem Ausbildungsziel der Aneignung allgemeiner pädagogischer Konzepte sowie der Fähigkeit der Studierenden, deren Anwendungsmöglichkeiten auf konkrete Handlungsfelder zu reflektieren.

Die von den Diskussionsteilnehmenden wahrgenommene Forderung der Studierenden nach Berufspraxisorientierung zeichnet sich dadurch aus, dass diese eine Vorbereitung auf ein konkretes Handlungsfeld erwarten und aus diesem Grund eine Vermittlung von handlungsfeldübergreifenden Inhalten kritisieren. Sowohl Lena als auch Melanie scheinen diese Art der Auseinandersetzung in ihren Seminaren zu führen:

Lena: „Und die Studierenden sind oftmals auch sehr verwertungsorientiert, nach dem Motto: ‚Wozu brauche ich das? Was kann ich damit konkret anfangen?‘ Oder auch wenn wir, wie gesagt, diese Seminare zusammen haben für Lehramtsstudierenden als auch eben Master Erziehungswissenschaften, (...) die dann sozusagen manchmal dann auch so die Vermischung der Themen nicht wollen. Ja, was ist das jetzt für uns Wichtige und was ist für uns wichtig?‘ Wo ich aber auch sage, ‚Sie wissen doch in 10, 20 Jahren überhaupt nicht, wo Sie landen‘. Vielleicht merken Sie auf einmal, ich kriege im Bereich Weiterbildung keine Stelle, ich gehe doch zurück in die Schule und werde Lehrer. Oder Lehrer, die sagen, okay, ich steige aus dem Schuldienst aus und gehe in die Weiterbildung, so wie ich das gemacht habe. Und das finde ich halt so, (...) ja, schade, dass sie das einfach nicht so auf die lange Perspektive betrachten können.

Melanie: „Genau. (...) Ja, oder man muss es immer für sie noch mal runterbrechen. Also wenn, was weiß ich, das Thema Lernen oder Kompetenzentwicklung ist, ist doch egal, ob ich das im Kontext von Unterricht sehe oder im Kontext von betrieblicher Weiterbildung beispielsweise. Es geht immer um Lernen. [...]“ (Gruppe E/Z. 168–182)

Lena folgt dabei dem Verständnis einer statischen Gültigkeit von Wissen, indem sie als Begründung für die Notwendigkeit der Vermittlung von theoretischen Inhalten für verschiedene Handlungsfelder eine potenzielle berufliche Neuorientierung der Studierenden in ihrem späteren Berufsleben heranzieht. Melanie hingegen betont die Bedeutung allgemeiner pädagogischer Konzepte für ein Studium und sieht es als ihre Aufgabe an, die Studierenden von der handlungsfeldübergreifenden Anwendbarkeit dieser Konzepte zu überzeugen.

Um die Anwendungsbezogenheit der von ihnen vermittelten Inhalte zu begründen, wird von den Lehrenden das Lernziel der (pädagogischen) Handlungsfähigkeit formuliert. Als Anzeichen dafür, dass dieses Ziel erreicht wurde, werden die wahrgenommenen Veränderungen im Auftreten der Studierenden im Rahmen der Zeitspanne des Studiums gewertet:

Melanie: „[...] Und das finde ich auch diese Herausforderung, was Sie vorhin gesagt haben. Also abstraktes Wissen und praktisches Wissen so miteinander zu verknüpfen, dass sie handlungsfähig werden. Also (...) was mir persönlich immer wieder guttut und was mich weiter motiviert, ist, die zu beobachten, wie sie hier angefangen haben und wie sie dann rausgehen und dass sie auch in ihrer/ (...) wie soll ich sagen? Ja, in ihrer Performanz und in ihrer Selbstwirksamkeit sich verändert haben. Und dann denke ich mir immer: Gut, es hat sich gelohnt, ja, also dass man irgendwie nachts noch mal überlegt hat, ich schreibe jetzt noch mal einen neuen Gruppenauftrag oder ich mache jetzt noch mal das oder ich erstelle Portfolios, damit irgendwie noch mehr in ihren Köpfen passiert. [...]“ (Gruppe E/Z. 185–193)

Damit stellt Melanie die von ihr beobachteten Verhaltensänderungen der Studierenden in einen Wirkungszusammenhang mit ihrem Handeln und sieht sich darin bestätigt, dass eine sorgfältige Planung von Seminarmethoden ihren Zweck erfüllt.

Bei Lena hingegen kommt es zu einer Gegenüberstellung zweier unvereinbar anmutender Ansprüche: den Erwartungen der Studierenden gegenüber einem direkten Anwendungsbezug der Lehrinhalte auf der einen und dem akademischen Anspruch ihrer theoretischen Untermauerung auf der anderen Seite:

Lena: „Also das finde ich zum Beispiel auch ein guter Aspekt, der mir auch manchmal schwerfällt. So dieser Spagat zwischen akademischen Anspruch und dann eben auch Verwertbarkeit und was ist jetzt relevant für die Praxis. Also man kann auch/merkt man ja auch zum Beispiel in den Büchern, die man zur Seminarvorbereitung eben (...) hinzuzieht irgendwie. Ich meine, es gibt ganz viele tolle Methoden, die man ausprobieren kann, und Lernspiele und das macht das Ganze natürlich dynamisch und auch so ein Seminar halt interessant und lebendig. Aber ich muss halt natürlich auch Theorie mit reinbringen, Texte. [...]“ (Gruppe E/Z. 202–208)

Lenas Aussage lässt sich also dahin gehend deuten, dass sie trotz möglicher Dynamisierung des Seminargeschehens durch den Einsatz partizipativer methodisch-didaktischer Mittel den akademischen Anspruch auf Vermittlung theoretischer Inhalte dennoch für schwer mit der Forderung der Studierenden nach deren praktischer Verwertbarkeit vereinbar hält. Darüber hinaus kann man aus ihren Ausführungen ableiten, dass sie implizit ihre Seminarteilnehmenden für per se wenig interessiert an der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten hält.

Der Erwerb von Handlungsfähigkeit, der für Melanie im Leistungsverhalten der Studierenden zum Ausdruck kommt (dass sie sich „in ihrer Performanz und in ihrer Selbstwirksamkeit [...] verändert haben“), geht Sonja jedoch nicht weit genug. Sie betont die Notwendigkeit der Vermittlung theoretischer Konzepte, damit praktisches Handeln im Berufsalltag reflektiert werden kann, etwas, das für sie Professionalität ausmacht:

Sonja: „[...] wenn man sozusagen Kompetenzen erweitern will, dann kann man ja am Wissen ansetzen, an den Handlungskompetenzen, aber auch durchaus ja an Haltung, an Selbstwirksamkeit, haben Sie gesagt, also an so motivationalen Aspekten und so weiter, Planungskompetenzen. [...] Und so Wissenserweiterung, wenn es dann so ein bisschen theoretisch wird, das fand ich wahnsinnig schwierig, das zu vermitteln. Und ich bin auch gar nicht sicher, ob das, was sie dann wissen, sich auch in Handeln transferiert. Und ich habe aber als Lehrende auch gemerkt, ich möchte auch unter bestimmte Standards nicht runtergehen. Ich möchte nicht nur auf einer Alltagsebene und auf einer Beispielebene bleiben, sondern ich möchte gerne auch bestimmte Kon-

zepte irgendwie an den Mann und die Frau bringen, dass das sozusagen auch verknüpft wird mit dem Handeln, dass nicht intuitiv gehandelt wird, sondern dass sie reflexiv und professionell handeln. Und das finde ich/und das ist ja im Unikontext genau das Gleiche. Das finde ich total schwierig.“

Melanie: *„Genau das ist auch für mich die Schlüsselgröße: das reflexive Handeln. [...]“* (Gruppe E/Z. 223–237)

Hier wird ein generelles Problem deutlich, nämlich die mangelnde Möglichkeit, Arbeitsergebnisse pädagogischer Prozesse zu kontrollieren. Handlungsfähigkeit, für deren Ausbildung bei den Studierenden sich die Lehrenden verantwortlich fühlen, wird erst in Situationen sichtbar, die außerhalb ihres Beobachtungsradius liegen, nämlich in beruflichen Handlungssituationen. Ob die Lernziele also tatsächlich erreicht wurden, ist für sie in der Regel nicht überprüfbar. Eine Teillösung dieses Problems scheint darin zu bestehen, die Reflexionsfähigkeit über entsprechende „*Reflexionsaufgaben*“ (Gruppe E/Z. 255) zu fördern und zugleich zu überprüfen. Jedoch stellt es die Lehrenden vor ein neues Problem, wenn sie die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zum Bewertungskriterium erheben, denn über die Messbarkeit von Reflexionsfähigkeit gibt es keine eindeutigen Parameter: *„Aber das kann ich natürlich nicht abfragen in irgendwelchen Klausuren beispielsweise, ja“* (vgl. Gruppe E/Z. 249–250).

Reflexionsfähigkeit als professionelle Anforderung wird von den Lehrenden für verschiedene berufliche Situationen konstatiert, so etwa im Rahmen des Referendariats von angehenden Lehrkräften (vgl. Gruppe E/Z. 289–294). Dieses Beispiel zeigt auf, dass Reflexionsfähigkeit in den Augen der Diskussionsteilnehmenden bedeutet, auf Kritik am eigenen pädagogischen Handeln reagieren, sprich das eigene Handeln begründen zu können. Im Kontext des Referendariats führt das wiederum zu dem konkreten Effekt einer besseren Bewertung durch die Prüfenden. Auch das nächste Beispiel zeigt, dass der Nutzen von Reflexionsfähigkeit, als Ergebnis einer theoretischen Ausbildung, sich darin zeigt, dass die eigene fachliche Perspektive gegenüber anderen Fachdisziplinen im Berufsalltag von den (ehemaligen) Studierenden zur Geltung gebracht werden kann:

Melanie: *„Ja, und auch die Kompetenz zu haben, dass ich mein eigenes Handeln legitimieren kann, egal ob ich jetzt Lehrer bin oder Erziehungswissenschaftlerin, die dann, was weiß ich, Personalentwicklungskonzepte machen oder (...) wo ich denke, ihr müsst doch auch euer Handeln legitimieren können in Worte und nicht nur intuitiv. Und das ist wieder die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Und das könnt ihr genau tun. Oder ihr müsst anderen Kollegen, die aus einer anderen Disziplin kommen, wie aus der Psychologie oder der BWL, erklären und begründen, warum ihr dieses Konzept der Weiterbildung für sinnvoll haltet, ja.“* (Gruppe E/Z. 298–305)

Lebenslanges Lernen und seine Anforderungen an jeden einzelnen, Entscheidungen bezüglich seiner Lernbiografie selbstbestimmt treffen zu können, lässt sich demnach argumentativ mit dem von den Lehrenden entwickelten akademischen Bildungsziel eines Studiums verknüpfen, nämlich der Reflexionsfähigkeit:

Melanie: *„[...] Aber ich glaube, genau das sind die Fähigkeiten, wenn ich Theorie und Praxis und vor allem mich selbst auch reflektieren kann und die Strukturen um mich rum, dass ich dann*

lebenslang lernen kann. Also dass das eine Schlüsselgröße eigentlich ist für diesen Prozess, weil ich ja dann mich selbst bestimmend weiterentwickeln kann. Und ich glaube, das wäre so eine Schlüsselgröße, die wir eigentlich auch vermitteln sollten, als Handlungsfähigkeit, wenn es um dieses Konzept des lebenslangen Lernens geht [...]“ (Gruppe E/Z. 244–249).

In diesem Zitat wird deutlich, dass Lebenslanges Lernen selbstbestimmte Weiterentwicklung benötigt. Diese findet ihren Ausgangspunkt in der Reflexionsfähigkeit der Studierenden über sich selbst und ihre Handlungsbedingungen, die wiederum Handlungsfähigkeit zur Folge hat (z. B. alles reflektieren und abwägen können und dann entscheiden, was zu tun ist – dafür braucht es wiederum die Auseinandersetzung mit Theorie). Hier wird Lebenslanges Lernen als Legitimation für die Vermittlung theoretischen Wissens herangezogen.

Gleichzeitig stellt die Erfüllung dieses Ausbildungsziels für Sonja bei der Zielgruppe der *lebenslang Lernenden* die Hochschullehrenden vor zusätzliche Herausforderungen, nämlich indem die Förderung der Reflexionsfähigkeit, im Rahmen derer auch Haltungen verändert werden sollen, bei ihnen schwerer erreichbar zu sein scheint:

Sonja: „Was schwieriger ist: An Haltung ranzukommen, die sich dann möglicherweise ja schon sehr ausdifferenziert hat, schon sehr grundlegend ist, eine Sichtweise auf bestimmte Dinge – die noch mal zu verändern, ist manchmal, erlebe ich so, schwieriger. Nicht immer, aber manchmal. Also da kommt einfach so die Lebenserfahrung und die Hintergründe, die sie haben, kommen dann mit ins Spiel.“ (Gruppe E/Z. 363–368)

6.5.4.3 Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld zwischen institutionellen Handlungsvorgaben und Handlungseinschränkungen

Mit Verortung ist an dieser Stelle die Frage gemeint, auf welche Rahmenbedingungen die Lehrenden mit Blick auf die Umsetzung Lebenslangen Lernens Bezug nehmen und welche dadurch das Handeln ihrer Berufsgruppe bedingen.

In ihren Ausführungen unterscheiden die Diskussionsteilnehmenden einerseits zwischen einer institutionellen Handlungsebene, welche sie teilweise konkret mit dem Agieren der Hochschulleitung oder abstrakt mit der „*Hochschulpolitik*“ (Gruppe E/Z. 403) gleichsetzen, und andererseits einer professionellen Ebene, womit sie die eigene Berufsgruppe meinen. In den folgenden Diskussionsaspekten wird das Agieren der Hochschullehrenden als Folge institutioneller Politik gewertet, sprich, es wird einer Top-down-Logik gefolgt, in der das Agieren der Hochschullehrenden als Ausführen institutioneller Vorgaben und nicht als eigenständiges Handeln betrachtet wird.

So sieht sich Lena in Bezug auf die konkrete Umsetzung von Maßnahmen aus der Programmatik Lebenslangen Lernens (sie bezieht sich dabei auf den entsprechenden Ausschnitt aus dem Diskussionsimpuls) aufgrund der aktuellen Hochschulpolitik innerhalb der Institution nicht ausreichend unterstützt:

Lena: „Und ich habe ehrlich gesagt nicht das Gefühl, dass das von hochschulpolitischer Seite so gefördert wird, also dass wir da wirklich auch Hilfestellungen bekommen als Dozierende und Lehrende, wie wir damit umgehen und das auch wirklich viel bewusster lehren. Letztendlich, wir kommen hierher, geben Seminare und haben eben die Gegebenheiten und die Studierendengruppen, so wie sie sind, und müssen selber gucken, wie können wir damit umgehen, wie können wir

da gezielt beraten oder orientieren. Aber von der Hochschulpolitik sehe ich da, ehrlich gesagt, nicht viel.“ (Gruppe C/Z. 397–404)

Die Nutzung des Angebots des hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogramms wird zwar in der Diskussion als generell wertvoll und hilfreich eingeschätzt – mit lediglich Ergänzungsbedarf um Inhalte wie den Umgang mit Konflikten in Seminarsituationen (vgl. Gruppe E/Z. 414–145) –, aufgrund der institutionell nicht dafür eingeräumten Zeitkapazitäten wird dieses Angebot jedoch nicht als eine generelle Lösung für die beschriebenen Probleme gehandelt.

Als weiterer hinderlicher Aspekt werden die kurzen Vertragslaufzeiten der wissenschaftlichen Mitarbeitenden ins Feld geführt. Diese wiederum verhindern ein Engagement in der Lehre, welches jedoch für eine Umsetzung lebenslangen Lernens für notwendig erachtet wird, indem dieses die Konzeption innovativer und damit in der Vorbereitung zeitaufwendiger Lehrveranstaltungen erfordert. So werden hierfür Konzepte vorgeschlagen, die in Kooperation mit der Berufspraxis stattfinden:

Melanie: „[...] Und das hat auch noch mal was mit lebenslangem Lernen zu tun. Also (...) dadurch, dass in diesem Lehrbetrieb auch immer wieder die Personen wechseln, können so bestimmte Ansätze und Konzepte, die vielleicht auch mal erarbeitet werden, gar nicht nachhaltig verstetigt werden. Also (...) keine Ahnung, mit einer Kollegin mache ich jetzt das mit der Tagung beispielsweise. Wir machen ganz viele Exkursionen, wir gehen in die Betriebe rein und versuchen so, einen Praxisaustausch zu machen, weil das weiß ich ja auch nicht, ja? Also ich brauche ja Experten, die genau da mit in die Diskussion gehen.“ (Gruppe E/Z. 470–477)

Zusammengefasst bestehen folgende strukturelle Probleme, lebenslanges Lernen konsequent und systematisch an der Institution Hochschule zu realisieren: ein mangelndes Zeitbudget für die Inanspruchnahme hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote, eine Angebotslücke bezogen auf den für lebenslanges Lernen notwendigen Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft, hohe personelle Fluktuation der wissenschaftlichen Mitarbeitenden und damit einhergehend die Erschwernis der Entwicklung und der Etablierung innovativer Lehrkonzepte in Kooperation mit der Berufspraxis in Betrieben. All dies wird von den Diskussionsteilnehmenden als Ausdruck dessen gewertet, dass es an einem grundsätzlichen Bekenntnis der Hochschulpolitik zur Programmatik des lebenslangen Lernens mangelt. Ein umfassendes Realisierungskonzept würde Maßnahmen auf den verschiedenen Handlungsebenen etablieren und gleichzeitig institutionelle Rahmenbedingungen schaffen, die Lehre insgesamt einen höheren Stellenwert einräumen. Stattdessen wird das Engagement der Hochschulpolitik in Bezug auf politische Programme allgemein⁷⁸ als beschränkt auf die Einführung verschiedener „Labels“ wahrgenommen, mit denen jedoch wiederum keine strategische Organisationsentwicklung korreliert, welche die Umsetzung dieser Programme bis in die kleinste Organisationseinheit hinein ermöglichen würde:

⁷⁸ Ein ähnliches Vorgehen hochschulpolitischer Akteur:innen wird von den Teilnehmenden auch in Bezug auf Programme wie Internationalisierung oder Digitalisierung gesehen (vgl. Gruppe E/Z. 422–427).

Melanie: „[...] Und dass das nicht nur in einem Label bleibt, sondern runtergebrochen wird auf Handlungsstrategien, die es dann selbst von jedem zu erfüllen gilt, ja, natürlich mit Freiraum, aber das wäre für mich schlüssiger, glaube ich, weil ich dann verstehen würde, was sind die Strategien, wo es hingehen soll. Das weiß ich ja persönlich nicht als kleiner Mitarbeiter (...?). Es ist auch die Frage, ob ich das muss. Es geht mir nur darum, zu sagen, wenn das ein Konzept ist und eine Universität sich dazu bekannt, dann muss es sich ja widerspiegeln in ihrem Handeln. Und handeln tun ihre Mitglieder, also wir. Und dann muss es sich ja in meinem Handeln irgendwie widerspiegeln. Und diese Übersetzung, die könnte man vielleicht durch eine andere Art von Kommunikation ermöglichen, außer E-Mails zu schreiben beispielsweise, und auf irgendeinen Feiertag hinzuweisen oder auf irgendein Konzept, das man hat.“ (Gruppe E/Z. 590–601)

Gewünscht wird die Kohärenz der Außenpräsentation von Universität und dem, wie im Inneren vorgeht. Darin deutlich wird der Wunsch nach konkreten Zielvorgaben, an denen das eigene berufliche Handeln ausgerichtet werden kann. Dafür braucht es jedoch eine Übersetzung von Konzepten in konkrete Strategien für das operative Handeln im Hochschulbetrieb. Von der dadurch geschaffenen Orientierung wird wiederum eine Entlastung im Handeln selbst erwartet. Gleichzeitig wird hier ein zentraler Aspekt angesprochen, der im professionellen Selbstverständnis der Hochschullehrenden eine große Rolle spielt und den Wunsch nach stärkeren Vorgaben durch die Organisation in bestimmtem Maße unterläuft, nämlich der Anspruch auf selbstbestimmte Entscheidung über Auswahl und Gestaltung von Inhalten, Methodik und Didaktik des eigenen Lehrangebots. Dieses Spannungsfeld findet Ausdruck in der Aushandlung der Diskussionsteilnehmenden über den Wunsch nach Beibehaltung von Autonomie bei gleichzeitiger Forderung nach Etablierung und Einhaltung von einheitlichen Qualitätsstandards:

Lena: „Ich finde das zum Beispiel auch gut, wenn einige Standorte zum Beispiel auch so eine hochschuldidaktische (...) Qualifizierung (...) an den Anfang stellen und teilweise auch als Voraussetzung mit sehen, um überhaupt in den Lehrbetrieb zu gehen. [...] Oder auch zum Beispiel für uns sind ja zum Beispiel auch so die ganzen hochschuldidaktischen Inhalte relativ bekannt, weil wir ja selber auch aus dem Bereich Didaktik und Pädagogik kommen. Aber ich bin zum Beispiel auch Methoden in der Lehre und gerade auch vielleicht in (...) Bereichen der Naturwissenschaften/ (...) ja, da sind halt diese ganzen Konzepte böhmische Dörfer. Und wie gesagt, diese Qualifizierungsmaßnahmen wie zum Beispiel ((Programmname)), diese Hochschulausbildung, ist, ja, ein Angebot, aber es wird nicht von allen wahrgenommen. Und eben aufgrund von Zeitdruck, kurzen Laufzeiten bei den Arbeitsverträgen können sie gar nicht wahrgenommen werden und Leute geben auch Lehre und sollen eben diese Aspekte berücksichtigen, die hier so dargelegt werden, (...) aber haben dafür überhaupt gar keinen Blick. (...) Also von daher finde ich es schwierig. Und (...) da müsste man eigentlich auch fast überlegen, wie gibt es da so eine Art (...) Starterkit für Lehrende in allen Bereichen. (...) Letztendlich müsste man es auch in anderen Bereichen, eben auch in der Wirtschaft ja auch so sehen, wenn jemand irgendwo anfängt, muss er eingearbeitet werden. Aber das passiert ja hier nicht. Also ich habe mich damals dann neben meinen ersten eigenen Seminaren da trotzdem noch bei meiner/sozusagen also der Professorin, für die ich arbeite, noch selber mit in die Seminare reingesetzt, um zu sehen, okay, wie macht sie denn das überhaupt? Aber dafür haben viele gar keine Möglichkeiten.“ (Gruppe E/Z. 526–550)

Die Idee einer verbindlichen Einstiegsqualifikation zur Einarbeitung in die Lehrfunktion über eine hochschuldidaktische Ausbildung wird von Lena einerseits generell, andererseits insbesondere mit Verweis auf das Fehlen entsprechender Kenntnisse von

Lehrenden anderer Fachdisziplinen eingebracht. Sie erfolgt auf Basis des Arguments, dass für eine heterogenitätssensible Hochschullehre, welche Lena aus der Programmatik Lebenslangen Lernens schließt, hochschuldidaktische Kompetenzen notwendig sind, die in ihren Augen wiederum nur in entsprechenden Weiterbildungen erworben werden können. Lena zieht hierbei Parallelen zu der in Unternehmen üblichen Einarbeitungsphase von neuen Mitarbeitenden. Anhand der Schilderung ihres eigenen Umgangs zur Überwindung der mangelnden Berufserfahrung während ihres Berufseinstiegs wird deutlich, wie sie die Notwendigkeit der „Einarbeitung“ im Hochschulkontext durch die Methode der Unterrichtsbeobachtung gelöst hat. Dieser Aspekt löst jedoch bei Sonja Widerspruch aus, da sie darin einen Eingriff in das Grundprinzip der Freiheit von Forschung und Lehre befürchtet:

Sonja: „Ich bin aber auch nicht sicher, ob das immer so gut ist.

Lena: Ja?

Sonja: Also wenn bei mir in der Abteilung neue Kollegen anfangen, dann machen wir ja so ein Unterstützungssystem, du kannst jeden fragen oder es gibt eine Ansprechperson und so, aber sie dürfen ihre Lehre erst mal selbst gestalten. Es gibt ja andere Modelle, wo man das Konzept sich vorstellen lässt, wo man mitbestimmt und so weiter, als Chef, Chefin. Und ich bin nicht sicher, ob das besser wäre. Also wenn es eine Kultur gibt/und für mich ist das auch so ein bisschen/ lebenslanges Lernen bedeutet für mich auch sehr viel selbstgesteuert und auch erkennen zu können, wann brauche ich Unterstützung und wann brauche ich sie nicht. Wann darf ich auch meine Fehler machen, wann darf ich auch neue Dinge ganz eigenständig entwickeln. Deswegen bin ich nicht so sicher. Also wenn ich sage, ihr müsst alle in meine Veranstaltung erst mal gehen, euch das angucken, wie ich das mache, ich übertreibe jetzt ein bisschen/mache ich es denn so gut? Ist das der Maßstab? Machen es andere nicht vielleicht besser? Ich weiß nicht, ob das besser wäre.“ (Gruppe E/Z. 552–564)

Das Unbehagen gegenüber Einarbeitungsmodellen, in denen sich Berufseinsteiger:innen in der Gestaltung ihrer Lehre an ihren Vorgesetzten orientieren (müssen), wird von Sonja vor dem Hintergrund einer Erwartung an neue Kolleg:innen geäußert, ihre Lehrfähigkeit selbstgesteuert zu entwickeln. Darunter fällt die eigenständige Einschätzung darüber, welche Kompetenzen oder welches Wissen noch benötigt wird, um gute Lehre machen zu können, und welche Lehrmethoden überhaupt zur eigenen Person passen. Darüber hinaus problematisiert Sonja die Vorbildfunktion, die durch ein entsprechendes Modell entsteht, auch im Hinblick auf den Verlust von Chancen zur Kreierung innovativer Lehrmethoden.

Lena: „Ja. Oder aber, wie gesagt, vielleicht ist es wirklich/Angebote, was es ja gibt für Hochschuldidaktik/dass man sagt, okay, neue Mitarbeiter, die hier anfangen, nehmen in den ersten, zwei Monaten eben an diesen Schulungen teil, weil so ist es wie gesagt freiwillig und es ist auch teilweise von den Terminen her sehr breit gestreut, über ein halbes Jahr oder ein Jahr, diese ((Programmname))-Qualifikation. So lange haben manche gar keine Laufzeiten. Und das finde ich halt schade, wenn man sozusagen/es gibt ja auch diese Informationsveranstaltung neu an der Uni, dass man eben da auch gewisse Fortbildungsgrundsteine vielleicht erst mal legen sollte, was heißt es denn überhaupt, Lehre zu planen, und da eben vielleicht gewisse Methoden mit an die Hand gibt, einfach so eine Art kleiner Crashkurs, für den Beginn. (...) So was könnte ich mir vielleicht denken.“ (Gruppe E/Z. 565–574)

Lena betont erneut die Notwendigkeit einer Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung für alle Berufseinsteiger:innen, konkretisiert deren Umfang jedoch gegenüber ihrer vorherigen Aussage auf zwei Monate bzw. auf einen „kleine[n] Crashkurs“. Dabei positioniert sie sich jedoch nicht eindeutig zu der Frage, ob sie diese Weiterbildungsteilnahme verpflichtend einführen würde. Die von ihr nachgefragten Angebotsformate unterscheiden sich inhaltlich jedoch von den in der vorangegangenen Diskussion geäußerten Bedarfen. Hierbei geht es nicht mehr um die Bewältigung konkreter Herausforderungen, wie den Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft in der Seminarsituation, sondern um Grundlagen der Methodik und der Didaktik von Lehrveranstaltungen.

Auch Melanie bringt erneut das Argument vor, dass eine gewisse, in ihrem Ausmaß sehr eingeschränkte Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit notwendig sei, die darin bestünde, sehr grundlegende didaktische Kenntnisse über günstige Vermittlungsmethoden in Abstimmung mit den jeweiligen Inhalten zu erwerben. Damit bringt sie zwei Aspekte aus den vorherigen Aussagen von Lena und Sonja in einem Kompromiss zusammen, der darin besteht, dass die Lehrenden im Rahmen der Weiterbildungsveranstaltungen zugleich in ihrer Selbstständigkeit bestärkt werden sollten, nur die für sie passenden Methoden auszuwählen bzw. anzuwenden:

Melanie: „(...) Ja, (...) das könnte doch eine gute Mischung aus beidem sein. Also wenn man sagt, es gibt so bestimmte Elemente, was weiß ich, hier hast du einen Methodenkatalog, wir geben das mal durch, wann passt welcher Inhalt zu welcher Methode ungefähr, weil das muss man ja auch erst mal rauskriegen und dass man das nicht willkürlich macht, (...) dass man dann auch sagt, und dann probiere dich aus, weil nicht jede Methode passt auch zu dir. Und das meinte ich vorhin auch mit der Mischung für die Studierendenschaft. Also wenn die Gruppe heterogen ist, ist es sinnvoll, wenn die Lehre auch heterogen gestaltet ist. Und keine Ahnung, (...) ich habe auch eine Vorlesung, die frontal ist, das kommt manchen Menschen auch zugute, die finden das auch in Ordnung. Manche sagen, nein, ich brauche Reflexionsübungen, ich brauche Texte, die ich selber für mich erschließen kann. Also dass man auch verschiedene Lernwege für eine heterogene Studierendenschaft sozusagen auch anbietet und das bewusst gestaltet. [...]“ (Gruppe E/Z. 575–586)

Gleichzeitig kommt dabei zum Ausdruck, dass Melanie als Lösung für die Herausforderungen im Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft, für welche zuvor noch ein spezielles Angebot in der hochschuldidaktischen Weiterbildung geschaffen werden sollte, nun mit einem vielfältigen Angebot an unterschiedlichen Lerntechniken gelöst sieht, welches von den Hochschullehrenden in Abhängigkeit von eigenen Voraussetzungen und Interessen bereitgestellt wird. Die Lösung für einen passenden Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft besteht demnach in einem Angebot an unterschiedlichen Lerntechniken, welches sich – wenn man den Lehrenden entsprechende Handlungsspielräume offen lässt – automatisch entwickelt. Es handelt sich somit um einen nicht gesteuerten, selbstläufigen Umgang mit Heterogenität, welcher kein institutionelles Eingreifen braucht, außer entsprechende fördernde Rahmenbedingungen zu schaffen.

In Bezug auf die Konsequenzen für die eigene Berufsgruppe changieren die Lehrenden also einerseits zwischen der Anerkennung der Notwendigkeit, über die Teil-

nahme an Weiterbildungen für die Einhaltung gewisser Qualitätsstandards zu sorgen, und andererseits der Position, dass sie in ihrem Handeln nicht zu sehr eingeschränkt werden wollen. Das wird in entsprechenden Aussagen deutlich, in denen auch ein Vertrauen gegenüber der *learning by doing*-Methode, sprich eines selbstläufigen Prozesses, in dem die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten für gute Lehre notwendigerweise einfach erworben werden, zum Ausdruck kommt. Somit werden lediglich Forderungen an die eigene Berufsgruppe gestellt, wie die Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung, die sie selbst bereits erfüllt haben oder gegenüber denen sie sich zumindest nicht verweigern würden. Der Forderung an die Hochschulpolitik nach Übersetzung der Programmatik in konkrete Handlungsziele und -vorgaben steht wiederum die Forderung nach autonomem Handeln aufseiten der Hochschullehrenden und nach Konzentration der Hochschulpolitik auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen entgegen, die dieses freie Handeln ermöglichen.

Die Forderung nach der Einführung von Qualitätsstandards lässt sich auch mit dem Anspruch der Integration lebenslangen Lernens in das zuvor gemachte Ziel akademischer Ausbildung (siehe vorheriges Teilkapitel) verbinden:

Melanie: „[...] Es geht nur darum, dass man vielleicht (...) so Qualitätskriterien noch mal findet, die für alle gelten. Und die Qualitätskriterien müssten sich, wenn man es jetzt nach diesem Konzept macht, sich daran richten, was Menschen, die ein Studium beginnen und auch beenden, für Handlungskompetenzen brauchen, um das Konzept des lebenslangen Lernens für sich erstens als Wert und auch als Möglichkeit zu bestreiten. Weil wenn ich nicht selbstgesteuert lernen kann, wenn ich mich nicht selbst reflektieren kann, dann ist dieses Konzept obsolet. Weil Lebenslanges Lernen heißt ja, ich muss erkennen, wo genau das in mir steckt oder wo meine Möglichkeiten sind. Und das wäre vielleicht so eine Handlungsmöglichkeit für Universitäten, das festzulegen. Dann wäre es nämlich egal, welche Mitarbeiter wann wie kommen, weil ich ja dann so eine Art Grundstandard festlege.“ (Guppe E/Z. 512–525)

6.5.5 Fazit

Die Zugehörigkeit aller Diskussionsteilnehmenden zu einer pädagogischen Fachdisziplin in Kombination mit einer jeweils mehrjährigen Lehrtätigkeit an Universitäten führt zu einer besonderen Aushandlung der Bedeutung lebenslangen Lernens und seiner Umsetzung an Universitäten. So erweist sich hier – wie auch in Gruppe A – der Ausblick auf gemeinsame berufliche Anwendungsbezüge der von den Diskutierenden bereitgestellten akademischen Ausbildung als fruchtbar, um das eigene pädagogische Handeln in Interaktionssituationen mit den Studierenden sowie das Ausbildungsziel eines pädagogischen Studiums zu reflektieren. Dabei wird ein enger Zusammenhang zwischen der Frage nach einem angemessenen Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft, insbesondere mit berufserfahrenen Studierenden, und lebenslangem Lernen hergestellt und dieses dadurch mit grundsätzlichen Fragen des Erwerbs von Reflexionsfähigkeit in Verbindung mit der Aneignung beruflicher Fachkompetenz der Studierenden verknüpft. Die Konstruktion des akademischen Ausbildungsziels der reflexiven Handlungsfähigkeit bietet den Lehrenden vor allem ein Argument, um ihr Lehrangebot, welches hauptsächlich in der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten besteht, gegenüber den Studierenden zu legitimieren. Dies erfolgt über die

Begründung, dass eine reflexive Handlungsfähigkeit als Grundlage für professionelles Handeln in beruflichen Alltagssituationen notwendig sei. So entwickelt sich diese kollektive Aushandlung auf Basis geteilter Erfahrungen mit als problematisch wahrgenommenen Interaktionssituationen mit Studierenden in Seminaren zu einer Legitimationsstrategie gegenüber der Kritik des mangelnden Berufspraxisbezugs eines Studiums. Die im Impuls dargestellte Aufforderung an Hochschulen, einer wachsenden heterogenen Studierendenschaft lernendenzentriert zu begegnen, löst also bei den Diskussionsteilnehmenden vor dem Hintergrund bisheriger beruflicher Alltagserfahrungen und der Debatte über ein angemessenes Theorie-Praxisverhältnis eines Studiums Unsicherheit aus. Durch die spezielle Gruppendiskussionssituation mit drei Lehrenden aus ähnlichen Fachdisziplinen könnte diese Aushandlung jedoch auch von dem Wunsch geprägt sein, sich jeweils bei den Kolleginnen über die Ausbildungsziele der von ihnen angebotenen Studiengänge zu vergewissern und sich zugleich zu Fragen der jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen zu positionieren.

