

# Bilder von Universität und deren Relevanz für die wissenschaftliche Weiterbildung

MORITZ BAUER

JULIA GNIBL

## Abstract

*Hochschulen sind immer mehr gefordert als eigenständige Anbieterinnen auf dem offenen Weiterbildungsmarkt zu agieren. Wenngleich in den letzten Jahren ein leichter Anstieg zu verzeichnen ist, machen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung jedoch noch immer einen nur geringen Marktanteil aus. Eine Vielzahl an Publikationen hat sich ursachenforschend mit dieser Divergenz zwischen politisch forciertem Anspruch und marktwirtschaftlicher Realität auseinandergesetzt. Aus Sicht der Autor\*innen spielt insbesondere die Sicht von Adressat\*innen auf wissenschaftliche Weiterbildung und Universität zu einem Zeitpunkt vor der ersten Kontaktaufnahme eine entscheidende Rolle. Dementsprechend untersucht der vorliegende Beitrag bei organisationalen Adressat\*innen vorherrschende Bilder von Universität und fragt nach deren Relevanz für die wissenschaftliche Weiterbildung. In der explorativen Studie wurden insgesamt elf Expert\*inneninterviews durchgeführt, anhand derer induktiv Bilder über Universität herausgearbeitet werden. Universität wird darin zugleich als renommierte, wie distanzierte Institution beschrieben. Die Aussagen der Befragten zeigen auch, dass die Universität nicht als Anbieterin wissenschaftlicher Weiterbildung wahrgenommen wird.*

*Schlagerworte: Bilder, Hochschule, Universität, wissenschaftliche Weiterbildung*

## 1 Einleitung

Angetrieben durch den Bologna-Prozess und die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998, in der Wei-

terbildung als vierte Kernaufgabe deutscher Hochschulen festgeschrieben wird, gewinnt die wissenschaftliche Weiterbildung<sup>1</sup> spätestens seit der Jahrtausendwende zunehmend an Relevanz. In Folge der Gesetzesnovelle, als auch der Empfehlung des Wissenschaftsrats im Jahr 2006, wonach „die akademische Weiterbildung [...] zu einer Kernaufgabe der Universitäten werden [muss]“ (S. 4), operieren Hochschulen immer mehr als eigenständige Anbieterinnen auf dem offenen Weiterbildungsmarkt<sup>2</sup>. In den letzten Jahren setzt sich die Auflösung traditioneller Grenzziehungen zwischen hochschulischer Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung fort. Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Cendon et al., 2020) unterstützt seit 2011 Hochschulen bei der Entwicklung und Einrichtung von berufsbegleitenden und weiterbildenden Angeboten. Die (geplanten) Neufassungen der Landeshochschulgesetze der letzten und kommenden Jahre untermauern die anhaltende Entwicklung.

Im Widerspruch dazu steht jedoch der Anteil der Teilnahmefälle wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Am gesamten Weiterbildungsmarkt liegt dieser aktuell nur im mittleren einstelligen Bereich. Je nach Publikation werden derzeit Zahlen von 5 % bis 6 % (BMBF, 2019; Schäfer, 2017) genannt. Wenngleich diese ein leichtes Wachstum ausweisen und Widany, Wolter und Dollhausen (2020, S. 237) aufgrund einer unzureichenden und variierenden Datengrundlage vermuten, „dass an Hochschulen weit mehr Weiterbildung stattfindet“, so erscheinen Hochschulen nichtsdestotrotz nur als ‚Small Player‘ auf dem Weiterbildungsmarkt. Die politische Forderung nach mehr wissenschaftlicher Weiterbildung führt also nicht gleichermaßen zu einem Ausbau des Angebots.

<sup>1</sup> In diesem Beitrag als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK, 2001, S. 2) verstanden.

<sup>2</sup> Der offene Weiterbildungsmarkt ist allen Zielgruppen zugänglich, während am geschlossenen Weiterbildungsmarkt nur ein jeweils begrenzter Personenkreis (z.B. die Belegschaft einer Organisation) partizipieren kann (Schaeper, Schramm, Weiland, Kraft & Wolter, 2006; von Hippel & Stimm, 2020).

Zahlreiche Publikationen gehen den Ursachen für den geringen Marktanteil deutscher Hochschulen am Weiterbildungsmarkt nach. Vielfach beleuchten diese bereits bestehende oder sich in der Entwicklung befindliche Angebotsformate bzw. deren Rahmenbedingungen (Walber & Wistinghausen, 2020). Aus organisationspädagogischer Perspektive spielt der Zeitpunkt der Untersuchung insofern eine entscheidende Rolle, als eine zuvor erfolgte Interaktion zwischen Organisations- und Hochschulvertreter\*innen insbesondere auf Seiten der organisationalen Adressat\*innen zu einem erweiterten (Erfahrungs-)Wissen (Göhlich, 2012, 2018) über wissenschaftliche Weiterbildung und somit zu erneuerten Bildern führen kann. Da im vorliegenden Beitrag davon ausgegangen wird, dass ein Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung (das ggf. zu einer Teilnahmeentscheidung führen kann) vor einem Erstkontakt auf grundlegenden Erfahrungen, Vorstellungen und Stereotypen – kurzum: Bildern – über Hochschule basiert, wird folgender Frage nachgegangen:

