

2/19

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

SCHWERPUNKTTHEMA:

Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

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 2 | 2019
Dezember 2019
e-ISSN 2567-2673
ISSN: 0174-5859

Satz
Svenja Klau



SCHWERPUNKTTHEMA:

**Steuerung in der
wissenschaftlichen
Weiterbildung**

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

12 Thema

Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

12 MICHAEL RENZ, JOHANNES RIES, GABRIELE VIERZIGMANN

Organisationsstrukturen und Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen
Ergebnisse einer Befragung bayerischer Hochschulen

22 MICHAEL HELLWIG, IRMGARD SCHROLL-DECKER

Wirksamkeit wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht von Stakeholdern
Kriterien zur Erfolgsbestimmung und den wahrgenommenen Bedingungsfaktoren

32 Forum

32 IRINA HEIDE

Möglichkeiten zur Internationalisierung von Fernstudiengängen
Eine unterschätzte Vielfalt

40 Projektwelten

40 GESA HEINBACH, MATTHIAS ROHS

Vizepräsident_innen als Akteure in der hierarchischen Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung
Ein Forschungsbericht

47 ANIKA EIBEN, SARAH HAMPEL, MARTINA HASSELER

Die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung in den Bereichen Gesundheit und Pflege aus Arbeitgebendenperspektive
Ergebnisse einer Zielgruppenanalyse

55 **Publikationen**

56 **Buchbesprechungen**

62 **Tagungsberichte**

- 62 — **„Vergangene Zukünfte - Neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der
Erwachsenenbildung/Weiterbildung“**
Bericht zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE

64 **Aus der Fachgesellschaft**

- 64 — **„THE DIGITAL TURN: Mediales Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“**
Bericht zur DGWF Jahrestagung 2019

68 **Verzeichnis der Autor_innen**

Stichwort: Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE
CLAUDIA LOBE

Begriffliche Annäherung

Wissenschaftliche Weiterbildung hat ein Steuerungsproblem. Unabhängig davon, dass der Begriff der Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung eher begrenzt verwendet wird, spielen steuerungsrelevante Aspekte im Kontext der Handlungskoordination, Institutionalisierung bzw. der Implementierung oder der Organisations- und Managementstrukturen eine bedeutsame Rolle. In Forschungsarbeiten wird teilweise auf steuerungsrelevante theoretische Konzepte rekurriert, beispielsweise Pfadabhängigkeit, akteurszentrierter Institutionalismus oder Neo-Institutionalismus (s. dazu Schemmann, 2015).

Steuerung kann zunächst im Sinne einer allgemeinen Begriffsklärung als die zielgerichtete Beeinflussung eines Systems verstanden werden. Für die Weiterbildung hat Schrader (2008) eine Begriffsbestimmung vorgenommen: „Wer Steuerung in der Weiterbildung thematisiert, bezieht sich auf Steuerung in einem sozialen System, und zwar unter der Frage, wer was wie, warum und wozu zielgerichtet zu beeinflussen und die Diskrepanz zwischen Gegebenem und Gewünschtem zu verringern sucht“ (S. 31). Von hier ist es nicht weit zum Begriff der Governance. Darunter fallen – so die häufig angeführte Definition – „alle Formen und Mechanismen der Koordinierung zwischen mehr oder weniger autonomen Akteuren, deren Handlungen interdependent sind, sich also wechselseitig beeinträchtigen oder unterstützen können“ (Benz, Luetz, Schimank & Simonis, 2007, S. 9). In den letzten zwei Jahrzehnten hat der Begriff der Hochschulgovernance an Bedeutung gewonnen (Wissenschaftsrat, 2018) und ist zunehmend ein Thema der Hochschulforschung geworden. Schmid und Wilkesmann (2018) haben einen heuristischen Vorschlag entwickelt, „die Governance wissenschaftlicher Weiterbildung in ihrer gegebenen Multi-Komplexität, ihren vielfachen Interdependenzen sowie ihrer ‚faktischen‘ Tatsächlichkeit gegenstandsadäquat(er) zu erfassen“ (S. 3). Auf Basis einer sozialtheoretisch orientierten Rekonstruktionsarbeit wird eine diskursbereinigte Analyse der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung vorgelegt.

Der Begriff Steuerung wird in der hochschulischen Weiterbildung teilweise auch synonym mit dem Management in

der Organisation verwandt und damit vorwiegend auf die Handlungsanforderungen hochschulischer Akteursgruppen bezogen.

Systembezug, bildungspolitische Steuerungsimpulse, Projektförmigkeit

Die besondere Herausforderung der Handlungskoordination der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich in ihrem besonderen Systembezug und ihrer Positionierung.

Wissenschaftliche Weiterbildung ist durch ihre „doppelte Systembindung“ sowohl Teil des Hochschul- und Wissenschaftssystems als auch des Weiterbildungsmarktes. Dadurch „kommt Markt und Wettbewerb, Bedarf und Nachfrage als Steuerungsinstanzen ein beträchtlich größeres Gewicht zu“ (Wolter, 2011, S. 15-16) als in Forschung und Lehre, den anderen Kernaufgaben der Hochschulen. Neben dem Markt als Modus der Handlungskoordination „müssen zusätzlich mindestens zwei weitere Formen der Koordinierung in den Blick genommen werden: Beobachtung (und in der Folge Anpassung) sowie Hierarchie (und extern definierte Vorgaben). Die wissenschaftliche Weiterbildung wird durch einen Mix dieser drei Koordinierungsmechanismen reguliert. Allerdings prägt sich dieser Mix von Hochschultyp zu Hochschultyp unterschiedlich aus“ (Weber, 2018, S. 6).

Seitter (2017) verweist auf die hybride Positionierung als Strukturproblem: „Die spezifische Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Angebotsbereich von Hochschulen ergibt sich aus ihrer besonderen Lage zwischen Forschung (Wissenschaft), Lehre (Bildung) und Anwendungsbezug (Wirtschaft). Sie ist in dieser Mehrfachausrichtung in unterschiedliche (System-)Logiken eingebettet, die immer wieder mit- und gegeneinander ausbalanciert werden müssen; sie hat unterschiedlichste Nachfrage- und Praxiskonstellationen zu berücksichtigen, die in der Konzeptionierung und Umsetzung ihrer Angebote frühzeitig einzubeziehen sind; und sie verfügt in ihrer Ausrichtung auf unterschiedliche Systemkontexte über vielfältige Beobachtungsmöglichkeiten, die ihr zugleich eine hohe Reflexivität und institutionelle Dezentrierung abverlangen“ (S. 147).