Die teilweise distanzierte Haltung gegenüber einem weiteren Ausbau von Hochschulen zu Orten des lebenslangen Lernens durch die Öffnung für weitere berufserfahrene Studierende lässt sich vor diesem Hintergrund als Sorge vor der Verschärfung eines Konfliktes deuten, der bereits jetzt schon besteht und die Unsicherheit der Lehrenden gegenüber dem Ausbildungsauftrag von Hochschulen noch mehr ans Licht bringt und der zu Dilemmata in Bezug auf die Frage nach der Art des Umgangs mit dieser Studierendengruppe führt. Diese Unsicherheit wird verschärft durch eine als teilweise strategielos wahrgenommene Umsetzungspolitik der Hochschulen in Bezug auf neue Programme, in der es bislang zu keiner klaren Verteilung von Kompetenzen oder der Entwicklung von Handlungsstrategien für die verschiedenen hochschulischen Organisationseinheiten gekommen ist. Für die Umsetzung des Konzepts des lebenslangen Lernens mahnen die Lehrenden zwar die Schaffung fördernder Rahmenbedingungen durch die Hochschulpolitik an, die akademischen Qualitätsstandards genügen. Sie plädieren jedoch gleichzeitig für die Beibehaltung einer größtmöglichen Autonomie in der Gestaltung der Lehre.

6.6 Fallanalyse Gruppe F

6.6.1 Zusammenfassung

In der Gruppe F entfaltet sich der Gruppendiskurs um eine dichotome Gegenüberstellung von lebenslangem Lernen auf der einen und Hochschulen auf der anderen Seite. Darin weisen sie auf zahlreiche Hürden und Barrieren hin, die einer Integration lebenslangen Lernens in die Hochschulstrukturen entgegenstehen. Wie auch in anderen Gruppen wird der Diskussionsimpuls als „*Visionskonzept*“ (Gruppe F/Z. 115) konstruiert und ins Verhältnis zur Realität bzw. dem Status quo der Entwicklung gesetzt. Dabei spielt das Thema Zugang für nicht-traditionell Studierende unter Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen von Durchlässigkeit eine große Rolle.

6.6.2 Informationen zur Gruppenzusammensetzung und zum Zustandekommen der Diskussion

Die Diskussion der Gruppe F bildet den Abschluss der Erhebungsphase des empirischen Materials. Sie fand im Januar 2019 mit fünf Teilnehmenden statt. Ihr vorausging eine längere Suche nach Teilnehmenden für eine weitere Gruppendiskussion, da zuvor über die Anfrage einzelner Fakultäten verschiedener niedersächsischer Universitäten letztendlich nur zwei zustande gekommen waren. So wurde die Möglichkeit ergriffen, eine Diskussion mit einer Gruppe von Hochschullehrenden zu veranstalten, die an einer hochschuldidaktischen Fortbildung zum Thema Digitalisierung in der Lehre an einem niedersächsischen Weiterbildungszentrum teilgenommen hatten. Die Gruppe unterschied sich somit in einem hohen Maß von den anderen Gruppen im Sample, deren Mitglieder alle innerhalb einer Institution tätig waren. So bestand dort nicht, wie bei den anderen Gruppen, die Möglichkeit längerer Bekanntschaften zwischen einzelnen Gruppenmitgliedern sowie die Bezugnahme auf dieselbe Institution als Arbeitgeberin. Die Bekanntschaft zwischen diesen Gruppenmitgliedern war erst über den Weiterbildungstag hinweg entstanden. Dennoch besteht auch für diese Gruppe die Möglichkeit, dass sich während des Weiterbildungstags bereits bestimmte Teilnehmendenrollen sowie kollektive Themen entwickelt haben, die nun in die Gruppendiskussion eingebracht werden.

An der Diskussion nehmen Bernd, Birgit, Simon, Tim und Stefanie teil. Die von ihnen vertretenen Fächer stammen aus dem Bereich der Naturwissenschaften, Maschinenbau, Hochschuldidaktik, Informatik und Englisch. Die Heterogenität bezogen auf die vertretenen Disziplinen ist in dieser Gruppenkonstellation besonders hoch. Die Teilnehmenden verfügen über Lehrerfahrung im Zeitraum von 3,5 bis 17 Jahren. Einige der Teilnehmenden sind an Hochschulen der angewandten Wissenschaft (HAW), andere an Universitäten beschäftigt bzw. bringen Studien- und/oder Berufserfahrungen an beiden Hochschulformen mit.

Eine Besonderheit der Kommunikation im Vorfeld der Diskussion war ein längeres Telefonat mit Birgit, die um ein solches gebeten hatte, um mehr über die Hintergründe meines Forschungsvorhabens zu erfahren. In diesem Gespräch zeigte sie ein hohes Interesse an dem Thema Öffnung von Hochschulen, was sie vor allem mit ihrer Mitarbeit in einem Projekt mit einem ähnlichen Schwerpunkt an einer HAW begründet. Stefanie, Tim und Simon meldeten sich jeweils per E-Mail für die Teilnahme an. Vor Ort erklärte sich zusätzlich noch Bernd, der Leiter der Weiterbildung, zur Teilnahme bereit.

6.6.3 Bedeutende Phänomene des Interaktionsgeschehens

Die Teilnehmenden richten ihre einzelnen Beiträge daran aus, auf die Hürden und die Barrieren hinzuweisen, die die institutionellen Rahmenbedingungen des Hochschul-

systems⁷⁹ für die Umsetzung Lebenslangen Lernens darstellen, und arbeiten somit gemeinsam an der Ko-Konstruktion einer trägen, starren Institution Hochschule, deren Türen für Personen mit alternativen Bildungsbiografien weitgehend verschlossen bleiben und sich lediglich durch das Engagement und das Durchhaltevermögen von Einzelpersonen auf beiden Seiten der Mauer (engagierte Studierende und Lehrende) öffnen lassen. Dabei gehen die Teilnehmenden sehr konsensorientiert vor und ihre Beiträge unterscheiden sich lediglich dahin gehend, dass von ihnen jeweils unterschiedliche Aspekte eingebracht werden, sich dabei allerdings stets ergänzen. Meinungsunterschiede bleiben relativ gering ausgeprägt und werden lediglich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen hervorgebracht. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Teilnehmenden über weite Teile der Diskussion nur bedingt die zuvor geäußerten Beiträge aufgreifen, sondern neue Aspekte in derselben Argumentationslinie hinzufügen.

Als mitverantwortlich für das schlechte Gelingen einer Umsetzung Lebenslangen Lernens betrachten die Diskussionsteilnehmenden auch das Handeln der eigenen Berufsgruppe, sprich der Hochschullehrenden. Ein Kennzeichen dieser Diskussion ist also ein durchgängig kritischer Blick auf das Agieren dieser Berufsgruppe, jedoch ohne sich selbst darin einzubeziehen. Dies erfolgt, indem die Gruppe eine Aufspaltung innerhalb der sozialen Welt der Hochschullehrenden auf Basis der Zuteilung unterschiedlicher Handlungsziele in Bezug auf die Öffnung der Hochschulen für *lifelong learners* vornimmt:

Birgit: „[...] weil da die Motivation der Professoren und Professorinnen glaube ich nicht hoch genug angesiedelt ist und die nehmen also dieses Publikum, das sie da auch vor sich haben, gar nicht ernst und haben eigentlich auch gar keine Lust dazu, weil sie ja viel zu Höherem geboren. Und dann laufen solche Leute wieder weg.“ (Gruppe D/Z. 408–411)

In den Aussagen der Diskussionsteilnehmenden ist es dabei vor allem die Statusgruppe der Professor:innen, denen sie entgegengesetzte Handlungsziele zuschreiben („[...] also ich will jetzt nicht ähm *Bashing* von Professorkräften machen, aber da hat man häufig/ oder teilweise auch den Eindruck, dass die auch stolz darauf sind, dass die nichts auf Lehre geben.“; Gruppe D/Z. 979–981). Ein Interpretationsansatz für diesen kollektiv abwertenden Blick auf Vertreter:innen der eigenen Berufsgruppe könnte in ihrer Konzeption als Ad-hoc-Gruppe liegen. So bilden die Teilnehmenden über die Diskussion hinaus keine institutionelle Gruppe und müssen daher mit keinen Konsequenzen für die von ihnen getätigten Aussagen rechnen. Damit bietet diese Diskussion gegenüber den anderen Gruppen den Vorteil, dass die Teilnehmenden ihre Kritik an der jeweiligen Organisation, für die sie tätig sind, offener bzw. offensiver äußern können.

Zugleich bleibt in dieser Gruppendiskussion eine Thematisierung von eigenen Handlungsvollzügen als Lehrtätige aus. Viel präsenter hingegen ist eine studentische

79 Die Diskussionsteilnehmenden beziehen sich in ihren Beiträgen auf beide Hochschultypen, Universitäten und Hochschulen der Angewandten Wissenschaften (HAW), beispielweise in Form von Erfahrungen, die sie bei ihrer aktuellen Arbeitgeberin oder als Studierende an einer der Hochschultypen gemacht haben. Eine explizite Differenzierung erfolgt nur in einzelnen Momenten. So werde ich den Begriff der Hochschule wählen, wenn vermutlich beide Hochschultypen gemeint sind, und den Begriff der Universität bzw. HAW verwenden, wenn es um eine eindeutige Gegenüberstellung geht.

Perspektivübernahme und damit einhergehend die Vertretung der Belange von Studierenden mit alternativen Bildungswegen. Dabei können einige der Teilnehmenden auch auf eigene Erfahrungen zurückgreifen. So nimmt Birgit ihre Erfahrungen als nicht-traditionelle Studierende als Ausgangspunkt für die Benennung struktureller Barrieren und Hindernisse, die den im Impuls dargestellten Zustand als wünschenswert und zugleich nicht mit der Realität in Einklang zu bringen erscheinen lassen. Auch Stefanie bezieht sich auf ihre eigenen negativen Erfahrungen mit der Anrechnung von Studienleistungen beim Übergang von einer HAW zu einer Universität.

Die Teilnehmenden richten im Rahmen der Diskussion ihren Fokus darauf, auf Basis des Diskussionsimpulses ein Konzept des lebenslangen Lernens zu entwerfen, welches sich durch seine große Offenheit auszeichnet und welches dabei zugleich dem Status quo der Hochschule in Bezug auf diese Offenheit gegenübersteht. Die Argumentationsmuster verlaufen dabei auf recht schematische Art und Weise. Die einzelnen Themen werden entlang einer Struktur organisiert, welche die Anforderungen und die Bedingungen lebenslangen Lernens den Hochschulstrukturen und einer institutionellen Mentalität diametral gegenüberstellt. Interne Widersprüche, Komplexitäten und Ambivalenzen werden dabei nicht offen angesprochen. So vertritt diese Gruppe besonders stark die Annahme, dass sich Konzepte des lebenslangen Lernens unter derzeitigen Bedingungen nur schwer in das Programm von Hochschulen integrieren lassen. Durch die Darstellung der Hochschule als Träger und reformresistenter Institution ist diese Vereinbarkeit in naher Zukunft auch nicht absehbar.

Die Beiträge von Birgit, die über Erfahrungen berichten kann, die sie als nicht-traditionelle Studierende über die Bedeutung verschiedener Hürden gemacht hat, stellen ein wichtiges Element im Interaktionsgeschehen dar. Die Schilderung dieser Erfahrungen findet häufig unter Verwendung humorvoller Stilmittel statt, ohne dass Birgits Beiträge dadurch an Ernsthaftigkeit und Eindringlichkeit verlieren würden. Darüber hinaus beginnen viele ihrer Beiträge damit, dass sie weitere Ergänzungen vornimmt. Das heißt – wurde von einem anderen Teilnehmenden auf eine Barriere hingewiesen, schließt sie mit einer weiteren daran an.

Die anderen Teilnehmenden nehmen in ihren Argumentationen immer wieder auf Birgits persönliche Schilderungen Bezug und ziehen sie dazu heran, um ihre eigenen Aussagen zu veranschaulichen. Somit stellen die Erfahrungsschilderungen in Verbindung mit davon abgeleiteten Abstrahierungen und Ergänzungen um eigene Erfahrungen das Band dar, mit welchem sich die einzelnen Beiträge miteinander verknüpfen.

In ihrem ersten Diskussionsbeitrag verweist Birgit auf den zentralen Stellenwert, den das Diskussionsthema für sie persönlich hat:

Birgit: „(...) Also ich würde euch dazu gerne (...) gerne mein/ meine persönliche Vita ein kleines bisschen näherbringen, weil ich pass hier ((Schlag auf den Tisch)) so derartig rein, mir geht das Herz auf, wenn ich das lese, weil, als ich beschlossen habe, ich möchte gerne studieren, hat man mir den Zugang zu der Universität verwehrt [...].“ (Gruppe F/Z. 27–30).

Ihre Beiträge enthalten ausführliche narrative Passagen, in denen sie beschreibt, wie ihr die Universität, repräsentiert durch die Professor:innenschaft ihres Studiengangs, als nicht-traditionelle Studierende ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, als Mutter von zwei kleinen Kindern sowie als ältere Studierende entgegengetreten ist („weil ich bin nur gegen verschlossene Türen gerannt und wieder abgeprallt“; Gruppe F/Z. 52–53). Diese Erfahrungen über zahlreiche von ihr zu überwindende Hindernisse vor und während des Studiums sind Ausgangspunkt ihrer Kritik an den Hochschulstrukturen. Vor diesem Hintergrund führt sie das Gelingen ihrer akademischen Laufbahn bis einschließlich der Promotion auf ihr hohes individuelles Engagement zurück („Ja, das ist ja tatsächlich nur durch meine Hartnäckigkeit zustande gekommen“; Gruppe F/Z. 339). Dass sich dieses Engagement nicht nur persönlich für sie gelohnt hat, sondern auch für die Universität eine Bereicherung dargestellt hat, unterstützt sie durch die Beschreibung von positiven Momenten des Studiums, wie den generationenübergreifenden Austausch zwischen ihr und jungen Studierenden vor dem Hintergrund verschiedener Lebenserfahrungen („das war ein Geschenk, dass ich da war, weil die jungen Leute haben von mir ganz viel Struktur gelernt [...] das war ein tolles Geben und Nehmen“; Gruppe F/Z. 64–68). Sie generalisiert ihre Erfahrungen mit dem Hochschulsystem und überträgt es auf die Gesamtheit der älteren Studierenden („weil man ist da gar nicht gewollt“; Gruppe F/Z. 74). So müssen diese aus Sicht von Birgit, um sich im System zu bewähren, bestimmte Grundvoraussetzungen mitbringen, um den steinigen Weg bis zur Aufnahme eines Studiums und darüber hinaus zu bewältigen.

Vor dem Hintergrund dieser eindrücklichen Erfahrungen als nicht-traditionelle Studierende verweist Birgit auf die Notwendigkeit der Bereitstellung von Beratungs- und Orientierungshilfen. Diese sind vor allem erforderlich, damit das Studium letztlich auch zu Ende geführt werden kann („Es ist auch noch die Frage, was schafft man für Anreize um die Menschen, die sich tatsächlich auch dazu entschließen, bei der Stange zu halten, ne?“; Gruppe F/Z. 356–358). Aufseiten der älteren Studieninteressierten verortet sie wiederum die Notwendigkeit von „Mut“ und „Risikobereitschaft“ (Z. 560), „Leidenspotenzial“ (Z. 561) und zu einer „positive[n] neugierige[n] Einstellung“ (Z. 563–564). Da aus ihrer Sicht das System insgesamt ablehnend auf Menschen mit alternativen Bildungswegen reagiere, bliebe nur die Möglichkeit übrig, innerhalb des Systems Unterstützungsleistung in Form von individuellen „Mutmacher[n]“ (Gruppe F/Z. 142) zu etablieren, unter anderem durch Personen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben und somit eine Art Mentor:innenschaft übernehmen könnten, um die Effekte des Systems abzufedern.

Die anderen Diskussionsteilnehmenden vertreten in ihren Beiträgen ebenfalls einzelne Themen, die sie immer wieder – leicht abgewandelt und der aktuellen Diskussion angepasst – anführen. So gestalten sie die Diskussion in ihren Beiträgen als eine Akkumulation von Hürden und Barrieren, die aus Sicht der Hochschullehrenden aktuell einer Umsetzung Lebenslangen Lernens (noch) entgegenstehen. Eine gegenseitige Bezugnahme auf die Inhalte der Beiträge der jeweils anderen erfolgt nur in sehr begrenztem Maße, sodass auch kaum Unstimmigkeiten entstehen oder Meinungsverschiedenheiten ausgetragen werden. Auch ich halte mich in meiner Rolle als Modera-

torin weitgehend zurück, da es aufgrund des dynamischen Interaktionsgeschehens kein Eingreifen von meiner Seite braucht, um die Diskussion in Gang zu halten. Im Gegenteil, es entstand bei mir der Eindruck, dass eine Intervention meinerseits eine Unterbrechung bedeuten und damit den Diskussionsfluss irritieren würde. So melde ich mich nur an einer Stelle zu Wort, um die Diskussionsteilnehmenden nach ihrer Einschätzung zu Kompetenz- und Verantwortungsfragen in Bezug auf die Förderung Lebenslangen Lernens zu bitten (vgl. Gruppe F/Z. 886–888).

6.6.4 Zentrale Diskussionsinhalte

An dieser Gruppendiskussion wird auf besondere Art und Weise deutlich, dass es für die Analyse der Bedeutung, die Lebenslanges Lernen für die Hochschullehrenden hat, nicht ausreicht, lediglich entsprechende Äußerungen zu dem Konzept an sich zu untersuchen. Der Begriff „Lebenslanges Lernen“ selbst fällt nur ganz selten, bspw. am Ende der Diskussion in einem der Abschlussstatements, und auch nur deshalb, um auf seine Schlagwortartigkeit zu verweisen und kritisch darauf Bezug nehmen zu können („*lebenslanges Lernen, Diversität und so weiter*“; Gruppe F/Z. 1045–1046). Lediglich eine Diskussionsteilnehmende nimmt in ihren Aussagen auf das Konzept ausdrücklich im Sinne einer politisch umzusetzenden Maßnahme Bezug. Die Bedeutung Lebenslangen Lernens tritt also nicht für sich genommen, sondern als Teil des Gegensatzpaares Offenheit versus Verschlussenheit auf. Lebenslanges Lernen erfordert in den Augen der Teilnehmenden ein hohes Maß an Durchlässigkeit der Organisation Hochschule, die in ihrer Wahrnehmung allerdings in zahlreichen Situationen verschlossen bleibt. In dieser Konstruktion als maximal offenes Konzept bedarf es für Lebenslanges Lernen einer hohen Teilnehmendenorientierung vonseiten der Hochschulen. Damit irritiert Lebenslanges Lernen die Hochschule nun in ihrer Verfasstheit, insbesondere in Bezug auf die sie konstituierenden Funktionsweisen. Folgend werden die Diskussionsinhalte anhand der schematischen Gegenüberstellung der Gelingensbedingungen Lebenslangen Lernens einerseits und der Konstitution von Hochschule andererseits dargestellt.

Als ein zentraler Aspekt der Teilnehmendenorientierung im Sinne Lebenslangen Lernens wird die individuelle Auswahlmöglichkeit von Studieninhalten und -dauer betrachtet. Dabei wird die Umgestaltung der Studienprogramme in kleine Module gefordert. Dies gäbe den Studierenden die Möglichkeit, das Studium auf ihre individuellen Bedarfe anzupassen:

Bernd: „[...] grundsätzlich aus der Diskussion nehme ich eigentlich noch mal mit, es liegt an dem Studienprogramm, weil alles, was fest geschnürt ist, hat natürlich einen bestimmten Niveauschlüssel und dadurch, dass wir nicht flexibel sind, Module rauszunehmen und auch Leute zuzulassen, ‚ich will jetzt das und das und das‘, und vielleicht auch über die Hochschulen hinweg, und das suche ich mir zusammen und mache da mein Profil raus, weil das brauche ich‘, also das ist ja eigentlich die lernendenzentrierte Perspektive [...]“ (Gruppe F/Z. 371–383).

Die Zielgruppe, an die Bernd hier vermutlich denkt, lässt sich mit der Systematik nach Slowes/Schuetze (2012) fassen als *recurrent learners*, sprich Personen, die bereits über

einen akademischen Abschluss verfügen und an die Hochschule zurückkehren, und/oder *refreshers*, also Personen, für die die Studienaufnahme mit dem Ziel einer Auffrischung von Inhalten erfolgt. Da sie sehr eigenständig Entscheidungen darüber treffen können, welche konkreten inhaltlichen Bausteine sie aus einem Studium benötigen, scheinen sie bereits über viel Wissen über ihr Berufsfeld und die dafür notwendigen Qualifikationen zu verfügen. Für diese Zielgruppe zeichnet Bernd nun das Ideal eines Studienangebots, welches sich durch modulare, frei kombinierbare wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auszeichnet, die auch hochschulübergreifend absolviert werden können. Damit konzentriert er sich in seiner Kritik an der Verfasstheit von Hochschulen auf Programme des grundständigen Studiums und auf Master-Programme. In diesem Zusammenhang erscheinen ihm konsequenterweise derzeit außerhochschulische Weiterbildungsanbieter die geeigneteren Formate zur Verfügung zu stellen:

Bernd: „[...] ich finde spannend zu überlegen, welche Bildungseinrichtungen sind das eigentlich, die diese Menschen in dieser Breite alle aufnehmen können und dann nicht auf Noten zielen, sondern eher auf Kompetenzorientierung, also dass sich jeder das abholen kann, was er eigentlich braucht, wo es dann auch keinen Unterschied gibt, da müsste sich die gesamte (...) Bildungslandschaft umstellen, weil dafür sind die Hochschulen nie ausgestattet und auch nicht gedacht, also da sind ja die Volkshochschulen, alle anderen die im Weiterbildungsbereich schon aktiv sind auch [...] also da sind wir in einem viel zu engem Korsett, auf Heterogenität zu reagieren mit Angeboten, muss viel feingranularer sein, muss es vielleicht auch freie Bildungsangebote geben, die gar nicht mit Noten bewertet werden, sondern wo es zählt, ob der Lernende mit dem nach Hause geht, was er sich gewünscht hatte. Das reicht ja dann, wenn er besser geworden ist und freut sich über das, was er dann kann, ist die Frage, braucht er dann ein Zertifikat oder einen Abschluss? Ist ja trotzdem für den Arbeitsmarkt qualifiziert und da wären wir wieder bei dem ((lacht)) braucht denn jeder ein Zeugnis?“ (Gruppe F/Z. 208–224)

Hier nimmt Bernd die Ausrichtung der Weiterbildungsangebote des freien Marktes auf: eine starke Kund:innenorientierung, wobei er die Zufriedenheit der Teilnehmenden und ihren subjektiv wahrgenommenen Kompetenzzuwachs als entscheidende Qualitätskriterien definiert, und überträgt diese Logik auf das Bildungsangebot von Hochschulen. Die Realisierbarkeit eines solchen Ansatzes zieht er jedoch mit Blick auf fehlende Möglichkeiten der Modularisierung bzw. Binnendifferenzierung („*feingranularer*“) in Zweifel. Außerdem hinterfragt er die Aussagekraft von Noten bzw. Abschlüssen über die tatsächlich erworbene Qualifikation im Sinne von Kompetenz. In diesem Kontext kritisiert er die Ausrichtung der regulären Studienprogramme auf die Vergabe von (staatlich anerkannten) Abschlüssen, die wiederum nur über benotete Leistungen erreicht werden können.

Auch Stefanie positioniert sich kritisch gegenüber dem aktuellen Stellenwert von Abschlüssen und Noten, hier in Bezug auf ihre Rolle bei der Gewährung von Zugängen bzw. Übergängen im Bildungssystem:

Stefanie: „[...] also eigentlich braucht es da mehr oder weniger individuelle Zugangsmöglichkeiten, die aber bisher meiner Meinung nach in der Form nicht existieren, es sind alles doch irgendwie eher standardisierte Verfahren und Prozesse, wo man dann sagt eben nach irgendwelchen

Noten-Kriterien geht man oder was haben die für Vor-/ also alles, was wirklich richtig messbar ist in Zahlen, in Noten, aber so persönliche Kriterien werden da glaube ich bisher überhaupt nicht berücksichtigt, die vielleicht unter Umständen deutlich wertvoller sind, weil fachliches Wissen ist, glaube ich, wenn man die persönlichen Fähigkeiten mitbringt, jeder in der Lage, sich anzueignen [...].“ (Gruppe F/Z. 84–99)

Hier wird von Stefanie die Vergabe von Noten, als Teilschritt auf dem Weg zu einer Hochschulzugangsberechtigung bzw. einem Hochschulabschluss als willkürlich kritisiert, da sie nur Auskunft über den Stand des Fachwissens eines Menschen geben. Sie wirft damit ganz grundsätzlich die Frage der Bewertung auf. Sie bemängelt, dass bisher „persönliche Kriterien“ bzw. „persönliche Fähigkeiten“, womit sie sich vermeintlich auf die zuvor im Rahmen von Birgits Schilderung ihrer eigenen Geschichte betonte hohe Studienmotivation der Studieninteressierten bezieht, bei der Zulassung zu einem Hochschulstudium zu selten herangezogen bzw. zu gering gewichtet werden. Tim reagiert darauf mit dem Hinweis auf den Unterschied zwischen Anspruch und Wirklichkeit in Bezug auf die Forderung nach mehr Diversität bzgl. studentischer Bildungsbiografien im Hochschulsystem:

Tim: „Also das ist auf jeden Fall auch ein Spannungsfeld, was ich gerade im zweiten Punkt sehe, dass ja überall Diversität zelebriert und auch gefordert wird, aber dann, ja ich glaube auch gerade im deutschen Bildungssystem, ja sehr stark dieser formale Aspekt, ‚okay dir fehlt jetzt ein Zettel, wo Abitur oben draufsteht‘.

Birgit: Genau, da steht nur Fachabitur.

Tim: Genau, so what? und (...) und das ist ja oder das nehme ich nicht nur als jetzt in diesem Fall als deutsches Problem wahr, sondern gerade auch im Zuge des Bologna-Prozesses ist ja die Idee der internationalen Standardisierung, Vergleichbarkeit, Modularisierung und so weiter ähm (...) ja Maxime geworden und da finde ich das immer so ein bisschen schräg, dass alle sagen, ‚oh Diversität, unterschiedliche Lebenshintergründe, aber dann oh doch bitte schön durch dieses Loch gedrückt‘. [...].“ (Gruppe F/Z. 102–112)

Die tatsächlichen Konsequenzen der Schaffung eines europäischen Hochschulraums, der die Förderung der internationalen Mobilität und damit die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen nationalen Hochschulsystemen zum Ziel hatte, hat in Tims Augen innerhalb der nationalen Bildungssysteme genau den gegenteiligen Effekt bewirkt, nämlich eine zusätzliche Standardisierung mit dem Ziel der Vergleichbarkeit und damit eine geringere Durchlässigkeit. So macht das Streben nach Vergleichbarkeit die Festlegungen auf bestimmte gemeinsame Standards in Form von Qualifikationszielen überhaupt erst nötig. Auf der anderen Seite kritisiert Tim, dass es eben keine allgemeinen Kriterien für die Festlegung der Qualifikationsanforderungen für die Aufnahme eines Studiums gibt, sondern diese von den Universitäten/Hochschulen „selber bestimm[t]“ werden wollen. In beiden Aussagen kommt zum Ausdruck, dass in seiner Wahrnehmung bildungspolitische Ansprüche nicht in die Realität umgesetzt werden bzw. das Gegenteil von dem bewirken, was sie beabsichtigen.

Das Prinzip der einheitlichen Abgeschlossenheit von Studienprogrammen widerspricht nun in den Augen der anderen Teilnehmenden dem Prinzip der Durchlässigkeit innerhalb des Hochschulsystems, sowohl zwischen den verschiedenen Hoch-

schultypen („also es ist, was ich so mitbekommen habe, nicht so einfach mit der Durchlässigkeit, wenn du vorher mal an der Fachhochschule studiert hast, dann hast du deinen Stempel erst mal Fachhochschule“; Gruppe F/Z. 299–301) als auch zwischen den Studiensystemen Diplom zu Bachelor („dieses ganze Bewertungssystem ist nicht mehr kompatibel miteinander“; Gruppe F/Z. 286–287). Jedoch auch in Bezug auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten nach Aufnahme eines Studiums, stellt diese Abgeschlossenheit ein Problem dar, die sich in einer sehr stark eingeschränkten Wahlfreiheit von Studieninhalten innerhalb eines Studienprogramms widerspiegelt.

Neben der modularen Strukturierung von Studienprogrammen sehen die Teilnehmenden auch die Notwendigkeit einer klaren Kommunikation über alternative Hochschulzugänge. Simon wählt in seinem folgenden Beitrag dafür eigene Wortschöpfungen, nämlich „Transparenzliste“ bzw. „Qualifizierungsliste“. In der Festlegung dieser Möglichkeiten sieht Birgit jedoch den Ausschluss weiterer Alternativen, von der sie in Form einer Sonderregelung profitieren konnte:

Simon: „Ich glaube aber der Kern ist einfach zu sagen, es muss auch Auflagen geben, kann man vielleicht auch nachvollziehen bei den Studiengängen, aber ich muss einfach das transparent mal sagen, okay jeder hat die Möglichkeit, wenn er die Auflagen erfüllt hat, auch zu studieren, ne? Wenn man einfach von vornherein sagt, ‚hier, das geht nicht, weil du das Abitur nicht hast oder das jetzt nicht hast‘ und dann sagt, ‚okay dann vier oder fünf Auflagen, die du erfüllen musst, und wenn du das schaffst, bitte dann, studiere ruhig‘ oder (.) dann hat man zwei Jahre, drei Jahre Zeit, das dementsprechend zu machen, um sich dementsprechend dafür zu qualifizieren, dieser Weg muss halt offen sein für jeden oder zumindest für alle die, die (.) da sich dementsprechend engagieren oder einschreiben wollen, das halt unbedingt auch machen wollen, ne? Ich finde, da muss es einfach einen individuellen Qualifizierungsprozess geben und sagt egal, ob jetzt derjenige einen Master hat oder Abitur oder Fachabitur oder was auch immer, es muss halt irgendwo eine geregelte Transparenzliste geben, was muss sich mit welcher Stufe/ aber erst muss ich alle Auflagen erfüllen und das müsste eigentlich so klar irgendwo hinterlegt sein, um nicht hartnäckig an die Türen klopfen zu müssen und ((lacht)) (...)“

Birgit: Ja aber dann wäre ich ja zum Beispiel niemals reingekommen, wenn das so wäre.

Simon: Doch, in deinem Fall hätte es ja irgendwie eine Qualifizierungsliste geben müssen nach dem Motto, die und die Auflagen musst du erfüllen und dann wäre es ja auch/

Birgit: Ja das gab es ja, das gab es ja und deswegen bin ich ja rausgefallen. Und ich bin ja eigentlich nur reingekommen, weil ich ein halbes Jahr einfach meine Kraft gebündelt [...].

Simon: Aber ich meine dieses Probesemester oder die zwei Probesemester/

Birgit: Ja, das ist ja tatsächlich nur durch meine Hartnäckigkeit zustande gekommen.

Simon: Genau, aber das müsste ja eigentlich Transparenz ergeben, wenn man sagt, jeder hat die Chance genau [das müsste es ja geben]

Birgit: [Genau, ach das meinst du okay] dann sind wir beieinander. Genau, das müsste, das müsste transparent sein, genau, dass man die Möglichkeit hat, es ein Jahr lang unter Beweis zu stellen, dass man würdig ist, in diesem Schuppen aufgenommen zu werden.

Simon: Richtig, weil dann hat ja jeder die Chance irgendwie das nach und nach zu zeigen und zu gucken, ist das nicht nur ein Punkt oder ein blöder Zettel, den ich habe, sondern bringe ich das so die Leistung über ein Jahr oder ein Semester.

Stefanie: Aber das ist es ja nicht, es gibt vorher dann wieder so ein Kriterienkatalog, ‚du hast das und das‘, also das ist ja auch bei dem Fachhochschulstudium, wenn du fünf Auflagen kriegst, entweder schaffst du es, dann hast du/ dann kommst du rein, ansonsten bist du raus. [...]“ (Gruppe F/Z. 314–352)

Die Diskussionsteilnehmenden unterscheiden sich hier in der Problembeschreibung sowie im jeweiligen Lösungsvorschlag: So möchte Simon, dass die Möglichkeiten unter Ausweis der dafür notwendig zu erfüllenden Auflagen offen und transparent gegenüber den Studieninteressierten kommuniziert werden und fordert dafür eine „Transparenzliste“. Das löst jedoch in Birgits Augen nicht das Problem, dass überhaupt erst einmal solche alternativen Zugänge geschaffen werden müssen, die eben nicht aufgrund von Formalien, sondern aufgrund der Überprüfung von Leistungsbereitschaft und Einsatz, welche durch die Absolvierung von Probesemestern unter Beweis gestellt werden sollen, erteilt werden. Stefanie schließlich kritisiert sogar diese Möglichkeit einer Leistungsüberprüfung im Rahmen von Probesemestern, da sie auch diese Methode als zu stark selektierend beurteilt.

Heterogenes Lernniveau und Erfahrungswissen

Die Situation einer heterogenen Studierendenschaft im beruflichen Alltag der Hochschullehrenden wird auch in dieser Gruppe zum Diskussionsgegenstand, allerdings in begrenztem Maße. So sprechen einige Teilnehmende das Thema an, da es jedoch in der Regel nicht von den darauffolgenden Wortbeiträgen aufgegriffen wird, wird dieser Diskussionsstrang schnell wieder beendet. Bernd beginnt die Diskussion mit einem Beitrag, in dem er seine Beobachtungen zu den Haltungen von Hochschullehrenden zu Heterogenität als Herausforderung und Bereicherung („Gewinn“) anspricht:

Bernd: „Also die größte Herausforderung, die ich in dem zweiten Absatz sehe, die ich aber auch am spannendsten finde, ist dass das Heterogene den meisten Lehrenden große Probleme macht, ich finde es auch einen Gewinn so wie es hier ‚Kultur von Erfolg und Innovation‘ geschildert ist/ auch ein schöner Beitrag, weil es gerade dieses ‚gemeinsame verteilte Perspektiven‘ natürlich spannend ist, was aber das Lernniveau angeht für abgeschlossene Module oder Inhaltsbausteine, ist das echt eine Herausforderung und gerade was die, ja was das Lernniveau dann angeht (...).“ (Gruppe F, Z. 1–7)

Bemerkenswert in seinen Ausführungen ist, dass er sich selbst einerseits von der Gruppe der Hochschullehrenden ausnimmt, die Heterogenität als Herausforderung empfinden, um dann jedoch andererseits genau diese Herausforderungen zu beschreiben. Dabei verweist Bernd auf die Schwierigkeit eines angemessenen Umgangs mit dem unterschiedlichen Lernniveau verschiedener Teilnehmender vor dem Hintergrund der Notwendigkeit, Studienabschnitte abzuschließen. Dabei sieht er das Problem darin, dass keine Rücksicht auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden genommen werden kann, ein Argument, das er im weiteren Verlauf der Diskussion wiederholt aufgreift (s. o.).