*Welche Bilder von Hochschule (hier: Universität) liegen auf Seiten organisationaler Adressat\*innen vor und welche Relevanz haben diese für die Nachfrage wissenschaftlicher Weiterbildung?*

Der Beitrag referiert zunächst knapp den aktuellen Stand der Forschung (Kap. 2) und beschreibt anschließend das in der explorativen Studie gewählte methodische Vorgehen (Kap. 3). Aus den Aussagen der Befragten werden daraufhin Bilder über Universität herausgearbeitet (Kap. 4), ins Verhältnis zueinander gesetzt (Kap. 5) und ein damit verbundenes Spannungsfeld für die wissenschaftliche Weiterbildung aufgezeigt (Kap. 6).

## 2 Aktueller Stand der Forschung

Die Sichtung wissenschaftlicher Publikationen zeigt eine – vor allem in den letzten 10 Jahren entstandene – Fülle an Veröffentlichungen, die sich mit wissenschaftlicher Weiterbildung befassen. In der näheren Betrachtung finden sich zumeist empirische Beiträge, die unter anderem Themen der Qualitätssicherung, Lehr-Lernformate oder Professionalisierungstendenzen und -notwendigkeiten fokussieren (Walber & Wistinghausen, 2020). Auch der Frage nach den Ursachen für den geringen Marktanteil deutscher Hochschulen am Weiterbildungsmarkt sowie möglichen Lösungsansätzen wurde in zahlreichen Publikationen nachgegangen. So erfährt beispielsweise die bedarfsorientierte Angebotsgestaltung (u.a. Denninger, 2020; Rohs, Vogel & Van de Water, 2018; Seitter, 2020) große Aufmerksamkeit, wie auch – unter den Stichworten der Öffnung und Reorganisation der Hochschulen – die Frage nach Veränderungsbedarfen auf Seiten der Hochschulen und der beteiligten Akteure (u.a. Dollhausen, 2015; Hanft & Maschwitz, 2012; Pohlmann & Vierzigmann, 2020). Ferner stehen die Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung und deren Bedarfe im Mittelpunkt etlicher Publikationen (u.a. Lobe, 2020; Schwikal & Neureuther, 2020; Seitter, 2017).

Jedoch bleibt der Blick auf organisationale Adressat\*innen und deren Bilder über Hochschule zu einem Zeitpunkt, an dem diese noch nicht mit der Hochschule als Anbieterin wissenschaftlicher Weiterbildung in Berührung gekommen sind, bisher eher unberücksichtigt.

Beispielsweise Habeck und Denninger (2015) zeigen in ihrer Potenzialanalyse zu Bedarfen an wissenschaftlicher Weiterbildung und Möglichkeiten kooperativer Angebotsentwicklung erste Merkmalsbeschreibungen von Hochschulen durch institutionelle Stakeholder aus dem vorwiegend (mittel-)hessischen Raum. Die Autorinnen zeichnen ein ambivalentes Bild aus „positive[n] als auch negative[n] Zuschreibungen“ (S. 207) an Hochschulen nach. Hochschulen werden unabhängig von wissenschaftlicher Weiterbildung wahrgenommen und als einerseits angesehene Bildungsträger mit neuestem Wissensstand, andererseits als schwer zugänglich, bürokratisch komplex und praxisfern beschrieben. Die Stichprobenszusammensetzung unterscheidet sich dabei von der dieses Beitrags insofern, als dass die „organisationalen Bezüge [der Befragten] in einem breiten Spektrum von bereits bestehenden Kooperationen [...] bis hin zu fehlendem Bezug angegeben [werden]“ (Habeck & Denninger, 2015, S. 210). Wolf (2011) untersucht aus einer marketingwissenschaftlichen Perspektive die individuellen und persönlichen Teilnahmemotive erwerbsfähiger Hochschulalumni. Ziel ihrer Arbeit ist die Entwicklung und empirische Überprüfung eines Erklärungsmodells für die Teilnahmeabsicht an wissenschaftlicher Weiterbildung sowie – daran anschließend – die Formulierung von Handlungsempfehlungen für ein entsprechendes Marketing. Dabei legt sie dar, dass das Hochschulimage einen signifikanten (je nach Bewertung, positiven oder negativen) Einfluss auf die (Nicht-)Teilnahmeentscheidung der Adressat\*innen hat. Von Hippel (2008) analysiert mittels einer Produktklinik Gründe für ausbleibende Anmeldungen und Verbesserungspotenzial eines berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengangs an der Universität Zürich. Anhand von Gruppendiskussionen mit Interessierten, die sich gegen eine Teilnahme am entsprechenden Studiengang entschieden, zeigt sie auf, dass das Image der Universität auf das der wissenschaftlichen Weiterbildung einwirkt – je nach Zielgruppe (mit bzw. ohne Universitätsabschluss) dabei teilnahmefördernd bzw. -hemmend.