Bedeutende bildungspolitische Steuerungsimpulse in der Gegenwart gingen vom Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ aus; ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell bedeutsam ausgestattetes Förderprogramm. „Hier wird also auf nationaler Ebene versucht, über eine massive ‚Kapitalausschüttung‘ in programmatisch stark vordefinierten Drittmittel-Förderprojekten die gegebenen Strukturverhältnisse gezielt zu beeinflussen“ (Schmid & Wilkesmann, 2018, S. 11). In der Oldenburger Teilstudie der wissenschaftlichen Begleitung des Förderprogramms (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016) wird Weiterbildung und Lebenslanges Lernen in den Governance- und Steuerungsstrukturen in den Blick genommen. Wie viel Steuerungsoptimismus gegenüber diesen zeitlich befristeten hochschulpolitischen Initiativen angebracht ist, wird durchaus unterschiedlich bewertet. Eine kritische Betrachtung der Projektförmigkeit kommt zu dem Schluss: „Eine Steuerung nur durch Drittmittel führt zu einer oftmals zusammenhanglosen Themen- und Aktivitätsvielfalt, wenig Konsistenz und kaum zu nachhaltigen Effekten, wie dem Aufbau von Ressourcen für zukünftige Handlungsfelder der jeweiligen Institution und Hochschule“ (Kondratjuk & Schulze, 2014, S. 59).

Implementierung, Re-Organisation und Managementhandeln

Fragen der Steuerung berühren im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung immer auch Fragen der Organisationsstrukturen und des Managementhandelns. Insofern ist es folgerichtig, dass die DGWF in ihren Empfehlungen zur Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung unterstreicht:

„Zentrale Aufgaben der Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung, welche von anderen Institutionalisierungsformen im Wissenschaftsbereich nicht erfüllt werden, beziehen sich hauptsächlich auf das ‚Bildungsmanagement‘ wissenschaftlicher Weiterbildung. Dies ist nicht nur eine betriebswirtschaftliche, sondern vor allem eine bildungswissenschaftliche Aufgabe, die gefasst werden kann unter dem Begriff der Makrodidaktik, wenn es darum geht, die Rahmenbedingungen für das Lernen wissenschaftlichen Wissens zu organisieren“ (DGWF, 2015, S. 6). Dies umfasst ein breites Aufgabenspektrum von Bedarfsanalysen und Programmplanung über didaktische Beratung bis hin zu Qualitätssicherung oder Finanzierungsberatung (DGWF, 2015, S. 7).

Es sind insbesondere die im Kontext von New Public Management etablierten Steuerungsmodelle der Hochschulen, die als Steuerungsherausforderungen für die organisationsinternen Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung betrachtet werden: „Mindestens ebenso

geraten die Hochschulen heute infolge des Greifens von neuen Steuerungsmodellen in der Hochschulverwaltung und in der Wissenschaft [...] unter einen Veränderungsdruck. [...] In den Hochschulen führt dies dazu, dass die eigene Entwicklung verstärkt unter Gesichtspunkten der Qualität und Effizienz, Attraktivität und Dienstleistungsorientierung, der wissenschaftlichen Exzellenz und der Vernetzung mit der Region reflektiert und forciert werden muss. Ein sich bereits abzeichnender organisatorischer Effekt dieser Entwicklung auf der Ebene der Hochschulen ist dabei eine (Re-)Zentralisierung von Aufgaben und Funktionen der strategischen Planung und Steuerung der Hochschulentwicklung, insbesondere eine deutliche Stärkung des Hochschulmanagements“ (Dollhausen, Ludwig & Wolter, 2013, S. 10).

Steuerungshandeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist oft „Institutionalisierungsarbeit“ (Girgensohn, 2017). Die Steuerungsherausforderungen bei der Institutionalisierung sind in verschiedenen Fallstudien thematisiert worden (Franz & Feld, 2014; Seitter, Friese & Robinson, 2018). Steuern bedeutet hier zunächst Entwicklungshandeln im Sinne von Überzeugungsarbeit und Mikropolitik (Feld, Möller & Südekum, 2020, S. 2). So zeigen Seitter, Schemmann und Vossebein (2015), dass „die Hochschulen selbst als (potenzielle) Bildungsanbieter in der Regel für ein (dauerhaftes) Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung (erst noch) gewonnen werden müssen. [...] Diese aktive Beteiligungsbereitschaft betrifft sowohl die Hochschule als Organisation als auch das in ihr tätige wissenschaftliche Personal“ (S. 16-17).

Bedarf an steuerungsrelevantem Wissen

Nicht zuletzt aufgrund des prognostizierten Bedeutungszuwachses der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es einen steigenden Bedarf an steuerungsrelevantem Wissen. Mit Blick auf den Status Quo muss festgehalten werden, dass es verlässliche Daten zu Umfang und Struktur der wissenschaftlichen Weiterbildung kaum gibt und dieser Leistungsbereich für die interne und externe Hochschulsteuerung (Bildungsmonitoring) damit nur begrenzt sichtbar ist (Widany, Wolter & Dollhausen, 2018, S. 3).

Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere steuerungsrelevante Themen von der Qualitätsentwicklung bis hin zum Umgang mit Anerkennung und Anrechnung (Damm, 2020). Dazu zählen auch Themen, die sich für kontinuierliche Beobachtungen anbieten; dies reicht von der Institutionsentwicklung bis hin zur Programm- und Angebotsentwicklung (Gieseke, 2011). So finden Formen des Monitorings auch durch Evaluationen der DGWF Jahrestagungen als Zeitreihenanalysen statt, die u.a. auf den Wandel von Teilnehmendenstrukturen oder unterschiedliche Themenkonjunkturen aufmerksam machen (Lobe & Walber, 2019).

Bei allem Steuerungsoptimismus kann vermutlich nicht darüber hinweggesehen werden, dass „*Muddling-Through*“ als alltägliches Steuerungskonzept an Hochschulen durch- aus seine Existenzberechtigung findet.