Auch Stefanie denkt die Barrieren über den Hochschulzugang hinaus in die Situation der Lehre hinein weiter und fokussiert dabei die Gruppe der internationalen Studierenden:

Stefanie: „Ich sehe noch ein weiteres Problem, also wenn man jetzt die Hürde genommen hat/selbst, dass man reinkommt [...] wenn sie dann da sind, gibt es/ also das ist unter diesem Aspekt hier mit den heterogenen Studierendenschaften glaube ich, bisher keine wirklichen Systeme, die diese Heterogenität berücksichtigen und wo da dann entsprechende Unterstützungsstrukturen auch sind, dass die in diesem System bestehen können, also da habe ich eher den Eindruck, die Hürde ist im Vergleich zu anderen relativ klein, dass sie hier reinkommen, aber sie können sich im System nicht etablieren, weil die Strukturen es nicht hergeben, also es wird zwar gesagt ‚wir möchten das‘, aber hier steht ja auch unter zweitens also dass ‚die Entwicklung einer Kultur von Erfolg und Innovation‘ wichtig ist und dass es einen wichtigen Beitrag leistet, aber für mich gefühlt ist es so/ also ich habe international Studierende mit betreut, dass wir das überhaupt gar nicht wissen zu nutzen, was wir da an Wissen mitkriegen und voneinander lernen könnten, sondern wir beschränken uns an der Stelle oft so auf ja fachlichen Input geben, der aber auf unterschiedlichen Leveln ist und deswegen auch unterschiedlich ankommt, also wir haben überhaupt nicht darüber gesprochen, wie wir das angleichen können, da sehe ich eine große/ auf der einen Seite eben auch eine wirkliche Chance, auf der anderen Seite aber auch eine große Problematik im Moment, weil die Strukturen glaube ich bisher nicht geschaffen worden sind, dass man sich dadrauf auch wirklich einlässt. Ich denke aber, es ist machbar.“ (Gruppe F/Z. 148–168)

Stefanie konstruiert die Gruppe der internationalen Studierenden als unterstützungsbedürftig, ohne die konkreten Bedarfe zu benennen. Sie scheinen jedoch so enorm zu sein, dass ein Unterlassen dieser Unterstützung eventuell zu einem Studienabbruch führen könnte („dass sie in diesem System bestehen können“). Die Unterstützung kann dabei nur durch entsprechende Strukturen geleistet werden. Unter Rekurs auf den Diskussionsimpuls, in dem die Förderung von Heterogenität im Sinne einer produktiven Lernumgebung gefordert wird, wendet Stefanie jedoch den Blick von den Bedarfen der Studierenden ab, hin zu dem möglichen Verlust, welcher in der Hochschullehre dadurch entsteht, dass die individuellen Erfahrungen der Studierenden weitgehend ausgeblendet werden. Der mögliche Verlust betrifft einerseits berufliches Erfahrungswissen, andererseits Erfahrungen aus anderen kulturellen Kontexten. Stattdessen wird sich in der Lehre auf die bloße Weitergabe von (theoretischem) Wissen beschränkt und damit ein produktiver Austausch verhindert. Auf meine Nachfrage nach Veränderungsmöglichkeiten reagiert Stefanie nun zuerst mit der Formulierung einer Handlungsmaxime zur Anerkennung von Individualität:

I: „Und was müsste passieren?“

Stefanie: (...) Also ich denke man müsste sagen in der Lehre einfach, dass man akzeptiert, dass das wirklich individuelle Persönlichkeiten sind, die dort kommen, und dass man Personen nicht über einen Kamm scheren kann und auf dass man dadurch sozusagen, was das Thema des Prüfens eventuell auch mit angeht, unterschiedliche Prüfungsformate anbietet, wo jeder entsprechend zeigen kann, in welchem Bereich er etwas kann, sodass das insgesamt ausgewogener wird und man dadurch ein besseres Gesamtbild bekommt. Es ist momentan, also zumindest so wie ich es kenne im Bereich Maschinenbau klassisch einfach nur schriftliche Prüfungen, wenn du dort gut durchkommst, kommst du gut durch, wenn du nicht durchkommst, dann hast du verloren. Heißt meiner Meinung nach aber nicht, dass die Leute, die es nicht geschafft haben, jetzt die Dummen

sind. Sie haben halt in diesen Moment, wie man so schön sagt, versagt ((lacht)). Also ich kann da vielleicht aus meiner eigenen Erfahrung sprechen, schriftliche Prüfungen waren für mich ein Graus, mündliche Prüfungen waren für mich Juhu-Erlebnisse, es gibt andere, die sagen es andersrum, da habe ich profitiert von dem Thema mündliche Prüfungen, und so geht es glaube ich vielen Studierenden, dass wenn man unterschiedliche Prüfungsformen hätte, man besser sehen könnte, wer wo seine individuellen Schwerpunkte hat und dadurch auch ein besserer Überblick über die Leistungsfähigkeiten möglich wäre und das wird, denke ich, bisher nicht ausreichend ausgeschöpft.“ (Gruppe F/Z. 169–188)

Interessant ist dabei, dass Stefanie in der Konkretisierung von Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Individualität auf das Thema Prüfungen bzw. Zertifizierungen zu sprechen kommt, nämlich unterschiedlichen Lernfähigkeiten eine Chance zu geben, indem Prüfungen z. B. schriftlich oder mündlich abgelegt werden können. Damit bietet sie jedoch noch keine Lösung für das von ihr zuvor konstruierte Problem des mangelnden Austausches zwischen den verschiedenen Perspektiven, Wissensständen etc. an, welche im Rahmen einer entsprechenden Lehrveranstaltungsgestaltung liegen würde. In ihrem Vorschlag der Bereitstellung verschiedener Prüfungsformate scheint der Wunsch auf, Menschen alternative Möglichkeiten anzubieten, ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen zu können. Dabei bleibt in ihrer Reflexion jedoch erst einmal offen, wie genau Prüfungsformate die Möglichkeit eröffnen, unterschiedliche Kompetenzbereiche und Themengebiete innerhalb eines Fachs (z. B. über Wahlmöglichkeiten unter verschiedenen Aufgaben) abzufragen. Gleichzeitig greift sie wieder das Motiv des Potenzialverlustes für die Hochschule auf, da dieses von ihr nicht „ausreichend ausgeschöpft“ wird. Somit versucht Stefanie, hier zwei Perspektiven miteinander in Einklang zu bringen: die der Potenzialorientierung und die der Bedarfsorientierung.

Tim nimmt zu einem späteren Zeitpunkt in der Diskussion ebenfalls eine Problembeschreibung einer heterogenen Studierendenschaft in Lehrsituationen vor:

Tim: „[...] Nein, aber die Fachhochschule, da kommen ja sowohl Leute direkt aus der Schule als auch eben bereits mit Berufserfahrung oder Ausbildung und das ist ja auch so gewollt, aber (...) das ist ja häufig auch nur ein recht geringer Abstand im Lebensalter, obwohl muss ich schon sagen die Berufserfahrung, das ist schon, da merkt man einiges an anderer Mentalität, was das Lernen und die Zielgerichtetheit angeht, und ich finde selbst in diesem relativ oder standardmäßig geringen Altersunterschied sch-/ wird es in der Praxis häufig nicht geschafft, dass ich sage mal diese gegenseitig unterstützende Lernumgebung zu schaffen, weil dann wieder dieser Zwang des standardisierten/ der Zertifizierung oder der Zertifikate da drin ist, da muss dann eben, da müssen dann eben Menschen, die bereits jahrelang vielleicht als erfolgreiche Kaufleute gearbeitet haben, die müssen dann zusammen mit den Leuten, die direkt aus der Schule kommen sitzen und machen die Grundlagen der Buchhaltung und ne? Sitzen dann und T-Konten und die aus der Schule sitzen/ verstehen überhaupt nichts und die anderen rollen die Augen und ((zieht Luft ein)) ‚das muss ich mir jetzt noch zwei Jahre anhören‘, ne? Und (...) da ist selbst in diesem, ja geringen Abstand selbst das knirscht schon, habe ich häufig den Eindruck, dass es knirscht und dann das noch weiter zu fassen oder dann auch noch irgendwie individuelle Bedürfnisse darauf einzugehen, das (...) das das sehe ich in der Realität schwer umsetzbar.“ (Gruppe F/Z. 230–248)

Tim berichtet in seinem Beitrag von Beobachtungen aus seinem Lehralltag an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften, in dem die Arbeit mit einer Gruppe, die sich aus Studierenden mit und ohne Berufserfahrung zusammensetzt, nichts Un-

gewöhnliches ist, da sie Teil einer bildungspolitischen Strategie für ihn darstellt. Diese Gegebenheit beschreibt er jedoch als herausfordernd für die Studierenden. Da alle dieselbe Prüfung ablegen müssen („weil dann wieder dieser Zwang des standardisierten/ der Zertifizierung oder der Zertifikate da drin ist“), wird unterbunden, dass der Lernstoff flexibel an die verschiedenen Lernbedarfe angepasst werden kann. Den Unmut, den Tim bei den Studierenden in den Lehrveranstaltungen beobachtet, führt er darauf zurück, dass den einen das Lerntempo zu schnell und den anderen zu langsam ist. Weil die Inhalte für alle die gleichen bleiben und sich nicht flexibel an den Wissensstand der einzelnen Studierenden anpassen lassen, spricht, keine Binnendifferenzierung vorgenommen wird bzw. werden kann, kann das Ziel der Schaffung eines sich gegenseitig unterstützenden Lernumfeldes, so wie es in der *EUA* Charta gefordert wird, nicht umgesetzt werden. Die Möglichkeit der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenem Wissen, kommt in Tims Schilderung nicht vor, und scheint daher weder für ihn, noch für die HAW, für die er tätig ist, eine angewandte Praxis darzustellen. Der Umsetzung einer zusätzlichen Anpassung auf individuelle Bedarfe, so wie sie von Stefanie zuvor gefordert wurde, steht Tim vor diesem Hintergrund kritisch gegenüber.

Stefanie hingegen verweist auf Basis ihrer Erfahrungen als Studentin sowohl an einer Hochschule für angewandte Wissenschaft als auch an einer Universität auf die Möglichkeit der Umsetzung einer solchen produktiven Lernumgebung zwischen berufserfahrenen und nicht berufserfahrenen Studierenden, nämlich in Bezug auf das Motiv der Bereicherung eines Studiums durch die Beiträge berufserfahrener Studierender:

Stefanie: „Also da habe ich andere Erfahrungen gemacht, also ich habe ja beide Studiensysteme genossen. Ich habe zum einen Fachhochschule studiert und anschließend einen Uni-Master gemacht [...] und diese Altersunterschiede hatten wir tatsächlich deutlich größer, weil wir hatten wirklich welche, die jahrelang schon Berufspraxis hatten und sich im Nachhinein eben noch entschieden haben, ‚wir machen ein FH Studium‘ und andere, die aus der/ aus dem Gymnasium direkt kamen und gesagt haben, ‚so wir machen jetzt unser Studium weil wir wollen jetzt erst mal nicht an die Uni gehen‘ (...) und es gab also in dem Sinne keine Probleme, sondern es war eher eine Bereicherung; eben weil man von denen, die aus der Praxis was mitbringen konnten, schon gesagt hat, wie schaut es denn wirklich in der Industrie aus? Was habt ihr denn dort gemacht? Was sind so praktische Anwendungen? Was macht man da überhaupt? Was heißt Arbeit denn in der Industrie? Wie sieht so ein Arbeitsalltag aus? Und das ist oft in diesen, also mir kam es zumindest so vor im universitären Kontext/ relativ theoretisches Konstrukt, du kriegst dein Wissen, du hast danach Fachwissen, was auf dem Papier steht, aber was du in der Praxis damit wirklich machst, kam mir etwas zu wenig. (7 s)“ (Gruppe F/Z. 249–278)

Der große Unterschied zwischen Universitätsstudium und Studium an einer HAW, auf den Stefanie hier hinweist, besteht maßgeblich in der Zusammensetzung der Studierendenschaft und nicht etwa in der wissenschafts- oder praxisorientierten Ausrichtung des Studiums. Die Situationsbeschreibung in den Lehrveranstaltungen, die sie Tims Beschreibung dabei entgegensetzt, bezieht sich nicht auf die Frage, wie Heterogenität in Bezug auf die unterschiedlichen Wissensstände der Studierenden durch den Einsatz des gleichen Lernstoffes gelöst werden kann. Stattdessen hebt Stefanie die Bedeutung außerhochschulischen, (sprich) Erfahrungswissens aus der Berufspraxis au-

ßerhalb der Hochschule als sehr wichtig hervor, damit das Studium auch faktisch berufsvorbereitend ist. Durch ihre Wortwahl unterstreicht sie die Gegenüberstellung von Studium als theoretisch-abstraktem Wissensraum und Berufspraxis als im realen Berufsleben verorteten Erfahrungsraum.

Die in Stefanies Beitrag aufgezeigten Punkte werden von den anderen Diskussionsteilnehmenden nicht weiter aufgegriffen. Es folgt eine längere Pause (sieben Sekunden) und die Diskussion nimmt wieder das vorherige Interaktionsmuster auf, das heißt, die Teilnehmenden konzentrieren sich wieder auf das Thema der Hürden und Barrieren, z. B. beim Hochschulzugang, beim Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft in den Lehrveranstaltungen oder bei der Wahl der Prüfungsformate, und ergänzen es um weitere Beispiele aus ihrem Berufsalltag.

Die restliche Diskussion verwenden die Teilnehmenden darauf, einen Forderungskatalog mit Maßnahmen zu erstellen, die die Umgestaltung der Hochschulen zu Orten lebenslangen Lernens zusätzlich ermöglichen sollen und die dabei auch die unterschiedlichen Lebenssituationen der Studierenden berücksichtigen. Erwähnt werden in diesem Zusammenhang eine finanzielle Förderung durch Anpassung staatlicher Programme, wie bspw. die Anhebung der Altersgrenze beim BAföG sowie die Bereitstellung von Betreuungsangeboten für Studierende mit Kind(ern).

Die Gruppe der Professor:innen wird dabei wiederholt als diese Öffnungsprozesse ausbremsend konstruiert:

Bernd: „[...] aber ich glaube auch, wie gesagt, oft Mitwirkung des Hochschulpersonals einfach auch wichtig ist, vor allem auch um exzellente Lehre zu verteilen, also ((lacht)) also ich finde/sind auch wichtige Eckpunkte, wo irgendwo auch Anreize geschaffen werden müssen in solchen Gebieten.

Birgit: Aus meiner Sicht kann das in Deutschland nur (...) nur mit wirklich festen Vorgaben und Gesetzen irgendwie funktionieren [...]. Und ich glaube, dass es hier so ähnlich angesiedelt ist, dass es definitiv im positivsten Sinne im Anreizsystem und im negativsten Sinne einfach auch mit einer Bestrafung in irgendeiner Form vorstattengehen muss, da Anreize zu schaffen, dass das genauso umgesetzt wird. Und auch zeitlich begrenzt umgesetzt wird, weil sonst sind wir irgendwie 2080 noch unterwegs.“ (Gruppe D/Z. 1019–1034)

Es scheint dabei keine eindeutige Haltung darüber zu geben, ob sich dieses Problem durch ein Anreizsystem lösen ließe, indem Lehre generell ein höherer Stellenwert eingeräumt werden würde – bspw. durch die Kopplung von Fördergeldern an Leistungen in diesem Bereich oder ob ein Sanktionssystem notwendig wäre. Auf jeden Fall herrscht unter den Teilnehmenden die Ansicht, dass Hochschullehrende, insbesondere die Professor:innenschaft, zur Beteiligung an Öffnungsprozessen erst noch angeregt werden müssen.

6.6.5 Fazit

In dieser Diskussion kommt es zu wenig Brüchen oder Kontroversen und die Haltungen der Teilnehmenden scheinen sich nicht über die Diskussion modifiziert zu haben. Alle Teilnehmenden konnten sich dem Anschein nach mit ihrer Sichtweise und ihren Erfahrungen in die Diskussion einbringen. Dabei plädiert die Gruppe für eine maxi-

male Teilnehmendenorientierung des wissenschaftlichen Lehrangebots und positioniert sich damit vorrangig aufseiten der Studierenden oder Studieninteressierten, denen sie je nach konstruierter Gruppe jeweils einheitliche Bedarfe und Interessen zuschreibt, wobei die Differenzlinie von ihnen in der Regel entlang der jeweiligen Studienzugangsberechtigung gezogen wird.

Als eine Form der Teilnehmendenorientierung eines Hochschulstudiums heben die Diskussionsteilnehmenden die Bedeutung einer den individuellen Bedürfnissen gerecht werdenden Lehr- und Prüfungspraxis hervor und diskutieren unterschiedliche Möglichkeiten der Umsetzung an, wie bspw. binnendifferenzierte und/oder modularisierte Lehrangebote sowie die Möglichkeit der Wahl unterschiedlicher Prüfungsformate.

Obwohl die Themen *Unterschiedliches Lernniveau zu Beginn eines Studiums* sowie *Notwendigkeit des modularen Angebots einzelner Studieninhalte* viel Raum in der Diskussion einnehmen, finden Maßnahmen, die genau auf die Überwindung dieser Probleme zielen, wie bspw. die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Leistungen oder extracurriculare Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, keine Erwähnung. Dies kann auf eine mögliche Unkenntnis der Teilnehmenden über solche Strukturen und Angebote zurückgeführt werden. Dies hat gegenüber den anderen Diskussionsgruppen jedoch den Vorteil, dass die Umsetzung Lebenslangen Lernens nicht in Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung, sondern im Rahmen regulärer Hochschulstrukturen diskutiert wird. Durch diese Analyse der regulären Hochschulstrukturen werden die Ergebnisse der anderen Gruppen ergänzt bzw. um wertvolle Aspekte erweitert. Dahingegen wird das Thema des Professionalisierungsbedarfs der eigenen Berufsgruppe im Bereich der Hochschuldidaktik mit seiner Bedeutung für das Gelingen der Umsetzung Lebenslangen Lernens, wie es in den anderen Gruppen mehr oder weniger umfangreich diskutiert wurde, hier weitgehend ausgelassen.

Auffällig ist ebenfalls, dass sich die Teilnehmenden dieser Diskussionsgruppe nur in einem begrenzten Maße als aktiv Beteiligte an der Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschulstrukturen konzipieren. Vielmehr bildet sich ein Wir-Gefühl als Gruppenteilnehmende, die sich aufgrund ihrer Mitgliedschaft und Tätigkeit in der Organisation Hochschule als Expert:innen wahrnehmen und als solche deren Strukturen kritisiert. Wenn die Teilnehmenden von „wir“ sprechen, adressieren sie die Organisation Hochschule und mahnen deren Verantwortung gegenüber der Gesellschaft an, die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Programmatik zu schaffen, während sie ihre eigene Rolle in der Aufgabe sehen, ihren Beitrag dazu aus der Expert:innenperspektive zu leisten.

Diese Positionierung außerhalb der Berufsgruppe der Hochschullehrenden lässt folgerichtig nur Handlungsmöglichkeiten auf individueller Ebene zu. Obwohl sie teilweise hohe Positionen in der Hochschulhierarchie vertreten, thematisieren sie keine Einflussmöglichkeiten in Bezug auf die Umsetzung Lebenslangen Lernens. Dies kann als Hinweis gedeutet werden, dass sie ihren Einfluss als eingeschränkt wahrnehmen. Die Organisation Hochschule erleben sie meist als ein geschlossenes System, das sich ihren Reformideen gegenüber als immun zeigt. So betrachten sich die Teilnehmenden

bezogen auf die verschiedenen organisationalen Kontexte (Hochschultypen, Fachdisziplinen), aus denen sie kommen, eher als Einzelkämpfer:innen, denn als Mitglieder eines größeren Kollektivs, dem sie sich aufgrund gemeinsamer Sichtweisen und Handlungsziele zugehörig fühlen.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sich die Gruppe anlässlich einer hochschuldidaktischen Weiterbildung zusammengefunden hat und durch die in der Regel freiwillige Teilnahme an solchen Angeboten von einem Selbstverständnis als engagierte pädagogisch Tätige ausgegangen werden kann, erscheint bemerkenswert, dass die eigene Lehrtätigkeit, bspw. im Rahmen eines Austausches über passende Lehrmethoden, hier in einem nur sehr geringfügigen Maße diskutiert wurde. So wird das Themenfeld der Lehre, obwohl die Teilnehmenden diesem in Bezug auf die Umsetzung lebenslangen Lernens eine hohe Bedeutung zusprechen, in der Diskussion nur oberflächlich angesprochen. Dies kann damit zu tun haben, dass aufgrund der verschiedenen in dieser Gruppe vertretenen Fächerhintergründe ein gemeinsamer Erfahrungsraum diesbezüglich von den Teilnehmenden gegenseitig ausgeschlossen wurde. Schließlich spielt sicherlich auch eine Rolle, dass der Anlass, zu dem sich die Teilnehmenden vor der Gruppendiskussion zusammengefunden haben – eine hochschuldidaktische Weiterbildung –, die Bildung eines Wir-Gefühls ermöglicht hat und der Austausch von Auffassungen zum Thema lebenslanges Lernen bereits im Vorfeld der Diskussion zu einer Annäherung der Sichtweisen unter den Teilnehmenden geführt haben könnte, die dann in die Gruppendiskussion eingebracht wurden. Ob dies jedoch tatsächlich geschah, lässt sich hier nicht ergründen.

7 Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen

Das folgende Kapitel dient dazu, die Ergebnisse aus den Fallanalysen durch einen weiteren Analyseprozess zu verdichten und zu *theoretisieren* (vgl. Clarke 2012, S. 35). Dabei wird auf die dieser Forschungsarbeit zugrunde liegenden Konzepte aus Kapitel zwei und vier zurückgegriffen. Im Blumer'schen Verständnis von sensibilisierenden Konzepten schlagen diese eine Richtung vor, in die geblickt werden soll, ohne dabei vorzugeben, was dort zu sehen ist (vgl. Blumer 1954, S. 7). Die Grundlage für die Organisation der Ergebnisse bildet das Arena-Konzept (Strauss 1993), welches die verschiedenen Analyseperspektiven verbindet, die dem empirischen Teil dieser Studie vorangestellt bzw. mit ihm zusammen entwickelt wurden (siehe 4.2.4). Die *Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen* fasst die einzelnen Arenen in einem größeren Sinngefüge zusammen und stellt damit ein spezifisches Arrangement der zentralen Ideen dar. Sie wurde prozessual für den Moment der Analyse entworfen und kann somit einer Weiterentwicklung unterzogen werden. Diese Darstellungsform erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern ist als Lesart zu verstehen. So kann jede weitere angelegte Analysefolie in der Konstruktivistischen Grounded Theory zu Veränderungen in der Theoriebildung führen. Im Folgenden wird das Arena-Konzept mit Blick auf seine Nutzarmachung für die Integration der verschiedenen Analyseperspektiven sowie der methodischen Herausforderungen im Kontext einer qualitativen Studie mit internationaler Vergleichsdimension diskutiert.

Die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden in den Gruppendiskussionen werden im folgenden Analyseschritt zu zentralen Problemstellungen (*issues*) bzgl. der Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung verdichtet und zugleich als Arenen konzipiert. Diese geben nun Aufschluss über die Zusammenhänge zwischen den Bedeutungskonstruktionen der Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen, den von ihnen im jeweiligen Kontext als wirkmächtig empfundenen organisationalen Strukturen und den von ihnen dazu eingenommenen professionellen Haltungen und damit zu zentralen Figurationsmerkmalen der sozialen Welt der Hochschullehrenden. Gemäß der in Bezug auf die jeweilige Arena empirisch zu beantwortenden Frage „Who cares and what do they want to do about it?“ (Clarke 1991, S. 133) können über das Arena-Konzept also auch Hinweise über die Aushandlung der professionellen Identität (siehe 4.2.3) der Hochschullehrenden abgeleitet werden. So zeigt sich, für welche mit Lebenslangem Lernen einhergehenden Konflikte sich die Hochschullehrenden sensibel zeigen, und teilweise auch, welche Position sie diesbezüglich einnehmen. Neben Arenen, in welchen sich die Hochschullehrenden zusammen mit anderen sozialen Welten innerhalb der Organisation Hochschule involviert sehen, gibt es auch Arenen, in denen die Hochschullehrenden sozialen Welten außerhalb der Hochschule anlässlich Lebenslangen Lernens begegnen, etwa, indem sie Kooperationen mit

externen Akteur:innen eingehen oder indem sie die Berufspraxis und ihre Erwartungen an eine akademische Ausbildung *mitdenken* und ihr Handeln damit auf vermutete Handlungsziele dieser sozialen Welten ausrichten. Somit gibt diese Betrachtungsweise Aufschluss darüber, welche weiteren sozialen Welten von den Hochschullehrenden als aktiv oder indirekt an der Umsetzung Lebenslangen Lernens beteiligt – sowohl im förderlichen als auch im hinderlichen Sinne – konstruiert werden, und damit darüber, welche weiteren Interessen und Sichtweisen als wirkmächtig eingeschätzt werden können.⁸⁰ Es bleibt zu konstatieren, dass es sich hier um Rekonstruktionen von Arenen handelt, die sich lediglich auf die Perspektiven *einer* Akteursgruppe an Hochschulen stützen. Daraus folgend gilt zu beachten, dass es sich dabei also um Handlungsziele und Verhaltensweisen handelt, die diesen anderen sozialen Welten von den Hochschullehrenden zugeschrieben werden.

Neben der Entstehung von Arenen an den Grenzen von sozialen Welten, kann es durch das Aufkommen von Konflikten auch innerhalb einer sozialen Welt anlässlich von Handlungs- und Deutungsproblemen zu Spaltungsprozessen kommen, im Rahmen derer Mitglieder auf Basis der Entwicklung unterschiedlicher Interessen und Sichtweisen Subwelten bilden (vgl. Strauss 1993, S. 227). Da Teilnehmende von Gruppendiskussionen aufgrund der Notwendigkeit, einen Gruppendiskurs zu bilden, um sich als Gruppe und nicht als losen Zusammenhang einzelner Individuen zu konstituieren (vgl. Ruiz Ruiz 2012), in verstärktem Maße dazu tendieren, konsensorientiert vorzugehen (vgl. Kapitel 5.2.2), lassen sich diese internen Spaltungsprozesse innerhalb der sozialen Welt der Hochschullehrenden nur in einem begrenzten Maße im Rahmen der Fallanalysen beobachten. Sie lassen sich jedoch mithilfe der gruppendiskussionsübergreifenden Analyse herausarbeiten, indem über diese unterschiedlichen Sichtweisen zu gemeinsamen Themen abgebildet werden können.

Anhand der Nutzung des Arena-Konzepts zur Organisation der Ergebnisse lassen sich nun verschiedene Aspekte verdeutlichen, die im Kontext einer Studie mit internationaler Vergleichsdimension bedeutsam sind. Daher wird hier nun unter Bezugnahme auf die an verschiedenen Stellen in dieser Studie (insbesondere in 1.2 und 5.1.3) diskutierten theoretischen und methodologisch-methodischen Herausforderungen des internationalen Vergleich(en)s die Entscheidung für das Arena-Konzept zur Organisation der Ergebnisse begründet und reflektiert.

Indem über das Arena-Konzept verschiedene Merkmale der sozialen Welt der Hochschullehrenden zueinander in Beziehung gesetzt werden, gehen die Ergebnisse über die bloße Rekonstruktion der auf der Mikroebene von den Hochschullehrenden ausgehandelten Problemstellungen hinaus. Dieses Vorgehen entspricht damit der zentralen Anforderung, das Verhalten von Personengruppen auf der Mikroebene nicht zu isolieren, sondern dieses mit Phänomenen auf der Meso- und Makroebene zu verknüpfen (vgl. Alheit 2012, S. 81). Über die Einbeziehung des rechtlichen und ordnungspolitischen Rahmens (dargestellt in Kapitel 3) werden die Phänomene der Mikroebene mit denen der Mesoebene in Beziehung gesetzt. Zudem lassen sich über die

80 Im Rahmen einer Situationsanalyse (Clarke 2012) würde daraus die Aufgabe folgen, die benannten sozialen Welten aufzuspüren und damit aktiv in die Forschung einzubeziehen. Siehe auch Kapitel acht zum weiteren Forschungsbedarf.

Arenastruktur Diskursfragmente, die in Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen stehen, darstellen und den verschiedenen Arenen zuordnen. Darüber können Elemente der Makroebene (vgl. Kapitel 2) einbezogen werden. Damit wird jedoch nicht der Anspruch erhoben, eine eigenständige Diskursanalyse durchzuführen. Dafür hätten neben internationalen bzw. europäischen auch nationale Diskurse in der Konzipierung der Analyseperspektive und der sich daran anschließenden Materialanalyse grundlegend Berücksichtigung finden müssen. In Abgrenzung dazu werden entsprechende empirische Phänomene hier nur in Form von Diskursfragmenten untersucht. Dieser Unterscheidung in Mikro-, Meso- und Makroebene kommt dabei vor allem die Funktion einer analytischen Schwerpunktsetzung zu (vgl. Clarke et al. 2018, S. 362), die es zugleich ermöglicht, die Situiertheit der Ergebnisse dieser Studie zu reflektieren und damit dem konstruktivistischen Auftrag der Grounded Theory (vgl. Charmaz 2006, S. 120; Clarke 2012, S. 274) nachzukommen.

Darüber hinaus bietet das Arena-Konzept als Teil der Theorie sozialer Welten mit ihren interaktionistischen und pragmatistischen Grundlagen (siehe Kapitel 4) ein theoretisches Konzept, über welches das Verhältnis von Struktur und Handeln als „wechselseitige Dynamik“ (Alheit 2012, S. 80) gefasst und die empirischen Phänomene entsprechend darin eingeordnet werden können. Für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit, die Bedeutungen Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung, fungiert das Arena-Konzept als Sensibilisierung, mit dem soziale Wirklichkeit

„als Ergebnis wechselseitig in sozialer Interaktion hergestellter und historisch zu Strukturen geronnenen Bedeutungszusammenhänge [...], die wiederum von den Handelnden im Rahmen ihrer subjektiven Relevanzhorizonte situationsgerecht interpretiert werden und damit die Grundlage für ihr Handeln und ihre Handlungsentwürfe darstellen“ (Ohlbrecht et al. 2021, S. 13),

verstanden wird.

Mit der prozessualen Entwicklung der *Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen* wird als übergeordnete Kategorie der Anforderung entsprochen, das *tertium comparationis* empirisch zu begründen und damit nicht der Empirie vorauszusetzen (Waterkamp 2006; Bollig/Kelle 2012; Falkenberg 2020). So fiel die Entscheidung, die Arenastruktur als das gemeinsame Dritte zu wählen, erst während der Analyse des empirischen Materials und auf Basis der unterdessen erkannten Muster in den Interaktionsprozessen der Diskussionsteilnehmenden. Das Arena-Konzept stellte im Forschungsprozess „gleichzeitig Analysebrille und [...] vorläufiges Endergebnis des Vergleichs“ (Falkenberg 2020, S. 77) dar.

Die *Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen* bietet nun einen geeigneten analytischen Rahmen, um die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen den sozialen Welten der Hochschullehrenden in Deutschland und Spanien zu erfassen und dabei weiterhin „offen[] und sensibel[] für kontextgebundene Eigenheiten zu bleiben“ (Falkenberg 2020, S. 81). Dafür ist wiederum entscheidend, dass innerhalb der Arenastruktur verschiedene analytische Fallebenen abgebildet werden können. Als mögliche miteinander zu vergleichende Fälle gelten bspw. Interaktionsmuster, Ereig-

nisse oder Situationen (vgl. Thornberg/Charmaz 2014, S. 159) über die Gruppendiskussionen hinweg. Darüber besteht die Möglichkeit, den Vergleich nicht ausschließlich entlang vorab theoretisch abgeleiteter Fälle vorzunehmen. So wird es möglich, dem Grundsatz der Offenheit gegenüber empirischen Phänomenen nachzukommen.

Im Gegensatz zu einem fallbezogenen Vergleich zwischen Deutschland und Spanien wird mit dem Arena-Konzept das Verständnis der Hochschullehrenden in Deutschland und Spanien also jeweils als soziale Welt und somit als relationales Gefüge (s. o.) gefasst. Damit wird es möglich, eine länderübergreifende Perspektive einzunehmen und dabei zum nationalen Kontext quer liegende Fallebenen zu berücksichtigen. Folgerichtig werden in der anschließenden Ergebnisdarstellung die einzelnen Arenen jeweils ausgehend von einer länderübergreifenden Perspektive analysiert. Werden Unterschiede zwischen der sozialen Welt der Hochschullehrenden in Deutschland und Spanien deutlich, werden diese unter Berücksichtigung des nationalen Kontextes tiefergehend betrachtet und beschrieben.

Aus den Aushandlungsprozessen der Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen lassen sich vier Arenen rekonstruieren, die hier nach dem jeweils darin zentral verhandelten *issue* benannt sind:

- *Arena Öffnung der Hochschule für Lebenslanges Lernen*
- *Arena Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen*
- *Arena Verhältnis von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung*
- *Arena (Un-)Vereinbarkeit von Forschung und Lehre*

In Abbildung 1 ist die Struktur der mit Lebenslangem Lernen in Verbindung stehenden Arenen vereinfacht dargestellt. Zentrales Merkmal sind dabei die gegenseitigen Überlappungen der Arenen. Anschließend wird jede Arena in ihren Grundzügen sowie in ihrem Verhältnis zu den anderen Arenen vorgestellt.

Die zentrale Arena, auf die die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses dieser Studie hindeuten, ist die *Arena Öffnung der Hochschule für Lebenslanges Lernen* (7.1). Aufgrund ihrer Verknüpfung mit verschiedenen gesellschaftlichen Konflikten weist sie eine enorme gesellschaftspolitische Relevanz und zugleich eine hohe Beständigkeit auf und kann daher im Sinne von Anselm Strauss als *policy arena* (1993, S. 227) verstanden werden. Die Bedeutungskonstruktion Lebenslangen Lernens als bildungspolitische Programmatik, in deren Rahmen die Hochschullehrenden die Notwendigkeit zur Umgestaltung des Status quo der Hochschule vor dem Hintergrund aktueller Hindernisse und Barrieren für die Umsetzung Lebenslangen Lernens aushandeln und sich dabei für eine Öffnung dieser Strukturen im Sinne einer höheren Durchlässigkeit aussprechen, stellt dabei in allen der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Gruppendiskussionen einen zentralen Diskussionsinhalt dar.