Die genannten Publikationen liefern somit erste und maßgebliche Hinweise auf Zuschreibungen organisationaler Adressat\*innen. Aufgrund der geringen Anzahl an Untersuchungen, den unterschiedlichen Fokussen sowie Stichprobenszusammensetzungen erscheint in der Gesamtheit die Datenlage jedoch noch zu unvollständig, um eine erschöpfende Klärung konstatieren zu können.

### 3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegenden Daten stellen eine explorative Teilauswertung des empirischen Materials der Begleitforschung eines Projekts<sup>3</sup> an einer bayerischen Volluniversität mit einem breiten Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung in Form von Seminaren und weiterbildenden Studiengängen dar. Ziel des Projekts ist die Reorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung, weg von der bis dato vorherrschenden Angebotsorientierung hin zu einer Bedarfsorientierung.

In die Analyse gehen die Aussagen von insgesamt elf Expert\*inneninterviews mit Organisationsvertreter\*innen ein (Zeitraum: Oktober 2019 bis März 2021). Es wurden sieben Vertreter\*innen aus drei Organisationen in der Region der Universität befragt: Dabei handelt es sich jeweils um die Geschäftsleitung und eine\*n für Weiterbildung zuständige\*n Mitarbeiter\*in eines mittelständischen Unternehmens im Bereich der Datenlogistik (Orga1), einer Verwaltungsbehörde (Orga2) sowie die Geschäftsleitung und zwei Mitarbeiter\*innen einer kunst-/kulturpädagogischen Einrichtung (Orga3), so dass im Hinblick auf die Qualifikationen der Mitarbeitenden, den betrieblichen bzw. persönlichen Qualifikationsbedarf sowie die Branche und Betriebsgröße eine möglichst heterogene Stichprobensammlung gegeben ist.<sup>4</sup> Des Weiteren wurden Interviews mit drei Mitarbeiter\*innen und der Leitung der für wissenschaftliche Weiterbildung zuständigen Abteilung der Universität (HS) geführt.<sup>5</sup> Diese wurden gebeten, die Sichtweisen organisationaler Adressat\*innen auf wissenschaftliche Weiterbildung, die ihnen in ihrem Berufsalltag begegnen, widerzuspiegeln.

Den Befragten wird insofern Expert\*innenstatus zugeschrieben, als dass sie aufgrund ihrer individuellen organisationalen Positionen über Spezialwissen verfügen (Meuser & Nagel, 2009). Als Geschäftsleitungen bzw. für Weiterbildung zuständige Mitarbeiter\*innen verfügen die Adressat\*innen über ein spezifisches Wissen über ihre jeweilige Organisation und deren Weiterbildungsbedarfe und treffen Entscheidungen über Weiterbildungsteilnahmen. Die universitären Vertreter\*innen zeichnen sich als Expert\*innen aus, da sie qua ihrer Berufsrolle mit entsprechenden Zuschreibungen und Erwartungen von Adressat\*innen konfrontiert werden.

Ziel der leitfadengestützten Interviews im Rahmen der oben genannten Begleitforschung ist es, die bisherigen Weiterbildungsaktivitäten und Weiterbildungsbedarfe der Organisationen sowie deren Erwartungen an wissenschaftliche

Weiterbildung und an die beteiligten Akteure in Erfahrung zu bringen.

Die Auswertung erfolgt mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (nach Kuckartz, 2018). Zunächst wurden drei Hauptkategorien mit zwei bzw. drei Subkategorien induktiv gebildet. Anschließend wurden anhand des entwickelten Kategoriensystems insbesondere die Passagen mit den artikulierten Erwartungen an und Vorstellungen von Universität als Anbieterin wissenschaftlicher Weiterbildung analysiert, um daraus ableiten zu können, welche Bilder von Universität auf Seiten organisationaler Adressat\*innen vorliegen und welche Relevanz diese für die Nachfrage wissenschaftlicher Weiterbildung haben.

### 4 Ergebnisdarstellung

#### 4.1 Universität als unsichtbare Weiterbildungsanbieterin

##### *Wenig sichtbar*

Die Frage nach den Erwartungen der organisationalen Adressat\*innen an wissenschaftliche Weiterbildung und an eine bedarfsorientierte Angebotsgestaltung verweist zunächst auf den Umstand, dass wissenschaftliche Weiterbildung bislang nur wenig bis gar keine Rolle im Weiterbildungsportfolio der befragten Organisationen spielt. Trotz der räumlichen Nähe zur Universität ist den Adressat\*innen das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung nicht bekannt. Neben der Tatsache, dass die Universität „in dem ganzen privaten Weiterbildungswald“ (Orga1B2, 162) einfach untergeht, äußert sich in den Reaktionen der Befragten vor allem Überraschung darüber, dass ein solches Angebot überhaupt und schon derart lange existiert und von der Universität entsprechend forciert wird. Die Befragten sind „verblüfft“ (Orga3B2, 177) und „wäre[n] da gar nicht draufgekommen“ (Orga3B1, 53). Begründet werden diese fehlende Kenntnisse in der augenscheinlichen Geschlossenheit universitärer Angebote. Der politische Auftrag der Universitäten, sich als staatliche Einrichtungen auf dem offenen Weiterbildungsmarkt zu etablieren, scheint bei den befragten Organisationen nicht präsent zu sein. Die fehlende Wahrnehmung der Universität als Weiterbildungsanbieterin bzw. die fehlende Kenntnis über das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung wird von einer\*inem Befragten folgendermaßen begründet:

*„die außeruniversitäre Wahrnehmung ist, dass die Universität nicht macht, es praktisch das Angebot gar nicht gibt.“*

<sup>3</sup> Förderprogramm STEPS 2018, getragen durch das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst; Ziel des Förderprogramms ist der strategische Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung und des lebenslangen Lernens an bayerischen Hochschulen; weitere Informationen finden sich auf <https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/11315/> .html

<sup>4</sup> Verschiedene Untersuchungen (z.B. BMBF, 2021; Käßlinger, 2007; Kaufmann & Widany, 2013) legen nahe, dass mit den entsprechenden Kriterien unterschiedliche Logiken der (organisationalen und persönlichen) Weiterbildungspraxis einhergehen.

<sup>5</sup> Die Personenbezeichnungen setzen sich aus der jeweiligen Kurzbezeichnung der Organisation bzw. der Hochschule sowie dem Kürzel „B“ und einer pro Organisation/Hochschule fortlaufenden Nummerierung zusammen (also z.B. Orga2B1 für die\*den erste\*n Befragten der Verwaltungsbehörde).

*Das sie sich nicht als Weiterbildungsinstitut sieht“ (Orga1B2, 175-177).*

Die\*Der Organisationsvertreter\*in spricht hierbei die „außeruniversitäre Wahrnehmung“ an und bemüht zugleich ein von außen antizipiertes Selbstbild der Universität, um zu erklären, weshalb die Universität nicht als Weiterbildungsanbieterin wahrgenommen wird: Sie sieht sich selbst nicht als solche.

#### *Distanziert*

Ein weiterer, der Universität in mehreren Interviews zugeschriebener Aspekt ist eine starke Distanziertheit. So wird die Universität als Weiterbildungsanbieterin von einer\*einem Organisationsvertreter\*in als „zu weit weg“ beschrieben. Sie\*Er erklärt, dass man sich lieber einen „Schulungsanbieter aus Köln“ (Orga1B2, 94) suche, als auf die benachbarte Universität zuzugehen.

*„Die Hürden sind zu hoch. Das ist zu unbekannt, zu unklar und die Hürden sind zu hoch. [...] Das ist viel zu weit weg. Die bürokratischen Hürden – so weit komme ich gar nicht, vermute ich, ohne sie zu kennen – sind schon zu hoch“ (Orga1B2, 86-96).*

Die Universität erscheint in dieser Beschreibung als besonders bürokratisch, was sich durch „zu hohe Hürden“ äußert und damit zugleich eine unüberwindbar scheinende Distanz schafft. Was sich hinter den genannten Hürden verbirgt, kann die\*der Befragte selbst nicht genau in Worte fassen. Sie\*Er vermutet, dass es bereits bei der Suche nach Weiterbildungsmöglichkeiten beginne und dass das wenig präzise Angebot der Universität auf dem Weiterbildungsmarkt dazu führe, dass gar nicht in diese Richtung weitergedacht wird (Orga1B2, 98).

Die Erfahrungen der Universitätsmitarbeiter\*innen unterstreichen diesen Eindruck; fühlen sie sich doch immer wieder mit der auf Adressat\*innenseite fehlenden Kenntnis konfrontiert. Viele Unternehmen zeigen sich überrascht und „wusste[n] gar nicht, dass [die Universität] Weiterbildung anbietet“ (HSB2, 142-143).

*„Da sind Firmen – das hängt aber damit zusammen, dass die die Uni nicht als Anbieter wahrnehmen von Weiterbildung – die kommen gar nicht auf den Trichter zu sagen ‚Ich habe so und so viele Akademiker in der Firma [...] – ich müsste vielleicht auf akademischem Niveau mal was anbieten.‘ Also das ist noch gar nicht etabliert oder sehr wenig. [...] Also dieser Transfer findet quasi nicht statt, weil die Uni nicht als Anbieter wahrgenommen wird“ (HSB1, 167-181).*

Es scheint demnach, als seien „eher klassische private Bildungsanbieter [...] im Fokus“ (HSB3, 284-285) und die Universität werde nicht als Weiterbildungsanbieterin wahrgenommen.

