

# Die Nino Tomaschek, Katharina Resch (Hrsg.) Lifelong Learning Universität der Zukunft

Institutionelle Standpunkte aus der  
wissenschaftlichen Weiterbildung

WAXMANN





Nino Tomaschek, Katharina Resch (Hrsg.)

# Die Lifelong Learning Universität der Zukunft

Institutionelle Standpunkte aus der  
wissenschaftlichen Weiterbildung



Waxmann 2018  
Münster · New York

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN Print 978-3-8309-3818-7

ISBN E-Book 978-3-8309-8818-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2018  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen  
Druck: Hubert & Co., Göttingen  
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Christa Schnabl*

Geleitworte ..... 7

*Katharina Resch & Nino Tomaschek*

Einleitung ..... 9

## I

### ÜBERGREIFENDE STANDPUNKTE ZUR WISSENSCHAFTLICHEN WEITERBILDUNG

*Andrä Wolter*

Im Zentrum oder an der Peripherie?

Der Ort wissenschaftlicher Weiterbildung im Funktionswandel der  
Universität ..... 17

*Elke Gornik, Monika Kil & Christine Stöckler-Penz*

Ausbau und Entwicklung universitärer Weiterbildung in Österreich.  
Gesellschaftlicher Bedarf, hochschulpolitischer Rahmen und  
OE-Praktiken ..... 41

*Andreas Fischer & Hans-Rudolf Frey*

Universitäre Weiterbildung zwischen Autonomie und Regulierung . . . . 73

## II

### LIFELONG LEARNING ALS ZUKUNFTSSTRATEGIE FÜR INTERNATIONALISIERUNG UND INTERKULTURALITÄT

*Beate Hörr*

Promoting University Lifelong Learning through International  
Cooperation.  
The Role of Universities' Lifelong Learning Networks in Europe on  
Political Level ..... 95

*Josephine Finn, Camilla Fitzsimons, Bernie Grummell & Maggie Noone*

Difference and Inclusion in Higher Education.  
Integrating Cultural Diversity in Lifelong Learning ..... 113

*Edith Hammer*

Roles and Responsibilities of Universities in the Context of the 2030 Agenda for Sustainable Development .....	129
---	-----

### III

#### SOZIALE UND GESELLSCHAFTSPOLITISCHE VERANTWORTUNG VON HOCHSCHULEN

*Isabel Vidal, Jordi Miret & Maurici Romero*

University Social Responsibility. Rationale and Increasing Need .....	153
--	-----

*Attila Pausits*

Die dritte Mission als institutionelles Handlungsfeld der Universitäten. Eine systemische Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich .....	167
--	-----

*Laura Brandt, Julia Holzer, Barbara Schober, Veronika Somoza &  
Christiane Spiel*

Die systematische Verankerung der Third Mission an Hochschulen. Der motivationspsychologische Ansatz der Universität Wien .....	187
--	-----

### IV

#### BERATUNG UND WEITERBILDUNG FÜR DIE ZUKUNFT PROFESSIONALISIEREN

*Ute Klammer*

Soziale Durchlässigkeit an Hochschulen. Erleiden? Fördern? Gestalten! .....	205
--	-----

*Annabell Preußler & Theo J. Bastiaens*

Digitalisierung und Lehre. Blended Learning an der Fernuniversität in Hagen .....	227
--	-----

*Agnes Raschauer & Katharina Resch*

Professionalisierung der Hochschulberatung. Eine Aufgabe der Lifelong Learning Universität der Zukunft .....	241
---	-----

Autorinnen und Autoren .....	261
------------------------------	-----

Über die HerausgeberIn .....	266
------------------------------	-----

# Geleitworte

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

Das Lebensbegleitende Lernen und die damit in Verbindung stehende wissenschaftliche Weiterbildung haben sich in den vergangenen Jahren von bildungspolitischen Randthemen zu zentralen Herausforderungen für Gesellschaft, Unternehmen und Hochschulen entwickelt. Das Lebensbegleitende Lernen bezieht sich – in Ergänzung zu den klassischen Formen der beruflichen Spezialisierung oder Neuorientierung – u. a. auch auf die frühkindliche Bildung, die Inklusion von geflüchteten LehrerInnen in schulische Tätigkeiten durch gezielte Weiterbildung bis hin zu Möglichkeiten eines nachberuflichen Studierens in einer Welt des demographischen Wandels.

Der hier vorliegende Sammelband geht auf die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. – kurz DGWF – zurück, die vom 14.–16. September 2016 an der Universität Wien stattfand. Die DGWF – mit über 300 Mitgliedern aus Hochschulen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz – richtete die Jahrestagung 2016 in Kooperation mit dem Postgraduate Center der Universität Wien sowie in Zusammenarbeit mit dem Austrian University Continuing Education and Staff Development Network (AUCEN) aus. Das Thema der Jahrestagung lautete »Die Vielfalt der Lifelong Learner – Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen«, stieß auf reges Interesse und eine große Anzahl an Besucherinnen und Besuchern. Insgesamt nahmen 325 Teilnehmende aus Deutschland, Österreich und der Schweiz an der Jahrestagung teil. Insbesondere die Charakteristika und Heterogenität der Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie damit einhergehende Innovationen bei den Lehr- und Lernformaten wurden eingehend thematisiert. Erfreulich war insbesondere, dass viele TeilnehmerInnen aus Österreich verzeichnet werden konnten. 63 Österreicherinnen und Österreicher aus dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung nahmen an der renommierten Jahrestagung teil. 85 Abstracts wurden eingereicht und 10 Vorträge wurden aus österreichischer Perspektive gehalten. Der nun vorliegende Sammelband spiegelt das fachliche Interesse am Tagungsthema wider und dokumentiert, welche Bedeutung die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen, in Unternehmen und in der Gesellschaft einnimmt.

Mein Dank gilt insbesondere den Sprecherinnen und Sprechern der Jahrestagung, den Kooperationspartnern sowie den Herausgeberinnen und Herausgebern des Sammelbands.