Zum vorliegenden Heft

„Die Organisationsstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland weisen ohne Zweifel ein hohes Maß an Diversität auf“. Mit dieser Feststellung beginnen Michael Renz, Johannes Ries und Gabriele Vierzigmann ihren Beitrag und verweisen damit auf die Steuerungspotenziale der Hochschulen im Hinblick auf Aufbau und Ausrichtung ihrer wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen. Anhand einer Vollerhebung der Mitglieds-Hochschulen in der DGWF Landesgruppe Bayern untersuchen sie Organisationsformen, Zuständigkeiten und Binnenstrukturen. Wenn die Ergebnisse auch nur auf ein Bundesland begrenzt sind, bilden sie die dortige Hochschullandschaft immerhin fast vollständig ab und stärken so deutlich eine empirische Datenbasis im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Ergebnis erweist sich die Organisationsform als relativ homogen: Es finden sich fast ausschließlich zentrale Einrichtungen an den Hochschulen. Die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen akademischen, verwaltungs- und zielgruppenfokussierten Organisationseinheiten streuen dagegen breiter und überlappen sich teilweise. Verstärkte Steuerungsbedarfe sehen die Autor*innen im Hinblick auf die Unterstützung bei der Entwicklung neuer Studienangebote bzw. auf den Transfer von Forschungserkenntnissen in die weiterbildenden Angebote, die als Alleinstellungsmerkmale der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt überraschend wenig Aufmerksamkeit erfahren.

Michael Hellwig und Irmgard Schroll-Decker wenden sich in ihrem Beitrag den Bedingungen für die Wirksamkeit wissenschaftlicher Weiterbildung zu, deren Steuerungsrelevanz aus Sicht der Hochschulen unmittelbar einleuchtet. Die wissenschaftliche Erforschung von Konstrukten wie ‚Gelingensbedingungen‘ oder ‚Erfolg‘ ist jedoch nicht unstrittig und durchaus voraussetzungsvoll (Wirkungsforschung, Evaluationsforschung). Die Autor*innen lösen diese Herausforderung über einen nicht-normativen Zugang, in dem Wirksamkeit aus der jeweiligen Perspektive unterschiedlicher beteiligter Akteursgruppen heraus bestimmt wird. Durch Gruppendiskussionen mit akteurshomogenen Gruppen von insgesamt 7 Weiterbildungsverantwortlichen, 6 Lehrenden, 65 Teilnehmenden und 10 Unternehmens-Vertreter*innen werden die Sichtweisen unterschiedlicher Stakeholder auf Wirksamkeit und ihre Entstehungsbedingungen akzentuiert und kontrastiert. Eine von allen Gruppen benannte Erfolgsdimension ist z.B. der Praxis-Transfer, von dem angenommen wird, dass er über studentische Projekt- und Abschlussarbeiten gefördert werden kann. Wie die herausgearbeiteten Erfolgskriterien und -bedingungen von den Hochschulen

steuerungswirksam gemacht werden können, wird anhand von Evaluierung, Theorie-Praxis-Transfer und zielgruppenspezifischem Marketing herausgestellt. Neben den Implikationen für die Praxis, die von den Autor*innen fokussiert werden, wirft die Studie auch Fragen für eine weitergehende theoretische Auseinandersetzung auf, beispielsweise nach den Transfervorstellungen unterschiedlicher Akteursgruppen.

Auch die Beiträge in den „Projektwelten“ greifen das Schwerpunktthema in unterschiedlicher Weise auf. Matthias Rohs und Gesa Heinbach nehmen anhand von Interviews mit Vizepräsident_innen die Rolle dieser Akteursgruppe in der hierarchischen Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung in den Blick. In den Hochschulleitungen sind sie üblicherweise für die wissenschaftliche Weiterbildung zuständig. Diese Steuerungsaufgabe nehmen sie bisher in weiten Teilen nur reaktiv wahr. Vorhandene Steuerungsmöglichkeiten werden – angesichts knapper zeitlicher Ressourcen und geringem Stellenwert – selten für eine konsequente Steuerung eingesetzt. Steuerungsrelevante Daten werden zur Kenntnis genommen, aber nicht aktiv genutzt. Welche Steuerungsinstrumente zum Einsatz kommen und welche externen Rahmenbedingungen das Steuerungshandeln beeinflussen, zeigen die Autor*innen auf.

Anika Eiben, Sarah Hampel und Martina Hasseler stellen die Ergebnisse einer Zielgruppenanalyse mithilfe von Fokusgruppen- und Einzelinterviews aus dem Bereich Altenhilfe und Eingliederungshilfe vor. Anknüpfend an eine erste Zielgruppenanalyse aus Teilnehmendenperspektive, deren Ergebnisse für die Weiterentwicklung des Angebots genutzt werden konnten, wurden Arbeitgebende zu ihren Erfahrungen mit und Erwartungen an wissenschaftliche Weiterbildung befragt. Sie fungieren als wichtige Gatekeeper im Feld. In den Interviews wird deutlich, dass die Interviewpartner*innen kaum Erfahrungen mit wissenschaftlicher Weiterbildung haben oder diese negativ besetzt ist. Es herrscht ein Informationsdefizit hinsichtlich Inhalt und Organisation von Weiterbildungsangeboten. Gewünscht wird übereinstimmend eine niederschwellige Form der Ansprache mit klarer Praxisausrichtung. Die Ergebnisse laden dazu ein, über den Umgang mit zielgruppenspezifischen Erwartungsstrukturen, beispielsweise stark praxis- und wenig wissenschaftsorientierten Bedarfen, in den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung nachzudenken.

Ergänzt wird die Ausgabe durch einen Beitrag von Irina Heide im themenoffenen Forum. Sie fragt nach den Möglichkeiten zur Internationalisierung von Fernstudiengängen, da Studiensemester im Ausland für viele Fernstudierende nicht realisierbar sind. Eine Dokumentenanalyse von themenbezogenen Schriftstücken unterschiedlicher Wissenschaftsakteure und Hochschulen ergibt eine beachtliche Vielfalt von insgesamt 15 unterschiedlichen In-

ternationalisierungsmöglichkeiten. Sie lassen sich zu drei Internationalisierungsstrategien bündeln: Auslandsmobilität (z.B. temporäres Auslandsstudium, Exkursion), Lehre am Heimatcampus (z.B. interkulturelle Inhalte, Kontakt mit internationalen Personen oder Unternehmen) und internationale Zusammenarbeit (z.B. gemeinsame Lehrveranstaltungen, gemeinsame Betreuung einer studentischen Abschlussarbeit).