## 4.2 Universität als renommierte Institution

### *Angesehen und vertrauenswürdig*

Die befragten organisationalen Adressat\*innen charakterisieren Universität generell als renommierte Institution, die aufgrund ihres Universitätsstatus hohes Ansehen genießt und der ein hohes fachliches Niveau zugeschrieben wird. So genießt sie „selbstverständlich einen großen Vertrauensbonus“ (Orga3B1, 182), „hat ein gutes Renommee“ (Orga3B2, 290) und ist „natürlich eine Adresse“ (Orga2B2, 326). Auffällig ist hierbei die häufige Verbindung mit Adjektiven wie „selbstverständlich“, „natürlich“ oder „grundsätzlich“. Ein\*e Befragte\*r sieht sogar eine potenzielle Übervorteilung gegenüber privaten Weiterbildungsorganisationen auf dem freien Markt:

*„Wo doch wahrscheinlich viele Kunden sagen würden ‚Ach Mensch, die Uni – das ist ja quasi dann geadelt, dann buche ich doch lieber da“ (Orga3B1, 189-191).*

Die Symbolik eines „quasi geadelten“ Angebots verweist auf ein grundlegendes Vertrauen, welches der Universität entgegengebracht wird. Das Logo der Universität scheint den Eindruck von Qualität zu vermitteln und für Wertigkeit zu stehen, was insbesondere den Wert von Teilnahmebescheinigungen oder Zertifikaten steigert, „wenn da [der Name der Universität] draufsteht“ (Orga2B1, 192).

### *Kompetent*

Vornehmlich die fachliche Kompetenz und das hohe Niveau der Universität werden in den Interviews fortwährend betont. So wird „ein sehr hohes fachliches Niveau“ (Orga1B1, 204), das man „den Uni-Leuten auch zuschreiben“ würde (Orga2B1, 148), erwartet.

*„Man hätte natürlich als Kunde, hat man natürlich das Vertrauen, dass das [Weiterbildungsangebot; Anm. d. Autor\*innen] absolute Top-Qualität ist; nach neuesten wissenschaftlichen Standards, methodisch abgesichert. Also ich würde mich natürlich als Kunde sehr, sehr wohlfühlen“ (Orga3B1, 173-176).*

Das Vertrauen in die Qualität universitärer Weiterbildungsangebote, die nach neuesten wissenschaftlichen Standards entwickelt werden, basiert laut einer\*einem Befragten auf der Annahme, dass Wissenschaftler\*innen einen regelmäßigen Austausch mit der Fach-Community pflegen und dass neueste Erkenntnisse sowie ein lebendiger Austausch in der Hochschulforschung „Gang und Gäbe“ sind, um sich „frisches Wissen“ anzueignen (Orga2B1, 126-135).

*„Also grundsätzlich hat natürlich Uni natürlich ein hohes Ansehen, völlig klar, weil das ist ja Hochschulforschung. Ich denke ein besseres Niveau kann man dann gar nicht herkriegern. (2 Sek.) Man muss natürlich dann aufpassen, dass das Niveau nicht zu hoch ist.“ (Orga2B2, 318-321)*

Auch hier zeigt sich ein völlig selbstverständliches Vertrauen in die Kompetenz der Universität. Zugleich ist dies aber auch

mit der Befürchtung verbunden, dass dieses Niveau für Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung überhöht sein könnte, was bereits einen Hinweis auf die Ambivalenz des Bildes von Universität gibt und im weiteren Verlauf noch deutlicher hervortreten wird.

#### *Einzigartig*

Das konstatierte hohe fachliche Niveau der Universität verbindet sich laut Aussagen der Befragten mit ihrer didaktischen Kompetenz zu einer besonderen Kombination, wodurch der Universität ein Alleinstellungsmerkmal zuteilwird. So assoziiert ein\*e Befragte\*r mit Universität „gut qualifizierte Lehrkräfte“ und „renommierte Professoren“, die ein spezielles „Auswahlverfahren durchlaufen haben“ (Orga2B1, 109-112). Ein\*e weitere\*r Organisationsvertreter\*in sieht die Besonderheit der Universität in der ihr eigenen Verbindung von Forschung und Lehre:

*„Also eine Hochschule, oder eine Universität hat ja im Normalfall zwei Aufträge: Das eine ist die Forschung, das andere ist die Lehre. Und das geht Hand in Hand. Und wo läuft es denn besser zusammen als dort? Will heißen, die fachliche Kompetenz in Kombination mit Lehre, mit Didaktik, mit Pädagogik – ja natürlich dort. Das hat ganz klar einen besonderen Stellenwert.“* (Orga1B1, 99-103)

Universitärer Lehre wird demnach eine grundlegend pädagogisch-didaktische Kompetenz beigemessen, die als Voraussetzung für die Vermittlung von Forschungserkenntnissen dient.

Auch von Seiten der Universitätsmitarbeitenden wird dieses Bild der renommierten Institution bestätigt. Die Befragten haben die Erfahrung gemacht, dass mit Universität unhinterfragt ein hohes Ansehen sowie Wissenschaftlichkeit verbunden werden (HSB3, 262-265; HSB4, 159-163) und sie haben den Eindruck, „dass eine Zusammenarbeit mit der [Name der Universität] ja auch so ein bisschen Ansehen widerspiegelt“ (HSB3, 234-235).