*Christa Schnabl*

Vizerektorin für Studium und Lehre

Universität Wien

Wien, im März 2018



## Einleitung

Die zunehmende Akademisierung von vielen Berufsfeldern, die anhaltend kurze Halbwertszeit des Wissens und die steigende Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung stellen drei Entstehungszusammenhänge des Lifelong-Learning-Konzepts in der Gesellschaft dar (Hörig & Brunner, 2011). Demnach hat sich Lifelong Learning zu einem fixen Bestandteil der Gesellschaft und auch zu einer sozialen und persönlichen Notwendigkeit entwickelt (Alheit & Dausien, 2009). Sich nicht mehr weiterzubilden, ist heute mitunter erklärungsbedürftig geworden, selbst kurz nach dem Studienabschluss, in (turbulenten) beruflichen Umbruchsphasen oder in der nachberuflichen Phase. Das Lebensbegleitende Lernen durchdringt die gesamte Gesellschaft und löst einen bildungselitären Ansatz mehr und mehr ab. Dabei entsteht ein Spannungsfeld, denn einerseits werden Bildungsprozesse ökonomisch gerahmt (Arbeitsmarktintegration, beruflicher Aufstieg, Wettbewerbsfähigkeit) und andererseits stehen Persönlichkeitsentwicklung, soziales Lernen und bildungsbiografische Gestaltungsprozesse im Vordergrund (Lobe, 2016, S. 24).

Institutionell wird der anhaltende Reformdruck an Hochschulen spürbar. *»Der Reformdruck auf die europäischen Hochschulen reißt seit den 60er und 70er Jahren [...] nicht ab.«* (Hörig & Brunner, 2011, S. 15) Universitäten stehen vor der Herausforderung, ihr traditionelles Studienangebot weiterzuentwickeln und den oben genannten Bedingungen und neuen Lernendengruppen anzupassen. Um Lifelong Learning als Kernaufgabe der Universität zu verankern, ist es vonnöten, das Selbstverständnis der Universität als Ort des Lebensbegleitenden Lernens zu öffnen (Schrittesser, 2011, S. 38). Zu diesen Veränderungen zählt auch die Ausdifferenzierung von Organisationseinheiten im Bereich Weiterbildung und Lifelong Learning, die sowohl wissenschaftlich als auch administrativ tätig sind (DGWF, 2015, S. 4). Die wissenschaftliche Weiterbildung stellt eine solche Organisationseinheit dar und kann als ein Motor dieses Funktionswandels betrachtet werden, indem sie aktuelle gesellschaftspolitische Bedarfe aufgreift und an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis bearbeitet.

## Drei aktuelle hochschulische Herausforderungen

Die Lifelong Learning Universität der Zukunft wird eine Hochschulform darstellen, die vielen Herausforderungen gegenübersteht. Als zentrale Herausforderungen für Hochschulen identifizieren die AutorInnen in diesem Sammelband a) *die zunehmende Internationalisierung* – und damit verbundene Fragen der Anerkennung und sozialen Durchlässigkeit sowie der Diversifizierung der Studierendenschaft. Durch zunehmende Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen, Lebensläufen und Bildungswegen kommt es in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu zunehmend diversifizierter Weiterbildungsnachfrage und einem vielfältigen Markt an Weiterbildungsangeboten. Die Lifelong Learners unterscheiden sich nicht nur vertikal in ihren Lebenslagen, sondern auch zeitlich in ihren Lebensphasen – wie Berufsvorbereitung, Berufsarbeit und beruflicher Rückzug. Diese Lebens- und Übergangsphasen sind von starken Weiterbildungsbedürfnissen geprägt. Es entsteht eine enorme Bedürfnisvielfalt unter den Lifelong Learners, auf die Hochschulen mit adäquaten Angebotsstrategien und entsprechender Programmpolitik reagieren dürfen. Strategische und systemische Antworten im Bereich des Vielfalts- und Diversitätsmanagements sind gefragt.

Weiters diskutieren die AutorInnen den Bereich der b) *Third Mission* und der sozialen Verantwortung von Hochschulen in Bezug auf gesellschaftspolitische Problemlagen. Damit verbunden sind neue Formen der Kooperation mit außeruniversitären AkteurInnen, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung bereits erprobt sind (z. B. Kooperationen von Universitäten in die Gesellschaft und in Unternehmen).

Zu den klassischen hochschulischen Herausforderungen im Bereich der ausreichenden Akquise von Drittmitteln sowie dem Transfer von Forschungsergebnissen kommen Herausforderungen interner Natur hinzu: Dazu zählen c) *zentrale Herausforderungen in der Lehre und in der Professionalisierung der Hochschulberatung*. Die AutorInnen des Sammelbands sehen hier Potenzial in der Entwicklung von Lehrkompetenzen in der Weiterbildung, vor allem im Bereich der digitalen Lehr- und Lernmethoden, in der Stärkung von berufsrelevanten Lehrformaten mittels z. B. Lerntagebüchern, service learning oder projektbasiertem Lernen.

Die wissenschaftliche Weiterbildung kann hier einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung dieser Herausforderungen leisten – so die These dieses Sammelbands. Die Lifelong Learning (LLL) Universität der Zukunft zeigt einen

klaren Bezug zu ihrem gesellschaftspolitischen Umfeld, greift auf bewährte, formale und non-formale Kooperationen zu relevanten Stakeholdern in der Stadt, Wirtschaft und der Zivilgesellschaft zurück und arbeitet mit professionalisierten Prozessen in der Bildungsberatung, der internationalen Ausrichtung und der zielgruppenspezifischen Lehre.

So können neue Lehrformate, Third-Mission-Aktivitäten und außeruniversitäre Kooperationen erprobt werden und Eingang in hochschulische Prozesse gewinnen.

## Aufbau des Sammelbands

Thematisch greift der Sammelband die drei genannten, aktuellen Herausforderungen auf und gliedert sich aus diesem Grund in drei Abschnitte. Diesen voran steht der erste Teil des Sammelbands mit einer länderübergreifenden Perspektive auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung im deutschsprachigen Raum.

Der erste Teil beschäftigt sich mit *institutionellen Standpunkten der wissenschaftlichen Weiterbildung* – und zwar in einer länderübergreifenden Perspektive: Österreich, Deutschland und Schweiz.