Literatur

- Benz, A., Luetz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (2007). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 9-25). Berlin: Springer VS.
- Damm, C. (2020). *Grenzarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Eine qualitativ-empirische Studie zur Öffnung von Hochschulen durch Anrechnung*. Wiesbaden: Springer.
- DGWF. (2015). *Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen*. DGWF-Empfehlung. Oestrich-Winkel. Abgerufen am 16. Dezember 2019 von http://dgwf.net/files/web/service/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf
- Dollhausen, K., Ludwig, J. & Wolter, A. (2013). Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 10-13.
- Feld, T. C., Möller, C. & Südekum, M. (2020). Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten: systemtheoretische Ausdeutung und empirische Rekonstruktion. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge*. Bielefeld: WBV Media. (Im Druck).
- Franz, M. & Feld, T. C. (2014). Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37(4), 28-40.
- Gieseke, W. (2011). Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen? *Hessische Blätter für Volksbildung*, (4), 314-322.
- Girgensohn, K. (2017). *Von der Innovation zur Institution. Institutionalierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. Bielefeld: wbv
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 2. Münster: Waxmann.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2014). Forschungsperspektiven auf die Praxis von Hochschulweiterbildung: Ein Blick auf Akteure und die Programmorganisation. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 59-64.
- Lobe, C. & Walber, M. (2019). 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. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 66-72. DOI: <https://doi.org/10.4119/zhwb-1574>
- Schemmann, M. (2015). Steuerung. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 255-262). Stuttgart: Klinkhardt.
- Schmid, C. J. & Wilkesmann, U. (2018). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Reference. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_10-1
- Schrader J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung - ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 31-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (2015). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potenzial und Akzeptanz* (S. 15-21). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse - hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 144-151.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.). (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, K. (2018). Differenzierung, Systembezug und Dynamik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Reference. DOI: https://doi.org/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*. Wiesbaden: Springer Reference. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_35-1

Wissenschaftsrat. (2018). Empfehlungen zur Hochschulgovernance. Berlin.

Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (4), 8-34.

Autor_innen

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

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

Organisationsstrukturen und Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen

Ergebnisse einer Befragung bayerischer Hochschulen¹

MICHAEL RENZ

JOHANNES RIES

GABRIELE VIERZIGMANN

Kurz zusammengefasst ...

Die Organisationsstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland weisen ohne Zweifel ein hohes Maß an Diversität auf. Dieses Phänomen, das unter anderem auf definitorische Spielräume und wirtschaftliche Erfordernisse zurückgeführt werden kann, ist Ursache und Wirkung einer höchst unterschiedlichen Weiterbildungsrealität an deutschen Hochschulen. Es verwundert daher nicht, dass auch die DGWF diese organisationale Vielfalt an Hochschulen bereits zum Gegenstand einer qualitativen Forschungsarbeit gemacht hat. Der vorliegende empirische Beitrag setzt an dieser Arbeit an und ergänzt eine stärker quantitativ gelagerte Perspektive zur Organisation hochschulischer Weiterbildung. Mit den Befragungsergebnissen 26 staatlicher Hochschulen in Bayern wird erstmals ein umfassender Querschnitt der gelebten Organisation, Ausrichtung und Zuständigkeit wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen eines Bundeslandes sichtbar. Trotz einer großen Heterogenität bei Ausrichtung und Aufgabenspektrum wird deutlich, dass bayerische Hochschulen ihre Weiterbildungseinrichtungen zunehmend zentralisieren und professionalisieren. Die Ergebnisse zeigen, dass sich organisationale Unterschiede und Hochschulgröße nicht zwangsläufig in der Anzahl der Teilnehmenden an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung niederschlagen. Eine Evidenz für die Bevorzugung einzelner Organisationsmodelle scheint daher nicht gegeben. Ein Vergleich dieser Ergebnisse mit anderen Bundesländern oder auf internationaler Ebene ist bislang nicht möglich und verweist auf zukünftige Forschungspotenziale.

1 Einleitung

Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels passen Hochschulen die Art des Lernens und die Bildungsangebote für berufstätige Erwachsene adaptiv an, indem sie zunehmend mehr Weiterbildungsmöglichkeiten auf wissenschaftlichem Niveau für berufstätige Erwachsene anbieten. Diese im bayerischen Hochschulgesetz verankerte Aufgabe erfordert organisationale Strukturen und administrative Steuerungsmechanismen, die vor dem Hintergrund gesetzlicher Finanzierungsregularien in der Lage sind, auch wirtschaftsnahe Prozesse abzubilden.

In der Hochschulpraxis hat sich über die Jahre diesbezüglich eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Erscheinungsformen der organisationalen Einbettung wissenschaftlicher Weiterbildung herausgebildet (z.B. Bade-Becker, 2017, S. 171; Gronert & Rundnagel, 2018, S. 180; Pohlmann & Vierzigmann, 2017, S. 552-553; Renz & Brüggemann, 2018, S. 55; Stöter, Brinkmann & Maschwitz, 2013, S. 56; Wilkesmann, 2010 S. 32). Mitverantwortlich hierfür ist, dass bereits der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung definitorisch nicht auf eine simple Formel heruntergebrochen werden kann. Aktuell bestätigen Dollhausen, Wolter, Huntemann & Otto (2018) diese Einschätzung und beschreiben, dass sich „die spezifische Herausforderung [...] dabei aus dem Fehlen eines einheitlichen Verständnisses von wissenschaftlicher Weiterbildung“ (S. 48) ergibt. Unter Vernachlässigung dieser Problematik steht in vorliegendem Beitrag der institutionelle Träger Hochschule, welcher hochschulspezifische Formen der Weiterbildung ausrichtet, im Zentrum der Betrachtung. Behandelt werden sollen Fragen der organisatorischen Ausgestaltung, der damit einhergehend not-

¹ Die zugrundeliegende Befragung bayerischer Hochschulen erfolgte aus einer Initiative der Arbeitsgruppe „Organisation und strukturelle Gegebenheiten der akademischen Weiterbildung“ der DGWF-Landesgruppe Bayern heraus. Den damaligen Mitgliedern der Arbeitsgruppe Katrin Lengert, Markus Stross, Martina Hucl und Tobias Beuschel gebührt ein großer Dank für die Unterstützung bei der Befragung und den konzeptionellen Vorarbeiten.