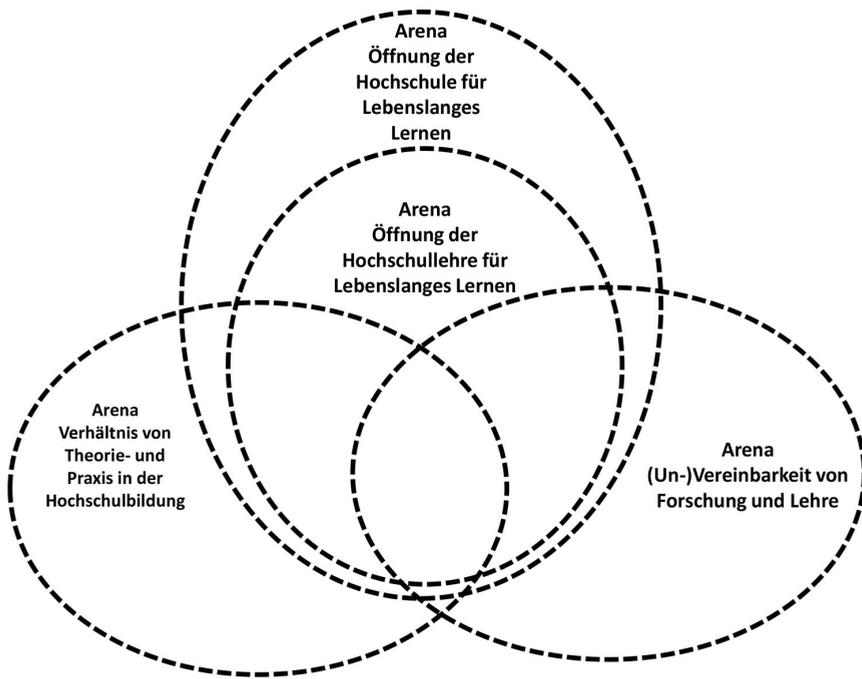


Abbildung 1: Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen (eigene Darstellung)

Eine weitere Arena, zu der sich die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden formen lassen, ist die *Arena Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen* (7.2). Diese wird von den Hochschullehrenden als etwas konstruiert, das innerhalb der Handlungsmöglichkeiten der eigenen Berufsgruppe liegt, weil es entsprechende Aufgabenbereiche und Handlungskontexte betrifft, wie bspw. Lehraufgaben, Beratungsangebote sowie die Studiengangentwicklung. Diese verschiedenen Bereiche lassen sich darüber hinaus in unterschiedliche Aspekte aufteilen, wie eine Lehrtätigkeit in verschiedenen Veranstaltungsformaten (Vorlesungen, Seminare) sowie innerhalb verschiedener Studienprogramme (reguläre bzw. weiterbildende Bachelor- und Masterstudiengänge, Einzel- bzw. Zertifikatskurse), die Beratung von Studierenden zu verschiedenen Beratungsanlässen, wie bspw. der Erstellung von schriftlichen (Abschluss-)Arbeiten oder zu Fragen der Studienorganisation sowie der Prüfungstätigkeiten. Diesbezüglich diskutieren die Hochschullehrenden die Konsequenzen einer Öffnung der Hochschulen für Lebenslanges Lernen im Rahmen ihrer Zuständigkeitsbereiche und wägen ihre Einflussmöglichkeiten unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen ab. Bzgl. der im Rahmen dieser Arena verhandelten *issues* lässt sich festhalten, dass diese innerhalb der sozialen Welt ein größeres Konfliktpotenzial aufweisen bzw. in komplexeren Spannungsfeldern organisiert sind, als dies für die *Arena Öffnung der Hochschule für Lebenslanges Lernen* gilt, nicht zuletzt, weil es hier zur direkten Interaktion mit der sozialen Welt der Studierenden und verschiedenen Subwelten kommt.

Stellvertretend für diese Gegenüberstellung kann das folgende Zitat aus Gruppe A betrachtet werden, in welchem zwei verschiedene Handlungsbereiche voneinander unterschieden werden:

„[...] Und dann hat die Frage der Integration meiner Meinung nach zwei Dimensionen. Die eine ist, dass die Gesellschaft mehrheitlich Zugang zur Universität haben sollte, was nicht der Fall ist, weil es große Teile der Bevölkerung gibt, die keinen Zugang zur Universität haben oder es nicht schaffen, Zugang zur Universität zu bekommen. Und das zweite Problem ist die Diversität innerhalb der Universität. Das System begünstigt dies auch nicht, es mag eine Tendenz geben. Aber mir scheint, dass die erste wichtiger ist als die zweite. Denn wenn man die erste nicht erreicht, wenn man nicht dafür sorgt, dass die gesamte Gesellschaft die gleichen Chancen auf einen Hochschulzugang hat, dann verschließt man in Wirklichkeit die Augen mit einer inneren Realität. Diese innere Realität kann gelöst werden. Aber die Universität und die Gesellschaft miteinander zu verbinden ist noch viel komplexer, richtig? [...]“ (Gruppe A/Z. 636–644)

Zusätzlich zu dieser Aufteilung in einen inneren und äußeren Handlungsbereich mit dem Übergang an den symbolischen Toren der Hochschule, sprich dem Hochschulzugang, wird in diesem Zitat die Gewichtung präzisiert, die dem jeweiligen Handlungsbereich zukommt. So macht der Hochschullehrende deutlich, dass er die internen Herausforderungen, den Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft als Folge einer Öffnung von Hochschulen, weniger kompliziert findet, als die Öffnung von Hochschulen für breite Bevölkerungsgruppen. Befasst man sich also nur mit der Situation innerhalb der Hochschule – gemeint ist in diesem Kontext der Hochschullehre – bleibt die Problematik des Hochschulzugangs trotz ihrer maßgeblichen Bedeutung für die Gesellschaft unbeachtet. Eine ähnliche Aussage findet sich in Gruppe C (siehe 6.3.4.3), in der in Zusammenhang mit der Frage nach einem heterogenitätssensiblen Umgang auf die viel größere Problematik der immer noch unzureichenden sozialen Öffnung der Hochschule hingewiesen wird, welche sich im Fernbleiben verschiedener Bevölkerungsgruppen aufgrund finanzieller Hürden zeigt. Solche Aussagen finden sich zwar nicht explizit in jeder der Diskussionen bzw. es kann nicht automatisch angenommen werden, dass ein Nicht-Widersprechen der anderen Gruppendiskussionsmitglieder für die Konsensfähigkeit dieses Arguments steht. Jedoch weist das Interaktionsgeschehen in Zusammenhang mit den Diskussionsinhalten in allen Gruppendiskussionen darauf hin, dass eine entsprechende Unterscheidung der mit Lebenslangem Lernen verknüpften Problemstellungen in eine eher gesellschafts- und bildungspolitische Thematik auf der einen und einer, die letztendlich zum Anliegen der eigenen Berufsgruppe wird, auf der anderen Seite kollektiv geteilt wird.

Mit der hier vorgenommenen Kategorisierung in diese zwei Arenen wird in gewisser Weise die von den Diskussionsteilnehmenden vorgenommene Struktur reproduziert. Sie unterscheidet zwischen dem, was innerhalb bzw. außerhalb des Einflussbereichs der Hochschullehrenden liegt. Für Aufgaben, die außerhalb des Zuständigkeits- bzw. Einflussbereichs der Hochschullehrenden liegen, machen diese entweder die Organisation Hochschule oder andere bildungspolitische Akteur:innen verantwortlich. Hier kommt es jedoch meist zu keiner Adressierung konkreter Akteur:innen. In der Gruppendiskussionssituation selbst korrelierte dieses Phänomen oft mit meinen

Beobachtungen über den Gruppendiskurs, nämlich dass die Hochschullehrenden darin ihre eigenen Beitragsmöglichkeiten zur Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschulstrukturen kaum bis gar nicht thematisierten, weshalb ich in der Regel dazu eine Nachfrage stellte und damit ebenfalls die Dichotomie von Politik- und Berufsgruppenebene mitkonstruierte.

Eine Bearbeitung der Spannungsfelder in der *Arena Öffnung der Hochschullehre* gestaltet sich als eine komplexe Herausforderung, die nicht allein etwa mittels entsprechender didaktischer Methoden gelöst werden kann. Dies zeigt sich daran, dass in den in diesem Zusammenhang geschilderten beruflichen Alltagssituationen noch weitere relevante Aspekte von den Hochschullehrenden verhandelt werden. Dies deutet auf Überschneidungen mit weiteren zentralen Arenen hin. So weist die *Arena Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen* große Schnittmengen mit der *Arena Verhältnis von Theorie und Praxis in einer akademischen Ausbildung* (7.3) auf, da die Hochschullehrenden aus dem Konzept des Lebenslangen Lernens unter anderem den Auftrag entnehmen, Lehre praxisorientierter zu gestalten. Jedoch stößt diese Forderung bei den Hochschullehrenden nicht nur auf Zustimmung, da sie eine grundsätzliche Problematik, nämlich die des Ausbildungsauftrags von Hochschulen, betrifft und auch hier Aushandlungsprozesse mit der sozialen Welt der Studierenden erfordert.

Die Diskussion um die Öffnung der Hochschullehre – nicht nur, aber vor allem bezogen auf Lebenslanges Lernen – wird darüber hinaus noch von einem weiteren *issue* gestaltet, welcher sich in der *Arena (Un-)Vereinbarkeit von Forschung und Lehre* wiederfindet. Auf diesen, für die Arbeit der Hochschullehrenden relevanten *issue* wird von ihnen vorrangig hingewiesen, wenn sie Möglichkeiten der eigenen Beteiligung an der Umsetzung Lebenslangen Lernens reflektieren.

Bei den beiden letzten Arenen handelt es sich also um Konfliktbearbeitungszonen, die in einem engen Zusammenhang mit dem beruflichen Alltagshandeln der Hochschullehrenden stehen und sich damit auch auf die Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschule auswirken. Infolgedessen bleibt diese trotz einer in der Regel affirmativen Haltung der Hochschullehrenden ihr gegenüber insgesamt sehr konfliktgeladen. Im Folgenden werden die vier Arenen ausführlich beschrieben.

7.1 Arena Öffnung der Hochschule für Lebenslanges Lernen

Ein großer Anteil der Gruppendiskussionen entfällt auf das Verständnis von Lebenslangem Lernen als bildungspolitischer Programmatik. Die Notwendigkeit der Umsetzung Lebenslangen Lernens an Hochschulen wird dabei von den Hochschullehrenden zwar grundsätzlich befürwortet, zugleich wird aber auf die Probleme hingewiesen, die dieses Unterfangen einschränken, wenn nicht gar unmöglich machen. So stimmen die Diskussionsgruppen überwiegend in dem Ziel überein, dass es Aufgabe hochschulpolitischer Gestaltung sei, die Öffnung der Hochschulen für Lebenslanges Lernen zu ermöglichen bzw. zumindest weiter voranzutreiben, und fordern teilweise sehr engagiert den Abbau von Hürden und Barrieren, die diesen Öffnungsprozessen im Weg stehen. So konstatieren die Teilnehmenden eine große Lücke zwischen dem pro-

grammatischen Anspruch, so wie er im Diskussionsimpuls repräsentiert wird, und der Wirklichkeit, wie sie sie wahrnehmen. Kritische Positionen, die mit Lebenslangem Lernen eine Strategie zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit verbinden, werden nur vereinzelt geäußert (vgl. Gruppe D).

Im Rahmen der Diskussionen suchen die Hochschullehrenden nach der institutionellen Verankerung Lebenslangen Lernens an ihren Hochschulen. Sie verorten es dabei vornehmlich im Rahmen von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung wie Weiterbildungsstudiengängen auf Masterniveau, von Angeboten für Personen in der Nacherwerbsphase, von Angeboten in Weiterbildungszentren oder aber im Zuge der eigenen Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Dies verdeutlicht, dass es sich in der Wahrnehmung der Hochschullehrenden bei Lebenslangem Lernen in erster Linie um keine Erweiterung bzw. Ausdifferenzierung regulärer Strukturen im Rahmen des grundständigen Studiums handelt und spricht daher für eine eher geringe Relevanz, die Lebenslanges Lernen unter diesem Begriff auf den ersten Blick für ihre alltägliche Arbeit mit den Studierenden besitzt. Im Laufe der Gruppendiskussionen werden jedoch die verschiedenen Ebenen und Dimensionen von Lebenslangem Lernen an Hochschulen von ihnen erweitert und somit auch das grundständige Studium hinsichtlich der Möglichkeiten der Umsetzung von Lebenslangem Lernen diskutiert und kritisch überprüft.

Mit Blick auf die institutionellen Rahmenbedingungen liefern die entsprechenden Aussagen aus den Gruppendiskussionen wertvolle Hinweise darauf, welche konkreten Stellschrauben und Themen mitgedacht werden müssen, damit die Umsetzung gelingt. Dazu gehört bspw., dass sie auf der Grundlage ihrer Beobachtungen die Benennung von „Schwachstellen im System“ vornehmen oder sich mit den wirkmächtigen Barrieren für die Studierenden bzw. mit den Einschränkungen der Beteiligungsmöglichkeiten der eigenen Berufsgruppe auseinandersetzen. Den meisten Konstruktionen ist gemein, dass darin die Strukturen der Hochschulen als ein in mehrfacher Hinsicht geschlossenes System wahrgenommen werden, und zwar gegenüber nicht-traditionellen Studierenden, gegenüber Hochschullehrenden, die über Berufserfahrungen außerhalb des Hochschulsystems verfügen, sowie gegenüber Reformimpulsen und Entwicklungsstrategien generell. Mit der interaktionistischen Perspektive auf die Entstehung von Strukturen auf Basis interaktiver Aushandlungsprozesse zeigt dies jedoch auch, wie die Hochschullehrenden mit ihren Konstruktionen zu genau diesem Bild einer undurchlässigen Hochschule beitragen.

In der folgenden tabellarischen Darstellung werden diese verschiedenen Stellschrauben abgebildet und dabei das Schema berücksichtigt, welches von den Diskussionsteilnehmenden in Bezug auf die notwendigen Maßnahmen zur Förderung Lebenslangen Lernens (sprich den Gelingensbedingungen) auf der einen Seite und die die Hochschule konstituierenden Bedingungen, die dieses Gelingen verhindern, auf der anderen Seite aufgezeigt wird. Es handelt sich zudem um die Einbeziehung sowohl der spanischen als auch der deutschen Gruppendiskussionen. In der anschließenden Beschreibung der einzelnen Zeilen werden die Unterschiede diskutiert.

Tabelle 4: Gegenüberstellung der Gelingensbedingungen Lebenslangen Lernens und der traditionellen Funktionsweise von Hochschulen aus Sicht der Hochschullehrenden

Gelingensbedingungen Lebenslangen Lernens an Hochschulen (Zukunftsperspektiven)	Hindernisse durch traditionelle Funktionsweisen von Hochschulen (Status quo)
Ausbau alternativer Hochschulzugangsberechtigungen auf Basis von Kompetenzorientierung sowie ihrer transparenten Kommunikation	Berechtigungslogik und Kommunikation über alternative Zugänge als institutionelle Ausnahme
Individualisierter Umgang mit verschiedenen Ausgangsbedingungen in Bezug auf das Lernniveau der Studierenden	Erreichen eines vergleichbaren Lernniveaus aufgrund von Abschlussbezogenheit
Teilnehmenden- bzw. Nachfrageorientierung: Inhaltliche Wahlfreiheit und Flexibilisierung bei der Zusammenstellung der Inhalte, Modularisierung der Studienprogramme. Gewährung einer Lebenslauforientierung durch kurzfristig mögliche Anpassungen an individuelle Wünsche und Bedarfe der Studierenden.	Angebotsorientierung: Vorgegebene abschlussbezogene Studienprogramme ohne bzw. begrenzte Wahlfreiheit und Variationsmöglichkeiten
Output-Orientierung: kompetenzorientierte Überprüfung von Lernergebnissen durch Vielfalt der Prüfungsmethoden	Input-Orientierung aufgrund eingeschränkter Prüfungsmethoden und knapper Zeitressourcen für die Lehrtätigkeit
Ausweitung des berufsbegleitenden Studienangebots	Keine Finanzierung entsprechend notwendiger Personalausstattung; eingeschränkte Möglichkeit für Hochschullehrende, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung durchzuführen

Beim ersten in der Tabelle dargestellten Aspekt handelt es sich um ein Phänomen, welches sich lediglich in den deutschen Gruppendiskussionen wiederfindet, nämlich die Forderung nach dem Ausbau alternativer Hochschulzugänge. Manchen dieser Aussagen liegt dabei eine Unkenntnis über aktuell bestehende gesetzliche Regelungen (siehe 3.2.3) zugrunde. In anderen wiederum werden die Forderungen nach Verfahren laut, die keiner Berechtigungslogik, sondern einer Prüfungslogik folgen, sprich, dass nicht der vorherige Abschluss eines festgelegten Bildungsabschnitts Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums ist, sondern die Möglichkeit bestehen soll, die Eignung dafür direkt unter Beweis stellen zu können, bspw. in Form von Probeseestern. Schließlich wird auch die Forderung nach einer stärkeren Transparenz über bestehende Möglichkeiten des alternativen Hochschulzugangs geäußert, da in der Wahrnehmung der Hochschullehrenden diese kaum besteht und Studieninteressierte, die nicht über eine reguläre Hochschulzugangsberechtigung verfügen, nur durch Eigeninitiative zu entsprechenden Informationen gelangen. Diese Beobachtungen basieren dabei teilweise auf Erfahrungen der Hochschullehrenden aus der Studienberatung, teilweise auf eigenen Erfahrungen als nicht-traditionelle Studierende. Diese Forderung beinhaltet damit, dass Menschen unabhängig von ihrer bisherigen Bildungsbiografie die Chance erhalten, studieren zu können. Sie wird dabei auch artikuliert, um auf das von der Gesellschaft dadurch nicht genutzte Humankapital hinzuweisen, ein Diskurs, welcher der Programmatik Lebenslangem Lernens inhärent ist (vgl. Slowey/Schuetze 2012, S. 4).

Dass das Thema der Erweiterung der Möglichkeiten des formalen Hochschulzugangs in den in Spanien durchgeführten Gruppendiskussionen kaum eine Rolle spielt, kann vor dem Hintergrund der geringen Bedeutung interpretiert werden, die dem Thema der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung im spanischen im Vergleich zum deutschen Bildungssystem zukommt (vgl. Sianes Bautista/Llorent-Vaquero 2016, S. 807; siehe 2.2.1). Zudem folgen bestehende Möglichkeiten des alternativen Hochschulzugangs im spanischen Hochschulsystem bereits einer Prüfungslogik, der zufolge eben nicht nur die vorab erworbenen formalen Abschlüsse, sondern ersatzweise das Alter, in manchen Fällen auch Berufserfahrung sowie eine bestandene Eignungsprüfung für den Hochschulzugang entscheidend sind (siehe 3.1.3).

Ein wichtiger Aspekt, der diskussionsübergreifend (und damit länderübergreifend) von den Hochschullehrenden hervorgehoben wird, ist das Hindernis, welches die Abschlussbezogenheit von Bildungsprogrammen als eine zentrale Funktionsweise von Hochschulen für die Förderung Lebenslangen Lernens darstellt. Dieses Spannungsfeld umfasst dabei verschiedene Dimensionen.

So sehen die Hochschullehrenden aufseiten des Bildungssystems und somit auch der Hochschulen die Notwendigkeit zur Zertifizierung von Bildungsabschnitten, wodurch es jedoch zugleich zu einer Einschränkung der Wahlfreiheit der Bildungsteilnehmenden in Bezug auf die Inhalte kommt. Letztere wird jedoch als grundlegend für Menschen in der entsprechenden Lebensphase erachtet, da sie in der Regel bereits sehr spezifische Interessen haben. Zertifizierung wiederum wird vom Bildungssystem benötigt, um der Logik von aufeinander aufbauenden Bildungsabschnitten folgen zu können, nicht zuletzt, weil dies ermöglicht, große Studierendengruppen zu bewältigen. In diesem Kontext äußern die Hochschullehrenden Kritik an der Abschlussbezogenheit von akademischen Bildungsangeboten. Darin lässt sich ein grundlegender Konflikt erkennen, der teilweise von den Hochschullehrenden auch so benannt wird. Einerseits schränkt die Zertifizierung von Bildungsabschlüssen aufgrund der dadurch notwendigen Festlegung der Bildungsinhalte die individuelle Wahlfreiheit ein, andererseits bringt sie einen größeren Nutzen für die Bildungsteilnehmenden im Sinne einer gesellschaftlichen Anerkennung mit entsprechenden Anschlussmöglichkeiten mit sich. Im Prozess der „Akademisierung“ von Bildungswegen wird also die Möglichkeit der Nachfrageorientierung gegen eine höhere gesellschaftliche Anerkennung der Studienabschlüsse eingetauscht. Einen Lösungsansatz sehen die Hochschullehrenden in einer stärkeren Modularisierung, versinnbildlicht bspw. durch einen „*Blumenstrauß*“ (Gruppe F, Z. 389), so wie sie auch teilweise schon im Rahmen kürzerer Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung, sogenannten Micro-Degrees, angeboten wird. Dass diese Angebotsform der wissenschaftlichen Weiterbildung jedoch, indem sie die Logik von Verwertbarkeits- und Effizienzsteigerung in sich trägt, der individuellen Anpassung auf äußere Ansprüche Vorschub leistet und damit dem persönlichkeitsbildenden Anspruch von Hochschulbildung zuwiderläuft, stößt nur in äußerst geringem Maße auf Widerstand, obwohl die Hochschullehrenden diesen Anspruch an anderen Stellen deutlich markieren. Der private Weiterbildungssektor, der

aufgrund seiner Marktorientierung ansonsten stark von ihnen abgelehnt wird, erscheint ihnen aufgrund seiner Flexibilität und seiner Nachfrageorientierung in dieser Hinsicht für die Umsetzung Lebenslangen Lernens geeigneter zu sein.

Zugleich kritisieren die Hochschullehrenden jedoch auch, dass das Festhalten an der Zertifizierung die Messbarkeit der Lernergebnisse und damit eine Standardisierung voraussetzt. Daraus folgt, dass die Studierenden zu einem bestimmten, von der Institution vorgegebenen Zeitpunkt ein spezifisches Lernniveau aufweisen müssen. Dies wiederum verhindert, den Kompetenzerwerb als Prozess zu betrachten, es bleibt lediglich eine Perspektive darauf als abzuprüfendes Produkt, nicht zuletzt auch aufgrund des mangelnden Angebots an kompetenzorientierten Prüfungsformaten (siehe auch 7.2). Diese Fokussierung auf die Input-Orientierung von Lernergebnissen wird dabei von den Hochschullehrenden als etwas „typisch Universitäres“ begriffen. Bezogen auf die Situation der Hochschullehrenden stellt sich die Anforderung des Angebots einer kompetenzorientierten Lehre sowie Evaluation als kaum umsetzbar heraus, da die notwendigen zeitlichen und personellen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen (siehe 7.4).

Auch das Engagement der Hochschullehrenden in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten wird als extrem eingeschränkt wahrgenommen. Hintergrund ist die Situation sowohl in Deutschland als auch in Spanien, dass diese sich ihre Lehrtätigkeit in entsprechenden Formaten nicht auf ihr Lehrdeputat anrechnen lassen können.

Bezogen auf das Thema der Durchlässigkeit steht in den Gruppendiskussionen die strukturelle Dimension im Fokus, sprich die Möglichkeit der Realisierung von Übergängen in ein Hochschulstudium (vgl. Freitag 2020, S. 178). Der Beitrag Lebenslangen Lernens zur sozialen Durchlässigkeit im Sinne einer Steigerung der Bildungsmobilität von Angehörigen bestimmter Schichten und Milieus wird in geringerem Maße und lediglich im Rahmen einzelner Aspekte sowie teilweise ausgehend von eigenen biografischen Erfahrungen einzelner Diskussionsteilnehmender thematisiert.

Lediglich ein Hochschullehrender (Gruppe C, siehe 6.3.4.3) kritisiert die Konsequenzen Lebenslangen Lernens für die soziale Durchlässigkeit, indem es zu einem Wertverlust grundständiger Studienabschlüsse führe und damit zur Verschärfung sozialer Ungleichheiten anstelle ihres Abbaus. Dieses Argument ist dabei durchaus zutreffend, da solche Angebote aufgrund ihrer Finanzierung über Teilnahmegebühren und der zusätzlichen Notwendigkeit der Aufwendung von Zeitressourcen in der Regel sehr kostenintensiv sind und daher nur von zahlungskräftigen Bevölkerungsgruppen genutzt werden können.

Für die von den Hochschullehrenden unternommene starke Unterscheidung zwischen einer Ebene, die innerhalb des eigenen Handlungsbereichs liegt und einer strukturellen Ebene außerhalb ihrer Einflussmöglichkeiten (Institution Hochschule bzw. gesellschafts- und bildungspolitische Akteur:innen), bietet sich nun noch eine weitere Interpretationsmöglichkeit an. So zeigt das Interaktionsgeschehen, dass der Verweis der Hochschullehrenden auf die strukturelle Ebene oftmals in Zusammenhang mit Unsicherheiten über einen professionellen Umgang mit den Konsequenzen der Umsetzung Lebenslangen Lernens in beruflichen Alltagssituationen steht. Hin-

weise auf entsprechende Unsicherheiten gehen dabei in der Regel von einzelnen Teilnehmenden aus und werden von den anderen nicht weiter aufgegriffen, sondern mit Verweis auf die übergeordnete gesellschafts- bzw. bildungspolitische Ebene in ihrer Bedeutung für das eigene professionelle Handeln relativiert.

7.2 Arena Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen

Unter der *Arena Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen* werden die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden aus den Gruppendiskussionen zusammengefasst, in denen sie die Konsequenzen der Öffnungsprozesse in Bezug auf ihr berufliches Handeln aufzeigen und damit auf die von ihnen verantworteten Aufgabebereiche übertragen. Hier treten also die beruflichen Alltagserfahrungen der Hochschullehrenden in den Vordergrund, insbesondere konkrete Interaktionssituationen mit Studierenden. Im Unterschied zur *Arena Öffnung von Hochschulen* zeichnet sich die *Arena Öffnung der Hochschullehre* demnach durch eine stärkere physische Bindung an einen Ort, nämlich den Lehrveranstaltungsraum, spanisch *aula*, aus. Die Lehrveranstaltung als zentraler Ort zur Durchführung des Ausbildungsauftrages von Hochschulen bildet dabei ein ganz spezifisches Handlungssetting. Die Konzeption als Arena sensibilisiert nun für konflikthafte Aushandlungsprozesse, in die sich die Hochschullehrenden mit anderen sozialen Welten vor dem Hintergrund Lebenslangen Lernens verwickelt sehen. Festzuhalten ist dabei, dass konkrete Situationen in der Lehre nicht in allen Gruppendiskussionen gleichermaßen thematisiert werden. Die möglichen Gründe dafür werden in den einzelnen Fallanalysen insbesondere vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Zusammensetzung der Gruppen in Bezug auf die vertretenen Fachdisziplinen reflektiert. Dahinter steht die Annahme, dass die Diskussteilnehmenden in den hinsichtlich einer Fachdisziplin homogen zusammengesetzten Gruppen auf diesbezüglich relevante gemeinsame Erfahrungsräume zurückgreifen können. Damit wiederum haben sie die Möglichkeit, Aspekte auszuhandeln, die den disziplinären Ausbildungsauftrag sowie die entsprechende inhaltliche und methodisch-didaktische Lehrgestaltung betreffen. Gleichzeitig ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass die soziale Situation der Gruppendiskussion für eine Thematisierung entsprechender Erfahrungen aus dem Lehralltag, die oft mit einer großen Handlungsunsicherheit verbunden sind, nicht unbedingt einen geeigneten Rahmen bildet. Zusätzlich ist bei der Dominanz der Vertreter:innen eines erziehungswissenschaftlichen Fächerspektrums im Sampling dieser Forschungsarbeit zu beachten, dass die Aushandlungen teilweise unter Rekurs auf disziplinäre Fachdiskurse erfolgen.

Die Bedeutung Lebenslangen Lernens für die soziale Welt der Hochschullehrenden zeigt sich vornehmlich in einer ihrer Konsequenzen, nämlich in einer Steigerung der Heterogenität innerhalb der Studierendenschaft. Der deutlich im Diskussionsimpuls angesprochene Aspekt der Erweiterung der Zielgruppendefinitionen für Hochschulbildung bietet den Hochschullehrenden Anknüpfungspunkte zu ihrem beruf-

lichen Alltag. Ob die Hochschullehrenden eine heterogene Studierendenschaft als Bereicherung oder eher als Herausforderung erleben, hängt nun von der jeweiligen Handlungssituation ab, in der ein Umgang mit Heterogenität erforderlich ist. Zum einen liegt das darin begründet, dass verschiedene Settings im Rahmen der Hochschullehre die Sichtbarkeit von Heterogenität besser bzw. schlechter ermöglichen. So bietet das Setting einer vollen Vorlesung respektive *clases teóricas* in den Augen der Hochschullehrenden kaum die Möglichkeit, die individuellen Hintergründe der Studierenden wahrnehmen und auf entsprechende Bedarfe eingehen zu können. Zwar verweisen sie teilweise auf die Gelegenheit, im Kontext von größeren Lehrveranstaltungen mittels der Anwendung partizipationsanregender Moderationstechniken („Vielfalt zum Sprechen bringen“) einen affirmativ normalisierenden Umgang mit Heterogenität im Sinne von Vielfalt bzw. Verschiedenartigkeit zu wählen und diese damit als Bereicherung für ihre Lehrveranstaltungen zu erleben. In der Regel fordern sie in diesem Zusammenhang jedoch kleinere Studierendengruppen als Voraussetzung für den als notwendig erachteten sensiblen Umgang mit Heterogenität.

Als bereichernd beschreiben die Hochschullehrenden Studierendengruppen, in denen vor dem Hintergrund verschiedener Lebenserfahrungen der Studierenden die Möglichkeit dazu besteht, verschiedenen Perspektiven auf den jeweiligen Bildungsgegenstand abzubilden sowie gegebenenfalls des intergenerationalen Lernens. Wenn sich die Hochschulen für neue Zielgruppen öffnen, kann das also auch einen Gewinn für die Arbeit der Hochschullehrenden darstellen. Darüber hinaus bringen nicht-traditionelle Studierende insbesondere Perspektiven aus außerhochschulischen Handlungsfeldern ein, von der die Hochschullehre profitieren kann, nicht zuletzt, weil damit verschiedene berufliche Anschlussmöglichkeiten aufgezeigt werden können. Wenn Heterogenität in der Hochschullehre demnach dazu führt, dass es zwischen Lehrenden und Lernenden zu einem gleichberechtigten Austausch verschiedener Perspektiven kommt, die Studierenden also untereinander sowie Studierende und Lehrende voneinander lernen, wird sie von den Hochschullehrenden als ein zusätzlicher Nutzen empfunden. Hier scheinen die Lehrenden an der moderierenden Rolle Gefallen zu finden, die sie zur Gestaltung einer dynamischen und interaktiven Lehr-/Lernsituation einnehmen müssen. Voraussetzung dafür ist einerseits, dass die Beiträge der Studierenden eine entsprechende Qualität aufweisen, und andererseits, dass die Kompetenz und die Autorität der Lehrenden nicht grundsätzlich infrage gestellt werden.

Ein besonderes Handlungssetting bieten auch Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere, sprich für Studierende in der Nacherwerbsphase. Entsprechende Formate werden von den Hochschullehrenden in einen direkten Zusammenhang mit der Umsetzung Lebenslangen Lernens gebracht und meist zu Diskussionsbeginn angeführt. Die Hochschullehrenden in den in Spanien durchgeführten Gruppendiskussionen berichten ausführlich über das für entsprechende Zielgruppen entwickelte Programm der *aula de la experiencia*, in dessen Rahmen einige von ihnen über Lehrerfahrungen verfügen. Von den hier befragten Hochschullehrenden deutscher Hochschuleinrichtungen werden Mitglieder der entsprechenden Zielgruppe eher vereinzelt und im Rahmen des grundständigen Studienangebots und in

der Regel in Vorlesungen wahrgenommen. In beiden Fällen kommt es zu keinem Austausch zwischen den Generationen. Während es in Spanien, wo das entsprechende Angebot ganz aus dem grundständigen Studienangebot ausgegliedert ist, erst gar nicht zu einer intergenerationalen Begegnung kommen kann, scheint es laut Aussage der in Deutschland befragten Hochschullehrenden auch in ihren Lehrveranstaltungen – trotz der Anwesenheit älterer Studierender im regulären Studienangebot – keine Überschneidungspunkte zwischen den verschiedenen Studierendengruppen zu geben. Eine „Durchmischung“ erscheint ihnen schwer möglich, da sich die Studienmotive zu sehr voneinander unterscheiden und aufgrund der verschiedenen Lebensphasen kaum weitere Gemeinsamkeiten existieren. Schmidt-Hertha verweist in diesem Zusammenhang auf mögliche Zielkonflikte zwischen grundständig Studierenden, die abschlussorientiert studieren, und älteren Lernenden, für die kein Prüfungsdruck besteht, sondern die aus reinem Interesse an dem Thema zu den Veranstaltungen erscheinen (vgl. 2020, S. 379). Eine „didaktische Nutzung intergenerationaler Begegnungsräume“ (ebd.) auch im Sinne einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Studienzielen und -bedingungen, wie sie idealerweise stattfinden sollte, und von den hier befragten Hochschullehrenden auch gewünscht wird, lässt sich also sowohl in Deutschland als auch in Spanien aufgrund der entsprechend dafür vorgesehenen Formate nur schwer realisieren. Selbst in Deutschland, wo eine Begegnung in gemeinsamen Lehrveranstaltungen stattfindet, wird ein solcher Austausch jedoch von den Hochschullehrenden nicht durch entsprechende didaktische Konzepte angeleitet. Sie selbst sehen sich eher in der Verantwortung, etwaige, aus diesem Zielkonflikt resultierende Störungen punktuell und durch spontanes Handeln zu entschärfen.

Das Thema der sozialen Ungleichheit wird in den Gruppendiskussionen lediglich von vereinzelt Lehrenden und in der Regel in Bezug auf die übergeordnete Ebene und die entsprechenden Stellschrauben, die es zu verbessern gilt, angesprochen (siehe 7.1). Dass es in Bezug auf einen heterogenitätssensiblen Umgang jedoch von Bedeutung ist, aus welchem sozialen Umfeld die Studierenden kommen, zeigt die Schilderung einer Hochschullehrenden in Gruppe A, die erst im Rahmen einer kooperativen Forschungsarbeit zusammen mit ihren Studierenden erfährt, dass einige von ihnen aus Armutskontexten kommen und daher vor großen Herausforderungen stehen, ihr Studium zu bewältigen. Damit wird ein Handlungsfeld eröffnet, das bei der Frage nach notwendigen Maßnahmen für die Öffnung von Hochschulen über die strukturelle Dimension von Durchlässigkeit, sprich den bloßen Hochschulzugang hinausgeht. Jedoch bleibt es auch hier nur bei einer Andeutung eines entsprechenden Handlungsfeldes. Wie eine entsprechende Unterstützung im Rahmen der Hochschullehre aussehen könnte, wird von der Diskussionsgruppe nicht weiter thematisiert.