*Andrä Wolter* beschäftigt sich mit dem grundlegenden Funktionswandel der Universitäten und neuen Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung. Er erläutert zunächst die historische Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung und begründet den Funktionswandel der Hochschulen mit fünf Konzepten: Expansion der Nachfrage nach hochschulischer (Weiter-)Bildung, wachsende Vergesellschaftung der Hochschule, Professionalisierung der Gesellschaft, Diversifizierung des Hochschulsystems und Wandel der Organisation »Hochschule« vom Gelehrtensystem zum Hochschulmanagement.

*Elke Gornik, Monika Kil* und *Christine Stöckler-Penz* werfen einen hochschulübergreifenden Blick auf die Wachstumspotenziale von Weiterbildungseinrichtungen in Österreich. Sie vergleichen in ihrem Beitrag die Entwicklung und Professionalisierung dreier Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich.

Schließlich geben *Andreas Fischer* und *Hans-Rudolf Frey* einen Einblick in die Auswirkungen des neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsge-

setzes auf die Hochschulweiterbildung in der Schweiz. Sie diskutieren hochschulische Steuerungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Regulierung und Autonomie.

Im zweiten Teil werfen die Autorinnen einen neuen Blick auf das Thema der *Internationalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung*.

*Beate Hörr* begreift die Weiterbildung als eine Kernaufgabe der Universität der Zukunft und beschreibt internationale, nationale und lokale Kooperationen und ihre Wichtigkeit für den Wissenstransfer, das Innovationspotenzial und das vernetzte Lernen. Sie betont damit den internationalen Nutzen von ULL-Netzwerken und gibt Beispiele für die Funktionsweisen solcher Netzwerke.

*Josephine Finn, Camilla Fitzsimons, Bernie Grumme und Maggie Noone* werfen einen Blick auf Diversität und Vielfalt im Lifelong Learning aus einer anglosächsischen Perspektive. Sie erläutern die erlebte Diversität und Identität von Studierenden anhand von Ergebnissen einer Studierendenbefragung im Rahmen eines europäischen Projekts und zeigen auf, wie mit Differenz und interkultureller Vielfalt umgegangen werden kann.

*Edith Hammer* ordnet das Thema des Lebensbegleitenden Lernens in den Kontext der Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen ein und verknüpft damit Weiterbildung und nachhaltige Entwicklung. Sie argumentiert die Bedeutung der Nachhaltigkeit im hochschulischen Kontext anhand von vier Handlungsfeldern: der Lehre, der Forschung, der Third Mission und anhand institutioneller Steuerungsprozesse. Ihr Beitrag bildet die Überleitung zum dritten Teil des Sammelbands, in dem auf das Thema der Third Mission separat eingegangen wird.

Im dritten Teil werfen die AutorInnen einen Blick auf das neue Thema der *Third Mission* und erörtern, wie die Lifelong Learning Universität der Zukunft ihre gesellschaftspolitische Verantwortung stärken kann.

*Isabel Vidal, Mauricio Romero und Jordi Miret* legen in ihrem Beitrag die Grundprinzipien der Third Mission am Beispiel der Universität Barcelona dar. Sie schlagen eine thematische Brücke zwischen Third Mission und nachhaltiger Entwicklung.

*Attila Pausits* bereitet die Third Mission in seinem Beitrag als institutionelles Handlungsfeld der Universität auf und bietet eine systemische Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen Weiterbildung in Österreich. Er versteht Third Mission als ein notwendiges Handlungsfeld der Hochschulen, das zur Profilbildung und zur stärkeren Differenzierung beiträgt.

*Laura Brandt, Julia Holzer, Barbara Schober, Veronika Somoza und Christiane Spiel* vertiefen dieses Thema mit einem Beitrag über die systematische Verankerung der Third Mission an Hochschulen und zeigen am Beispiel der Universität Wien anschaulich, wie ein strategisches Projekt zu Third Mission zu einer Systematisierung von Aktivitäten führen kann.

Im vierten Teil werden Herausforderungen in der *Lehre und Hochschulberatung* skizziert.

*Ute Klammer* sieht die Gewährleistung und Gestaltung von sozialer Durchlässigkeit als ein Kernthema der zukünftigen Entwicklung des Bildungsraums »Hochschule« und diskutiert in diesem Zusammenhang unterschiedliche Ansatzpunkte für ein hochschulisches Diversity Management.

*Annabell Preußler* und *Theo Bastiaens* berichten in ihrem Beitrag über zukunftsrelevante, digitale Formate in der Weiterbildungslehre, wie etwa Pod- und Vodcasts, virtuelle Lerngruppen, Online-Übungsaufgaben, Online-Sprechstunden oder Studierwerkstätten. Damit Hochschulen fachdidaktisch »am Ball bleiben«, müssen neue digitale Lehrformate zuerst erprobt und dann evaluiert werden, um dann schlussendlich in den Regelbetrieb übernommen zu werden.

*Agnes Raschauer* und *Katharina Resch* diskutieren in ihrem Artikel, inwiefern sich Hochschulen von Forschungs- und Lehrinrichtungen zu Beratungsinstitutionen weiterentwickeln und sich in diesem Feld professionalisieren. Der Beitrag gibt Aufschluss über bereits bestehende Professionalisierungsangebote in der Studien- und Weiterbildungsberatung im deutschsprachigen Raum und analysiert Entwicklungsmöglichkeiten und Verhinderungsfaktoren für eine Professionalisierung der Hochschulberatung.

## Literatur

Alheit, P. & Dausien, B. (2009). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & A. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 713–734). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DGWF (2015). *Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen* (DGWF-Empfehlungen). Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.

