

1|19

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

SCHWERPUNKTTHEMA:

Formate der Hochschulweiterbildung

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Impressum

Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) ist die führende deutschsprachige Zeitschrift für Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung und erscheint halbjährlich als Open-Access-Journal.

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
Universitätsplatz 12
D-34109 Kassel

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Redaktion

Wolfgang Jütte, Prof. Dr.
Universität Bielefeld

Maria Kondratjuk, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Claudia Lobe, Dr.
Universität Bielefeld

Mandy Schulze, Prof. Dr.
Hochschule Zittau/Görlitz

Therese E. Zimmermann, Dr.
Universität Bern

Redaktionsassistentz

Kirsten Meyer, Dipl. Päd.
Universität Bielefeld

Mailadresse der Redaktion:
zhwb@dgwf.net



© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 1 | 2019
Juli 2019
e-ISSN 2567-2673
ISSN: 0174-5859

Satz
Svenja Klau



SCHWERPUNKTTHEMA:

Formate der Hochschulweiterbildung

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Formate der Hochschulweiterbildung

12 Thema

Formate der Hochschulweiterbildung

12 BERNHARD CHRISTMANN

Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung

22 THERESE E. ZIMMERMANN

Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft
Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln

30 KIRSTEN MEYER, MARKUS WALBER, WOLFGANG JÜTTE

Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung
Eine empirische Beobachtung

40 ANITA MÖRTH, EVA CENDON

Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung

48 LISA LIEBKE, RENATE STROHMER, HEIKE LAUBER, ANDREA WINZER, VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD, JENS J. KADEN

Weiterbildung von Hochschuldozierenden in der medizinischen Lehre
Ein Blended-Learning basiertes Format

56 Dokumente

56 **Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland**
Empfehlung der DGWF, beschlossen vom erweiterten Vorstand in Köln am 5. September 2018

58 **Publikationen**

59 **Buchbesprechungen**

64 **Aus der Fachgesellschaft**

64 **DGWF Vorstand kommentiert: Formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

66 **Die DGWF-Jahrestagungen als Format für Wissensaustausch und Vernetzung**
Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der
DGWF-Jahrestagung 2018 an der Technischen Hochschule Köln

73 **Forschung im Spannungsfeld von Erkenntnis- und Verwertungsinteresse**
Bericht zur 7. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF
12. bis 13. April 2019 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

75 **Verzeichnis der Autor_innen**

Stichwort: Formate der Hochschulweiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

Begriffliche Annäherung

Ungeachtet der zentralen Funktion von Formaten im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung sind die Begriffsschattierungen vielfältig. Häufig werden Begriffe der „Angebotsformen“ und „Formate“ synonym verwendet; jedoch gewinnt zunehmend der Format-Begriff an Bedeutung (Christmann, 2018, S. 3).

Wenn wir uns zunächst mit einem gewissen Abstand dem Begriff nähern, dann fällt auf, dass der Format-Begriff besonders im Bereich der Medien verankert ist - und damit verschiedentlich als Referenzfolie für pädagogische Formate dient (Schäffter, 2009; Wildt, 2006). TV-Formate wie die Nachrichten-Sendung, die Talk-Show, die Dokumentation, ja selbst der „Tatort“, sind charakterisiert durch profilgebende Qualitätsdimensionen. Auch für Felder pädagogischen Handelns lassen sich prototypische Formate finden, bspw. in der Beratung (Coaching, Supervision, Consulting etc.) oder im Bereich digitaler Bildungsformate (Blended Learning, MOOCs, Erklärfilme etc.), wobei dieser nicht zuletzt aufgrund seiner Dynamik als „Format-Dschungel“ (Robes, 2017) bezeichnet wird.

Für eine grundsätzlichere Klärung ist die heuristische Unterscheidung zwischen Formaten und Verfahren von Wildt (2006) aufschlussreich: „Formate betreffen - bildhaft ausgedrückt als ‚Hardware‘ verdrahtete - Handlungsverkettungen, die als Regeln in die Institution eingeschrieben sind. Darüber hinaus betreffen sie das ganze Gefüge von Bedingungen, unter denen interaktives Handeln stattfindet“ (Wildt, 2006, S. 16). In Bezug auf den Formatbegriff in den Medien lässt sich dies auf Institutionen übertragen als „den Zuschnitt der Dienstleistungen, die in Institutionen von spezialisierten Berufsangehörigen gegenüber denjenigen erbracht werden, die die Dienstleistungen in Anspruch nehmen. Sind diese Dienstleistungen in ein bestimmtes Format eingepasst, wird dadurch die Erwartungshaltung aufgebaut“ (Wildt, 2006, S. 17).

Formatbegriff in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Grundlegend und systematisierend hat sich vor allem Christmann (2018) mit dem Thema der Formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandergesetzt (siehe auch seinen Beitrag in diesem Heft). Mit ihm kann festgehalten werden:

„Der Begriff *Format* bezeichnet allgemein eine Vorgabe an Form, Größe oder Struktur einer Sache. Es geht vorrangig um zählbare Merkmale, die der eindeutigen Beschreibung dienen. Bezogen auf Studienangebote sind dies z.B. Anforderungen hinsichtlich der Größe über den Studienumfang und die Studiendauer, gemessen in Stundenaufwand (Workload) und dafür vergebene Leistungspunkte“ (Christmann, 2018, S. 2).

Wie bereits oben dargelegt wurde, sind damit Erwartungshaltungen verbunden, „die

- Vergleichbarkeit und Bewertung und damit auch Qualitätssicherung ermöglichen,
- Orientierung geben und Anleitung bei der Entwicklung, Ausgestaltung und Durchführung eines Studienangebotes seitens der Anbieter und
- Transparenz vermitteln bezüglich Anforderungen und Nutzen seitens der Abnehmer“ (Christmann, 2018, S. 2).

Insofern ist es wenig verwunderlich, dass die Fachgesellschaft DGWF sich schon früh den Fragen nach Angebotsformen und -formaten zugewandt hat. Dazu zählen zunächst - angetrieben durch die Reorganisation der Studienstruktur in Folge des Bologna-Prozesses - die „DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung“ (DGWF, 2010). Sie lassen sich rückblickend auch als ein Versuch lesen, auf neu aufgetauchte Strukturfragen Antworten zu finden.¹

¹ Als Fragen werden aufgelistet: „Soll es weiterbildende Bachelor-Studiengänge geben? Sind Masterstudiengänge insgesamt als Weiterbildung zu behandeln? Welchen Umfang sollen weiterbildende Masterstudiengänge haben? Wie können im Studium - als Lernen in der Hochschule - vorgängige, in der Berufsausbildung oder auf andere Art erworbene Kompetenzen angerechnet werden? Wie werden Weiterbildungsanteile in die konsekutive BA-/MA-Struktur einbezogen? Wie können Übergangsmöglichkeiten zwischen Beruf, Berufsausbildung, Bachelor und Master, sowie zu gleichzeitiger oder anschließender Berufstätigkeit gestaltet und gesichert werden?“ (DGWF, 2010, S. 2).

Das Dokument „Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“ (DGWF, 2018) (abgedruckt im aktuellen Heft) ist dagegen weitaus stärker vom Bemühen der Strukturbildung geprägt, wie es bereits im ersten Satz deutlich wird: „Die DGWF hat das Anliegen, die Vielfalt der Weiterbildungsangebote, -formate und -abschlüsse der Hochschulen übersichtlich und transparent zu gestalten. Sie legt deshalb einen Vorschlag vor, wie die differenzierten Angebote strukturiert und mit Blick auf Formate und Abschlüsse geclustert und benannt werden können“ (DGWF, 2018, S. 1). Bei der Entwicklung des Vorschlags wurden auf die Entwicklungen des Schweizer Modells (siehe dazu auch den Beitrag von Zimmermann in diesem Heft) zurückgegriffen. Auch in Österreich sind Fragen von Formaten virulent (Gornik, 2018).

Das Bemühen um eine stärkere Systematisierung entspringt zweifellos auch exogenen Anforderungen, wenn bspw. in einem nationalen (Weiter-)Bildungsmonitoring Angebote und Nachfrage auszuweisen sind: „Datenbasiertes, steuerungsrelevantes empirisches Wissen zu den verschiedenen Themenfeldern, Angebotsformaten und Beteiligungsstrukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist also auf der Grundlage der heute verfügbaren hochschul- und weiterbildungsspezifischen Datenquellen weder im erforderlichen Umfang noch in der notwendigen Datenqualität verfügbar“ (Widany, Wolter & Dollhausen, 2018, S. 3).

Die Dokumente der DGWF zeugen ebenso wie die vorliegenden Beiträge von einem Diskurs, in dem sowohl die Vorteile einer stärkeren Standardisierung als auch die Gefahren der Engführung eines von der Angebotsvielfalt lebenden Bereichs thematisiert werden.

Programmformate lebenslangen Lernens

Die vom Wissenschaftsrat 2019 vorgelegten „Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens“ fordern die Hochschulen auf, „ihr Selbstbild als Anbieter für Vollzeitstudierende in der Erstausbildung zu erweitern und sich der Normalität von berufsbegleitendem Studieren sowie Weiterbildung und lebenslangem Lernen stärker zu öffnen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 84). Eine konsequentere Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf das Konzept des lebenslangen Lernens ist jedoch folgenreich: „Formate sind die Bausteine des lebensbegleitenden Lernens. An ihnen entscheidet es sich, ob das Studieren neben Beruf, Familie und zivilgesellschaftlichem Engagement erfolgreich umgesetzt werden kann“ (siehe Kommentar von Vierzigmann, Lehmann & Vergara in diesem Heft).

Aus Sicht der Weiterbildungsforschung stellt sich die Aufgabe, die Debatte um Formate stärker inhaltlich weiterzutreiben. Wünschenswert wäre etwa die Entwicklung eines heuristischen Rasters prototypischer Formate, bspw. auf Basis ihrer jeweiligen Sozialformen des Lehrens und Lernens,

ihrer Zeitformate (Fürst, 2017) oder ihrer Funktionen. Das Potenzial des Vorgehens kann beispielhaft anhand der Charakterisierung des „Kurses“ von Kade und Nolda „als für das organisierte Lernen Erwachsener prototypische Sozialform“ (Kade & Nolda, 2015, S. 143) aufgezeigt werden. Letztlich geht es um Fragen der Formatentwicklung: das Spektrum reicht von der Auseinandersetzung mit innovativen Formaten bis hin zu einrichtungsübergreifenden Formaten wie das duale (Weiterbildungs-) Studium (Kamm, Lenz & Spexard, 2015). Dabei könnte auch der Systembezug der Formate mit in den Blick genommen werden, bspw. wenn Weber (2018) im Systembezug zur Welt der Arbeit professionsorientierte, tätigkeitsfeldorientiert und funktionsorientierte Angebote unterscheidet.

Für eine intensivere Beschäftigung mit Fragen pädagogisch-didaktischer Gestaltung sensibilisiert das Konzept der Programmformate, so wie es von Schäffter (2009) in der Erwachsenenbildung entfaltet wurde und dessen vier allgemeine Merkmale hier auszugsweise wiedergegeben werden:

„(1) Im Mittelpunkt steht zunächst eine integrative organisationale Dimension. [...]“

(2) Zweitens stellt sich die Frage nach der dem Format zugrunde liegenden handlungsleitenden *l'idée directrice*, d.h. der Leitidee, aus der die gesellschaftlich legitimierende Begründung und die im Format gültige *Funktionsbestimmung* von Erwachsenenlernen hervorgeht. [...]

(3) Die Bestimmung und Ausgestaltung von Programmformaten beschränkt sich nicht allein auf eine organisationale und eine programmatische Ebene, sondern hat beide Aspekte letztlich in ihrer lebensweltlichen Fundierung abzusichern. [...]

(4) Schließlich laufen alle Gestaltungsbemühungen des erwachsenenpädagogischen Programmformats in ihrem konkreten Design auf einen vierten Aspekt hinaus: Wie lässt sich eigentlich die spezifische Leistung des Formats beschreiben?“ (Schäffter, 2009, S. 33-34).

Damit wird der Blick stärker auf die Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Reich-Claassen, 2018) gelenkt; einem Thema, dem wir zukünftig einen eigenen Schwerpunkt widmen werden.

Zum vorliegenden Heft

Bernhard Christmann und Therese E. Zimmermann geben jeweils einen Einblick in nationale Format-Strukturen in der Hochschulweiterbildung. Bernhard Christmann skizziert die deutsche Hochschullandschaft und stellt dabei vor allem die aktuelle Format-Vielfalt und damit verbundene Standardisierungsbedarfe heraus. Er geht der Frage nach, welchen

Anforderungen sich Hochschulen grundsätzlich bei der Gestaltung von Angebotsformaten gegenübersehen und welche Standardisierungsbemühungen und -barrieren sich derzeit abzeichnen. Der Artikel bietet damit einen Überblick über den Stand der Forschung und aktuelle Standardisierungsdiskurse im Feld. In der Schweiz ist eine Standardisierung der Formate bereits gelungen. CAS-, DAS- und MAS-Studiengänge (Certificate, Diploma und Master of Advanced Studies) schreiben hier schon eine ca. 20-jährige Erfolgsgeschichte, die Therese E. Zimmermann in ihrem Beitrag rekonstruiert und auf ihre Gelingensbedingungen befragt. Anhand der Einträge der CAS-, DAS- und MAS-Angebote in der Datenbank von www.swissuniversities.ch zeichnet sie zudem eine empirische Momentaufnahme zur Verteilung der Angebote auf Hochschultypen und Themenfelder.

Es folgen Beiträge, die die Relationierung von Wissenschaft und Praxis als besondere Funktion wissenschaftlicher Weiterbildungsformate in den Blick nehmen. Kirsten Meyer, Markus Walber und Wolfgang Jütte untersuchen weiterbildende Masterstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung. Anhand einer qualitativen Interview-Studie mit Weiterbildungsstudierenden werden Professionalisierungseffekte weiterbildender Masterstudiengänge sichtbar gemacht. In einem wissenstheoretischen Zugriff werden Gelegenheitsstrukturen identifiziert, in denen eine Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen gelingt. Anita Mörth und Eva Cendon beleuchten Fragen der Theorie-Praxis-Verzahnung vorwiegend aus Anbieterperspektive. Sie fragen danach, in welchen konkreten didaktischen Formaten (z.B. Fallstudien, Planspiele, Labore) und Lehr-Lern-Interaktionen die Verknüpfung von theoretisch-wissenschaftlichem mit beruflichem Wissen vorgesehen ist. Als Datenmaterial dienen vorwiegend Dokumentenanalysen verschiedener Studienangebote, aber auch vertiefende Fallstudien anhand von Interviews mit Studierenden, Lehrenden und Programmleitungen. Im Ergebnis wird die Berücksichtigung von beruflichen Wissens- und Handlungslogiken in Lehr-Lern-Interaktionen an zwei Lernorten aufgezeigt: am Lernort Hochschule und am Lernort Praxis.

Der abschließende Beitrag von Lisa Liebke, Renate Strohmer, Heike Lauber, Andrea Winzer, Veronika Strittmatter-Haubold und Jens J. Kaden zeigt exemplarisch, wie spezifische Herausforderungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung (hier: in der Medizin) mit entsprechenden Gestaltungsmerkmalen des Angebotsformats adressiert werden können. Der Heterogenität der Lehrenden und ihrer unterschiedlichen Lehrwirklichkeiten bei gleichzeitig knappen zeitlichen Ressourcen wird mit einem modularen Blended-Learning-Konzept und kollegialem Coaching begegnet.

Ergänzt wird der Thementeil durch Dokumente und Beiträge aus der Fachgesellschaft. In der Rubrik „Dokumente“ ist das Arbeitspapier der DGWF zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland abgedruckt, das vom erwei-

terten Vorstand in Köln am 5. September 2018 beschlossen wurde. Ziel des Strukturierungsvorschlags ist es, die Verständlichkeit und Vergleichbarkeit für Anbieter und Nachfrager_innen zu erhöhen, ohne die Durchlässigkeit im System einzuschränken. In einem eigenen Kommentar zum Themenheft in der Rubrik „Aus der Fachgesellschaft“ pointieren Gabriele Vierzigmann, Burkhard Lehmann und Silke Vergara diese Position und stellen weitere damit verbundene Aktivitäten der DGWF vor. Den Analysefokus „Formate“ legen Claudia Lobe und Markus Walber auch auf die Zeitreihenanalyse zu den DGWF Jahrestagungen an, die um die aktuellen Evaluationsdaten zur Jahrestagung 2018 ergänzt wurden. Angesichts veränderter Teilnehmerstrukturen und austauschorientierter Formate hat die Jahrestagung zuletzt an diskursivem Profil gewonnen.

Literatur

- Christmann, B. (2018). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-17674-7_13-1_
- DGWF. (2010). *DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen am 19. Juli 2019 von https://www.dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf
- DGWF. (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Abgerufen am 19. Juli 2019 von https://www.dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf
- Fürst, C. (2017). Zeitformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens* (S. 87-117). Wiesbaden: Springer VS.
- Gornik, E. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-21). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-17674-7_32-1_
- Kade, J., & Nolda, S. (2015). Kurse. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. (S. 143-149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kamm, C., Lenz, K., & Spexard, A. (2015). „Duale Weiterbildung“ Duale Studienformate als Form der Hochschulweiterbildung? *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 32-37.
- Reich-Claassen, J. (2018). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-17674-7_18-1

Robes, J. (2017). *Mein Wochenausklang: Wege durch den Format-Dschungel*. Weiterbildungsblog. Abgerufen am 19. Juli 2019 von <https://weiterbildungsblog.de/blog/2017/10/06/mein-wochenausklang-wege-durch-den-format-dschungel/>

Schäffter, O. (2009). Lernort Gemeinde - ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In A. Mörchen & M. Tolksdorf (Hrsg.), *Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung* (S. 21-40). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weber, K. (2018). Differenzierung, Systembezug und Dynamik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-17674-7_2-1

Widany, S., Wolter, A. & Dollhausen, K. (2018). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi:10.1007/978-3-658-17674-7_36-1

Wildt, J. (2006). Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In J. Wildt, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung* (S. 21-40). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wissenschaftsrat. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin.

Autor_innen

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Dr. Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung¹

BERNHARD CHRISTMANN

Kurz zusammengefasst ...

Nach einer längeren Zeit der Kontinuität unterliegen Formate wissenschaftlicher Weiterbildung aktuell einer Neuausrichtung ihrer Funktion und Gestaltung. Die Anschlussfähigkeit an die Bologna-Formate, die Ausdifferenzierung des Zielgruppenbezugs, eine verstärkte Nachfrage- und Bedarfsorientierung sowie die Forderung nach Durchlässigkeit der Angebote erfordern klare Regelungen hinsichtlich Zulassung, Struktur, Dauer und Abschluss. Warum eine konsequente und allgemein verbindliche Systematisierung und Standardisierung der Formate bisher nicht realisiert wurde und welche Empfehlungen hierzu vorliegen und diskutiert werden, ist Gegenstand dieses Beitrages.

1 Einleitung

Die Diskussion zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung als Gestaltungsmerkmal in formaler Hinsicht war lange Zeit nachrangig gegenüber einer die Angebote prägenden Zielgruppen- und Bedarfsorientierung. Im Unterschied zu den grundständigen Studienangeboten sind die Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung traditionell vielfältig und heterogen und nur in geringem Maße formalisiert. Der zunehmend zu beobachtende Wechsel der Perspektive auf Anschlussfähigkeit dieser Formate zu den Bologna-Formaten sowie einer stärker an Verwertbarkeitsinteressen orientierten Ausrichtung der Angebote erhöht das Interesse an einer Formalisierung, die Transparenz, Anschlussfähigkeit und „Abschlüsse“ bietet. Um hierbei nicht in einen unreflektierten Formalismus zu verfallen, sind wesentliche Rahmenbedingungen an die Gestaltung von Angeboten

und Formaten zu berücksichtigen. Die Herstellung einer Balance zwischen der Vielfalt und flexiblen Nutzung von Formaten, die auch eine Durchlässigkeit bietet, und der als notwendig angesehenen Standardisierung ist ein nicht trivialer Gestaltungs- und Organisationsprozess, der angesichts der Vielfalt und diverser Rahmenbedingungen der Zielgruppen erforderlich ist, und zwar nicht einmal abschließend, sondern immer wieder auch situations- und anforderungsbezogen.

2 Begrifflichkeit, Vielfalt und Einsatz von Formaten

In der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich ein geringer Grad an Standardisierung der Formate unterhalb des weiterbildenden Masters. Hauptursache für diese Situation ist die uneinheitliche und zum Teil nur vage Regelung für diese Formate in den Hochschulgesetzen der Bundesländer². In der Folge ergibt sich eine ungeklärte formale Zuständigkeit für diese Angebote innerhalb der Hochschulen. Während es für das abschlussbezogene Studium „eine eindeutige Verortung gibt, fehlt diese für die nicht abschlussbezogene Weiterbildung fast durchgängig. BA-, konsekutive und weiterbildende MA-Studiengänge sind Sache der Fakultäten und Fachbereiche“ (Vogt, 2012, S. 168). Die Zuständigkeit für nicht abschlussbezogene Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung liegt in den überwiegenden Fällen bei speziell hierfür gegründeten Einrichtungen, die jedoch nicht berechtigt sind, allgemein verbindliche Regelungen für Formate festzulegen. Versuche einer übergreifenden Systematisierung und Regelung sind bisher auf der Empfehlungsebene verblieben (DGWF, 2010).

¹ Dieser Beitrag basiert auf Christmann, 2018.

² Eine Synopse der Hochschulgesetze findet sich in WR, 2019.

In den Hochschulgesetzen der Länder finden sich die folgenden Benennungen:

- Weiterbildendes Studium (mit und ohne Zertifikat),
- Kontaktstudium (mit und ohne Zertifikat),
- Weiterbildender Masterstudiengang,
- Weiterbildender bzw. berufsbegleitender Bachelor-Studiengang,
- sonstige Weiterbildungsangebote.

In der Praxis kommen weitere Formate zum Einsatz. Wolter nennt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, die Formate Abschlussorientierte Studiengänge, Zertifikatsprogramme, Weiterbildungsmodule, Weiterbildungsseminare, kurzfristigere Angebote, Allgemeinbildende Angebote, Traditionelle Formen extra-muraler Angebote (Seminarkurse), Kooperative Angebote (in-house) sowie Franchise-Modelle (Wolter, 2016, S. 25).

Für Angebote unterhalb einer Graduierung steht der *Zugang* gemäß den Hochschulgesetzen Bewerberinnen und Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Personen offen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. In zehn Hochschulgesetzen der Länder findet sich die Regelung, dass Angebote mit der Bezeichnung *Weiterbildendes Studium* bzw. *Kontaktstudium* mit der Vergabe eines Zertifikates abschließen können, ohne dass hierfür Regelungen definiert sind. Häufig wird ausgeführt, dass die Voraussetzungen des Zugangs und das Verfahren der Zulassung, des Abschlusses und der Abschlussbezeichnung von den Hochschulen zu regeln sind.

Auch wenn dies in steigendem Maße auf Hochschulebene erfolgt, so bleibt es doch weitgehend bei diesen separaten Lösungen.

Bei der Bezeichnung der Formate unterhalb des weiterbildenden Masterstudiengangs mangelt es insgesamt an den wesentlichen Merkmalen einer Standardisierung:

- zeitlicher Umfang (Dauer in Semestern, Monaten oder Studienjahren),
- innere Organisation,
- äußere Zusammenhänge,
- die Anschlussfähigkeit zu anderen Angeboten,
- die Regelung von Zugang und Abschluss des Studiums
- und damit auch dessen Durchlässigkeit, hierfür erforderliche Leistungsnachweise sowie der zu erwerbenden Leistungspunkte nach ECTS.

In jüngerer Zeit kommen an deutschen Hochschulen, insbesondere in Baden-Württemberg, auch die in der Schweiz ent-

wickelten Formate (CRUS, 2008) in modifizierter Form zum Einsatz. Das von der Landesgruppe Baden-Württemberg in der DGWF entwickelte Transparenzraster wurde mit dem Ziel entworfen, „die Vielfalt der Weiterbildungsangebote, -formate und -abschlüsse der Hochschulen übersichtlich und transparent zu gestalten“ (DGWF, 2018). Bei den Zertifikaten wird zwischen „Certificate of Basic Studies“ (CBS) und „Certificate of Advanced Studies“ (CAS) sowie „Diploma of Basic Studies“ (DBS) und „Diploma of Advanced Studies“ (DAS) sowie dem „Weiterbildungskurs mit Prüfung“ unterschieden. Die Abschlüsse sind mit Credit Points nach ECTS versehen und den Niveaustufen des DQR zugeordnet (DGWF, 2018, S. 2). Der in der Schweiz praktizierte „Master of Advanced Studies“ (MAS) wird nicht angeboten, da er nicht zu den Berechtigungen eines Masterabschlusses einer deutschen Hochschule führt (Klenk, Armbrorst-Weihs, Eggert, Schaub & Wacker, 2017, S. 51).

Der mit dem Bologna-Prozess neu eingeführte *weiterbildende Masterstudiengang* ist abschlussbezogen und in Deutschland formal den anderen Masterstudiengängen gleichgestellt. Erstmals verfügt die wissenschaftliche Weiterbildung damit über ein Format, das mit einem Hochschulgrad abschließt. Die Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder folgen dem Beschluss der Kultusministerkonferenz:

„Weiterbildende Masterstudiengänge setzen qualifizierte berufspraktische Erfahrung von in der Regel nicht unter einem Jahr voraus. [...] Weiterbildende Masterstudiengänge entsprechen in den Anforderungen [...] den konsekutiven Masterstudiengängen und führen zu dem gleichen Qualifikationsniveau und zu denselben Berechtigungen. Die Gleichwertigkeit der Anforderungen ist in der Akkreditierung festzustellen“ (KMK, 2010, S. 5).

Voraussetzung für die Zulassung ist i.d.R. ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss. Darüber hinaus kann in neun Bundesländern³ bei der Zulassung zum weiterbildenden Masterstudium der erste berufsqualifizierende Studienabschluss durch eine Eignungsprüfung ersetzt werden. Grundlage hierfür ist die Regelung in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben, „dass in definierten Ausnahmefällen [...] an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eignungsprüfung treten kann“ (KMK, 2010, S. 4). Auch hier sind die Regelungen in den Länderhochschulgesetzen allgemein gehalten und uneinheitlich gestaltet. Mit der Konsequenz, „dass es weitgehend den Hochschulen überlassen bleibt, wie sie den Zugang beruflich qualifizierter Personen zum Masterstudium genau gestalten wollen“ (Base-dahl & Graeßner, 2011, S. 41).

Weiterbildende bzw. berufsbegleitende Bachelorstudiengänge, „die im Rahmen individueller Bildungsentscheidungen

³ Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Thüringen.

zwar als Weiterbildung genutzt werden, jedoch bildungs- bzw. ordnungspolitisch nicht zum Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zählen“ (Bade-Becker & Walber, 2016, S. 99), stehen zunehmend im Blickpunkt. Mit ihnen sollen insbesondere qualifizierte Berufstätige für ein Hochschulstudium gewonnen werden. In vier Ländergesetzen⁴ finden sich Regelungen für berufsbegleitende Bachelorstudiengänge. Die HRK spricht sich gegen die Einführung weiterbildender Bachelorstudiengänge aus, da sie „die staatliche Verantwortlichkeit zu Lasten privater Finanzierung reduzieren [würde]“ (HRK, 2008, S. 3).

Empirische Untersuchungen zum Einsatz von Formaten (Faulstich, Graeßner, Bade-Becker & Gorys, 2007; Minks, Netz, & Völk, 2011; Fürst, 2017) geben detaillierte Auskunft über Vielfalt, Heterogenität und Häufigkeit des Einsatzes der Formate. Bei aller Vorsicht bezüglich der Vergleichbarkeit der Studien aufgrund des unterschiedlichen Erhebungsdesigns ergeben sich bei den untersuchten Angebotstypen in Bezug auf die Merkmale Dauer, Zeitraum bzw. Laufzeiten, Zugangsvoraussetzungen und erzielbare Abschlüsse ähnliche Ergebnisse. Bezogen auf die Angebote unterhalb einer Graduierung kann auf der Basis dieser Untersuchungen festgehalten werden:

1. Sie stellen im Gesamtangebot das mit weitem Abstand größte Kontingent.
2. Die Angaben zu den Zugangsvoraussetzungen sind vielfältig und wenig formalisiert, berücksichtigen die gesetzlichen Vorgaben und häufig auch die berufliche Vorerfahrung und bieten damit eine relative Öffnung gegenüber Interessent_innen ohne Hochschulabschluss.
3. Ein großer Anteil der Angebote richtet sich jedoch vorrangig oder gar ausschließlich an Hochschulabsolvent_innen; mit längerer Laufzeit der Angebote steigt dieser Anteil an.
4. Der überwiegende Teil der Angebote wird in Präsenzform durchgeführt, wobei sich die angewendeten Zeitformate an den zeitlich engen Rahmenbedingungen der Teilnehmenden orientieren. Auffallend ist die (zum Zeitpunkt der Erhebung) vergleichsweise geringe Nutzung des onlinebasierten Lernens.
5. Die Verwendung der Begrifflichkeiten für Formate ist vielfältig und uneinheitlich und es fehlt häufig an Regelungen für Leistungsnachweise und die daran gekoppelte Vergabe von Abschlüssen. Credit Points nach ECTS werden (zum Zeitpunkt der Erhebungen) nur in geringem Maße vergeben.
6. Die ermittelten Angaben über Umfang und Laufzeit dieser Angebote weisen eine große Spannweite auf und es fehlt daher auch an einem einheitlichen formalen Bezug zu den Formaten und Abschlüssen.

Vor diesem Hintergrund ist im Folgenden zu klären, welche Rahmenbedingungen und Intentionen die Gestaltung der Formate beeinflussen, ob es Gründe und Bedarf, aber auch die Möglichkeit gibt, an der bestehenden Situation etwas zu ändern und welche bildungspolitischen Intentionen hierfür leitend sein sollten.

3 Anforderungen an die inhaltliche Gestaltung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung

3.1 Zielgruppenorientierung

Trotz vielfältiger Anforderungen und Inanspruchnahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind sowohl in der konzeptionellen Debatte als auch in der Praxis Zielgruppen⁵ die beständigste Bezugsgröße bei der inhaltlichen und formalen Gestaltung der Angebote. Im Gegensatz zu der traditionellen Anbotsorientierung, insbesondere der Universitäten, geht es hierbei stärker um eine Nachfrageorientierung. „Mit der zielgruppenorientierten Perspektive werden zielgruppenseitige Bedarfe bei der Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten einbezogen“ (Schwikal & Neureuther, 2018, S. 9). „Die Zielgruppenorientierung profiliert die wissenschaftliche Weiterbildung“ (Jütte & Bade-Becker, 2016, S. 6) und ist zugleich aufgrund der Heterogenität der Zielgruppen die größte Herausforderung an die Hochschulen.

In Anlehnung an eine internationale Studie (Schuetze & Slowey, 2012) unterscheidet Wolter mehrere Typen von „lifelong learners“ an Hochschulen. „Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung im herkömmlichen Sinne (als postgraduale Weiterbildung) sind in dieser Typologie vor allem die ‚recurrent learners‘ und die ‚refreshers‘“ (Wolter, 2011, S. 28). Die „recurrent learners“ kehren „mit dem Ziel eines weiteren und in der Regel höheren akademischen Abschlusses an die Hochschule zurück[...]“ (Wolter & Geffers, 2013, S. 33). Für die „refreshers“ steht hingegen „eine Aktualisierung ihres Wissens oder eine weitergehende Spezialisierung im Vordergrund [...], die vor allem durch kürzere Weiterbildungsangebote unterhalb eines Masterstudiums erreicht werden soll“ (Wolter & Geffers, 2013, S. 33). Mit diesen klassischen Zielgruppen sind vor allem Berufstätige mit erstem Hochschulabschluss sowie einschlägiger Berufserfahrung von mindestens einem Jahr gemeint.

Die Hochschulgesetze der Länder ermöglichen jedoch eine Öffnung für weitere Zielgruppen, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben. Mit dieser „normativ-politischen Perspektive werden [...] insbesondere bisher unterrepräsentierte hochschulische Zielgruppen adressiert, womit maßgeblich eine breite gesellschaftliche Beteiligung an Hochschulbildung gefördert wird“ (Schwikal & Neureuther, 2018, S. 8).

⁴ Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Thüringen.

⁵ Zum Zielgruppen-Begriff siehe Schwikal & Neureuther (2018, S. 4-6) sowie Seitter (2017).

3.2 Nachfrage- und Bedarfsorientierung

Vor dem Hintergrund der Zielgruppenorientierung ist „eine konsequente Ausrichtung des Planungs- und Entwicklungsprozesses am Bedarf und der Nachfrage am Weiterbildungsmarkt verbunden“ (Schwikal & Neureuther, 2018, S. 13). Diese Konsequenz war bereits in der Forderung des Hochschulrahmengesetzes angelegt, wonach die Veranstaltungen „die aus der beruflichen Praxis entstandenen Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigen [sollen]“ (HRG, 1976, §21). Das in jüngerer Zeit auch an Hochschulen international diskutierte Konzept des lebenslangen Lernens reicht in seiner Zielsetzung noch weiter, indem es nun darum geht, die „Passfähigkeit der Institutionen, Angebote und Programme mit den individuellen Anforderungen, Bedürfnissen und den sozialen Lebenslagen der (potentiellen) Teilnehmer und Teilnehmerinnen über alle Phasen des Bildungs- und Lebensverlaufs hinweg zu erhöhen. [...] Wichtiger als der Studiengang ist die Biographie“ (Wolter, 2011, S. 27).

„Bedarfe sind dabei keine isolierten Größen, die einfach abgefragt, erhoben und ausgewertet werden können, sondern artikulieren und konkretisieren sich mit Blick auf bestimmte Zielgruppen ebenso wie mit Blick auf bestimmte Angebote. Bedarfe, Zielgruppen und Angebote stehen in einem wechselseitigen Erschließungsverhältnis, das eher prozessual und weniger punktuell zu bestimmen ist [...]“ (Seitter, 2018, S. 2).

Ermittlung und Erschließung des jeweiligen Bedarfs sowie die daraus abgeleitete Entwicklung passender Angebote stellen die Hochschulen bzw. deren Weiterbildungseinrichtungen vor nicht unerhebliche Herausforderungen, die hierfür notwendigen Ressourcen zu schaffen. Hinzu kommt die Notwendigkeit, bei längerfristig angelegten Programmen Veränderungen, die sich in der Zielgruppenstruktur und -zusammensetzung als auch in der Entwicklung des Berufsfeldes ergeben, bei der Weiterentwicklung des Programms zu berücksichtigen. Die verstärkte Nachfrageorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung ist auch eine Reaktion auf eine zunehmende Nutzenerwägung bei der Wahl und Wahrnehmung von Weiterbildungsangeboten. Wissenschaftliche Weiterbildung „steht somit in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen und ökonomischen Rationalitäten, die sich teilweise kaum vereinbaren lassen“ (Banscherus, Pickert & Neumerkel, 2016, S. 109).

4 Anforderungen an die Gestaltung von Formaten

4.1 Zur Funktion von Formaten

Ausgehend von der Zielgruppen- und Bedarfsorientierung sowie einer weitgehend zu ermöglichenden Durchlässigkeit folgen Formate der zu erfüllenden Funktion, sie werden ausgehend von den jeweils ermittelten Anforderungen der Zielgruppe und den Potenzialen der Hochschule entwickelt und eingesetzt.

Im Hinblick auf die formalen Interessen und inhaltlichen Bedarfe der Adressat_innen, Zielgruppen und Teilnehmenden, die man mit diesen Angeboten ansprechen und dafür gewinnen möchte, sind Formate zu sehen als das jeweils anforderungsbezogene Bündel an Merkmalen, die

- Vergleichbarkeit und Bewertung der Inhalte und formalen Struktur gewährleisten und damit Transparenz vermitteln bezüglich der Anforderungen und dem Nutzen seitens der Interessent_innen,
- Orientierung geben und Anleitung bei der Entwicklung, Ausgestaltung und Durchführung eines Studienangebotes seitens der Anbieter und
- über eine (noch zu erreichende) Standardisierung eine langfristige Qualitätssicherung ermöglichen.

Trotz der unterschiedlichen Benennung der nicht abschlussbezogenen Formate in den einzelnen Hochschulgesetzen und einer Vermischung der Begrifflichkeiten sowohl in den gesetzlichen Regelungen als auch in der Praxis sind die Zielsetzungen des *Weiterbildenden Studiums* und des *Kontaktstudiums* sehr ähnlich beschrieben. Je nach Zielgruppe und ermitteltem Weiterbildungsbedarf können dies Angebote sein, die beispielsweise

- Fachkenntnisse dem neuesten wissenschaftlichen und künstlerischen Entwicklungsstand anpassen,
- den Überblick über Zusammenhänge des Fachgebietes erweitern und die Fähigkeit zum Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsmethoden und Erkenntnissen entwickeln,
- passgenau den Qualifizierungsbedarf bestimmter Institutionen oder Organisationen aufgreifen,
- vorrangig einem gesellschaftlichen Bildungsauftrag und der Öffnung der Hochschulen dienen (Wolter, 2005, S. 111).

Entscheidenden Einfluss auf die Bedeutung und den Stellenwert der traditionellen Formate wissenschaftlicher Weiterbildung hatte der Bologna-Prozess mit der Einführung gestufter Studiengänge und in diesem Zuge auch des weiterbildenden Masterstudiengangs. Erstmals kann mit einem Studienangebot der wissenschaftlichen Weiterbildung ein akademischer Abschluss erworben werden. Bezüglich der traditionellen Formate stellt sich damit die Frage nach deren Anschlussfähigkeit an das neue Format des Masters.

In der Praxis ist eine Tendenz zu beobachten hin zur Modularisierung solcher Angebote und der Vergabe von Credit Points, um die Anschlussfähigkeit zu ändern Studienangeboten und die formale Verwertbarkeit zu steigern. Dies korrespondiert mit der gestiegenen Bedeutung nach persönlicher Verwertbarkeit von Abschlüssen und Zertifikaten insbesondere im beruflichen Kontext. Der Wissenschaftsrat (2019) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass „Weiterbildungsangebote ohne Hochschulabschluss wie Zertifikatskurse oder Kontaktstudien bereits mit großer Nachfrage erfolgreich durchgeführt[werden]. [...] [Er] empfiehlt, zum

Abschluss der Kurse hochschulische Prüfungen vorzusehen und bei bestandener Prüfung ECTS-Punkte zu vergeben“ (WR, 2019, S. 75).

4.2 Flexible Studienorganisation

Flexibilität wird verstanden „als ein Indikator dafür, in welchem Ausmaß Hochschulsysteme und einzelne Institutionen den Zugang zur Hochschulbildung auch für Studierende abseits des ‚Normalstudenten‘ beziehungsweise der ‚Normalstudentin‘ ermöglichen, welches Angebot an alternativen Wegen zum Hochschulabschluss es gibt und welche flexiblen Formen der Studienorganisation [...] an den Hochschulen [...] vorhanden sind. [...] Ausgegangen wird dabei von den Bedürfnissen des Individuums“ (Spexard, 2016, S. 270).

Herausragendes Merkmal der genannten Zielgruppen ist deren eingeschränkter zeitlicher Verfügungsrahmen. „Die Integration eines weiteren Bereiches in das bereits bestehende, zum Teil fragile, Geflecht aus beruflichen, sozialen und/oder familiären Verpflichtungen stellt Weiterbildungsteilnehmende vor die Herausforderung, eine Neu- bzw. Umverteilung der zeitlichen Ressourcen zwischen den Lebensbereichen zu bewältigen“ (Präßler, 2017, S. 24).

Die Reaktion der Weiterbildungsanbieter darauf, die Präsenzzeiten zu blocken und an das Wochenende bzw. bis in das Wochenende hinein zu platzieren, ist durchgängig zu beobachten. Damit entsteht aber noch keine ausreichende Flexibilität für die Teilnehmenden, denn Präsenzzeiten sind i.d.R. Pflichtzeiten, für die es nur selten zeitliche Alternativangebote gibt. Flexibilität entsteht erst, wenn die Teilnehmenden zu einem relevanten Teil selbst entscheiden können, wann sie lernen und wo sie lernen. Notwendig ist also eine Flexibilisierung bezogen auf Zeit und Ort des Lernens und damit der vermehrte Einsatz von Angebotsformen des Fernstudiums und hier insbesondere der digitalen Medien.

„Die Möglichkeiten zur raumzeitlichen Flexibilisierung, welche entsprechende Medien mit sich bringen, haben einen erheblichen Einfluss auf das jeweilige Angebotsformat. Da insbesondere im Weiterbildungskontext Lernen als sozialer Prozess verstanden wird, werden Bildungstechnologien vor allem unter dem Gesichtspunkt der Möglichkeiten zur Kommunikation und Interaktion zwischen den Akteuren (Lehrende, Lernende und auch den Inhalten) im Lehr-Lernprozess zu betrachten sein“ (Zawacki-Richter & Stöter, 2018, S. 6).