Der Fokus der Aufmerksamkeit innerhalb der *Arena Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen* liegt jedoch auf Studierenden mit dem Merkmal der Berufserfahrung, welche die Hochschullehrenden von denjenigen Studierenden unterscheiden, die sich direkt nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung immatrikulieren. In der Auseinandersetzung mit ihnen als zentraler Zielgruppe der Programmatik Lebenslangen Lernens ergeben sich Spannungsfelder, die von den Hochschullehrenden

den teilweise auf sehr grundsätzliche Art und Weise verhandelt werden. In ihrem Zentrum steht die Aushandlung des akademischen Bildungsauftrags und darin eingeschlossen das Verhältnis von Wissenschaftsorientierung und Praxisanforderungen. Aufgrund der Bedeutung, die dieser *issue* über das Thema Lebenslanges Lernen hinaus besitzt, werden die entsprechenden Aushandlungsprozesse unter der *Arena Verhältnis von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung* (siehe 7.3) abgebildet. Dennoch spielen sie natürlich auch für den Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft eine große Rolle, weshalb sich die beiden Arenen auch stark überschneiden.

In der vergleichenden Betrachtung der deutschen und spanischen Gruppendiskussionen fällt auf, dass die Technologie⁸¹ der Gruppenarbeit, welche zumindest für den Großteil der im Sample repräsentierten Studienfächer der Hochschule in Spanien institutionell vorgegeben ist,⁸² ein ganz spezifisches Handlungssetting mit charakteristischen Merkmalen darstellt. Anhand von Beobachtungen aus den in Spanien geführten Gruppendiskussionen, in denen das Thema des schwierigen Umgangs mit einer heterogenen Studierendenschaft im Kontext von Gruppenarbeiten immer wieder problematisiert wird, kann ein Handlungs dilemma aufgezeigt werden, mit dem sich die Hochschullehrenden durch die Umsetzung verschiedener Ziele des Bologna-Prozesses konfrontiert sehen. Dieses Dilemma ergibt sich aus der Unvereinbarkeit zweier daraus resultierender Forderungen, nämlich dem Auftrag, das Studium an die Bedürfnisse von *lifelong learners* anzupassen, sprich, für mehr Flexibilität hinsichtlich der zeitlichen Studienorganisation zu sorgen auf der einen, und dem Postulat, neue kompetenzorientierte Prüfungsinstrumente auf der anderen Seite durchzuführen, eben in Form von Gruppenarbeiten. Diese Art der Kompetenzorientierung scheitert im Rahmen der *clases prácticas* jedoch daran, dass diejenigen, die ihr Studium berufsbegleitend absolvieren, oft nicht regelmäßig an solchen Gruppenarbeiten teilnehmen können. Das entsprechende Dilemma für die Hochschullehrenden ergibt sich also aus der Frage, ob, und wenn ja, wie sich die Kompetenzentwicklung bei dieser Gruppe von Studierenden messen lässt.

Interessant dabei ist, dass die Hochschullehrenden unterschiedlich mit diesem Dilemma umgehen bzw. unterschiedliche Handlungsstrategien äußern. So besteht eine Hochschullehrende auf die strikte Einhaltung der Prüfungsvorgaben im Rahmen von Gruppenarbeiten, welche es ihr ermöglichen, die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu bewerten (Gruppe A). Sie richtet ihr Handeln also an der Vorgabe der Kompetenzorientierung aus und fordert die regelmäßige Teilnahme der Studierenden an ihren Lehrveranstaltungen ein. Ein anderer Hochschullehrer (Gruppe C) hingegen setzt auf eine informelle Lösung und macht bei berufsbegleitend Studierenden individuelle Ausnahmen. Diese bietet er allerdings nicht nur Studierenden an, für die ein Studium eine Weiterbildung darstellt, sondern generell allen Studierenden, die neben

81 Technologie verstanden als „mehr oder weniger zielgerichteter Einsatz von Mitteln, um berufliche Zwecke zu erreichen – Zwecke, die in der Regel in einem pädagogischen Sinnzusammenhang des Lernens, der Entwicklung, Bildung und/oder Erziehung eingebettet sind“ (Nittel et al. 2014, S. 75). Siehe auch 2.3.3

82 Das heißt nicht, dass es nicht auch in manchen Studienfächern in Deutschland Formen der institutionalisierten Gruppenarbeit gibt. Jedoch galt das nicht für die in den deutschen Diskussionen repräsentierten Studiengänge, zumindest wurde diese pädagogische Technologie immer nur im Sinne wünschenswerter und damit optionaler Methoden zur besseren Interaktion mit den Studierenden gerahmt.

dem Studium arbeiten. Die Problematik ergibt sich demnach in seinen Augen nicht erst durch eine gezielte Öffnung von Hochschulen für Lebenslanges Lernen, sondern stellt schlichtweg eine Situation dar, die sich für viele Studierende aufgrund der Notwendigkeit ergibt, neben dem Studium einer Lohnarbeit nachzugehen, und damit unabhängig vom individuellen Studienmotiv.

Im Handlungskontext der Gruppenarbeit zeigt sich ein weiterer interessanter Aspekt des Umgangs mit Heterogenität. Die Methode der Gruppenarbeit eröffnet andere Formen der Interaktion zwischen Studierenden und Hochschullehrenden, wodurch diese mehr Einblicke nicht nur in die sozialen Hintergründe der Studierenden, sondern auch in die Dynamik innerhalb der Gruppen erhalten. So fühlen sich zwei Hochschullehrende (Gruppe A und B) durch entsprechende Beobachtungen aufgefordert, in die Gruppendynamik einzugreifen, indem sie entweder Gruppen neu zusammensetzen, um damit Konflikte zwischen den Studierenden zu entschärfen, oder aber indem sie einzelnen Studierenden bei Bedarf besondere Unterstützung zukommen lassen, wenn sie dies für notwendig erachten, teilweise auch, um die anderen Gruppenmitglieder davon zu entlasten. In diesem Zusammenhang ist die Schilderung einer Hochschullehrenden besonders erwähnenswert (siehe Gruppe A): Sie erlebte die Schwierigkeiten einer sehbehinderten Studierenden im Umgang mit technischen Medien als derart gravierend, dass sie deren grundsätzliche Eignung für die spätere berufliche Praxis infrage stellte. An diesem Beispiel wird deutlich, wie wenig vorbereitet Hochschullehrende auf den Umgang mit Studierenden mit Behinderung sind, wodurch das Risiko besteht, dass es zu einem stigmatisierenden Umgang mit den Betroffenen kommt.

In den in Deutschland durchgeführten Gruppendiskussionen äußerten die Hochschullehrenden ein ähnliches Unbehagen über Beratungssituationen. Diese, die Lehre oftmals begleitende Aufgabe, sorgt zwar einerseits für einen näheren Kontakt zwischen Lehrenden mit einzelnen Studierenden, der von jenen geschätzt wird, da diese dort Erfahrungen der unmittelbaren Wirksamkeit ihres Handelns machen können. Gleichzeitig besteht dadurch jedoch auch die Möglichkeit, dass sie Kenntnis über prekäre Situationen, in denen sich die Studierenden teilweise befinden, erlangen und daraus Unterstützungsbedarfe ableiten. Daraus ergibt sich wiederum eine Unsicherheit der Hochschullehrenden in Bezug auf das eigene Mandat, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Unkenntnis über die institutionellen Zuständigkeiten für entsprechende Unterstützungsbedarfe. Somit scheint als einzige Lösung ein individueller Umgang damit möglich zu sein. Aus den Gruppendiskussionen lässt sich also ableiten, dass viele Lehrende das eigene pädagogische Handeln nicht in einen größeren organisationalen Kontext stellen, da sie nicht erkennen, geschweige denn wissen, ob, und wenn ja, welche institutionellen Unterstützungsangebote existieren bzw. welche Zuständigkeiten sie selbst haben. Die Gruppendiskussion stellt zwar einen Raum dar, in dem ein Austausch unter den Hochschullehrenden dazu theoretisch möglich wäre. Dazu kommt es jedoch unter Verweis auf die schwierigen Bedingungen die eigene Arbeit betreffend, wie bspw. mangelnde Zeitressourcen und zu große Studierendenzahlen,

oder – wie bereits erwähnt – durch die Verortung der Problematik auf übergeordneter Ebene zumeist nicht.

In den Gruppendiskussionen geben einige Aussagen der Lehrenden darüber Aufschluss, wie sie den Beitrag ihrer Berufsgruppe zu Lebenslangem Lernen als eine lebenslauforientierte Strategie verstehen. Sie sehen ihren Auftrag insbesondere darin, ihren Studierenden im Rahmen des Studiums die notwendigen Kompetenzen im Bereich *Lernen lernen* zu vermitteln, damit diese im weiteren Verlauf ihres beruflichen Lebens auf neue gesellschaftliche und strukturelle Entwicklungen sachkundig reagieren können. Hier scheint eine Zustimmung zur pädagogischen Kernaktivität des Begleitens durch (vgl. Nittel et al. 2014, S. 82 ff.; siehe 2.3.3), nämlich in dem Sinne, dass sich die Hochschullehrenden den Studierenden gegenüber über einen längeren Zeitraum, sprich über das Studium hinaus, verantwortlich fühlen.⁸³

Interessant ist auch der Zusammenhang, den manche Hochschullehrende zwischen der eigenen Weiterbildung in Hochschuldidaktik und einer Vorbildfunktion gegenüber den Studierenden in Bezug auf Lebenslanges Lernen herstellen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es sich hier um die Perspektive von Hochschullehrenden aus der Erziehungswissenschaft handelt, die damit eine Analogie zwischen dem eigenen Handeln in der Lehrveranstaltung und dem späteren Handeln der Studierenden in der pädagogischen Praxis konstruieren. Es mangelt den Hochschullehrenden also nicht an Einsicht in die Notwendigkeit, sich hochschuldidaktisch weiterzubilden, sondern an entsprechenden Möglichkeiten und Ressourcen, um diese Weiterbildung zu absolvieren (siehe ausführlich 7.4).

Trotz der vielen Dimensionen der Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen bewerten die Teilnehmenden dieser Untersuchung ihre Beitragsmöglichkeiten zur Förderung Lebenslangen Lernens auch unter Verweis auf die geringe institutionelle Wertschätzung der Lehre und ihre mangelnde Anerkennung für die Karriereentwicklung als nahezu marginal. Somit weist die *Arena Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen* eine hohe Schnittmenge mit der *Arena Anerkennung von Aktivitäten in Forschung und Lehre* auf (siehe 7.4). Sie steht jedoch auch in engem Zusammenhang mit der Forderung, akademische Theorie und berufsbezogene Praxis sinnvoll miteinander zu verknüpfen.

7.3 Arena Verhältnis von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung

Die Verschränkung von Theorie und Praxis gehört zu den zentralen didaktischen Herausforderungen für die Umgestaltung der Hochschulen zu Einrichtungen Lebenslangen Lernens (vgl. Pellert 2016, S. 84). Im Rahmen der Gruppendiskussionen zeigt sich jedoch ein nahezu unlösbarer Konflikt zwischen Wissenschaftsorientierung und Pra-

⁸³ Da die pädagogischen Kernaktivitäten unter Bezug auf die entsprechende Studie zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger (Nittel/Schütz/Tippelt 2014) theoretischer Ausgangspunkt und nicht explizites Erkenntnisinteresse dieser Studie waren, lässt sich das empirische Material nur sehr eingeschränkt zur weiteren Spezifizierung heranziehen.

xisanforderung. Ein zentraler Kontext, in dem Lebenslanges Lernen für die Hochschullehrenden Bedeutung erhält, ist dabei die Reflexion über die Ziele einer akademischen Ausbildung.

Um die Aushandlungen der Hochschullehrenden in den Gruppendiskussionen zum *issue* Verhältnis von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung weiter systematisieren zu können, wird im Folgenden auf Überlegungen von Rhein (2013) zum Bildungswert von Wissenschaft zurückgegriffen. Rhein beschreibt die Anforderungen an die Hochschulen damit, dass von ihnen die Perspektiven und die Erwartungen verschiedener Akteur:innen mit dem Bildungsgegenstand sowie mit der Aneignung und der Verarbeitung der jeweiligen studiengangbezogenen Wissenschaften in Einklang gebracht werden müssen (vgl. ebd., S. 109). Bei diesen Perspektiven handelt es sich zum einen um die verschiedenen Studienmotivationen der Studierenden, zum anderen um die Anforderungen zukünftiger Arbeitgeber:innen an die Qualifikations- und Kompetenzprofile der Studienabsolvent:innen. Die einzelnen Wissenschaften und ihre Anwendungsbezüge sind dabei Gegenstand akademischer Lehr- und Lernsituationen. Die Frage, wie und wofür Wissenschaft bildet, ist somit von zentraler Bedeutung und verpflichtet die Hochschulen zur Auskunft gegenüber den Teilnehmenden an akademischer Bildung, sprich gegenüber den Studierenden auf der einen sowie gegenüber der Berufspraxis (bspw. in Gestalt von Arbeitgeber:innen) auf der anderen Seite. Dabei spielt die Frage nach der Anerkennung verschiedener Produktionsstätten des jeweiligen Wissens eine entscheidende Rolle, denn neben den Hochschulen existieren noch weitere Orte, an denen Wissen entsteht, so z. B. im Rahmen von Berufs- und Lebenserfahrung:

„Wissenschaft lässt sich rekonstruieren als eine spezifische, historisch und sozial-kulturell situierte Praxis des methodologisch reflektierten Vernunftgebrauchs zu Erkenntniszwecken, also zur Erzeugung methodisch gewonnenen, dabei gleichwohl potenziell vorläufigen Wissens – unbeschadet der Tatsache [...], dass sich das menschliche Denken auf verschiedenen Wegen entwickelt hat, von denen der wissenschaftliche nur einer ist (denn die Produktion von erfolgreichem und spezifischen Geltungsbedingungen genügendem Wissen erfolgt nicht ausschließlich im Wissenschaftssystem).“ (ebd., S. 109)

Hochschulen, so Rhein, können also als soziale Orte verstanden werden, an denen die Auslegungsoptionen des hochschulischen Bildungsauftrages ausgehandelt werden (vgl. ebd., S. 115). Diese Perspektive auf Hochschulen erweist sich damit als anschlussfähig an das Konzept der Arena. Über die Analyse der Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden aus den Gruppendiskussionen lassen sich nun Hinweise auf die Ausgestaltung entsprechender Arenen (z. B. bezogen auf die Orte, an denen sie stattfinden sowie auf die spezifischen Konstellationen sozialer Welten darin) ableiten und zwar mit der Fokussierung auf die Problemstellung der Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen.

Die Frage danach, welche Wissensformen für eine akademische Ausbildung kennzeichnend und damit für die Hochschule maßgebend sind, nimmt in den Gruppendiskussionen großen Raum ein. Dabei lassen sich verschiedene Wissensformen ausmachen, die von den Hochschullehrenden verschiedenen Organisationen bzw.

Gruppen als deren Träger:innen zugeordnet werden. Das Verständnis, welches die Hochschullehrenden von wissenschaftlichem Wissen haben, lässt sich dabei nur über seine Abgrenzung zu anderen Wissensformen rekonstruieren, die sie für nicht wissenschaftlich halten, v. a. Alltags- und berufliches Erfahrungswissen.

Aufseiten eines Großteils der Studierenden nehmen die Hochschullehrenden wahr, dass diese die Ausbildungsinhalte und deren Qualität vorrangig nach dem Kriterium der konkreten Anwendbarkeit auf das spätere berufliche Handeln beurteilen. Wissenschaftliches Wissen mit einem hohen Grad an Theoretisierung und Abstraktion wird ihrer Beobachtung nach von den Studierenden abgelehnt, da es sich in deren Augen nicht unmittelbar in die Berufspraxis überführen lässt. Es ist dabei in erster Linie die soziale (Sub-)Welt der traditionellen Studierenden, sprich Studierende, die direkt nach dem Schulabschluss ein Studium aufnehmen, denen die Hochschullehrenden größtenteils eine geringe Bereitschaft zusprechen, vom eigenen Alltagswissen einerseits sowie vom Kriterium der reinen Anwendbarkeit für den Beruf andererseits Abstand zu nehmen und sich auf ihnen fremde Wissensformen einzulassen. In diesem Kontext wird die soziale (Sub-)Welt der Studierenden mit Berufserfahrungen von den Hochschullehrenden in Teilen als motivierter für ein Studium sowie interessierter an der Auseinandersetzung mit Wissenschaft wahrgenommen.

Berufserfahrene Studierende gelten in den Augen der Hochschullehrenden vorrangig als Träger:innen von Erfahrungs- bzw. Expert:innenwissen aus der Berufspraxis, welches sie als Bereicherung, wenn nicht sogar als Ausgleich eines Mangels in der akademischen Ausbildung betrachten. Als Ursache für dieses Defizit weisen die Hochschullehrenden teilweise selbstkritisch auf ihre mangelnde Erfahrung in außerhochschulischen Handlungsfeldern hin. Zusätzlich wird dies in den verschiedenen Aussagen deutlich, in denen die Hochschullehrenden beklagen, dass diesbezüglich keine Anforderungen an sie gestellt werden bzw. ihnen aufgrund der regulären Karrierewege die Möglichkeit vorenthalten wird, praxis-, das heißt handlungsfeldbezogene Erfahrungen zu erwerben bzw. diese auszubauen. In diesem Kontext konstruieren die Hochschullehrenden das Bild von der Hochschule als einem gegenüber externen Wissensimpulsen geschlossenen Raum. Berufserfahrene Studierende hingegen ermöglichen, Wissen aus der Berufspraxis in die Hochschule hineinzuholen. So können mithilfe entsprechender inhaltlicher Beiträge dieser Studierendengruppe theoretische Inhalte exemplarisch veranschaulicht werden.

Ein häufig in diesem Zusammenhang verwendeter Begriff zur Kategorisierung entsprechender Beiträge berufserfahrener Studierender im Rahmen von Lehrveranstaltungen ist der der *Perspektive* oder ähnliche Wortkonzepte. Aus den Anwendungskontexten dieser Begriffe kann geschlossen werden, dass die Hochschullehrenden darunter Erfahrungswissen verstehen, das im Rahmen einer Berufstätigkeit erworben wurde. Dieses Erfahrungswissen enthält zwei Dimensionen: Die erste Dimension umfasst die Einblicke in die Berufspraxis, welche durch Studierende mit Berufserfahrung in die Lehre eingebracht werden. Im Kontext der Auseinandersetzung über den (Aus-)Bildungsauftrag von Hochschulen messen die Hochschullehrenden diesen *Perspektiven* eine hohe Bedeutung bei. Vor dem Hintergrund des Diskurses um *employability* als

Ziel einer akademischen Ausbildung stellt die Einbeziehung von (Erfahrungs-)Wissen aus der Berufspraxis eben nicht nur ein ergänzendes und damit ein potenziell zu vernachlässigendes *Add-on* dar. Vielmehr besitzt die Integration von Praxiswissen für die Hochschullehrenden einen sehr hohen Stellenwert.

Die zweite Bedeutungsdimension des Begriffs der *Perspektive* bezieht sich darauf, dass das mit berufspraktischen Erfahrungen verbundene Wissen immer eng an die Person geknüpft ist, die diese einbringt. Die Hochschullehrenden attestieren diesem Wissen damit einen stark subjektiven und damit einen nicht zu verallgemeinernden Charakter und sehen das Einbringen von Beiträgen aus der Berufspraxis eher als Ergänzung zu den von ihnen vermittelten Lehrinhalten. M. a. W. das berufliche Erfahrungswissen von Studierenden soll in den Augen der Hochschullehrenden allenfalls gleichberechtigt neben den theoretischen Inhalten stehen, nicht jedoch eine Vorrangstellung einnehmen. Keinesfalls soll der Anteil an Praxiswissen überwiegen und dadurch die traditionelle soziale Ordnung innerhalb des Seminars grundlegend verändern. Eine Gefahr für diese Ordnung könnte jedoch die Anzahl dieser *Perspektiven*-Träger:innen in der Lehrveranstaltung bedeuten und/oder ein entsprechend dominantes Auftreten gegenüber den Dozierenden. Auffällig ist also, dass bei allem Bemühen um Offenheit der Hochschullehrenden gegenüber dem gegenseitigen Austausch von akademischem und berufspraktischem Wissen eine gewisse Ambivalenz bestehen bleibt: Wissen aus der Berufspraxis wird in ihren Augen dann als bereichernd empfunden, wenn es die Studieninhalte ergänzt. Als bedrohlich wird es hingegen erfahren, wenn es die Notwendigkeit der Vermittlung von theoretisch abstraktem bzw. forschungsbasiertem Wissen grundsätzlich infrage stellt.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens stellt die Hochschullehrenden also grundsätzlich vor die Frage, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis auszuloten ist und wie dabei mit den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen der Studierenden umgegangen werden kann. Eine annähernde Klärung dieser Frage erfolgt lediglich in Gruppe E (siehe 6.5.4.2), und zwar in Form der Verständigung der Diskussionsteilnehmenden auf das in der Berufsbildungsforschung zentrale Konzept der reflexiven Handlungsfähigkeit (vgl. Dehnbestel 2016). Dieses Konzept wird dabei in dieser Diskussion, an der zwei Hochschullehrende aus dieser Disziplin teilnahmen, nach einer Abwägung der verschiedenen Perspektiven – sowohl von denen, die sie aufseiten der Studierenden wahrnehmen, als auch ihrer eigenen – als Ausbildungsziel eines akademischen Studiums formuliert. In der Diskussion bleibt es jedoch bei der Formulierung dieses Konzepts als allgemeinem Ziel. Wie die genaue Umsetzung in die Lehrpraxis erfolgt, bleibt hingegen ungeklärt. So stellen die Hochschullehrenden die verschiedenen Wissensformen weiterhin einander gegenüber. Die Herausforderung, Berufs- und Alltagswissen der Studierenden in einen wissenschaftlichen Rahmen zu überführen, bleibt bestehen.

Eine vergleichende Perspektive einnehmend fällt auf, dass lediglich in den in Deutschland durchgeführten Gruppendiskussionen Hochschulbildung und Berufsbildung von den Hochschullehrenden einander gegenüber und dabei teilweise in ein Konkurrenzverhältnis zueinander gestellt werden. Somit zeigt sich im Rahmen der

Aushandlungen des Verhältnisses von Theorie und Praxis für die Hochschulbildung die Unterschiedlichkeit der jeweiligen nationalen Bildungssysteme, in diesem Zusammenhang das unterschiedlich breite Angebot außerhochschulischer Berufsbildung (siehe 2.1.3), welches das staatliche Berufsausbildungssystem in Deutschland zu einer Alternative zur Hochschulbildung werden lässt. Hier ist jedoch festzuhalten, dass es sich um Einzelmeinungen handelt. So wird die Erhöhung der Akademiker:innenquote als Folge einer sozialen Öffnung der Hochschulen lediglich von einer Hochschullehrenden (Gruppe D) kritisch gesehen und das Berufsausbildungssystem als geeignete Alternative betrachtet. In diesem Zusammenhang ordnet sie die (internationale) Programmatik zur Öffnung von Hochschulen für Lebenslanges Lernen – in der Forschungssituation repräsentiert durch den Diskussionsimpuls – in den Diskurs um die Höherbewertung vom akademischen gegenüber dem beruflichen Ausbildungssystem ein und übt daran Kritik. In den in Spanien durchgeführten Gruppendiskussionen werden stattdessen private Universitäten als ernst zu nehmende Konkurrenz für die staatlichen Universitäten wahrgenommen.

Länderübergreifend ist darüber hinaus die Ansicht vertreten, dass auch die beruflichen Handlungsfelder durch die Weitergabe von akademischem Wissen bereichert werden können, und zwar durch das erneute Eintreten der *lifelong learners* in die Berufswelt, nachdem sie eine wissenschaftliche Weiterbildung absolviert haben. Lebenslanges Lernen wird in diesem Zusammenhang als Impuls für einen erweiterten Wissensaustausch zwischen Hochschulen und Berufspraxis betrachtet, in der akademische Bildung und damit die Hochschule eine wichtige Zwischen- bzw. Durchlaufstation beruflicher Professionalität darstellt oder eine Möglichkeit zur beruflichen Neu- bzw. Umorientierung bietet. Somit wird der Wissensaustausch in zwei Richtungen, sowohl nach innen, sprich in die Hochschule hinein, als auch aus der Hochschule heraus in die Berufspraxis, als grundlegender Aspekt der Umsetzung Lebenslangen Lernens verstanden.

Vor dem Hintergrund der Programmatik Lebenslangen Lernens sehen sich die Hochschullehrenden vor allem in der Notwendigkeit bestärkt, innovative Lehrkonzepte zu entwickeln, die auf einen Austausch mit der Berufspraxis ausgerichtet sind. Mit Lebenslangem Lernen verbinden die Hochschullehrenden also einen Bedeutungszuwachs ihrer Lehrtätigkeit, indem diese vor dem Hintergrund des Konzepts der Durchführung aufwendiger Projekte bedarf. Als Beispiele hierfür wurden in den Gruppendiskussionen Lehrkooperationen mit Akteur:innen aus der Berufspraxis sowie der Ausbau eines Netzwerkes möglicher Bildungseinrichtungen genannt, in denen von den Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge Praktika absolviert werden können. Damit legen die Hochschullehrenden zugleich den an die akademische Ausbildung gestellten *employability*-Auftrag maßgeblich so aus, dass eine Berufstätigkeit Kompetenzen erfordert, die vor allem durch das Sammeln von Berufspraxiserfahrung bzw. durch Einblicke in verschiedene berufliche Handlungsfelder während des Studiums erlangt werden können. In den in Deutschland durchgeführten Gruppendiskussionen wurde in diesem Zusammenhang auf das Problem der oftmals befristeten Arbeitsverträge der Hochschullehrenden im Mittelbau hingewiesen, was die Durch-

führung solcher Projekte aufgrund der dafür notwendigen personellen Kontinuität erheblich erschwert. Gleichzeitig wird dadurch deutlich, dass solche Projekte in der Regel auf Basis von Eigeninitiative einzelner Hochschullehrender geplant und umgesetzt werden.

Der Zusammenhang, den die Hochschullehrenden zwischen ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit ausmachen, sprich zwischen dem durch Forschung generierten Wissen und seiner Vermittlung, bleibt in den Gruppendiskussionen weitgehend unbestimmt. So stellen sie dem Alltags- bzw. beruflichen Erfahrungswissen der Studierenden oftmals eine Wissensform gegenüber, die sich durch einen hohen Theorie- und damit Abstraktionsgehalt auszuzeichnen scheint. Wissen über Methoden zur wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung im Rahmen eigener Forschung scheint im Gegensatz dazu kaum eine Rolle für die inhaltliche Gestaltung der Lehrveranstaltungen zu spielen. Somit weist die Arena über das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung Überschneidungen mit der Arena über die Vereinbarkeit von Forschung und Lehre auf.

7.4 Arena (Un-)Vereinbarkeit von Forschung und Lehre

Zentraler Diskussionsinhalt der Gruppendiskussionen stellt die unterschiedliche Anerkennung der Lehr- gegenüber den Forschungsaktivitäten dar, welche die Hochschullehrenden im Rahmen ihrer Berufstätigkeit erfahren. Diese wird vorgeblich als Grund angeführt, weshalb sie ihr Engagement für die Lehre und demnach auch für die Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung als extrem eingeschränkt wahrnehmen. Die (Un-)Vereinbarkeit von Forschung und Lehre stellt einen zentralen *issue* in der sozialen Welt der Hochschullehrenden dar. Durch die Kontrastierung dieses *issues* mit grundlegenden Überlegungen zum Verhältnis von Forschung und Lehre lassen sich seine verschiedenen Dimensionen herausarbeiten.

Die Einheit von Forschung und Lehre stellt seit der neuhumanistischen Bildungsrevolution ein zentrales Universitätsprinzip in den meisten westeuropäischen Nationalstaaten dar (vgl. Holford 2014, S. 8). Sie wird auch vereinzelt in den Gruppendiskussionen als solche wahrgenommen:

„[...] also wir haben dieses zweifache Profil, nicht? Des Lehrenden und Forschers. Aber ich gehe nicht in mein Seminar und sage ‚ich bin nur Lehrende und nicht Forscherin‘ und vergesse meinen Forscherteil und umgekehrt, wenn ich forsche, denke ich nicht daran, dass ich Lehrende bin, sondern unsere beiden Bereiche sind tatsächlich miteinander verbunden, das heißt, alles, was ich in der Forschung mache, wirkt sich auf meine Lehre aus, und alles, was ich in der Lehre mache, wirkt sich auf meine Forschung aus/“ (Gruppe C/Z. 412–417).

Wie aus dieser Aussage zu entnehmen ist, kann es sich bei dem Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre also durchaus um eine zentrale berufliche Sinnquelle⁸⁴ der

⁸⁴ Unter beruflichen Sinnquellen lassen sich im Kontext der Theorie sozialer Welten u. a. Basispositionen verstehen, mit denen Grundhaltungen und nicht verhandelbare Positionen im Hinblick auf das eigene Arbeitshandeln zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Nittel 2011, S. 52).

sozialen Welt der Hochschullehrenden handeln. Die Umsetzung dieser Einheit wird zugleich jedoch vor dem Hintergrund institutioneller Rahmenbedingungen als extrem eingeschränkt bis hin zu nicht realisierbar erlebt.

Laut Stichweh ist die Einheit von Forschung und Lehre Ausdruck des „selbstreferentiellen, methodenbasierten Charakter[s] der modernen Wissenschaft“ (Stichweh 2013, S. 202). Dieser beinhaltet zum einen die Anforderung, dass wissenschaftliches Wissen durch Forschung generiert wird und damit der an neuem Wissen Interessierte selbst zum Subjekt der Wissenssuche, sprich zum Forschenden wird (vgl. ebd., S. 201). Zum anderen steht nicht mehr das Anhäufen von Wissen selbst im Fokus, sondern die methodische Reflexion der Wissensgenerierung. Mit Blick auf die Vermittlung des Charakters der modernen Wissenschaft in Universitäten ist daher Forschung von Lehre im Grunde nicht voneinander zu trennen.

Die in Hochschulen erzeugten wissenschaftlichen Erkenntnisse sind also an ein Gesamtkonzept von Forschung und Ausbildung, Wissenschaft und Bildung gekoppelt (vgl. Egger 2012, S. 81). Dies findet sich insbesondere darin wieder, dass das akademische Personal in der Regel sowohl in der Forschung als auch in der Lehre tätig sein muss. Dennoch besteht für die Hochschullehrenden zwischen Forschung und Lehre oftmals ein deutlicher Zielkonflikt (vgl. ebd., S. 45). Während die Einheit von Forschung und Lehre also als ein Grundprinzip akademischer Tätigkeit betrachtet werden kann, scheint die Vereinbarkeit der entsprechenden Kernaktivitäten für die Hochschullehrenden durch verschiedene Bedingungen erschwert zu werden.

In den für diese Studie durchgeführten Gruppendiskussionen lässt sich dies u. a. daran ausmachen, dass zwei zentrale Bedeutungsdimensionen Lebenslangen Lernens an Hochschulen jeweils mit nur einer der beiden Kernaktivitäten in einen Zusammenhang gestellt werden. Lebenslanges Lernen in seiner Bedeutung als gesellschaftlicher Lernprozess, der durch die kontinuierliche Dissemination wissenschaftlich generierten Wissens unterstützt wird (siehe 6.3.4.1), macht eine Öffnung der Hochschulen „nach außen“ notwendig. Der Beitrag, den die Hochschullehrenden im Rahmen ihrer Berufstätigkeit zu dieser Öffnung leisten, erfolgt in gewisser Weise automatisch, da das Forschen und das Publizieren ihrer Forschungsergebnisse zu ihren zentralen Aufgaben gehört. Berücksichtigt werden muss von ihnen (lediglich), wie Forschungsergebnisse möglichst breit in der Gesellschaft rezipiert werden können, und zwar mit Blick auf den Zugang, sei es bezogen auf den Aspekt der freien Verfügbarkeit (*open access* bzw. über entsprechende öffentliche, mediale Kanäle) oder aber der zielgruppenadäquaten Gestaltung (bspw. in Form einer verständlichen Sprache). Die Vermittlung der durch Forschung generierten Erkenntnisse innerhalb der Hochschulen, sprich im Rahmen von Lehre, wird in diesem Kontext von den Hochschullehrenden keine bzw. eine nachgeordnete Bedeutung beigemessen.

Die andere Bedeutungsdimension im Sinne einer ‚nach innen‘ gerichteten Öffnung für *lifelong learners* bzw. für nicht-traditionelle Studierendengruppen, aber auch für Kooperationen mit der Berufspraxis, stellt hingegen große Anforderungen an die Hochschullehrenden in Bezug auf die Gestaltung ihrer Lehre. Lebenslanges Lernen wird hier verstanden als das Angebot akademischer Bildung über die Lebensspanne

hinweg, welches sich auch durch einen sinnvollen Theorie-Praxis-Transfer auszeichnet. Hier bedarf es sowohl der formalen Möglichkeit für Studieninteressierte, dieses Angebot wahrnehmen zu können, als auch der attraktiven Gestaltung des Angebots für die verschiedenen Zielgruppen Lebenslangen Lernens. Vor diesem Hintergrund kommt sowohl der Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen als auch einer grundlegenden Reflexion des Lehrangebots eine bedeutende Rolle zu, sprich der Kernaktivität des Lehrens sowie damit zusammenhängender Subaktivitäten wie Beraten und Prüfen. Die in diesem Zusammenhang bedeutsamen Rahmenbedingungen sowie entstehenden Spannungsfelder, wie bspw. ein produktiver Umgang mit dem beruflichen Erfahrungswissen der Studierenden im Rahmen der Seminarinteraktion, überschneiden sich mit den zuvor beschriebenen *issues*, weshalb diese hier in anderen Arenen verortet und dort bereits diskutiert wurden.

Während die erste Bedeutungsdimension, die Ausrichtung der Öffnung von Hochschulen „nach außen“, lediglich in einer der Gruppendiskussionen (Gruppe C) thematisiert wird, stellt die Öffnung „nach innen“ die dominante Variante dar, unter der die Hochschullehrenden die Schwierigkeiten diskutieren, die sie damit haben, Forschung und Lehre in ein ausgewogenes Verhältnis miteinander zu bringen. In Anbetracht der Tatsache, dass sich letztere Bedeutungsdimension lediglich in einer der in Spanien durchgeführten Diskussion findet, kann ein Zusammenhang mit dem Aspekt der *third mission* (siehe 3.2) hergestellt werden, im Rahmen derer die Anforderung an Hochschulen und damit auch an die Hochschullehrenden besteht, einen Beitrag zum Wissenstransfer in die Gesellschaft zu leisten. Jedoch findet dieser Aspekt im Rahmen des Akkreditierungsprozesses der wissenschaftlichen Laufbahn der Hochschullehrenden kaum Beachtung (vgl. de la Torre et al. 2018, S. 26 f.), womit sich womöglich erklären lässt, warum diese Bedeutungsdimension von der Öffnung von Hochschulen sowie die in diesem Zusammenhang ausgeübte Berufsrolle der Hochschullehrenden letztlich für die Hochschullehrenden kaum Relevanz hat.