- Fonds Gesundes Österreich (Hrsg.). (2017). *Faire Chancen, gesund zu altern*. Wien: Fonds Gesundes Österreich.
- Hörig, M. & Brunner, L. (2011). LLL und die EUA. In N. Tomaschek & E. A. Gornik (Hrsg.), *Lifelong Learning University* (S. 17–27). Wien: Waxmann.
- Lobe, C. (2016). Weiterbildung und Berufsbiografie. Berufsbegleitendes Studieren im Kontext berufsbiografischer Gestaltungsprozesse. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, 20–26.
- Petersen, J. (2011). Professionelles Bildungsmanagement als notwendige Perspektive für die Universität der Zukunft. In N. Tomaschek & E. A. Gornik (Hrsg.), *Lifelong Learning University* (S. 141–147). Wien: Waxmann.
- Resch, K., Wanka, A., Fassl, A., Demmer, J. & Kolland, F. (2017). Bildungs- und Beteiligungschancen im Alter. In Fonds Gesundes Österreich (Hrsg.), *Faire Chancen, gesund zu altern* (S. 109–117). Wien: Fonds Gesundes Österreich.
- Schrittesser, I. (2011). Lifelong Learning an Universitäten. In N. Tomaschek & E. A. Gornik (Hrsg.), *Lifelong Learning University* (S. 29–41). Wien: Waxmann.
- Tippelt, R. & Hippel, A. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tomaschek, N. & Gornik, E. A. (Hrsg.). (2011). *Lifelong Learning University*. Wien: Waxmann.

I  
ÜBERGREIFENDE STANDPUNKTE  
ZUR WISSENSCHAFTLICHEN  
WEITERBILDUNG





Andrä Wolter

## Im Zentrum oder an der Peripherie?

### Der Ort wissenschaftlicher Weiterbildung im Funktionswandel der Universität

#### Abstract

*Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Wandel wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext des Funktionswandels der Universität. Er stellt dazu die wesentlichen historischen Bezugspunkte für den Auftrag der Universität und die wichtigsten Veränderungen in den gesellschaftlichen und institutionellen Funktionen der Universität dar und analysiert in diesem Zusammenhang die jeweilige Aufgabe und Relevanz wissenschaftlicher Weiterbildung. Abschließend greift der Beitrag noch das aktuell viel diskutierte Konzept einer »Third Mission« auf und diskutiert die Frage, ob es sich dabei um ein geeignetes Konzept zur Verortung und Legitimation wissenschaftlicher Weiterbildung unter den verschiedenen Aufgaben der Universität handelt.*

*Keywords: wissenschaftliche Weiterbildung, Funktionen der Universität, Third Mission*

#### 1. Der Auftrag wissenschaftlicher Weiterbildung im historischen Wandel

In gewisser Weise spiegelt der Wandel im Aufgabenverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung den funktionalen Wandel der Universität wider. Als die wissenschaftliche Weiterbildung am Ende des 19. Jahrhunderts unter solchen Bezeichnungen wie Universitätsausdehnung (»university extension«), extramurale Hochschulkurse oder volkstümliches Vortragswesen aufkam,<sup>1</sup> waren

---

<sup>1</sup> Die Universität Wien war die erste deutschsprachige Universität, die solche Programme anbot (Stifter, 2016).

dafür zwei Merkmale charakteristisch, die sich deutlich vom heutigen Verständnis unterscheiden: Erstens richtete sich dieses Angebot primär an ein außeruniversitäres, nicht-akademisches Laienpublikum vor allem aus dem sozialen Milieu des bildungsbeflissenen Bürgertums, durchaus aber auch aus der Arbeiterklasse. Zweitens standen diese Bewegungen eindeutig unter einem Bildungsauftrag, nämlich wissenschaftliche Ergebnisse und Inhalte allgemeinverständlich aufzubereiten und zu vermitteln. Diese Ausrichtung stand wiederum im Einklang mit dem akademischen Selbstverständnis der deutschen (und österreichischen) Universität im ausgehenden 19. Jahrhundert.

Das Selbstverständnis der Universitäten im 19. Jahrhundert bis weit in das 20. Jahrhundert hinein war ja nachhaltig von den berufsdistanzierten Bildungs- und Wissenschaftsvorstellungen des deutschen Bildungsidealismus bestimmt worden. Akademische Fachschulung und individuelle Persönlichkeitsentwicklung durch wissenschaftliche Bildung waren die wichtigsten identitätsstiftenden Bezugspunkte der Universität in diesem Zeitraum – und die berufliche Qualifizierung galt gleichsam als Neben- oder Abfallprodukt dieses Auftrags. Die volkstümliche Hochschulbildung oder Universitätsausdehnung fügte sich voll und ganz in diese bildungsidealistische Tradition des Primats eines Bildungsauftrags über eine berufliche Qualifizierungsfunktion ein. Und schließlich waren sowohl akademische Bildung im Ganzen als auch die volkstümliche Hochschulbildung ein ausgesprochenes Minderheitsprogramm. Bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs blieben diese Ansätze zur »Ausdehnung« oder Popularisierung akademischer Bildung absolut peripher oder erloschen sogar ganz (Wolter & Schäfer, i.E.).

Diese prägenden Merkmale blieben im Wesentlichen auch noch in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg erhalten. In der Mitte der 1950er-Jahre wurde in (West-)Deutschland, ausgehend von der Universität Göttingen, eine neue Phase der wissenschaftlichen Weiterbildung, jetzt meist als universitäre Erwachsenenbildung bezeichnet, eingeleitet. Auch diese stand, von einem aufklärerischen Impetus ausgehend, primär unter dem Bildungsauftrag, wissenschaftliche Denkweisen und Forschungsergebnisse in eine außeruniversitäre Öffentlichkeit hinein zu vermitteln. In erster Linie ging es darum, universitäre Erwachsenenbildung als eine Form der Kooperation zwischen Universität und institutionalisierter Erwachsenenbildung zu etablieren. An die älteren Ansätze anknüpfend wurde universitäre Erwachsenenbildung als ein Weg zur Demokratisierung des Zugangs zu wissenschaftlichem Wissen gesehen (Strzelewicz, 1985). Aber auch diese Entwicklungsphase wissenschaftlicher

Weiterbildung bewegte sich noch weitgehend in Koinzidenz mit dem zeitgenössischen Diskurs über den Auftrag akademischer Bildung, der nach der Erfahrung der nationalsozialistischen Indienstnahme der Universität durch eine Renaissance des Humboldtschen Universitätskonzepts gekennzeichnet war.