Hierfür besonders geeignet sind Angebotsformate des Blended Learning, „in denen internetgestütztes Lernen stark mit der Präsenz verzahnt sind [...]. Die grundlegende Idee ist es, die Möglichkeiten zum sozialen Austausch der Präsenz mit den flexiblen Lernmöglichkeiten durch onlinegestützte Anteile zu verbinden“ (Zawacki-Richter & Stöter, 2018, S. 9).

Zu der zeitlichen und organisatorischen Flexibilisierung kommt die Anforderung einer inhaltlichen Flexibilisierung durch die Berücksichtigung der beruflichen Expertise und professionellen Kompetenzen der Teilnehmenden, z.B. durch die Bearbeitung konkreter Praxisprobleme in Form von Semester- oder Abschlussarbeiten (Wonneberger, Weidtmann, Hoffmann & Draheim, 2015, S. 76). Eine intensive Betreuung und Beratung der Studierenden in allen Phasen des Studiums ist unumgänglich, um Probleme, die sich aus der zeitlich schwierigen Koordination von hohen Selbststudienanteilen und beruflichen bzw. familiären Aufgaben ergeben, abzumildern. „Daher wird es notwendig, auf die gesamte Bandbreite zur Verfügung stehender Medien zur Information, Kommunikation und Kollaboration zurückzugreifen“ (Zawacki-Richter & Stöter, 2018, S. 10). Die Ambivalenz der Flexibilisierung zeigt sich in dem erhöhten Organisationsaufwand seitens der Anbieter, der sich auch finanziell niederschlägt.

4.3 Durchlässigkeit und Verknüpfung mittels Modularisierung

„Unter dem Aspekt [...] individueller Entwicklungsmöglichkeiten sollen Bildungsangebote durchlässig sein, sie sollen aufeinander aufbauen und kombiniert werden können. Zudem sollen Entscheidungen über Bildungswege revidierbar sein“ (Freitag, 2018, S. 3). Zu unterscheiden sind hierbei die vertikale Durchlässigkeit, die einen Übergang in ein niveauhöheres Bildungsangebot ermöglicht, und die horizontale Durchlässigkeit, die einen Wechsel auf gleichem Niveau vorsieht. Diese „strukturelle Durchlässigkeit institutioneller Bildung [ist] Grundlage für die Realisierung des Konzepts des Lebenslangen Lernens [...]“ (Freitag, 2018, S. 4).

Die Anrechnung von Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule, vor allem im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungen der beruflichen Bildung und durch (Berufs-)Erfahrung erworben wurden, sowie die Anerkennung der durch Studien- und Prüfungsleistungen erworbenen Credit Points, ermöglichen Regelungen beim Zugang und der Zulassung auch zu Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine stärkere Formalisierung der Weiterbildungsformate, insbesondere Modularisierung und Vergabe von Credit Points eröffnen und steigern die Möglichkeit der Durchlässigkeit innerhalb der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die bisherigen Weiterbildungsangebote sind daher im Hinblick auf Kompatibilität im neuen Studiensystem so zu gestalten, dass sie den Anforderungen an Module entsprechen und Leistungsnachweise mit Credit Points nach dem ECTS versehen werden. Der Wissenschaftsrat empfiehlt „den Aufbau eines breiten Angebots an Zertifikatskursen, [...] die zertifiziert werden, aber jeweils für sich zu keinem akademischen Abschluss führen [...]. [Diese sollten sich] gleichsam in einem ‚Baukastensystem‘ - als Einzelmodule zu einem kompletten Bachelor- oder Masterstudiengang zusammensetzen lassen“ (WR, 2014, S. 87).

5 Empfehlungen zur Gestaltung von Formaten

Die Nachfrage nach kürzeren, in sich geschlossenen Weiterbildungsformaten wird durch die zitierten empirischen Studien belegt. Auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ bestätigen den anhaltenden Trend zu kürzeren Formaten. „Insgesamt besitzt aktuell fast die Hälfte aller im Rahmen der 2. WR⁶ erarbeiteten Angebote einen Umfang, der sich zwischen sechs und 30 Kreditpunkten (ECTS) und damit unterhalb dessen bewegt, was bei umfassenden Studiengängen üblich ist. [...] Damit setzt sich ein Trend zu kürzeren Formaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung fort, der bereits 2016/17 beobachtbar war“ (Nickel, Schulz & Thiele, 2019, S. 111).

Mit dieser Nachfrage „einher geht die Notwendigkeit einer klaren Systematik der Abschlusszertifikate im Bereich des wissenschaftlichen Kontaktstudiums [...] [Diese] bezieht sich dabei sowohl auf die Dokumentation des Niveaus und der Intensität der geleisteten Weiterbildung als auch auf deren überinstitutionelle Vergleichbarkeit“ (Schanz, 2015, S. 29). Die große Uneinheitlichkeit und Vagheit der praktizierten Regelungen – mangels einheitlicher und verbindlicher Vorgaben – und die damit verbundene Schwierigkeit einer Vergleichbarkeit der Angebote erschwert die praktische Realisierung von Durchlässigkeit zwischen einzelnen Programmen und Hochschulen. Erforderlich ist daher die Entwicklung von und die verbindliche Entscheidung „für eine kohärente, überinstitutionell anerkannte Systematik von Abschlusszertifikaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung neben dem bisher gesetzlich vorgesehenen Mastergrad“ (Schanz, 2015, S. 29). Auch der Wissenschaftsrat empfiehlt, dass für Weiterbildungsangebote ohne Hochschulabschluss „mittelfristig je nach Umfang der Angebote vergleichbare Standards eingeführt werden“ (WR, 2019, S. 75).

5.1 Nutzen und Nachteile einer Standardisierung der Formate

Der Nutzen einer Standardisierung besteht für *Abnehmer* darin, dass die Angebote transparenter und vergleichbarer werden, sowohl bezogen auf die einzelnen Angebote als auch zwischen den Anbietern. Außerdem entsteht die Möglichkeit, flexiblere Teilzeitformen zu realisieren, die bessere Zugangs- und Rückkehrmöglichkeiten eröffnen und somit individuelle Lernwege ermöglichen. Über die Vergabe von Leistungspunkten nach ECTS werden Abschlüsse auch zu Anschlüssen, die Durchlässigkeit wird erhöht. Die formale Verwertbarkeit der Abschlüsse tritt damit klarer hervor, was insbesondere für arbeitsmarktrelevante Angebote gilt.

Für die *Anbieter* liegt der Nutzen einer Standardisierung insbesondere in der Möglichkeit einer systematischen Verknüpfung und Durchlässigkeit zwischen den Studienange-

boten und zwar innerhalb der weiterführenden als auch zu den grundständigen Angeboten, zwischen den Angeboten einzelner Hochschulen und zur beruflichen Weiterbildung. Hinzu kommt die Verdeutlichung der inhaltlichen und formalen Wertigkeit der Abschlüsse über Leistungspunkte und Abschlussbezeichnungen. Hierin liegt für die Hochschulen die Chance einer Flexibilisierung und Diversifizierung ihrer Studienstruktur als Grundlage eines Konzeptes lebenslangen Lernens.

Mit der verstärkten Standardisierung und Abschlussbezogenheit wächst jedoch für die wissenschaftliche Weiterbildung die Gefahr einer mehrfachen Eingrenzung ihrer Intentionen. Zu beobachten ist eine stärkere Verschulung der Studienprozesse, die Dominanz einer beruflichen Orientierung und der Verlust der inhaltlichen und didaktischen Besonderheiten bisheriger Formate zugunsten einer formalisierten Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Module. Eine Abschlussorientierung kann die Programme einerseits stabilisieren, andererseits „ist zu beobachten, dass sich das Interesse der Hochschulen vor allem auf weiterbildende Masterprogramme konzentriert und die frühere Vielfalt der Angebote und Formate tendenziell reduziert wird“ (Wolter, 2011, S. 30).

5.2 Empfehlungen der DGWF

Unter Berücksichtigung der genannten Ambivalenz, die eine Standardisierung mit sich bringen kann, plädiert die DGWF in ihren „Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung“ (DGWF, 2010) für eine „maßvolle Systematisierung und Standardisierung“ (DGWF, 2010, S. 7). Eine Vereinheitlichung im Hinblick auf zeitlichen Umfang, Zugang, Abschluss, Durchlässigkeit und Qualitätssicherung sei denkbar, ohne die Vielfalt zu gefährden (DGWF, 2010, S. 4).

Für das Format *Weiterbildender Masterstudiengang* „wird empfohlen, Angebote dieser Art in Schwerpunkte zu gliedern, die formal jeweils ein „Weiterbildendes Zertifikatsstudium“ ergeben. „Kumulativ kann darüber der Masterabschluss erreicht werden“ (DGWF, 2010, S. 4). Das Format *Weiterbildender bzw. berufsbegleitender Bachelorstudiengang* wird eher zurückhaltend dargestellt, da diese zwar faktisch als Weiterbildung genutzt würden, aber „bildungs- bzw. ordnungspolitisch bisher nicht zum Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung“ gehörten (DGWF, 2010, S. 4). Gleichwohl wird empfohlen, dass diese „inhaltlich die beruflichen Erfahrungen der Weiterbildungsstudierenden aufnehmen und an diese anknüpfen“ (DGWF, 2010, S. 5). Das Format *Weiterbildende Zertifikatsstudien* wird als „längerfristige Weiterbildungsangebote“ bezeichnet. Der Zugang soll zielgruppenorientiert mit einer mindestens einjährigen Berufstätigkeit über Zulassungs- Studien- und Prüfungsordnungen geregelt werden. Mit einem Umfang von 12 bis 60 Leistungspunkten nach ECTS, einem curricular festgelegten, modularisierten Programm, dem Abschlusszertifikat einschließlich der Vergabe von Credit Points soll eine Durchlässigkeit einzelner Module in affine

⁶ Wettbewerbsrunde (BC)

(weiterbildende) Masterstudiengänge ermöglicht werden (DGWF, 2010, S. 5). Bei dem Format *Weiterbildungsmodule* handelt es sich um Module aus akkreditierten Studiengängen, die zur Weiterbildung genutzt werden, und aufgrund ihrer Herkunft den gleichen Regelungen unterliegen wie die Module der Zertifikatsstudien. Mit dem Format *Weiterbildungsseminare*, die weitgehend ohne Regelungen auskommen, wird die Möglichkeit dokumentiert, offene Programme zu gestalten (DGWF, 2010, S. 6).

Die DGWF verfolgt mit diesen Empfehlungen die Intention, „die Transparenz und die Vergleichbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote sowie die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Angeboten über eine stärkere Systematisierung und Standardisierung der Weiterbildungsformate und ihrer Abschlüsse inklusive einer einheitlichen Terminologie zu fördern“ (DGWF, 2010, S. 2). Es werde damit möglich, „dass die Kumulierung ‚kleinerer‘ Formate zum Abschluss eines Zertifikatsstudiums führen bzw. innerhalb dessen als bereits erbrachte Leistungen anerkannt werden kann“ (DGWF, 2010, S. 7).

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung und insbesondere der Ergebnisse der Projekte im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ (Nickel et al., 2019) erscheinen die Empfehlungen angesichts der breit geführten Diskussion um eine notwendige Flexibilisierung und Durchlässigkeit des weiterbildenden Studiums immer noch zeitgemäß. Eine erhebliche Schwierigkeit bei der Durchsetzung solcher Empfehlungen bildet die föderale Struktur Deutschlands und die damit verbundenen uneinheitlichen Regelungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, was sich dann auf Hochschulebene fortsetzt. Vor diesem Hintergrund ist die – zumindest regional – erfolgreiche Umsetzung der Empfehlungen der DGWF zu „Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“ (DGWF, 2018) zu erklären. Die von der DGWF-Landesgruppe Baden-Württemberg entwickelte Abschlusssystematik „wird dort seit 2017 sowohl vom Wissenschaftsministerium des Landes als auch von der Servicestelle HOCHSCHULEWIRTSCHAFT der Arbeitgeberverbände empfohlen“ (DGWF, 2018, S. 1, Hervorhebung im Original).

Vorgelegt wurde ein Übersichtsraaster von Formaten, deren Systematik sich an den möglichen Abschlüssen orientiert. „Das (Transparenz-)Raaster kombiniert – unabhängig von wissenschaftlichen Inhalten und institutionellen Spezifika der jeweiligen Anbieter – die Strukturmerkmale Arbeitsbelastung (Workload in Credit Points) und Niveau“ (Klenk et al., 2017, S. 51). Ausgehend von den bindenden Rahmenbedingungen des Bologna-Prozesses einschließlich ECTS, den Regelungen in den Landeshochschulgesetzen und den Vorgaben der KMK werden folgende Formate beschrieben: Auf der Ebene von Studiengängen der *Weiterbildender Masterstudiengang* mit 60 bis 120 Credit Points und der *Weiterbildender Bachelorstudiengang* (der in Baden-Württemberg im Hochschulgesetz geregelt ist) mit 160 bis 240 Credit Points. Die Formate mit dem Abschluss Zertifikat orientieren sich an der von den

Schweizer Universitäten standardisierten Zertifikatssystematik (CRUS, 2008), allerdings wurde die Systematik an die Strukturvorgaben in Deutschland angepasst.

Beschrieben werden fünf Formate mit Zertifikatsabschluss, die mit einem Mindestumfang von Credit Points versehen und den Niveaustufen des DQR zugeordnet sind. „Angebote auf Bachelor-Niveau werden als *Certificate of Basic Studies (CBS)* und *Diploma of Basic Studies (DBS)* bezeichnet“ (Klenk et al., 2017, S. 51). Diese sind mit mindestens 10 bzw. 30 Credit Points versehen. „Im Umfang eines ganzen Studiengangs schließt dann der weiterbildende Bachelor an, den Baden-Württemberg als erstes Bundesland seit 2014 im Hochschulgesetz verankert hat“ (Klenk et al., 2017, S. 51). Weitere Formate sind das *Certificate of Advanced Studies (CAS)* mit mindestens 10 Credit Points und das *Diploma of Advanced Studies (DAS)* mit mindestens 30 CP auf Masterniveau. Als fünftes Format in dieser Klassifizierung wird der *Weiterbildungskurs mit Prüfung* genannt, dem 1 bis 9 CP zugeordnet werden können. Alle Zertifikatsangebote sind auf den Niveaustufe 6 bzw. 7 des DQR eingeordnet, was wiederum auf die dort allgemein beschriebenen Kompetenzen verweist, die mit einem Bildungsabschluss erreicht werden können. Es wird darauf hingewiesen, dass aus „der Outcome-Logik des Qualifikationsrahmen-Ansatzes folgt, dass ex-ante lediglich eine typische Bezugnahme vorgenommen werden kann“ (DGWF, 2018, S. 2).

Mit der Vorlage dieser Empfehlungen verfolgt die DGWF „das Anliegen, die Vielfalt der Weiterbildungsangebote, -formate und -abschlüsse der Hochschulen übersichtlich und transparent zu gestalten“ und verfolgt damit das Ziel, „die Verständlichkeit und Vergleichbarkeit für Anbieter und Nachfrager*innen zu erhöhen“ (DGWF, 2018, S. 1). Verbunden mit dieser Systematisierung ist auch „die Frage der Anschlussfähigkeit im Kontext lebenslangen modularen Studierens“ (Klenk et al., 2017, S. 50). Im Sinne einer Standardisierung von Formaten und deren Diffusion in die Praxis ist hervorzuheben, dass die Anwendung dieser Abschlusssystematik vom Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg und der Servicestelle der Arbeitgeberverbände des Landes empfohlen werden. Unklar insbesondere bezüglich der Durchlässigkeit der Formate auf Zertifikatsniveau bleiben jedoch „vor allem die Zulassungsregelungen und Akkumulationsmöglichkeiten“ (Freitag, 2018, S. 11).

6 Fazit

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat in der zu Ende gehenden Dekade vielfältige positive Entwicklungen zu verzeichnen. Weiterbildende Masterstudiengänge sowie – je nach länderspezifischer Rechtslage – berufsbegleitende bzw. weiterbildende Bachelorstudiengänge bieten in Verbindung mit Regelungen zur Öffnung des Hochschulzugangs auch für Studieninteressierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung zunehmend Chancen für die Aufnahme eines Studiums auch berufsbegleitend.

Angebote mit Zertifikatsabschluss – die weiterhin eine herausragende Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung haben – werden zunehmend in modularisierter Form angeboten, deren Abschlüsse mit Credit Points nach ECTS versehen sind. Sie sind damit anschlussfähig an affine Studiengänge bzw. können Teil dieser Studiengänge sein, womit u.a. auch kumulative Hochschulabschlüsse ermöglicht werden. Angesichts dieser Entwicklungen und der weiterhin starken Nachfrage nach den „kleineren“ Formaten wird der Master „nicht das Maß aller Dinge für die weiterbildenden Studienangebote sein. Nachfrageorientierung, Vielfalt der Zielgruppen, berufliche Problemlagen, Forschungspotential der Hochschule sowie die für Berufstätige notwendige zeitliche und inhaltliche Flexibilität erfordern eine Pluralität von Programmen und können nicht auf einen Angebotstypus reduziert werden. Vielmehr ist diese Pluralität ein wichtiges Profilvermerkmal der Hochschulen gegenüber anderen Anbietern, die sich eher auf eine Zielgruppe und eingegrenzte Angebotstypen beschränken können“ (Christmann, 2012, S. 133). Es muss daher als Mangel angesehen werden, dass es bisher keine einheitlichen allgemein verbindlichen Regelungen für diese Zertifikatsangebote gibt. Hierdurch würden Transparenz, Anschlussfähigkeit und vergleichbare Abschlüsse dieser Angebote gewährleistet.

Die Vorteile einer einheitlichen Regelung zur Gestaltung der Formate sollen jedoch die mit einer Weiterbildung verbundenen individuellen Interessen und Motivationen nicht behindern. Standardisierung darf nicht zum Selektionswerkzeug verkommen. Vielmehr geht es um die Gewährleistung einer Balance zwischen allgemeiner Vergleichbarkeit von Inhalten und Abschlüssen einerseits und der Realisierung individueller Bildungsinteressen andererseits. Über eine stärkere Systematisierung und Regelung der Formate würde die wissenschaftliche Weiterbildung in formaler Hinsicht Teil der Studienstruktur der Hochschulen und der damit verbundenen Verfahren. Wenn Hochschulen die darin liegende Chance einer Flexibilisierung und Diversifizierung ihrer Studienstruktur als Grundlage eines Konzeptes lebenslangen Lernens nutzen, können sie damit einen erheblichen institutionellen Bedeutungsgewinn erzielen.

Es mangelt weder an Konzepten und Empfehlungen für die Gestaltung von Formaten unterhalb des weiterbildenden Masters noch an reichhaltigen Erfahrungen mit deren Anwendung in der Praxis. Sowohl die DGWF als auch der Wissenschaftsrat haben konsistente und mit dem Bologna-System kompatible Empfehlungen in die bildungspolitische Diskussion eingebracht. Eine systematische Auswertung kann Grundlage für die Gestaltung einer bundesweit einheitlichen Regelung sein. Das Beispiel aus Baden-Württemberg zeigt, dass die mangelnde Beweglichkeit auf der politischen Ebene durch aktive und konsequente Bemühungen der Weiterbildungseinrichtungen in Kooperation mit Verbänden erfolgreich überwunden werden kann.

Literatur

- Bade-Becker, U. & Walber, M. (2016). Wissenschaftliche Weiterbildung. In P. Krug & E. Nuissl (Hrsg.), *Praxishandbuch Weiterbildungsrecht* (S. 59-170). München: Luchterhand.
- Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (Bd. 1, S. 105-135). Münster: Waxmann.
- Basedahl, N. & Graefner, G. (2011). Master ohne Erststudium – eine neue motivierte Zielgruppe wird erschlossen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 40-43.
- Christmann, B. (2012). Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 125-134.
- Christmann, B. (2018). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_13-1.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium – DGWF. (2010). *Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen am 09. Februar 2019 von https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium – DGWF. (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Abgerufen am 09. Februar 2019 von https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf
- Faulstich, P., Graefner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 87-164). Münster: Waxmann.
- Freitag, W. K. (2018). Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_11-1.
- Fürst, C. (2017). Zeitformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Seitter, W. (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 97-117). Wiesbaden: Springer VS.

- Hochschulrahmengesetz – HRG. (1976). In der Fassung vom 29. Januar 1976, Bundesgesetzblatt 1976, Nr. 10, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz – HRK. (2008). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bonn: HRK. Abgerufen am 09. Februar 2019 von www.hrk.de/uploads/media/Positionspapier_wissenschaftliche_Weiterbildung_02.pdf.
- Jütte, W. & Bade-Becker, U. (2016). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-531-20001-9_42-1.
- Klenk, J., Armbrorst-Weihs, K., Eggert, U., Schaub, G. & Wacker, U. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote systematisieren. Vorschlag zur Transparenz der Formate und Qualifikationsniveaus aus baden-württembergischer Perspektive. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 50–52.
- Kultusministerkonferenz – KMK. (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Abgerufen am 09. Februar 2019 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven*. Hannover: HIS Forum Hochschule 11.
- Nickel, S., Schulz, N. & Thiele, A.-L. (2019). *Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. (Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166289.
- Prätkler, S. (2017). Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 24–31.
- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten – CRUS. (2008). *Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses. Kapitel 5 Universitäre Weiterbildung und Vertiefungsstudien*. Abgerufen am 08. Februar 2019 von https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_UH/Empfehlungen/Empfehlungen_CRUS_2010_2_d.f-6.pdf.
- Schanz, H. (2015). Wissenschaft in der Weiterbildung – Modularisierung als integrale Strategie zur Stärkung der Weiterbildungsangebote von forschungsstarken Hochschulen. In J. Besters-Dilger, & G. Neuhaus (Hrsg.), *Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln. Formate – Methoden – Herausforderungen* (S. 17–40). Freiburg: Rombach.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (Hrsg.). (2012). *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning*. London: Forthcoming.
- Schwikal, A. & Neureuther, J. (2018). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Seitter, W. (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211–219). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seitter, W. (2018). Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Weiterbildung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_16-1.
- Spexard, A. (2016). Flexibilisierung des Studiums im Spannungsfeld zwischen institutioneller Persistenz und Öffnungsbedarfen. In A. Wolter, U. Banscheraus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 269–293). Münster: Waxmann.
- Vogt, H. (2012). Realisierungsbarrieren wissenschaftlicher Weiterbildung nach Bologna. Wissenschaftliche Weiterbildung von der Hochschulreform der siebziger Jahre bis zum Bologna-Prozess. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 167–174.
- Wissenschaftsrat – WR. (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung*. Bonn. Abgerufen am 10. Februar 2019 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf>.
- Wissenschaftsrat – WR. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin. Abgerufen am 10. Februar 2019 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf>.
- Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 93–111). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (4), 8–34.
- Wolter, A. (2016). Die Rolle von Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Akademische*

Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen (S. 23-36). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Schriftenreihe Hochschulpolitik.

Wolter, A. & Geffers, J. (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen - Ausgewählte empirische Befunde*. Thematischer Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Berlin: Humboldt Universität.

Wonneberger, A., Weidtmann, K., Hoffmann, K. & Draheim, S. (2015). Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (1), 70-91.

Zawacki-Richter, O. & Stöter, J. (2018). Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_15-1.

Autor

Bernhard Christmann
bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de

Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft

Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln

THERESE E. ZIMMERMANN

Kurz zusammengefasst ...

An den Schweizer Hochschulen sind die wissenschaftlich ausgerichteten Weiterbildungen als Formate mit den Bezeichnungen CAS für Certificate of Advanced Studies, DAS für Diploma of Advanced Studies und MAS für Master of Advanced Studies seit ihrer Initiierung etabliert. In diesem Beitrag werden die wichtigsten Etappen der Genese der drei Formate aufgezeigt, die Gründe dargelegt, weshalb sich die Formate trotz des längeren Prozesses hierzu schweizweit durchsetzen konnten und wie sich dabei die Aufbaustruktur veränderte. Des Weiteren werden die Mengen der Angebote nach Hochschultyp sowie die Themenfelder nach Formaten ausgelotet. Zu Letzterem wird beispielsweise deutlich, dass fast jedes zweite MAS-Angebot auf lediglich zwei von total dreizehn Themenfelder entfällt.

1 Einleitung

Die Certificate of Advanced Studies (CAS), die Diploma of Advanced Studies (DAS) und die Master of Advanced Studies

(MAS) als Weiterbildungsformate der Schweizer Hochschulen verkörpern eine Erfolgsgeschichte, denn die Struktur der Formate hat sich schweizweit rigoros durchgesetzt. Der MAS als höchste der drei Stufen hat es – im Gegensatz zu den CAS und den DAS – bis in die nationale Bildungsstatistik geschafft. Alle Schweizer Hochschulen melden dem Bundesamt für Statistik (BFS) seit 2005 einmal jährlich ihre MAS-Abschlüsse. Dadurch kann besonders ein Einblick in die mengenmäßige Entwicklung dieses Formats erhalten werden: Gab es 2005 erst knapp 3.000 Absolvent_innen mit einem MAS, haben die Schweizer Hochschulen seither derart viele MAS-Angebote generiert, dass im Jahr 2017 total 52.549 Personen über einen Hochschulabschluss mit diesem Format verfügten (Abbildung 1): 18.739 Personen haben einen universitären MAS und 33.810 einen fachhochschulischen¹ MAS.

In der Schweiz werden die MAS auch als „Weiterbildungsmaster“ bezeichnet, die nicht mit dem Weiterbildungsmaster in Deutschland zu verwechseln sind. Die Schweizer Weiterbildungsmaster bzw. MAS setzen in der Regel mindestens einen Bachelorabschluss voraus. Sie sind begehrt,

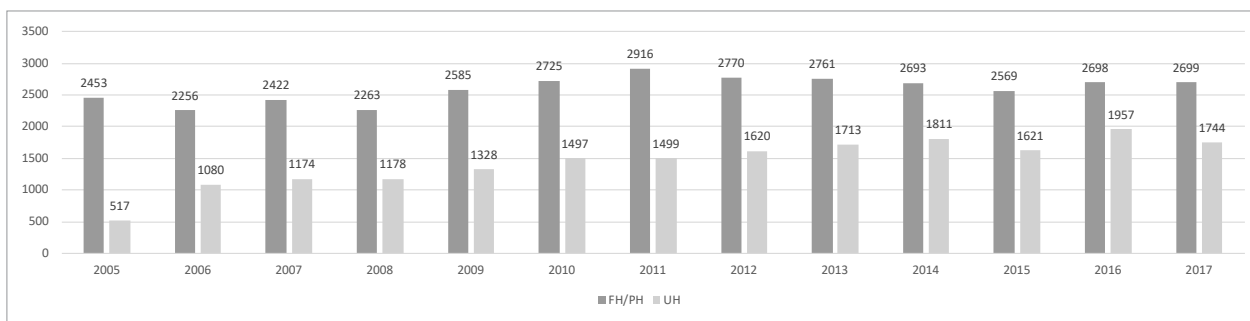


Abb. 1: Absolvent_innen mit FH/PH-MAS und Absolvent_innen mit UH-MAS², 2005 – 2017 (eigene Darstellung der Daten des Bundesamts für Statistik BFS/SHIS-studex, 2017).

¹ Die MAS der Pädagogischen Hochschulen (PH) werden vom nationalen Bundesamt den FH-MAS zugeordnet.

² Für die CAS und DAS besteht in der Schweiz im Rahmen der nationalen Bildungsstatistik keine Übersicht zur Menge der Absolvent_innen.

da die verleihende Organisation immer eine Hochschule ist und der MAS gemäß den zugrundeliegenden Reglementen ein akademischer Titel. Zum Doktorat berechtigt er jedoch nicht.³

Eine Erfolgsgeschichte löst die Frage nach den Gründen aus. Des Weiteren kann gefragt werden, ob und wie sich die ursprüngliche Struktur von drei aufeinander aufbauenden Formaten verändert hat, welche Mengen an Angeboten sich mittlerweile am Markt bewegen und welche Themenfelder sie abdecken. Der vorliegende Beitrag will dazu Antworten geben und bearbeitet die unterschiedlichen Blickwinkel in vier Schwerpunkten:

Im ersten Schwerpunkt soll gezeigt werden, dass die Genese der Formate CAS, DAS und MAS bis zur Aufnahme in den nationalen Qualifikationsrahmen ein längerer Prozess war. Dazu wird zurückgeblendet in die 1990er-Jahre, als sich die Arbeitsgruppe Weiterbildungsstellen (AG WBS) der Schweizer Universitäten aktiv um eine explizite Struktur für die Hochschulweiterbildung bemühte. Auffallend ist, dass sich im Zeitverlauf die Bezeichnung der Formate änderte.

Im zweiten Schwerpunkt soll dargestellt werden, dass die Durchsetzung der Formate ein Zusammenspiel von mehreren Faktoren war. Zwei Faktoren lassen sich auf der den Hochschulen übergeordneten Ebene (Makro-Ebene) ansiedeln. Ein weiterer wichtiger Faktor lässt sich auf der Ebene der Hochschulen selbst (Meso-Ebene) einordnen und ein Faktor schließlich betrifft die Ebene des Individuums (Mikro-Ebene).

Im dritten Schwerpunkt soll die Aufbaustruktur der ersten Stunden beleuchtet werden. In den Anfängen wurde davon ausgegangen, dass von einem erfolgreich abgeschlossenen Zertifikatskurs über die Diplomstufe der MAS erreicht werden kann. Die prototypische Struktur erlebte jedoch zwei markante Veränderungen. Die erste: Ein Format geriet unter Druck, nämlich der DAS. Demonstriert wird dies anhand der Veränderung der Zahl der Angebote über rund 15 Jahre hinweg. Um dies zu erreichen wurde einerseits nach publizierten Angebotsmengen gesucht. Andererseits wurde Ende 2018 die Datenbank der Website www.swissuniversities.ch nach den CAS-, DAS- und MAS-Angeboten über alle Hochschultypen hinweg abgefragt. Die zweite Veränderung betrifft die MAS als Format: In den Anfängen gab es ebenfalls zahlreiche MAS, für die sich Interessierte bei der Anmeldung zum Studiengang als kompletten Studiengang entschieden, bezeichnet als „integrale“ MAS. Diese wurden jedoch über die Zeit hinweg seltener.

Im vierten Schwerpunkt soll anhand der Analyse der Ende 2018 in der Datenbank von www.swissuniversities.ch ein-

getragenen CAS-, DAS- und MAS-Angebote gezeigt werden, welche Themenfelder diese vereinen.

In diesem Beitrag werden die Begriffe „Format“ und „Abschluss“ entweder gemäß der Quelle genutzt oder synonym. Dass die Frage nach der Definition von „Format“ keine triviale ist, lässt sich für Deutschland anhand der Ausführungen von Christmann (2012) vertiefen, für die Schweiz sei auf Fischer (2006a) verwiesen.

2 Die Genese der Formate CAS, DAS und MAS: ein längerer Prozess

Im Jahr 2019 ist von der die UH, FH und PH vertretenden Rektorenkonferenz mit Bezeichnung „swissuniversities“ von der gleichnamigen Website www.swissuniversities.ch zu entnehmen, dass für die Zulassung in eine „Weiterbildung auf Hochschulebene [...] in der Regel ein abgeschlossenes Hochschulstudium einer Universität bzw. Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule und Praxiserfahrung erforderlich [sind]. Die Hochschulen sind frei, für einzelne Programme restriktivere Zulassungsbedingungen zu definieren oder die Programme für weitere geeignete Bewerber/innen zu öffnen“ (swissuniversities, 2019). Die hierfür im Zentrum stehenden Abschlüsse tragen die Bezeichnungen wie folgt: CAS als Certificate of Advanced Studies zu mindestens 10 ECTS-Punkten, die DAS als Diploma of Advanced Studies zu mindestens 30 ECTS-Punkten und die MAS für Master of Advanced Studies zu mindestens 60 ECTS-Punkten; die Regelungsgrundlagen werden ebenfalls unter der oben genannten Website aufgeführt.

Diese knappe Beschreibung des gegenwärtigen Status quo erweckt den Eindruck, dass es diese eingängig klare Stufung der Formate schon immer gegeben hat. Jedoch zeigt ein vertiefter Blick auf die Meilensteine der Entwicklung der Formate und damit auch auf die Regelungen zur Umsetzung, dass vor allem die Bezeichnungen CAS und DAS nicht von Anfang an gegeben waren. Erforderlich waren zahlreiche Arbeiten über eine längere Zeit hinweg: Die Initiierung des Prozesses ist dem Jahr 1998 zuzuordnen, als die „Arbeitsgruppe Weiterbildungsstellen“ (AG WBS) der Universitäten (heute Swissuni) und die damalige Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz (SHRK)⁴ Abklärungen zu den universitären Weiterbildungsangeboten machten. Basierend auf einer von der SHRK beauftragten Bestandsaufnahme schlug die AG WBS im Jahr 2001 ein Stufenmodell mit den Bezeichnungen „Weiterbildungskurs“, „Nachdiplomkurs / Zertifikatskurs“, „Nachdiplomstudium“ und „Masterprogramm“ zu 60 ECTS-Punkten vor (Zimmermann, Müller & Fischer, 2011, S. 10). In der Folge richteten sich alle Schweizer Universitäten auf dieses gestufte Modell aus.

³ Vogt (2017) hebt dies, einen Vergleich ziehend, wie folgt hervor: Der deutsche Weiterbildungsmaster, der „[...] zumindest theoretisch - genauso viel Wert ist wie der auf konsekutivem Wege erworbene Masterabschluss“ (Vogt, 2017, S. 8) berechtigt - entgegen den Weiterbildungsmastern in der Schweiz und in Österreich - zur Promotion.

⁴ Die Nachfolgeorganisation der SHRK ist die Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS). Die CRUS ihrerseits ging zum Zeitpunkt des Inkrafttretens des Hochschulförderungsgesetz- und Koordinationsgesetzes (HFVG) im Jahr 2015 auf in „swissuniversities“.

Die Bezeichnung der Abschlüsse beschäftigte jedoch die Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS) und die AG WBS vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses weiter. Im Jahr 2003 lag für die Gliederung der universitären Weiterbildung ein CRUS-Arbeitspapier mit den Harmonisierungsgrundsätzen im Rahmen der Bologna-Reform vor. Es umfasste vier Stufen, überschrieben mit „Typen“ (CRUS, 2003): Die Stufe 1 wurde bezeichnet als „Weiterbildungs- und Fortbildungskurse“ mit einzelnen Tagen und lediglich einer Teilnahmebestätigung zwecks Bescheinigung des Besuchs. Als Stufe 2 figurieren die „Zertifikatslehrgänge“ (mindestens 150 Kontaktstunden und eventuell schriftliche Arbeit), gefolgt von der Stufe 3, den „Diplomlehrgängen“ (mindestens 300 Kontaktstunden und eventuell schriftliche Arbeit) und schließlich der Stufe 4, die „Masterprogramme“ (mindestens 60 ECTS-Punkte inkl. schriftlicher Arbeit) (CRUS, 2003). Bis zur Aufnahme der Abschlussbezeichnungen CAS für Certificate of Advanced Studies sowie DAS für Diploma of Advanced Studies als Benennung für die zu Beginn des Prozesses als Zertifikats- und Diplomkurse bezeichneten Stufen in den „Nationalen Qualifikationsrahmen“ (siehe CRUS, 2009) dauerte es allerdings bis 2009 (Zimmermann et al., 2011, S. 11). Für die um die Jahrtausendwende neu gegründeten Fachhochschulen übernahm die Konferenz der Fachhochschulen (KFH) die Struktur der Weiterbildungsformate, wie sie die Universitäten zusammen mit der CRUS entwickelt hatten. Im Jahr 2009 waren die Formate auch für diesen Hochschultyp mit dem Nationalen Qualifikationsrahmen verbunden (Fischer, 2013, S. 109).

Die Entwicklungszeit bis zur einheitlichen Bezeichnung Master of Advanced Studies (MAS), Diploma of Advanced Studies (DAS), Certificate of Advanced Studies (CAS) und den (ursprünglich als Stufe 1 beschriebenen) Einzelveranstaltungen betrug demnach gut zehn Jahre. Anzumerken ist, dass die englischen Bezeichnungen CAS, DAS und MAS eine Anschlussfähigkeit vermuten lassen. Im Jahr 2005 werden die getroffenen Entscheide zur Stufung der Hochschulweiterbildung als in Europa kaum anschlussfähig bewertet (Weber 2005). Im Jahr 2013 notiert Fischer, dass „die schweizerischen Abschlussbezeichnungen in den meisten europäischen Ländern doch (noch) unbekannt“ (Fischer, 2013, S. 109) sind. Der nationale Qualifikationsrahmen sollte für den Bereich der Hochschulen einen Beitrag an die internationale Verständlichkeit leisten (Fischer, 2013). Eine systematisierende Analyse beispielsweise zum Grad der Bekanntheit der Schweizer Formate CAS, DAS und MAS in europäischen Ländern steht gegenwärtig aus.

3 Die Durchsetzung der Formate: ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren

Es gibt mehrere Gründe, weshalb sich neben⁵ der akademischen Ausbildung mit ihren Bachelor- und Masterabschlüssen (vormals Lizentiaten) sowie den Doktoraten die Formate CAS, DAS und MAS als abschlussbezogene Weiterbildung in der Schweizer Hochschullandschaft rigoros durchsetzen konnten.

Zwei Gründe lassen sich auf der Makro-Ebene ansiedeln: Der erste Grund ist die Erarbeitung der übergeordneten Rahmenregelung bis 2009, die in den Zeitraum des Transformationsprozesses des Hochschulsystems fällt. Die Transformation beginnt mit der Einführung der Fachhochschulen und der Pädagogischen Hochschulen in den 1990er-Jahren (Weber, 2013, S. 57-58). Sie ist eine wirkungsmächtige Veränderung, treten doch neben den universitären Hochschulen, die sich bereits seit den 1960er-Jahren um Weiterbildung für einschlägige Zielgruppen bemühten, in kürzester Zeit eine sehr große Zahl von hochschulischen Weiterbildungsanbietern in Erscheinung, die mit ihrer je übergeordneten Konferenz aktiv werden. Für die Fachhochschulen (FH) ist es die Konferenz der Fachhochschulen (KFH) und für die Pädagogischen Hochschulen (PH) die Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP)⁶. Diese Akteure übernahmen das erarbeitete und mittlerweile einheitliche System der Abschlüsse CAS, DAS und MAS rasch. Die Hochschulen begannen durch den von der CRUS gestellten Rahmen - obwohl die organisationalen Voraussetzungen an den drei Hochschultypen unterschiedlich sind - identische Titel wie die Universitäten zu vergeben (Weber, 2013, S. 58). Der zweite Grund liegt im Umstand begründet, dass die Weiterbildungsstellen an den Universitäten ihre Diskussionen ab den 1990er-Jahren an einer Formierung von Weiterbildung diskutierten, die den Abschlussbezug auf *Weiterbildung* hatte und nicht auf *Ausbildung* (Weber, 2013). Mit anderen Worten: Die Weiterbildung hatte in den Universitäten durch die Weiterbildungsstellen bereits eine eigenständige Anbindung.

Sich der Meso-Ebene zuwendend und die einzelnen Hochschulen näher betrachtend, muss konstatiert werden, dass durch die oben genannte Transformation vor allem die Fachhochschulen⁷ profitierten. Die Forderung, wissenschaftliche Weiterbildung als *nachfrageorientierte* Weiterbildung umzusetzen, verband sich in geradezu idealer Weise mit dem bereits in den Vorgängerinstitutionen vorhandenen Gedankengut. Welches war dieses Gedankengut? Weber, der sich mit den Gestaltungspraktiken der Hochschulen (Weber, 2013, S. 54)

⁵ Andere Wege für die schweizerische Hochschulweiterbildung wurden früh thematisiert. Im Jahr 2006 beschrieb Weber, dass, wenn der Bachelor der Regelabschluss würde und der Master zur Weiterbildung, wäre der MAS obsolet; die Hochschulen würden das grundständige Masterstudium in zwei zeitliche Varianten aufteilen: berufsbegleitend und in Vollzeit. Als „spezialisierende Weiterbildungsabschlüsse“ gäbe es nur noch die Zertifikatslehrgänge. „Damit würde die Weiterbildung gewissermaßen in die Erstausbildung integriert. Es würde ein Konzept realisiert, das im internationalen Raum bereits in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts diskutiert wurde“ (Weber, 2006, S. 7).

⁶ „COHEP“ wurde als Begriff auch in deutschsprachigen Schriftstücken häufig gebraucht, obschon das Kürzel die französischsprachige Bezeichnung der Konferenz verkörpert.