### **4.3 Universität als praxisferner Elfenbeinturm**

#### *Praxisfern*

Das der Universität zugeschriebene hohe Fachniveau wird von den organisationalen Adressaten nicht nur positiv gedeutet, sondern auch mit der Gefahr der Überhöhung und fehlender Praxisnähe assoziiert. Es werden Bedenken geäußert, dass die universitäre Wissensvermittlung nicht zu spezialisiert oder gar „zu abgehoben“ (Orga3B1, 201-204) sein dürfe. Ebenso könne man von den Lehrenden der Universität nicht erwarten, dass sie auch den Transfer vermittelter Inhalte in die Praxis liefern. Stattdessen – so ein\*e Befragte\*r – sei eine Tandem-Lösung vorstellbar, bei der die\*der Lehrende mit einer Person der Organisation zusammenarbeitet, um den Transfer der „allgemeinen Sachverhalte“ in die Praxis zu leisten (Orga3B1, 499-508). Ferner deutet sich in den Äußerungen eine vermutete Kluft zwischen (Nachwuchs-)Wissenschaftler\*innen und berufserfahrenen Kund\*innen an:

*„Dann sitzt da halt der HiWi im dritten Semester und soll mir erklären, wie der Hase läuft. Dann sage ich als gestandener Geschäftsmann, oder vielleicht auch meine Kollegen, die fünf Jahre Berufserfahrung haben, ‚Was erzählt denn der?‘. Das ist schwierig“* (Orga1B2, 182-185).

Von den befragten Adressat\*innen wird zudem befürchtet, dass die gegenseitigen Erwartungen an die zu vermittelnden Inhalte nicht korrespondieren. Auf der universitären Seite steht die kritische Auseinandersetzung mit inhaltlichen Themen auf einer Metaebene, während auf der Seite der Teilnehmenden die Vermittlung von „Handwerkszeug“ und „klarem Wissen“ verlangt wird. „So ganz klares Wissen. Richtig, falsch. Und das vermute ich jetzt bei einer Uni irgendwie nicht.“ (Orga2B1, 166-167).

#### *Isoliert*

Weiterhin beschreiben die Adressat\*innen eine augenscheinliche Isoliertheit der Universität und ihres Angebotes.

*„Eben dieses Nach-Außen-Transportieren ist für uns neu. Das war mir überhaupt nicht bewusst, dass sowas überhaupt angeboten wird. Weil es eben den Anschein macht, oder so das Wissen auch bei uns war, ja das ist nach innen gerichtet, als Veranstaltung für die Hochschule“* (Orga1B1, 104-107).

Es wird implizit davon ausgegangen, dass die Universität ihr Angebot nur an Universitätsangehörige (also v.a. an klassische Studierende) richtet und nicht darüber hinaus an einen größeren (externen) Adressat\*innenkreis. Aus Sicht der organisationalen Adressat\*innen wirkt sie somit lediglich nach innen, nicht jedoch auf dem offenen Weiterbildungsmarkt. So erklärt ein\*e andere\*r Organisationsvertreter\*in:

*„Ich hätte tatsächlich gedacht, die Ressourcen der Uni, das sind die Ressourcen der Uni und [...] die wollen ihre Studenten fortbilden. Die haben jetzt nicht noch Zeit was für [Orga3; kunst-/kulturpädagogischen Einrichtung] zu tun“* (Orga3B1, 149-153).

Diese der Universität und ihren Mitgliedern zugeschriebene Isoliertheit verstärkt zugleich die reservierte Haltung, die gegenüber der Universität als Weiterbildungsanbieterin eingenommen wird.

*„Es kann schon sein, dass manche denken ‚Das sind wirklich abgehobene Leute, die da lehren, fernab von allem und in ihrem Elfenbeinturm‘. Und es gibt ja auch durchaus Lehrende und Professoren, die sind ein bisschen eintöniger. Sie können fachlich sehr gut sein, aber haben es vielleicht didaktisch nicht so drauf. Und ich glaube, da muss schon auch was passieren, dass das wirklich die Leute mitnimmt und auch ein bisschen begeistert“* (Orga2B1, 199-205).

Bei dieser\*m Befragten zeigt sich eine gewisse Ambivalenz in den Aussagen, da Lehrende einerseits als renommiert und gut qualifiziert angesehen werden, deren didaktische Kompetenzen durch ein besonderes Auswahlverfahren geprüft

wurden. Andererseits können fachliches und didaktisches Können auch weit auseinanderliegen.

Die Erfahrungen der Beschäftigten der Universität bestätigen das Bild des Elfenbeinturms. Diese beschreiben, dass Universität von den Adressat\*innen immer wieder als „wenig interaktiv“, „nicht praxisorientiert“, „nicht anwendungsorientiert“, „viel zu theoretisch“ und „viel zu weit weg“ charakterisiert wird (HSB1 222, 223, 249, 396; HSB3, 268).