In Deutschland zeichnete sich dann etwa seit der Mitte der 1970er-Jahre eine neue Entwicklungsstufe ab. Erstens wurde wissenschaftliche Weiterbildung jetzt an einer langsam wachsenden Zahl von Universitäten institutionalisiert, nun unter diesem Namen oder solchen Bezeichnungen wie Kontaktstudien. Zweitens richteten sich diese Angebote nunmehr auf neue Zielgruppen aus, primär die bislang weitgehend ignorierte Gruppe der erwerbstätigen Hochschulabsolvent/inn/en. Drittens ging damit insofern ein Wandel im Aufgabenverständnis einher, als sich jetzt das Ziel einer beruflichen Fortbildung auf wissenschaftlichem Niveau in den Vordergrund schob. Mehr und mehr setzte sich die Vorstellung durch, dass lebenslanges Lernen schließlich zu den zentralen Rollenanforderungen akademischer Berufe gehört. Auch diese Entwicklung koinzidierte weitgehend mit dem Funktionswandel der Hochschulen in den späten 1960er- und den 1970er-Jahren. Zeitlich etwa parallel wurde neben dem herkömmlichen Universitätssektor mit den Fachhochschulen ein zweiter Sektor etabliert, der deutlich berufsorientierter war als die klassischen Universitäten und sich langsam auch zu einem regen Anbieter von Weiterbildung entwickelte. Ähnliches galt für viele der in diesem Zeitraum neu gegründeten Universitäten.

Mehrere Impulse kamen hier zusammen. Seit den 1960er-Jahren waren die Universitäten mit dem steigenden Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften, besonders im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften und der Lehrerausbildung, unter Druck geraten, sich von ihrem historisch überlieferten Paradigma einer forschungsbasierten akademischen Persönlichkeitsbildung mit seiner charakteristischen Berufsdistanz zu verabschieden und sich ihrer beruflichen Qualifizierungsfunktion – in welcher Form auch immer – zu stellen. Die von verschiedenen Seiten angestoßenen Studienreformaktivitäten mit ihrer Intention, einen stärkeren Praxisbezug im Studium zu realisieren, waren ebenso ein Resultat dieser Entwicklung wie die Errichtung der Fachhochschulen oder die beginnende stärkere Institutionalisierung von Weiterbildung an den Hochschulen. Im Ergebnis veränderte sich sowohl die Aufgabenbeschreibung der Hochschule als auch die der wissenschaftlichen Weiterbildung – von einer Institution zur Ausbildung oder Reproduktion einer Bildungselite hin zu einer

beruflichen Ausbildungseinrichtung für einen ständig wachsenden Anteil der Bevölkerung.

Im Kontext der von der damaligen Studienreformbewegung ebenfalls postulierten Öffnung der Hochschule schloss diese die wissenschaftliche Weiterbildung mit ein, wobei deren traditionelle Ausrichtung auf ein Laienpublikum in den folgenden Jahrzehnten immer stärker von der neuen Zielgruppe berufstätiger Hochschulabsolvent/inn/en überlagert wurde. Dies bedeutete allerdings keineswegs die vollständige Verabschiedung von dem früher im Zentrum stehenden allgemeinen Bildungsauftrag. Eher standen beide Aufgaben(-felder) nebeneinander und wurden durch unterschiedliche Bildungsformate und Kooperationsformen erfüllt, auch wenn sich langsam die bisherige Funktionshierarchie umkehrte und die berufliche Weiterbildung eine Dominanz gewann. Diese Entwicklungsphase hielt in etwa bis in die zweite Hälfte der 1990er-Jahre an und wurde von einem langsamen Ausbau der Weiterbildung an den Hochschulen begleitet, auch wenn diese insgesamt noch nicht aus ihrer »Aschenputtel-Existenz« (Teichler, 1990, S. 10) herauskam.

Mit der Anerkennung der Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschule neben Forschung und Lehre bei der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1998 begann eine Phase der Diversifizierung wissenschaftlicher Weiterbildung, die wieder weitgehend einem Funktionswandel der Hochschulbildung parallel lief. Damit veränderte sich die hochschulpolitische Semantik wissenschaftlicher Weiterbildung fundamental. Weiterbildung wird heute mehr im Kontext von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung gesehen und weniger als Teil eines bildungstheoretisch und gesellschaftspolitisch legitimierten Bildungsauftrags der Hochschule. Peter Faulstich (2010) hat die drei zentralen Tendenzen der Hochschulentwicklung, welche die aktuelle Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung nachhaltig prägen, als »Vermarktlichung«, »Managementisierung« und »Bolognalisierung« bezeichnet.

Stand lange Zeit der humanistische Anspruch auf Persönlichkeitsbildung oder die Idee einer öffentlichen Wissenschaft mit dem Leitmotiv Aufklärung durch Wissenschaft im Vordergrund, so rückt nun die arbeitsmarktpolitische Perspektive der Erschließung und Ausschöpfung von Humankapital in das Zentrum. Die frühen Aktivitäten in der akademischen Weiterbildung waren noch von Strategien zur Öffnung der Universität – in einem doppelten Sinne – bestimmt: eine intellektuelle, wissenschaftliche Öffnung, die auf einem Bildungs- bzw. Wissenschaftsverständnis basierte, welches die Unterscheidung

zwischen Experten und Laien zu überwinden anstrebte, und eine soziale Öffnung, wonach die Hochschule neue Zielgruppen erschließen sollte, insbesondere solche, die bislang de facto von akademischer Bildung ausgeschlossen waren. Seit den 1990er-Jahren schiebt sich dagegen eher eine Perspektive in den Vordergrund, die Weiterbildung vorrangig als Teil einer neuen Marktorientierung öffentlicher Dienstleistungen sieht. Auch wenn die deutsche Hochschulverfassung als Ganzes noch weit ab vom Modell einer unternehmerischen Hochschule (Clark, 1998; Müller-Böling, 2000) ist, so ist die Weiterbildung eines derjenigen akademischen Subsysteme, die zum Vorreiter dieser Entwicklung geworden sind.