⁷ Die Pädagogischen Hochschulen werden an dieser Stelle nicht gesondert betrachtet, da sie vergleichbar zu den Fachhochschulen transformierte Bildungseinrichtungen darstellen. In ihrer Vorgängerstruktur können sie nicht nur in der Aus- sondern auch in der Weiterbildung eine lange Tradition ausweisen (Weber, 2013).

befasste, konnte in seinen Analysen zur Pfadabhängigkeit des Handelns in der Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzeigen, dass die „[...] starke Position der Weiterbildung an den FH [...] nicht neu erworben, sondern in die FH eingebracht [wurde]. Der ‚Weiterbildungselite‘ der Vorgängereinrichtungen [bei den FH und den PH] gelang es trotz des organisationalen Transformationsprozesses nicht nur die Stellung zu halten, sondern sogar zu verbessern. Namentlich brachten sie in die neuen FH ein Wissen, ein Können, eine Kultur und soziale Beziehungen ein, die für eine erfolgreiche WWB [wissenschaftliche Weiterbildung] unverzichtbar sind. Besonders profitieren die FH von den Beziehungen mit Berufsverbänden und andern Stakeholdern. Darüber hinaus beherrschen die entsprechenden Fachleute das für gelingende Weiterbildung notwendige Wissen und Können [...]“ (Weber, 2013, S. 58). Dass die Universitäten für die Gestaltung ihrer Weiterbildung in den Anfängen andere Voraussetzungen hatten, bringt Fischer im Jahr 2006, also zu einem Zeitpunkt, als die Zahl der MAS-Abschlüsse zu steigen begann, wie folgt auf den Punkt: „Um längerfristig erfolgreich zu bleiben, folgt die universitäre Weiterbildung nicht nur den universitären Vorstellungen und Standards. Sie orientiert sich auch am Markt und bearbeitet diesen nach allen Regeln der (Marketing-)Kunst (eine *bisher für die Universitäten fremde Aufgabe*)“ (Fischer, 2006b, S. 37, Hervorhebung T.Z.).

Die Mikro-Ebene bzw. die Ebene des Individuums stellt die Nachfrage als wichtigen Faktor ins Zentrum. Formalisierungen und Regelwerke allein lassen offen, ob der Markt das Angebot annimmt – eine Frage, die Fischer (2006a) hervorhob. Mit der ungebrochenen Zunahme der Zahl der MAS-Abschlüsse seit diesem Zeitpunkt (siehe Abbildung 1) ist belegbar, dass sich diese Art von Weiterbildung durchgesetzt hat bzw. einem Bedürfnis entspricht. So betrachtet haben sich nach der Jahrtausendwende Strukturen und Prozesse auf der Meso-Ebene (das Wissen und Können zur Genese und Vermarktung von Weiterbildungsstudiengängen in den einzelnen Hochschulen) geradezu optimal mit den Gegebenheiten von Strukturen und Prozessen auf der Makro-Ebene (neue Hochschultypen

und typübergreifende Regelungen für die Weiterbildungsformate) verbunden und in ihrem Ergebnis verstärkt. Besonders dem Format MAS war damit eine rasche Verbreitung beschied. Ein Wachstum, das Druck auf Individuen auslöst – dies ganz im Zeitgeist individueller Verantwortung (Banscherus, 2015). Ein leistungsorientiertes Individuum ist gedrängt, aufgrund der Zunahme der Inhaber_innen von MAS-Titeln ebenfalls einen CAS-, DAS- oder MAS-Abschluss zu erwerben, um sich bei Selektionsprozessen auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten.⁸ Damit verschränkt sich die Mikro-Ebene als die dritte und letzte Ebene ebenfalls in idealer Weise mit den beiden genannten übergeordneten Ebenen.

4 Die prototypische Aufbaustruktur

4.1 Zwei markante Veränderungen

Die aufgebrochene Aufbaustruktur

In den ersten Jahren nach der Initiierung der Formate setzten viele Hochschulen – nachdem sie zunächst einen Zertifikatskurs erfolgreich an den Markt getragen hatten – eine *Aufbaustruktur* um, wie sie die Universitäten in Zusammenarbeit mit der CRUS (siehe die Ausführungen in Kapitel 2) erarbeitet hatten, und zwar über die Etappen *Zertifikatskurs, Diplomstufe und MAS*. Beispiele hierfür sind etwa die universitäre Weiterbildung Tanzkultur (Bischof & Glauser, 2015) oder der Evaluationsstudiengang der Universität Bern. Bei Letzterem wurde im Jahr 2002 erstmals das „Ergänzungsstudium Evaluation“ als Zertifikatskurs durchgeführt. Dieser wurde auf die Jahre 2003 und 2004 hin zum „Nachdiplomstudium Evaluation“ erweitert und im Jahr 2007 als „Diplomstudiengang“ geführt; zugleich wurde erstmals der „Master of Advanced Studies in Evaluation MAS Ev Unibe“ angeboten (Universität Bern, 2007). Letzterer war erreichbar durch einen auf der Diplomstufe aufbauenden Zusatz. Kommuniziert wurde das Angebot als Weiterbildungsprogramm „Evaluation“ (Universität Bern, 2007).

Die Mengen der Angebote der Stufen CAS, DAS und MAS über die Zeit hinweg verfolgt, ergibt eine erste markante Veränderung der Aufbaustruktur der ersten Stunden. Sich zu-

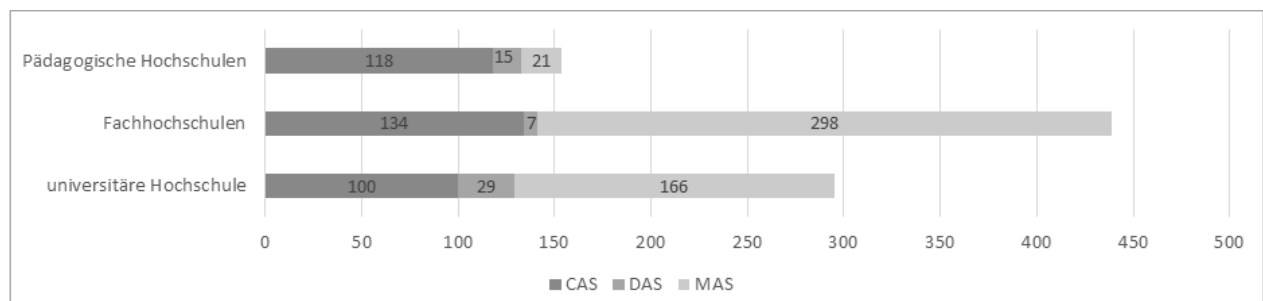


Abb. 2: Menge der CAS-, DAS- und MAS-Angebote der Schweizer Hochschulen im Jahr 2018 (eigene Berechnung der von der Datenbank www.swissuniversities.ch am 31.12.2018 abgerufenen Daten).

⁸ Selbstverständlich muss ein Individuum neben der Bereitschaft, Bildungszeit zu investieren, auch in der Lage sein, die Teilnahmegebühren zu entrichten. Weber spricht von einer „zahlungsfähige[n] und zahlungsbereite[n] Nachfrage“ (Weber, 2015, S. 8). Für die MAS ist die Zahlungsbereitschaft groß. In den Jahren 2005 bis 2016 wurden für MAS-Abschlüsse von Universitäten rund 460 Mio. CHF ausgegeben, für MAS-Abschlüsse der Fachhochschulen 750 Mio. CHF (Zimmermann, 2019).

nächst dem CAS zuwendend, ist konstatierbar, dass für das Jahr 2003 über eine Zahl von 113 Zertifikatskursen berichtet wird. Für das Jahr 2013 werden 230 Zertifikatskurse genannt (Fischer, 2013, S. 111). Ende 2018 ergibt die Auszählung der CAS-Angebote über alle Hochschultypen hinweg eine Zahl von total 352 CAS (Abbildung 2).

Diese Abfrage der Datenbank⁹ von www.swissuniversities.ch wurde von der Autorin am 31.12.2018 durchgeführt. Die Datenbank ist seit dem Inkrafttreten des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes HFKG im Jahr 2015 schweizweit die Datenquelle für die Angebote.¹⁰

Was nun die Veränderung der Aufbaustruktur betrifft, ist Folgendes festzuhalten: Wenn im Jahr 2006 noch die Frage im Raum stand, wie der Markt auf die Abschlüsse mit ihrer Stufung reagieren wird (Fischer, 2006a, S. 107) und 2013 der CAS als Format mit „Potenzial“ bezeichnet wird (Fischer, 2013, S. 105), so hat sich dieses Format mittlerweile erfolgreich durchgesetzt. Nach nunmehr 15 Jahren ist mit 352 CAS-Angeboten mehr als eine Verdreifachung erreicht. Ein Blick auf die Menge der DAS-Angebote macht klar, zu Lasten welchen Formats das Wachstum der CAS-Angebote erfolgte bzw. erfolgt. Die über die Zeit hinweg publiziert auffindbaren Informationen zu den Mengen der DAS-Angebote, bei denen die Datenquelle ausgewiesen wird, ergibt folgendes Bild:

- Im Jahr 2006 existieren laut Fischer (2006a, S. 106) total 218 Studiengänge der *universitären* Hochschulen. 37% sind MAS-Angebote (absolut: 81), 47% CAS-Angeboten (absolut: 102) und 16% sind DAS-Angebote (absolut: 35).
- Im Jahr 2013 wird für die *universitären* Hochschulen am Stichtag des 14. Januars 2013 neben 144 MAS sowie 245 CAS immerhin noch von 108 DAS-Angeboten berichtet (Fischer, 2014, S. 31).

Nur wenige Jahre später jedoch gibt es gemäß Auszählung am 31.12.2018 nur noch 51 DAS-Angebote (Abbildung 2). Dies sind weniger als 6% der Gesamtmenge (51 von insgesamt 888 Angeboten).

Das DAS-Format, das 2006 noch als „alleinstehendes Studienangebot oder als Teil eines Gesamtprogramms zusammen mit Zertifikats- und MAS-Abschlüssen im gleichen Themenbereich“ (Fischer, 2006a, S. 107) gesehen wurde, hat demnach an Attraktivität stark eingebüßt. Damit liest sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt die 2006 geäußerte Vermutung, dass der Abschluss in der Mitte einen schweren Stand haben wird, wie eine Vorwegnahme der Entwicklung:

- es ist „[...] interessanterweise gerade dasjenige Format am meisten in Frage gestellt, das bisher bei den Studiengängen dominierend war: das so genannte NDS (Nachdiplomstudium) mit Diplomabschluss [und]
- [das] einstmalige Flaggschiff der universitären Weiterbildung, das NDS mit Diplomabschluss [wird] von oben durch den MAS und von unten durch das Zertifikat verdrängt“ (Fischer, 2006a, S. 106).

Gefragt wurde bereits im Jahr 2006, ob das DAS-Format sogar „verschwinden“ wird – dies mit dem Vermerk, dass „die meisten Universitäten [zurzeit] noch daran festhalten [...]“ (Fischer, 2006a, S. 106). Die Universitäten bewerten zu diesem Zeitpunkt den MAS als „Prestigetragender“ und zukünftig als von hoher Bedeutung. Dem DAS wird eine „eher geringe aktuelle Bedeutung [...] zugewiesen, während die Bedeutung der Zertifikatskurse sowohl aktuell wie zukünftig mehrheitlich als hoch eingeschätzt wird“ (Fischer, 2006a, S. 106).

Mit der nunmehr 2018 erreichten Zahl der DAS-Angebote ist festzuhalten: Verschwunden ist das DAS als Format noch nicht, aber die Angebote mit diesem Format sind – rein mengenmäßig betrachtet – marginal geworden.¹¹ Ihre ursprünglich privilegierte Position haben sie auch an den MAS abgetreten. Gab es über alle Hochschultypen hinweg im Jahr 2010 erst 320 MAS-Angebote (Zimmermann et al., 2011, S. 12), finden sich Ende 2018 wie in Abbildung 2 aufgeführt deren 485 MAS-Angebote. Der MAS ist damit, neben dem CAS, das zweite erfolgreiche (abschlussbezogene) Format in der ursprünglichen von den Weiterbildungsstellen der Universitäten verfolgten Dreier-Struktur.

⁹ Am 31.12.2018 sind in der Datenbank von [swissuniversities](http://www.swissuniversities.ch) unter <https://www.studyprogrammes.ch> für „Universitäre Hochschulen“ deren zwölf Hochschulen in der Reihenfolge gemäß Drop-Down-Auswahl wie folgt abrufbar: „Universität Bern, Université de Lausanne, Universität Zürich, Universität Basel, Université de Fribourg, Université de Genève, Universität Luzern, Université de Neuchâtel, Universität St. Gallen, Università della Svizzera italiana, Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne, Eidgenössische Technische Hochschule Zürich“. Für „Fachhochschulen“ deren acht: „Berner Fachhochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, Fachhochschule Ostschweiz, Hochschule Luzern, Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale, Fachhochschule Kalaidos, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Zürcher Fachhochschule“. Es fehlt – im Vergleich zu den ausgewiesenen FH in der nationalen Bildungsstatistik des Bundesamtes für Statistik (BFS) – die Fachhochschule Zentralschweiz. Bei den „Pädagogische Hochschulen“ sind 19 aufgeführt: „Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Wallis/Haute école pédagogique du Valais, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Graubünden, Pädagogische Hochschule Freiburg, Université de Genève/Institut universitaire de formation des enseignants, Pädagogische Hochschule Thurgau, Haute école pédagogique du canton de Vaud, SUPSI - Dipartimento formazione e apprendimento già Alta Scuola Pedagogica, Pädagogische Hochschule Luzern, Pädagogische Hochschule Schwyz, Pädagogische Hochschule Zug, Haute école pédagogique – BEJUNE, Pädagogische Hochschule Schaffhausen, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Pädagogische Hochschule Zürich, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung/Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach“. Und für „Hochschulinstitutionen“ gibt es zwei Einträge: „FernUni Schweiz/UniDistance, Institut de hautes études internationales et du développement“.

¹⁰ Hervorzuheben ist, dass der Eintrag der Weiterbildungsangebote mit den Formaten CAS und DAS von [swissuniversities](http://www.swissuniversities.ch) erwünscht ist, jedoch keine Pflicht darstellt (Informationsgespräch mit [swissuniversities](http://www.swissuniversities.ch), 12. Februar 2019). Von einer Vollständigkeit hinsichtlich der CAS- und DAS-Angebote aller Schweizer Hochschulen kann demzufolge zum Abfragezeitpunkt nicht ausgegangen werden. Die im vorliegenden Beitrag gemachten Aussagen unterliegen dieser Einschränkung.

¹¹ Aussage mit Vorbehalt, da die Datenbankeinträge wie bereits erwähnt, keine Pflicht sind.

Die integralen MAS als Seltenheit

Neben dem modular strukturierten Weg zum Ziel MAS gab bzw. gibt es Angebote, die integral zu einem MAS führen, d.h. Interessierte müssen sich von Anfang an für das Abschluss-Ziel MAS entscheiden, so etwa beim Master of Health Administration (MHA), der erstmals 1997 bis 1999 durchgeführt wurde (Zimmermann et al., 2011, S. 19). Ein anderes Beispiel für einen integralen MAS ist der Executive Master of Public Administration (Thom, 2016, S. 147). Mittlerweile bilden jedoch die modularen MAS, also MAS, die sich durch eine Kombination von vor allem mehreren CAS oder einer Kombination von CAS und DAS

auszeichnen, den Großteil der Angebote (Zimmermann, 2012, S. 41).

4.2 Gründe für die Veränderungen

Man mag sich angesichts der im vorhergehenden Kapitel dargelegten Veränderungen in der prototypischen Aufbaustruktur zunächst nach den Gründen für die Ausdehnung der CAS-Angebote fragen. Es gibt zwei zentrale Gründe. Der erste Grund liegt nicht im Angebot selbst, sondern in der national harmonisierten Angebotsstruktur, die den Begriff CAS hinsichtlich der Qualität positiv konnotiert (Fischer, 2013, S. 110). Der zweite Grund sind die zahlreichen Stärken

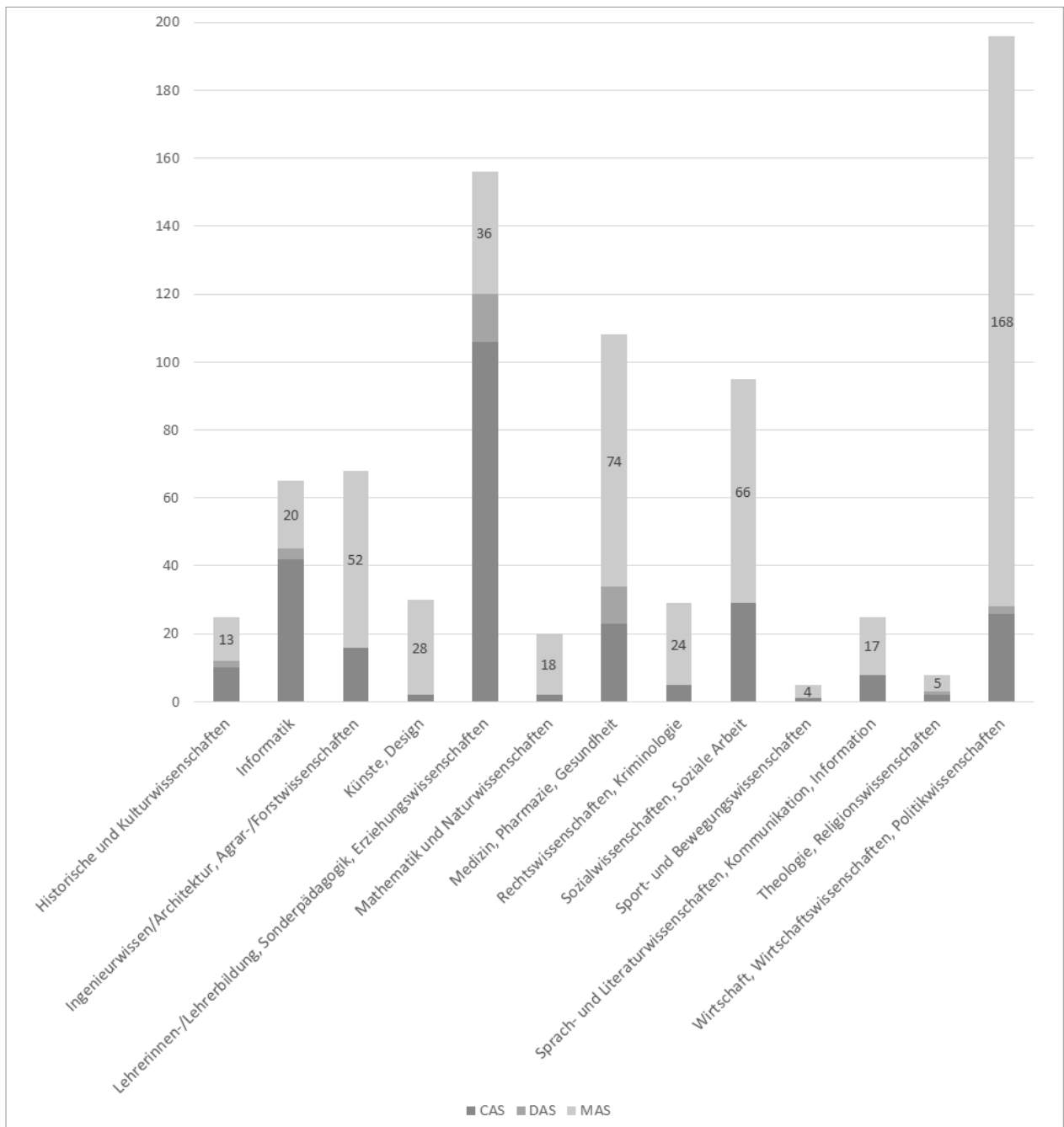


Abb. 3: CAS-, DAS- und MAS-Angebote aller Schweizer Hochschulen nach Themen (eigene Berechnung der von der Datenbank www.swissuniversities.ch am 31.12.2018 abgerufenen Daten).

(und wenigen Schwächen), die mit dem Kurzformat verbunden sind. Die Stärken lassen sich in Anlehnung an Fischer (2013, S. 115) wie folgt auf den Punkt bringen: (1) thematische Eingrenzbarkeit, (2) rasche Entwicklung, (3) Eignung als Baustein in einem Weiterbildungsprogramm, (4) geregelter und bezahlbarer Hochschul(weiterbildungs)abschluss, (5) ECTS-Punkte und Leistungsbeschreibung im Diploma Supplement, (6) Anrechenbarkeit in anderen Programmen, (7) Attraktivität für Personen mit knappen Zeitbudgets, (8) anerkannter Abschluss, (9) gegenüber den MAS größere Flexibilität bei der Zulassung, (10) zur Gestaltung von Kooperationen geeignet. Zu den Schwächen gehören, dass 10 ECTS-Punkte zu kurz sind für das Abbilden komplexer Kompetenzen und ein CAS weniger prestigeträchtig ist als ein MAS (Fischer, 2013, S. 115).

Als dann leitet das Stichwort der Prestigeträchtigkeit der MAS zur Frage nach den Gründen für die Ausdehnung der MAS über. Drei Gründe lassen sich anführen. Der erste Grund ist seine Wertigkeit als akademischer Titel. Der zweite Grund liegt in seiner Passung zu den CAS – er kompensiert deren Schwächen. Der dritte Grund liegt in seiner Relevanz für das Profil einer Hochschule. Im Jahr 2007 zeigte eine Studie für die Universitäten auf, dass hinsichtlich der Weiterbildung „am ehesten“ die MAS als profilbildend angesehen werden (Reichert, 2007, S. 43). Ihnen wurde auch „für die Zukunft [...] diesbezüglich Potential eingeräumt“ (Reichert, 2007, S. 43).

Schließlich ist in Bezug auf die Thematik der integralen versus modularen MAS anzuführen, dass integrale MAS für die anbietenden Hochschulen zwar Vorteile haben wie zum Beispiel ein konzertierter Werbeaufwand und damit wenig Verzettlung durch eine Stückelung der Kommunikationsbemühungen. Nachteile zeigen sich jedoch beim Verkauf. Interessierte können ihre Entscheidungen nicht in Etappen treffen, wie bei einem modular gebauten MAS. Dies erschwert den Kaufentscheid und erfordert vom Anbieter Geduld (und letztlich Geld) in den Verkaufsbemühungen. Ein weiterer Nachteil integraler MAS betrifft die Aufnahmebedingungen. Von Beginn an muss für den ganzen MAS entschieden werden, ob Interessierte die Anforderungen gemäß Reglement erfüllen und aufgenommen werden, oder ob sie abzuweisen sind. Eine modulare Struktur im Sinne der Aufbaustruktur, die mit einem CAS startet, lässt einer Hochschule diesbezüglich einen sehr viel größeren Spielraum (Zimmermann, 2012).

4.3 Die Themenfelder aller Formate: eine Momentaufnahme

Bei der Frage nach den Themenfeldern ist gemäß Abbildung 3 Folgendes erkennbar: Von den total 830¹² vorhandenen Einträgen für die Angebote CAS (total: 272), DAS (total: 33) und MAS (total: 525) entfallen mit gut 55% (absolut: 460) mehr als die Hälfte aller Angebote auf nur drei Themenfelder: Wirtschaft, Wirtschaftswissenschaften, Politikwissenschaften (total: 196);

Lehrer-/Lehrerinnenbildung, Sonderpädagogik, Erziehungswissenschaften (total: 156); Medizin, Pharmazie, Gesundheit (total: 108). Bei den CAS-Angeboten findet sich mit 54% (absolut: 148) gut die Hälfte der CAS in lediglich zwei Themenfeldern: Lehrer-/Lehrerinnenbildung, Sonderpädagogik, Erziehungswissenschaften (total: 106) sowie Informatik (total: 42). Bei den MAS-Angeboten konzentriert sich mit 46% (absolut: 242) ebenfalls fast jedes zweite MAS-Angebot in nur zwei Themenfeldern: Wirtschaft, Wirtschaftswissenschaften, Politikwissenschaften (total 168) sowie Medizin, Pharmazie, Gesundheit (total 74).

Die Häufung von MAS-Angeboten in wenigen Themenfeldern ist aus dem Blickwinkel der Abschlusszahlen der nationalen Statistik ein bereits bekanntes Phänomen (Zimmermann, 2019). Bei den CAS müsste – bevor Überlegungen zu den Häufungen angestellt werden – eingehender ausgeleuchtet werden, wie gut die CAS-Angebote in der Datenbank erfasst sind. Dieser offene Punkt trifft auch für die DAS-Angebote zu. Wie oben bereits erwähnt ist nach Auskunft von swissuniversities der Eintrag dieser Angebote zum Zeitpunkt der Anfrage nicht Pflicht (Informationsgespräch mit swissuniversities, 12. Februar 2019). Damit stellt das erzeugte Bild zu den Themenfeldern eine Momentaufnahme dar. Die Veränderungen der in der Datenbank erfassten Mengen der Angebote und ihre Zuordnung auf die definierten Themenfelder ist in die Zukunft hinein verfolgenswert.

5 Fazit

Die CAS-, DAS- und MAS-Angebote haben als abschlussbezogene Weiterbildung an den Schweizer Hochschulen seit ihrer Initiierung eine rund 20-jährige Geschichte. Davon waren gut zehn Jahre der Erarbeitung der Formate gewidmet. Diese Erarbeitung erstreckte sich ausgehend von einer Bestandsaufnahme zu den Angeboten über die Diskussionen zu ihren Bezeichnungen bis hin zur Aufnahme in den nationalen Qualifikationsrahmen. Die aus heutiger Sicht eingängigen Bezeichnungen der Formate waren demnach keinesfalls von Anfang an gegeben. Verschiedene Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen begünstigten die Durchsetzung der Formate, allen voran die durch die Initiierung der Fachhochschulen eingeleitete Transformation des Bildungssystems. Diese Transformation auf der Makro-Ebene führte im Zusammenspiel mit Gegebenheiten auf der Meso-Ebene (das Wissen und Können in den Fachhochschulen zur Vermarktung der Angebote) und auf der Mikro-Ebene (hochschulische Weiterbildungsabschlüsse als Bedürfnis von Individuen) zu einer gelingenden Passung zwischen Angebot und Nachfrage. Die prototypische Aufbaustruktur zeigt zwei markante Veränderungen: das DAS-Format als Format der Mitte ist mengenmäßig nur noch marginal vorhanden. Seine ursprünglich privilegierte Position, wie sie in den Anfängen der Dreier-Struktur vorgesehen war, hat es an die Stufen CAS und MAS abgegeben – aus dargelegten

¹² Dass bei der thematischen Abfrage über alle drei Formate hinweg eine andere Angebotsmenge erscheint, als bei der Abfrage nach Hochschultyp, ist Mehrfacheinträgen in der Datenbank zuzuschreiben (Informationsgespräch mit swissuniversities, 12. Februar 2019).

Gründen. Weiter sind die integralen MAS selten geworden. Die Auswertung der Einträge der CAS-, DAS- und MAS-Angebote in der Datenbank von www.swissuniversities.ch ergibt, dass sich die Angebote in gewissen Themenfeldern häufen. Da der Eintrag in die Datenbank keine Pflicht ist, ist das erzeugte Bild als eine Momentaufnahme anzusehen. Trotzdem und gerade deshalb sind es die Veränderungen der Einträge in der Datenbank weiterhin wert zu verfolgen.

Literatur

- Banscherus, U. (2015). *Von der gesellschaftlichen zur individuellen Verantwortung. Konzeptionelle Perspektiven mit Hochschulweiterbildung im Wandel der Zeit. Hochschule und Weiterbildung*, (2), 15–19.
- Bischof, M. & Glauser, B. (2015). *vielfältig - hartnäckig - weitblickend. 13 Jahre Tanzkultur. Eine Sammlung aus dreizehn Jahren Weiterbildungsstudiengang Tanzkultur 2002-2015 an der Universität Bern*. Bern: Universität Bern.
- Christmann, B. (2012). Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 125–134.
- CRUS. (2003). *Gliederung und Abschlüsse in der universitären Weiterbildung. Harmonisierungsgrundsätze im Rahmen der Bologna-Reform*. Bereinigtes Arbeitspapier mit Beschlussanträgen zuhanden der CRUS Bern, PV vom 6./7.11.2003. Version 5.4/20.10.2003.
- CRUS. (2009). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich*. (nqf.ch-HS). Fassung vom 23. November 2009.
- Fischer, A. (2006a). Welche Formate braucht die wissenschaftliche Weiterbildung? In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 104–107.
- Fischer, A. (2006b). Universitäre Weiterbildung: Grundlagen der Profilbildung. *Education Permanente*, 36–38.
- Fischer, A. (2013). CAS - ein Weiterbildungsformat mit Potenzial. In Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (Hrsg.), *40 Jahre Wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU* (S. 105–117). Mainz: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) an der JGU.
- Informationsgespräch mit [swissuniversities](http://www.swissuniversities.ch). (12. Februar 2019).
- Reichert, S. (2007). *Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.
- [swissuniversities](http://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/qualifikationsrahmen/weiterbildung/). (2019). *Weiterbildung im Hochschulbereich*. Abgerufen am 10. Februar 2019 von <https://www.swissuniversities.ch/de/hochschulraum/qualifikationsrahmen/weiterbildung/>
- Thom, N. (2016). Exzellenz in der universitären Weiterbildung. Zwei Praxisbeispiele. In T. E. Zimmermann, W. Jütte & F. Horváth (Hrsg.), *Arenen der Weiterbildung* (S. 142–151). Bern: hep verlag ag.
- Universität Bern (2007). *Neues Weiterbildungsprogramm „Evaluation“*. Medienmitteilung vom 21. Mai 2007.
- Vogt, H. (2017). Grundfragen wissenschaftlicher Weiterbildung. In R. Egger & M. H. Baur (Hrsg.), *Bildungspartnerin Universität. Tertiäre Weiterbildung für eine erfolgreiche Zukunft* (S. 3–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weber, K. (2005). Der Bolognaprozess dynamisiert die Hochschulstruktur. Über die Chancen der unbeabsichtigten Folgen eines Reformprozesses. *VSH-Bulletin*, (1), 10–14.
- Weber, K. (2006). Weiterbildung an den Hochschulen: vielfältig, dynamisch und ungeordnet. *Education Permanente*, (1), 4–6.
- Weber, K. (2013). Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen. *Hochschule und Weiterbildung*, (2) 53–60.
- Weber, K. (2015). Gesellschaftliche Verantwortung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Ein Interview mit Karl Weber. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 8–9.
- Zimmermann, T. E. (2012). Die Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengänge in der deutschsprachigen Schweiz. In T. E. Zimmermann & A. Fischer, (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer explorativen Analyse* (S. 33–61). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Zimmermann, T. E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (im Erscheinen).
- Zimmermann, T. E., Müller, M. & Fischer, A. (2011). *Der „MAS“ in der Schweiz. Ergebnisse einer explorativen Analyse*. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.

Autorin

Dr. Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@zuw.unibe.ch

Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung

Eine empirische Beobachtung

KIRSTEN MEYER

MARKUS WALBER

WOLFGANG JÜTTE

Kurz zusammengefasst ...

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote adressieren als Teil des Wissenschaftssystems insbesondere Akteur_innen der (Berufs-)Praxis. Damit bieten sie aus einer system- und wissenstheoretischen Perspektive Möglichkeiten zur Interaktion von wissenschaftlichen Erkenntnissen und (berufs-)praktischen Erfahrungen. Ausgehend von einem eigenen Modell zur Entstehung von Professionalität in Form einer besonderen Wissensqualität – dem Professionswissen – wurde in einem explorativen Forschungsprojekt untersucht, inwiefern sich die Annahmen des Modells aus der Perspektive von Teilnehmenden bestätigen und welche Professionalisierungseffekte zum Ausdruck kommen. Dafür wurden Teilnehmende drei sich unterscheidender weiterbildender Masterstudiengänge aus dem Bereich Erziehungswissenschaften befragt, wie sie das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen wahrnehmen und welche Gelegenheiten sich zur Begegnung der Wissensarten bieten. Gleichwohl in den Studiengängen sowohl in formellen als auch in informellen Kontexten Gelegenheiten zur Interaktion der Wissensarten wahrgenommen werden, zeichnen sich Unterschiede zwischen Studiengängen mit spezifischer Berufsfeldorientierung und einer Orientierung an der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung ab.

1 Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote stellen von ihrer funktionalen Bestimmung her ein Verknüpfungsmedium zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und (berufs-)praktischen Handlungen dar. Sie haben das Ziel, die Professionalität unterschiedlicher Akteur_innen zu entwickeln oder zu erhalten. Mit dem „Bielefelder Modell der Interaktionalen Professionalisierung“ (Jütte, Walber & Behrens, 2012) liegt

ein Modell vor, das die Entstehung von Professionalität in Form einer besonderen Wissensqualität – dem Professionswissen, welches sich in der Interaktion von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen konstituiert – theoretisch zu erfassen versucht. In diesem Beitrag wird am Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung empirisch gezeigt, inwiefern sich die Annahmen des Modells der Interaktionalen Professionalisierung aus der Perspektive von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote bestätigen und in welchen Qualitäten Professionalisierungseffekte zum Ausdruck kommen. Dafür wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Gelegenheitsstrukturen zur Professionalisierung in Interaktionsräumen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“¹ die Wahrnehmung von Teilnehmenden weiterbildender Masterstudiengänge in den Blick genommen. Während das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung durch heterogene Angebotsformate und -formen gekennzeichnet ist, bildet das Format der weiterbildenden Masterstudiengänge eine Ausnahme (Christmann, 2018). Denn wie die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ der Kultusministerkonferenz (KMK) verdeutlichen, werden in weiterbildenden Masterstudiengängen „qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraus[gesetzt]. [Und] die Inhalte [...] sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen“ (KMK, 2010, S. 5). Weiterbildende Masterstudiengänge stellen folglich ein Format wissenschaftlicher Weiterbildung dar, das explizit Teilnehmende mit berufspraktischen Erfahrungen adressiert, die Berufspraxis der Teilnehmenden bei der Gestaltung des weiterbildenden Studiums inhaltlich berücksichtigt und damit Potenziale zur Begegnung von Wissenschaft und Praxis im Sinne des Modells der Interaktionalen Professionalisierung bietet.

¹ Siehe ausführlich auch den Forschungsbericht (Walber, Jütte & Meyer, 2017).

Die empirischen Ergebnisse der Untersuchung sollen einen Beitrag zur Professionalisierungsforschung leisten. Bisher werden Professionalisierungsdiskurse vorwiegend aus theoretischen Perspektiven anhand der Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung geführt: *Professionen* gelten in einem professionssoziologischen Verständnis oft als Berufe, die sich durch spezifische Merkmale auszeichnen wie Wissenschaftsbasierung, Autonomie, Orientierung an zentralen gesellschaftlichen Werten, Zuständigkeitsmonopol für gesellschaftliche Handlungsbereiche sowie Organisation durch eine berufsständische Vertretung (siehe u.a. Miege, 2016). Der strukturfunktionalistische Ansatz nach Parsons (1968) nimmt hingegen die gesellschaftliche Stellung und Funktion von Professionen in den Blick. Eine kritische Betrachtung klassischer Professionsansätze findet sich im Rahmen machtheoretischer Ansätze (Larson, 1977; Freidson, 1979). Aus systemtheoretischer Sicht beschreibt Stichweh (1996) Professionen als Leistungsrollen, die in den jeweiligen Funktionssystemen die Wissensbestände verwalten. Die Strukturen professionellen Handelns sind darüber hinaus in dem strukturtheoretischen Ansatz Oevermanns (1996) zentral. Der Begriff der *Professionalität* verweist hingegen im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung auf eine besondere Qualität im professionellen Handeln, auch unabhängig von einem Professionsstatus im Sinne professionssoziologischer Ansätze (Nittel, 2000; Peters, 2004; Gieseke, 2018). Mit dem Begriff *Professionalisierung* werden berufliche Entwicklungen im Zeitverlauf betrachtet. In einem strukturellen Verständnis beschreibt Professionalisierung die Verberuflichung einer Tätigkeit hin zu einer Profession (Peters, 2004, S. 91) und in einem individuellen Verständnis die berufliche Entwicklung eines Individuums auch unabhängig von professionssoziologischen Kriterien (Nittel & Seltrecht, 2008; siehe zum Professionalisierungsdiskurs in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch Walber & Meyer, 2019). *Professionswissen* – als Wissensbasis professionellen Handelns – wird hingegen in dem wissenstheoretischen Ansatz von Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) in den Blick genommen. Dessen professionstheoretisches Verständnis bildet die Grundlage für das Modell der Interaktionalen Professionalisierung. Dieser theoretischen Perspektive wird sich im Folgenden angenähert, bevor auf die empirische Untersuchung eingegangen wird und die zentralen Ergebnisse dargestellt und diskutiert werden.

2 Theoretische Annäherung

Stehen in den beschriebenen professionstheoretischen Diskursen oft die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung im Fokus, sind in dem Modell der Interaktionalen Professionalisierung die theoretischen Konzepte des Professionswissens sowie des Interaktionssystems grundlegend.

2.1 Professionswissen als eigenständige Wissensart

In Abgrenzung zu den in der Wissensverwendungsforschung diskutierten Transfer- und Transformationsannahmen, bei denen es in der Regel um eine Wissensübertragung aus einer

Lernsituation auf eine Anwendungssituation geht (siehe u.a. Hof & Lambert, 2004, S. 197-198), wird Professionswissen in der wissenstheoretischen Perspektive von Dewe et al. (1992) als eine Wissensart verstanden, die sich in der Begegnung von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen neu konstituiert und gleichwertig neben diesen steht. Professionswissen besteht folglich weder aus einer Einheit von Wissenschaft und Praxis noch einer Addition, Vermischung, Vermittlung oder Transformation wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens. Die Strukturlogiken beider Wissensarten bleiben bestehen und stehen einander komplementär gegenüber (Dewe et al., 1992, S. 78-88).

Wissenschaftliches Wissen

Wissenschaftliches Wissen lässt sich in einem systemtheoretischen Verständnis dem Funktionssystem der Wissenschaft zuordnen, dessen Funktion darin besteht, Erkenntnisse zu generieren (Luhmann, 2009, S. 194; Baraldi, Corsi & Esposito, 1997, S. 11-112). Die Strukturlogik wissenschaftlichen Wissens orientiert sich folglich an dem Kriterium der Wahrheit und zielt auf Erkenntnisgewinn. Die unmittelbare Anwendung in der Praxis steht nicht im Fokus, vielmehr werden Phänomene aus einer Distanz heraus beobachtet und beschrieben. Wissenschaftliches Wissen lässt sich daran anschließend als ein der Zeit und Situation enthobenes Wissen beschreiben, das abstrakt und hypothetisch bleibt (Dewe et al., 1992; Dewe, 1996).

(Berufs-)Praktisches Wissen

(Berufs-)Praktisches Wissen entsteht hingegen in der (beruflichen) Praxis und findet dort auch Anwendung. Es basiert auf Erfahrungen und Regelwissen, die durch das Handeln in der (beruflichen) Praxis gewonnen werden. In einem systemtheoretischen Verständnis orientiert sich (berufs-)praktisches Wissen an dem Kriterium der Angemessenheit und steht unter dem Entscheidungsdruck, der Situation angemessen zu handeln (Dewe et al. 1992, S. 81). In Abgrenzung zum wissenschaftlichen Wissen ist die Strukturlogik dieser Wissensart „nicht in Gestalt [...] wissenschaftlicher Aussagen [zu] objektivieren und mit[zuteilen“ (Dewe et al., 1992, S. 84). (Berufs-)Praktisches Wissen lässt sich somit auch als situations- und zeitgebunden beschreiben, es ist nicht hypothetisch, sondern ermöglicht das Handeln in der (Berufs-)Praxis (Dewe et al., 1992; Dewe, 1996).

Professionswissen

Die komplementären Strukturlogiken des wissenschaftlichen Wissens und des (berufs-)praktischen Wissens gelten nach Dewe et al. (1992) als grundlegend für die Entstehung professionellen Wissens. Professionswissen umfasst sowohl der Situation angemessen zu handeln und Entscheidungen zu treffen als auch das Handeln aus einer wissenschaftlichen Distanz heraus zu überdenken und zu reflektieren. Die Wissensart kann folglich als zeit- und situationsbezogen beschrieben werden und zeigt sich in einem überdachten Handeln (Dewe et al., 1992; Dewe, 1996), im Sinne einer reflektierten Beruflichkeit (Walber et al., 2017).

WISSENSCHAFTLICHES WISSEN	PROFESSIONSWISSEN	(BERUFS-)PRAKTISCHES WISSEN
(Er)kennen kontextübergreifend abstrakt Denkmuster Denken zeitenthoben Distanz situationsübergreifend unanwendbar	kontextorientiert reflektierte Beruflichkeit überdachtes Handeln zeitbezogen situationsbezogen 	Können kontextgebunden konkret Berufsroutine Handeln zeitgebunden Nähe situationsgebunden anwendbar

Abb. 1: Strukturlogiken der Wissensarten (Walber et al., 2017).