wendigen Steuerung der öffentlichen Einrichtung sowie der hochschulinternen Veränderungen, die sich durch den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung ergeben.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Ein kurzer historischer bzw. rechtlicher Abriss zur wissenschaftlichen Weiterbildung als Aufgabe der Organisation Hochschule soll zeigen, wie Gesetzgeber und bildungspolitische Akteure die organisatorischen und strukturellen Gestaltungsmöglichkeiten rahmen. Wie vielfältig die Hochschulen diesen Gestaltungsraum bisher nutzen, wird u.a. anhand der vielfältigen Organisationsformen deutlich, die in den Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) beschrieben werden. Die hier getroffenen Kategorisierungen wurden der vorliegenden eigenen Untersuchung für bayerische Hochschulen zugrunde gelegt. Deren methodisches Vorgehen wird im dritten Kapitel erläutert. Die spezifischen Ergebnisse zu Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung für das Bundesland Bayern werden im vierten Kapitel dargestellt. In einem abschließenden Ausblick werden die Ergebnisse zusammengefasst und in Relation zu den DGWF-Empfehlungen bzw. den heutigen Steuerungserfordernissen gesetzt.

2 Wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Organisation Hochschule

Bereits in der Zeit der Volksbildungsbewegung fühlten sich die Hochschulen einer breiteren Öffentlichkeit verpflichtet, die sich für neue Ergebnisse aus Wissenschaft und Forschung interessiert. Im deutschen Sprachraum wurde dies maßgeblich durch den Einfluss der „University Extension Movement“ in England und Amerika inspiriert (von Erdberg, 1920, S. 26). Wolter (2016, S. 23) fasst aufbauend auf Faulstich (2016, S. 14) die historische Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung nach der Universitätsausdehnungsbewegung im 19. Jahrhundert in zwei wesentliche Meilensteine zusammen: die universitäre Erwachsenenbildung in den 1950er und die wissenschaftliche Weiterbildung in den 1970er-Jahren. Die rechtliche Grundlegung der Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland erfolgte mit der Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1976. Die Weiterbildung wurde zu einer bildungspolitischen Pflichtaufgabe für die Hochschulen erhoben (Hoymann, 2010, S. 121-122).

In §21 Satz 1 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) vom 26. Januar 1976, in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. April 1987, wurde ein erstes Mal der Begriff „weiterbildendes Studium“ verwendet und den Hochschulen das Recht eingeräumt, weiterbildende Formate umzusetzen. In dieser ersten gesetzlichen Reglementierung wird die Hochschule als Institution aufgefordert, die Weiterbildung unter dem Gesichtspunkt der Wissenschaftlichkeit als Kernaufgabe wahrzunehmen und auszubauen (HRG 1987, §2, Abs. 4, S. 1). In der politikwissenschaftlichen Forschung zur Governance

wird in dieser Zeit auch ein Wandel in der Wahrnehmung der Steuerungsmechanismen öffentlicher Einrichtungen beobachtet. Während in den 1960er-Jahren noch von der Sinnhaftigkeit einer hierarchisch-bürokratischen Gestaltung ausgegangen wurde, hat die empirische Forschung in den 1970er-Jahren belegt, dass die jeweilige Organisation eben nicht ausschließlich durch Top-Down Impulse reguliert werden kann. Der daraufhin etablierte Begriff der „Steuerung“ trägt dem Rechnung, indem er „komplexe Konstellationen individueller und kooperativer Akteure mit je eigenen Interessen und Einflusspotenzialen [berücksichtigt]“ (Benz, Lütz, Schimank & Simonis, 2007, S. 12). Parallel zu den gestiegenen Anforderungen an die primäre Aufgabenstellung entwickelte sich also auch die Organisationssteuerung innerhalb der Institution weiter. Die Einführung der wissenschaftlichen Weiterbildung forcierte diese Entwicklung zusätzlich. Denn zur Durchführung der Angebote wurden nunmehr spezielle, in der Regel der etablierten Struktur querliegende Organisationseinheiten benötigt, welche „Kompetenzen gebündelt zur Verfügung stellen und als Schnittstelle zwischen Fakultäten, Verwaltungsabteilungen, Studierenden und außerhochschulischen Partnern fungieren“ (Pohlmann & Vierzigmann, 2017, S. 552-553).

Im Zuge der Föderalismusreform und einem damit verbundenen Rückzug der Bundespolitik aus der Hochschulgesetzgebung wurde das Hochschulrahmengesetz zum 01.08.2008 außer Kraft gesetzt (vgl. auch Graefner, Bade-Becker & Gorys, 2010, S. 546). Faulstich und Oswald (2010) sehen durch die Auflösung der Rahmengesetzgebung eine zusätzliche Diversifizierungstendenz der „Organisationsformen der Weiterbildung, der Zugangsvoraussetzungen, des Status der Teilnehmenden und der Vergabe von Zertifikaten“ (S. 8). Hinzu kommt, dass die Aspekte der Struktur und Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung in Universitäten und Hochschulen in den einzelnen Bundesländern ohnehin bereits mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden und innerhalb gesetzlicher Regularien den Akteuren einen sehr großen Handlungsspielraum erlauben (Dollhausen, Ludwig & Wolter, 2013; Bade-Becker, 2017; Dollhausen et al., 2018). Weder aus den Hochschulgesetzen (BayHSchG, 2006; HRG, 2017) noch aus den Positionen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2003, 2008) ergeben sich jedoch konkrete Vorgaben, die eine bestimmte Organisationsform von wissenschaftlicher Weiterbildung nahelegen würden. Vielmehr kann aus der Gesetzeslage abgelesen werden, dass weiterbildende Studienangebote ebenso im Rahmen des öffentlichen Bildungsauftrags verortet werden wie das grundständige Studium auch. Somit, so könnte gefolgert werden, genüge eine Differenzierung und der Ausbau vorhandener Organisationseinheiten.