*„Also wir werden immer noch in diesen Elfenbeinturm gesetzt. [...] Da ist noch dieses alte Feindbild irgendwo. [...] Von daher ist es einfach schade, dass das immer noch mit so viel (4 Sek.) Widerwillen ist der falsche Ausdruck, aber mit so viel (4 Sek.) Distanz irgendwie wahrgenommen wird und man ist eigentlich gar nicht bereit sich mal drauf einzulassen“ (HSB1, 267-277).*

### 5 Interpretation: Zwischen renommiert und distanziert – zwei Seiten ein- und derselben Medaille

Die Bilder von Universität, die sich in den Äußerungen der Befragten zeigen, haben auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Universität als Anbieterin wissenschaftlicher Weiterbildung. So wird sie als renommierte Institution, welche sich durch ein großes und aktuelles Fachwissen auszeichnet, betrachtet. Der Universität wird ein generell hohes Ansehen zugeschrieben, was in der Konsequenz auch zu einer besonderen Wertschätzung der von ihr verliehenen Zertifikate und Bescheinigungen führt. Die befragten Adressat\*innen sprechen ihr diesbezüglich und aufgrund der ihr eigenen Kombination aus Fach- und Lehrkompetenz prinzipiell ein Alleinstellungsmerkmal zu. Die Universität wird jedoch auch als praxisfern und isoliert wahrgenommen. Die Adressat\*innen zeichnen das Bild einer nach innen gerichteten Institution, die sich zwar mit Fachfragen beschäftige, nicht jedoch mit der Praxis und dem Alltag der organisationalen Adressat\*innen. Die Universität wird als Wissenschaftsgemeinschaft gedacht, die kein Interesse an der Weiterbildung nicht-klassischer Adressat\*innen (den sog. non-traditional Students) habe, da sie sich selbst nicht als Weiterbildungsanbieterin verstehe.

Ähnliche Befunde konstatieren Habeck und Denninger (2015, S. 209) im Rahmen ihrer Potentialanalyse: Hochschulen werden dort einerseits als angesehene Bildungsträger, sinnbildlich stehend für Kreativität und Unabhängigkeit sowie als „Haus der Wissenschaft“, andererseits jedoch auch als bürokratisch komplex, schwer zugänglich und praxisfern beschrieben. Von Hippel (2008) und Wolf (2011) beschreiben das besondere Renommee von Hochschulen und damit verbunden deren Namen als Qualitätsmerkmal. Kamm, Schmitt, Banscherus und Wolter (2016) heben zudem, basierend auf Absolventenbefragungen, die Exklusivität der Titelvergabe und die Wertigkeit von Hochschulzertifikaten hervor. Wiederum von Hippel (2008) weist die befürchtete Praxisferne bzw. Theorielastigkeit als negative Zuschreibung aus.

Es kann konstatiert werden, dass „Organisationen [...] Hochschulen zunächst unabhängig vom Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung [wahrnehmen]“ (Habeck & Denninger, 2015, S. 205) und „dass das Image der wissenschaftlichen Weiterbildung [...] stark vom Image der Universität als Anbieter von grundständiger Lehre abhängt“ (von Hippel, 2008, S. 49). Die Aussagen der organisationalen Adressat\*innen zeigen auch, dass ihnen – überrascht von einem universitären Weiterbildungsangebot – Weiterbildung nicht als vierte Kernaufgabe der Hochschulen bekannt ist.

Die Befragten übertragen ihre Bilder von Universität auf die wissenschaftliche Weiterbildung. Auf symbolischer Ebene sind die hier referierten Bilder, quasi als zwei Seiten einer Medaille, miteinander verbunden: Zuschreibungen, wie die des großen und stets aktuellen Fachwissens können sowohl die Entscheidung für eine Weiterbildungsteilnahme begünstigen, als auch ein Gefühl der Distanz erzeugen bzw. verstärken. In ähnlicher Weise scheinen die Bilder der renommierten Institution und des praxisfernen Elfenbeinturms hemmend auf die organisationalen Adressat\*innen und deren Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung zu wirken.

### 6 Fazit & Ausblick

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass die Befragten ihre ambivalenten Bilder von Universität auf die wissenschaftliche Weiterbildung übertragen. Dabei können Bilder zugleich teilnahmefördernd (z.B. hohes Ansehen, was zu einer exklusiven Wertigkeit von Zertifikaten führt), als auch teilnahmemehmend (z.B. hohes Ansehen, was zur Befürchtung der Überforderung und/oder Praxisferne führt) wirken. Zudem scheint den Adressat\*innen die Weiterbildung nicht als (Kern-)Aufgabe von Universitäten präsent zu sein.

Die besondere Herausforderung für Universitäten liegt daher im Spannungsfeld, einerseits das Bild der Distanziert zu überwinden und gleichzeitig die den Hochschulen zugeschriebenen Attribute, wie das der renommierten Institution mit der besonderen Kombination aus Fachwissen und Didaktik sowie die Wertigkeit von Hochschulzertifikaten weiter zu bespielen und sichtbar zu halten. Für die wissenschaftliche Weiterbildung selbst impliziert gerade der Umstand, dass sie bisher nicht (eigenständig) wahrgenommen wird, die Möglichkeit, verstärkt selbst zu wirken und ‚neue‘ Bilder zu schreiben.