Die Diversifizierung der wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich verstärkt etwa seit den 1990er-Jahren vollzogen hat, wird in verschiedenen Tendenzen greifbar (in Anlehnung an Wolter & Schäfer, i.E): den Angebotsformaten und Zielgruppen sowie den Anbietern und Institutionen. Seit den 1990er-Jahren lässt sich – erstens – eine deutliche Diversifizierung der Angebotsformate beobachten. An den Hochschulen wird inzwischen unter der Kategorie »wissenschaftliche Weiterbildung« eine bunte Vielfalt verschiedener Formate angeboten (DGWF, 2017a): abschlussorientierte Studiengänge, Zertifikatsprogramme, Weiterbildungsmodule, Weiterbildungsseminare und andere kurzfristigere Angebote (Workshops, Abend-/Wochenendkurse), allgemeinbildende Angebote, traditionelle Formen extramuraler Angebote (Seminarkurse), kooperative Angebote, z. B. von Unternehmen und Hochschulen, Angebote zur Studienvorbereitung (z. B. für Berufstätige) und andere mehr. Generell lässt sich in den letzten 20 Jahren eine zunehmende Bedeutung flexibler Lernformate wie das berufsbegleitende Studium, das Fernstudium oder Blended-Learning-Modelle, überhaupt digitaler Modelle feststellen.

Mit diesen vielfältigen Angeboten korrespondieren – zweitens – ebenso vielfältige Zielgruppen (Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015; Wolter, Banscheraus & Kamm, 2016). Neben Erwerbstätigen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen und für ihre berufliche Fortbildung an die Hochschule zurückkommen, stehen diejenigen Erwerbstätigen, die noch keinen Studienabschluss haben, aber einen weiterbildenden Studiengang belegen. Andere Interessenten verfolgen ein allgemeinbildendes Interesse – z. B. Teilnehmer/innen an Angeboten zur Studienvorbereitung, an nachberuflichen Angeboten, traditionelle Seminarkursbesucher/innen oder Interessenten an offenen Angeboten, die unter verschiedenen Bezeichnungen wie Studium Generale oder Bürgeruniversitäten geführt werden. Eine dritte Linie der Diversifizierung vollzog

sich in den Governance-Strukturen, insbesondere den Organisationsformen, Zuständigkeiten und Trägerstrukturen. Innerhalb der Hochschulen kann die Zuständigkeit für wissenschaftliche Weiterbildung ganz unterschiedlich organisiert sein (DGWF, 2017b): als zentrale wissenschaftliche Einrichtung, zentrale Betriebseinheit, Teil der zentralen Verwaltung, Stabsstelle der Hochschulleitung, An-Institut, auf Fakultäts- bzw. Fachebene, in außerhochschulischen Einrichtungen oder in noch anderer Form. Auch die Anbieter bzw. die Träger weiterbildender Angebote sind inzwischen deutlich vielfältiger geworden. Neben den öffentlichen Hochschulen und ihren Ausgründungen sind hier insbesondere die in den letzten Jahren gleichsam wie Pilze aus dem Boden schießenden privaten Hochschulen zu nennen, daneben außeruniversitäre Forschungseinrichtungen oder andere private Einrichtungen.

## 2. Historische Referenzpunkte für die Funktion der Universität und ihre Relevanz für die Weiterbildung

In der historischen Entwicklung der Universität in Deutschland von ihren Anfängen in der alteuropäischen Universität an bis heute hin lassen sich in unterschiedlichen Abfolgen und Verbindungen fünf zentrale Referenzkonzepte für den (Aus-)Bildungsauftrag der Universität identifizieren (in Anlehnung an Wolter, 2015):

*Stand und Elite:* Diese Referenz gibt es in zwei Varianten – als soziale Statuszugehörigkeit zu einem herausgehobenen Stand und in einer mehr funktionalen Bedeutung als Funktionselite für bestimmte gesellschaftliche Funktionsbereiche. Die ständische Variante, die Konstitution eines privilegierten gelehrten Standes durch die Universität, ist die historisch älteste – sie stand bereits am Anfang der europäischen Universitätsentwicklung. Mit der Auflösung dieser Ordnung kam die Vorstellung auf, die Angehörigen bzw. Absolventen (bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts nur Männer) der Universität seien Teil einer gesellschaftlichen Elite, und die Universität diene als Institution der »Elitenkonstruktion« (Tenorth, 2010, S. 122), deren Aufgabe in der Ausbildung von Funktionseliten für Wissenschaft und gesellschaftliche Führungspositionen bestünde. Mit der massiven Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung wurde diese Vorstellung jedoch historisch obsolet. Die wissenschaftliche

Weiterbildung stand immer im Widerspruch zu diesen beiden Referenzen, die mit den für Weiterbildung konstitutiven Ideen von Ausweitung und Öffnung inkompatibel sind.

*Persönlichkeit und Bildung:* Im Mittelpunkt des unter dem Topos »Idee der deutschen Universität« geführten Diskurses stand (bzw. steht) das Leitmotiv zweckfreier Persönlichkeitsbildung im Medium der Wissenschaft (Ash, 1999; Tenorth, 2015). Die Idee akademischer Persönlichkeitsbildung, bei der die »bildende« Begegnung des Individuums mit Wissenschaft im Mittelpunkt steht, hatte ihre Blütezeit mit dem deutschen Bildungsidealismus im 19. Jahrhundert. Sie ist aber die nachhaltigste Selbstlegitimationsfigur der deutschen Universität, die nach dem Zweiten Weltkrieg als Gegenmodell zur nationalsozialistischen Universität recycelt wurde und sich in verschiedenen Varianten bis in die Gegenwart hinein gehalten hat, nicht zuletzt als Gegenentwurf zur Bologna-Universität. Der »Glaube an die Verschwisterung von Wissenschaft und Bildung« (Langewiesche, 2007, S. 89) war mit einer ausgeprägten Distanz gegenüber der beruflichen Qualifizierungsfunktion eines wissenschaftlichen Studiums verbunden, die am besten durch eine reflexive Distanzierung von der Praxis erfüllt werden könne. De facto hat die Universität als Institution akademischer Sozialisation immer eine berufliche Qualifizierungsfunktion ausgeübt. Die Wendung gegen eine spezialisierte berufliche Ausbildung war eher eine »Art von ideologischer Verhüllung für eine besondere Berufsausbildung ständisch elitärer Privilegierung« (Strzelewicz, 1966, S. 35). Die Idee der Persönlichkeitsbildung durch Begegnung mit Wissenschaft ist aber für die Ursprünge wissenschaftlicher Weiterbildung am Ausgang des 19. Jahrhunderts und deren Renaissance nach dem Zweiten Weltkrieg maßgeblich gewesen.