Professionswissen als Voraussetzung für professionelles Handeln konstituiert sich nach Dewe et al. (1992) in der Begegnung und Relationalisierung wissenschaftlichen Wissens und (berufs-)praktischen Wissens durch die bzw. den Professionelle_n als Träger_in der Wissensarten. Die Strukturlogik des Professionswissens kann von dem wissenschaftlichen Wissen und dem (berufs-)praktischen Wissen, wie in Abbildung 1 dargestellt, abgeleitet werden.

Während der Fokus des wissens-theoretischen Ansatzes von Dewe et al. (1992) auf der Rekonstruktion der Strukturmerkmale des Professionswissens als Voraussetzung von professionellem Handeln liegt, wird in dem Modell der Interaktionalen Professionalisierung (Jütte & Walber, 2012; Walber & Jütte, 2015) der Konstruktionsprozess dieses Professionswissens im Rahmen von Interaktionssystemen in den Blick genommen.

2.2 Interaktionssysteme als Professionalisierungsräume

Aus systemtheoretischer Perspektive sind Begegnungen zwischen differenten Funktionssystemen - wie Wissenschaft und (Berufs-)Praxis - mittels Interaktionssystemen möglich (Kieserling, 1999). Interaktionssysteme entstehen in der physischen Anwesenheit, gegenseitigen Wahrnehmung und Kommunikation körpergebundener autopoietischer, selbstreferenzieller und operational geschlossener psychischer Systeme (Kieserling, 1999, S. 5), die als Träger_innen spezifischer Wissensarten der differenten Funktionssysteme fungieren und diese mit in Interaktionen einbringen. Gleichwohl aus systemtheoretischer Sicht kein direkter Austausch zwischen psychischen Systemen möglich ist, bieten wechselseitige Wahrnehmung und Kommunikation in Interaktionssystemen Chancen zur Perturbation. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Praxisanforderungen lassen sich in der Interaktion in Beziehung setzen (Jütte & Walber, 2012, S. 69), so dass sich vorhandene Strukturen überdenken und neu bilden lassen (siehe auch Luhmann, 2011, S. 13). Da sich Perturbationen auf Basis der Selbstorganisation erst in den jeweiligen Funktionssystemen auflösen, entsteht ein doppelter Nutzen: „Das Wissenschaftssystem kann aktuelle praxisrelevante Forschungsfragen identifizieren, das Praxissystem erhält

wissenschaftlich fundierte Anregungen für das praktische Handlungsrepertoire“ (Jütte & Walber, 2012, S. 70).

Interaktionssysteme, in denen Vertreter_innen des Wissenschaftssystems und Vertreter_innen verschiedener Funktionssysteme aus Praxissystemen als Träger_innen der entsprechenden Wissensarten in Begegnung treten, lassen sich folglich als Professionalisierungssysteme beschreiben, die anschließend an das Professionsverständnis von Dewe et al. (1992) Potenziale zur Entstehung von Professionswissen bieten können (siehe Abbildung 2).

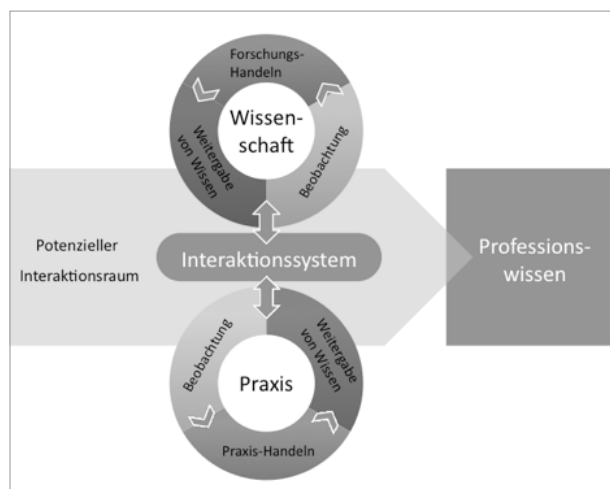


Abb. 2: Das Modell der Interaktionalen Professionalisierung (Jütte & Walber, 2010, S. 94).

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote stellen aufgrund ihrer Funktion ein idealtypisches Beispiel für solche Professionalisierungssysteme dar (Walber & Jütte, 2012; Walber & Jütte, 2015; siehe auch Walber & Meyer, 2019) und scheinen daher prädestiniert für empirische Analysen. Während sich die Angebote des grundständigen Studiums vordergründig an Studierende ohne (berufs-)praktische Erfahrungen richten und Begegnungen wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens daher nur hypothetisch möglich sind, adressieren weiterbildende Studienangebote als Teil des Wissenschaftssystems explizit Akteur_innen des Praxissystems (siehe auch KMK, 2010). He-

rausforderungen ergeben sich insbesondere in Bezug auf die didaktische Gestaltung der Professionalisierungssysteme: Auf der makro- und mesodidaktischen Ebene steht im Rahmen der Programmplanung die Vorbereitung der Interaktionen im Fokus; Auf der mikrodidaktischen Ebene ist die Lehr-/Lerninteraktion so zu initiieren, dass sich einerseits die Interaktionsanlässe an den Anforderungen des beruflichen Tätigkeitsfeldes der Teilnehmenden ableiten lassen und andererseits die (Berufs-)Praxis der Teilnehmenden als Reflexionsgegenstand fungiert, „auf den disziplinäre Erkenntnisse appliziert werden können“ (Walber & Jütte, 2015, S. 56).

3 Empirischer Zugang

Anschließend an die theoretischen Annahmen des Modells der Interaktionalen Professionalisierung wurde im Rahmen des qualitativen Forschungsprojekts „Gelegenheitsstrukturen zur Professionalisierung in Interaktionsräumen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ untersucht, wie Teilnehmende weiterbildender Masterstudiengänge das Verhältnis von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen wahrnehmen und welche Möglichkeitsräume sich im Rahmen des weiterbildenden Studiums bieten, um beide Wissensarten in Beziehung zu setzen.

Da bisher keine empirischen Erkenntnisse zu dem theoretischen Ansatz der Interaktionalen Professionalisierung vorliegen (siehe Kapitel 1), handelt es sich bei der vorgelegten Studie um ein exploratives qualitatives Vorgehen. Dies ermöglicht ausgehend von den professionstheoretischen Vorannahmen, vielschichtige Einblicke in die individuelle Wahrnehmung der Teilnehmenden als Träger_innen der Wissensarten. Folgende Forschungsfragen waren leitend:

1. Wie werden jeweils wissenschaftliches Wissen und (berufs-)praktisches Wissen von den Teilnehmenden verstanden und wie bilden sich die Wissensarten jeweils in den weiterbildenden Masterstudiengängen ab?
2. Welche Räume und Anlässe nehmen die Teilnehmenden während des weiterbildenden Masterstudiums wahr, in denen sie wissenschaftliches Wissen und (berufs-)praktisches Wissen in Beziehung setzen können?
3. Welche Akteur_innen werden im Rahmen des weiterbildenden Studiums als Träger_innen von Wissensressourcen wahrgenommen und welche Rolle nehmen sie im Wissenskonstruktionsprozess ein?
4. Wie verstehen die Teilnehmenden das Verhältnis von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen hinsichtlich der Entstehung eines professionalisierten Wissens und Handelns und welche Funktion schreiben sie Professionswissen zu?

Das qualitative Sampling setzt sich aus Teilnehmenden drei weiterbildender Masterstudiengänge zusammen, die unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, jedoch alle thematisch

im Bereich der Erziehungswissenschaften zu verorten sind: ein Fernstudiengang mit Präsenzphase, dessen inhaltliche Ausrichtung in dem Bereich Beratung und Coaching liegt und von einer Fernhochschule angeboten wird (Fall 1); ein berufsbegleitender Präsenzstudiengang mit der inhaltlichen Ausrichtung Beratung im Bildungsbereich, der von einer Universität initiiert wird (Fall 2) sowie ein berufsbegleitender Präsenzstudiengang, der an der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausgerichtet ist und ebenfalls von einer Universität angeboten wird (Fall 3) (siehe Abbildung 3).

	FALL 1	FALL 2	FALL 3
Hochschulform	Fernhochschule	Universität	Universität
Studienform	Fernstudium mit Präsenzphasen	Berufsbegleitendes Präsenzstudium	Berufsbegleitendes Präsenzstudium
Inhaltliche Ausrichtung	Beratung/Coaching	Beratung im Bildungsbereich	Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Interviewte Teilnehmende der Weiterbildung	4 Teilnehmende in der Endphase	3 Absolvent_innen	3 Teilnehmende in der Endphase

Abb. 3: Das qualitative Sampling.

Während in den Studiengängen Fall 1 und Fall 3 jeweils vier bzw. drei Teilnehmende gewonnen werden konnten, die sich in der Endphase des Studiums befanden, hatten die drei Interviewten des Studiengangs Fall 2 zum Zeitpunkt des Interviews das Studium bereits abgeschlossen.

Die Daten wurden mittels leitfadengestützter qualitativer Interviews (Kruse, 2014) erhoben. Der Interviewleitfaden wurde ausgehend von den Forschungsfragen und den zugrundeliegenden professionstheoretischen Annahmen entwickelt. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016), die eine systematische, durch Theorien und vorab festgelegte Regeln geleitete Interpretation des Datenmaterials ermöglicht. Diese Vorteile nutzend wurde das Kategoriensystem aus dem Interviewleitfaden deduktiv abgeleitet und durch induktive Kategorien, die am Material gebildet wurden, ergänzt.

4 Zentrale Ergebnisse der empirischen Beobachtung

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, wie Teilnehmende weiterbildender Masterstudiengänge wissenschaftliches Wissen und (berufs-)praktisches Wissen verstehen und im Rahmen ihres weiterbildenden Studiums

wahrnehmen (Kapitel 4.1), welche Möglichkeiten zur Interaktion der Wissensarten sich im Rahmen des Studiums bieten (Kapitel 4.2), an welche Träger_innen die Wissensarten gebunden sind und welche Rolle diese im Wissenskonstruktionsprozess einnehmen (Kapitel 4.3). Darüber hinaus wird in den Blick genommen, wie die Teilnehmenden das Verhältnis der Wissensarten wahrnehmen und welche Bedeutung sie diesem – auch für ihr eigenes professionelles Handeln – zuschreiben (Kapitel 4.4).

4.1 Wissenschaftliches Wissen und (berufs-)praktisches Wissen im weiterbildenden Studium

Wissenschaftliches Wissen und (berufs-)praktisches Wissen werden von den befragten Teilnehmenden jeweils als Teil des weiterbildenden Studiums wahrgenommen. Dabei zeigt sich das wissenschaftliche Wissen insbesondere in Form von *wissenschaftlichen Theorien* sowie *empirischen Studien* und wird von den befragten Teilnehmenden als *durch wissenschaftliche Methoden belegtes Wissen*, dessen Herkunft nachvollziehbar ist, beschrieben. Mit (berufs-)praktischem Wissen werden hingegen *Erfahrungen aus der Berufspraxis*, *Intuition* sowie *Handeln aus dem Bauch heraus* oder *Handeln nach der Methode Versuch und Irrtum* in Verbindung gebracht.

Hinsichtlich ihrer Funktion werden beiden Wissensarten unterschiedliche Schwerpunkte zugeschrieben. Während wissenschaftliches Wissen *einen distanzierten Blick auf die Praxis* und *Reflexivität* ermöglicht sowie als *Erklärung und Begründung* fungiert, wird die Funktion (berufs-)praktischen Wissens darin gesehen, *alltägliches berufliches Handeln* zu ermöglichen und die Bearbeitung von *Routinefällen* zu ermöglichen:

„[F]ür mich ist Praxiswissen, das was mir ermöglicht, die neunzig Prozent Routinefälle abzuwickeln und zwar möglichst effizient und fehlerlos. Das dient der Fehlerreduktion und im Grunde genommen auch der Vereinfachung, also der Abläufe und auch der Stressreduktion“ (F1_I2, Abs. 44).

In Bezug auf das Verständnis und die Funktion wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens zeigen sich folglich Anknüpfungen an die von Dewe et al. (1992) dargestellten Strukturlogiken der Wissensarten (siehe Kapitel 2.1).

Gleichwohl beide Wissensarten in den jeweiligen weiterbildenden Studiengängen Teil des Präsenz- und des Selbststudiums sind, zeichnen sich zwischen den drei untersuchten Studiengängen Unterschiede hinsichtlich des Umgangs mit den Wissensarten ab. Die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens wird im Fernstudiengang (Fall 1) vordergründig als Teil des Selbststudiums wahrgenommen: „der wissenschaftliche Fokus, also was es natürlich zum Lernen manchmal auch schwieriger macht, [...] wir haben hier so Lernbriefe, Lernstudienhefte. [...] Also da haben wir im Grunde dann eine wissenschaftliche Abhandlung über ein Thema, mit

Verweisen auch zu weiterführender Literatur“ (F1_I4, Abs. 36). In den Präsenzstudiengängen (Fall 2 und Fall 3) lassen sich diesbezüglich keine Unterschiede zwischen den Selbststudienphasen und den Präsenzveranstaltungen identifizieren. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Präsenzveranstaltungen des an der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung orientierten Studiengangs vorwiegend wissenschaftsorientiert gestaltet und abhängig von den jeweiligen Dozent_innen auch vertiefte Vorkenntnisse in Bezug auf wissenschaftliche Theorien vorausgesetzt werden. Der Anteil wissenschaftlichen Wissens im Rahmen des Präsenzstudiengangs mit Berufsfeldorientierung (Fall 2) wird von den befragten Teilnehmenden hingegen eher als gering beschrieben.

Alle weiterbildenden Masterstudiengänge bieten den Teilnehmenden zudem die Möglichkeit, Wissen und Erfahrungen aus der eigenen (Berufs-)Praxis mit in das Studium einzubringen. Eine Teilnehmende des Präsenzstudiengangs mit Berufsfeldorientierung (Fall 2) verdeutlicht:

„Also es wird dann gefragt, [...] wer hat einen Fall, wer möchte einen reinbringen? Wer ist bereit einen Fall reinzubringen? Weil nicht jeder möchte da alles thematisieren“ (F2_I1, Abs. 50).

Wie in dieser und weiteren Beschreibungen der Teilnehmenden der Studiengänge mit spezifischer Berufsfeldorientierung (Fall 1 und Fall 2) ersichtlich wird, fungieren u.a. Fälle aus der (beruflichen) Praxis der Teilnehmenden als Gegenstand der Reflexion und Bearbeitung. Die Teilnehmenden des disziplinentorientierten Studiengangs nehmen im Rahmen des weiterbildenden Studiums hingegen nur punktuell Möglichkeiten zur Thematisierung der eigenen (beruflichen) Praxis wahr: „Wir waren sehr gesprächsfreudig [...], da hatte der Lehrende nicht unbedingt ((lacht)) was machen können“ (F3_I1, Abs. 47). In dieser Aussage wird deutlich, dass in dem weiterbildenden Studium (berufs-)praktischen Erfahrungen besonders auf Initiative der einzelnen Teilnehmenden Raum gegeben wird.

4.2 Gelegenheiten zur Interaktion der Wissensarten

Sowohl im Rahmen *formeller Lehr-/Lernsettings* – wie Präsenzveranstaltungen – als auch in *informellen Kontexten* der jeweiligen weiterbildenden Studiengänge werden von den befragten Teilnehmenden Möglichkeiten zur Interaktion wissenschaftlichen Wissens und (berufs-)praktischen Wissens wahrgenommen.

Im Kontext formeller Lehr-/Lernsettings sehen die Teilnehmenden der berufsfeldorientierten Studiengänge (Fall 1 und Fall 2) insbesondere in den didaktischen Elementen *praktische Übungen*, *Feedback* und *Reflexion* das Potenzial, Interaktionsmöglichkeiten zu anzuregen:

„Es war selbstverständlich, genau das war ja eigentlich so das höchste Gut, was wir hatten, dass man immer

wieder reflektiert und reflektiert und reflektiert hat, ja und sich selbst, aber auch die Praxis und die Anderen“ (F2_I3, Abs. 96).

Explizit *initiierte Diskussionen* bilden hingegen in dem disziplinierten Studiengang (Fall 3) ein zentrales didaktisches Element zur Förderung der Interaktion der Wissensarten.

Außerhalb der formellen Lehr-/Lernsettings bilden zudem *Gespräche mit Kommiliton_innen und Dozent_innen* oder auch mit *Akteur_innen aus dem Kontext der beruflichen Tätigkeit* Möglichkeiten zur Interaktion der Wissensarten. Unterschiede zwischen den Studiengängen zeigen sich u.a. im Kontakt mit Kommiliton_innen und Dozent_innen. Während in den berufsfeldorientierten Studiengängen (Fall 1 und Fall 2) verschiedene Interaktionsmöglichkeiten sowohl mit Kommiliton_innen als auch mit Dozent_innen wahrgenommen werden, führen die befragten Teilnehmenden des an der Disziplin Erwachsenenbildung / Weiterbildung orientierten Studiengangs (Fall 3) an:

„Mit Professor[_inn]en nur auf Anfrage. [...] wenn man sagt, ich habe dieses und jenes Anliegen oder Frage, da waren die bereit, wobei es schwierig war, weil viele Dozent[_inn]en außerhalb [...] lehren und forschen und es dann per E-Mail gelaufen ist“ (F3_I2, Abs. 71).

Neben Interaktionen zwischen physisch anwesenden Akteur_innen bieten auch *schriftliche wissenschaftliche Arbeiten* eine Möglichkeit, in der die Teilnehmenden ihre eigenen (beruflich-)praktischen Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung setzen:

„Insbesondere bei der Masterarbeit habe ich mir schon ein Thema ausgesucht, mit dem ich es mir nicht gerade einfach gemacht habe, weil ich mir einen Kunden gesucht habe, die gefragt habe, ob ich bei denen schreiben darf (.) und habe wirklich alles was ich gelernt habe, das ist jetzt übertrieben, sagen wir mal die Hälfte von dem was ich gelernt habe, habe ich versucht, dort auszuprobieren“ (F2_I1, Abs. 26).

Während aus systemtheoretischer Perspektive Interaktionen allein zwischen physisch anwesenden psychischen Systemen möglich sind, wird hier deutlich, dass neben klassischen Interaktionen in formalen Lehr-/Lernsettings und informellen Anlässen auch Interaktionen mit Aktanten (Schmidt 2005, S.106, 156ff.) Gelegenheiten zur Begegnung der Wissensarten bieten.

4.3 Träger_innen (heterogener) Wissensarten im Wissenskonstruktionsprozess

Als Träger_innen der komplementären Wissensarten fungieren sowohl Dozent_innen und Teilnehmende als auch didaktisches Material.

Dozent_innen, die in den berufsfeldorientierten Studiengängen tätig sind (Fall 1 und Fall 2), wird sowohl ein wissenschaftlicher als auch ein (beruflich-)praktischer Hintergrund zugeschrieben: „Ich sage mal gemischt. [...] Leute, die wirklich im Beruf stehen [...] eben sehr praxisorientiert sind, die aber selbstverständlich am Anfang dann auch immer jeweils die Theorie [mit einbringen]“ (F2_I1, Abs. 62). In dem disziplinierten Studiengang (Fall 3) werden hingegen hauptsächlich Dozent_innen mit einem wissenschaftlichen Hintergrund wahrgenommen: „Aus meiner [...] Wahrnehmung waren es eher Leute, die forschen und nicht in der Praxis arbeiten“ (F3_I2, Abs. 75). Auch einzelne *Teilnehmende* der jeweiligen weiterbildenden Masterstudiengänge verfügen neben (beruflich-)praktischen Erfahrungen über ein fundiertes wissenschaftliches Wissen, das sie sich im Rahmen eines akademischen Erststudiums an einer Universität oder einer beruflichen Tätigkeit im wissenschaftlichen Kontext aneignen konnten. Dozent_innen als auch Teilnehmende lassen sich folglich als Träger_innen heterogener Wissensarten beschreiben, die im Kontext des weiterbildenden Studiums in Begegnung treten. Darüber hinaus wird auch didaktisches Material als Aktant als Träger insbesondere des wissenschaftlichen Wissens wahrgenommen.

Gleichwohl das Herstellen einer Begegnung von wissenschaftlichem und (beruflich-)praktischem Wissen von den befragten Teilnehmenden als eigenständige Leistung beschrieben wird, ermöglichen die genannten Akteur_innen als Träger_innen der Wissensarten interaktionsunterstützende Bedingungen im Rahmen des Wissenskonstruktionsprozesses. Dozent_innen gestalten Interaktionsanlässe, die einen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen unterstützen:

„Von daher war es vor allen Dingen für mich persönlich an den Stellen, wo die Dozent[_inn]en die pure Theorie vermittelt haben. Aber vielleicht auch, weil ich immer bewusst versucht habe die Verknüpfung herzustellen“ (F2_I3, Abs. 42).

Als besonders unterstützend bei der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten werden zudem Dozent_innen gesehen, die sowohl über wissenschaftliches Wissen als auch (beruflich-)praktische Erfahrungen verfügen:

„Also, dass ein Professor, [...] der ein unheimlich wissenschaftliches Repertoire hat, aber das ist halt so, dass er den Zugang auch dazu ermöglicht. Also dieses Wissen, was da ist, wird verständlich formuliert und ich finde Verständlichkeit ist immer eine Sache“ (F1_I3, Abs. 40).

Dozent_innen, die über beide Wissensarten verfügen, werden in diesem Kontext auch als „Modellanwender[_innen]“ (F1_I1, Abs. 37) wahrgenommen.

Auch die Teilnehmenden als Träger_innen verschiedener Wissensarten gestalten in den weiterbildenden Studiengängen untereinander Interaktionen, denn „durch diese unterschiedlichen Hintergründe, [...] bringt [...] jeder nochmal

eine andere Perspektive rein“ (F2_I1, Abs. 26). Während die Teilnehmenden der am spezifischen Berufsfeld orientierten Studiengänge (Fall 1 und Fall 2) die Heterogenität vorwiegend als Bereicherung wahrnehmen, beschreibt eine Teilnehmende des disziplinentorientierten Studiengangs (Fall 3): „Es war ein bisschen schwierig, weil wir alle aus unterschiedlichen Bereichen kamen“ (F3_I1, Abs. 45). Hier wird ersichtlich, dass die Relationierung heterogener Wissensarten im Weiterbildungskontext auch mit Herausforderungen verbunden ist.

In dem Fernstudiengang (Fall 1) wird darüber hinaus in der *didaktischen Gestaltung des Fernstudienmaterials* das Potenzial wahrgenommen, Interaktionen der Wissensarten zu unterstützen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Dozent_innen, Teilnehmende sowie didaktisches Material als Träger_innen wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens beschrieben werden können. Sie haben potenziell Gelegenheiten, Interaktionen der Wissensarten zu konstituieren und damit den Prozess der Wissenskonstruktion zu ermöglichen. Dabei fällt auf, dass die Akteur_innen häufig nicht eindeutig dem Wissenschaftssystem oder der (Berufs-)Praxis zuzuordnen sind, sondern Träger_innen heterogener Wissensarten darstellen.

4.4 Professionswissen als emergierende Qualität

Im Hinblick auf das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen lassen sich plurale Beschreibungen der befragten Teilnehmenden differenzieren wie *Amalgamierung, gegenseitige Beeinflussung, wechselseitige Bezugnahme*. Das Zusammenkommen der Wissensarten im Rahmen der weiterbildenden Masterstudiengänge wird von den Befragten als ein Mehrwert und eine Perspektivweiterung erlebt. Beschreibungen wie eine Fundierung, die Sicherheit im Handeln gibt, „eine Haltung, die man verinnerlicht“ (F1_I3, Abs. 68) sowie die Möglichkeit, die *Praxis zu hinterfragen* und die *Handlungsoptionen zu erhöhen* werden hinsichtlich Funktion und Mehrwert einer Interaktion der Wissensarten genannt. Es fällt jedoch auf, dass ein Mehrwert vorwiegend von Teilnehmenden der an einem spezifischen Berufsfeld orientierten Studiengänge (Fall 1 und Fall 2) explizit beschrieben wird. Mehreren Teilnehmenden des an der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung orientierten Studiengangs (Fall 3) fällt es hingegen schwer, sowohl das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen als auch folglich den Mehrwert der Interaktion zu verbalisieren.

5 Erkenntnisse und Forschungsanschluss

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass sich die funktionale Logik des theoretischen Modells der Interaktionalen Professionalisierung am Beispiel des Formats der weiterbildenden Masterstudiengänge beobachten lässt. Es wird aber auch deutlich, dass die Zuordnung der Wissensarten zu bestimmten Akteur_innen und Aktanten nicht eindeu-

tig ist und sowohl Dozent_innen und Teilnehmende als auch didaktisches Material als Träger_innen wissenschaftlichen Wissens sowie (berufs-)praktischen Wissens fungieren. Die beobachteten Interaktionsvarianten sind in den weiterbildenden Studiengängen eher traditionell. Die Potenziale zur Entstehung von Professionswissen können prinzipiell durch eine Repräsentanz der Wissensarten bei didaktischen Inszenierungen im Format der weiterbildenden Masterstudiengänge sowohl im Rahmen des Fernstudiums als auch im Präsenzstudium beeinflusst werden. Ein Mehrwert der Interaktion der Wissensarten für das professionelle Handeln in den jeweiligen Praxisfeldern wird wahrgenommen oder von den Teilnehmenden, die sich noch im Studium befinden, erhofft.

Zudem zeichnen sich Unterschiede zwischen den einzelnen untersuchten weiterbildenden Masterstudiengängen ab, wie in der Systematisierung zusammenfassend dargestellt (Abbildung 4).

Unterschiede hinsichtlich der Repräsentanz der Wissensarten im weiterbildenden Studium zeigen sich besonders zwischen dem an der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung orientierten Studiengang und den Studiengängen mit spezifischer Berufsfeldorientierung. So ist in dem disziplinentorientierten Studiengang ein Wissenschaftsbezug deutlich wahrnehmbar, jedoch wird nur vereinzelt von Gelegenheiten berichtet, in denen Teilnehmende die eigenen (berufs-)praktischen Erfahrungen im Studium thematisieren können. In den berufsfeldorientierten Studiengängen wird der Wissenschaftsbezug im Studium hingegen als weniger ausgeprägt beschrieben. Dafür bieten sich in diesen verschiedene Möglichkeiten, die eigene (Berufs-)Praxis im Rahmen des Studiums mit einzubringen und zu reflektieren. Diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung spiegelt sich auch in den wahrgenommenen Gelegenheiten wider, im Kontext des Studiums die eigenen (berufs-)praktischen Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung zu setzen. Insbesondere die Studiengänge mit Berufsfeldorientierung scheinen wahrnehmbare Gelegenheiten zur Interaktion der Wissensarten zu ermöglichen. Dabei lassen sich hinsichtlich der wahrgenommenen Qualität der Interaktionen keine Unterschiede zwischen dem Präsenz- und Fernstudiengang ausmachen. Es ist somit anzunehmen, dass die Interaktionsmöglichkeiten nicht allein an die regelmäßige physische Präsenz der Teilnehmenden gebunden sind, sondern sowohl im Präsenz- als auch im Fernstudium vielmehr die Qualität der didaktischen Inszenierungen entscheidend für die Interaktion der Wissensarten ist. Im Wissenskonstruktionsprozess werden Dozent_innen als die Akteur_innen wahrgenommen, die insbesondere einen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen ermöglichen. Dozent_innen, die einen wissenschaftlichen und einen (berufs-)praktischen Hintergrund aufweisen, werden zudem in berufsfeldorientierten Studiengängen als unterstützend für die Interaktion der Wissensarten empfunden. Insgesamt zeigt sich, dass ein Mehrwert in der Begegnung der Wissensarten im Rahmen des Studiums und in Bezug auf die (berufliche) Praxis wahrgenommen wird,

	FALL 1	FALL 2	FALL 3
Wissenschaftliches Wissen im weiterbildenden Studium	Wissenschaftsbezug insbesondere im Kontext des Selbststudiums durch die Bearbeitung von Studienheften	Wissenschaftsbezug sowohl im Präsenz- als auch im Selbststudium – jedoch insgesamt eher gering	Starker Wissenschaftsbezug im Präsenz- und Selbststudium
(Berufs-)Praktisches Wissen im weiterbildenden Studium	(Berufs-)Praxis der Teilnehmenden als Gegenstand der Reflexion und Bearbeitung	(Berufs-)Praxis der Teilnehmenden als Gegenstand der Reflexion und Bearbeitung	Thematisierung (berufs-) praktischer Erfahrungen der Teilnehmenden punktuell auf Initiative einzelner Teilnehmender in Präsenzveranstaltungen
Formelle Anlässe zur Interaktion der Wissensarten	Praktische Übungen, Feedback, Reflexion	Praktische Übungen, Feedback, Reflexion	Explizit initiierte Diskussionen
Informelle Anlässe zur Interaktion der Wissensarten	Gespräche mit anderen Teilnehmenden und Dozent_innen sowie Akteur_innen aus dem beruflichen Kontext	Gespräche mit anderen Teilnehmenden und Dozent_innen sowie Akteur_innen aus dem beruflichen Kontext	Vereinzelte Gespräche mit anderen Teilnehmenden und Dozent_innen sowie Akteur_innen aus dem beruflichen Kontext
Interaktionsanlässe mit Aktanten	Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten, Bearbeitung von Selbststudienmaterial	Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten	Es wird sich von der Masterarbeit erhofft, die Wissensarten in Interaktion zu bringen
Dozent_innen als Träger_innen der Wissensarten	Wissenschaftlicher und (berufs-)praktischer Hintergrund; ermöglichen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen; „Modellanwender_innen“	Wissenschaftlicher und (berufs-)praktischer Hintergrund; ermöglichen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen	Vorwiegend wissenschaftlicher Hintergrund; ermöglichen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen
Teilnehmende als Träger_innen der Wissensarten	Träger_innen heterogener Wissensarten; ermöglichen Perspektiverweiterung, werden auch als Herausforderung empfunden; unterstützen Interaktionen der Wissensarten	Träger_innen heterogener Wissensarten; ermöglichen Perspektiverweiterung; unterstützen Interaktionen der Wissensarten	Träger_innen heterogener Wissensarten; ermöglichen Perspektiverweiterung; Heterogenität wird auch als Herausforderung empfunden
Didaktisches Material als Träger der Wissensarten	Selbststudienmaterial ist insbesondere Träger wissenschaftlichen Wissens; Gestaltung ermöglicht Interaktionen der Wissensarten	Insbesondere Träger wissenschaftlichen Wissens	Insbesondere Träger wissenschaftlichen Wissens
Professionswissen als emergierende Qualität	Mehrwert wird wahrgenommen und u.a. beschrieben als „eine Haltung, die man verinnerlicht“	Mehrwert wird wahrgenommen und u.a. beschrieben als „eine Fundierung“	Teilnehmenden fällt es schwer, das Verhältnis wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens zu verbalisieren.

Abb. 4: Systematisierung der Ergebnisse.

wenngleich Teilnehmende des disziplinorientierten Studiengangs diesen etwas weniger ausgeprägt wahrnehmen.

Ausgehend von den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lassen sich folgende Forschungsanschlüsse formulieren:

- Auf der theoretischen Ebene entsteht aus den Ergebnissen die Anforderung, die systemtheoretische Figur des Interaktionsmodells, die dem

Modell der Interaktionalen Professionalisierung zu Grunde liegt, zu ergänzen. Die bisherige Vorstellung, dass Personen als Träger_innen der Wissensarten präsent sein müssen, wird um aktantengebundene Ressourcen ergänzt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern sich virtuell repräsentierte Personen in dem Interaktionsprozess auswirken. Das Konstrukt des Professionswissens wird in den Forschungsergebnissen zwar

deutlich, könnte aber perspektivisch durch weitere konkrete Phänomene in der Beschreibung präzisiert werden. Auch der Qualitätsentfaltung des Professionswissens könnte in weiteren Forschungen Aufmerksamkeit geschenkt werden, indem Teilnehmende nach einem gewissen zeitlichen Abstand im Hinblick auf ihren Reflexions- und Kompetenz-Outcome befragt werden.

- Auf der Ebene der Angebotsgestaltung zeigt sich ein deutliches Potenzial, nach weiteren didaktischen Elementen zu suchen, in denen die unterschiedlichen Wissensarten noch stärker miteinander ins Spiel gebracht werden. Dabei sollte es nicht darum gehen, die Wissensarten wechselseitig anzupassen, sondern durch die Schaffung und Aufrechterhaltung der Differenz Professionalisierungspotenziale zu generieren. In diesem Zusammenhang ließen sich auch Anschlüsse an die Erkenntnisse weiterer Forschungsarbeiten zum Verhältnis von Wissenschaft und (Berufs-)Praxis im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung herstellen (siehe u.a. Baumhauer, 2018; Alexander, 2019).
- Professionalität ist aus Perspektive des hier vorgelegten Modells nicht als statischer Zielzustand, der durch den Besuch einer wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahme erreicht werden kann, zu verstehen; vielmehr handelt es sich um einen (berufs-) lebenslangen Professionalisierungsprozess, der auch jenseits von formalen Professionalisierungsangeboten in Form von Selbstprofessionalisierung fortgeführt werden kann. Hierzu könnten Angebote, die Teilnehmenden die Perspektive der Interaktionalen Professionalisierung eröffnen, hilfreich sein, sofern hierdurch ein Bewusstsein für den Mehrwert des Blickes auf die jeweils andere Seite der Medaille (von der Wissenschaft zur Praxis oder umgekehrt) entsteht. Ob und wie solche Prozesse ablaufen, welche Qualitäten entstehen und wo die Grenzen von Selbstprofessionalisierung liegen, wäre eine weitergehende empirische Fragestellung.

Literatur

- Alexander, C. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), (S. 1-16), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv.
- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1997). *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Christmann, B. (2018). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_13-1
- Dewe, B. (1996). Das Professionswissen von Weiterbildungern: Klientenbezug - Fachbezug. In A. Combe & W. Helpser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 714-757). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Opladen: Leske und Budrich.
- Freidson, E. (1979). *Der Ärztestand*. Stuttgart: Enke.
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051-1069). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hof, C. & Lambert, A. (2004). Lernerwartung und Lerntransfer. Anmerkungen zum Transfer von Lernergebnissen in der Allgemeinen Erwachsenenbildung. In W. Bender, M. Groß & H. Hegelmeier (Hrsg.), *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung* (S. 197-212). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Jütte, W. & Walber, M. (2010). Interaktive Professionalisierung in Digitalen Sozialräumen. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 91-112). Wiesbaden: VS Verlag. doi:10.1007/978-3-531-92365-9
- Jütte, W. & Walber, M. (2012). Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung. In E. Gruber & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenz stärken: Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen* (S. 43-51). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Jütte, W., Walber, M. & Behrens, J. (2012). Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (S. 171-181). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen-texte Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz – KMK. (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010).
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley/Los Angeles, London.
- Luhmann, N. (2009). *Soziale Aufklärung 4*. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, N. (2011). Strukturauflösung durch Interaktion. Ein analytischer Bezugsrahmen, *Soziale Systeme*, 17(1), 3–30.
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, S. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *BIOS – Zeitschrift für Biografieforschung. Oral History und Lebenslaufanalysen*, 21(1), 124–145.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1968). Stichwort ‚Professions‘. In D. L. Sills (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, (Bd. 12, S. 536–547). New York: Macmillan. Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität: Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: wbv.
- Schmidt, S. J. (2005). *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Sozialwissenschaften*. Heidelberg: Auer.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walber, M. & Jütte, W. (2012). Grenzüberschreitungen – (System-)Interaktionen als Leitprinzip in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In U. Bade-Becker & M. Beyersdorf (Hrsg.), *Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung* (S. 14–19). Hamburg: DGWF.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 49–64). Wiesbaden: Springer.
- Walber, M. & Meyer, K. (2019). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_8-1
- Walber, M., Jütte, W. & Meyer, K. (2017). *Gelegenheitsstrukturen zur Professionalisierung in Interaktionsräumen der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Forschungsbericht: Interaktionale Professionalisierung. Wissenschaftliche Weiterbildung als intermediäres System zwischen Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Autor_innen

Kirsten Meyer, Dipl.-Päd.
kirsten.meyer@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Markus Walber
markus.walber@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung

ANITA MÖRTH
EVA CENDON

Kurz zusammengefasst ...

Theorie-Praxis-Verzahnung (TPV) ist ein zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung, die sich vorrangig an berufserfahrene Studierende richten und stärker als grundständige Studienangebote auf die Praxis gerichtet sind. Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach dem Einbezug von beruflicher Erfahrung sowie nach der Verknüpfung von theoretisch-wissenschaftlichem und beruflichem Wissen in Lehr-Lernprozessen von Bedeutung. Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer empirischen Studie vorgestellt, welche diesen Fragen nachging. Auf Basis einer Fallanalyse wurden Dimensionen und Aspekte identifiziert, die relevant für TPV sind. Zunächst werden die Rahmenfestlegungen beschrieben, welche die TPV unterstützen, gefolgt von Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Hochschule, am Lernort Praxis sowie der zeitlichen Gestaltung von TPV. Bevor abschließend die Ergebnisse zusammengefasst werden, erfolgt ein Blick auf die Reflexion als zentralen Aspekt von TPV.

1 Theorie-Praxis-Verzahnung (TPV)

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung als berufs begleitende, weiterbildende Studiengänge sowie weiterbildende Module oder Zertifikate zeichnen sich durch eine hybride (Seitter, 2017) oder intermediäre Positionierung (Christmann, 2006) zwischen Hochschule und Anwendungsbezug aus. Sie benötigen daher wechselseitige Bezugnahmen zwischen akademischen und beruflichen Wissens- und Handlungslogiken sowie eine entsprechende hochschuldidaktische Ausgestaltung als Theorie-Praxis-Verzahnung (TPV) (Cendon, Mörth & Pellert, 2016). Diese Verzahnung wird im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung von einigen Autor_innen als konstitutiv für die Entwicklung „wissenschaftlich reflektierter Handlungskompetenz“ (Elsholz, 2016, S. 162) bzw. für eine „Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis“

(Baumhauer, 2017, S. 186) gesehen. Das Konstrukt der TPV meint aber auch die Herausforderung, berufliches und akademisches Wissen in geeigneten Studienangeboten aufeinander zu beziehen und dadurch die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung zu fördern (Pellert, 2016). Durchlässigkeit zeigt sich darin, inwieweit es gelingt, in der curricularen Entwicklung der Angebote und ihrer didaktischen Ausgestaltung diesen Bezug fruchtbar zu machen (Walber & Jütte, 2015); dies bei gleichzeitiger Berücksichtigung der unterschiedlichen Wissens- und Handlungslogiken (Forschungs- und Theoriefundierung versus Anforderungen der Berufspraxis).

Im vorliegenden Beitrag wird dargestellt, wie den genannten Herausforderungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung begegnet wird. Dabei fokussieren wir auf Lehr-Lern-Aktivitäten, welche die Gestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung unterstützen. Die vorgestellten Erkenntnisse basieren auf den Ergebnissen einer fallübergreifenden Analyse von neun Studienangeboten in den Domänen Wirtschaft und Management, MINT und Ingenieurwissenschaften sowie Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche, die in Förderprojekten der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entwickelt wurden. Im Rahmen dieser Studie wurde untersucht, wie die Verknüpfung von theoretisch-wissenschaftlichem mit beruflichem Wissen in den die Studienangebote beschreibenden Dokumenten gefasst wird (Cendon, Elsholz, Mörth, Schiller & Fritzsche, 2018). Dazu wurden zunächst Rechtstexte wie Modulhandbücher, Studien- und Prüfungsordnungen und Anrechnungsordnungen sowie in Folge, im Sinne des theoretischen Samplings, weitere Dokumente öffentlicher Kommunikation wie etwa Informationsmaterial, Flyer oder Websites von neun Studienangeboten qualita-

tiv ausgewertet, fallübergreifend analysiert und mit den konzeptionell verantwortlichen Akteur_innen der Studienangebote kommunikativ validiert. In dem vorliegenden Beitrag werden zudem Ergebnisse einer vertiefenden Analyse von drei der insgesamt neun Studienangebote auf Basis von Interviews mit Studierenden, Lehrenden und Programmleitungen miteinbezogen.

Kriterium für die Fallauswahl war zum einen das Angebotsformat: es wurden Bachelor- und Masterstudiengänge berücksichtigt vor dem Hintergrund der Hypothese, dass sich die TPV in längeren Angebotsformaten systematischer zeigen kann. Um mögliche domänenspezifische Unterschiede zu identifizieren entstammten die Fälle den oben genannten größten Domänen des Wettbewerbs, die in einer Vorstudie auf Basis der Analyse aller Projekte konstruiert wurden. Die konkrete Fallauswahl erfolgte dem Ansatz der Praxisforschung folgend und, um einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn zu erreichen, gemeinsam mit jenen Projekten, die Interesse an weiterer gemeinsamer Forschung hatten. Die drei Fälle für die vertiefende interviewbasierte Analyse wurden nach demselben Prinzip ausgewählt: je Domäne sollte und konnte je ein Fall identifiziert werden, in dem Interviews mit allen drei gewünschten Perspektiven durchgeführt werden konnten.