Der *issue* der Unvereinbarkeit der beiden Kernaktivitäten Forschung und Lehre im Berufsalltag der Hochschullehrenden spielt in ihrer Wahrnehmung eine große Rolle und wird in den Gruppendiskussionen dementsprechend diskutiert. Es zeigt sich also, dass dieses Thema für die Hochschullehrenden einen hohen Stellenwert besitzt und ihnen im Rahmen verschiedener Situationen begegnet sowie verschiedene Dimensionen aufweist.

In erster Linie liegt der Herausforderung, Forschung und Lehre miteinander zu verknüpfen, ein Anerkennungsproblem zugrunde. Dieses führen die Hochschullehrenden dabei teilweise auf die übergeordnete hochschulpolitische Ebene zurück. Als besonders relevant in diesem Zusammenhang wird in einer der in Deutschland durchgeführten Gruppendiskussionen die Exzellenzinitiative (inzwischen Exzellenzstrategie) des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung als Hochschulfinanzierungsstrategie bewertet, die falsche Anreize setzt (siehe 6.4.3). In den restlichen in Deutschland sowie in den in Spanien durchgeführten Gruppendiskussionen steht hingegen das direkte Erleben der Auswirkungen einer unterschied-

lichen Anerkennung von Forschungs- und Lehrtätigkeiten im Berufsalltag im Vordergrund.

Ein zentraler Aspekt dieses Anerkennungsproblems besteht darin, dass ein besonderes Engagement der Hochschullehrenden für die Lehre im Normalfall innerhalb der Organisation Hochschule weitgehend unsichtbar bleibt und damit letztlich nicht angemessen honoriert wird. So erleben sie bspw. die Evaluation ihrer Lehre über entsprechende Verfahren der Studierendenbefragung als wirkungslos, da in der Regel keine Konsequenzen auf ein gutes bzw. schlechtes Evaluationsergebnis folgen. Jedoch äußern sich einige der Hochschullehrenden den Evaluationsinstrumenten und den darin enthaltenen Evaluationskriterien gegenüber zugleich sehr kritisch, obwohl diese dazu beitragen könnten, ihre Leistungen in der Lehre sichtbarer zu machen. Vor allem bemängeln sie die Standardisierung von Lernprozessen, die sich nicht messen ließen, was eine solche Evaluation jedoch automatisch erfordern würde. Des Weiteren beklagen die Hochschullehrenden die mangelnde Wertschätzung, die ihnen oder ihren Kolleg:innen für ein entsprechendes Engagement, wie bspw. für die Etablierung von Austauschformaten mit der Berufspraxis im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen, entgegengebracht wird.

In einem starken Kontrast dazu steht die Kernaktivität des Forschens, welche durch Publikationen Sichtbarkeit als Voraussetzung für Anerkennung erhält. Die komplexe Arbeitsleistung, die der Publikation von Forschungsergebnissen vorgelagert ist, wird dabei von den Hochschullehrenden kaum ausgeführt. Dies lässt sich jedoch auch vor dem Hintergrund der Ausrichtung des Erkenntnisinteresses der Forschungsarbeit und der Auswahl eines entsprechenden Diskussionsimpulses mit Fokus auf die Hochschullehre nachvollziehen. In den in Spanien durchgeführten Gruppendiskussionen konzentrieren sich die Hochschullehrenden in ihren Aussagen auf den Aspekt der Veröffentlichung in *High Indexed Journals*, bewerten dies als ein rein strategisches Unterfangen und üben daran starke Kritik. Diese Aussagen lassen sich dabei vor dem Hintergrund der Anforderungen interpretieren, die diesbezüglich an die Hochschullehrenden im spanischen Hochschulsystem gerichtet werden. Spezielle Vorgaben, die das akademische Personal im Rahmen ihres Akkreditierungsprozesses erfüllen muss, sowie die Kriterien der sogenannten *sexenios* fördern ein Forschungsverhalten, das sich vor allem auf die Erstellung zahlreicher Publikationen konzentriert (vgl. Delgado/Martín-Martín 2022). Dieser hohe Publikationsdruck verhindert in den Augen der Hochschullehrenden jedoch eine vertiefte Auseinandersetzung mit Forschungsthemen und führt stattdessen zu einem notwendigen Umgang mit Forschung, welcher sich am Ziel der Quantität statt dem der Qualität orientiert.

Die verschiedenen karrierebezogenen Bewertungssysteme sowie die Entscheidungsnotwendigkeit über die Verteilung knapper Ressourcen sind es jedoch nicht allein, die eine Trennung von Forschung und Lehre im Arbeitsalltag der Hochschullehrenden so erlebbar machen. So kann hier an die Ergebnisse der Studie von Egger (2012, S. 47) angeschlossen werden, da die Zusammenhänge zwischen beiden Tätigkeitsfeldern für sie meist nicht klar definiert sind und stattdessen für sie zwischen der durch Forschung gewonnenen Erkenntnis und ihrem Transfer in die Lehre oftmals

ein Vermittlungsproblem besteht. So überschneiden sich Forschungsgegenstände der Hochschullehrenden auf der einen und die Lehrinhalte auf der anderen Seite selten oder sie müssen im Rahmen ihrer Forschungstätigkeiten Spezialwissen generieren, welches sie nicht in die Lehre einbringen können. Zusätzlich verstärkt wird die Unvereinbarkeit von Forschung und Lehre noch durch die sich stark voneinander unterscheidenden Professionalisierungsanforderungen im Rahmen der jeweiligen Kernaktivität. Schließlich werden die Anforderungen an die Lehre durch einen vielfältigen, teilweise als in sich widersprüchlich wahrgenommenen gesellschaftlichen Bildungsauftrag der akademischen Ausbildung aufgeladen:

„Es wird von uns verlangt, dass wir gute Bürger ausbilden, die gleichzeitig konkurrenzfähig usw. sind, und wir Lehrende sind auch Dynamiken unterworfen, wo von uns eigentlich eine Spezialisierung und gleichzeitig die Verbreitung unseres Wissens auf eine generalisierte Art verlangt wird, von uns wird Humanismus verlangt, aber zur gleichen Zeit/ das heißt, da formt sich auf eine gewisse Art eine Agenda von Prioritäten zu neuen erwünschten Dingen, abseits der Situation der Lehrenden.“ (Gruppe C/Z. 381–187)

In diese Arena (*Un-*)*Vereinbarkeit von Forschung und Lehre* lässt sich auch die Kritik der Hochschullehrenden daran einordnen, dass die Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung und damit eine Qualifikation für die Lehre nicht verpflichtend ist bzw. es auch kein relevantes Bewertungskriterium für die Karriereentwicklung darstellt. Die individuelle Entscheidung für eine Weiterbildung und damit für eine Professionalisierung für die Lehre wird also in der Regel individuell und in dem Bewusstsein gefällt, dass sie keine karrierefördernden Auswirkungen hat. Gleichzeitig äußern sich die Hochschullehrenden auch ambivalent in Bezug auf eine Verpflichtung zur hochschuldidaktischen Weiterbildung. In der Regel halten sich die Hochschullehrenden mit der Formulierung entsprechender Forderungen zurück. Dies kann einerseits als Ausdruck ihrer Sorge gewertet werden, weitere Ansprüche an die eigene Berufsgruppe zu formulieren, die ohnehin schon unter einer hohen Arbeitsbelastung leidet. Andererseits scheint in dieser Ambivalenz auch der Wunsch nach Beibehaltung freier Gestaltungsmöglichkeiten der Lehre durch, ein Privileg, das die Lehrenden an ihrer Arbeit sehr zu schätzen wissen, wenngleich sie wiederum das Ausnutzen dieser Freiheit durch manche ihrer Kolleg:innen stark kritisieren.

Obwohl das Hochschulsystem in Spanien eine viel stärkere Reglementierung in Bezug auf Leistungsbewertung der Hochschullehrenden aufweist (siehe 3.1.2) als das Hochschulsystem in Deutschland (3.2.2) und den spanischen Hochschullehrenden dabei viel genauere Vorgaben bzgl. der Anerkennung verschiedener Leistungen gemacht werden, spielt dieser Aspekt in den Gruppendiskussionen beider Länder eine große Rolle. Jedoch zeigt sich eben auch, dass die Hochschullehrenden in Spanien viel direkter einen Verursacher für das von ihnen wahrgenommene Ungleichgewicht in der Anerkennung ihrer Leistungen in Forschung und Lehre ausmachen können, nämlich insbesondere die nationale Akkreditierungsagentur (ANECA) und die von ihr verwalteten Verfahren zur Karrierebewertung. In den in Deutschland geführten Gruppendiskussionen wird zwar ebenfalls stark auf dieses Ungleichgewicht hingewiesen, verant-

wortlich gemacht wird dabei anstelle einer konkreten Organisation jedoch ein diffuses Konzept wie bspw. der „Wissenschaftsbetrieb“.

Im spanischen Hochschulsystem wird die Vereinbarkeit von Forschung und Lehre zusätzlich erschwert, indem die Entscheidung über die Lehrinhalte nur in einem sehr engen Rahmen von den Hochschullehrenden selbst getroffen werden kann. In diesem Zusammenhang üben sie heftige Kritik an den Auswirkungen des staatlichen Akkreditierungsprogramms *Programa Verifica* (siehe 6.1.4.2), welches die inhaltliche Festlegung der grundständigen Studienprogramme vorschreibt und damit die individuelle Anpassung der Lehre an eigene Forschungsthemen stark einschränkt. Eine engere Verzahnung von Forschung und Lehre, insbesondere um Letztere aktuell halten zu können, wird hier in den Augen der Hochschullehrenden verhindert. Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung, wie bspw. Zertifikatsstudiengänge in Kooperation mit außerhochschulischen Kooperationspartner:innen, bieten in ihren Augen hingegen bessere Möglichkeiten, das im Rahmen von Forschung aktualisierte Wissen darin einzubringen. In den in Deutschland durchgeführten Gruppendiskussionen wird zwar ebenfalls Kritik an der mangelnden Aktualisierung der Lehre laut, jedoch in viel geringerem Maße. Als Beispiel dient die Lehre veralteter Programmiersprachen im Fach Informatik. Dieses Problem wird jedoch eher als ein Ergebnis individuellen Verhaltens bewertet. Die entsprechende Kritik gilt also der Tatsache, dass die Aktualität der Lehrinhalte kaum institutionell überprüft wird.

Durch die Anforderungen, die die Diskussionsteilnehmenden aus der Programmatik Lebenslangen Lernens zur Gestaltung der Hochschullehre ableiten, wie z. B. einen angepassten Umgang an die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft im Kontext von Prüfungsformen, die Interaktion in den Lehrveranstaltungen sowie einen zusätzlichen Beratungsaufwand, betrachten die Hochschullehrenden die Vereinbarkeit von Forschung und Lehre als zusätzlich erschwert. Lebenslanges Lernen wird von den Hochschullehrenden in diesem Zusammenhang also verstanden als ein Maßnahmenpaket, das von ihnen im Rahmen der Lehre umgesetzt werden soll, obwohl sie dafür ohnehin schon kaum Zeit haben. Damit fungiert es für die Hochschullehrenden zugleich als Brennglas auf bestehende Missverhältnisse in Bezug auf ihre Arbeitssituation. Eine vorrangig akzeptierte Handlungsstrategie besteht darin, die Aktivitäten in der Lehre auf Kosten der Forschung zu verstärken, womit sie jedoch die Konsequenz verbunden sehen, Einschränkungen bei ihrem beruflichen Fortkommen im Hochschulsystem zu erfahren. Die soziale Welt der Hochschullehrenden wird dabei von den Diskussionsteilnehmenden zum einen unterteilt in eine Subwelt, deren Mitglieder der Forschung Vorrang geben und damit ihr Handeln ausschließlich an der eigenen Karriereentwicklung orientieren, und zum anderen in eine Subwelt, deren Mitglieder das pädagogische Handeln in der Lehre fokussieren und dieses damit in gewisser Weise an dem Nutzen für die Studierenden ausrichten. In den Aussagen der Diskussionsteilnehmenden und durch entsprechende Interaktionsprozesse wie der Artikulation eines Wir-Gefühls in Abgrenzung gegenüber anderen (sich außerhalb der Gruppendiskussion befindenden) Sozialweltmitgliedern zeichnet sich also entlang der Frage, welche der beiden Kernaktivitäten wie und mit welchem Engagement verrichtet

werden sollte, ein innerweltlicher Konflikt ab, der im Erleben ihres Berufsalltags für die Hochschullehrenden eine zentrale Rolle spielt. Die soziale Welt der *scientific community*, sprich das Netzwerk der Wissenschaftler:innen über die Organisation Hochschule hinaus, das insbesondere in disziplinspezifischen Fachgesellschaften organisiert ist, taucht hingegen nicht in dieser Arena auf. Dies ist insofern bemerkenswert, als diese maßgeblich am Erfolg bzw. Nicht-Erfolg von Wissenschaftler:innen beteiligt sind, indem sie den Zugang zu Publikationsmöglichkeiten verwaltet. Nachvollziehbar ist dies wiederum, da es nicht die jeweilige *scientific community* ist, die die Arbeitsbedingungen der Hochschullehrenden bestimmt. Außerdem zeigt sich dadurch eine hohe Identifikation der Hochschullehrenden mit ihrer jeweiligen Wissenschaftsgemeinde, sei es nun aufgrund eines tatsächlichen Zugehörigkeitsgefühls oder aber aufgrund einer Anerkennung dieser als Teil der professionellen Identität und entsprechender Vorbehalte, sich im Rahmen einer Gruppendiskussion mit Kolleg:innen kritisch zu äußern.

Indem die Hochschullehrenden bereits so wenig Überschneidungen ausmachen können zwischen dem, was sie im Rahmen ihrer Forschungs- bzw. ihrer Lehrtätigkeit tun, verstärkt sich ihr Empfinden bzgl. zusätzlicher Belastungsmomente durch die Umsetzung Lebenslangen Lernens. Hier zeigt sich, dass sich die im Rahmen der neuhumanistischen Bildungsreform begründete Einheit von Forschung und Lehre, welche sich durch einen Fokus der Vermittlung auf methodische Prozesse zur Erkenntnisgewinnung auszeichnet – und damit in gewisser Weise eine weitgehende Überschneidung zwischen Forschungs- und Lehrtätigkeit der Hochschullehrenden mit sich bringt – so in der Regel nicht umsetzen lässt. Ein tatsächliches Ausleben der zu Beginn dieses Teilkapitels angeführten beruflichen Sinnquelle, bspw. in Form einer „forschungsgesättigte[n] Lehre“ (Egger 2012, S. 58), kann also eher als Ausnahme betrachtet werden.

8 Schlussbetrachtungen und Ausblick

Vor dem Hintergrund intensiver politischer Bemühungen, die Hochschulen in Europa in das System Lebenslangen Lernens zu integrieren, war es das Ziel der vorliegenden Studie, reflexionsanregende Erkenntnisse über im Hochschulsystem eingespielte Sichtweisen und Konstruktionen zu Lebenslangem Lernen zu erhalten und damit einen Beitrag zur Klärung des Konzepts im Handlungskontext von Hochschulbildung zu leisten. Als geeigneter Forschungsgegenstand wurden die Bedeutungskonstruktionen von Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen ausgewählt. Diese wurden über einen qualitativ-interpretativen Forschungszugang im Stil der Grounded Theory (vgl. 5.1) bzw. ihrer konstruktivistischen Spielart nach Charmaz (2006; vgl. 5.1.2) in Form der Beobachtung interaktiver Aushandlungsprozesse im Rahmen problemzentrierter Gruppendiskussionen (vgl. 5.2) der Analyse zugänglich gemacht (vgl. Kapitel 6). Der Studie lag ein breites Verständnis Lebenslangen Lernens zugrunde, durch welches die Hochschulstrukturen umfassender herausgefordert werden, als dies im Rahmen eines engen Verständnisses i. S. der alleinigen Schaffung zusätzlicher Weiterbildungsangebote außerhalb des grundständigen Studienangebots erfolgt. Lebenslanges Lernen wurde also gemäß entsprechender internationaler Diskurse in dieser Arbeit als ein an die Hochschulen gerichteter Reformauftrag fokussiert, der auch in den Handlungsbereich „klassischer“ Hochschullehrender hineinreicht (vgl. Kapitel 2). Über die Rekonstruktion *issue*-zentrierter Arenen wurden Relationen zwischen den Bedeutungskonstruktionen der Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen, den in diesem Zusammenhang bedeutsamen Strukturen, wie bspw. rechtlichen Bedingungen (vgl. Kapitel 3), und den Aushandlungsprozessen zu ihrer professionellen Identität und damit ihrem konkreten beruflichen Handeln hergestellt. Über die Zusammenführung zur *Arenastruktur Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung* konnten so in Bezug auf die Umsetzung Lebenslangen Lernens an Hochschulen zentrale Problemstellungen und ihre Bedingungen rekonstruiert und in ihrer Komplexität abgebildet werden (vgl. Kapitel 7).

Die Untersuchung des Forschungsgegenstandes in zwei verschiedenen Ländern – Spanien und Deutschland – stellte einen zentralen Teil der erkenntnisleitenden Forschungsstrategie dar und diente dabei nicht einem systematischen Ländervergleich (vgl. 1.2). Stattdessen wurde über dieses methodische Vorgehen der Forschungsgegenstand in verschiedenen akademischen Handlungskontexten untersucht und damit eine Sensibilisierung für strukturimmanente Bedingungen sowie zusätzliche Einsichten über die Wechselwirkung von Strukturen und Handlungsentwürfen in Bezug auf die Umsetzung Lebenslangen Lernens an Hochschulen erzielt. Theoretischer Ausgangspunkt dieser Arbeit stellte das Konzept der Sozialen Welten nach Anselm Strauss (1993; vgl. 4.2) dar, über welches die Hochschullehrenden länderübergreifend als soziale Welt pädagogisch-forschend Tätiger auf Basis gemeinsam verrichteter Kernaktivitäten in Forschung und Lehre definiert wurden.

Die zentralen Erkenntnisse dieser Studie lassen sich nun auf zwei Ebenen reflektieren: einer gegenstandsbezogenen (8.1) sowie einer methodologischen Ebene (8.2). Im Folgenden werden diese ausgeführt und daran anschließende Handlungs- und Forschungsperspektiven aufgezeigt.

8.1 Schlussfolgerungen aus der Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Plädoyer für einen Mehrebenenzugang zur Hochschulentwicklung

Über die *Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen* lässt sich nachvollziehen, dass Hochschullehrende Lebenslanges Lernen in einem komplexen Spannungsfeld bestehend aus verschiedenen Perspektiven, Strukturen und Anforderungen an Hochschulbildung im Allgemeinen und an die eigene Rolle im Besonderen verorten. Die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden über die Umsetzung Lebenslangen Lernens in die Hochschulbildung ließen sich also zu vier zentralen Arenen zusammenfassen: der *Arena Öffnung der Hochschulen für Lebenslanges Lernen*, der *Arena Öffnung der Hochschullehre für Lebenslanges Lernen*, der *Arena Verhältnis von Theorie- und Praxiswissen in einer akademischen Ausbildung* sowie der *Arena (Un-)Vereinbarkeit von Forschung und Lehre*.

Die Erkenntnisse aus der im Rahmen dieser Studie rekonstruierten Arenastruktur weisen nun darauf hin, dass es hochschulpolitischer Konzepte und Strategien auf verschiedenen Ebenen bedarf, damit sich Hochschulen zu Einrichtungen Lebenslangen Lernens weiterentwickeln. So leiteten die Hochschullehrenden verschiedene Stellenschrauben für die Förderung Lebenslangen Lernens an Hochschulen ab (tabellarische Übersicht siehe 7.1) und siedelten dabei Gelingensbedingungen und Hindernisse auf verschiedenen Ebenen an.

Zu den Hindernissen zählten die Hochschullehrenden strukturelle Maßnahmen, bspw. Regelungen des Hochschulzugangs, die Gestaltung von Studienprogrammen, die Finanzierung der Hochschulen sowie gesellschaftliche Anforderungsstrukturen, und verorteten diese zugleich außerhalb ihres Einflussbereichs. Auf anderen Gebieten wie im Bereich der hochschuldidaktischen Innovationen sahen die Hochschullehrenden zwar durchaus Handlungsspielräume, die aber aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen und mangelnder Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Studierendengruppen an Grenzen stoßen. Darüber hinaus thematisierten sie strukturelle Bedingungen, die die Umsetzung Lebenslangen Lernens in der Hochschullehre einschränkten. Dazu gehörten vor allem Karrierebewertungssysteme, die das Engagement in der Forschung gegenüber Lehraktivitäten den Vorrang geben oder Einstellungen, die die analytische Wissensgenerierung gegenüber Erfahrungswissen, welches in hochschulexternen Kontexten gewonnen wird, präferieren.

Über die Darstellung der Arenastruktur wird also deutlich, dass bei der Einführung fördernder Maßnahmen i. S. Lebenslangen Lernens auch der jeweilige Problemkontext berücksichtigt werden muss, in den diese eingebettet sind. Dies lässt sich bei-

spielhaft anhand verschiedener, sich an die Ergebnisse dieser Studie anschließender Handlungsperspektiven diskutieren sowie mit notwendigen Forschungsbedarfen verknüpfen.

Als zentrale Handlungsperspektive schließt die *Berücksichtigung Lebenslangen Lernens im Rahmen der hochschuldidaktischen Qualifizierung und Weiterbildung* an die Erkenntnisse dieser Studie an. Entsprechende Bedarfe zeigen sich angesichts der von den Hochschullehrenden beleuchteten Konflikte und Spannungsfelder, die ihnen in ihrem Berufsalltag im Rahmen verschiedener Handlungssettings wie Beratung, Lehr- und Prüfungssituationen begegnen und deren Bewältigung sie wiederum als Voraussetzung für die Umsetzbarkeit Lebenslangen Lernens in der Hochschulbildung betrachten. So lassen sich Weiterbildungsbedarfe nicht nur für gruppenspezifische Herausforderungen und konflikthafte Interaktionen in Lehrveranstaltungen, sondern auch für den Umgang mit einer heterogenen Studierendenschaft ableiten, um an Praxiserfahrungen anknüpfen und zugleich theoretisch-abstraktes und individuell-erfahrungsbezogenes Wissen im Gleichgewicht halten zu können.

Voraussetzung für diese Maßnahme ist jedoch zugleich die Aufwertung von hochschuldidaktischer Qualifizierung bzw. Weiterbildung insgesamt. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Gruppendiskussionen blieb sowohl in Deutschland als auch in Spanien die Teilnahme daran noch ganz und gar der Freiwilligkeit der Hochschullehrenden überlassen. Inzwischen hat sich das zumindest auf spanischer Seite geändert: Artikel 67 der im Jahr 2023 in Kraft getretenen Novellierung des spanischen Universitätsgesetzes (*Ley orgánica del Sistema Universitario – LOSU*) verpflichtet die Hochschulen nun zur Einarbeitung ihrer Hochschullehrenden in die Lehrtätigkeit. Der spanische Universitätsminister, Joan Subirats, begründete das Gesetzesvorhaben folgendermaßen: „Unsere Absicht ist, dass die Universität aufhört, eine Ausnahme in dem Sinne zu sein, dass jeder, der Lehrer werden möchte, eine Ausbildung absolvieren muss, um eine Bildungstätigkeit zu beginnen, und an der Universität ist es nicht so [...]“ (Subirats zit. n. La Razón 24.02.2022). Zusätzlich sollten die Hochschulen Pläne zur beruflichen Weiterentwicklung ihres Lehr- und Forschungspersonals in den verschiedenen hochschulischen Aufgabenbereichen aufstellen. Schließlich wurde im Vorfeld diskutiert, den Ausbau von Weiterbildungsmaßnahmen über die gesamte berufliche Laufbahn von Hochschullehrenden hinweg in das Gesetz aufzunehmen (vgl. La Razón 24.02.2022).

Zum jetzigen Zeitpunkt ist keine Auskunft über die konkrete Ausgestaltung dieser Qualifizierungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen möglich. Sie lässt sich jedoch vor dem Hintergrund der Erkenntnisse dieser Studie über die Bedeutung diskutieren, die die Hochschullehrenden der hochschuldidaktischen Kompetenz im Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen beimessen. Dabei zeigte sich trotz Unterschieden in der konkreten Ausgestaltung länderspezifischer Instrumente zur Karriereevaluation in Deutschland und Spanien eine weitgehende Überlappung nicht nur hinsichtlich der bisher geringen Anerkennung der Teilnahme an hochschuldidaktischen Qualifizierungsprogrammen, sondern auch bezüglich der mangelnden Wertschätzung der Lehre insgesamt, was eine länderübergreifende Diskussion an dieser Stelle ermöglicht.

Die grundsätzliche Notwendigkeit der hochschuldidaktischen Kompetenz des akademischen Lehrpersonals wurde von den Hochschullehrenden fächerübergreifend als sehr hoch eingeschätzt – und das nicht nur mit Bezug auf die Umsetzung Lebenslangen Lernens – und daher insbesondere die Bereitstellung zeitlicher Ressourcen zur Absolvierung von entsprechenden Weiterbildungen eingefordert. Jedoch sind vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie auch Vorbehalte der Hochschullehrenden gegenüber der Einführung einer verpflichtenden pädagogisch-didaktischen Ausbildung zu erwarten. Entsprechende Haltungen finden sich länderübergreifend in den Gruppendiskussionen – wenn auch nur vereinzelt und dies eher in höheren Statusgruppen mit bereits langjähriger Lehrererfahrung –, besonders vor dem Hintergrund der Befürchtung einer im hochschulischen Kontext unzulässigen Standardisierung der Lehre sowie schwerwiegender Eingriffe in die Lehrfreiheit. Die hochgeschätzten Gestaltungsspielräume stellen die Hochschullehrenden jedoch wiederum vor große Herausforderungen, insbesondere im Umgang mit dilemmatischen Situationen (s. u.). Den Kern der Diskussion um die Einführung entsprechender Maßnahmen stellt damit die konkrete Ausgestaltung solcher Programme hinsichtlich struktureller und professionalitätstheoretischer Aspekte dar.

So lässt sich eine größere Eignung von Formaten ableiten, die weniger instruktiv als vielmehr dialogisch bzw. kooperativ gestaltet sind, wie etwa Fallberatungen bzw. kollegiale Supervisionen. Darin stimme ich mit Forderungen nach der Schaffung von Möglichkeiten des kollegialen Austausches in vertrauensvollem Rahmen überein, welche auch aus den Ergebnissen anderer Studien abgeleitet wurden (vgl. Cendon et al. 2016; Egger 2012). In diesem Zusammenhang wäre auch zu überlegen, ob diese Weiterbildungsprogramme für Fachdisziplinen bestehend aus homogen oder heterogen zusammengesetzten Gruppen konzipiert und veranstaltet werden sollten. Für Letzteres spricht, dass in fachheterogenen Gruppen eine größere Perspektivenvielfalt zum Tragen käme. Für Ersteres kann auf die Reflexionen, welche in Bezug auf die Methode der Gruppendiskussion bzw. hinsichtlich der Zusammensetzung der Teilnehmenden im Rahmen dieser Studie entwickelt wurden, zurückgegriffen werden. So hat sich gezeigt, dass in den Gruppendiskussionen der Fachhintergrund vor allem in Bezug auf die Ausgestaltung des gemeinsam geteilten Erfahrungsraums sowie gemeinsamer Sinn- und Handlungsstrukturen und der damit verbundenen Möglichkeit bedeutsam war, dass einzelne Themen von den Teilnehmenden vertieft diskutiert werden konnten. Als besonders relevant in den homogen zusammengesetzten Gruppen hat sich die Diskussion über die Verwendungsoptionen der Disziplin und über inner- und außerwissenschaftliche Anschlussoptionen eines Studiums und damit das Verhältnis zwischen theoretisch-abstraktem und anwendungsbezogenem Wissen gezeigt. Ein mögliches Risiko einer fachhomogenen Zusammensetzung besteht jedoch darin, dass sich die Teilnehmenden – zumindest bei einer hochschulinternen Organisation der Weiterbildung – eventuell aufgrund relevanter hierarchischer Beziehungen nicht *frei* äußern wollen und entsprechende Diskursräume gar nicht erst eröffnet werden.

Des Weiteren ist vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Studie mit Widerständen vonseiten der Hochschullehrenden gegenüber der Einführung verpflichten-

der hochschuldidaktischer Weiterbildungen zu rechnen, wenn nicht gleichzeitig den Lehraktivitäten insgesamt mehr Bedeutung beigemessen wird. Dies muss sich darin ausdrücken, dass entsprechende Aufgaben mit einem höheren Zeitbudget und mehr Anerkennung im Rahmen der Evaluation der Wissenschaftskarrieren versehen werden. Die aktuelle Organisation der Evaluation orientiert sich jedoch vor allem an individuellen Publikationen und dem Impactfaktor der Zeitschriften, in denen publiziert wird. Dadurch werden dysfunktionale Anreizsysteme geschaffen, die notgedrungen dazu führen, dass Hochschullehrende der Forschung gegenüber der Lehre den Vorzug geben. Zugleich wird dadurch eine Kultur des Wettbewerbs gefördert, welche Kooperation und Teamarbeit letztendlich bestraft und somit wichtige Maßnahmen einschränkt, wie den kollegialen Austausch über Lehraktivitäten (s. o.). Interessant im Hinblick auf die Anerkennungsmechanismen für akademische Leistungen ist dabei die Struktur des beruflichen Bewertungssystems in Spanien (siehe 3.1.2), welches sich dort transparenter gestaltet und damit theoretisch einfacher Veränderungen unterzogen werden könnte. So fordert das Hochschullehrenden-Kollektiv *Uni-Digna* die konkrete Umgestaltung des spanischen Evaluationsverfahrens im Sinne eines *globalen* Bewertungssystems, welches die verschiedenen Funktionen bzw. Aufgaben des akademischen Personals berücksichtigt: Forschung, Lehre, wissenschaftliche Weiterbildung, den Wissenstransfer in die Gesellschaft sowie die Mitwirkung an der Verwaltung des Hochschulwesens und an seiner demokratischen Gestaltung. Damit einhergehend würde die Forschungsleistung als Teil einer umfassenden Konzeption beruflicher Leistung verstanden werden (vgl. San Fabián et al. 2022). Diese Auffächerung der Leistungsbewertung der Hochschullehrenden beinhaltet dabei jedoch weiterhin das Prinzip der externen, vermeintlich objektiven Evaluation und der damit verbundenen Rationalisierung von Leistung bzw. Qualität.

Neben der Diskussion auf struktureller Ebene über die notwendige Einbettung von Qualifizierungsprogrammen in umfassendere Reformen mit dem Ziel der gesteigerten Anerkennung von Lehre bedarf es einer weiteren Diskussion der Programme anhand professionalitätstheoretischer Fragestellungen. Einen sinnvollen Ausgangspunkt für eine solche Diskussion stellt die grundlegende Unterscheidung hochschuldidaktischer Professionalität in einen kompetenz- und einen differenztheoretischen Ansatz (vgl. Hodapp/Nittel 2018) dar. Dem Kompetenzansatz liegt dabei ein harmonisches Modell von Professionalität zugrunde, indem es die Frage stellt, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten der oder die berufliche Rollenträger:in benötigt, um eine bestimmte Aufgabenstruktur zu erfüllen. Demgegenüber geht der differenztheoretische Ansatz von einem nur schwer aufzulösenden Spannungsverhältnis zwischen den Elementen des Kompetenzprofils aus.

Neben der Komplexität der Aufgabenstruktur der Hochschullehrenden, die abgesehen von der Verknüpfung von Forschung und Lehre auch das Zusammenspiel von Prüfungen, Beratung und akademischer Selbstverwaltung umfasst, beinhaltet Hochschulbildung die Besonderheit, dass in der Lehrsituation verschiedene Interessen von Wissenschaft, den beruflichen Anschlusssystemen und den Individuen gleichermaßen berücksichtigt werden sollten (vgl. Rhein 2013, S. 109). Neben diesen teilweise sys-

tembedingten und damit prinzipiell auflösbaren Widersprüchen – bspw. durch die zeitliche Reorganisation von Forschungs- und Lehraufgaben (s. o.) – beinhaltet das Lehren an Hochschulen auch immanente Widersprüchlichkeiten. Die vorliegende Untersuchung konnte hierfür empirische Beispiele liefern. So wurden einige Situationen von den Hochschullehrenden geschildert, in denen Handlungsdilemmata vor dem Hintergrund verschiedener, teilweise konfligierender Zielsetzungen sowie unterschiedlicher Rollenerwartungen deutlich wurden, deren Komplexitätsgrad sich mit Blick auf die Umsetzung Lebenslangen Lernens noch einmal erheblich erhöht und sich in fast allen hier dargestellten Arenen (siehe 7.2, 7.3 und 7.4) wiederfinden. Jedoch greift eine Bewertung dieser Handlungsdilemmata als durch Kompetenzvermittlung zu behebbendes Professionalitätsdefizit eindeutig zu kurz. Stattdessen lässt sich die Perspektive darauf einnehmen, dass die Wahrnehmung von Dilemmata eine positive Folge einer hohen Sensibilität von Hochschullehrenden gegenüber den inhärenten Widersprüchen bzw. Antinomien des Lehrens und Lernens (Helsper 2004) darstellt. Die dafür notwendige Reflexionsfähigkeit stellt somit ein sinnvolles Ziel hochschuldidaktischer Qualifizierung und Weiterbildung dar:

„Damit Lehrende nicht hilflos in solchen Konfliktsituationen gefangen werden, müssen sie erstens erkennen lernen, dass diese Dilemmata aus der Natur des Lehrens resultieren. Zweitens müssen sie lernen, informierte didaktische Entscheidungen zu treffen, die eine konstruktive und lösungsorientierte Bewältigung dieser Konfliktsituationen ermöglichen.“ (Wegner/Nückels 2012, S. 68)

Somit stellt das Bewusstsein über Antinomien eine zentrale Grundlage für hochschuldidaktische Professionalität dar, weshalb der Kompetenzansatz mit seinem harmonischen Modell an seine Grenzen kommt (vgl. Reinmann 2015).