Allerdings werden weiterbildenden Studienangeboten andere Finanzierungsmodelle als grundständigen Studienangeboten unterstellt. In Bayern können für die sogenannten berufsbegleitenden Studiengänge (BayHSchG, 2006, Art. 56, Abs. 4) Gebühren für die zusätzlich an den Hochschulen anfallenden

Kosten erhoben werden. Postgraduale weiterbildende Studienangebote *müssen* die gesamten Personal- und Sachkosten über Gebühren abdecken. Erst damit entsteht für die Organisation Hochschule die zwingende Notwendigkeit, spezifische organisatorische Strukturen und Prozesse für die Durchführung dieser zumindest teilweise durch Teilnehmende finanzierten Studienangebote vorzuhalten und sich den Erfordernissen einer quasi-wirtschaftlichen Tätigkeit unter dem Dach der Hochschule zu stellen.

Mit der Festlegung einer Vollkosten-Refinanzierung für weiterbildende Studiengänge und Zertifikate durch die Gesetzgebung treten die Hochschulen quasi zwangsläufig in ein wirtschaftliches Tätigkeitsfeld ein (KMK, 2017, S.10). Diese wirtschaftliche Betätigung ist innerhalb einer im Lehrbetrieb nicht-wirtschaftlich agierenden Organisationsform in der Regel nur bedingt über bereits bestehende Organisationsstrukturen effizient und zielgruppengerecht durchführbar. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, dass der Institution Hochschule Steuerungsmechanismen zur Verfügung stehen, die im Rahmen der marktwirtschaftlichen Tätigkeit eine effiziente und lösungsorientierte Durchführung zulassen.

In der DGWF-Empfehlung zur Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung an staatlichen Hochschulen wurde analysiert, wie Hochschulen mit dieser Herausforderung organisatorisch umgehen sollten (DGWF, 2015). Die Untersuchung baut auf die Länderstudie Deutschland der internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen auf (Hanft & Knust, 2007). Grundsätzlich wird in dieser Studie zwischen folgenden Organisationsformen für die wissenschaftliche Weiterbildung unterschieden (vgl. auch Faulstich, Graefner, Bade-Becker & Gorys, 2007, S. 110):

- Wissenschaftliche Einrichtung
- Zentrale Betriebseinheit bzw. Arbeitsbereich in zentraler Verwaltung
- Stab der Hochschulleitung
- Teil einer Fakultät bzw. eines Fachbereichs
- An-Institut bzw. Außeruniversitäre Einrichtung

Die Entscheidung für eine Organisationsstruktur bzw. die Einführung einer Organisationseinheit ist eine Steuerungsaufgabe, die an der Expertenorganisation Hochschule besonderen Erfordernissen unterliegt. Der Wissenschaftsrat (2018) benennt in seinen Empfehlungen zu guter Governance an Hochschulen als die ausschlaggebendsten Kriterien Entscheidungsfähigkeit, Gewährleistung von Autonomie, Legitimität und Akzeptanz (S. 45).

Nicht von ungefähr wird an deutschen Hochschulen bevorzugt eine zentrale wissenschaftlich ausgerichtete Einrichtung implementiert, die sich durch eine direkte Vernetzung mit der Hochschulleitung und den inhaltlich zuständigen Fakultäten auszeichnet (Wolter 2016, S. 26). Dies trägt der Komplexität der Anforderungen Rechnung und zeigt, dass in

den meisten Fällen eine querliegende Einbindung bevorzugt wird, die relevante Akteure möglichst breit und direkt einbezieht. Im Sinne guter Governance könnte dies als Bestreben der Hochschulen interpretiert werden, die wissenschaftliche Weiterbildung unter dem angestammten akademischen Dach zu halten, Legitimität und Akzeptanz zu gewährleisten und zugleich ein Steuerungsmodell zu fahren, das dem Selbstverständnis und der Autonomie größtmöglich Rechnung trägt.

Der vorliegende Beitrag möchte im Folgenden aufzeigen, welche Ergebnisse die Steuerungsprozesse an bayerischen Hochschulen im Hinblick auf Organisationsstrukturen und Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen bislang erbracht haben. Damit verbunden gilt es herauszufinden, in welche Richtung sich die Aufgabenteilung im Feld der Weiterbildung entwickelt und welche Veränderungsprozesse künftig (noch) zu bewältigen sind.

3 Methodisches Vorgehen bei der Befragung bayerischer Hochschulen

Die oben genannte qualitative Länderstudie zur Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland und die davon abgeleiteten DGWF-Empfehlungen sind der Ausgangspunkt für die folgende quantitative Erhebung. Diese erfolgte im Rahmen der Aktivitäten der DGWF-Landesgruppe Bayern und ihrer Arbeitsgruppe „Organisation und strukturelle Gegebenheiten der akademischen Weiterbildung“ in den Jahren 2016 und 2017. Ziel war eine genauere Analyse organisationaler Gegebenheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung speziell an bayerischen Universitäten und Hochschulen. Befragt wurden alle Repräsentant_innen der Hochschulen, die zum Befragungszeitpunkt Mitglied der DGWF-Landesgruppe Bayern waren. Zum Befragungszeitpunkt im April 2016 zählte die Landesgruppe Bayern dabei 27 Hochschulen zu ihren Mitgliedern.

Der an die Hochschulen ausgegebene Fragebogen umfasste insgesamt 14 Fragen, die in folgende sechs Bereiche eingeordnet werden können: (1) statistische Angaben zur Hochschule, (2) Organisationsform der WWB, (3) strukturelle Ausrichtung der Weiterbildung, (4) Zuständigkeiten, (5) Aufgabenfelder der Weiterbildungseinrichtung und (6) Fragen zur institutionellen Auslagerung. Mit Ausnahme der Fragen aus dem Bereich der Zuständigkeiten und der statistischen Angaben wurde im Fragebogen mit geschlossenen und halboffenen Fragen gearbeitet. Die Fragen und gewählten Antwortvorgaben in den Bereichen Organisationsform, strukturelle Ausrichtung und Auslagerung schließen an die getroffenen Systematisierungen der DGWF-Empfehlungen zur Organisation von wissenschaftlicher Weiterbildung an (DGWF, 2015).