2 Rahmenfestlegungen für Lehr-Lern-Aktivitäten zur Förderung der TPV

Im Zuge der Fallanalysen wurden unterschiedliche Lehr-Lern-Aktivitäten identifiziert, die die TPV als zentrales Ziel haben oder zumindest befördern sollen. Die Umsetzung dieser Lehr-Lern-Aktivitäten im Rahmen von Studienangeboten erfolgt entweder an der Hochschule (Lernort Hochschule) oder im Kontext der beruflichen Praxis (Lernort Praxis).

Mit *Lernort Praxis* kann die eigene (berufliche oder ehrenamtliche) Praxis der Studierenden gemeint sein oder eine fremde Praxis, wenn etwa eine Übung an einer mit der Hochschule kooperierenden Einrichtung oder ein Projekt im Unternehmen einer Kommilitonin durchgeführt wird. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten analog zu jenen von Slottke (2012) darauf hin, dass die *fremde Praxis* zum Teil einen geschützteren Rahmen (Schonraum) darstellt, während die eigene Praxis eben echter und damit fordernder ist (Wirklichkeitsraum). Formulierungen in den Dokumenten wie „eigener Arbeitsplatz“ oder „eigene Dienststelle“ verweisen explizit auf die eigene Praxis der Studierenden, wohingegen „Praktikum“ oder „Exkursion“ eine fremde Praxis nahelegen. Allgemein gehaltene Formulierungen wie „im beruflichen Kontext“ lassen keine trennscharfe Einordnung in eigene oder fremde Praxis zu. Ob und wie der Lernort *eigene Praxis* im Studiengang verankert ist, wirkt sich auf Wahl und Ausgestaltung der Lehr-Lern-Aktivitäten aus. Erst durch eine Verankerung des Lernorts Praxis im Curriculum wird hochschulseitig sichergestellt, dass Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort ei-

gene Praxis stattfinden können. Diese Verankerung kann in Form der Zugangsvoraussetzung für eine einschlägige berufliche Tätigkeit, in Form eines verpflichtenden Vertrags mit dem Arbeitgeber und/oder durch das Ausweisen der Aktivitäten in der Praxis im Workload im Modulhandbuch erfolgen. Abhängig davon können Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Praxis in Form von Praxisphasen, Praxissemestern, Projekten oder Aufgaben, die in der Praxis zu erledigen sind, erfolgen.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst die in den Fallanalysen identifizierten und hier aggregierten Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Hochschule und dann jene am Lernort Praxis vorgestellt. Dabei wird auf die konkrete Verknüpfung von Theorie und Praxis eingegangen, die sich im Folgenden zeigt, wenn am Lernort Hochschule die Vorbereitung auf die Praxis erfolgt oder wenn eine Aufgabe in der Praxis dokumentiert und danach an der Hochschule reflektiert wird.

3 Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Hochschule

Bei den vier im Folgenden vorgestellten Lehr-Lern-Aktivitäten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis am Lernort Hochschule zeigt sich, dass nicht nur die Aktivitäten eine unterschiedlich große Nähe zur Praxis aufweisen, sondern dass es auch innerhalb dieser Aktivitäten unterschiedliche Nuancen dieser Praxisnähe gibt. Im ersten Fallbeispiel werden Beispiele aus der Praxis einbezogen, die der (mehr oder weniger distanzierteren) Betrachtung von Praxis dienen. In der zweiten Maßnahme werden Handlungsfelder der Praxis thematisiert, wodurch insofern eine große Nähe zur beruflichen Praxis entsteht, als die Dimension „Beruf“ deutlich wird. Im dritten vorgestellten Beispiel wird die Arbeit mit Erfahrungen von Studierenden beschrieben, die einen Bezug zu deren eigener beruflicher Praxis beinhaltet. Die vierte Aktivität befasst sich schließlich mit der Anwendung von Theorien oder Methoden und ist durch die Anwendungsorientierung der Praxis am Nächsten.

Aktivität 1: Einbezug von Beispielen aus der Praxis

In den Daten zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit Beispielen aus der Praxis unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt, die von der Illustration eines Themas über das Kennenlernen von Praxis bis hin zur Verknüpfung von Praxis mit Theorien und zum Einordnen von Praxis(erfahrungen) in theoretische Konzepte reichen können. Die Vorstellung von Praxis- oder Anwendungsbeispielen kann als Basis für deren weitergehende Diskussionen, Analyse und Bearbeitung mit dem Ziel des Transfers von Theorien auf die zuvor vorgestellten Beispiele dienen oder Grundlage für nachfolgende Übungen sein. Insgesamt wird deutlich, dass der Einbezug von Praxis über Praxisbeispiele verstärkt in jenen Studienangeboten zu finden ist, die den Lernort Praxis nicht ins Studium integrieren.

In den curricularen Dokumenten sind die Beispiele nicht näher beschrieben, sodass im Allgemeinen davon ausgegangen werden kann, dass es sich um Beispiele aus einer fremden oder fiktiven Praxis handelt. Lediglich an einigen Stellen wird deutlich, dass es sich um Beispiele aus der eigenen Praxis der Studierenden handelt. Dies ist insofern von Bedeutung, da es dann eine Verbindung zur eigenen Erfahrung und damit zur eigenen Praxis gibt. Konkrete Aufgabenstellungen sind dabei etwa Beispiele aus der eigenen Erfahrung zu benennen oder ein Problem aus der eigenen Praxis darzustellen und darin die eigene Rolle zu beschreiben. Die Ergebnisse der Interviewanalysen zeigen zudem, dass es sich bei Praxisbeispielen auch um Beispiele aus der Erfahrung der Lehrenden handeln kann und dass es für Studierende sehr hilfreich ist, wenn ein_e Lehrende_r beispielsweise zur Verdeutlichung bestimmter Problemstellungen Beispiele aus der eigenen Praxis vorstellt oder Tutor_innen (Studierende aus höheren Semestern) ihre Erfahrungen einbringen.

Aktivität 2: Thematisierung von Handlungsfeldern

In einigen Angeboten erfolgt die Verknüpfung zur Praxis über die Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld des jeweiligen Berufs. Eine solche Auseinandersetzung findet entweder im Rahmen regulärer Module oder als Spezialisierungsmöglichkeit in Form von Wahlmodulen statt. Die Beschäftigung mit dem Handlungsfeld wird dabei zum Teil in den Bezeichnungen der Module sichtbar, wie etwa in „*Handlungsfelder der Sozialen Arbeit*“ und „*Soziale Arbeit als Beruf*“, oder zeigt sich über die Beschreibung der Module. Neben dem Kennenlernen des Handlungs- oder auch Praxisfeldes geht es darum, dieses Feld theoretisch bzw. theoriegeleitet zu erschließen. Eine Beschäftigung mit Handlungsfeldern in Form von Spezialisierungsmöglichkeiten wurde in zwei Studienangeboten aus dem Gesundheitsbereich identifiziert: Hier kann zwischen den Spezialisierungen „*Management*“, „*Beratung*“, „*Heilpädagogik*“ und „*Diakonie*“ bzw. zwischen „*Management von Krankenhäusern, Fachkliniken und medizinischen Versorgungszentren*“ und „*Management von Sozial-, Behinderten- und Pflegeeinrichtungen*“ gewählt werden.

Aktivität 3: Einbezug von Erfahrungen der Studierenden

Der Bezug zur Praxis über die Erfahrungen der Studierenden hat in der wissenschaftlichen Weiterbildung einen besonderen Stellenwert. Die meist berufsbegleitend Studierenden haben vielfältige berufliche (Vor-)Erfahrungen (Baumhauer, 2017; Cendon, 2018) und können daher auf ihre eigenen beruflichen und praktischen Erfahrungskontexte zurückzugreifen. Dieser Rückgriff kann auf mehr oder weniger lang zurückliegende Erfahrungen erfolgen. Insbesondere in Studiengängen, in denen der Lernort Praxis ins Studium integriert ist, wird ein „Anknüpfen an Erfahrungen“ oder ein „Aufbauen auf Erfahrungen“ besonders deutlich sichtbar. Eine Möglichkeit, Erfahrungen ins Studium zu integrieren, ist, diese als Basis für einen Erfahrungsaustausch mit Studienkolleg_innen zu nehmen. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Studierenden ihre berufsprakti-

schen Erfahrungen in Berichten oder Portfolios dokumentieren, präsentieren und theoriebezogen reflektieren oder – und hier wird der Bezug zur Theorie noch deutlicher – ihre Erfahrungen in theoretische Konzepte einordnen oder ein Thema für die abschließende wissenschaftliche Qualifikationsarbeit auf Basis der berufspraktischen Erfahrungen entwickeln.

Aktivität 4: Anwendung von Theorien und Methoden

Die Anwendung von Theorien und Methoden am Lernort Hochschule stellt einen Transfer von theoretisch Gelerntem dar und findet – wie bei Altrichter und Posch (1994) unterschieden – in einer konstruierten oder einer simulierten Praxis statt. Sie dient der Vorbereitung auf die berufliche Praxis und kann auch eine Vorstufe zur Anwendung in der „echten“ Praxis sein. Dies wird etwa deutlich, wenn Studierende die im Studium erlernten und am Lernort Hochschule angewandten Methoden zu einem späteren Zeitpunkt ihres Studiums am Lernort Praxis einsetzen. Zur *konstruierten Praxis* zählen Übungen und Fallstudien, *simulierte Praxis* wird im Labor, im Planspiel und in Projekten nachgestellt. Neben der Vorbereitung auf die Praxis können mit der Anwendung an der Hochschule weitere Zielsetzungen verbunden werden: Vertiefung von Theorie, Veranschaulichung von Theorie, Einübung des zuvor Erlernten und von Methoden sowie das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven. Im Folgenden werden diese Aktivitäten kurz charakterisiert.

Übungen dienen der Vertiefung der Theorie oder der Einübung des zuvor erlernten Wissens sowie von Techniken und Methoden. Die Bandbreite reicht vom Fachrechnen, technischen Zeichnen, praktischen Übungen am Computer über Diagnostik, Interventionen, Beratung und Konflikte bis hin zu betriebswirtschaftlichen Kenntnissen und Projektmanagementmethoden. Der Transferaspekt zeigt sich, wenn einer theoretischen Betrachtung Beispiele und Übungsaufgaben folgen. Der Aspekt der Vorbereitung auf die Praxis wird deutlich, wenn der Einübung am Lernort Hochschule die vom wissenschaftlichen Weiterbildungsstudium aus initiierte Erprobung in der Praxis folgt.

Labore finden sich entsprechend ihrer zentralen Stellung in der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung ausschließlich im Bereich MINT und Ingenieurwissenschaften. Laborarbeit zielt, ähnlich wie Übungen, auf die Veranschaulichung von Inhalten, die Vertiefung von Wissen und das Anwenden wissenschaftlicher Methoden ab, benötigt für die Durchführung aber einen besonderen Ort, eben das Labor. Durch Versuche und deren Beurteilung werden theoretische Zusammenhänge praktisch umgesetzt (Tekkaya et al., 2016). In den Fallanalysen wird deutlich, dass mittels Experimenten Inhalte und Methoden exemplarisch dargestellt werden und somit praktische Relevanz bekommen. Bei der Durchführung von Versuchen bekommen die Studierenden zudem Routine in der Anwendung von Methoden und erkennen deren Bedeu-

tung für die Praxis, z.B. bei der Durchführung von Messungen oder der IT-gestützten Zusammenstellung einer Anlage.

Fallstudien dienen dem Transfer des zuvor Erlernten auf konkrete Fälle und zielen ebenfalls auf die Vertiefung und Einübung von zuvor erworbenen Fach- bzw. Methodenkenntnissen ab. Dabei ist zum Teil erkennbar, dass es sich um Fälle zur Problemfindung bzw. -lösung handelt (z.B. Problemstellungen der Distributionslogistik bearbeiten) oder um die Anwendung auf einen Fall (z.B. Instrumente des Controllings auf Fallbeispiele aus dem Tourismus anwenden).

Planspiele und *Rollenspiele* sind realitätsnahe, spielerische Formate, in denen ebenfalls Praxis simuliert wird. Sie sollen auch die Reflexion der Berufspraxis befördern (Hammler, 2013). In den analysierten Fällen gibt es ein „Planspiel zur Simulation einer Supply Chain“ sowie ein Rollenspiel im Bereich der Beratung.

Das Format *Projekte* ist eines der am häufigsten angewandten Formate und kommt sowohl am Lernort Hochschule als auch am Lernort Praxis zum Einsatz. Projekte dienen der selbstständigen Anwendung von im Studium erworbenem Wissen. Sie ermöglichen den Studierenden die selbstorganisierte Bearbeitung einer Problemstellung aus der Praxis und sind durch planvolles Handeln gekennzeichnet (Gudjons, 2014; Kaliva, 2016 für den Hochschulbereich). Bei diesem Format handelt es sich um eine umfassende und eigenständige Form der Anwendung, bei der Fachkenntnisse mit Methodenkenntnissen als Basis für die Projektdurchführung verknüpft werden. Projekte werden theoretisch fundiert und zum Teil durch Seminare begleitet. Oft bildet die Vermittlung von Projektmanagementkenntnissen eine Grundlage für die Projektarbeit. Dieses Format beginnt meist mit der Vermittlung bzw. dem Erwerb von Kenntnissen, gefolgt von der eigenständigen Bearbeitung einer Aufgabe (Projekt) und kann abschließen mit einer Ergebnispräsentation in der Lehrveranstaltung oder auch am Arbeitsplatz sowie einer Dokumentation und/oder Reflexion. Die Aufgabenstellung kann vom Unternehmen oder der Hochschule stammen oder sich aus vorangehenden Modulen ableiten. Die Projektumsetzung erfolgt in Einzelarbeit oder in zum Teil interdisziplinären Gruppen in der eigenen Praxis, der Praxis von Kommiliton_innen oder auch der Hochschule. Im Studienverlauf finden Projekte einmalig, oft zum Ende des Studiums statt oder auch in jedem Semester, um die Anwendung in der Praxis über das gesamte Studium hinweg zu verankern.

Beispiele für Projekte sind etwa die Umsetzung einer eigenen Businessidee, das Entwickeln einer Marketingkampagne, die Bearbeitung einer (interdisziplinären) Aufgabenstellung oder einer konkreten Problematik aus zuvor behandelten Themen. Grundsätzlich erfolgt die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis im Format Projekt durch

die Anwendung von Kenntnissen im Projektkontext. Ganz konkret zeigt sie sich, wenn

- ein (praktisches) Problem aus theoretischer, berufs- und unterrichtspraktischer Perspektive bearbeitet wird,
- wissenschaftliches Arbeiten durch den konsequenten Einsatz von wissenschaftlichen Methoden bei der Durchführung, Dokumentation und Präsentation mit Projektmanagement verbunden wird oder
- eine Projektumsetzung mit existierenden Analysetools kritisch bewertet wird.

Auch die abschließende Projektdokumentation kann die Verzahnung von Theorie und Praxis unterstützen, wenn die gewonnenen Erfahrungen und das Wissen sowie erworbene Kompetenzen reflektiert und in den Hochschulkontext wieder eingebracht werden.

4 Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Praxis

Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Praxis haben eine besondere Bedeutung für die TPV, da sie unmittelbar in der echten Praxis stattfinden. In den analysierten Fällen werden unterschiedliche Formen sichtbar und unter anderem als „Projekt“, „Praxisprojekt“, „Praxissemester“, „Praxiszeiten“, „Praxisphase“ oder „Praktikum“ bezeichnet. Diese unterschiedlichen Formen verfolgen zwei unterscheidbare Zielsetzungen: (1) das Kennenlernen der Praxis und (2) den Transfer des Gelernten in die Praxis. Die folgende Übersicht enthält beispielhafte Konkretisierungen hierzu (Tabelle 1).

KENNENLERNEN DER PRAXIS	<ul style="list-style-type: none"> - praxisrelevante Kenntnisse über die Praxisstelle erwerben - berufliche Tätigkeiten kennenlernen - Praxiserfahrung sammeln - persönliches Erleben von Komplexität
TRANSFER DES GELERNTEN IN DIE PRAXIS	<ul style="list-style-type: none"> - Wissen/ Methodenkenntnisse erproben, einüben und vertiefen - Kompetenzen erwerben - Berufsrolle ausprobieren - Reflexion der Erfahrungen

Tab. 1: Zielsetzungen der Aktivitäten in der Praxis (eigene Darstellung).

In den von uns analysierten Fällen lassen sich folgende Lehr-Lern-Aktivitäten am Lernort Praxis aggregieren: (1) Vorpraktikum, (2) Exkursion, (3) Praxisblock, (4) Projekte (5) Praxiszeiten. Diese Aktivitäten lassen sich den bei Slotke (2012) für den Bereich Soziales unterschiedenen Formen von Praktika zuordnen. Das der Theorie vorgelagerte *Vorpraktikum* entspricht auch hier dem Vorpraktikum. Der Kategorie *Berufserkundungspraktikum/Hospitalation*, bei der die Praxiserkundung im Vordergrund steht, können *Exkursion* und *Praxisblock* zugeordnet werden.

Zum *theoriebegleitenden Praktikum*, das während der Phase des Theorieerwerbs über mehrere Wochen oder auch Monate in Form von Block- oder Teilzeitpraktika stattfindet, können *Projekte* und *Praxiszeiten* gezählt werden, die der Einübung und (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Handlungsfähigkeit dienen, aber auch konkrete Aufgabenstellungen umfassen können (dann auch Projektpraktikum genannt).

Aktivität 1: Vorpraktikum

Das Vorpraktikum ist dem Studium und damit der Theorie vorgelagert und dient dem Kennenlernen von Betrieb und Fertigung, der industriellen Arbeitswelt und von Arbeitsverfahren. Es kommt nur in Studiengängen im Bereich MINT und Ingenieurwissenschaften vor. In einem der Fälle ist es dem Studium vorgelagert und nur von Personen ohne einschlägige Vorbildung zu absolvieren. Im anderen Studiengang findet es zwar parallel zu den ersten beiden Semestern statt (innerhalb der Praxiszeiten), ist aber, entsprechend der Definition von Slottke (2012), auch ohne Verbindung zur Theorie. In beiden Fällen geht es also um ein Kennenlernen der Praxis, auf das erst später im Studium aufgebaut wird.

Aktivität 2: Exkursion

Die Exkursion – der Besuch eines (fremden) Betriebes innerhalb einer Lehrveranstaltung oder auch selbstorganisiert und einzeln – zielt auch auf das Kennenlernen der Praxis ab. In einem der Studiengänge wird das Kennenlernen von komplexen Praxisproblemen und von über das Studium hinausgehenden Aspekten als besonderer Mehrwert für die Studierenden hervorgehoben.

Aktivität 3: Projekte

Bei der Durchführung eines Projekts in der Praxis werden erworbene Kenntnisse eigenständig in der Praxis angewendet (siehe auch Kapitel 3). Projekte können vom Umfang her variieren und etwa Teil eines Moduls sein oder sich auch über ein ganzes Semester erstrecken und dann die einzige Lernaktivität in diesem Semester sein. Solche umfangreichen Projekte werden auch Praxisprojekt oder Praxisphase bzw. Praxissemester genannt. Dabei kann das Projekt durch ein Seminar, von Lehrenden und/oder Unternehmensvertreter_innen begleitet werden und mit einem Bericht und/oder einer Präsentation abschließen.

Aktivität 4: Praxisblock

Als Praxisblock wird hier eine mehrwöchige Praxisphase bezeichnet. Im konkreten Fall findet eine zwölfwöchige Praxisphase zum Ende des Studiums statt, das an den Beruf heranführt, Einblicke in die Arbeitsstrukturen eines Unternehmens geben, aber auch der eigenen beruflichen Orientierung dienen soll. Zudem werden während des Praxisblocks Problemstellungen eigenständig bearbeitet. Auch der Praxisblock wird von einem begleitenden Seminar und einem abschließenden Bericht flankiert.

Aktivität 5: Praxiszeiten

Die hier als Praxiszeiten benannte Lehr-Lern-Aktivität findet in der zum Studium parallelen Berufstätigkeit der Studierenden statt und erstreckt sich über den gesamten Studienverlauf. Dabei kann eine bestimmte Anzahl an Tagen je Semester oder Modul festgelegt sein oder auch pro Woche (z.B. 3 Tage Hochschule, 2 Tage Unternehmen). Dieses Format kommt zum Einsatz, wenn berufliche Tätigkeit Zugangsvoraussetzung ist und/oder über einen Vertrag mit dem Unternehmen sichergestellt ist. Ziel ist meist die Erprobung und praxisbezogene Reflexion des erworbenen Wissens, aber auch das (vertiefte) Kennenlernen des Betriebs. Dabei kann es sich um konkrete Aufgabenstellungen handeln, die in der eigenen Praxis umzusetzen sind – z.B. den Umgang mit diagnostischen Instrumenten einzuüben und zu erproben – oder auch um die Bearbeitung unternehmensspezifischer Probleme in Form von Projekten, die thematisch an die zuvor vermittelten Inhalte angelehnt sind und akademisch reflektiert werden. In den drei im Rahmen von Interviews vertieft betrachteten Studiengängen werden die Studierenden in den Praxiszeiten begleitet und es kommt ein Portfolio zum Einsatz. In einem Fall werden im „Theorie-Praxis-Portfolio“ die Lernaufgaben in der Praxis vorbereitet, dokumentiert und reflektiert und von Lehrenden begleitet. Im zweiten Fall findet die Reflexion der praktischen Erfahrungen in einem bereits zu Studienbeginn angelegten und über das gesamte Studium weitergeführten „biografischen Portfolio“ statt, das in jedem Modul mit Workload verankert ist. Zusätzlich werden die Praxiszeiten von einer hochschulischen Praxiskoordination vor- und nachbereitet und die Durchführung von einer qualifizierten Person der Praxisstelle angeleitet. Im dritten Fall werden die Studierenden von Lehrenden und Unternehmensbetreuenden begleitet und es gibt darüber hinaus ein eigenständiges paralleles Modul „Praxisportfolio“ das – bestehend aus Coaching, modulbezogener Reflexion und Lerntagebuch – Fach- mit Methodenkompetenzen und Projekten verbinden soll.

5 Zeitliche Gestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung

Nicht zuletzt ist bei der konkreten Realisierung der TPV auch die zeitliche Abfolge innerhalb eines wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiums eine relevante Dimension und zwar einerseits mit Blick auf das gesamte Studium und andererseits mit Blick auf einzelne Lehr-Lern-Abschnitte. In Bezug auf den *Studiengesamtverlauf* ist festzulegen, wann und wie oft eine Verbindung von Theorie und Praxis stattfinden soll. Finden z.B. Praxistage in allen oder vielen Modulen über das ganze Studium hinweg statt? Gibt es ganze Praxissemester oder gibt es punktuell stattfindende Praxisprojekte? Gibt es Praxis in allen oder nur in ausgewählten Modulen des Studiums? Finden sich Theorie und Praxis in jedem Modul während des gesamten Studiums oder gibt es einen Theorieschwerpunkt zu Beginn des Studiums und in dessen Verlauf immer mehr Anwendungsbezug? Innerhalb von *Lehr-Lern-Abschnitten*

folgt die Theorie-Praxis-Verzahnung oft einer vorab festgelegten Abfolge von Lehr-Lern-Aktivitäten (z.B. Vorlesung - Übung - Labor) und es gibt auch innerhalb von Lehr-Lern-Aktivitäten eine bestimmte Abfolge von Aktivitäten. Grundsätzlich folgt der Theorie immer zunächst die Anwendung an der Hochschule zur Einübung (etwa mittels Übungen) und Erprobung (etwa im Labor) und zuletzt die Erprobung in der realen Praxis. Diese Abfolgen sollen mit zwei Beispielen illustriert werden: In einem Studiengang lernen die Studierenden zunächst Präsentationstechniken theoretisch kennen, wenden diese in Übungen an der Hochschule an (Ausprobieren), bereiten sie mithilfe von Videoanalysen und Feedback nach (Reflexion) und setzen diese Kenntnisse später im Modul am Lernort Praxis ein. In einem anderen Studiengang folgt der Theorie die Planung einer Beratungssituation, auf deren Basis zunächst die Beratung im Rahmen eines Rollenspiels und dann in der Praxis durchgeführt wird, wobei die Anwendung in der Praxis aufgezeichnet und an der Hochschule analysiert wird.

6 Reflexion

In allen von uns empirisch erfassten und charakterisierten Lehr-Lern-Aktivitäten zeigt sich etwa an „*eigene Projektumsetzung kritisch bewerten*“ oder „*analysieren von [Video-] Aufnahmen des eigenen Handelns*“, dass die Reflexion bei der Theorie-Praxis-Verzahnung eine zentrale Rolle spielt. Die Reflexion von Theorie in Bezug auf die Praxis und von Praxis in Bezug zur Theorie verbindet die beiden Bereiche dialogisch und ermöglicht überhaupt erst Transfer. In unseren Fallanalysen werden folgende Ausprägungen von Reflexion sichtbar: die Reflexion von Praxiserfahrungen, die Reflexion der Anwendung und die Reflexion von Kompetenzen. Eine weitere, vierte Ausprägung nimmt eine besondere Stellung ein, weil sie die Aspekte der Reflexion der Anwendung und jener der Kompetenzen beinhaltet und gleichzeitig auf das Selbst und auf den Beruf fokussiert: das professionelle Selbstverständnis.

Bei der *Reflexion von Praxiserfahrung* betrachten die Studierenden einerseits ihre Erfahrungen und ihre Wahrnehmung der Praxis vor dem Hintergrund des Erlernten und überprüfen andererseits erlernte Theorien vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen. Bei der *Reflexion der Anwendung* kann unterschieden werden zwischen der Reflexion der Anwendung an der Hochschule – sie dient dazu, zu überlegen, welche Konsequenzen sich aus dieser Anwendungserfahrung für die Praxis ableiten lassen – und der Reflexion der Anwendung in der Praxis, bei der retrospektiv die Umsetzung einer konkreten Anwendungsaufgabe reflektiert wird. Die *Reflexion von Kompetenzen* kann zu Beginn des Studiums dazu dienen, die eigenen Kompetenzen gezielt einzusetzen oder auszubauen; während des Studiums kann sie der Überprüfung des Lernfortschritts dienen und auch in die eigene berufliche Zukunft gerichtet sein.

Auf dem Weg zu einem *professionellen Selbstverständnis* reflektieren Studierende Anwendungserfahrungen und Kompetenzen mit Blick auf die eigene professionelle Zukunft. Es geht um die (Weiter-)Entwicklung einer beruflichen Identität, die eigene Haltung und Rolle. In den Studienangeboten des Bereichs Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weiterer sozialer Bereiche ist das professionelle Selbstverständnis curricular verankert: Das Thema wird über den gesamten Studienverlauf entweder mittels Supervision und angeleiteter Studienreflexion oder mittels biografischem Portfolio bearbeitet. Dabei sind mehrere Aspekte relevant: die Entwicklung einer professionellen Rolle, die Reflexion und (Weiter-)Entwicklung einer beruflichen/professionellen Haltung und Identität, die theoriegeleitete Reflexion des professionellen Handelns und des professionellen Selbstverständnisses sowie die Reflexion von im Studium erworbenen fachlich/beruflich-relevanten persönlichen Kompetenzen. In den Studienangeboten der anderen Bereiche ist das Thema zum Teil punktuell relevant und zeigt sich etwa an bestimmten Fragen, z.B. zur eigenen veränderten Rolle in Praxisportfolio oder Reflexionsbericht oder an dem Punkt „*Entwicklung eines persönlichen Profils*“ im Rahmen eines Moduls „*Praxisprojekt*“, aber auch, wenn es inhaltlich um Themen wie Führung und Ethik geht.

7 Fazit

Aus der Analyse geht hervor, dass es vielfältige Aktivitäten und Formate gibt, die die TPV unterstützen und die es je nach Zielsetzung und Zielgruppe einzusetzen gilt. Fragen, die gestellt werden können, um herauszufinden, welche Lehr-Lern-Aktivitäten wo und in welcher Intensität eingesetzt werden sollen, können lauten: Geht es um das Heranführen oder das Vertiefen von Praxiskenntnissen? Bringen die Studierenden bereits Erfahrungen mit oder erwerben sie diese erst im Laufe des Studiums? Wird mit vorangegangenen oder gerade erst im Studium gemachten Erfahrungen gearbeitet? Erfolgt die TPV während des gesamten Studienverlaufs punktuell oder verstärkt sie sich im Studienverlauf? Zu welchem Zeitpunkt soll eine bestimmte Lehr-Lern-Aktivität in der eigenen Praxis oder in der fremden Praxis eingesetzt werden? Wie gelingt es, einerseits TPV sicherzustellen und andererseits Studierenden ohne eigene Praxis eine vergleichbare Praxiserfahrung zu ermöglichen? Wie kann Reflexion bei den Studierenden sichergestellt und entsprechend begleitet werden?

Darüber hinaus ist auch denkbar, einen didaktischen Ansatz als Basis für die Entwicklung eines Studienangebots – ob Zertifikat, Modul oder Studiengang – zu wählen, der das grundlegende Gesamtdesign festlegt. In den von uns analysierten Fällen sind das etwa problembasiertes Lernen oder Work-based Learning. Dies ermöglicht, ausgehend von diesem Ansatz, eine entsprechende Auswahl von Lehr-Lern-Aktivitäten zu treffen, die zu einem didaktisch kohärenten Studienangebot führt.

Die hier vorgestellten Ergebnisse einer explorativen Studie stellen eine erste Systematisierung von Lehr-Lern-Aktivitäten zur Theorie-Praxis-Verzahnung dar, die durch die Überprüfung an weiteren Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung zu einer breiter abgesicherten und differenzierteren Systematisierung weiterentwickelt werden kann.

Für domänenspezifische Unterschiede konnten allerdings nur erste Hinweise identifiziert werden, die zudem nicht besonders überrascht hatten. So kommen etwa Labore nur in MINT-Angeboten zum Einsatz, das professionelle Selbstverständnis wird in Angeboten im pädagogischen Bereich expliziter und umfassender adressiert. Eine Identifikation von systematischen domänenspezifischen Unterschieden war nicht möglich und verweist auf weiteren Forschungsbedarf, nicht nur in Richtung der TPV in unterschiedlichen Domänen, sondern vielmehr den in diesen Domänen zugrundeliegenden Verständnissen von Theorie und von Praxis.

Literatur

- Altrichter, P. & Posch, H. (1994). Aspekte der didaktischen Gestaltung von Fachhochschulstudiengängen. Berufliche Bildung und Qualität der Lehre. In S. Höllinger (Hrsg.), *Fachhochschulstudien - unbürokratisch, brauchbar und kurz* (Dt. Erstausgabe). Wien: Passagen Verlag.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Cendon, E. (2018). Reflexion und reflexives Lernen im Kontext berufsbegleitenden Studierens - Formate und deren Wirksamkeit. In A. Schulte, M. Wadewitz, M. Gercke, M. Gomille & H. Schramm (Hrsg.), *Vom Projekt zum Produkt - wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich Qualifizierte an Hochschulen* (S. 97-110). Detmold: Eusl.
- Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen am 30 Juni 2019 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Cendon, E., Elsholz, U., Mörth, A., Schiller, E. & Fritzsche, C. (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 30. Juni 2019 von https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15711
- Christmann, B. (2006). „Dazwischen“. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 119-136). Bielefeld: Transcript.
- Elsholz, U. (2016). Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. (S. 157-166). Münster: Waxmann. Abgerufen am 30 Juni 2019 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit* (8., aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hammler, L. C. (2013). Simulationsspiele in Präsenzveranstaltungen. In E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 183-190). Münster: Waxmann.
- Kaliva, E. (2016). *Didaktische Implikationen des projektbasierten Lernens beim Einsatz von Social Learning Environments in Hochschulen*. Glückstadt: Werner Hülsbusch. Abgerufen von <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-40923/DissKaliva.pdf>
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen: Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 69-87). Münster: Waxmann. Abgerufen 30 Juni 2019 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse - hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67 (2), 144-151. doi: 10.3278/HBV1702W
- Slotke, S. (2012). *Grundmodelle der Theorie-Praxis-Verzahnung in der Grundqualifizierung von Tagespflegepersonen*. München: Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen am 30 Juni 2019 von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Slotke.pdf
- Tekkaya, A. E., Wilkesmann, U., Terkowsky, C., Pleul, C., Radtke, M. & Maevus, F. (2016). *Das Labor in der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung. Zukunftsorientierte Ansätze aus dem Projekt IngLab*. Berlin: acatech. Abgerufen am 30. Juni 2019 von <https://www.acatech.de/Publikation/das-labor-in-der-ingenieurwissenschaftlichen-ausbildung-zukunftsorientierte-ansaeetze-aus-dem-projekt-inglab/>

Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung, M. Rumpf & W. Seitter (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 49–64). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Anita Mörth, Mag. phil.
anita.moerth@fernuni-hagen.de

Prof. Dr. Eva Cendon
eva.cendon@fernuni-hagen.de

Weiterbildung von Hochschuldozierenden in der medizinischen Lehre

Ein Blended-Learning basiertes Format

LISA LIEBKE

RENATE STROHMER

HEIKE LAUBER

ANDREA WINZER

VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD

JENS J. KADEN

Kurz zusammengefasst ...

Die Qualifikation von Hochschuldozierenden steht vor der Herausforderung, dass eine große Zahl von heterogenen Lehrenden auf verschiedenste komplexe Lehrsituationen trifft. Hierbei steigen die Anforderungen, während insbesondere zeitliche Ressourcen häufig knapp sind. Es wird eine Möglichkeit veranschaulicht, dieser Herausforderung mit einem Blended-Learning basierten Format der Hochschulweiterbildung zu begegnen: In einem in bedarfsgerechte Module aufgebauten, dreistufigen Trainingssystem aus Online-Kursen, Präsenzveranstaltungen und kollegialem Coaching werden zunächst kleine Lerneinheiten niederschwellig online zur Verfügung gestellt; in der Regel erfolgen ergänzende Präsenzveranstaltungen zur Vertiefung und praktischen Anwendung der Inhalte. Inhaltlich werden Teilkompetenzen definiert, die für professionelles Handeln der Lernenden in ihrer darauffolgenden Aufgabe als Lehrende erforderlich sind. Anhand des kollegialen Coachings werden diese Handlungskompetenzen erweitert und gleichzeitig die Anvertraubarkeit der professionellen Tätigkeit an die jeweilige Lehrperson überprüft. Die didaktische Einbettung des zugrundeliegenden Lehr-/Lernansatzes und das Spannungsfeld, in dem sich dieser bewegt, werden vor dem Hintergrund des aktuellen Bedarfs diskutiert und Chancen für personalisiertes Lernen aufgezeigt.

1 Einleitung

1.1 Hintergrund

Seit Eröffnung des Lernkrankenhauses, in dem die hier beschriebenen Qualifizierungsmaßnahmen medizinischer Lehrender verortet sind, im Jahr 2008, wurden große Qualitätsschwankungen in der medizinischen Lehre beobachtet, die häufig stark von der jeweiligen Lehrperson abhängig sind (wie auch die Hattie-Studie nahelegt; Hattie, 2015). Gleichzeitig wurden Qualifizierungsmaßnahmen von den Dozierenden nur wenig genutzt. Die Au-

tor_innen sahen sich daher mit der Aufgabe konfrontiert, das didaktische Konzept für die Qualifizierung Lehrender in der medizinischen Ausbildung möglichst individuell auf den Bedarf der Lehrpersonen zuzuschneiden, um die Effizienz der Qualifizierungsmaßnahmen und damit einhergehend die Akzeptanz seitens der Lehrenden zu erhöhen. Im Folgenden soll dieses Konzept dargestellt werden, indem zunächst gegenwärtige Herausforderungen der Hochschullehre am Beispiel medizinischer Fakultäten zusammengefasst werden, um daraus anschließend eine Bedarfsanalyse für Qualifizierungsmaßnahmen abzuleiten und in Hinblick auf aktuelle didaktische Hintergründe zu diskutieren.

1.2 Herausforderungen in der Qualifikation der Lehrenden am Beispiel medizinischer Fakultäten

Ein zentraler Aspekt besteht in der Heterogenität der Zielgruppe der Lehrenden: Dozierende sind zum einen klinisch tätige Ärzt_innen und Psycholog_innen, zum anderen auch studentische Tutor_innen. Der Bereich der Kliniker_innen ist weiter zu unterteilen in interne (im eigenen Universitätsklinikum Beschäftigte) und externe (in anderen Einrichtungen Beschäftigte, z.B. Chefärzt_innen anderer Kliniken) Dozierende, die verschiedene Unterrichts- und Prüfungsformate bedienen. Hinzu kommt eine große Anzahl häufig wechselnder Dozierender. Eine solche Heterogenität des Lehrpersonals kann einerseits Vorteile für die Aus- und Weiterbildung der Studierenden bringen, bietet sie doch eine große Chance z.B. für implizites Lernen, da durch unterschiedliche Perspektiven verschiedener Dozierender der Blick der Studierenden geweitet werden kann. Andererseits stehen diejenigen, in deren Verantwortung es liegt, die Dozierenden weiterzubilden, vor der großen Herausforderung, alle Zielgruppen des Trainingsangebots gleichermaßen ansprechen zu müssen und dabei individuelle Besonderheiten, Hintergründe, Erfahrungen und Lernstände der jeweiligen Zielgruppe zu berücksichtigen.

Der Qualifizierungsbedarf medizinischen Lehrpersonals ergibt sich häufig aus der Situation heraus, dass sie medizinische Expert_innen sind (z.B. Fachärzt_in für Innere Medizin), sich aber gleichzeitig in eine neue Rolle als Lehrperson einfinden müssen. Viele Dozierende in der Medizin haben keine pädagogische Grundausbildung (Cantillon, Dornan & De Grave, 2018; Swanwick, 2008). Mit den verschiedenen Rollen geht eine hohe Verantwortung einher (Swanwick, 2008), sodass die Balance zwischen Lehre und anderen professionellen Rollen mitunter als „Drahtseilakt“ beschrieben wird („walking a tightrope“ – Cantillon et al., 2018, S. 10).

Trotz dieser Anforderungen werden Programme zur Lehrkräfteentwicklung von medizinischem Lehrpersonal häufig nicht genutzt (Steinert et al., 2009). Ein Grund hierfür ist sicherlich in den vorgegebenen Rahmenbedingungen zu sehen: Hohes Arbeitspensum in den Kliniken, logistische Schwierigkeiten in Kombination mit mangelnder finanzieller Unterstützung sowie mangelnder Wertschätzung des Engagements in der Lehre wurden von in der Lehre tätigen Ärzt_innen als wichtigste Gründe für ihr Nichtwahrnehmen derartiger Schulungsmaßnahmen genannt (Steinert et al., 2009). Der Spagat zwischen Patientenversorgung, Forschung und Lehre lässt durch die enge zeitliche Einbindung in den Kliniken nur wenige Kapazitäten für die Lehrtätigkeit frei. Den Lehrpersonen in der medizinischen Bildung wird zwar abverlangt, nicht nur qualitativ hochwertige Lehre zu gewährleisten, gleichzeitig auch erfolgreiche_r Forschende_r und produktive_r klinisch tätige_r Ärzt_in zu sein (Wilkerson & Irby, 1998) und hierbei in allen Bereichen immer auf dem aktuellsten Stand zu sein. Jedoch kommen sowohl finanzielle Unterstützung als auch akademische Anerkennung in der medizinischen Lehre häufig zu kurz (Cantillon et al., 2018; Huwendiek et al., 2008; Steinert et al., 2009). Darüber hinaus werden Dozierende durch den besonderen Aufbau des Medizinstudiums häufig mit großen zeitlichen Abständen zwischen einzelnen Unterrichtseinheiten konfrontiert. Diese zeitlichen Diskrepanzen werden noch verstärkt durch räumliche, da externe Lehrkräfte mitunter große Anfahrtswege auf sich nehmen müssten, um an Weiterbildungen im Universitätsklinikum teilzunehmen.

Auch wenn sich diese Herausforderungen zunächst auf das Medizinstudium beziehen, stellen die Heterogenität von Lehrkräften (Fuchs, 2015) sowie der Mangel an pädagogisch-didaktischer Bildung bei Hochschullehrenden (Trempp, 2009) auch außerhalb des medizinischen Bereichs ein Problem dar. Auch die Zeitproblematik stellt sich bereichsübergreifend als ein maßgeblicher Grund zur Nicht-Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen heraus (Bilger, Gnahn, Hartmann & Kuper, 2013). Nicht zuletzt zeigt sich eine geringere Wertschätzung von Lehr- gegenüber Forschungstätigkeiten auch im Selbstverständnis von Universitätsprofessor_innen, die sich eher als Fachwissenschaftler_innen denn als Lehrende sehen (Trempp, 2005; 2009).