Zum einen lässt sich aus den Ergebnissen dieser Studie also ableiten, dass Lebenslanges Lernen und seine Implikationen für die Hochschulbildung Eingang in das Professionalitätsverständnis von Hochschulbildung und damit auch in Qualifizierungs- bzw. Weiterbildungsprogramme für Hochschullehrende finden sollten. Zum anderen schließt sich daran eine größere Eignung des differenztheoretischen gegenüber dem kompetenzorientierten Ansatz als Grundlage für die Professionalitätswicklung in der Hochschullehre an. Dies bringt zugleich die Notwendigkeit einer längerfristigen Einbettung der Maßnahmen in die Karriereentwicklung mit sich. Die pädagogische-didaktische Professionalisierung der Hochschullehrenden sollte also als eine längerfristige und fest verankerte Personalentwicklungsmaßnahme verstanden werden, die sich nicht in einer lediglich zu Beginn einer akademischen Karriere zu absolvierenden Qualifizierungsmaßnahme erschöpft.

Unterstützt werden könnten entsprechende Überlegungen zur konkreten Ausgestaltung von hochschuldidaktischen Qualifizierungs- und Weiterbildungsprogrammen durch empirische Studien über die tatsächlichen Handlungsvollzüge im Feld, welche Fragestellungen unter der theoretischen Perspektive von pädagogischer Professionalität, z. B. in Anlehnung an Fritz Schütze, umfassen. Damit läge diesen Forschungen passend zum Konzept der Antinomien eine interaktionistische Perspektive zu-

grunde, welche in besonderem Maße die Aufdeckung der paradoxen Struktur des professionellen Handelns in den Blick nimmt (vgl. Nittel 2011, S. 42).

Mit den oben beschriebenen Handlungs- und Forschungsperspektiven im Bereich der Qualifizierung soll nun jedoch nicht einem Individualisierungsdiskurs Vor-schub geleistet werden, der allein den Hochschullehrenden die Verantwortung zur Umsetzung Lebenslangen Lernens überträgt, weshalb sich noch weitere Handlungsperspektiven anschließen (s. u.). Jedoch kann neben dem Modell der Antinomien der Hochschullehre auch das der pädagogischen Kernaktivitäten und Technologien, welches dieser Studie als Heuristik und sensibilisierendes Konzept (vgl. 2.2.3) zugrunde gelegt und in anderen Studien (Nittel/Hodapp 2024) inzwischen für die Hochschullehre weiterentwickelt wurde, als Ressource genutzt werden, um die pädagogischen Anteile in der Rolle der Hochschullehrenden zu betonen und damit Hochschulen in die Entwicklung einer bildungsbereichsübergreifenden Strategie der Professionalisierung pädagogischer Tätigkeit einzubinden (vgl. ebd., S. 55).

Darüber hinaus schließt sich die Handlungsperspektive der *Gestaltung der Studienprogramme im Sinne Lebenslangen Lernens* an die Ergebnisse dieser Studie an. In diesem Zusammenhang wurde, in Einklang mit gängigen hochschulpolitischen Forderungen (vgl. Wolter/Banscherus 2016, S. 63), auch von den Hochschullehrenden eine zeitliche Flexibilisierung der Studiengänge, insbesondere bezogen auf die zeitliche Dimension, eingefordert. Gleichzeitig wurden von ihnen Lehrformate für Lebenslanges Lernen befürwortet, die einen größeren Zeitraum umfassen und damit die Umsetzung projektbasierter Lehrkonzepte ermöglichen. Zusätzlich wurde die Kompetenzorientierung bei der Lehr- und Prüfungsgestaltung von den Hochschullehrenden in Bezug auf ihre Bedeutung für Lebenslanges Lernen, insbesondere hinsichtlich ihrer Relevanz für die Umsetzung der strukturellen sowie inhaltlichen Durchlässigkeit anerkannt. Kompetenzorientierung und zeitliche Flexibilisierung des Lehrangebots – zwei bedeutende Ziele Lebenslangen Lernens also – können dabei jedoch in einen Konflikt geraten, der unter den gegebenen Rahmenbedingungen dann wiederum individuell von den Hochschullehrenden gelöst werden muss. Hier schließt sich der Handlungsbedarf einer aufeinander abgestimmten Entwicklung von Studienprogrammen und Prüfungsformaten an.

Außerdem wurde am Beispiel der eingeschränkten individuellen Gestaltungsmöglichkeit des akademischen Lehrangebots durch das spanische Qualitätssicherungsprogramm *programa VERIFICA* deutlich, wie sehr dies die Möglichkeit sowohl der Verknüpfung von Forschung und Lehre als auch der Umsetzung innovativer Lehrkonzepte i. S. Lebenslangen Lernens verhindert. Somit ist es nicht verwunderlich, dass die Hochschullehrenden in Spanien geeignete Studienformate für Lebenslanges Lernen fast ausschließlich außerhalb des grundständigen Studiums in Programmen wie Weiterbildungsmastern oder im Rahmen von Programmen für Ältere (*Programas Universitarios para Mayores*) sahen und somit die eigenen Beteiligungsmöglichkeiten an der Umsetzung Lebenslangen Lernens außerhalb dieser Programme als sehr gering einschätzten. Dies betont erneut die Notwendigkeit der inhaltlichen Flexibilität der Hochschullehrenden bei der Gestaltung ihres Lehrangebots auch im Rahmen des

grundständigen Studiums. Die alleinige Diskussion um die Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen von *micro-credentials* greift dabei zu kurz, entstehen in diesem Zusammenhang zu häufig Ansprüche an Effizienz und arbeitsmarktbezogene Verwertbarkeit an die Lehrinhalte. Zudem unterliegen diese Formate oftmals der Vollkostenrechnung und richten sich damit lediglich an einen zahlungskräftigen Adressat:innenkreis. Schließlich wird damit der curriculare Charakter von Hochschulbildung unterwandert, womit wiederum die Umsetzung von pädagogischen und von Bildungszielen erschwert wird.

Die Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden weisen darüber hinaus auf die Notwendigkeit der *Entwicklung eines Leitbildes zu Lebenslangem Lernen auf Hochschulebene* hin, welches über die rein programmatische Form vager und allgemeiner Absichtserklärungen hinausweist und dabei verschiedene Akteursgruppen einbezieht. So bedarf die erfolgreiche Berücksichtigung Lebenslangen Lernens einer kollektiven und Organisationseinheiten übergreifenden Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Themen, wie z. B. dem Ausbildungsauftrag von Hochschulen, welche wiederum das Verhältnis von beruflicher zu akademischer Bildung beinhaltet. Wenn das Konzept des Lebenslangen Lernens zu umfassenden Organisationsentwicklungsprozessen führt, könnte es bspw. einen Weg zur Neubewertung der Lehrtätigkeiten eröffnen, bei der die Gleichwertigkeit und das Zusammenspiel von Aktivitäten in Forschung und Lehre in den Fokus rücken. Lebenslanges Lernen in das Leitbild für die Hochschulentwicklung zu integrieren, könnte hier die Funktion eines verbindenden Elements übernehmen. Es birgt nicht nur die Möglichkeit, Hochschulen gesellschaftlich in ein umfassenderes Konzept von Bildung zu integrieren. Auch in Bezug auf die Aushandlungsprozesse innerhalb der Hochschule bietet es die Chance, vermeintlich voneinander losgelöst erscheinende Problemstellungen miteinander zu verknüpfen und ihnen damit zu begegnen.

In Bezug auf das Thema der Öffnung von Hochschulen für Lebenslanges Lernen zeichnete sich im Rahmen der Aushandlungsprozesse der Hochschullehrenden außerdem ein Bild aus verschiedenen Akteur:innen, Institutionen und sozialen Gruppen ab, die über die Hochschule hinausweisen. Multiple Mitgliedschaften als notwendige Reaktion auf gesellschaftliche Komplexität führen – wie am Beispiel Lebenslangen Lernens an Hochschulen gezeigt werden konnte – zur Eröffnung neuer Orte der Begegnung sozialer Welten. An ihren Schnittstellen bilden sich Arenen, in denen zwischen den verschiedenen sozialen Welten unter Bezugnahme auf bestehende Strukturen die Regeln der Mitgliedschaft und damit vermeintliche Gewissheiten (neu) ausgehandelt werden müssen. Die bildungspolitische Forderung nach einer stärkeren Öffnung von Hochschulen im Kontext Lebenslangen Lernens fördert also die Entstehung solcher neuen Aushandlungsorte, welchen es in der Folge analytisch zu begegnen gilt. Für die Erforschung dieser bedarf es der Perspektiven verschiedener Akteur:innen bzw. Akteursgruppen, sprich sozialer Welten, die im empirischen Material dieser Forschungsarbeit nur diskursiv aufgetreten sind. In diesem Zusammenhang hat sich durch den deutsch-spanischen Vergleich als erkenntnisreich erwiesen, wie der Öffnung für unterschiedliche Zielgruppen verschiedene gesellschaftspolitische Zielsetzungen zu-

grunde liegen und dabei die jeweilige ökonomische Situation sowie entsprechende bildungs- und arbeitsmarktpolitische Strategien eine Rolle spielen (vgl. Sianes Bautista/Llorent-Vaquero 2016; Kapitel 2.1.3). Mit Blick auf mögliche Reformen sind also die durch Arbeitsmarktstrukturen und Bildungssysteme gebildeten Pfadabhängigkeit zu berücksichtigen. So hat sich im Rahmen dieser Studie für den Kontext des deutschen Hochschulsystems die hohe Relevanz der geringen gegenseitigen Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung auch im Rahmen der Bedeutungszuschreibungen von Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen bestätigt. Die Situationsanalyse nach Clarke (2012) bietet hier großes analytisches Potenzial, die Komplexität noch weiter in den Blick zu nehmen.

8.2 Methodologische Reflexion: Möglichkeitsräume und Herausforderungen international vergleichender Forschung

Der folgende Abschnitt reflektiert die zentralen methodologischen Herausforderungen meiner international vergleichenden Studie mit Blick auf ihre forschungsrelevanten Implikationen: die prozesshafte Bestimmung des *tertium comparationis*, die Relationierung von Mikro-, Meso- und Makroebene und die Reflexion und die Situiertheit des Forschungsprozesses.

Eine zentrale Herausforderung international vergleichender Forschung, mit der ich mich im Rahmen meiner Arbeit auseinandergesetzt habe, betrifft die Bestimmung des theoretischen Ausgangspunkts einer solchen Untersuchung. Die in der vergleichenden Erziehungswissenschaft geführte Diskussion um die Bestimmung des *tertium comparationis* als gemeinsames Drittes zweier Vergleichsgegenstände schließt an die Diskussion um die iterativ-zyklische Theorieentwicklung in der Grounded Theory im Rahmen der Entwicklung einer Kernkategorie an (vgl. Falkenberg 2020). Es galt also, das *tertium comparationis* empirisch zu begründen und damit nicht der Empirie vorauszusetzen. Dieser Anforderung bin ich über die sukzessive Entwicklung der *Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen* als übergeordneter Kategorie meiner Analyse begegnet. Über die Analyse des Interaktionsgeschehens der Hochschullehrenden im Rahmen von Fallanalysen basierend auf einzelnen Gruppendiskussionen (Kapitel 6) zeigte sich fallübergreifend, dass die Diskussionsteilnehmenden kontinuierlich vergleichbare Problemstellungen (re-)definierten, die dann von mir in einem zweiten Ergebnisteil über eine verdichtende Analyse in die *Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (Kapitel 7) überführt werden konnten. Durch die theoretische Verortung in der interaktionistischen Handlungstheorie und der Theorie Sozialer Welten nach Anselm Strauss (z. B. 1993) war die Blickrichtung dennoch theoriegeleitet. Im Gegensatz zu einer Anwendung von Theorie auf empirische Gegenstände ging es dabei jedoch eher um Theoretisierung als Prozess in der Forschung, ohne die Bestimmung von vornherein relevanter theoretischer Konzepte. Somit stellte das Arena-Konzept im Forschungsprozess „gleichzeitig Analysebrille und [...] vorläufiges Ergebnis

des Vergleichs“ (Falkenberg 2020) dar. Die *Arenastruktur Lebenslangen Lernens an Hochschulen* bildet somit das im Rahmen eines iterativen Prozesses des Hin- und Herbewegens zwischen Daten und Konzeptualisierungen gewonnene *tertium comparationis* meiner Arbeit, unter welchem die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen den in Deutschland und Spanien geführten Gruppendiskussionen abgebildet werden können. Diese im Kontext qualitativer im Allgemeinen und im Falle international vergleichender Forschung im Besonderen notwendige Prozesshaftigkeit bezogen auf das *tertium comparationis* steht jedoch im Konflikt mit einer aus forschungspragmatischen bzw. antragslogischen Gründen oftmals frühzeitig erforderlichen Festlegung auf übergeordnete theoretische Kategorien, welche den Vergleichsprozess begründen.

Mit dem internationalen Blick auf die Bedeutungen von Lebenslangem Lernen für die Hochschulbildung war die Erkenntnisstrategie verbunden, den Aushandlungsraum für verschiedene Bedeutungsdimensionen Lebenslangen Lernens zu erweitern und damit weitere Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Handlungsentwürfen und institutionellen Strukturen bezogen auf den Umgang von Hochschullehrenden mit Lebenslangem Lernen aufzuzeigen. Die Theorie sozialer Welten nach Anselm Strauss (1978; 1993) bot in dieser Hinsicht ein geeignetes grundlagentheoretisches Konzept, um verschiedene Handlungsebenen miteinander in Beziehung zu setzen. Vor dem Hintergrund des Verständnisses des Symbolischen Interaktionismus über die wechselseitige Einflussnahme von Handeln und Struktur wurden in einem ersten Schritt die interaktiven Aushandlungsprozesse von Hochschullehrenden an deutschen und spanischen Hochschulen zu den Bedeutungen Lebenslangen Lernens für die Hochschulbildung in Fallanalysen auf Basis der einzelnen Gruppendiskussionen analysiert und daran anschließend über das Arena-Konzept auf der Meso- und Makroebene strukturiert. Anstelle von länderspezifischen Analysen wurden also durch permanente VergleichsprozEDUREN nach vergleichbaren Fällen auf verschiedenen Fall-Ebenen über den gesamten empirischen Materialkorpus hinweg gesucht.

Mit diesem methodischen Vorgehen habe ich auf eine weitere zentrale Herausforderung international vergleichender Forschung reagiert, die in der Relationierung von Mikro-, Meso- und Makroebene besteht, welche nach Alheit (2012) notwendig ist, um das Handeln einer Personengruppe (sprich die Mikroebene) nicht isoliert zu betrachten und im Rahmen eines internationalen Vergleichs zu essentialisieren. Im Rahmen der postmodernen Weiterentwicklung der Grounded Theory nach Adele Clarke (2012) kann nun jedoch kritisch auf eine damit implizierte Dichotomisierung von Handlung und Kontext geblickt werden. Stattdessen besteht bei Clarke die Auffassung einer reziproken Durchdringung von Mikro-/Meso- und Makrophänomenen, welche sie im Rahmen ihres Konzepts der Situation aufgreift. Gegenüber einer modellhaften Setzung der Ebenentrennung rückt bei Clarke also die Rekonstruktion der relevanten Unterscheidungen in den Mittelpunkt. Dies gelingt ihr durch die Ergänzung der traditionellen Grounded-Theory-Leitmetapher des sozialen Handelns (*basic social process*) mit einer ökologischen Leitmetapher sozialer Welten, Arenen, Aushandlungen und Diskursen als alternativer konzeptioneller Infrastruktur (vgl. Clarke 2012, S. 35). Einer Unterscheidung in Mikro-, Meso- und Makroebene kommt bei Clarke dabei vor allem die

Funktion einer analytischen Schwerpunktsetzung zu. Somit können damit allenfalls Akzente gesetzt werden, jedoch bietet dies keine trennscharfen Kategorien an.

Auch dieser Herausforderung konnte mit der Arenastruktur begegnet werden, indem über sie verschiedene Merkmale der sozialen Welt der Hochschullehrenden zueinander in Beziehung gesetzt wurden. So wurde der rechtliche und ordnungspolitische Rahmen (vgl. Kapitel 3) der Analyse nicht vorangestellt, sondern im Rahmen dieser sukzessive erstellt. Damit wurde nach Clarke die Frage, wie Bedingungen in der untersuchten Situation bedeutsam und folgenreich empfunden werden (vgl. Clarke 2012, S. 112), empirisch beantwortet.

Schließlich stellte die Reflexion und die Situiertheit des Forschungsprozesses eine weitere wesentliche Herausforderung dar. Hierfür konnte wiederum die Konstruktivistische Grounded Theory (KGT) nach Kathy Charmaz (2006) fruchtbar gemacht werden. Durch die analytische Trennung und die Anordnung der verschiedenen Kodierschritte fordert sie die Forschenden dazu auf, theoretische (Prä-)Konzepte, insbesondere solche, die sich auf Makroebene befinden, nicht voreilig zur Erklärung für vorgefundene Unterschiede im Rahmen des Vergleichsprozesses heranzuziehen. Ferner bietet die KGT weitere Reflexionsanlässe, die für die international vergleichende Forschung fruchtbar gemacht werden können, wie für die Interaktion zwischen einer ausländischen Forscherin und Forschungsteilnehmenden im Rahmen des Konzepts der Ko-Konstruktion von Daten sowie zur Einbeziehung dieser in die Datenauswertung. Ein weiterer Reflexionsanlass stellt sich in Bezug auf die Auswertung der Empirie vor dem Hintergrund unterschiedlich stark ausgeprägten Vorwissens der Forscherin über den jeweiligen nationalen Kontext. So besteht mehr Vorwissen der Forscherin über das Hochschulsystem, in dem sie selbst sozialisiert wurde – in diesem Fall das deutsche –, und ermöglicht damit die Herstellung eines breiteren Rahmens an theoretischen Bezügen. Zugleich ist dieses Vorwissen nicht unbedingt bewusst und somit die Herausforderung größer, es den Daten nicht einfach überzustülpen. Für den spanischen Hochschulkontext fällt hingegen der theoretische Bezugsrahmen begrenzter aus, was einerseits als Nachteil gesehen werden kann. Andererseits erfolgt somit die Suche nach möglichen Erklärungen für vorgefundene Phänomene expliziter. Auch hier unterstützt das kontinuierliche Verfassen von Memos, sprich von Textdateien, die im Laufe des Forschungsprozesses sowohl zu seiner Dokumentation (und damit der Möglichkeit, diesen zu reflektieren) als auch zur Entwicklung von Konzepten genutzt werden, und ermöglicht damit die Entwicklung einer hohen Sensibilität für den Schreibprozess und die Präsentation der Forschung.

Eine Begrenzung des theoretischen Bezugsrahmens für den „fremden“ Kontext ergibt sich neben dem Mangel an sensibilisierenden Konzepten, die ihm Rahmen von Alltagserfahrungen erworben wurden, auch durch den – im Gegensatz zum „eigenen“ nationalen Kontext – eingeschränkteren Zugang zu wissenschaftlichem Wissen (Tagungen, Konferenzen, Literatur etc.), welches nur bedingt durch den offenen Zugang zu digitalen Wissensformaten ausgeglichen werden konnte. Hier wären Promotionsprogramme sinnvoll, die längere Auslandsaufenthalte ermöglichen und dabei auch einen wissenschaftlichen Austausch befördern.

Wenn es Ziel dieser Studie war, das Konzept des Lebenslangen Lernens hinsichtlich seiner Umsetzung und den damit verbundenen Chancen und Problemen aus Sicht der Lehrenden an ausgewählten Hochschulen über nationale Grenzen hinweg zu untersuchen, so sollten ihre Ergebnisse dem Forschungsgegenstand neue reflexionsanregende Erkenntnisse hinzufügen. Dabei ist jede Erkenntnis vorläufig und führt zu neuen Fragen in einer komplexen, sich stets verändernden Welt. In diesem Sinne versteht sich auch diese Forschungsarbeit lediglich als eine Momentaufnahme und lädt dazu ein, neue Fragen zu stellen und weiterzuforschen:

„Keine der oben angegebenen Maßnahmen ist völlig zufriedenstellend. Alle sind irgendwie reflexiv und unordentlich. So soll es auch sein, denn die Welt, der wir begegnen, ist weder einfach und geordnet noch leicht mit Sinn zu versehen. Wo gehen wir als nächstes hin?“ (Denzin zit. n. Clarke 2012, S. 275)

Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter (1999): „Grounded Theory“: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen. Online verfügbar unter http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_grounding_theory.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2018.
- Alheit, Peter (2012): Zwischen den Kulturen. Allgemeine und speziellere Anmerkungen zu einer qualitativen Komparatistik. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung* 13 (1/2), S. 77–92.
- Alheit, Peter (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Norbert Ricken, Hans-Christoph Koller und Edwin Keiner (Hg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–208.
- Alheit, Peter (2015): „Bildungsmentalitäten“. Methodologischer Rahmen und exemplarische Darstellung eines qualitativen Vergleichs akademischer Kulturen. In: Kathrin Rheinländer (Hg.): *Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–46.
- Alheit, Peter (2020): Ein kritischer Blick auf Öffnungs- und Schließungstendenzen ausgewählter europäischer Universitätssysteme. In: Carola Iller, Burkhard Lehmann und Silke Gabriele Vierzigmann Vergara (Hg.): *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule*. 1. Auflage. Bielefeld: wbv Media, S. 19–32.
- Alheit, Peter/Hernández-Carrera, Rafael M. (2018): La doble visión de la educación permanente. In: *RLC* 24, S. 555–581.
- Alheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildung und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4), S. 577–606.
- ANKOM – Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (Hg.) (2010): *Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. Online verfügbar unter http://ankom.dzhw.eu/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf, zuletzt geprüft am 30.10.2022.
- Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM) (2017): *Propuesta de Documento Marco para el Reconocimiento de los Programas Universitarios para Personas Mayores (PUMs)*. Online verfügbar unter <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/70963>, zuletzt geprüft am 21.08.2022.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/bildungsberichterstattung/bildungsbericht-2022.html>, zuletzt aktualisiert am 31.10.2022, zuletzt geprüft am 31.10.2022.

- Bade-Becker, Ursula (2017): Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Beate Hörr und Wolfgang Jütte (Hg.): Weiterbildung an Hochschulen: Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 171–179.
- Bade-Becker, Ursula (2020): Rechtliche Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Wolfgang Jütte und Matthias Rohs (Hg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 482–494.
- Bahr, Ambrei/Eichhorn, Kristin/Kubon, Sebastian (2021): #IchBinHanna: Promoviert, habilitiert, perspektivlos. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* (08), S. 21–24.
- Banscherus, Ulf (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Andrä Wolter, Gisela Wiesner und Claudia Koepnick (Hg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa, S. 221–237.
- Banscherus, Ulf (2016): Lebenslanges Lernen an den Hochschulen in Deutschland. Eine Analyse der Auswirkungen der internationalen Reformdiskussion auf die Durchlässigkeit des Bildungswesens (Dissertation). Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar unter <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18411/banscherus.pdf?sequence=1>, zuletzt geprüft am 20.01.2023.
- Banscherus, Ulf/Spexard Anna (2014): Zugänge aus der beruflichen Bildung und Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung. In: Klemens Himpele, Sarah Winter, Sonja Staack, Margret Bülow-Schramm und Ulf Banscherus (Hg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Bildungssystem. Bielefeld: wbv, S. 61-80.
- Barblan, Andris/Fayant, Catherine (2001): Salamanca Convention 2001. Genf, Brüssel. Online verfügbar unter <https://eua.eu/downloads/publications/salamanca%20convention%202001%20the%20bologna%20process%20and%20the%20european%20higher%20education%20area%20en%20fr%20de%20es.pdf>, zuletzt geprüft am 19.10.2022.
- Barbour, Rosaline (2007): Doing focus groups. London: SAGE.
- Becher, Tony (1987): The disciplinary shaping of the profession. In: Burton R. Clark (Hg.): *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley: University of California Press, S. 271–303.
- Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2013): Jenseits des methodologischen Nationalismus. In: Nadine Ansorg (Hg.): *Kriege ohne Grenzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 17–46.
- Blumer, Herbert (1954): What is wrong with social theory? In: *American Sociological Review* 18, S. 3–10.
- Blumer, Herbert (2004): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Jörg Strübing und Bernt Schnettler (Hg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UTB Sozialwissenschaften, S. 319–388.
- BMBF (o. J.): Datenportal des BMBF – ISCED 2011. Online verfügbar unter <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/G293.html>, zuletzt aktualisiert am 22.01.2023, zuletzt geprüft am 22.01.2023.

- Böckler, Stefan (2003): Abbildung oder Rekonstruktion? Sprachphilosophische Grundfragen des Übersetzens und die Aufgaben des Übersetzers in der Beziehung zwischen Kulturen. In: Arnold Zingerle (Hg.): Sozialwissenschaftliches Übersetzen als interkulturelle Hermeneutik. *Il tradurre nelle scienze sociali come ermeneutica interculturale*. Milano: Angeli, S. 51–78.
- Boehm, Andreas (1994): Grounded Theory – wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Andreas Boehm, Andreas Mengel und Thomas Muhr (Hg.): *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz, S. 121–140.
- Bohnsack, Ralf (2007): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl (Hg.): *Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2., erw. und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225–254.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (2010): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Farmington Hills: Opladen.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2012): Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In: Barbara Friebertshäuser, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bollig, Christina Huf, Antje Langer, Marion Ott und Sophia Richter (Hg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 205–215.
- Bologna Declaration (1999): The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna, June 19, 1999. Online verfügbar unter: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf, zuletzt geprüft am 30.07.2024.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckl (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 183–198.
- Castro Varela, Maria do/Mecheril Paul (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.): *Anerkennung*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 89–118.
- Cendon, Eva (2016): Lehrende und ihre Rollen. Theoretische Zugänge. In: Eva Cendon, Anita P. Mörth und Ada Pellert (Hg.): *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster: Waxmann, S. 185–199.
- Cendon, Eva/Mörth, Anita P./Schiller, Peter (2016): Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. Unter Mitarbeit von Yvette Pavlicek. In: Eva Cendon, Anita P. Mörth und Ada Pellert (Hg.): *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster: Waxmann, S. 201–221.

- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Charmaz, Kathy (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181–205.
- Chisholm, Lynne (2015): Offene Universitäten, offene Gesellschaften. In: *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung* (2), S. 39–44.
- Clarke, Adele (1991): Social worlds/arenas theory as organizational theory. In: David. R. Maines (Hg.): *Social organization and social process. Essays in honor of Anselm Strauss*. New York: Aldine de Gruyter, S. 119–158.
- Clarke, Adele (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Hg. v. Reiner Keller. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, Adele/Friese, Carrie/Washburn, Rachel (2018): *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn*. Second edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Clarke, Adele/Star, Susan-Leigh (2008): The social worlds framework: a theory-methods package: In: Edward J. Hackett, Olga Amsterdamska, Michael Lynch und Judy Wajcman: *Handbook of Science and Technology Studies*. Cambridge: MIT Press, S. 113–137.
- Commission of the European Communities (1991): *Memorandum on higher education in the European Community*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Compagnucci, Lorenzo/Spigarelli, Francesca (2020): The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. In: *Technological Forecasting & Social Change* (161), S. 1–30. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>, zuletzt geprüft am 31.10.2022.
- Dehnbostel, Peter (2016): Kompetenzbasierung und Outcome Orientierung. Grundlage zur Förderung von Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? In: Eva Cendon, Anita P. Mörth und Ada Pellert (Hg.): *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster: Waxmann, S. 167–182.
- de la Torre, Eva M./Pérez-Esparrells, Carmen (2019): Reforms in the Spanish Higher Education System Since Democracy and Future Challenges. In: Bruno Broucker, Kurt de Wit, Jef C. Verhoeven und Liudvika Leišytė (Hg.): *Higher education system reform: An international comparison after twenty years of Bologna*. Leiden: Brill Sense, S. 119–135.
- de la Torre, Eva M./Pérez-Esparrells, Carmen/Cassini, Fernando (2018): The policy approach for the Third Mission of Universities: the Spanish Case (1987–2018). In: *Regional and Sectoral Economic Studies* 18 (1), S. 13–30.

- Delgado López-Cózar, Emilio/Martín-Martín, Alberto (2022): Detectando patrones anómalos de publicación científica en España: Más sobre el impacto del sistema de evaluación científica (Preprint). Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/363535388_Detectando_patrones_anomalos_de_publicacion_cientifica_en_Espana_Mas_sobre_el_impacto_del_sistema_de_evaluacion_cientifica, zuletzt geprüft am 24.10.2022.
- Dewe, Bernd/Daniel Straß (2012): Symbolischer Interaktionismus und Erwachsenenbildungsforschung. In: Burkhard Schäffer und Olaf Dörner (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 225–237.
- Dollhausen, Karin (2015): Hochschule als „offener“ Bildungskontext für lebenslanges Lernen? Befunde und Perspektiven für die empirische (Weiter-)Bildungsforschung. In: *ZfW* 38 (3), S. 333–346. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0041-x>.
- Dollhausen, Karin/Lattke, Susanne (2020): Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Wolfgang Jütte und Matthias Rohs (Hg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 99–121.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Burkhard Schäffer, Olaf Dörner (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 11–22.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2020): ‚Migrant*innen‘ als Zielgruppe? Zur Problematisierung einer identitätslogischen Zielgruppenbestimmung im Horizont relationaler Perspektivität. Anregungen für die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Carola Iller, Burkhard Lehmann und Silke Gabriele Vierzigmann Vergara (Hg.): Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule. 1. Auflage. Bielefeld: wbv Media, S. 33–45.
- Egger, Rudolf (2012): Lebenslanges Lernen in der Universität. Erwerb und Transformation biographischer Lehrdispositionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Erpenbeck, John (2003): KODE – Kompetenz-Diagnostik und -Entwicklung. In: Erpenbeck, Rohn/Rosenstiel, Lutz (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag, S. 365–385.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2004): Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Online verfügbar unter https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/fileadmin/user_upload/agenda-erwachsenenbildung.de/PDF/2000_Kommission_Memorandum_Lebenslanges_Lernen_DE.pdf, zuletzt geprüft am 20.01.2023.

- Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/60e6f691-9b38-472e-beee-5020a0f639ef/language-de/format-PDF/source-28143471>, zuletzt geprüft am 30.10.2022.
- European Ministers of Higher Education (2001): Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Online verfügbar unter http://ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf, zuletzt geprüft am 30.10.2022.
- European Ministers of Higher Education (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.–20. Mai 2005. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bergen_kommunique_2005.pdf, zuletzt geprüft am 30.10.2022.
- European Ministers of Higher Education (2009): The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. Online verfügbar unter http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf, zuletzt geprüft am 30.10.2022.
- European University Association (2008): European Universities' charter on lifelong learning. Brussels. Online verfügbar unter <https://eua.eu/downloads/publications/european%20universities%20charter%20on%20lifelong%20learning%202008.pdf>, zuletzt geprüft am 19.01.2023.
- Eurydice (2023): Spain Overview. Online verfügbar unter <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/overview>, zuletzt aktualisiert am 22.01.2023, zuletzt geprüft am 22.01.2023.
- Falkenberg, Kathleen (2020): Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung. Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Faulstich, Peter/Graefner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Gorys, Bianca (2007): Länderstudie Deutschland. In: Anke Hanft und Michaela Knust: Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann, S. 87–164.
- Finnegan, Fergal/Merril, Barbara/Thunborg, Camilla (Hg.) (2014): Student Voices on Inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change. London, New York: Routledge.
- Freitag, Walburga Katharina (2020): Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Wolfgang Jütte und Matthias Rohs (Hg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 175–193.
- Gaebel, Michael/Zhang, Thérèse (2018): Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area. Brussels, Geneva: European University.

- García Garrido, José Luis/Egido Gálvez, Inmaculada (2006): *Aprendizaje Permanente*. Pamplona: EUNSA.
- García Pérez, José Blas (2018): Aulas Hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas. In: *Participación educativa. Revista del consejo escolar del estado. Participación, educación emocional y Convivencia* Vol. 5. 8/2018, S. 197–207. Online verfügbar unter https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:ece7fc75-d6e6-4d52-be77-12dfca22e084/pe-n8_15art_aulashospitalarias-murcia.pdf, zuletzt geprüft am 24.07.2024.
- Georgi, Viola (2015): Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. Ingeration, Diversity, Inklusion. In: *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 22 (2), S. 25–27.
- Gieseke, Hermann (2003): *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. 8. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Glaser, Barney G. (1992): *Emergence vs Forcing: Basics of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- González-Monteagudo, José/Padilla-Carmona, Mayte (2017): Políticas educativas en España y en Europa para estudiantes universitarios vulnerables y no tradicionales. In: Gladis Julieta Guerrero Walker, Eloísa Alcocer Vázquez, Pascal Lafont (Hg.): *Políticas Públicas y Administración en Educación y Formación: Ejemplos en Países Latinoamericanos, Caribeños y Europeos*. Yucatán, Mexiko: Editorial de la Universidad Autónoma de Yucatán, S. 211–233.
- González-Monteagudo, José/Padilla-Carmona, Mayte/Liñán, Francisco (2015): Spain: Country Context on the Employability of Non-Traditional Students and Graduates (EMPLOY PROJECT/ERASMUS PLUS PROGRAMME/EUROPEAN UNION). ResearchGate. DOI: 10.13140/RG.2.1.2390.6007.
- Hanft, Anke/Pellert, Ada/Cendon, Eva/Wolter Andrä (2016): Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In: Eva Cendon, Anita P. Mörth und Ada Pellert (Hg.): *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster: Waxmann, S. 7–18.
- Hart, Jakob/Thaler, Bianca/Unger, Martin (2014): Übergänge ins und im Hochschulsystem im europäischen Vergleich. In: Andrea Lange-Vester, Andrä Wolter, Anna Spexard, Annette Ladwig, Ayla Neusel, Bianca Thaler et al.: *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Hg. v. Ulf Banscherus, Margret Bülow-Schramm, Klemens Himpele, Sonja Staack und Sarah Winter. Bielefeld: W. Bertelsmann (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 121), S. 173–190.

- Hartl, Jakob/Thaler, Bianca/ Unger, Martin: Übergänge ins und im Hochschulsystem im europäischen Vergleich. In: Klemens Himpele, Sarah Winter, Sonja Staack, Margret Bülow-Schramm und Ulf Banscherus (Hg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Bildungssystem. Bielefeld: wbv, S. 173–192.
- Hericks, Nicola (2018): Die Bologna-Reform im Überblick. In: Nicola Hericks (Hg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 19–29.
- Hericks, Nicola/Rieckmann, Marco (2018): Einfluss der Kompetenzorientierung auf die Tätigkeit von Hochschuldozent/-innen. In: Nicola Hericks (Hg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 257–275.
- Hildenbrand, Bruno (1994): Vorwort. In: Anselm Strauss (Hg.): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: UTB, S. 11–17.
- Hodapp, Bastian/Nittel, Dieter (2018): Zur Professionalisierung und Professionalität der Hochschuldidaktik. Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungschancen. In: Antonia Scholkmann, Sabine Brendel, Tobina Brinker und Robert Kordts-Freudinger (Hg.): Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik. 1. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, v.134), S. 59–93.
- Hof, Christiane (2022): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hohage, Christoph (2016): Kathy Charmaz' konstruktivistische Erneuerung. In: Claudia Equit und Christoph Hohage (Hg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 108–125.
- Holford, John (2014): The lost honour of the Social Dimension: Bologna, exports and the idea of the university. In: *International Journal of Lifelong Education* 33 (1), S. 7–25. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.873210>.
- Hörig, Michael/Brunner, Lea (2011): Lebenslanges Lernen als integrativer Bestandteil einer europäischen Forschungsuniversität. In: Nino Tomaschek und Elke Gornik (Hg.): *The Lifelong Learning University*. Münster, New York: Waxmann, S. 15–28.
- Hunanyan, Hasmik (2010): *The Reform of Higher Education Systems and the Concept of Lifelong Learning. A comparative study of German and Armenian universities in the Bologna Process*. Online verfügbar unter https://www.db-thueringen.de/rsc/viewer/dbt_derivate_00023562/Hunanyan/Dissertation.pdf?page=1, zuletzt geprüft am 23.07.2019.
- Illich, Ivan (1972): Die Entschulung der Gesellschaft. In: *World perspective series*, München: Kösel.
- Jütte, Wolfgang (2020): Internationale Perspektiven auf wissenschaftliche Weiterbildung. In: Wolfgang Jütte und Matthias Rohs (Hg.): *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 571–587.