*Forschung:* Die Idee der forschungsbasierten Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses primär für den Eigenbedarf des Wissenschaftssystems war lange Zeit ein zentrales Leitmotiv für den Ausbildungsauftrag der Universität. Bis in die Zeit der Hochschulexpansion hinein hielt sich die selbstreferentielle Vorstellung, die auch heute noch bei vielen Professor/inn/en verbreitet ist, die Universität habe primär den wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden. Spätestens mit der massiven Hochschulexpansion hat sich aber die Vorstellung weitgehend durchgesetzt, dass eine Hochschulausbildung für die große Mehrzahl der Studierenden eher der wissenschaftsbasierten Vorbereitung einer professionellen Tätigkeit außerhalb der Hochschule dient (Multrus, Majer, Bargel & Schmidt, 2017, S. 70). Forschung ist auch für die wissenschaftliche

Weiterbildung ein hochrelevanter Bezugspunkt – und zwar für die meisten Zielgruppen. Für Hochschulabsolvent/inn/en, die zum Zwecke ihrer beruflichen Fortbildung an die Hochschule zurückkehren, ist es gerade ihre Forschungsfunktion, welche die Hochschule gegenüber anderen Weiterbildungsanbietern auszeichnet. Aus der empirischen Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung geht hervor, dass das besondere Profil der Hochschule auf dem Weiterbildungsmarkt gerade in ihrer ureigenen Domäne liegt: im forschungsbasierten Transfer wissenschaftlichen Wissens (Stifterverband, 2003; Wolter, 2011). Auch das »Laienpublikum« ist primär an der Vermittlung aktueller Forschungsergebnisse interessiert.

*Fachdisziplin:* Das Fachprinzip lieferte historisch die kognitive Ordnung wissenschaftlicher Betätigung, und die fachliche Gemeinschaft bildete den sozialen Mikrokosmos akademischer Sozialisation. Obgleich wissenschaftliche Dynamik und Innovation heute in hohem Maße gerade zwischen oder jenseits fachlicher Differenzierung produziert werden und zahlreiche inter- oder transdisziplinäre Studiengänge etabliert wurden, hat die Fachdisziplin ihre zentrale Bedeutung als kognitives Organisationsprinzip noch nicht verloren. Die Idee der Ausbildung eines fachbezogenen Habitus (Wissen, Kompetenzen, Methoden, Überzeugungen, Denkformen) im Kontext der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin ist bis heute eine Leitidee akademischen Lernens geblieben. Von ihren Anfängen an bewegten sich daher auch Weiterbildungsangebote der Hochschulen grundsätzlich in diesem Referenzrahmen, sowohl im Bereich der berufsbezogenen wie der nicht-beruflichen Weiterbildung, bis in den letzten Jahren daneben immer mehr überfachliche Angebote ihren Platz fanden.

*Beruf und Qualifikation:* Die Idee wissenschaftsbasierter Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten außerhalb der Wissenschaft, »passfähig« zu den Anforderungen von Arbeitsmarkt und Beschäftigung, spielte zwar historisch von den ersten europäischen Universitäten an eine maßgebliche Rolle. Das Studium diente schon damals primär der Ausbildung von Theologen im praktischen Kirchendienst, Juristen an den Höfen oder Lehrern an den Lateinschulen. Allerdings blieb das programmatische Selbstverständnis der Universität von dieser praktischen Funktion lange Zeit weitgehend unberührt – trotz einer stark anwachsenden gesellschaftlichen Bedeutung von Wissenschaft und Studium. Erst mit den Hochschul- und Studienreformen der letzten Jahrzehnte setzte sich diese Referenz als Zielorientierung eines akademischen Studiums mehr und mehr durch, obgleich große Teile des Lehrkörpers ihr immer noch



eher kritisch gegenüberstehen und an der These festhalten, die Universität sei keine Institution der beruflichen Qualifizierung.

Die jüngste Volte in der ewig jungen Debatte um den Praxisbezug des Studiums ist sicher das im Zuge des Bologna-Prozesses verbreitete Konzept der Employability (kritisch dazu Teichler, 2008; Wolter, 2015). Der Paradigmenwechsel von der Persönlichkeitsbildung zur beruflichen (Weiter-)Qualifizierung hat seit den 1970er-Jahren auch die wissenschaftliche Weiterbildung erfasst und zu einer starken berufsfachlichen Bedarfsorientierung und Differenzierung der Angebote geführt. Zugleich hat sich diese Qualifizierungsfunktion selbst stark verändert. So stellte sich die berufliche Vorbereitungsfunktion im frühen 19. Jahrhundert bei einer nahezu vollständigen Ausrichtung der Universität auf den höheren Staatsdienst zunächst eher als eine berufsständische Sozialisationsfunktion dar. Dagegen mündet heute die Mehrzahl der Absolvent/inn/en in nicht-öffentliche Beschäftigungsfelder ein, trotz einer mit ca. 35–40 Prozent aller Absolvent/inn/en immer noch hohen Bedeutung des Arbeitsmarktsegments »öffentlicher Dienst und semi-öffentliche Tätigkeitsfelder«.

Akademische Bildung als Formung der Persönlichkeit durch die Universität, diese Überzeugung gehörte zur Identität der Universität bis weit in das 21. Jahrhundert hinein. Dieser Diskurs hat die Metadiskussion über die deutsche Universität weit nachhaltiger bestimmt als die tatsächliche Hochschulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, auch nicht die verschiedenen Wellen der Hochschulreformen aus den letzten Jahrzehnten. Das bildungs-idealistische Modell der deutschen Universität erfüllt mehr die Funktion eines »Mythos« (Ash, 1999) als eines handlungs- und reformleitenden Masterplans. Die tatsächlichen Dynamiken der Hochschulentwicklung wurden und werden von ganz anderen Determinanten bestimmt. Über weite Strecken handelte es sich bei der Idee akademischer Bildung um eine rhetorische Figur mit stark fiktionalem Charakter, die primär der institutionellen Selbstlegitimation und weniger als operatives Organisationsziel diente (Tenorth, 2010; 2015). Diese Idee taugte aber immer wieder zur Kritik und Abwehr von Studienreformkonzepten, welche die berufliche Qualifizierungsfunktion des Studiums verstärken woll(t)en. Keine der sich seit dem 19. Jahrhundert durch das deutsche Hochschulsystem ziehenden Hochschulreformwellen ist maßgeblich von diesem Diskurs beeinflusst worden.