Um trotz dieser schwer veränderbaren Rahmenbedingungen die Akzeptanz von Qualifizierungsmaßnahmen zu erhöhen, könnte ein wertvoller Ansatz darin bestehen, den individuellen Bedarf und die Bedürfnisse der jeweiligen Dozierenden stärker zu berücksichtigen und die Qualifizierungsmaßnahmen zeitlich und inhaltlich darauf abzustimmen. Bestehende Lösungsansätze verweisen darauf, dass ein solches personalisiertes Lernkonzept auch heterogenen Lerngruppen gerecht werden kann (z.B. Stebler, Pauli & Reusser, 2017).

1.3 Ziel dieses Beitrags

Der aktuelle Beitrag beschreibt als Werkstattbericht die Entwicklung eines Formats der Hochschulweiterbildung, das 2008 an der Mannheimer Fakultät begonnen und seither kontinuierlich weiterentwickelt wurde. Es zielt darauf ab, trotz knapper finanzieller und personeller Ressourcen sowie räumlicher und zeitlicher Engpässe rasch steigenden Anforderungen an die Qualität der Lehre Rechnung zu tragen – gerade auch angesichts des hohen Niveaus an didaktischer Qualifizierung, das für innovative Lehr-/Lernarrangements im Kontrast zu herkömmlichen Unterrichtsformen erforderlich ist. Da die Ausgangssituation auch in vielen anderen Bereichen der Hochschullehre ein relevantes Problem darstellt, soll in diesem Beitrag ein struktureller und didaktischer Lösungsansatz dargestellt werden. Ansätze zur zukünftigen Weiterentwicklung werden im Anschluss daran diskutiert.

2 Projektbeschreibung: Entwicklung des Weiterbildungsformats

2.1 Zielsetzung gemäß Bedarfsanalyse

Die oben beschriebenen Rahmenbedingungen münden in die Hypothese, durch folgende Zielsetzung die Akzeptanz geplanter Qualifizierungsmaßnahmen steigern zu können: Aufgrund der begrenzten zeitlichen Kapazitäten des Lehrpersonals ist *Effizienz* ein entscheidendes Merkmal. Einfach zu gestaltende Settings und Methoden umfassen leicht erlernbare Inhalte und sind mit möglichst geringem zeitlichem Aufwand verbunden. *Modularität* eines Trainingssystems sorgt für individuellen Zuschnitt auf die betreffende Lehrperson für die spezifischen Lehr-Situationen, mit denen sie sich zum jeweiligen Zeitpunkt konfrontiert sieht: Modularität ist hierbei zu verstehen als Aufbau anhand kleiner unterteilbarer Einheiten, die bedarfsgerecht kombiniert zum Einsatz kommen können. Eine hohe *Wiederverwertbarkeit* einzelner Module ist dabei von besonderem Interesse, um effizient auf die verschiedenen Zielgruppen unterschiedlicher Professionen und Fachbereiche eingehen zu können, ohne jeweils vollständig neue Trainings anbieten zu müssen. Lediglich eine Einpassung der einzelnen Module in den jeweiligen Kontext bleibt damit nötig. Auch eine *Wiederholbarkeit* der einzelnen Qualifizierungsmaßnahmen ist sinnvoll. Nur wenn das Angebot zeitlich flexibel ist, kann es in dem Augenblick genutzt werden, in dem die Individuen der Zielgruppe dafür empfänglich sind (sowohl zeitlich als auch

aufmerksamkeitstechnisch). Im Sinne einer *Individualisierung* und des *selbstgesteuerten Lernens* wäre es wünschenswert, dass sich jede_r Lernende sein bzw. ihr eigenes Trainingspensum zusammenstellen kann und zusätzlich freiwillige Vertiefungsmöglichkeiten erhält. Zur Sicherstellung eines einheitlichen Qualitätsstandards sollte im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen auch überprüft werden, dass ein vorab definierter Anforderungshorizont mindestens erfüllt wird, um für die jeweilige Lehre eingesetzt werden zu können. Durch Effizienz und Personalisierung der Lehr-/Lernarrangements soll der Zielgruppe vermittelt werden, dass mit ihren Ressourcen rücksichtsvoll umgegangen wird, um zielführende Weiterbildung zu ermöglichen.

2.2 Didaktische Einbettung

Dem Trainingskonzept liegen drei didaktische/lerntheoretische Ansätze zugrunde: Konstruktivismus, anvertraubare professionelle Tätigkeiten (APT) der kompetenzorientierten Lehre und bite-sized learning.

Konstruktivismus

Eine konstruktivistisch fundierte Lerntheorie geht von der Prämisse aus, dass alles Lernen in situativen Kontexten stattfindet. Alle Konstruktionen der Lernenden sind abhängig von deren individuellen subjektiven Erfahrungen, Vorwissen, Umgebungen usw. Folglich müssen Lehr-/Lernarrangements diesem Umstand Rechnung tragen, indem sie Rahmenbedingungen schaffen, unter denen authentisches Handeln in sozialen Interaktionen möglich ist (von Ameln, 2004). Eine konstruktivistische Lernumgebung sollte Antworten auf folgende Fragen geben: Was wird gelehrt, wie wird es gelehrt und wie wird bewertet, was gelernt worden ist? (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Eine Lehrmethode, die konstruktivistischer Didaktik folgt, ist das sogenannte Cognitive Apprenticeship: Hierbei zeigt ein_e Expert_in einen Arbeitsvorgang, gibt Hinweise, korrigiert und gibt Rückmeldung und zieht sich anschließend mehr und mehr zurück, sodass der bzw. die Lernende übernehmen kann (siehe z.B. Collins, Brown & Holum, 1991). Die Hilfestellung, die den Lernenden beim Ausführen der Arbeitsvorgänge geboten wird, wird als Scaffolding bezeichnet, das schrittweise Zurückziehen dieser Unterstützung als Fading (Collins et al., 1991).

Anvertraubare professionelle Tätigkeiten (APT)

Ausgehend von einer kompetenzorientierten Didaktik werden sogenannte anvertraubare professionelle Tätigkeiten (APT) definiert als Einheiten professioneller Tätigkeiten, die Lernenden anvertraut werden, sobald sie ausreichende Kompetenz dafür erlangt haben (ten Cate et al., 2015). Essentiell ist dabei die Frage, ab wann jemandem eine APT anvertraut werden kann. Hierfür müssen klare Standards definiert werden, die Zeit bis zur Erreichung dieser Standards kann flexibel sein. Übertragen auf die Hochschullehre bedeutet das, dass definiert werden muss, welche Kompetenzen jemand nachweisen muss, um eine bestimmte Unterrichtseinheit unterrichten zu können. Obgleich die

Idee der APT sich im medizinischen Bereich ursprünglich auf die Patientenversorgung bezieht, wächst mittlerweile das Bewusstsein dafür, dass es auch in der medizinischen Ausbildung ein wichtiges Konzept darstellt (Dewey, Jonker, ten Cate & Turner, 2017).

Bite-sized learning on demand

Hinter dem Begriff des bite-sized learning verbirgt sich der Gedanke, dass in einem Kurs keine komplexen Themen in ihrer Gesamtheit enthalten sein müssen, sondern lediglich kleine Wissensportionen, mit denen ein bestimmtes essentielles Outcome erreicht werden kann. Vorwiegend Internetbasiert werden den Lernenden diese kleinen unterteilbaren Lerneinheiten zur Verfügung gestellt, optimalerweise auf Abruf (on demand), nämlich immer dann, wenn der bzw. die Lernende die entsprechenden Kompetenzen benötigt – so sind sie leicht in berufliche Aktivitäten integrierbar, eine schnelle, portionierte und kontinuierliche Wissensaufnahme on the job. Lerneffizienz und Fähigkeit zu selbstgesteuertem und selbstverantwortlichem Lernen werden dadurch gefördert. Diese Kleinteiligkeit des Lernangebots sorgt für Individualisierbarkeit je nach Bedarf der jeweiligen Lehrperson. Der bite-sized learning Ansatz ist gleichzeitig pädagogisch wertvoll und pragmatisch (So, 2016) – und aus diesem Grund angesichts der eingangs aufgezeigten Rahmenbedingungen besonders geeignet zur Weiterbildung von Hochschullehrenden.

2.3 Implementierung des Konzepts: Die drei Schritte des Weiterbildungsformats

Auf Basis der Bedarfsanalyse sowie vor dem Hintergrund der beschriebenen didaktischen Ansätze wird im Folgenden das Mannheimer Modulare Trainingssystem (MaMoTrain) vorgestellt. Insgesamt handelt es sich bei der Lernorganisation um ein dreischnittiges Trainingssystem im Blended-Learning-Format:

1) *Online-Kurse*

Zur Inhaltsvermittlung wird aus Effizienz-Gründen auf E-Learning zurückgegriffen. Über ein Lernmanagementsystem sind diese Trainingseinheiten somit räumlich und zeitlich flexibel und wiederholt abrufbar. Sie folgen dabei den Merkmalen des bite-sized learning: Kleine, modulare Einheiten können kontextbezogen aufgearbeitet, je nach Bedarf in unterschiedlichen Zusammensetzungen und Reihenfolgen durchlaufen werden und sind so in verschiedenen Kontexten variabel einsetzbar. Wichtig ist hierbei eine Komplexitätsreduktion in der Breite, wobei die erforderliche inhaltliche Tiefe beibehalten wird. Hierdurch entsteht ein überschaubares Lernangebot, dessen Module in kurzer Zeit bearbeitbar und ohne weitere Information verständlich sind (z.B. zur Thematik Feedback oder Moderationsmethode). Im Sinne einer Aufteilung in Teilkompetenzen wird definiert, welche Handlungskompetenzen und welches theoretische Wissen für die erfolgreiche Durchführung einer bestimmten Unterrichtseinheit nötig sind. Ausschließlich

diese Teilkompetenzen werden dann modular für die betreffenden Lehrenden spezifischer Unterrichtseinheiten zusammengestellt. Eine direkte Rückkopplung über den Lernerfolg wird durch ein Quiz am Ende einer Lerneinheit ermöglicht.

2) Präsenzveranstaltungen

Diese Online-Kurse werden anschließend als inverted classroom durch Präsenzveranstaltungen ergänzt. Hier liegen besondere Bemühungen darauf, einen hohen praktischen Anteil zu gewährleisten. Inhalte der Online-Kurse werden in Expert_innenrunden diskutiert und praktisch eingeübt. Die geringere zeitliche und organisatorische Effizienz solcher Veranstaltungen im Vergleich zum E-Learning-Angebot rechtfertigt sich für solche Trainingsinhalte, die nicht online vermittelt werden können: Die Präsenztrainings fokussieren entsprechend Cognitive Apprenticeship mit Scaffolding sowie anschließende Reflexion und Diskussion in der Gruppe (mit „Expert_innen“ und anderen Lernenden).

3) Kollegiales Coaching

Vor ihrem ersten Unterricht erhalten die neuen Dozierenden die Möglichkeit, bei erfahrenen Dozierenden zu hospitieren. Zur Qualitätssicherung schließt sich an Online-Kurse, Präsenzveranstaltungen und Hospitation ein kollegiales Coaching innerhalb einer Supervision der entsprechenden Lehrveranstaltungen an. Gemäß dem APT-Ansatz darf die Lehrkraft zukünftig die Lehrtätigkeit ohne Supervision durchführen, sobald der bzw. die Coach_in beobachtet und attestiert, dass der bzw. die Lehrende in der Lage ist, den Unterricht nach den entsprechenden Qualitätskriterien selbständig durchzuführen. Somit fungiert das kollegiale Coaching gleichzeitig als Leistungskontrolle (Überprüfung des Anvertraubarkeits-Levels „unbeaufsichtigte Ausführung erlaubt“) und Weiterqualifizierung (vertiefte Reflexion der eigenen professionellen Tätigkeit im kollegialen Austausch).

2.4 Exemplarische Darstellung des Weiterbildungsformats

Abbildung 1 ist ein grafischer Überblick über das Mannheimer Modulare Trainingssystem zu entnehmen. Hierin wird der aktuelle Stand der Umsetzung deutlich, weitere Module sind in Planung. Exemplarisch werden Struktur und Didaktik dieses Trainingssystems anhand des Basiskurses „Mannheimer Dozent_innentraining für die Lehre mit Simulationpatient_innen (SP)“ veranschaulicht. Hierzu wurden Teilkompetenzen definiert, die Lehrende beherrschen müssen, um die entsprechenden Unterrichtseinheiten übernehmen zu dürfen. Als Kompetenzmodell dient der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) für lebenslanges Lernen (AK DQR, 2011). Angestrebte Lernergebnisse des Mannheimer Dozent_innentrainings für die Lehre mit SP werden im Folgenden dieser Logik entsprechend dargestellt:

Dozierende in der Lehre mit SP sind in der Lage...

Wissen

- die Rahmenbedingungen, unter denen der Unterricht stattfindet, zu beschreiben (Studiengang, Zielgruppe, Lernkrankenhaus etc.);
- den Ablauf der Unterrichtseinheiten inklusive des Ablaufs einer Feedback-Runde zu skizzieren;
- bestimmte Gesprächstechniken zur Strukturierung des Patientengesprächs und zum Umgang mit Emotionen zu erläutern.

Fertigkeiten

- die Moderationsmethode anzuwenden;
- konstruktives Feedback zu geben;
- die oben genannten Gesprächstechniken anzuwenden.

Sozialkompetenz

- die Erwartungen der Zielgruppe zu berücksichtigen;
- ein Lernklima mit offener Atmosphäre zu schaffen;
- Annahme des Feedbacks auf Seiten der Studierenden zu fördern;
- selbständiges Lernen sowie Diskussionen unter den Studierenden zu fördern.

Selbständigkeit

- ihr eigenes Handeln als Dozierende zu reflektieren;
- Unterrichtsangebote mitzugestalten und weiterzuentwickeln.

Wie werden die genannten Teilkompetenzen erworben und sichergestellt? In konstruktivistischer Weise wird der auf bite-sized learning basierte Online-Kurs zur (teilweise video-basierten) Vermittlung der Inhalte kontextbezogen eingesetzt. Die Überprüfung des Bausteins Online-Kurs findet durch ein Quiz innerhalb des Kurses und darüber hinaus innerhalb des simulierten Unterrichtssettings der darauffolgenden Präsenzveranstaltung statt. In dieser Übungsphase in Präsenz erfolgt eine Erweiterung des Wissens und der Handlungskompetenzen durch Selbsterfahrung in simulierten Lernumgebungen (als Gespräch einer Fachärztin/eines Facharztes mit SP) in einer zukunftsrelevanten Form, d.h. das spezielle Unterrichtssetting wird nach dem Training angewendet. Die Dozierenden erleben Gesprächssimulationen entsprechend dem Unterrichtssetting in verteilten Rollen aus unterschiedlichen Perspektiven (Dozierende/Studierende/Beobachtende) und reflektieren das Erlebte im Austausch mit den anwesenden Teilnehmer_innen und Expert_innen. Die Überprüfung dieser Kompetenzerweiterung erfolgt in einem kollegialen Coaching mit einem bzw. einer Experten_in in der realen Unterrichtssituation.

Mit diesem Basis-Training erhalten die Dozierenden das Zertifikat „SP-Führerschein“, das sie zur eigenständigen Durchführung der entsprechenden Unterrichtseinheiten berechtigt. Im Anschluss daran stehen zusätzliche Themenschwerpunkte zur Weiterqualifizierung zur Verfügung (z.B. Überbringen schlechter Nachrichten, Verhaltensänderung).

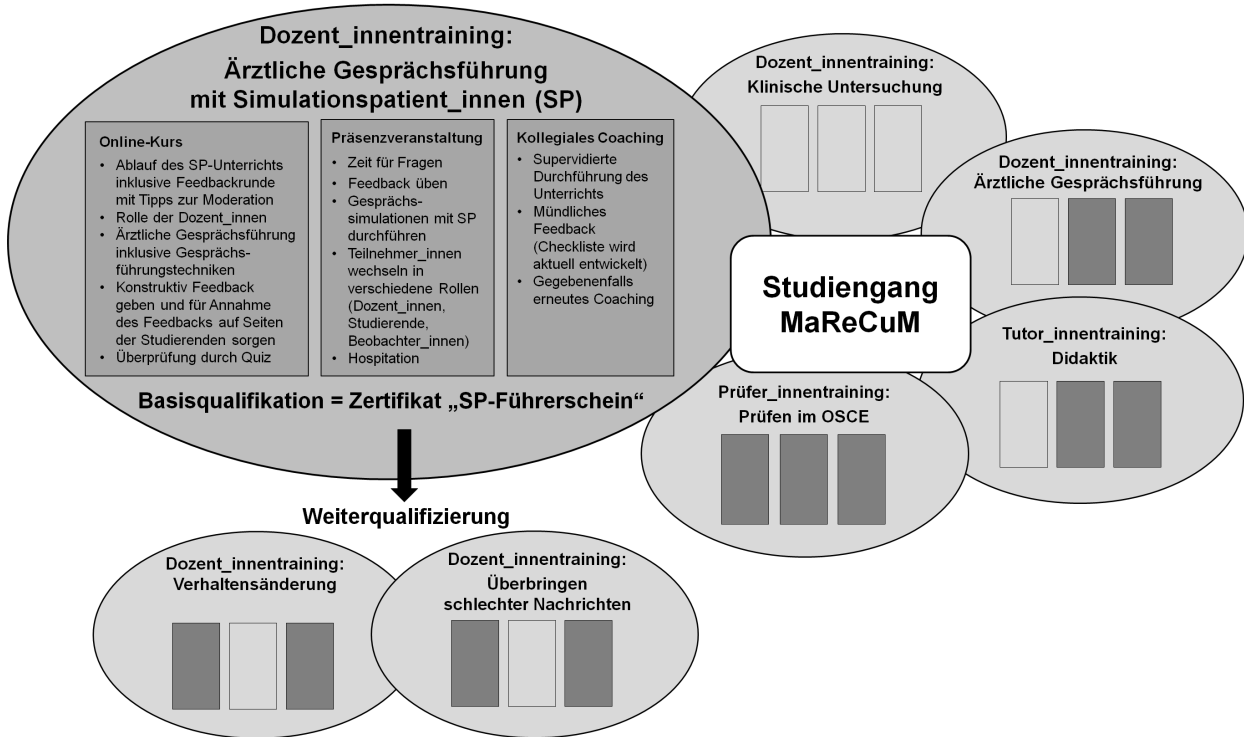


Abb. 1: Grafischer Überblick über Aufbau und Inhalt des Mannheimer Modulare Trainingsystems (MaMoTrain) mit detailliertem Beispiel zum Mannheimer Dozent_innentraining für die Lehre mit SP.¹

3 Diskussion

Fußend auf der Hypothese, dass sowohl Effizienz als auch Individualisierung und Personalisierung eine höhere Akzeptanz von Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrende an Hochschulen ermöglichen können, wurde auf Grundlage verschiedener didaktischer Konzepte ein entsprechender Ansatz entwickelt: Im Mannheimer Modulare Trainingsystem werden kleine Lerneinheiten bedarfsgerecht und niederschwellig online zur Verfügung gestellt, in der Regel erfolgen ergänzende Präsenzveranstaltungen zur Vertiefung und praktischen Anwendung der Inhalte. Überprüft wird das angestrebte professionelle Handeln der Lernenden in ihrer darauffolgenden Aufgabe als Lehrende bislang anhand von Online-Quizen und kollegialem Coaching.

3.1 Einbettung in die medizinische Lernkultur

Der Fokus in medizinischen Bildungskonzepten liegt zunehmend auf der Entwicklung professioneller Fähigkeiten und Haltungen. Dies erfordert gleichzeitig eine Professionalisierung in der medizinischen Lehrtätigkeit als notwendige Voraussetzung. Entsprechend werden eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Trainingsformate und gleichzeitig ein kontinuierlicher Einsatz dieser Formate über die Berufspraxis der Lehrenden hinweg angestrebt. Der hiermit

zusammenhängende Begriff des „lebenslangen Lernens“, der inzwischen aus der pädagogischen Literatur nicht mehr wegzudenken ist (siehe z.B. Kraus, 2001), wird auch im medizinischen Kontext stark diskutiert, da auch hier die Ausbildung nicht mit Erreichen des Berufsziels – beispielsweise Facharzt/Fachärztin – abgeschlossen ist (siehe Kreimeier & Dirks, 2009). Insofern eine dementsprechende Haltung, dass auch medizinische Expert_innen nie ausgelernt haben, ausgebildet ist, sollten diese offen sein für Weiterbildungsangebote, die ihnen ihre Arbeit in der Hochschullehre erleichtern. „Kern der Idee lebenslanges Lernen ist es, die ‚Passfähigkeit‘ der Institutionen, Angebote und Programme mit den individuellen Anforderungen, Bedürfnissen und den sozialen Lebenslagen der (potentiellen) Teilnehmer und Teilnehmerinnen über alle Phasen des Bildungs- und Lebensverlaufs hinweg zu erhöhen“ (Wolter, 2011, S. 27). Dieses Ziel verfolgt der in diesem Beitrag dargestellte didaktische und strukturelle Ansatz, den Rahmenbedingungen und der daraus resultierenden Bedarfsanalyse zu begegnen.

Das Konzept des beschriebenen Lehr-/Lernansatzes orientiert sich am DQR, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Qualifikationen möglichst transparent zu machen. Bei der Qualifizierung der Lernenden handelt es sich nach Einschätz-

¹ Die dunkel hinterlegten Anteile des Dreischritts aus Online-Kurs, Präsenzveranstaltung und kollegialem Coaching werden bereits aktiv umgesetzt; die Umsetzung der nicht dunkel hinterlegten Anteile ist derzeit in Planung.

MaReCuM = das Mannheimer Reformierte Curriculum für Medizin und Medizinnähe Berufe; SP = Simulationspatient_innen; OSCE = Objective Structured Clinical Examination

zung der Autor_innen um eine Qualifizierung auf Niveau 7², da im Rahmen der Hochschullehre „komplexe Aufgaben- und Problemstellungen“ bestehen, deren Anforderungsstruktur durch „häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet ist“ (AK DQR, 2011, S. 7). Zugleich fußt der Ansatz auf einer Haltung, die die Lernenden mit ihren jeweiligen individuellen Voraussetzungen, Bedarfen und Bedürfnissen in ihrem Lernen und ihrer Kompetenzentwicklung berücksichtigt (und damit die Lernprozesse für flexible Strukturen öffnet) – wie auch ihre sich verändernden Umwelten und den Bedarf der Praxis.

3.2 Kritische Reflexion

Schwierigkeiten des beschriebenen Ansatzes bestehen in der Fülle strategischer und didaktischer Anforderungen, die sich nicht problemlos miteinander vereinbaren lassen. Der Anspruch möglichst hoher Effizienz gefährdet mitunter die Umsetzung konstruktivistischer Lehrmethoden. Methoden des Cognitive Apprenticeship werden im Bildungsbereich zwar bereits seit drei Jahrzehnten angewendet und untersucht (mit den Anfängen durch Collins et al., 1991), hierbei wird der Einsatz solcher Techniken jedoch häufig für lange Zeiträume beschrieben (siehe z.B. Stefaniak, 2018), die sich unter den beschriebenen Rahmenbedingungen in der (medizinischen) Hochschullehre kaum realisieren lassen. Aufgrund der zeitlich eingeschränkten Präsenzzeiten bleibt der beschriebene Ansatz zwangsläufig hinter den idealtypischen Vorstellungen von Cognitive Apprenticeship zurück. Beispielsweise geht das Fading, d.h. das Coaching und Feedback über die Zeit ausschleichen zu lassen, in einem sehr kurzen Zeitrahmen vonstatten. Diese Schwäche versuchen die Autor_innen dadurch abzufangen, dass ein direkter Kontakt zwischen Coaches und Dozierenden besteht, der bei Bedarf jederzeit Rückfragen oder sogar ein erneutes Coaching erlaubt. Francom und Gardner (2014) argumentieren, dass Konstruktivismus und Effizienz gleichzeitig in einer Art Tradeoff möglich sind. Aussichtsreich liest sich hierzu auch eine Studie, die darauf hinweist, dass das methodische Repertoire des Cognitive Apprenticeship auch mit begrenzten zeitlichen Ressourcen umsetzbar ist: In ihrer Studie untersuchten Linnet, Andersen und Balslev (2012) insgesamt 472 entsprechende Lerngelegenheiten im klinischen Setting der Pädiatrie, die im Median 9 Minuten (Zeitspanne 1-120 Minuten) dauerten. Dennoch muss sich der didaktische Anspruch unter den Rahmenbedingungen augenscheinlich auf Kompromisse einlassen. Auch die Ergebnisse einer Studie von Stalmeijer, Dolmans, Wolfhagen und Scherpbier (2009) legen nahe, dass Zeitmangel der Dozierenden eine große Einschränkung des studentischen Lernens mittels Cognitive Apprenticeship darstellt. Diese Hürde scheint auch auf Situationen übertragbar zu sein, in denen Dozierende sich selbst in der Rolle der

Lernenden befinden. Darüber hinaus ist das Konzept des bite-sized learning nur schwer in eine Kompetenzorientierung zu integrieren; auch hier ist ein Abwägen erforderlich: Wie kleinteilig können die Lernpakete auf die Lehrenden zugeschnitten werden, ohne die für kompetenzorientierte Lehre typische „koordinierte Anwendung verschiedener Einzelleistungen“ (Hassler, 2017, S. 288) zu gefährden?

Das Spannungsfeld zwischen bildungstheoretischem Ansatz und Lehrpraxis, in dem sich die Weiterbildung Dozierender an (medizinischen) Hochschulen bewegt, kommt zum Ausdruck in diesen scheinbar widersprüchlichen Konzepten, die der hier vorgestellte Ansatz in Einklang zu bringen versucht. Eine Ausbalancierung der Widersprüchlichkeiten durch kontinuierliche Weiterentwicklung setzt sich mit der Frage auseinander, wie nah man den Lernprozessidealen kommen kann, ohne die Praxisrelevanz außer Acht zu lassen. Rückmeldungen der Teilnehmenden bestätigen zwar die Nützlichkeit des Mannheimer Modulare Trainingssystems, eine systematische empirische Überprüfung der Wirksamkeit steht jedoch bislang noch aus. Während die Ansätze des Trainingssystems in einigen Bereichen bereits fortgeschritten sind (Abbildung 1), bedürfen sie in anderen noch einer intensiven Weiterentwicklung, sowohl inhaltlich als auch didaktisch, wie dieser Abschnitt zur kritischen Reflexion verdeutlicht. Möglichkeiten dazu werden im folgenden Abschnitt diskutiert.

3.4 Blick in die Zukunft

Aufbauend auf dem hier vorgestellten strukturellen und didaktischen Konzept besteht ein Grundgerüst an Qualifizierungsmaßnahmen, das in Zukunft kontinuierlich erweitert werden kann. Einerseits wird eine inhaltliche Ausdehnung auf weitere Module angestrebt, die auch fakultätsübergreifend eingesetzt werden können, andererseits eine stetige Anpassung der bestehenden Module an den jeweils aktuellen Bedarf. Hierbei sollen beispielsweise verstärkt Wahlmöglichkeiten im Sinne einer Personalisierung geboten werden, wofür eine noch granularere Aufteilung in Teilkompetenzen erforderlich ist. Diese sollen keinesfalls einzeln, sondern je nach individuellem Bedarf unterschiedlich kombiniert eingesetzt werden, ohne sich dabei vom grundsätzlichen Kompetenzgedanken zu entfernen. Zur Personalisierung von Qualifizierungsmaßnahmen müsste zunächst ein standardisiertes Vorgehen für eine eingangs stattfindende Lernstandsdiagnostik etabliert werden, um die unterschiedlichen Lernstände berücksichtigen und den oben beschriebenen Widerspruch zwischen Kompetenzorientierung und bite-sized learning überwinden zu können. Dementsprechend ließen sich dann die einzelnen Module der Qualifizierungsmaßnahmen in Pflicht-, Wahl- und Kürmodule einordnen. Nach Feldstein und Hill (2016) umfasst eine Personalisierung auch

² Der DQR erleichtert die Orientierung im deutschen Bildungssystem, indem er auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen beschreibt, anhand derer man bildungsbereichsübergreifend Qualifikationen einordnen kann. Niveau 7 bedeutet dabei: „Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategienorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet“ (AK DQR, 2011, S. 7).

bedeutungsvollen persönlichen Kontakt zwischen Lehrperson und Lernender bzw. Lernendem in einem eins-zu-eins-Setting. Dieser Anspruch findet im kollegialen Coaching Berücksichtigung und könnte künftig durch ein Angebot von Online- oder Telefoncoachings intensiviert werden.

Ein verstärkter Fokus auf den Online-Kursen der Trainings passt in die aktuellen hochschulpolitischen Bestrebungen, durch den Einsatz digitaler Medien auf „orts- und zeitunabhängiges Lehren und Lernen, individuelle Lernvoraussetzungen und somit Bildungsgerechtigkeit [zu zielen]“ (Kultusministerkonferenz, 2016). Um diese Online-Kurse didaktisch den Vorteilen der vertieften Anwendung eines Präsenztrainings anzunähern, ist eine tiefere Auseinandersetzung mit den Lerninhalten auf höheren Reflexionsebenen geplant: mithilfe von Aufgaben zur Problemidentifikation und dem Sammeln von Lösungsmöglichkeiten bzw. Handlungsalternativen in verschiedensten Unterrichtssituationen. Dies kann z.B. anhand von Videosequenzen geschehen, die an den entsprechenden selbst zu identifizierenden Stellen annotiert werden können.

Dreh- und Angelpunkt des kompetenzorientierten Trainings anhand APT ist die Überprüfbarkeit der Kompetenzen. Hierfür wäre es erforderlich, die Überprüfung der Anvertraubarkeit anhand externer Kriterien zu validieren. Damit einher geht das Ziel, die bestehenden Zertifizierungs- um Re-Zertifizierungsrhythmen zu ergänzen: Ab wann werden einem bzw. einer Dozierenden die notwendigen Kompetenzen zur Ausfüllung spezieller Unterrichtseinheiten bzw. insbesondere Prüfungsleistungen bescheinigt (ist bereits festgelegt) und welche zeitliche Gültigkeit geht mit einem entsprechenden Nachweis einher (ist noch zu definieren)? Auch in diesem Hinblick soll insbesondere die Re-Zertifizierung stärker problemlösungsbasiert gestaltet werden. Um diese Ziele zu erreichen, ist eine detaillierte Definition von APT für die medizinische Lehre nötig (Dewey et al., 2017). Bisher definierte Kernkompetenzen, wie beispielsweise im Kompetenzmodell des DQR (AK DQR, 2011) oder im Kontext der medizinischen Lehre von Srinivasan et al. (2011), bilden hierfür eine wichtige Basis.

4 Fazit

Die durch das deutsche Grundgesetz gewährleistete Freiheit in Forschung und Lehre trifft auf den studentischen Anspruch auf qualifizierte Ausbildung und wird eingeschränkt durch bildungspolitische und berufsspezifische Anforderungen (siehe hierzu Fabry & Schirlo, 2016). In diesem Spannungsfeld bewegt sich das in diesem Beitrag vorgestellte Weiterbildungskonzept und versucht hier einen Kompromiss zu finden: Durch das in Teilen bereits bestehende und nach diesem Muster in Zukunft intensiv weiter auszubauende Mannheimer Modulare Trainingssystem zur Qualifizierung Lehrender (in der medizinischen Ausbildung) wird ein essentieller strukturgebender sowie didaktischer und inhaltlicher Rahmen gebildet, innerhalb dessen die Dozierenden als Individuen – also mit je eigenen Vorkenntnissen, Bedingungen und Bedürfnissen – auftreten. In diesem Sinne

ist eine weiterführende Personalisierung der beschriebenen Qualifizierungsmaßnahmen anzustreben.

Literatur

- Ameln, F. v. (2004). *Konstruktivismus*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen – AK DQR. (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. *Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011*. Abgerufen am 01. Oktober 2018 von https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.
- Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. H. (2013). Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Abgerufen am 01. Oktober 2018 von https://www.kantartns.de/sofo/_pdf/aes2012_abschlussbericht_wbv_2013.pdf.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington D.C.: National Research Council.
- Cantillon, P., Dornan, T. & De Grave, W. (2018). Becoming a Clinical Teacher: Identity Formation in Context. *Academic Medicine*. doi:10.1097/ACM.0000000000002403
- Collins, A., Brown, J. S. & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 15(3), 6-11.
- Dewey, C. M., Jonker, G., ten Cate, O. & Turner, T. L. (2017). Entrustable professional activities (EPAs) for teachers in medical education: Has the time come? *Medical Teacher*, 39(8), 894-896. doi:10.1080/0142159X.2016.1270447
- Fabry, G. & Schirlo, C. (2016). Akademische Freiheit in professionsorientierten Studiengängen. Das Beispiel Humanmedizin. *die hochschule*, 25(2), 94-103.
- Feldstein, M. & Hill, P. (2016). Personalized learning: What it really is and why it really matters. *Educause Review*, 25-35. Abgerufen am 01. Oktober 2018 von <https://er.educause.edu/articles/2016/3/personalized-learning-what-it-really-is-and-why-it-really-matters>.
- Francom, G. M. & Gardner, J. (2014). What is task-centered learning? *TechTrends*, 58(5), 28-36. doi:10.1007/s11528-014-0784-z
- Fuchs, S. (2015). Was müssen Lehrkräfte können? Kompetenzanforderungen an Lehrende und pädagogisches Personal in der Weiterbildungspraxis. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 3, 27-29. doi:10.3278/DIE1503W027

- Hassler, A. (2017). Kompetenzausbildung und lehren – ein Kunsthandwerk der Beratung. In E. Freitag-Becker, M. Grohs-Schulz & H. Neumann-Wirsig (Hrsg.), *Lehrsupervision im Fokus* (S. 278–295). Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. doi:10.1037/stl0000021
- Huwendiek, S., Dern, P., Hahn, E. G., Padiatitakis, D., Tönschhoff, B. & Nikendei, C. (2008). Qualifizierungsbedarf, Expertise und Rahmenbedingungen engagierter Lehrender in der Medizin in Deutschland. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 102(10), 613–617. doi:10.1016/j.zefq.2008.11.015
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kreimeier, U. & Dirks, B. (2009). Lebenslanges Lernen – ein Konzept für die Notfallmedizin. *Notfall + Rettungsmedizin*, 12(5), 336–338. doi:10.1007/s10049-009-1219-9
- Kultusministerkonferenz. (2016). Auf dem Weg zum digitalen Lernen und Lehren. Abgerufen am 01. Oktober 2018 von <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/auf-dem-weg-zum-digitalen-lernen-und-lehren.html>.
- Linnet, K. M., Andersen, L. B. & Balslev, T. (2012). Cognitive apprenticeship learning in paediatric clinical settings. *The Open Medical Education Journal*, 5, 1–4.
- So, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 31, 32–42. doi:10.1016/j.iheduc.2016.06.001
- Srinivasan, M., Li, S. T., Meyers, F. J., Pratt, D. D., Collins, J. B., Braddock, C., Skeff, K. M., West, D. C., Henderson, M., Hales, R. E. & Hilty, D. M. (2011). “Teaching as a Competency”: Competencies for medical educators. *Academic Medicine*, 86(10), 1211–1220. doi:10.1097/ACM.0b013e31822c5b9a
- Stalmeijer, R. E., Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H. & Scherpbier, A. J. (2009). Cognitive apprenticeship in clinical practice: Can it stimulate learning in the opinion of students? *Advances in Health Science Education*, 14(4), 535–546. doi:10.1007/s10459-008-9136-0
- Stebler, R., Pauli, C. & Reusser, K. (2017). Personalisiertes Lernen – Chancen und Herausforderungen für Lehrpersonen. *Lehren & Lernen*, 43(5), 21–28.
- Stefaniak, J. E. (2018). Employing a cognitive apprenticeship to improve faculty teaching. *The Journal of Faculty Development*, 32(2), 45–52.
- Steinert, Y., McLeod, P. J., Boillat, M., Meterissian, S., Elizov, M. & Macdonald, M. E. (2009). Faculty development: a ‘field of dreams’? *Medical Education*, 43(1), 42–49. doi:10.1111/j.1365-2923.2008.03246.x
- Swanwick, T. (2008). See one, do one, then what? Faculty development in postgraduate medical education. *Postgraduate Medical Journal*, 84(993), 339–343. doi:10.1136/pgmj.2008.068288
- ten Cate, O., Chen, H. C., Hoff, R. G., Peters, H., Bok, H. & van der Schaaf, M. (2015). Curriculum development for the workplace using Entrustable Professional Activities (EPAs): AMEE Guide No. 99. *Medical Teacher*, 37(11), 983–1002. doi:10.3109/0142159X.2015.1060308
- Tremp, P. (2005). Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(3), 339–248.
- Tremp, P. (2009). Didaktische Qualifizierung von Hochschullehrerinnen und -lehrern. – Einleitung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(1), 5–11.
- Wilkerson, L. & Irby, D. M. (1998). Strategies for improving teaching practices: A comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, 73(4), 387–396.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslange Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8–35.

Autor_innen

Dr. Lisa Liebke
lisa.liebke@medma.uni-heidelberg.de

Renate Strohmer
renate.strohmer@medma.uni-heidelberg.de

Heike Lauber
heike.lauber@medma.uni-heidelberg.de

Andrea Winzer, Dipl.-Sozw., Dipl.-Geront.
andrea.winzer@unimedizin-mainz.de

Dr. Veronika Strittmatter-Haubold
strittmatter@me.com

Prof. Dr. Jens J. Kaden
jens.kaden@medma.uni-heidelberg.de

Dokumente

Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland

Empfehlung der DGWF, beschlossen vom erweiterten Vorstand in Köln am 5. September 2018

Anliegen der DGWF

Die DGWF hat das Anliegen, die Vielfalt der Weiterbildungsangebote, -formate und -abschlüsse der Hochschulen übersichtlich und transparent zu gestalten. Sie legt deshalb einen Vorschlag vor, wie die differenzierten Angebote strukturiert und mit Blick auf Formate und Abschlüsse geclustert und benannt werden können. Ziel ist es, die Verständlichkeit und Vergleichbarkeit für Anbieter und Nachfrager*innen zu erhöhen. Berücksichtigt werden dabei die hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen, an die die Weiterbildungseinrichtungen gebunden sind. Im Folgenden finden sich eine Zusammenstellung der rechtlichen Bedingungen sowie die Übersicht zu einer gebündelten Angebotsstruktur.

Die nachfolgend näher beschriebene Abschlussystematik entspricht der gelebten Praxis in Baden-Württemberg, wo diese sowohl vom Wissenschaftsministerium des Landes als auch von der Servicestelle *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT* der Arbeitgeberverbände bereits seit 2017 empfohlen wird.

Diese Empfehlung ist eine Fortschreibung und Präzisierung der bisherigen Empfehlung zu Formaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung vom Dezember 2010.

Systematisierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in Deutschland Rahmenbedingungen

- Bindend für berufsbegleitende Studiengänge ist der Bologna-Prozess einschließlich des ECTS.
- Bindend für berufsbegleitende Studiengänge und Zertifikats-/Kontaktstudien im Sinne des Modulstudiums sind die Regelungen der jeweiligen Landeshochschulgesetze. Bei solchen Studienangeboten mit geringerem Umfang als ein vollständiger Studiengang mit Abschluss existiert in einigen Bundesländern Wahlfreiheit für die Vergabe von Credit Points (CP) nach dem European Credit Transfer System (ECTS).
- Referenz für die Mindestgröße eines Moduls sind die Vorgaben der KMK.
- Bindend für einen Credit Point ist ein Workload von mindestens 25 und höchstens 30 Zeitstunden.

Systematik der Abschlüsse

- Die akademischen Grade Bachelor und Master müssen Bologna-kompatibel ausgestaltet werden.

- Ein Zertifikat kann nur auf der Basis bestandener Prüfungen mit Abschluss erworben werden.
- Die vorgeschlagene Kanonisierung der Abschlüsse bezieht sich auf die Rahmenbedingungen und bietet eine Basis für die verlässliche Einordnung von Angeboten.

Vielfalt der Bezeichnungen

- Über die Zuordnung in der Übersicht hinaus existiert eine Vielzahl von Bezeichnungen wie beispielhaft für Baden-Württemberg zusammen gestellt im Online-Katalog der Servicestelle *HOCHSCHULE-WIRTSCHAFT*, die aus Markterfordernissen und spezifischen Markterfahrungen der Hochschulen resultieren.
- Die anbietende Hochschule wählt die Bezeichnung unter anderem bezogen auf die jeweilige Marketingstrategie und Zielgruppe.

Transparenz

Mit dem Ziel einer besseren Übersicht und Verständlichkeit empfehlen wir, die Bezeichnungen den bindenden Rahmenbedingungen zuzuordnen. Hierzu schlagen wir nachfolgendes Grundschema (Übersichtsraster) vor. Dieses liefert Interessierten für ihr jeweils individuelles Bildungsziel zentrale Charakteristika. Als Basis nutzen wir eine Systematisierung nach Abschlüssen, der Zahl der erreichbaren Credit Points sowie dem Abschlussformat.

Bezug zum DQR

Zur besseren Orientierung und Übersicht empfehlen wir, dass Abschlüsse der wissenschaftlichen Weiterbildung Bezug auf die Niveaus des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) nehmen. Dies verbessert zugleich die transnationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland.