Im Rahmen von zwei Online-Erhebungsrunden konnte bei den 27 befragten Hochschulen eine Rücklaufquote von 100% erreicht werden. Eine befragte Hochschule aus dem Mitglie-

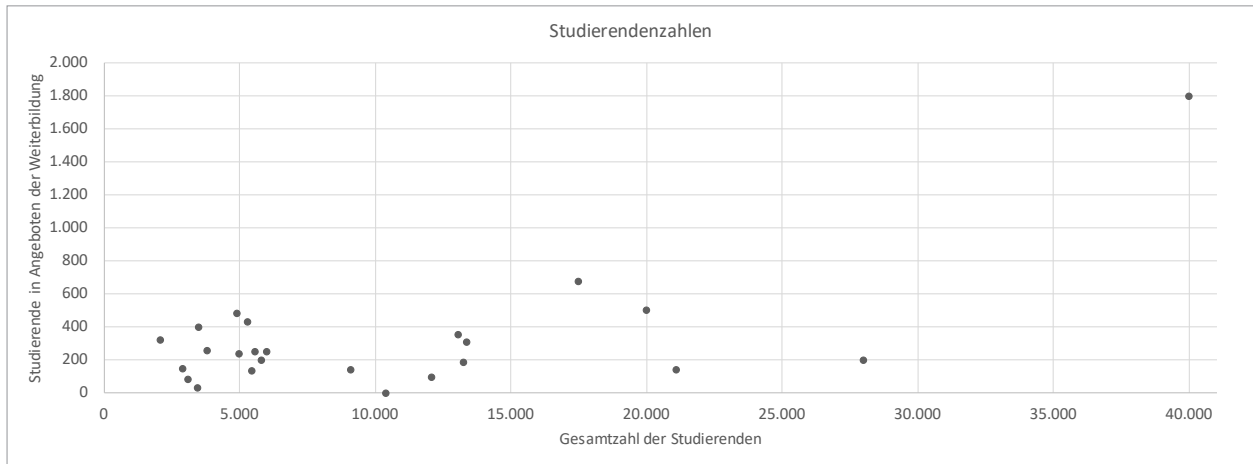


Abb. 1: Gesamtstudierendenzahl und Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung an den befragten bayerischen Hochschulen³ (Quelle: eigene Darstellung).

derkreis der Landesgruppe gab an, dass im Moment keine Weiterbildung durchgeführt wird. Die Stichprobengröße wurde deshalb auf 26 Hochschulen reduziert (n=26). Bezogen auf die DGWF-Landesgruppe Bayern kann also von einer Vollerhebung gesprochen werden. Nicht in der Stichprobe enthalten sind private Hochschulen, Kunsthochschulen und kirchliche Hochschulen, für deren Geltungsbereich dementsprechend keine Aussagen anhand der Ergebnisse zulässig sind. Angesichts einer Gesamtzahl von 29 Hochschulen in Trägerschaft des Freistaates Bayern kann mit einer niedrigen Fehlerwahrscheinlichkeit von einer hohen Repräsentativität (95% -Konfidenzintervall) in Bezug auf die Grundgesamtheit staatlicher bayerischer Hochschulen ausgegangen werden.

4 Ausrichtung bayerischer Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen

4.1 Hochschulgröße und Studierendenzahlen in der Weiterbildung

Bei zehn der 26 befragten Hochschulen handelte es sich um Universitäten, bei 16 um Fachhochschulen.² Zum Befragungszeitpunkt waren insgesamt 344.000 Studierende (x=13.240) an den befragten Hochschulen eingeschrieben, davon waren insgesamt 7.597 Studierende (x=316) in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung registriert. Als Limitation im Hinblick auf die Zahl der Weiterbildungsstudierenden muss jedoch eingewendet werden, dass zwei Hochschulen aufgrund offenkundig unrealistischer Angaben für dieses Untersuchungsmerkmal keine Berücksichtigung fanden. Für die verbliebenen 24 bayerischen Hochschulen ergibt sich zum Untersuchungszeitpunkt somit eine Teilnehmendenquote an wissenschaftlicher Weiterbildung von 2,2% gemessen an der Gesamtstudierendenzahl (siehe Abbildung 1).

Wird der Zusammenhang zwischen Gesamtstudierendenzahl und Weiterbildungsteilnehmenden betrachtet, so scheint die Größe einer Hochschule, gemessen an der Gesamtstudierendenzahl, einen signifikanten Einfluss auf die Anzahl der Studierenden in der Weiterbildung einer Hochschule auszuüben ($F(1/22)=17,115$; $p=.000$). Größere Hochschulen scheinen demnach in der Lage zu sein, mehr Teilnehmende für die wissenschaftliche Weiterbildung zu generieren.

Zwischen kleineren und mittleren Hochschulen unterscheidet sich die Zahl der Studierenden in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung jedoch kaum. Werden zur Berechnung des statistischen Zusammenhangs die beiden, gemessen an der Gesamtstudierendenzahl, größten Hochschulen aus dem Datensatz entfernt, lässt sich kein statistischer Zusammenhang mehr zwischen Hochschulgröße und Anzahl der Weiterbildungsstudierenden finden ($F(1/20)=0,501$; $p=.487$). Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass auch für kleinere Hochschulen eine erfolgreiche Positionierung in dem Bildungssegment wissenschaftliche Weiterbildung möglich ist, zumindest im Vergleich zu mittelgroßen Hochschulen. Entscheidend für die Zahl der Weiterbildungsteilnehmenden an Hochschulen sind demnach weniger die Größe einer Hochschule, sondern vielmehr individuelle Organisationskonzepte und regional zugeschnittene Lösungen.

4.2 Organisationsform und strukturelle Ausrichtung

In Anlehnung an die Kriterien der DGWF wurden die teilnehmenden Weiterbildungseinrichtungen zudem nach ihrer Organisationsform sowie nach deren strukturellen Ausrichtung befragt (siehe Abbildung 2).

Das Bundesland Bayern bestätigt die klare Tendenz hin zu einer zentralen Verortung von Weiterbildungseinrichtungen

² Diese Verteilung in der Stichprobe steht einem kaum abweichenden Verhältnis von insgesamt 17 staatlichen Fachhochschulen und 12 staatlichen Universitäten in Bayern gegenüber.

³ Die hier abgebildeten Studierendenzahlen beruhen auf den Angaben der befragten Weiterbildungsverantwortlichen. Die amtlichen Studierendenzahlen können auf der Internetseite des Bayerischen Landesamts für Statistik eingesehen werden (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2018).