- Keller, Reiner (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Klomfaß, Sabine (2011): Hochschulzugang und Bologna-Prozess. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Koch-Weser Ammassari, Elke (2003): Kommunikationstheorie und Übersetzungspraxis: Überlegungen anhand von Beispielen aus den „Annali di Sociologia – Soziologisches Jahrbuch“. In: Arnold Zingerle (Hg.): Sozialwissenschaftliches Übersetzen als interkulturelle Hermeneutik. Il tradurre nelle scienze sociali come ermeneutica interculturale. Milano: Angeli (Contributi / Associazione Italo-Tedesca di Sociologia, 3), S. 157–170.
- Koepernick, Claudia (2010): Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Vision. Die Entwicklung eines Reformkonzepts im internationalen Diskurs. In: Andrä Wolter, Gisela Wiesner und Claudia Koepernick (Hg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2001): Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf, zuletzt geprüft am 03.11.2022.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz in der Fassung vom 04.02.2010.
- Kruse, Jan/Schmieder, Christian (2012): In fremden Gewässern. Ein integratives Basisverfahren als sensibilisierendes Programm für rekonstruktive Analyseprozesse im Kontext fremder Sprachen. In: Jan Kruse, Stephanie Bethmann, Debora Niermann und Christian Schmieder (Hg.): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 248–295.
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2013): Die problemzentrierte Gruppendiskussion. In: *Planung & Analyse. Zeitschrift für Marktforschung und Marketing* (2), S. 26–29.
- Kühn, Thomas/Koschel, Kay-Volker (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxishandbuch. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, Siegfried (2005): Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz.
- La Razón (2022): Los profesores universitarios harán un curso para ejercer. El requisito se incluirá en la nueva ley para que deje de ser una excepción con respecto a otras actividades docentes. In: *La Razón*, 24.02.2022. Online verfügbar unter <https://www.larazon.es/sociedad/20220224/ezukhshge5drxbbjrawmfhnfxge.html>, zuletzt geprüft am 07.09.2022.

- Legewie, Heiner/Schervier-Legewie, Barbara (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spass machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In *Forum Qualitative Sozialforschung*, 5(3). Online verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1218>, zuletzt geprüft am 24.07.2022.
- Lenz, Werner (2004): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur/Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen: Lebenslanges Lernen in der Wissenschaftsgesellschaft. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Innsbruck: Studien Verlag, S. 115–124.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Online verfügbar unter <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>, zuletzt geprüft am: 09.02.2024.
- Liamputtong, Pranee (2011): *Focus Group Methodology. Principle and Practice*. London: SAGE.
- LOMLOU 2007. Boletín Oficial del Estado núm. 89. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Online verfügbar unter <https://boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>, zuletzt geprüft am 24.08.2022.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- LOU 2001. Boletín Oficial del Estado núm. 307. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de las Universidades. BOE 2001(307). Online verfügbar unter <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>, zuletzt geprüft am 24.08.2022.
- LRU 1983. Boletín del Estado núm. 209. Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Online verfügbar unter <https://www.boe.es/eli/es/lo/1983/08/25/11>, zuletzt geprüft am 19.01.2023.
- Mead, George Herbert (1938/1972): *The Philosophy to the Act*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.) (2011): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MICIU) (2019): *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2018–2019*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Online verfügbar unter <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2af709c9-9532-414e-9bad-c390d32998d4/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf>, zuletzt geprüft am 20.12.2022.
- Ministerio de educación (2011): *El aprendizaje Permanente en España*. Online verfügbar unter: <https://www.aepumayores.org/sites/default/files/el-aprendizaje-permanente-en-espan.pdf>, zuletzt geprüft am 27.10.2018.
- Mora, Jose-Gines/Vidal, Javier (2000): *Lifelong Learning in Spanish Universities: The Market Inside the Public System*. In: *Eur J Education* 35 (3), S. 317–327.

- Mora, José-Ginés/Vidal, Javier (2003): Evaluating Teaching and Research Activities Finding the Right Balance. In: *Higher Education Management and Policy* 15 (2), S. 73–81. DOI: <https://doi.org/10.1787/hempv15art14en>.
- Mörth, Anita (2016): Kompetenzen und Lernergebnisse. Umsetzungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Eva Cendon, Anita Mörth und Ada Pellert (Hg.): *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster: Waxmann (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Band 3), S. 121–137.
- Müller, Romina/Köhler, Katharina (2014): Zur Internalisierung von Lebenslangem Lernen an europäischen Hochschulen. Eine Bestandsaufnahme gegenwärtiger Veränderungsprozesse. In: *Hochschule und Weiterbildung* (1), S. 10–14.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2016): Land treibt Öffnung der Hochschulen voran. Online verfügbar unter <http://www.mwk.niedersachsen.de/startseite/service/presseinformationen/land-treibt-oeffnung-der-hochschulen-vooran-140940.html>, zuletzt geprüft am 12.04.2017.
- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (57), S. 40–59.
- Nittel, Dieter (2012): Grounded Theory. In: Olaf Dörner, Burkhard Schäffer (Hg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 183–195.
- Nittel, Dieter/Hodapp, Bastian (2024): Pädagogisches Handeln an Hochschulen: Ein komparativer Blick auf Technologien und Kernaktivitäten. In: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (2), S. 47–57.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2014): Theoretische Hinführung: Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens in komparativer Sicht. In: Dieter Nittel, Julia Schütz und Rudolf Tippelt (Hg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 20–31.
- Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf/Dellori, Claudia/Siewert-Kölle, Andrea (2014): Gemeinsamkeiten und Unterschiede der pädagogischen Berufsgruppen. In: Dieter Nittel, Julia Schütz und Rudolf Tippelt (Hg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 60–119.
- Ohlbrecht, Heike/Detka, Carsten/Tiefel, Sandra (2021): Einleitung: Traditionen bewahren und Neues entwickeln. Zur Forschungshaltung Anselm Strauss'. In: Carsten Detka, Heike Ohlbrecht und Sandra Tiefel (Hg.): *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als Grounded Theory*. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–22.

- Osborne, Michael/Rimmer, Russel/Houston, Muir (2015): Adult access to higher education: an international overview. In: Jin Yang, Chripa Schneller, Stephen Roche und Yang Jin (Hg.): The role of higher education in promoting lifelong learning. Hamburg: UNESCO Insitute for Lifelong Learning (UIL publication series on lifelong learning policies and strategies, No. 3), S. 17–39.
- Pellert, Ada (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In: Eva Cendon, Anita Mörth und Ada Pellert (Hg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster: Waxmann (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Band 3), S. 69–86.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns: eine Einführung. In *Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft* (2., überarbeitete Auflage, Band 32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5., erw. Auflage. München: Oldenbourg.
- Real Decreto 1892/2008. de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. Boletín del Estado núm. 283. Online verfügbar unter <https://www.boe.es/eli/es/rd/2008/11/14/1892/con>, zuletzt geprüft am 31.10.2022.
- Real Decreto 103/2019, de 1 de marzo, por el que se aprueba el Estatuto del personal investigador predoctoral en formación. Boletín del Estado núm. 64. Online verfügbar unter <https://www.boe.es/eli/es/rd/2019/03/01/103/con>, zuletzt geprüft am 24.07.2024.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín de Estado núm. 233. Online verfügbar unter <https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-15781-consolidado.pdf>, zuletzt geprüft am 31.10.2022.
- Reichertz, Jo/Wilz, Sylvia Marlene (2016): Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In: Claudia Equit und Christoph Hohage (Hg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 48–66.
- Reinmann, Gabi (2015): Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik am Kompetenzbegriff in fünf Thesen. In: Olaf Hartung, Marguerite Rumpf und Wolfgang Seitter (Hg.): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Unter Mitarbeit von Wolfgang Seitter. Wiesbaden: Springer VS (Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens), S. 17–36.
- Reznicek, Marc (2017): Spanien. Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Online verfügbar unter https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/spanien_daad_bsa.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2022.

- Rhein, Rüdiger (2013): Welchen Bildungswert hat Wissenschaft? Theorieperspektiven auf wissenschaftliche Bildung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Helmut Vogt (Hg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium [DGWF] vom 12.–14. September 2012. Hamburg: DGWF (= DGWF Beiträge 53), S. 109–117.
- Rhein, Rüdiger (2016): Theorieperspektiven zur Professionalität der Hochschuldidaktik. In: Marianne Merkt, Christa Wetzels und Nicolas Schaper (Hg.): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann (Blickpunkt Hochschuldidaktik, v. 127), S. 103–111.
- Rheinländer, Kathrin (2014): Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In: Tobias Sander (Hg.): Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 247–277.
- Rheinländer, Kathrin (2015): Von der Bedeutung und Möglichkeit einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre. In: Kathrin Rheinländer (Hg.): Ungleichheitssensible Hochschullehre. Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–69.
- Riddell, Sheila/Weedon, Elisabet (2014): European higher education, the inclusion of students from under-represented groups and the Bologna Process. In: *International Journal of Lifelong Education* 33 (1), S. 26–44.
- RUEPEP (2021): Informe de resultados de la encuesta sobre la situación de los títulos propios de las Universidades Españolas. Online verfügbar unter https://ruepep.org/wp-content/uploads/2021/04/estudio_TTPP_2021-1.pdf, zuletzt geprüft am 31.08.2022.
- Ruiz Ruiz, Jorge (2012): El grupo triangular: reflexiones metodológicas en torno a dos experiencias de investigación. In: *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales* (24), S. 141–162.
- Sánchez-Martínez, Mariano/Sáez, Juan (2016): Spain. In: Brian Findsen und Marvin Formosa (Hg.): *International Perspectives on Older Adult Education. Research, Policies and Practice*. 1st ed. 2016. Cham: Springer International Publishing; Imprint: Springer (Lifelong Learning Book Series, 22), S. 411–420.
- San Fabián, José Luis/Verdeja, María/Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2022): Otro modelo de evaluación del profesorado universitario es posible. In: *El País*, 15.11.2022. Online verfügbar unter <https://12ft.io/proxy?q=https%3A%2F%2Felpais.com%2Feducacion%2F2022-11-15%2Fotro-modelo-de-evaluacion-del-profesorado-universitario-es-posible.html&fbclid=IwAR1CFxSXF41mhymjy4XesYfcGYifUI-PioV4cospfHLvbsLlqpAw6tNoM6o>, zuletzt geprüft am 07.01.2023.
- Schäffer, Burkhard (2012): Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups. Geschichte, aktueller Stand und Perspektiven. In: Olaf Dörner, Burkhard Schäffer (Hg.): *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 347–362.

- Schaper, Nicolas (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Unter Mitarbeit von Oliver Reis, Johannes Wildt und Elene Bender. Hg. v. HRK Hochschulrektorenkonferenz.
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2020): Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In: Wolfgang Jütte und Matthias Rohs (Hg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 369–384.
- Schriewer, Jürgen (2005): Bologna und kein Ende. Die iterative Konstitution eines Europäischen Hochschulraums. In: Rüdiger Hohls, Iris Schröder und Hannes Siegrist (Hg.): Europa und die Europäer. Quellen und Essays zur modernen europäischen Geschichte. Festschrift für Hartmut Kaelble zum 65. Geburtstag. Stuttgart: Franz Steiner, S. 459–468.
- Schriewer, Jürgen (2013): Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld. In: Merle Hummrich und Sandra Rademacher (Hg.): Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen. Unter Mitarbeit von Sandra Rademacher. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 37), S. 15–41.
- Schuetze, Hans G. (2005): Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven. In: Gisela Wiesner und André Wolter (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München: Juventa (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung), S. 225–243.
- Schütze, Fritz (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Inken Keim und Wilfried Schütze (Hg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr, S. 57–84.
- Schütze, Fritz (2016): Das Konzept der Sozialen Welt Teil I: Definition und historische Wurzeln. In: Michael Dick, Winfried Marotzki und Harald Mieg (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung: UTB, S. 74–88.
- Sianes-Bautista, Alicia/Llorent-Vaquero, Mercedes (2016): Estudiantes universitarios „no tradicionales“ en España y Alemania. Un estudio comparado. In: María José Bolarín Martínez, Mónica Porto Currás und María Luisa García Hernández (Hg.): Evaluación e identidad del alumnado en Educación Superior. Murcia: Servicio de Publicaciones, S. 804–809.
- Slowey, Maria/Schuetze, Hans G. (2012): All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In: Maria Slowey und Hans G. Schuetze (Hg.): Global perspectives on higher education and lifelong learners. Abingdon: Routledge, S. 3–23.
- Smidt, Hanne/Surssock, Andrée (2011): Engaging in lifelong learning. Shaping inclusive and reponsive university strategies. Bruxelles: EUA (EUA publications).
- Soeffner, Hans Georg (1991): „Trajectory“ – das geplante Fragment. Die Kritik der empirischen Vernunft bei Ansehn Strauss. In: *Bios: Zeitschrift für Biographieforschung, oral history und Lebensverlaufsanalysen* 4 (1), S. 1–12.

- Spexard, Anna (2015): Higher Education and Lifelong Learning in the 21st Century: Policies and the Current State of Realization in Europe. In: Pavel Zgaga, Ulrich Teichler, Hans G. Schuetze und Andrä Wolter (Hg.): Higher Education Reform. Frankfurt: Peter Lang, S. 321–341.
- Spexard, Anna/Banscherus, Ulf (2018): Lebenslanges Lernen im europäischen Hochschulraum. Eine Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Deutschland. In: Nicola Hericks (Hg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Wiesbaden: Springer, S. 33–48.
- Stichweh, Rudolf (2013): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Bielefeld: Transcript.
- Strauss, Anselm L. (1978a): A Social World Perspective. In: *Studies in Symbolic Interaction* 1, S. 119–128.
- Strauss, Anselm L. (1978b): Negotiations: varieties, contents, processes, and social order. Varieties, contexts, processes, and social order. 4. Auflage. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strauss, Anselm L. (1993): Continual Permutations of Action. New York: Aldine de Gruyter.
- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: W. Fink.
- Strauss, Anselm L. (2004): Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In: Jörg Strübing und Bernt Schnettler (Hg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft (UTB Sozialwissenschaften, 2513), S. 427–451.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränd. Nachdr. der letzten Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Strauss, Anselm L./Schmatzman, Leonard/Bucher Rue/Ehrlich, Danuta/Sabshin, Melvin (1964): Psychiatric Ideologies and Institutions. London: Free Press of Glencoe.
- Strübing, Jörg (2004): Prozess und Perspektive: von der pragmatistischen Sozialphilosophie zur soziologischen Analyse. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 5 (1), S. 213–238.
- Strübing, Jörg (2007): Anselm Strauss. 1. Auflage. Berlin: UVK Verlagsgesellschaft.
- Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg Verlag.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, Jörg (2018a): Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In: Christian Pentzold, Andreas Bischof und Nele Heise (Hg.): Praxis Grounded Theory. Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–52.
- Strübing, Jörg (2018b): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

- Strübing, Jörg (2021). Anselm Strauss und der Pragmatismus – eine Spurensuche. In: Carsten Detka, Heike Ohlbrecht und Sandra Tiefel (Hg.): Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als Grounded Theory. Opladen: Barbara Budrich, S. 41–56.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47 (2), S. 83–100. DOI: 10.1515/zfsoz-2018-1006.
- Sursock, Andrée (2015): Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. European University Association. Brüssel.
- Thornberg, Robert/Charmaz, Kathy (2014): Grounded Theory and Theoretical Coding. In: Uwe Flick (Hg.): *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. Los Angeles: SAGE, S. 153–169.
- Trautwein, Carolin/Merkt, Marianne (2013): Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 35 (3), S. 50–77.
- Treviño-Eberhard/Diana/Kaufmann-Kuchta, Katrin (2020): Regulation and Financing of Continuing Higher Education in England and Spain. In: Michael Schemmann (Hg.): *Researching and Analyzing Adult Education Policies*. Bielefeld: wbv Media, S. 69–93.
- Treviño-Eberhard, Diana/Kaufmann-Kuchta, Katrin (2022): Does It Make a Difference? Relations of Institutional Frameworks and the Regional Provision of Continuing Higher Education in England and Spain. In: *Education Sciences* 12 (2), S. 132–146. DOI: 10.3390/educsci12020132.
- UNESCO (1998): World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action. Document code: ED.98/CONF.202/CLD.46. Online verfügbar unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113779>, zuletzt geprüft am 20.01.2023.
- Wahl, Johannes/Nittel, Dieter/Tippelt, Rudolf (2014): Lebenslanges Lernen: Die Verankerung einer Wissens- und Institutionalisierungsform in der sozialen Welt pädagogisch Tätiger. In: Dieter Nittel, Julia Schütz und Rudolf Tippelt (Hg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 120–164.
- Waterkamp, Dietmar (2006): *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Ein Lehrbuch. Münster: Waxmann.
- Wegner, Elisabeth/Nückles, Matthias (2012): Mit Widersprüchen umgehen lernen: Reflektiertes Entscheiden als hochschuldidaktische Kompetenz. In Rudolf Egger & Marianne Merkt (Hg.): *Lernwelt Universität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 63–81.
- Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Emanuel Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–31.

- Weller, Wivian (2019): Group Discussion and Documentary Method in Education Research. In: Wivian Weller (Hg.): Oxford Research Encyclopedia of Education: Oxford University Press. Online verfügbar unter <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-358>, zuletzt geprüft am 13.04.2022.
- Wiesner, Gisela/Wolter Andrä (2005): Einleitung. In: Gisela Wiesner und Andrä Wolter (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim, München: Juventa (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung), S. 7–44.
- Witzel, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Rainer Strobl und Andreas Böttger (Hg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 49–75.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1 (1), Artikel 22. Online verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewarticle/1132/2519>, zuletzt geprüft am 25.07.2024.
- Wolter, Andrä (2020): Zwischen Versperrung und Öffnung: die Entwicklung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. In: Carola Iller, Burkhard Lehmann und Silke Gabriele Vierzigmann Vergara (Hg.): Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule. 1. Auflage. Bielefeld: wbv Media (Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium; W. Bertelsmann Verlag, 6), S. 175–198.
- Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf (2016): Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Andrä Wolter, Ulf Banscherus und Caroline Kamm (Hg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Band 1. Münster, New York: Waxmann, S. 58–80.
- Zifonun, Darius (2013): Soziale Welten erkunden: Der methodologische Standpunkt der Soziologie sozialer Welten. In: Hans-Georg Soeffner (Hg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 235–248.

Anhang

Anhang I: Transkriptionslegende

Art	Zeichen	Erklärung
Pausen und ihre Länge in Sekunden	(3s), (4s)	Dauer der Pausen in Sekunden. Kennzeichnung beginnt ab einer Länge von drei Sekunden.
Betonung	<u>Immer</u> , <u>unbedingt</u>	Betonte Wörter/Silben unterstrichen
Lautäußerungen	mhmm ((verneinend))	Zustimmende/Ablehnende Lautäußerungen werden transkribiert und kommentiert
Nonverbale Äußerungen	((räuspert sich)), ((lacht))	In Klammern
Nonverbale Äußerungen	((lachend)) Ja ich habe (+)	Hier wird während des Sprechens gelacht. Das Ende dieser Begleiterscheinung markiert das (+)
Wortabbruch	Einf-	
Satzabbrüche	auch in so einem / in so einer	Schrägstrich
Indirekte Rede		Nacherzählte wörtliche Rede wird in einfache Anführungszeichen gesetzt
Handlungen	((schlägt auf den Tisch))	Hörbare Handlungen werden als Kommentar vermerkt
Unsicherheiten in der Transkription	(...?), (...??)	Unverständliches Wort, mehrere unverständliche Worte
Vermutung	(mein?), (mein?/dein?)	Vermuteter Wortlaut, alternative Wortlaute
Anonymisierungen	((NachnameP1)) ((FirmaF1))	Namen von Personen oder Firmen werden anonymisiert. Tauchen diese Namen im weiteren Verlauf erneut auf, werden diese mit einem P1, P2, P3 usw. oder F1, F2, F3 usw. kenntlich gemacht
Direkte Rede	Wo ich aber auch sage, Sie wissen doch in 10, 20 Jahren überhaupt nicht, wo Sie landen'	Passagen, die von den Interviewpartner:innen als direkte Rede wiedergegeben werden, werden in einfache Anführungszeichen gesetzt

Anhang II: Einladung zur Gruppendiskussion deutsch

Einladung zur Teilnahme an einer Gruppendiskussion im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Förderung Lebenslangen Lernens an Universitäten

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen meiner Promotion am Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim bei Frau Prof. Dr. Carola Iller möchte ich Sie hiermit dazu einladen, meine empirische Studie zu unterstützen.

Das Thema der Dissertation bewegt sich im Bereich der Förderung Lebenslangen Lernens an Universitäten. Hierfür möchte ich im Sommersemester 2018 Gruppendiskussionen mit Hochschullehrenden an deutschen Universitäten durchführen. Thema der geplanten Gruppendiskussionen ist die gemeinsame Auseinandersetzung mit aktuellen Spannungsfeldern, die sich aufgrund bildungspolitischer Programme, institutioneller Rahmenbedingungen und damit verbundenen Herausforderungen für die Hochschullehre ergeben.

Von besonderem Interesse bei der Auswahl der Teilnehmenden sind unterschiedliche Profile bezogen auf Alter, Geschlecht, Fächerzugehörigkeit (innerhalb der Philosophischen Fakultät) und Dienstposition in der Lehre (Professur, Prä-/Post-Doc).

Die Dauer der Diskussion beträgt 60 bis 90 Minuten und findet im Studiendekanat der Philosophischen Fakultät statt.

Mit Ihrem Engagement unterstützen Sie einen forschungsbasierten Diskussionsbeitrag zum Lebenslangen Lernen an Universitäten. Dafür biete ich gerne den Zugang zu den Ergebnissen meines Forschungsprojektes an.

Über Interesse Ihrerseits freue ich mich sehr! Nehmen Sie gerne direkt Kontakt mit mir auf.



Bereits heute bedanke ich mich für Ihre Unterstützung und verbleibe mit besten Grüßen.

Anhang III: Einladung zur Gruppendiskussion spanisch

A LA ATENCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS / UNIVERSIDAD DE SEVILLA:

Soy Julietta Adorno, doctoranda de la Universidad de Hildesheim (Alemania). Desarrollo una estancia de investigación en la Facultad de Educación de la US, durante el mes de marzo de 2017, bajo la supervisión del profesor José González-Monteaquedo, y con el apoyo de las profesoras Soledad Romero-Rodríguez y Mayte Padilla-Carmona.

En el contexto del trabajo de campo de mi tesis doctoral, estoy planificando la realización de grupos de discusión / focus group:

- Con personal docente de grados o másteres, de Ciencias Sociales y Jurídicas de la US.
- Para el grupo de discusión habría que reservar 90 minutos (la duración podría ser entre 50 y 80 minutos).
- Los grupos de discusión se realizarían entre 15 y 30 de marzo de 2017.
- La lengua de trabajo será el español.
- Agradezco el reenvío de mi solicitud a posibles colegas que puedan tener interés en esto.
- Estoy buscando constituir 2 ó 3 grupos de discusión, que reflejen un perfil variado de docentes (hombres y mujeres; diferentes posiciones profesionales; diferentes edades / años de experiencia docente; diferentes disciplinas del campo social y jurídico).

El foco central del grupo de discusión será:

- La universidad como espacio de la educación permanente, con particular atención a la ampliación del acceso y participación en la universidad de estudiantes de perfiles desventajados y no tradicionales, de adultos, de trabajadores/as, de migrantes y minorías, etc.
- Las perspectivas que estos cambios producen en el profesorado y en su trabajo docente y profesional.

Les pido contactarme enviándome un email a:

adorno@uni-hildesheim.de

(Gracias por incluir en el email:

- Nombre completo.
- Área de conocimiento.
- Posición académica/profesional,
- Años de experiencia docente universitaria.
- Preferencia por horario de mañana o de tarde)

Cordialmente, Julietta Adorno (quedo disponible para ampliar información, si fuera necesario).

¡MUCHAS GRACIAS!

Anhang IV: Diskussionsimpuls deutsch

European University Association (2008): European Universities' Charter on Lifelong Learning⁸⁵

Die europäischen Hochschulen verpflichten sich ...

1. ... zur Einbeziehung von Konzepten für einen breiteren Hochschulzugang und lebenslanges Lernen in ihre institutionelle Strategie.

Die Hochschulen ergreifen die Chance, lebenslanges Lernen als Teil einer breiteren Definition von Exzellenz in den Mittelpunkt ihrer Mission und Strategie zu stellen. Die Komplexität von Konzepten lebenslangen Lernens muss als grundlegend anerkannt und ausgelotet werden.

2. ... zur Bereitstellung von Bildungs- und Lehrangeboten für eine heterogene Studierendenschaft bereitzustellen.

Die europäischen Hochschulen reagieren positiv auf die zunehmend heterogene Nachfrage eines breiten Spektrums von Studierenden nach lebenslangem anspruchsvoller und relevanter Hochschulbildung, darunter Absolvent:innen weiterführender Schulen, Lernende im Erwachsenenalter, Berufstätige mit dem Ziel der Erweiterung ihrer Qualifikationen für die Arbeitswelt, Senior:innen, die ihre gewonnene Lebenszeit nutzen, um ihren kulturellen Interessen nachzugehen, sowie andere. Die europäischen Hochschulen erkennen, welchen wichtigen Beitrag eine heterogene Studierendenschaft zur Entwicklung einer Kultur von Erfolg und Innovation in den jeweiligen Bildungseinrichtungen sowie dem allgemeinen gesellschaftlichen Umfeld leistet und welche Notwendigkeit zu Überlegungen besteht, wie ganz unterschiedliche Lernende in einem gegenseitig unterstützenden Lernumfeld interagieren können.

3. ... zur Anpassung und zur Entwicklung der Studienprogramme, um eine erweiterte Teilnahme sicherzustellen sowie Anreize zur neuerlichen Studienaufnahme im Erwachsenenalter zu schaffen.

(...)

Die europäischen Hochschulen erkennen die unterschiedlichen Bedürfnisse verschiedener Gruppen von Lernenden und daher ihre Verantwortung an, die Studienprogramme anzupassen und Lernergebnisse in einer lernendenzentrierten Perspektive zu formulieren. Außerdem verpflichten sie sich, ihre Rolle bei der Förderung von erweiterter Teilnahme und Weiterbildung zu erfüllen.

4. ... zum Angebot angemessener Orientierungshilfen und Beratungsdienste.

Geeignete akademische und berufliche Orientierungshilfen sowie zusätzliche psychologische Beratung sollte allen qualifizierten potenziellen Studierenden bei Bedarf zur Verfügung stehen. Diese Unterstützung sollte Lernenden aller Altersgruppen und jeder sozialen und kulturellen Herkunft zukommen.

⁸⁵ European University Association (2008): European Universities' Charter on lifelong learning. Brüssel. Online unter: [http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-\(5\).pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-(5).pdf?sfvrsn=0) (Abrufdatum: 31.01.2018). Bearbeitete Übertragung ins Deutsche: Cornelia C. Walter (Berlin), Julietta Adorno (Hildesheim), Januar 2018.

Anhang V: Diskussionsimpuls spanisch

Asociación de Universidades Europeas (2008): „Carta de las Universidades Europeas sobre el Aprendizaje Permanente“⁸⁶

Las universidades se comprometen a:

1. Incorporar conceptos de ampliación del acceso y aprendizaje permanente en sus estrategias institucionales.

Las universidades captarán la oportunidad de abordar el aprendizaje permanente de manera centralizada en su misión y estrategia como parte de una definición más amplia de excelencia. La complejidad de los conceptos de aprendizaje permanente debe ser reconocida y explorada como un aspecto clave para desarrollar la contribución de las universidades a una cultura de aprendizaje permanente.

2. Proporcionar la educación y el aprendizaje a una población estudiantil diversificada.

Las universidades europeas responderán positivamente a la demanda cada vez más diversa de un amplio espectro de estudiantes – incluyendo estudiantes de post-secundaria, adultos, profesionales que buscan mejorar las habilidades para el lugar de trabajo, los jubilados aprovechando su creciente longevidad para perseguir intereses culturales y otros - para alta calidad y educación superior relevante a lo largo de la vida. Las universidades europeas reconocen la importante contribución que un cuerpo estudiantil diversificado hará al desarrollo de una cultura de éxito e innovación en la institución y la sociedad en general y la necesidad de pensar hasta qué punto los diferentes tipos de estudiantes pueden interactuar juntos en un entorno de aprendizaje mutuo de apoyo.

3. Adaptar los programas de estudio para asegurar que estén diseñados para la participación y atraer a los estudiantes adultos que regresan.

(...)

Las universidades europeas reconocen la diversidad de las necesidades individuales de los estudiantes y la responsabilidad de adaptar los programas y garantizar el desarrollo de los resultados de aprendizaje apropiados en una perspectiva centrada en el alumno. Ellas también se comprometen a participar en la promoción de ampliar la participación y la educación continua.

4. Proporcionar servicios adecuados de orientación y asesoramiento.

La orientación académica y profesional pertinente, así como otros consejos psicológicos, deben estar disponibles para todos los estudiantes potenciales calificados cuando sea necesario. Este apoyo debe ser relevante para los estudiantes de todas las edades y de todos los antecedentes sociales y culturales.

⁸⁶ European University Association (2008): European Universities' Charter on Lifelong Learning. Bruselas. Recuperado de [http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-\(5\).pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-(5).pdf?sfvrsn=0). Traducción editada al español: Julietta Adorno (Hildesheim)

Anhang VI: Hintergrundinformationen zu akademischen Positionen im spanischen Hochschulsystem

- Assistent:innen (*Ayudantes*): Diese Position bietet den offiziellen Einstieg in die akademische Karriereaufbahn. Die betreffenden Personen werden für einen Zeitraum von maximal fünf Jahren angestellt. Während dieses Zeitraums ist es das Ziel, die Ausbildung zum:zur Lehrenden und Forschenden abzuschließen. Die Assistent:innen übernehmen dabei praktische Lehraufgaben im Umfang von 60 Stunden pro Jahr. Am Ende dieses Zeitraums muss die Promotion abgeschlossen sein.
- Promovierte Assistenzlehrende (*Profesores ayudantes doctores*): Voraussetzung für eine Beschäftigung in dieser Position ist eine abgeschlossene Promotion sowie idealerweise eine vorherige Anstellung an einer anderen Universität oder einer Forschungseinrichtung. Ziel des Anstellungsverhältnisses ist die Übernahme von Lehr- und Forschungsaufgaben. Es handelt sich dabei um ein befristetes Beschäftigungsverhältnis auf Vollzeitbasis. Auch hier kann sich die Dauer des Vertrages zwischen einem und fünf Jahren bewegen. Zusammen mit der Stufe der Assistenz (s. o.) darf die Dauer dieser beiden Beschäftigungsverhältnisse nicht mehr als acht Jahre betragen.
- Promovierte Vertragslehrende (*Profesores contratados doctores*): Diese Position ist für die Entwicklung der eigenständigen Aufgabenübernahme für Lehre und Forschung vorgesehen. Es handelt sich dabei um ein unbefristetes Angestelltenverhältnis auf Vollzeitbasis.
- Assoziierte Lehrende (*Profesores asociados*): Diese Position ist für Spezialist:innen aus der Praxis vorgesehen. Ziel der Beschäftigung ist die Vermittlung von außerhochschulischem Praxiswissen und von Praxiserfahrung im Rahmen von Lehrtätigkeiten. Der Vertrag ist zeitlich befristet und auf Teilzeitbasis. Die Dauer beträgt ein Trimester, ein Semester oder ein Jahr und darf kontinuierlich verlängert werden, solange auch eine weitere Anerkennung der Berufspraxis außerhalb der Universität erfolgt.
- Universitätsprofessor:innen (*Catedráticos de Universidad*) und Ordentliche Universitätsdozent:innen (*Profesores Titulares de Universidad*): Das Lehrpersonal beider Lehrkörper verfügt über volle Lehr- und Forschungskapazität.

Zeitlich befristet können Aushilfslehrkräfte (*Profesor sustituto interino*) beschäftigt werden: Die Position der Aushilfslehrkraft ermöglicht es, die Lehrtätigkeit von Dozent:innen mit einem temporär reduzierten Lehrdeputat zu übernehmen.



Monica Bravo Granström, Ilka Koppel, Jörg Stratmann (Hg.)

Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Einblicke in Wissenschaft und Praxis

Die digitale Transformation erschließt neue Dimensionen für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Dazu gehören digital unterstützte Konzepte und Formate sowie eine erweiterte zeitliche und räumliche Flexibilität. In dem Sammelband wird die digitale Transformation der wissenschaftlichen Weiterbildung auf theoretischer, empirischer und praktischer Ebene betrachtet. Die Autor:innen thematisieren Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung für die gesamte pädagogische Handlungskette und verschiedene Bereiche des Bildungsmanagements. Kernpunkte sind: transformative Forschung, Entwicklung und Evaluation digitaler Lerndesigns, Professionalisierung des Personals, digitale Lehrkompetenz, technisch-didaktisches Plattformdesign, Selbstlernangebote, Marketingmaßnahmen sowie Angebots- und Kursmanagement. Der Sammelband bietet einen Überblick zum aktuellen Stand der digitalen Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

wbv.de/hochschule

 Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, 8
2023, 142 S., 36,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7287-6
E-Book im Open Access

Die Integration der Hochschulen in Europa in das System Lebenslangen Lernens prägt seit langem die internationale und nationale bildungspolitische Debatte. Doch welche Bedeutung hat dieser Reformauftrag für die Hochschulbildung? In ihrer qualitativ-interpretativen Studie untersucht Julietta Adorno im Rahmen einer international vergleichenden Betrachtung Bedeutungskonstruktionen von Hochschullehrenden zu Lebenslangem Lernen in Deutschland und Spanien. Durch die Berücksichtigung eines breiten Spektrums struktureller und organisationaler Bedingungen leistet sie somit einen systematischen Beitrag zur Klärung des Konzepts im Kontext von Hochschulbildung sowie von Möglichkeiten und Hindernissen seiner Implementierung.