Aus der Outcome-Logik des Qualifikationsrahmen-Ansatzes folgt, dass ex-ante lediglich eine Bezugnahme vorgenommen werden kann. Das individuell tatsächlich erreichte Lernergebnis hängt von vielfältigen Einflüssen ab, insbesondere sind individuelles Vorwissen und Vorkenntnisse neben der absolvierten Lerneinheit maßgeblich für die erlangte Kompetenz. Daher kann z. B. eine individuelle (Weiter-)Bildungsstrategie zur Erlangung von Handlungskompetenz auf Masterniveau (DQR-Niveau 7) auch Lerneinheiten umfassen, die typischerweise Niveau 6 zugeordnet werden, wenn diese zu Vorerfahrung des lernenden Menschen komplementär sind. Für die individu-

elle Orientierung empfehlen wir die Angebote der Weiterbildungsberatung bei den Anbietern wissenschaftlicher Weiterbildung.

Übersichtsraster

ABSCHLUSS	FORMAT	CP NACH ECTS	NIVEAUSTUFE (DQR)
Master	Weiterbildender Masterstudiengang	60 - 120	7
Bachelor	Weiterbildender Bachelorstudiengang	160 - 240	6
Zertifikat*	Diploma of Advanced Studies (DAS)	mind. 30	7
	Certificate of Advanced Studies (CAS)	mind. 10	7
	Diploma of Basic Studies (DBS)	mind. 30	6
	Certificate of Basic Studies (CBS)	mind. 10	6
	Weiterbildungskurs mit Prüfung**	1 - 9***	6 oder 7
Teilnahmebescheinigung	Weiterbildungskurs ohne Prüfung****	keine	6 oder 7

CP - Credit Point

* Derzeit sind u. a. folgende Bezeichnungen gebräuchlich: Kontaktstudium, Einführung, Kontaktstudium mit Hochschulzeugnis, Fortbildung, Weiterbildungsprogramm, Modulstudium, Zertifikatskurs, Kompaktkurs, Executive Training.

** Die Prüfung kann auch in Form einer Abschlussarbeit, Präsentation oder anderen definierten Verfahren zur Feststellung der erbrachten Leistung erfolgen.

*** Für Studienmodule mit Zertifikat wird entsprechend den Vorgaben der KMK eine Mindestzahl von 5 CP empfohlen.

**** Derzeit sind u. a. folgende Bezeichnungen gebräuchlich: Seminarreihe, Seminarprogramm, Master Class, Weiterbildung, Weiterbildungslehrgang.

Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)
(Halbjahresauszug – Dezember 2018 bis Mai 2019)

BROCK, ANTJE, DE HAAN, GERHARD, ETZKORN,
NADINE & SINGER-BRODOWSKI, MANDY (HRSG.). (2018).
**Wegmarken zur Transformation. Nationales
Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung
in Deutschland.**
Opladen [u.a.]: Budrich.

BURKERT, GÜNTHER R. (2019).
**Die „Gestaltung von Menschen“ – Vernetzte
Universitäten als Gegenpol zum Silicon Valley.
Wohin (ver)führt die Digitalisierung?**
Magazin Erwachsenenbildung.at, 35/36, 09-1-11.

DÖRNER, OLAF, ILLER, CAROLA,
SCHÜSSLER, INGEBORG, MAIER-GUTHEIL, CORNELIA &
SCHIERSMANN, CHRISTIANE (HRSG.). (2019).
**Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens.
Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder.**
Opladen [u.a.]: Budrich.

GONON, PHILIPP (2019).
**Zur Legitimität von Hochschulweiterbildung in
der Schweiz – Zwischen Wissenschafts- und
Arbeitsmarktorientierung.**
In Christian Imdorf, Regula Julia Leemann &
Philipp Gonon (Hrsg.), Bildung und Konventionen.
Die „Economie des conventions“ in der Bildungs-
forschung (S. 371-399). Wiesbaden: Springer VS.

GÜNTHER, DORIT (2019).
**Den Lernraum neu denken.
Das „Haus des Lernens“ an der TU Kaiserslautern
als theatraler Wissens- und Interaktionsraum.**
Magazin Erwachsenenbildung.at, 35/36, 16-1-8.

LANGER, ROMAN & BRÜSEMEISTER, THOMAS (HRSG.). (2019).
Handbuch Educational Governance Theorien.
Wiesbaden: Springer VS.

LUTZ, HELMA, SCHIEBEL, MARTINA & TUIDER,
ELISABETH (HRSG.). (2018).
**Handbuch Biographieforschung
(2., korrigierte Aufl.).**
Wiesbaden: Springer VS.

PORTENKIRCHNER, DANIELA (2019).
**Lernräume schaffen, wo kein Platz ist.
Neugestaltung von Institutszwischenräumen
an der Universität Graz.**
Magazin Erwachsenenbildung.at, 35/36, 18-1-7.

ROHS, MATTHIAS, SCHÜSSLER, INGEBORG,
MÜLLER, HANS-JOACHIM &
SCHIEFNER-ROHS, MANDY (HRSG.). (2019).
**Pädagogische Perspektiven auf Transformations-
prozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds
Forschen und Wirken.**
Bielefeld: wbv.

SCHREIBER-BARSCH, SILKE & GUNDLACH, HANNAH (2019).
**„Du kannst doch MEHR!“ – Studierfähigkeit als
Bewertungskriterium im Hochschulzugang:
Validierungsverfahren zwischen subjektiver
Deutung und hochschulischem Gatekeeping.**
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 42(1), 69-94.

SEITTER, WOLFGANG & FELD, TIM C. (HRSG.). (2019).
Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung.
Wiesbaden: Springer VS.

SINGER-BRODOWSKI, MANDY, ETZKORN, NADINE &
GRAPENTIN-RIMEK, THERESA (HRSG.). (2019).
**Pfade der Transformation. Die Verbreitung
von Bildung für nachhaltige Entwicklung im
deutschen Bildungssystem.**
Opladen [u.a.]: Budrich.

WAGNER, FABIAN (2019).
**Erfolgreiche Lehre für Universitäten und Hochschulen.
Ein Wegweiser für Dozenten und Lehrkräfte aller Art.**
Hamburg: tredition.

YOUDE, ANDREW (2018).
**Andragogy in blended learning contexts:
effective tutoring of adult learners
studying part-time, vocationally relevant
degrees at a distance.**
International journal of lifelong education,
(2), 255-272.

Buchbesprechungen

Organisation und Profession

Timm C. Feld & Sabine Lauber-Pohle (Hrsg.). (2018).
Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
 (338 Seiten, eBook 39,99 Euro, Softcover 49,99 Euro;
 ISBN 978-3-658-20666-6)

Der von Timm C. Feld und Sabine Lauber-Pohle herausgegebene Sammelband „Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung“ ist eine Festschrift zum 60. Geburtstag von Wolfgang Seitter. Auf über 330 Seiten vereint sind 18 – technisch bis auf kleinere Fehler gut gearbeitete – Aufsätze, die sich in ihrer Vielfalt unterschiedlich intensiv auf die im Titel benannten Themenbereiche Organisation und Profession beziehen (S. 3).

Zwei wesentliche Ansprüche werden von den Herausgeber_innen mit dem Sammelband verbunden: Mit den Aufsätzen soll erstens ein Beitrag zur „forschungsbezogenen Weiterentwicklung der beiden Themenfelder Organisation und Profession“ (S. 3) geleistet werden. Wissenschaft und Praxis werden dabei „nicht als vollständig voneinander getrennte Systeme“ (S. 329) verstanden. Damit wird eine Auslotung praxisbezogener Grenzbereiche von Wissenschaft und Hochschule aufgerufen, die zeitlich und thematisch weitreichend ist – auch wenn thematisch insbesondere die Zeit Seiters ab der Übernahme der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Jahr 2001 an der Universität Marburg angesprochen ist (S. 2). Wenn außerdem die wissenschaftliche Leistung Seiters in der Nachwuchsförderung sowohl im Geleitwort von Jochen Kade (S. VII), in der Einleitung der Herausgeber_innen (S. 3) als auch im Epilog Klaus Meisels (S. 327-328.) hervorgehoben wird, dann soll zweitens ein „häufig in der scientific community nicht hinreichend“ (S. 3) anerkanntes Engagement gewürdigt werden. Dass die Autor_innen des Sammelbandes mehrheitlich in ihren Promotionsprojekten von Seitter betreut wurden oder werden, dokumentiert dies eindrücklich.

Die inhaltliche Auseinandersetzung ist dreigeteilt: Im ersten Abschnitt sind Aufsätze zu finden, die *Kooperation und Vernetzung* in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen (Zaviska), Qualitätsmerkmale (Sgodda), Zeitverhältnisse (Alke), Migrationsbezogene Diversität (Ruhlandt), Intermediarität (Jenner) und Widerstand als Lernanlass (Südekum) sowie Lernkulturen (Koller) beleuchten. Im zweiten Abschnitt geht es um *wissenschaftliche Weiterbildung* in Bezug auf Universitäten als Anbieterinnen (Salland/Siegmund), Entwicklungs- und Verstetigungsfaktoren (Sweers), Kooperationen (Spenner/Krähling) und Kernprozesse in Anrechnungsverfahren (Sturm/Hanak).

Der dritte Abschnitt *Professionelles Handeln und Professionalisierung* vereint Aufsätze, die sich mit Fragen der individuellen Professionalisierung (Männle), der Herausbildung neuer Professionsgruppen in Hochschule zwischen Verwaltung und Wissenschaft (Rundnagel) sowie Verwaltung und Pädagogik (Dietsche), kulturbewusster Personalentwicklung (Wingenfeld), Freiwilligenmanagement (Feld), diversitätsorientierter Bildung (Müller) sowie Aufgaben erwachsenenpädagogischen Handelns (Lauber-Pohle) befassen. Allein diese thematische Auflistung macht die von den Herausgeber_innen einleitend benannte Fülle an Themen deutlich, die sich im Anschluss an die berufliche und wissenschaftliche Arbeit Seiters eröffnen (S. 3). Gerahmt werden die Aufsätze durch ein Geleitwort (Kade), eine Einleitung (Feld/Lauber-Pohle) sowie einen Epilog (Meisel).

Der mit der Festschrift verbundene Anspruch, Anregungen und Diskussionsbeiträge für eine forschungsbezogene Weiterentwicklung in den benannten Bereichen zu leisten, ist erfüllt. Es werden Themen bearbeitet, die sich durch Aktualität und (bildungspolitische) Brisanz auszeichnen und sowohl für forschend wie praktisch in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätige höchst relevante Anregungen bieten. Da die theoretischen als auch die methodisch-methodologischen Fundierungen in den Beiträgen allerdings unterschiedlich klar expliziert werden, ist es mitunter voraussetzungsvoll, das Vorgehen der einzelnen Untersuchungen kritisch nachzuvollziehen und an Überlegungen anschließen zu können. In Teilen nehmen die Herausgeber_innen diesen Punkt vorweg, wenn sie darauf verweisen, dass es „weniger um eine streng definitorische Begründung der Begrifflichkeiten ‚Profession‘, ‚Professionalisierung‘ und ‚professionelles Handeln‘“ (S. 4) gehe. Implizit bleibt jedoch auch das Verständnis von Organisation, was im Hinblick auf den Titel anders anzunehmen wäre. Dennoch ist der Beitrag des Sammelbandes in der wissenschaftlichen Debatte der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht zu unterschätzen: Liest man die Aufsätze als forschende Bewegung entlang der hochschulischen Grenzbereiche zwischen Wissenschaft und Praxis vor dem Hintergrund der gegenwärtigen praktischen wie wissenschaftlichen Tätigkeitsfelder der Autor_innen und verschiebt die Themenbereiche Organisation und Profession um eine Ebene in den Hintergrund, so eröffnet dies den Blick auf die Transferbereiche von Erwachsenenbildungspraxis und Erwachsenenbildungswissenschaft, die mit dem Untertitel „Felder erwachsenenpädagogischer Forschung“ aufgerufen werden.

Kurzum: Der Sammelband bietet Leser_innen verschiedene problem- und gegenstandsbezogene Einstiegsmöglichkeiten in organisations- und professionsbezogene Fragen der Erwachsenen- und Weiterbildung. Insgesamt zeigt er span-

nende und wichtige Anlässe für Diskussionen auf, liefert wichtige Diskussionsbeiträge und regt die weitere Auseinandersetzung in der Erwachsenen- und Weiterbildung an.

Dr. Christoph Damm
christoph.damm@ovgu.de

Einführung in das Bildungs- und Kulturmanagement

Gernot Graeßner & Martin Hendrik Kurz (Hrsg.). (2018). *Einführung in das Bildungs- und Kulturmanagement.* Augsburg: Ziel-Verlag. (404 Seiten, 34,90 Euro, ISBN: 978-3-944708-87-4)

Das Feld des Bildungs- und Kulturmanagements zeichnet sich durch einen hohen Grad an tätigkeitsbezogener und institutioneller Differenzierung aus. In der vorliegenden Publikation werden vier große Profildbereiche unterschieden: (a) Unternehmen und Verbände, (b) Bildungsunternehmen und öffentliche Bildungseinrichtungen, (c) Kulturbetriebe sowie (d) internationale Organisationen und NGOs. Das Buch will Menschen, die in diesen Bereichen tätig werden wollen, das für eine erfolgreiche berufliche Praxis erforderliche Wissen vermitteln. Bei der Publikation handelt es sich weniger um eine systematische Einführung in das Themengebiet als um eine Sammlung unterschiedlicher Beiträge, die nach Kompetenzfeldern gegliedert ist. Die 23 Aufsätze stammen überwiegend aus den Studienmaterialien des Bachelor-Studienganges „Betriebliches Bildungs- und Kulturmanagement“, der seit dem Jahr 2014 an der Euro-FH Hamburg angeboten wird. Die Anlage des Buches ist von der Überzeugung geprägt, dass Bildungs- und Kulturmanagement eine Qualifizierung auf akademischem Niveau erfordert. Dabei soll sich das betriebswirtschaftliche Denken und Handeln als unabdingbare Voraussetzung mit einem in die Tiefe gehenden theoretischen Verständnis von Bildung und Kultur verbinden. Auf diese Weise wird das Ziel verfolgt, ökonomisches und vorausschauendes planerisches Denken miteinander zu verbinden. Die Präsentation der Inhalte orientiert sich an den Herausforderungen der Bildungs- und Kulturmanager_innen und differenziert folgende Bereiche: Wirtschaft und Management, Ressource und Planung, lebenslanges Lernen und Bildung, spezielle Aspekte des Kulturmanagements, Ansätze der Vermittlung sowie Professionalität in Bildungs- und Kulturbetrieben.

Das erste Kapitel „Wirtschaft und Management“ wird mit einem Beitrag von Martin Hendrik Kurz zur „Steuerung von Bildung und Kultur durch Unternehmensführung“ eröffnet. Unternehmensführung wird hier als ganzheitlicher Wertschöpfungsprozess verstanden. Im Vordergrund steht dabei die Schaffung einer auf Innovation ausgerichteten Unternehmenskultur. Es schließen sich zwei Artikel zu Marketing von Svend Hollensen und Controlling von Stefan

Müller an, die ihren Gegenstand eher allgemein behandeln. Isabel Schaller setzt sich hingegen mit dem Management in Bildungs- und Kulturprojekten auseinander. Sie versucht das der industriellen Produktion entstammende mechanische Verständnis von Projektmanagement um ein agiles auf Kommunikation und Motivation des Projektteams ausgerichtetes zu erweitern, das Projekte zudem als lernende Organisationseinheiten versteht.

Im zweiten Kapitel „Ressourcen und Planung“ beschäftigt sich Gernot Graeßner zunächst mit den Institutionen und Kontexten der Weiterbildung, um sich anschließend in einem weiteren Beitrag darauf aufbauend mit der Programmplanung als eine zentrale Aufgabe dieser Einrichtungen auseinanderzusetzen. Hier geht es um die Dienstleistung „Bildung“ als immaterielles Gut. Sebastian Grab und Marcus Rübbe skizzieren in ihrem Beitrag „Bildungsunternehmen“ die Anforderungen an einen innovativen Bildungsdienstleister, der die Weiterbildung gemeinsam mit dem Kunden in einem gegenseitigen Lernprozess erarbeitet und durchführt. Vor dem Hintergrund der in den letzten 15 Jahren zu konstatierenden stärkeren Regionalisierung und Kommunalisierung von Bildungsprozessen setzt sich Markus Rempe mit der Entwicklung des kommunalen Bildungsmanagements auseinander. In einer Fallstudie von Samantha-Angela Cutmore-Beinlich und Eberhard Niggemann wird Einblick in das Bildungsmanagement der Weidmüller Gruppe, eines deutschen Familienunternehmens mit ca. 4.700 Mitarbeitenden in der Branche der Elektrotechnik, auf dem Weg hin zu einer Industrie 4.0 gegeben.

Mit dem dritten Bereich „Lebenslanges Lernen/Bildung“ setzen sich zwei Beiträge auseinander. Lisa Breyer und Michael Schemmann skizzieren in historischer Perspektive die Konzepte der Lerngesellschaft und des lebenslangen Lernens als bildungspolitische Fluchtpunkte. Katja Petersen, Katja Schmidt und Christine Zeuner reflektieren über die Biographie als Kondensat von Lern- und Bildungserfahrungen zwischen Individualisierung und Ökonomisierung. Sie fordern die Erwachsenenbildung auf, Ökonomisierungstendenzen nicht nur kritisch zu hinterfragen, sondern auch aktiv mit zu gestalten.

Das vierte Kapitel wendet sich „Spezielle(n) Aspekte(n) des Kulturmanagements“ zu. Zunächst gibt Armin Klein einen Überblick zum öffentlichen und privaten Kulturbetrieb in Deutschland. Angesichts der Überzeugung, dass sich Unternehmen nur dann langfristig entwickeln können, wenn sie auch einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme leisten, diskutiert Werner Holub die Vernetzung von Organisation, Vision und Commitment. Der Beitrag von Ewa Przybylska mit dem Titel „Daheim in Kultur(en) und Gesellschaft“ problematisiert den Containercharakter des Kulturbegriffs. Schließlich beschäftigt sich Christof Schreckenberg auf der Basis empirischer Kennziffern mit den Grundlagen, Entwicklungen und Perspektiven der deutschen Kultur- und Kreativwirtschaft.

Die „Methodischen Ansätze der Bildungsvermittlung“ des fünften Kapitels versammeln innovative Ansätze. In ihrem Beitrag „Architektur und Design bei Changeprozessen“ liefern Frank und Heidrun Strikker einen überzeugenden Bezugsrahmen für die Konzipierung, Planung und Durchführung von Changeprozessen. Unter Architektur verstehen sie dabei die Gesamtplanung eines Veränderungsprozesses, während sich das Design auf die Ausgestaltung der einzelnen Elemente konzentriert. Insbesondere die sechs unterschiedlichen Dimensionen des Designs bieten konkrete Handlungsanweisungen für Bildungs- und Kulturmanager_innen. Mit Bezug auf die themenzentrierte Interaktion gelingt es Sebastian Grab und Anna Stania einen Bezugsrahmen für die Gestaltung von Veranstaltungen zu entwickeln; dieser kann den Bildungs- und Kulturmanager_innen helfen, ein didaktisches Grundverständnis und Rollenklarheit in unterschiedlichen Situationen zu gewinnen. Mit den Ausführungen zur Whatness-Methode präsentiert Gernot Graeßner einen innovativen kreativen Ansatz, der den Bildungs- und Kulturmanager_innen in der disruptiven VUKA-Welt ein wichtiges Werkzeug zur Komplexitätsreduktion zur Verfügung stellt. Die Methode beruht auf dem sokratischen Gespräch, der Zukunftswerkstatt und der Bielefelder Moderationsmethode und zielt darauf ab, in einem dialogischen Prozess, der sich auf das Wesentliche einer als wichtig empfundenen Thematik fokussiert, Konsens zu finden. Dabei werden unterschiedliche Formate der Whatness-Methode unterschieden: Visioning, Developing und Hotspot Whatness.

Das sechste Kapitel trägt den Titel „Professionalität“. Barbara Rademacher umreißt in ihrem Beitrag „Strategisches Personalmanagement in Organisationen“ welches Verständnis Personalverantwortliche von ihrer Rolle und ihren Aufgaben mitbringen und warum es so wichtig ist, dass Kultur- und Bildungsmanager_innen sich stets mit ihrer Haltung auseinandersetzen, um diese kritisch zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund zeigt Gesa Birnkraut Leitlinien für professionelles Handeln im Kulturbetrieb auf; wichtig ist ihr dabei, dass das Handeln in Kunst und Kultur im Gleichgewicht zu den managerialen Aufgaben steht. Schließlich beschäftigt sich Gernot Graeßner auf der Basis des St. Gallener Management-Modells mit dem professionellen Handeln in Bildungseinrichtungen, dabei unterscheidet er drei Professionalitätsprofile: Organisation gestalten, Programme gestalten und Vermittlung gestalten.

Dass die Definitionen des Kultur- und Bildungsmanagements oft unscharf und vielfältig sind, macht die hier vorgelegte Publikation deutlich. Die Stärke und zugleich auch die Schwäche dieses Buches besteht darin, die unterschiedlichen Ansätze und Zugänge zu Wort kommen zu lassen, ohne den Versuch zu unternehmen, eine damit verbundene Einschränkung durch ein bestimmtes Verständnis vorzugeben. Eine Fokussierung wird allerdings durch die Herausgeber in ihrem Rahmenmodell des Kompetenzkreises Bildungs- und Kulturmanagement vorgenommen, nämlich die Ausrichtung auf das betriebswirtschaftliche Bildungs- und Kulturmanagement.

Die verschiedenen Beiträge stellen eine Mischung aus theoretischen sowie praktischen Zugängen dar. Es handelt sich sowohl um theoretisch reflexive Texte, begriffs- und ideengeschichtliche Abhandlungen, praxeologische Zugänge als auch um systematische Einführungen in Gegenstandsbereiche. Einigen der Texte ist deutlich anzumerken, dass sie als Studienbriefe konzipiert wurden; diese zeichnen sich durch ihre didaktischen Gestaltungselemente aus.

Die Artikel der insgesamt 23 zum Teil namhaften Autor_innen bieten nicht nur für Studierende, sondern auch für Wissenschaftler_innen sowie Bildungs- und Kulturmanager_innen Interessantes. Auch methodische Innovationen, die in dieser Form noch nicht publiziert worden sind, lassen sich finden, so die Ausführungen zu Whatness.

Prof. Dr. Erich Schäfer
erich.schaefer@eah-jena.de

Didaktische E-Learning-Szenarien für die Hochschullehre

Annika Jokiaho (2018). *Didaktische E-Learning-Szenarien für die Hochschullehre. Ludwigsburger Hochschulschriften. Band 13 der Reihe TRANSFER. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (341 Seiten, 36 Euro, ISBN: 978-3-8340-1837-3)*

Die Autorin geht in ihrem Buch mit dem Titel „Didaktische E-Learning-Szenarien für die Hochschullehre“ davon aus, dass Lehrenden grundlegendes Wissen fehlt, wann und in welcher Form E-Learning in der Hochschule sinnvoll eingesetzt werden kann. Den Lesenden werden daher sechs systematisch entwickelte E-Learning-Szenarien versprochen. Die im Detail anvisierten Ziele lauten: (1) Identifizierung didaktischer Szenarien für die Hochschullehre, (2) Identifizierung von Methoden in der Hochschullehre und ausgewählten Fächern, (3) Entwicklung von E-Learning-Methoden, (4) Entwicklung von didaktischen E-Learning-Szenarien, (5) Empfehlungen für die Gestaltung von didaktischen E-Learning-Szenarien.

Der erste Blick in das vierseitige Inhaltsverzeichnis – gefolgt von einem ebenfalls vierseitigen Abbildungs- und Tabellenverzeichnis lässt die Erwartung entstehen, dass ein fundiertes Werk vorliege, quasi ein Nachschlagewerk. Wer sich vertieft, wird nicht enttäuscht werden:

Das erste Kapitel ist zunächst dem Begriff E-Learning und weiteren wichtigen Begriffen rund um das Thema gewidmet sowie den erforderlichen Kompetenzen, um E-Learning einzusetzen – dies sowohl aus Sicht der Lehrenden wie auch aus Sicht der Lernenden. Weiter stehen die Hochschulen mit ihren Rahmenbedingungen und Praxen bezüglich E-Learning im Mittelpunkt. Dazu wird umfassend auf geeignete Litera-

tur zugegriffen. Es folgt die Einschätzung zum Stand der Forschung zu E-Learning an Hochschulen, dies über den Weg zu Studien auch im nicht-hochschulischen Kontext; hierbei ist über die von der Autorin herangezogenen Literatur das Aufscheinen zweier alter Modelle für die Unterrichtsplanung beobachtbar (das Berliner Modell und das Hamburger Modell).

Das zweite Kapitel fokussiert sechs didaktische Szenarien für die Hochschullehre, die sich besonders gut für eine Virtualisierung eignen: Fallstudie, Planspiel, Projekt, Seminar, Übung und Vorlesung. Dieser Essenz geht die detaillierte Beschreibung des Erarbeitungsprozesses voraus. So werden relevante Elemente didaktischer Szenarien bestimmt. Danach werden 13 Szenarien vorgestellt und anhand erarbeiteter Kriterien hinsichtlich ihrer Eignung für die Gestaltung mit E-Learning bewertet. Dies mündet in die theoriebasierten Beschreibungen der obengenannten sechs Szenarien.

Das dritte Kapitel stellt „Methoden“ in den Mittelpunkt, indem zuerst die Problematik des Begriffs ausgeleuchtet wird, gefolgt von der Auseinandersetzung mit dem gewählten zentralen Merkmal (didaktische Funktionen), dass die Erfassung von „Methode“ aus der einschlägigen Literatur lenkt. Essenz des Kapitels ist eine auf dieser Basis generierte erste, alphabetisch geordnete Übersicht zu 55 Methoden (S. 82-83), welche in der Hochschullehre praktiziert bzw. in den hochschulbezogenen Lehrbüchern aufgeführt werden. Für jede Methode ist vermerkt, welche der 12 didaktischen Funktionen (Einstieg, Vorwissen aktivieren, Wissenserwerb, Wissensstrukturierung, Aufgabe lösen, Vertiefung, Analyse, Argumentation, Transfer, Feedback, Reflexion, Ergebnissicherung) in der Methode angelegt sind. Die zweite Übersicht zählt 38 Methoden (S. 90-91), die der Analyse ausgewählter Fächer entspringen (Englisch, Mathematik, Deutsch, Informatik, Wirtschaft, Physik, Geschichte). Schließlich sind es - aufgrund des eigens für diesen Schritt entwickelten dreistufigen Reduktionsverfahrens - acht Methoden. Die Autorin sieht diese als „universal in der Hochschullehre einsetzbar und für die Umsetzung mit E-Learning geeignet“ (S. 109): Brainstorming, Diskussion, Kollegiale Praxisberatung, Metaplantchnik, Mindmapping, Modellrekonstruktion, PQ4R-Methode und Think-Pair-Share (S. 109-121).

Im vierten Kapitel steht „Technologie“ im Zentrum. Begonnen wird mit einer Vorstellung von Internettechnologien zu Kommunikation und Kooperation (Chat, Forum und Videokonferenz), gefolgt von Informationen zu virtuellen Lernumgebungen (Lernplattformen, Virtual Classroom) und zu Web-2.0-Technologien (Blog, Wiki, Podcast, RSS-Feeds, Social Bookmarking, Media Sharing Services, Live-Streaming, Online-Office-Anwendungen, Mindmap-Anwendungen) sowie Angaben zu Trends (Social Networking, Mobile Learning und Web-3.0-Technologien).

Im fünften Kapitel werden die obengenannten acht E-Learning-Methoden und die 14 E-Learning-Technologien in Bezug zueinander gesetzt: Mittels Fragebogen an E-Learning-

Experten und E-Learning-Praktiker wird eruiert, welche Methode sich für welche E-Learning-Technologie eignet. Über diesen Weg werden insgesamt acht Methoden entwickelt: Virtuelles Brainstorming, Online-Diskussion, Online-Beratung, Online-Mapping, Digitale Modellrekonstruktion, Online-PQ4R-Methode, Virtuelles Think-Pair-Share, Online-Vortrag (S. 177-202). Sie tragen allesamt, zwecks Abhebung zu den klassischen Methoden, eine eigene neue Bezeichnung, die das Digitale kennzeichnet.

Im sechsten Kapitel werden die erarbeiteten Grundlagen zusammengeführt und die erarbeiteten sechs didaktischen E-Learning-Szenarien präsentiert: Digitale Fallstudie, Online-Planspiel, E-Projekt, Online-Seminar, E-Übung, Virtuelle Vorlesung (S. 213-254). Für jedes Szenario werden die Lernaufgaben sowie die Lernphasen samt geeigneten E-Learning-Methoden erläutert.

Das letzte Kapitel beinhaltet die Empfehlungen, welche didaktischen E-Learning-Szenarien unter welchen Bedingungen zu wählen sind. Dies erfolgt aufgrund eigens für die Anleitung dieser Wahl erarbeiteter Entscheidungstabellen - ein methodischer Zugriff der Autorin, der sehr überzeugend und nachvollziehbar erläutert wird. In diesem Kapitel besonders aufschlussreich sind die Empfehlungen bezüglich zu wählender Szenarien in Verbindung zu den Spezifitäten der Fächer bzw. der Lerninhalte: Es macht einen Unterschied, ob E-Learning-Szenarien für geisteswissenschaftliche oder für naturwissenschaftliche Fächer zu gestalten sind.

Mit dem Werk werden die gesteckten Ziele erreicht. Dies geschieht über forschungsmethodisch nachvollziehbar dokumentierte Arbeitsprozesse. Auch Limitationen werden benannt, wie bspw. der Umstand, dass die Arbeit sich auf den deutschsprachigen Raum konzentriert. Hervorzuheben ist, dass der außerordentlich systematische Aufbau der Inhalte einen raschen Zugriff auf wesentliche Wissensbestände in hochverdichteter Form zum definierten Thema ermöglicht. Bspw. finden sich Beschreibungen für 93 Methoden mit einer Bewertung zu den didaktischen Funktionen auf nur vier Seiten im Inhaltsteil; die Kombinationsmöglichkeiten für jede dieser Methoden sind auf lediglich sechs Seiten im Anhang aufgeführt.

Nicht nur Hochschullehrende finden gehaltvolle Entscheidungshilfen inklusive klarer Ansagen für ihre Gestaltungsfragen zum zentralen Thema. Auch sehr erfahrene Ausbilder_innen sowie Erwachsenen- bzw. Weiterbildner_innen aus dem nicht-hochschulischen Kontext bekommen, wenn sie sich angesichts des digitalen Wandels mit E-Learning (und mit Blended Learning) befassen, durch die aufgearbeiteten Wissensbestände in kompakter Darstellung eine sehr wertvolle Basis für Selbstreflexion und Unterrichtsgestaltung in eigenen Lehrsettings. Forschenden liefert das Werk Hinweise für weiterführende Untersuchungen, wie zum Beispiel die Frage nach der Relevanz von Mobile Learning für didaktische E-Learning-Szenarien in der Hochschullehre (und in nicht-hochschulischen Kontexten).

Die Autorin bietet somit in ihrem Buch zu diesem hochaktuellen Thema eine Vielfalt an methodisch-didaktischen Inputs für Umsetzungen nicht nur auf verschiedenen Ebenen (z.B. konkrete Unterrichtsgestaltung versus strategische Angebotsplanung), sondern auch für die Umsetzung in hochschulischer wie nicht-hochschulischer Lehre und Forschung. Besonders Akteure in nicht-hochschulischen Handlungsfeldern können für Reflexionen zur (eigenen) Unterrichtsgestaltung profitieren, was natürlich nicht einen Bezug setting-adäquater Literatur entbehrt (zum Beispiel bei didaktischen E-Learning-Szenarien für lernungewohnte Erwachsene).

Dr. Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@zuw.unibe.ch

Aus der Fachgesellschaft

DGWF Vorstand kommentiert: Formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Weiterbildung an Hochschulen zeichnet sich durch eine große Vielfalt aus. Sie findet ihren Niederschlag in zahlreichen Formaten für unterschiedliche Zielgruppen und Bildungsziele. In seinen jüngsten Empfehlungen führt der Wissenschaftsrat paradigmatisch aus: „Flexible grundständige und konsekutive Studienformate (berufsbegleitende, Teilzeit- und Fernstudiengänge) sollten ebenso wie formale Weiterbildungsangebote (weiterbildende Studiengänge, wissenschaftliche Zertifikatskurse und Weiterbildungsmodule) deutlich ausgebaut werden“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 11).

Für Außenstehende ist es nicht immer ganz leicht einen Überblick darüber zu gewinnen, welche Formate es gibt und welchen Zwecken sie dienen. Die DGWF hat mit ihren Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung (2010) schon sehr früh die Initiative zur Herstellung von mehr Transparenz ergriffen. Inzwischen hat es sich gezeigt, dass die Bemühungen um mehr Übersichtlichkeit im Feld der Weiterbildung an Hochschulen einer Fortschreibung der ersten Bemühungen bedürfen. Unter der Federführung unserer Landesgruppe Baden-Württemberg ist ein sogenanntes Transparenzraster entstanden, das erstmals das Swissuni-Modell aufgreift und eine entsprechende Einordnung der weiterbildenden Angebote hierzulande vornimmt. Der DGWF-Vorstand hat dieses Papier 2018 als Orientierungshilfe mit dem Titel „Zur Struktur und Transparenz von Angeboten der Wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen“ publiziert (DGWF, 2018).

Hand in Hand mit der Systematisierung der Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung geht die Forderung einher, dass diese den Qualitätsstandards der Hochschulbildung zu entsprechen und zugleich anschlussfähig zu sein haben an die Berufs- und Bildungsbiographien der

Personen, die Hochschulbildung in unterschiedlichen Lebensphasen nachfragen. Deshalb setzt sich die DGWF seit langem für eine Erweiterung des Hochschulkompasses ein, der sinnvollerweise auch Zertifikate und andere kleinteilige Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung integrieren und für die Nachfrager_innen auffindbar machen sollte. Begrüßenswert aus unserer Sicht auch, wenn das Akkreditierungswesen die Spezifika der Weiterbildungsangebote auf akademischen Niveau bei ihren Vorgehensweisen, Bewertungskriterien und in ihren Formularen in den Blick nimmt. Die DGWF hatte sich bei der Neugestaltung des Akkreditierungsverfahrens 2017 mit entsprechenden Vorschlägen zu Wort gemeldet.

Eines dürfen wir in diesem Zusammenhang nicht aus den Augen verlieren: Die Konsequenz einer Standardisierung der Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung darf nicht die Etablierung einer weiteren undurchlässigen Säule innerhalb der Hochschulbildung bzw. der Bildungslandschaft sein. Dies würde dem Konzept „Studieren in unterschiedlichen Berufs- und Bildungsphasen“, welches wir als DGWF unterstützen und fördern, entgegenstehen. Die Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung sollten vielmehr inkludierende Bindeglieder sein zwischen individuellen Bildungsbestrebungen, grundständiger akademischer Bildung, beruflicher Bildung und der sog. betrieblichen wissenschaftlichen Weiterbildung (Kirchgeorg, Pfeil, Georgi, Horndasch & Wiesbauer, 2018) und individuell passende Bildungswege über die Lebensspanne hinweg ermöglichen.

Formate sind die Bausteine des lebensbegleitenden Lernens. An ihnen entscheidet es sich, ob das Studieren neben Beruf, Familie und zivilgesellschaftlichem Engagement erfolgreich umgesetzt werden kann.

Literatur

- DGWF. (2010). *Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen am 30. Juni 2019 von https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen_format_12_2010.pdf
- DGWF. (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Beschlossen vom erweiterten Vorstand der DGWF in Köln am 5. September 2018. Abgerufen am 30. Juni 2019 von https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf
- Kirchgeorg, M., Pfeil, S., Georgi, T., Horndasch, S. & Wiesbauer, S. (2018). *Trendmonitor Weiterbildung. Ausgabe 2018*. Essen: Stifterverband.
- Wissenschaftsrat. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens - Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, Drs. 7515-19*, Berlin Januar 2019.

Autor_innen

Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann
gabriele.vierzigmann@hm.edu

Dr. Burkhard Lehmann
lehmann@uni-koblenz.de

Dr. Silke Vergara
vergara@mpa.uni-kassel.de

Die DGWF-Jahrestagungen als Format für Wissensaustausch und Vernetzung

Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der DGWF-Jahrestagung 2018 an der Technischen Hochschule Köln

1 Einleitung

Seit dem Jahr 2014 wurde anhand der Evaluation der DGWF Jahrestagungen ein Berichtssystem mit Zeitreihendaten zur Teilnehmerstruktur der Jahrestagungen etabliert. Zusammen mit den aktuellen Befragungsdaten zur Jahrestagung 2018 an der Technischen Hochschule Köln liegen nun Zeitreihendaten für einen Zeitraum von fünf Jahren vor, die z.T. um vergleichbare Daten aus dem Jahr 2013 ergänzt werden. Kennzeichnend für aktuelle Entwicklungen in den Daten ist insbesondere ein Schrumpfungseffekt, der nun, nach mehreren Jahren kontinuierlich wachsender Teilnehmezahlen, eingetreten ist. Ein Grund für den Anstieg der Teilnehmezahlen in der Vergangenheit ist u.a. der 2011 ins Leben gerufene Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“. Dieser hat maßgeblich dazu beigetragen, dass in den vergangenen Jahren Projektstellen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung geschaffen wurden. Das Auslaufen der ersten Förderphase im Jahr 2017 spiegelt sich nun deutlich in den Teilnehmezahlen der Jahrestagung 2018 wider. Im Folgenden werden die damit einhergehenden Veränderungen in der Teilnehmerstruktur und den Erwartungen an die Jahrestagung herausgestellt (Kapitel 2). Anschließend wird, anknüpfend an das Hefthema „Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung“, die Gestaltung der Jahrestagungen als Format von Austausch und Vernetzung in den Blick genommen. Konzeptuelle Varianten und methodische Innovationen spiegeln sich in den differenzierten Tagungsbewertungen der Befragten wider und werden aus dieser Perspektive heraus ausgeleuchtet (Kapitel 3). Die aktuellen Veränderungen in den Teilnehmenden- und Formatstrukturen werden abschließend resümierend zueinander ins Verhältnis gesetzt (Kapitel 4).

Zur Interpretation der Zeitreihenanalysen gibt Tabelle 1 einen Überblick über die jeweiligen Austragungsorte und Tagungsthemen.

Jahr	Veranstaltungsort	Thema der Jahrestagung
2014	Universität Hamburg	Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen
2015	Universität Freiburg	Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik
2016	Universität Wien	Die Vielfalt der Lifelong Learners – Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen
2017	Hochschule Magdeburg-Stendal / Universität Magdeburg	Zukunftsperspektiven der Hochschulweiterbildung: Nachhaltigkeit, Digitalisierung und gesellschaftlicher Auftrag
2018	Technische Hochschule Köln	Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wissen gesellschaftlich wirksam machen

Tab. 1: Austragungsort und Themen der Jahrestagungen 2014-2018.

An der diesjährigen Evaluation zur DGWF-Jahrestagung in Köln haben sich insgesamt 115 Personen beteiligt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 55,83 Prozent der Grundgesamtheit der insgesamt 206 zur Tagung angemeldeten Personen. Ein erstmaliger Vergleich der Rücklaufquoten im Zeitverlauf zeigt, dass sich im Durchschnitt knapp 60 Prozent der Grundgesamtheit an der Befragung beteiligen (siehe Abbildung 1). Die Stichprobe der

Befragten repräsentiert die Grundgesamtheit aller Teilnehmenden der DGWF Jahrestagung 2018 in den überprüfbareren Merkmalen (Geschlechterverhältnisse, Lebensmittelpunkte Deutschland, Österreich und Schweiz, Verteilung der vertretenen Institutionsformen) sehr gut.

2 Veränderungen in der Teilnehmerstruktur der Jahrestagungen

Gegenüber der Rekordzahl von 318 Teilnehmenden im Jahr 2016 hat sich die Anzahl der zur Tagung angemeldeten Personen in 2018 um ein gutes Drittel reduziert (206) (siehe Abbildung 1).

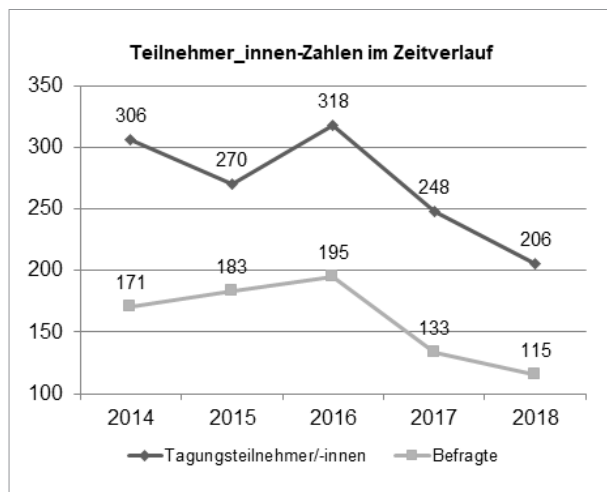


Abb. 1: Tagungs- und Befragungsteilnahme im Zeitverlauf (in Jahren).