### 3. Funktionswandel von Hochschule und wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Institution Hochschule ist gegenwärtig einem tiefgreifenden gesellschaftlichen Funktionswandel unterworfen, der sich auf fünf Ebenen vollzieht. Diese Komponenten des Wandels betreffen auch die wissenschaftliche Weiterbildung, wenngleich in unterschiedlicher Form und Bedeutsamkeit.

*Expansion der Nachfrage nach und der Beteiligung an Hochschulbildung:* Weltweit vollzieht sich eine massive Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung, sodass die Hochschule inzwischen in vielen Ländern auf dem Wege ist, zur wichtigsten volkswirtschaftlichen Qualifizierungseinrichtung zu werden. Auch wenn in Deutschland die Beteiligung an Hochschulbildung noch unter dem OECD-Durchschnitt liegt, u. a. wegen des hier vorhandenen alternativen Angebots betrieblicher und schulischer Berufsausbildung als der wichtigsten Säule des deutschen Qualifizierungssystems, so zeichnet sich doch auch in Deutschland derselbe Grundtrend ab (Wolter & Kerst, 2015; Wolter, 2017a). Eine der größten aktuellen und zukünftigen Herausforderungen der Hochschulentwicklung liegt daher in der anhaltenden Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung und der damit verbundenen »Heterogenisierung« in der Zusammensetzung der Studierenden. Langfristig muss sich das deutsche Hochschulsystem darauf einstellen, dass etwa die Hälfte einer Alterskohorte ihre berufliche Qualifikation im Hochschulsystem erwirbt.

*Wachsende Vergesellschaftung der Hochschule:* Damit ist die zunehmende Einbindung der Hochschule in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge, in die ökonomische, technologische Entwicklung und die politische Regulierung gesellschaftlicher Entwicklungen gemeint. Produktion und Distribution wissenschaftlichen Wissens vollziehen sich mehr und mehr nicht mehr entlang der Eigenlogik wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern der externen Logik gesellschaftlicher Interessen und Verwendungskontexte. Helmuth Plessner (1924) hat bereits vor mehr als 90 Jahren diese Funktion der Universität und der Wissenschaften als »wissenschaftliche Rationalisierung der sozialen Lebenswelt« bezeichnet. Hochschule und Wissenschaft sind zentrale Produktivkräfte der ökonomischen, kulturellen und sozialen Entwicklung geworden. Mehr und mehr wird die Universität zu einer Institution, welche die »Rationalisierung« der Gesellschaft vorantreibt – im Sinne der Verfügung über rationales Wissen mit dem Ziel der Steigerung der Effektivität technologischer und gesellschaft-

licher Prozesse. Aufkommen und Durchsetzung neuer Typen der Wissensproduktion und -distribution, wie sie etwa im Kontext der Mode-1/2-Debatte (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzmann & Scott, 1994) erörtert werden, sind ebenfalls eine Komponente wachsender gesellschaftlicher Vernetzung von Wissenschaft, ebenso wie die weltweite Vernetzung von Wissenschaft – oft als Globalisierung bezeichnet.

*Professionalisierung der Gesellschaft:* Mit der Ausweitung der Beteiligung an Hochschulbildung geht einher, dass die Hochschule zur zentralen Qualifizierungsagentur einer Professionsgesellschaft wird, in der eine kontinuierlich zunehmende Zahl von Tätigkeitsfeldern im Beschäftigungssystem eine wissenschafts- bzw. wissenschaftsbasierte Qualifikation und ein Hochschulzertifikat voraussetzen. Nicht nur expandiert das Arbeitsmarktsegment hochschulqualifizierter Arbeit insbesondere durch die Ausweitung humankapital-intensiver Dienstleistungen, sondern wissenschaftliches Wissen und entsprechende Kompetenzen werden auch in immer mehr Berufen und Tätigkeiten erforderlich, die traditionell keine akademische Qualifikation voraussetzen. Die herkömmliche Segmentierung zwischen beruflicher und akademischer Bildung (Baethge & Wolter, 2015) löst sich zunehmend auf, die Differenzierungslinien werden fließend. Diese Entwicklung wird gegenwärtig unter dem Schlagwort »Akademisierung« von vielen als Bedrohung des Industrie- und Wirtschaftsstandorts Deutschland gesehen (Rauner, 2012; Bosch, 2012; Nida-Rümelin, 2014; Wolter, 2017b). In der Hochschulentwicklung wird die Frage der Professionalität seit dem Bologna-Prozess unter dem Begriff der Beschäftigungsfähigkeit angesprochen, wobei dieses Konzept nicht nur eine Vielzahl unterschiedlicher Ausdeutungen annimmt, sondern innerhalb des Hochschulsystems bis heute kontrovers diskutiert wird.

*Diversifizierung des Hochschulsystems:* Die Einheitlichkeit des deutschen Hochschulsystems, im Wesentlichen entlang der beiden Subsysteme Universitäten und Fachhochschulen untergliedert, löst sich zunehmend auf zugunsten institutioneller Annäherungen einerseits und neuer Formen der institutionellen Differenzierung andererseits (Banscherus, Engel, Mindt, Spexard & Wolter, 2015). Angleichungsprozesse lassen sich zum Beispiel in der Folge des Bologna-Prozesses auf der Ebene der Studienabschlüsse beobachten. Größere institutionelle Differenzierung findet sowohl funktional durch fachliche »Profilbildung« als auch vertikal durch Exzellenzinitiativen, Rankings und andere Mechanismen statt. Die zunehmende internationale Differenzierung der Hochschulsysteme unter anderem durch die angestrebte Identifizierung