Im wissenschaftlichen Diskurs lassen sich bisher keine weiteren Beiträge ausfindig machen, die den Zusammenhang von Bildern über Universität und deren Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung beleuchten. Eine solche Perspektive, die die wissenschaftliche Weiterbildung in ihrem organisationalen Kontext verortet, scheint insbesondere im Hinblick auf die Wahrnehmung und Akzeptanz der wissenschaftlichen Weiterbildung aufschlussreich. In der hier vorgestellten Forschung lassen sich trotz der heterogenen Stichprobensammensetzung (siehe Kap. 3) keine Unterschiede

in den Bildern der Befragten ausmachen. Aufbauend auf den dargestellten Befunden kann in zukünftigen Untersuchungen beispielsweise eruiert werden, in welchem Maße die referierten Bilder unterschiedlichen Einflüssen unterliegen (auf individueller Ebene z.B. akademische Vorerfahrungen und Funktion der Befragten in der Organisation, sowie auf organisationaler Ebene, z.B. Qualifikationsbedarf, Branche und Betriebsgröße) und ob (bzw. wie) sich die Bilder nach einer Entscheidung für die Teilnahme bzw. Kooperation an einem wissenschaftlich weiterbildenden Angebot verändern.

## Literatur

- BMBF (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- BMBF. (2021). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht*. Berlin: BMBF.
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K., & Elsholz, U. (Hrsg.). (2020). *Wandel an Hochschulen?. Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“*. Münster, New York: Waxmann.
- Denninger, A. (2020). Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 55-62.
- Dollhausen, K. (2015). Hochschule als „offener“ Bildungskontext für lebenslanges Lernen? Befunde und Perspektiven für die empirische (Weiter-)Bildungsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(3), 333-346.
- Göhlich, M. (2012). Pädagogische Lerntheorie als Grundlage qualitativer Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 25-36). Opladen: Budrich.
- Göhlich, M. (2018). Organisationales Lernen als zentraler Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 365-379). Wiesbaden: Springer VS.
- Habeck, S., & Denninger, A. (2015). Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann, & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 189-289). Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, A., & Maschwitz, A. (2012). Verankerung von Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ein internationaler Vergleich. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 113-124.
- Kamm, C., Schmitt, S., Banscherus, U., & Wolter, A. (2016). Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundär-analytischen Untersuchung. In A. Wolter, U. Banscherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 137-164). Münster, New York: Waxmann.
- Käpflinger, B. (2007). *Welche Betriebe in Deutschland sind Weiterbildungsaktiv? Nutzung des CVTS Datensatzes zur Analyse der betrieblichen Weiterbildung*. RatSWD Research Notes, Nr. 6. Berlin: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten.
- Kaufmann, K., & Widany, S. (2013). Berufliche Weiterbildung - Gelegenheits- und Teilnahmestrukturen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 29-54.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). *Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001].
- Lobe, C. (2020). Teilnehmer- und Adressatenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 353-368). Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview - Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465-479). Wiesbaden: Springer VS.
- Pohlmann, S., & Vierzigmann, G. (2020). Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 385-401). Wiesbaden: Springer VS.
- Rohs, M., Vogel, C., & Van de Water, D. (2018). Evidenzbasierte Angebotsentwicklung als Grundlage nachfrageorientierter Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 61-79). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, E. (2017). Wie sehen die rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Infrastrukturen der Weiterbildung aus? In E. Schäfer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen, Kritisches hinterfragt* (S. 219-237). Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Schaeper, H., Schramm, M., Weiland, M., Kraft, S., & Wolter, A. (2006). *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung* [Abschlussbericht].

- Schwikal, A., & Neureuther, J. (2020). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 331–351). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W. (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211–219). Bielefeld: wbv.
- Seitter, W. (2020). Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 315–328). Wiesbaden: Springer VS.
- von Hippel, A. (2008). Die Produktklinik: Eine Methode zur nachfrageorientierten Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 1, 42–51.
- von Hippel, A., & Stimm, M. (2020). Typen von Weiterbildungseinrichtungen - Überblick und Ausdifferenzierungen für die Programm- und Organisationsforschung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 43(3), 413–427.
- Walber, M., & Wistinghausen, M. (2020). Beobachtungen zur Systematisierung der Forschungslandschaft in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk, & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 79–94). Bielefeld: wbv.
- Widany, S., Wolter, A., & Dollhausen, K. (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 235–260). Wiesbaden: Springer VS.
- Wissenschaftsrat. (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Abgerufen 27. März 2018 von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf>
- Wolf, S. (2011). *Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung*. Wiesbaden: Gabler.

### **Autor\*innen**

Moritz Bauer, M.A.  
moritz.bauer@fau.de

Julia Gnibl, M.A.  
julia.gnibl@fau.de