Eine wesentliche Änderung in der Teilnehmerstruktur ergibt sich im Vergleich zum Vorjahr bezüglich der Mitgliedschaft in einem „Offene-Hochschulen-Projekt“. Nach Auslaufen der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschulen“ im September 2017 hat sich der Anteil der Befragten mit diesem Merkmal deutlich reduziert (siehe Abbildung 2).

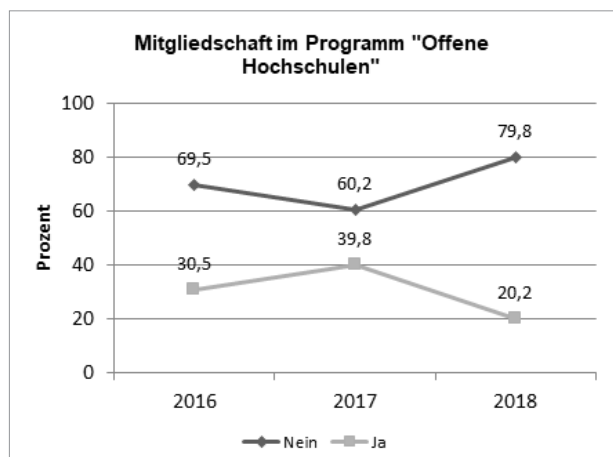


Abb. 2: Mitgliedschaft im Programm „Offene Hochschulen“ im Zeitverlauf (2016-2018) in Prozent.

Im Jahr 2017 war noch über ein Drittel der Befragten an einem „Offene Hochschulen-Projekt“ beteiligt (39,8%). Dieser Wert hat sich nun fast halbiert. Dies deckt sich mit der Reduktion der Zuwendungsempfänger in der zweiten Wettbewerbsrunde (von 122 auf 69), was einem Rückgang geförderter Projekte um ca. 43 Prozent entspricht. Interessanterweise bleibt der Anteil der DGWF-Mitglieder unter den Befragten von der geänderten Teilnehmerzusammensetzung unberührt und liegt wie im vergangenen Jahr auf Rekordniveau (70%) (siehe Abbildung 3).

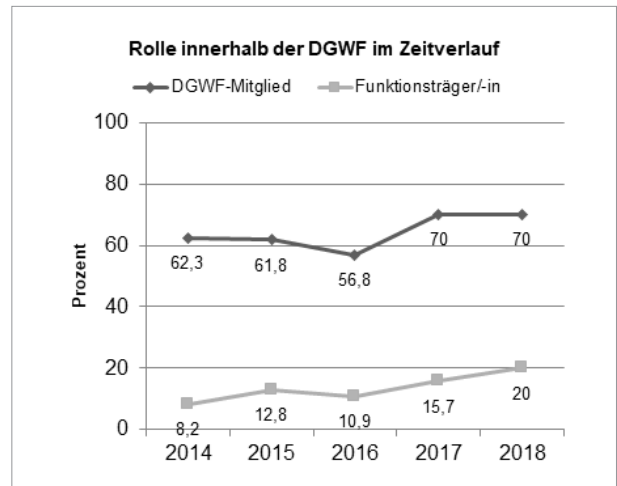


Abb. 3: Rolle innerhalb der DGWF im Zeitverlauf (2014-2018) in Prozent.

Im Jahr 2014 wurde nach einer Mitgliedschaft in einer „Vereinigung der wissenschaftlichen Weiterbildung“ gefragt. Seit 2015 wird explizit die „Mitgliedschaft in der DGWF“ erfasst. Dies ist auch auf den gestiegenen Anteil von DGWF-Mitgliedern unter den Befragten aus Offene-Hochschulen-Projekten zurückzuführen (von 60% auf 75%). Deutet man eine DGWF-Mitgliedschaft als Ausdruck eines ernsthaften und dauerhaften Interesses an Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung, bestätigt sich die häufig geäußerte Sorge um die Nachhaltigkeit projektformiger Förderungen in den vorliegenden Daten nicht. Wenn im Jahr 2020 die zweite Förderphase des Programms ausläuft, wird zu beobachten sein, inwiefern sich die Teilnehmerstruktur der Jahrestagungen weiter verändert.

Deutlicher bemerkbar macht sich der verringerte Anteil an Personen aus Offene-Hochschulen-Projekten in den Sozialdaten und Teilnahmemotiven der Befragten. Da durch das Förderprogramm viele Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs geschaffen wurden, fallen eher jüngere, weibliche, mit Forschungsaufgaben befasste Teilnehmende weg. Tatsächlich wurden die Befragten bis 2016 kontinuierlich „weiblicher“ und jünger, seit 2017 werden sie wieder „männlicher“ (siehe Abbildung 4) und seit 2018 auch wieder älter (siehe Tabelle 2).

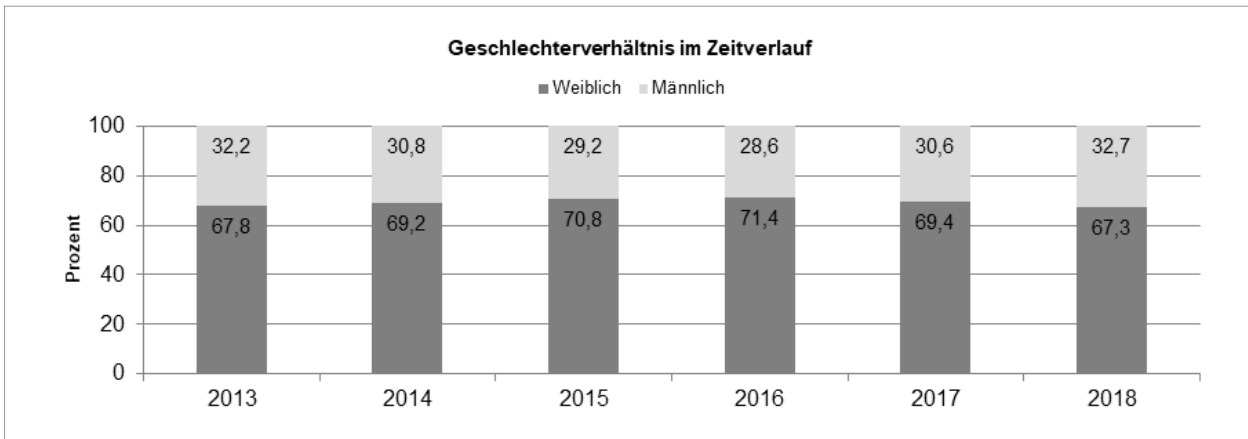


Abb. 4: Geschlechterverhältnis der Stichprobe im Zeitverlauf (2013-2018) in Prozent

STATISTISCHE MASSE	2014	2015	2016	2017	2018
N	158	164	186	126	108
Gültig	158	164	186	126	108
Fehlend	13	19	9	7	7
Mittelwert	42,77	42,41	40,67	40,72	43,69
Median	42	40	38	38	42
Standardabweichung	11,74	11,27	10,43	10,19	10,17
Minimum	25	26	18	25	24
Maximum	85	86	69	70	70

Tab. 2: Altersverteilung (2014-2018).

Der Trend, dass die ‚sehr Alten‘ (70+) seit 2016 nicht mehr vertreten sind, setzt sich allerdings weiter fort. In diesem Jahr waren die Befragten zudem in geringerem Umfang als sonst mit Wissenschaft/ Forschung befasst und dafür in höherem Umfang mit Management-Aufgaben (siehe Abbildung 5).

Angesichts des Rückgangs von Forschenden unter den Teilnehmenden stellt sich die Frage, ob sich auch in den Forschungsthemen der Befragten Unterschiede zeigen. Anhand einer Filterfrage konnten die „Forschungsaktiven“ unter den Befragten ihre jeweiligen Forschungsschwerpunkte in einem offenen Antwortformat eingeben. Diese Frage wurde in der Evaluation der Jahrestagung 2017 erstmalig eingeführt, so dass nun die Daten von 2017 und 2018 verglichen werden können. Die Befragten konnten maximal drei Forschungsschwerpunkte ihrer Arbeit angeben, die 2017 mittels induktiver Kategorienbildung systematisiert wurden. Anhand der Antworten der aktuellen Befragung wurde das Kategoriensystem nun konsolidiert und ausdifferenziert (siehe Tabelle 3).

Das im vergangenen Jahr gebildete Kategoriensystem hat sich als weitgehend tragfähig erwiesen, um auch die in diesem Jahr genannten Forschungsschwerpunkte zu systematisieren. Kleinere Anpassungen der Kategorientitel wurden

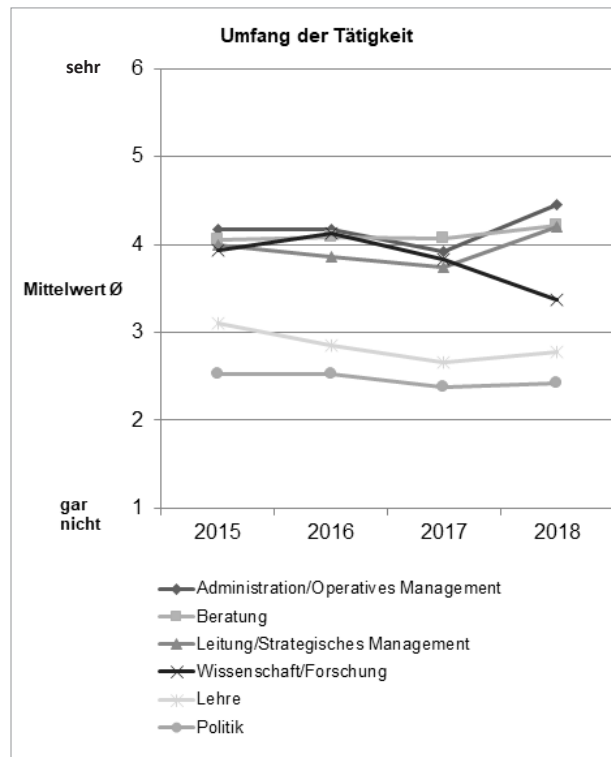


Abb. 5: Mittelwerte der einzelnen Tätigkeitsbereiche im Vergleich (Skalierung von 1=gar nicht bis 6=sehr) im Zeitverlauf (2015-2018).

Aufgrund einer im Jahr 2015 vorgenommenen methodischen Adaption bei der Erfassung der Tätigkeitsbereiche ist ein unmittelbarer Vergleich zu den Daten von 2014 an dieser Stelle nicht möglich.

vorgenommen und sind in kursiver Schrift gekennzeichnet. Ganz neu hinzugefügt wurden die Kategorien „Institution/ Organisation“ und „Wissenschaftliche Weiterbildung, Politik und Gesellschaft“. Es wird sichtbar, dass sich die Befragten der beiden Jahrestagungen in ihren Forschungsschwerpunkten unterscheiden. Kam im vergangenen Jahr die „Öffnung der Hochschule“ dominant zum Ausdruck, wurden in diesem Jahr stärker Forschungsschwerpunkte in der Programm- und Angebotsplanung genannt. Ob sich diese Unterschiede auf Änderungen in der Teilnehmerstruktur oder auf

das jeweilige Tagungsthema beziehen lassen, wird sich erst im Zeitverlauf zeigen. Für beide Erklärungsmuster lassen sich in den aktuellen Daten Anhaltspunkte finden.

3 Das Format der Jahrestagung im Wandel

Seit 1970 führt die DGWF, damals noch unter dem Namen Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), jährliche Konferenzen durch (für einen Überblick siehe Jütte, Lobe & Walber, 2017). Sie dienen der Diskussion aktueller Erkenntnisse und dem fachlichen Austausch untereinander. Mit der wachsenden Größe der Tagungen wird der Raum zum direkten Austausch knapper und die Heterogenität der Erwartungen wächst. Die unterschiedlichen Erwartungen der Teilnehmenden an die Jahrestagung lassen sich aus den Teilnahmemotiven ableiten. Abbildung 6 gibt einen Überblick über die Zustimmung der Befragten zu acht verschiedenen Teilnahmemotiven.

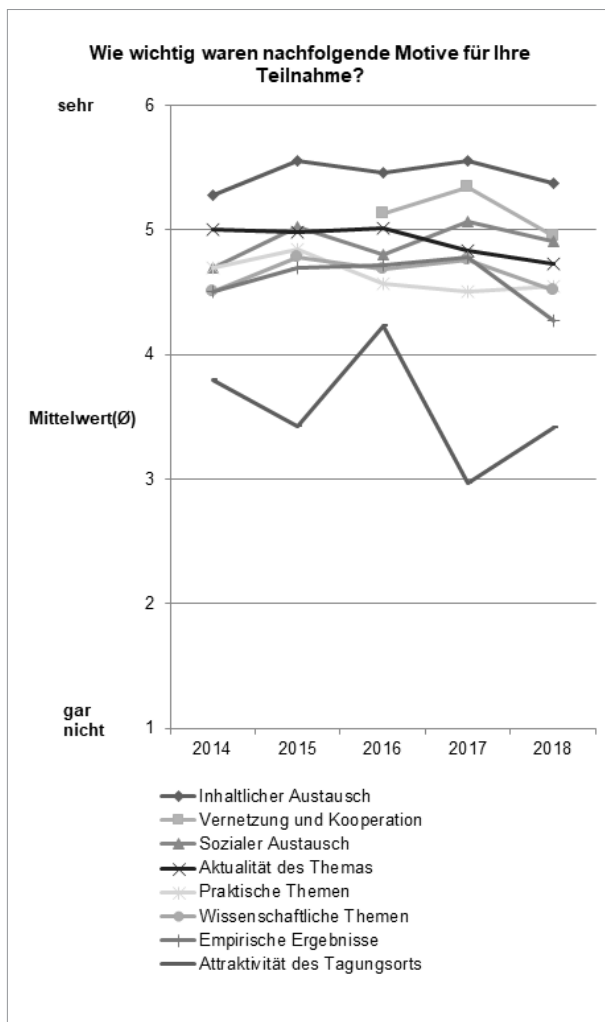


Abb. 6: Mittelwertvergleich der Motivationsitems (Skala 1=unwichtig bis 6=sehr wichtig).

Das Item „Vernetzung und Kooperation“ wurde 2016 ergänzt. In den Jahren 2014 und 2015 gab es die Möglichkeit, unter „Sonstiges“ weitere Angaben zu machen, worunter häufig Vernetzungseffekte angegeben wurden. Diese Kategorie wurde daher in den Fragebogen mit aufgenommen.

Im Zeitverlauf erweisen sich die Zustimmungswerte als relativ stabil. Der inhaltliche Austausch (\bar{x} 5,37) sowie die Vernetzung und Kooperation (\bar{x} 4,95) bilden jeweils die stärksten Teilnahmemotive. Auffällig ist in diesem Jahr, dass das Interesse an empirischen Ergebnissen geringer ausgeprägt ist als zuvor. Dies korrespondiert mit der geringeren Beteiligung von Personen mit Aufgaben in Wissenschaft und Forschung (siehe Kapitel 1). Tatsächlich ergeben sich einige signifikante Korrelationen zwischen Tätigkeitsfeldern und Teilnahmemotiven. So sind Personen aus Wissenschaft und Forschung insbesondere an empirischen und wissenschaftlichen Erkenntnissen interessiert, Personen mit Leitungsaufgaben dagegen nicht. Für sie spielen eher praktische Themen und Vernetzung eine wichtige Rolle (vgl. ausführlich Lobe, Walber & Wistinghausen, 2019). Um den Erwartungen der Teilnehmenden gerecht zu werden, muss das Format also unterschiedliche Akteursgruppen und ihre jeweiligen Ansprüche berücksichtigen. Die Vorseminare bieten hier z.B. einen Anknüpfungspunkt. Seit einigen Jahren versammelt die AG Forschung hier regelmäßig die aktiv Forschenden und an Forschung Interessierten in einem eigenen Slot. Aber auch spezifisch ausgerichtete Themenslots für eher wissenschafts- und eher praxisbezogene Themen wären denkbar.

Über alle Akteursgruppen hinweg erfahren die austauschbezogenen Teilnahmemotive die höchste Zustimmung. Die Ermöglichung und Förderung des persönlichen Austauschs erscheint somit als zentraler Anspruch an das Format. Angesichts der gestiegenen Teilnehmerzahlen und Beitragseinreichungen gestaltet sich gerade diese Aufgabe jedoch zunehmend schwieriger. Abbildung 7 zeigt, dass der Anteil der Referent_innen unter den Befragten bis zur Jahrestagung 2017 kontinuierlich auf mehr als 40 Prozent gestiegen ist.

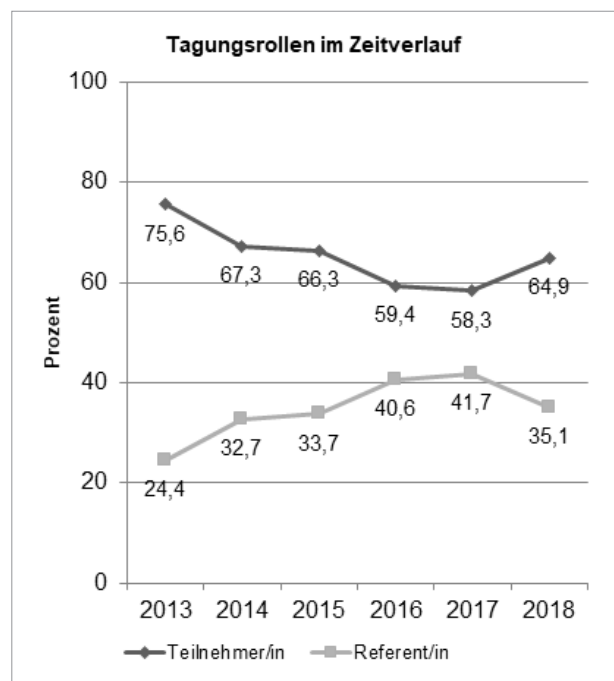


Abb. 7: Tagungsrollen im Zeitverlauf (2013-2018) in Prozent.

In diesem Jahr ist die Anzahl der Referent_innen erstmals wieder rückläufig (-6,6%). Dennoch beteiligt sich noch mehr als ein Drittel der Teilnehmenden mit einem eigenen Beitrag. Dies macht sich auch in der thematischen Streuung der Jahrestagung bemerkbar. Wurden im Tagungsprogramm bis zur Jahrestagung 2014 noch jeweils inhaltlich abgrenzbare Themenslots mit mehreren Beiträgen ausgewiesen, dominierten seit 2015 eher strukturelle Bezeichnungen wie AGI oder Workshop 1. Erst im Programm der Jahrestagung 2018 sind wieder inhaltliche Differenzierungen zu finden, was mit der gesunkenen Teilnehmerzahl insgesamt und dem verringerten Anteil an Referent_innen korrespondiert.

In den Tagungsbewertungen durch die Befragten wird deutlich, dass der Austausch untereinander gegenüber der Input-Dichte in den vergangenen Jahren zu kurz gekommen ist. Abbildung 8 zeigt die Zufriedenheit der Befragten mit den Methoden bzw. Formaten der Tagung. Bewertet wird u.a. das Verhältnis von Input und Diskussionszeit, mit dem die Befragten im Durchschnitt am wenigsten zufrieden waren.

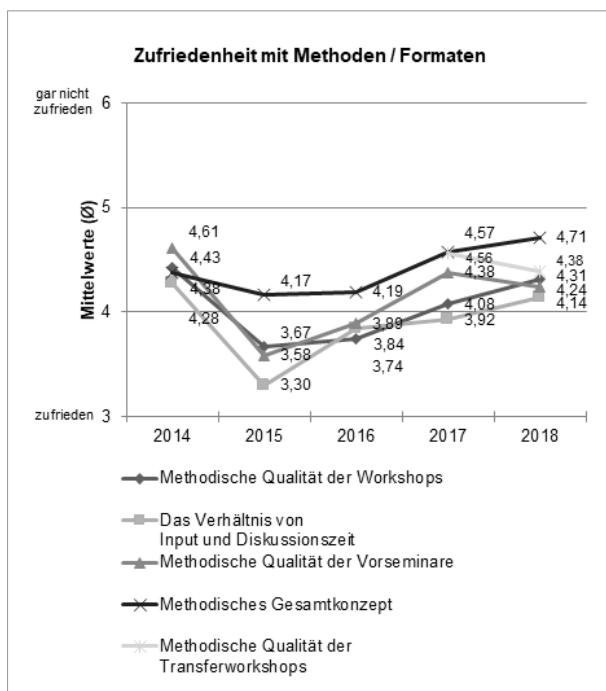


Abb. 8: Mittelwerte zur Zufriedenheit mit den Methoden/Formaten im Zeitverlauf (2014-2018) (Skala 1=sehr zufrieden bis 6=gar nicht zufrieden).

Das Item „Gesamtkonzept der Formate (Foren, Hauptreden...)“ von 2014 wurde 2015 ersetzt durch „Methodisches Gesamtkonzept“¹

Das Item „Methodische Qualität der Transferworkshops“ wurde in diesem Jahr an die didaktischen Konzepte der Tagung angepasst. Im Jahr 2017 wurde erstmals das Item „Methodische Qualität des DisQSpaces“ eingeführt“²

Seit 2015 steigt die Zufriedenheit mit dem Verhältnis von Input und Diskussionszeit allerdings wieder an. Dazu könnten die in den beiden vergangenen Jahren neu eingeführten diskursiven Formate (2017 „DisQSpaces“; 2018 „Transferworkshops“) beigetragen haben, die im Durchschnitt sehr positiv bewertet wurden.

Auch in der Gesamtbewertung ist die Zufriedenheit mit den Methoden/Formaten der Jahrestagung in der Tendenz wieder steigend (siehe Abbildung 9).

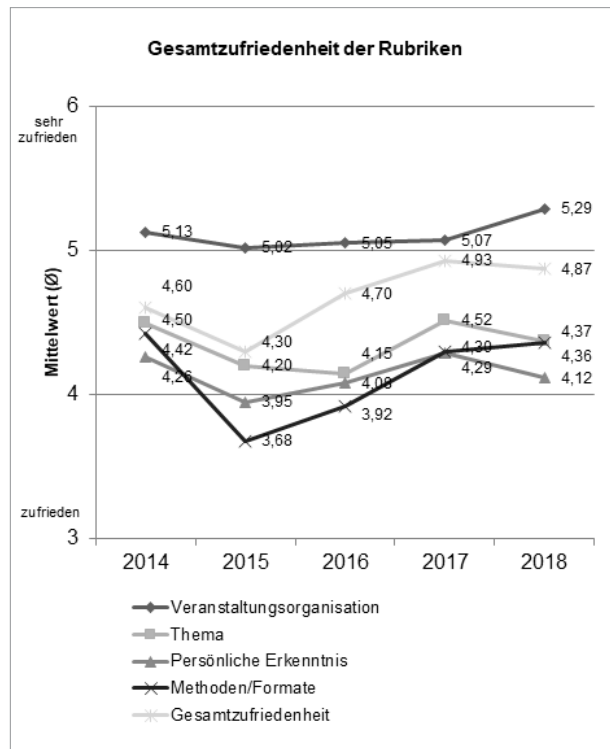


Abb. 9: Gesamtzufriedenheit der Rubriken im Zeitverlauf (2014-2018) (Skala 1=gar nicht zufrieden bis 6=sehr zufrieden).

Die insgesamt hohen Zufriedenheitswerte in der oberen Skalenhälfte deuten darauf hin, dass es dem Format der Jahrestagung durchaus gelingt, die unterschiedlichen Anspruchsgruppen und ihren Erwartungshaltungen gerecht zu werden. Auf methodisch-konzeptioneller Ebene scheint die Verstärkung diskursiver Anteile dazu beizutragen.

4 Raum für Diskursives – eine (Zwischen-) Bilanz

Die Jahrestagungen der DGWF stellen ein Veranstaltungsformat der Fachgesellschaft dar, das den Wissensaustausch und die Vernetzung von Expert_innen im Feld der wissen-

¹ Im Vergleich zum Jahr 2015 wurde der Fragebogen in der Bewertungsdimension „Methoden/Formate“ nur in einer Begrifflichkeit geändert. Aus der Dimension „Gesamtkonzept der Formate (Foren, Hauptreden...)“ wurde „Methodisches Gesamtkonzept“.

² 2017 gab es erstmals ein besonderes didaktisches Format auf der Jahrestagung, welches unter dem Item „Methodische Qualität des DisQSpaces“ bewertet werden konnte. In diesem Jahr gab es keine DisQSpaces mehr, sondern Transferworkshops. Um diese Formate miteinander zu vergleichen, wurde das Item 2018 in „Methodische Qualität der Transferworkshops“ umbenannt.

schaftlichen Weiterbildung fördert. Die Akteurslandschaft in Wissenschaft und Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde in den vergangenen Jahren stark vom Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ geprägt. Durch die geförderten Forschungs- und Entwicklungs-Projekte zum „Auf- und Ausbau von Studienangeboten im Rahmen des lebenslangen wissenschaftlichen Lernens“ (BMBF, 2011) wurden Projektstellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs geschaffen und neue Themen gesetzt. Die Jahrestagungen der DGWF boten dabei offenbar einen relevanten Ort für den fachlichen Austausch. Der Anteil derjenigen, die in einem Offene-Hochschulen-Projekt angestellt waren, betrug bis zu 40 Prozent der Befragten.

Mit dem Auslaufen der ersten Förderrunde des Programms im September 2017 hat sich bei der Jahrestagung 2018 dieser Anteil halbiert. Auch die Teilnehmerzahl insgesamt ist zurückgegangen. Angesichts der veränderten Teilnehmerstruktur in diesem Jahr („älter“, „männlicher“, weniger Forschungstätigkeiten) scheint es vor allem der wissenschaftliche Nachwuchs zu sein, der der Tagung in 2018 ferngeblieben ist. Dabei zeigt sich auch in den Forschungsthemen der aktiv Forschenden, dass das Thema der Öffnung gegenüber dem Vorjahr weniger präsent ist. Inwiefern dies auch den Leitthemen der Jahrestagung geschuldet sein kann, werden die kommenden Zeitreihendaten zeigen. Unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten wird die Projektförmigkeit von Förderprogrammen häufig kritisiert. Das „Verschwinden“ des wissenschaftlichen Nachwuchses nach Auslaufen der ersten Förderphase des Bund-Länder-Wettbewerbs schlägt in diese Kerbe. Gleichzeitig zeigt sich, dass der Anteil der DGWF-Mitglieder unter den Befragten aus Offene-Hochschulen-Projekten aktuell bei 75 Prozent liegt. Deutet man eine DGWF-Mitgliedschaft als Ausdruck eines ernsthaften und dauerhaften Interesses an Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung, weicht das den Eindruck der Flüchtigkeit auf. Differenziert wurde hier allerdings nicht nach persönlicher und institutioneller Mitgliedschaft.

Auch das Gesicht der DGWF Jahrestagungen hat sich durch das Wachstum des Feldes verändert. Der gestiegenen Teilnehmerzahlen und Beitragseinreichungen wurde Raum gegeben, indem der Anteil der Referent_innen unter den Befragten bis einschließlich 2017 kontinuierlich erhöht wurde. Eine thematische Fokussierung des Tagungsprogramms ist unter solchen Bedingungen erschwert. Als Ausdruck davon lässt es sich deuten, dass eine thematische Benennung der in einem Zeitslot gebündelten Beiträge zwischen 2015 und 2017 entfiel. Die entsprechenden Programmpunkte hießen dann AG1, 2, 3 oder Workshop 1,2,3 etc. Mit dem Rückgang der Teilnehmerzahl und des Referent_innen-Anteils in 2018 kehrten auch die thematischen Benennungen der Programmpunkte zurück. In den Tagungsbewertungen durch die Befragten steigt die Zufriedenheit mit dem Verhältnis von Input und Diskussionszeit

inzwischen wieder an, was auch den 2017 und 2018 etablierten diskursiven Formaten (DisQ-Spaces und Transferworkshops) geschuldet zu sein scheint. In der Erfassung unterschiedlicher Teilnahmemotive artikuliert sich insbesondere ein starkes Interesse an Austausch und Vernetzung untereinander, dem die Jahrestagungen im Trend aktuell wieder stärker zu entsprechen scheinen. Hierbei ist offenbar der soziale Austausch bedeutsamer als die Anbahnung konkreter Kooperationen. Durch die in 2018 eingetretene Schrumpfung gewinnt das Format der Jahrestagung also womöglich an diskursivem Profil.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF. (2011). *Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur ersten Wettbewerbsrunde (2011-2017) vom 03. März 2011*. Abgerufen am 28. Juni 2019 von <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/1-runde>
- Jütte, W., Lobe, C. & Walber, M. (2017). Wissenskooperation durch Tagungen und Publikationen. In W. Jütte & B. Hörr (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 31-47). Bielefeld: wbv.
- Lobe, C. & Walber, M. (2016). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2015 an der Universität Freiburg. Erste Zeitreihendaten im Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2015/Evaluationsbericht_DGWF-Jahrestagung_2015.pdf
- Lobe, C. & Walber, M. (2017). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2016 an der Universität Wien. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2016/Evaluationsbericht_DGWF-Jahrestagung_2016.pdf.
- Lobe, C., Walber, M. & Wistinghausen, M. (2015). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2014 an der Universität Hamburg. Auftakt für ein Berichtssystem in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2014/DGWF-Jahrestagung_2014_Evaluationsbericht.pdf.
- Lobe, C., Walber, M. & Wistinghausen, M. (2018). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2017 an der Hochschule Magdeburg-Stendal in Kooperation mit der Universität Magdeburg. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2017/Evaluationsbericht_2017_final.pdf.

Lobe, C., Walber, M. & Wistinghausen, M. (2019). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2018 an der Technischen Hochschule Köln. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Im Erscheinen.

Autor_innen

Dr. Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Markus Walber
markus.walber@uni-bielefeld.de

Forschung im Spannungsfeld von Erkenntnis- und Verwertungsinteresse

Bericht zur 7. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF

12. bis 13. April 2019 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zum jährlichen Austausch aktueller Forschungsprojekte im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung hat sich die AG Forschung der DGWF vom 12. bis 13. April 2019 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) getroffen. Knapp 20 Teilnehmende aus Universitäten und Forschungseinrichtungen folgten der Einladung zum 7. Forschungsforum. Dieses Jahr wurde es in Kooperation mit der Professur für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung, Prof. Dr. Olaf Dörner, unter dem Thema „Empirische Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Zwischen Anwendungs- und Grundlagenforschung“ durchgeführt.

Am Freitag stand der inhaltliche Austausch im Fokus. Prof. Dr. Olaf Dörner von der OVGU übernahm mit seinem Impulsvortrag „Anwendungs- und Grundlagenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bestimmung eines schwierigen Verhältnisses“ den inhaltlichen Einstieg in das Thema. Dabei skizzierte er folgende Entwicklungen: Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Anwendungs- und Grundlagenforschung legt die Frage nahe, was wissenschaftliche Weiterbildung mit Forschung zu tun hat. Herausgestellt hat Professor Dörner drei Ansatzpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung ist in wissenschaftlichen Organisationen verortet, auf die Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen ausgerichtet und kommt als Gegenstand der Forschung in Frage. Somit ist es von besonderer Bedeutung, sich als Forschende aus Wissenschaft und Praxis mit dem Thema der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Anwendungs- und Grundlagenforschung zu beschäftigen. Häufiger als in anderen Weiterbildungsbereichen treffen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Wissenschaft und Praxis aufeinander. Für die zukünftige Forschung über wissenschaftliche Weiterbildung ist das Theorie-Praxis-Problem, also die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, konstitutiv. Dabei

kann der Umfang mal mehr und mal weniger an der Grundlagen- und/oder Anwendungsforschung orientiert sein. Bei einer stärkeren Orientierung an der Grundlagenforschung liegt der Fokus auf der Reputation und Positionierung in der scientific community. Für eine stärkere Anwendungserwartung, wie bspw. im BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, bietet sich eine responsive Evaluation an, die den Forschungsgegenstand durch eine grundlagentheoretische Perspektive erfasst.

In der darauffolgenden Diskussion der Teilnehmenden wurde vor allem die Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses diskutiert. Dabei wurde die Möglichkeit erörtert, die starren Begrifflichkeiten von Grundlagen- und Anwendungsforschung hin zu Erkenntnisgenerierung und Problemlösungsorientierung aufzubrechen. Weiterhin wurde das Plenum sensibilisiert, in Forschungsvorhaben die Logik aus der Praxis nicht auf die Logik in der Forschung zu übertragen.

An den Impulsvortrag anschließend wurde im Plenum über Diskurse, Anschlüsse und Perspektiven im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert. Dabei standen das Verwertungs- und das Erkenntnisinteresse im Fokus. Das Verwertungsinteresse wird situativ formuliert und kann sich im Rahmen des Forschungsprozesses verändern. Die am Forschungsprozess beteiligten Interessensgruppen (Leitung, Akteure, Stakeholder) können durch verschiedene Interessen gesteuert sein. Weiterhin besteht die Möglichkeit, mit den heterogenen Gruppen und Ansichten von Vertreter_innen aus Wissenschaft und Praxis Neues entstehen zu lassen. Hierfür bietet sich eine anwendungsorientierte Forschung (Design Based Research) im Rahmen einer Begleitforschung an. Die DGWF dient dabei als Ort des Austauschs, an dem Wissenstransfer stattfindet.

Aus der regen Diskussionsrunde heraus haben sich die Teilnehmenden darüber ausgetauscht, welche Punkte für die weitere Arbeit in der Forschungswerkstatt von besonderer Bedeutung sind. Hierfür wurde eine Systematisierung und Sensibilisierung zum eigenen Forschungsprojekt angeregt, um über die eigene Positionierung und Orientierung der Forschungsarbeit zu reflektieren (Unter welchen Voraussetzungen und Verständnissen forsche ich?), das Erkenntnisinteresse aufzuzeigen und die Verwertung der Forschungsergebnisse zu bestimmen. Der thematische Konsens der Teilnehmenden leitete in den Ausklang des Abends, das gemeinsame Abendessen mit der Gelegenheit zum informellen Austausch in angenehmer Atmosphäre.

Am Samstagmorgen startete die traditionelle Forschungswerkstatt für Nachwuchswissenschaftler_innen. Vorgestellt und in einem kollegialen Austausch diskutiert wurden dieses Jahr die Forschungsprojekte von zwei Nachwuchswissenschaftlern. In der Präsentation von Nicolas Reum ging es um das Thema „Kurzformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Dabei stehen folgende Forschungsfragen im Fokus:

1. Welche Struktur haben Kurzformate im Angebotssportfolio von Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland?
2. Können Kurzformate den Anforderungen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung eher gerecht werden als mehrsemestrige Studiengänge?

Entsprechend erster Ergebnisse des Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) konnte gezeigt werden, dass innerhalb des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ den Kurzformaten (z.B. Zertifikatskurse und -programme) eine steigende Bedeutung zukommt. Gründe dafür können in dem geringeren ECTS-Umfang, der zeitlichen Organisation und der thematischen Fokussierung der Zielgruppe (bspw. Berufstätige mit Familienpflichten) liegen, die ihre Erwerbstätigkeit und eine wissenschaftliche Weiterbildung kombinieren möchten. Da bislang regelmäßige bundesweite Erhebungen zur Programmstruktur im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung fehlen, soll im Rahmen einer bundesweiten Befragung die Relevanz von Kurzformaten in den Angebotsportfolios von Einrichtungen außerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs erhoben werden. Im Austausch mit dem Plenum wurde vorgeschlagen, einen Vergleich mit den Bedürfnissen der Teilnehmenden an wissenschaftlicher Weiterbildung anzustreben sowie deren Motiv zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Weiterbildung zu erheben.

Anschließend präsentierte Stefan Rundel sein Forschungsprojekt mit dem Titel „Berufliche Übergänge in der Lebensmitte“.

Dabei werden Übergänge, bspw. vom Bankkaufmann zum Lehrer, thematisiert, die einen beruflichen Neustart in einer neuen Berufsgruppe implizieren. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist eine Möglichkeit zur Unterstützung dieser Übergänge. Das Berufsbild wird dabei als regulativ für die Bildungsprozesse verstanden und beeinflusst die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Im Rahmen des Forschungsvorhabens wird die dokumentarische Methode zur Analyse der Berufsbilder als Bilder eingesetzt. Der Zugang zum impliziten Wissen erfolgt ergänzend über narrative Interviews. Das Plenum zeigte großes Interesse an dem Vorhaben, mit Bildern zu arbeiten. Ein weiterer Ansatzpunkt für die Forschung könnte in der Erhebung der Motive liegen, die zu einem beruflichen Übergang führen.

Der informelle Rahmen der Forschungswerkstatt führte wie in den vergangenen Jahren zu einem offenen und konstruktiven Austausch zu den inhaltlichen und methodischen Fragestellungen der Nachwuchswissenschaftler_innen. Die unterschiedlichen Forschungsvorhaben gaben einen Einblick in die Breite des Forschungsfeldes der Hochschulweiterbildung. Insgesamt zeigte sich sowohl eine thematische als auch methodische Vielfalt in den Vorgehensweisen sowie der grundlagentheoretischen Verankerung.

In der anschließenden Mitgliederversammlung berichtete das Sprecher_innenkollektiv von der bisherigen Arbeit und den geplanten Aktivitäten der AG Forschung. Für die Jahrestagung der DGWF 2019 in Ulm wird erneut ein Vorseminar geplant. Dabei sollen die Forschungsaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung dargestellt und eine Positionierung zum Thema der Digitalisierung abgegeben werden. Aufgrund der positiven Resonanz wird die Schreibwoche als regelmäßiges Format einmal im Jahr geplant. Weiterhin wurde mit der Austragung der Forschungswerkstatt an der OVGU in Magdeburg der Start für einen rotierenden Austragungsort gegeben.

Die jährlich stattfindende Forschungswerkstatt bietet insgesamt einen sehr angenehmen und offenen Rahmen zum Quer- und Weiterdenken sowie die Möglichkeit, über das eigene Forschungsfeld hinaus Einblicke in aktuelle Forschungsaktivitäten im Feld zu gewinnen. An Forschung Interessierte sowie (Nachwuchs-)Wissenschaftler_innen im Bereich der Hochschulweiterbildung haben durch den Netzwerkcharakter die Möglichkeit, neue Kontakte über die eigene Forschungseinrichtung hinaus zu knüpfen und mit den eigenen Forschungsthemen in einen interessanten und wertschätzenden Austausch zu treten. Die nächste Forschungswerkstatt findet im Frühjahr 2020 statt.¹

Autorin

Linda Häßlich
linda.haesslich@b-tu.de

¹ Weitere Information zur AG Forschung sind verfügbar unter <https://dgwf.net/ag-forschung.html> oder durch die Mitglieder des Sprecher_innenkollektivs.

Verzeichnis der Autor_innen

Autor_innen der Beiträge

Prof. Dr. Eva Cendon
eva.cendon@fernuni-hagen.de

Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann
gabriele.vierzigmann@hm.edu

Bernhard Christmann
bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de

Prof. Dr. Markus Walber
markus.walber@uni-bielefeld.de

Dr. Christoph Damm
christoph.damm@ovgu.de

Andrea Winzer, Dipl.-Sozw., Dipl.-Geront.
andrea.winzer@unimedizin-mainz.de

Linda Häßlich
linda.haesslich@b-tu.de

Dr. Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@zuw.unibe.ch

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Jens J. Kaden
jens.kaden@medma.uni-heidelberg.de

Heike Lauber
heike.lauber@medma.uni-heidelberg.de

Dr. Burkhard Lehmann
lehmann@uni-koblenz.de

Dr. Lisa Liebke
lisa.liebke@medma.uni-heidelberg.de

Dr. Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Kirsten Meyer, Dipl.-Päd.
kirsten.meyer@uni-bielefeld.de

Anita Mörth, Mag. phil.
anita.moerth@fernuni-hagen.de

Prof. Dr. Erich Schäfer
erich.schaefer@eah-jena.de

Dr. Veronika Strittmatter-Haubold
strittmatter@me.com

Renate Strohmer
renate.strohmer@medma.uni-heidelberg.de

Dr. Silke Vergara
vergara@mpa.uni-kassel.de

Aktuelle Hefte

1 | 2015

Innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen

2 | 2015

Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung

1 | 2016

Hochschulweiterbildung und Beruf

2 | 2016

Forschung auf und in wissenschaftliche(r) Weiterbildung

1 | 2017

Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

2 | 2017

Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1 | 2018

Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung

2 | 2018

Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

1 | 2019

Formate der Hochschulweiterbildung

Vorschau

2 | 2019

Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1 | 2020

Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung

2 | 2020

Professionalisierung der Hochschulweiterbildung

1 | 2021

Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

e-ISSN: 2567-2673 | ISSN: 0174-5859