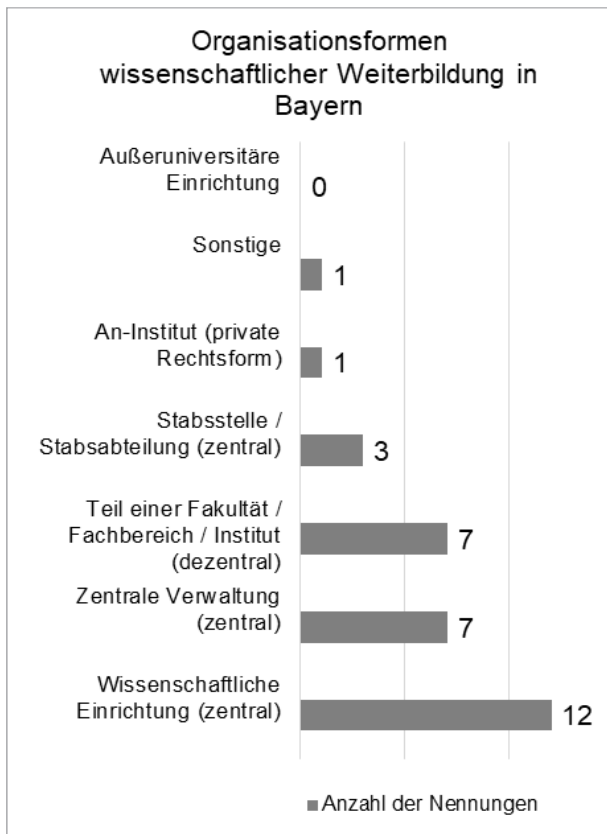


Abb. 2: Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung an bayerischen Hochschulen (Quelle: eigene Darstellung).

an Hochschulen. Bei insgesamt 22 von 26 befragten Hochschulen existiert eine zentral zuständige Weiterbildungsorganisation. Der Komplexität wissenschaftlicher Weiterbildung wird also offenkundig an fast allen Hochschulen mit der Schaffung zentraler Strukturen begegnet. Das Gros der bayerischen Hochschulweiterbildungseinrichtungen versteht sich zudem als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Administration. Nur je ein Viertel der eingegangenen Antworten ordnet die eigene Institution klar einem primär wissenschaftlichen oder einem administrativen Selbstverständnis zu (siehe hierzu Abbildung 3).

Die Verteilung der Organisationsformen spiegelt sich im angegebenen strukturellen Selbstverständnis wider. Ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der gewählten Organisationsform und dem strukturellen Selbstverständnis der Weiterbildungseinrichtung besteht jedoch nicht (Chi-Quadrat (12)=13.91, $p=0.313$). Dieser fehlende Zusammenhang zeigt sich beispielsweise daran, dass 12 Hochschulen eine wissenschaftliche Organisationsform gewählt haben. Andererseits gaben jedoch nur sechs Weiterbildungseinrichtungen an, eine primär wissenschaftliche Ausrichtung zu besitzen. Ein intermediär ausgerichtetes Selbstverständnis lässt sich

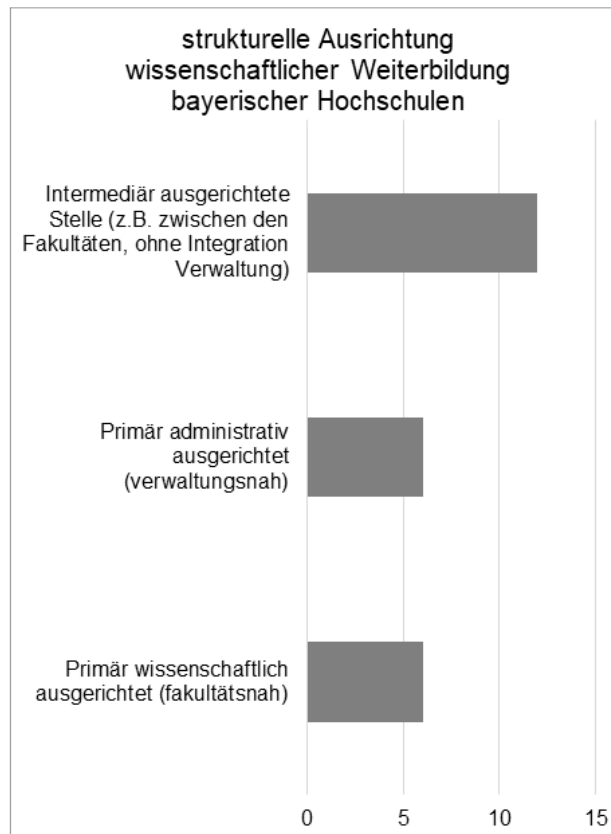


Abb. 3: Strukturelles Selbstverständnis von Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung an bayerischen Hochschulen (Quelle: eigene Darstellung).

demnach auch bei hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen finden, die als Stabsstelle, Teil einer Fakultät oder innerhalb der Verwaltung organisiert sind. Mit Blick auf die Gewinnung von Studierenden scheint kein bestimmtes Organisationsmodell als besonders vorzuziehen. Das Ergebnis einer einfachen Varianzanalyse zeigt, dass kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen gewählter Organisationsform und der Zahl der Weiterbildungsstudierenden besteht ($F(6,22)=0.371$, $p=0.889$). Gleiches gilt im Übrigen auch für den Zusammenhang zwischen der Größe einer Universität und der gewählten Organisationsform ($F(6,23)=0.393$, $p=0.876$).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass bestimmte Organisationsformen der Weiterbildung keinem bestimmten Hochschultyp oder keiner bestimmten Größenklasse⁴ bayerischer Hochschulen zuzuordnen wären, obgleich eine schwache Tendenz zu einer stärker wissenschaftlichen Verortung bei größeren Hochschulen vermutet werden kann (siehe hierzu Abbildung 4). Ebenso ist zumindest bislang keine Organisationsform einer anderen in punkto Teilnehmendenzahlen in der Weiterbildung überlegen.

⁴ Die vorgenommene dreistufige Größeneinteilung der befragten Hochschulen nimmt Bezug auf aktuelle empirische Studien zum deutschen Hochschulsystem (siehe z.B. Wannemacher, 2016). Um die Verteilung im Datensatz zu berücksichtigen, wurde die Trennlinie zwischen mittelgroßen und großen Hochschulen bei 10.000 Studierenden gesetzt.

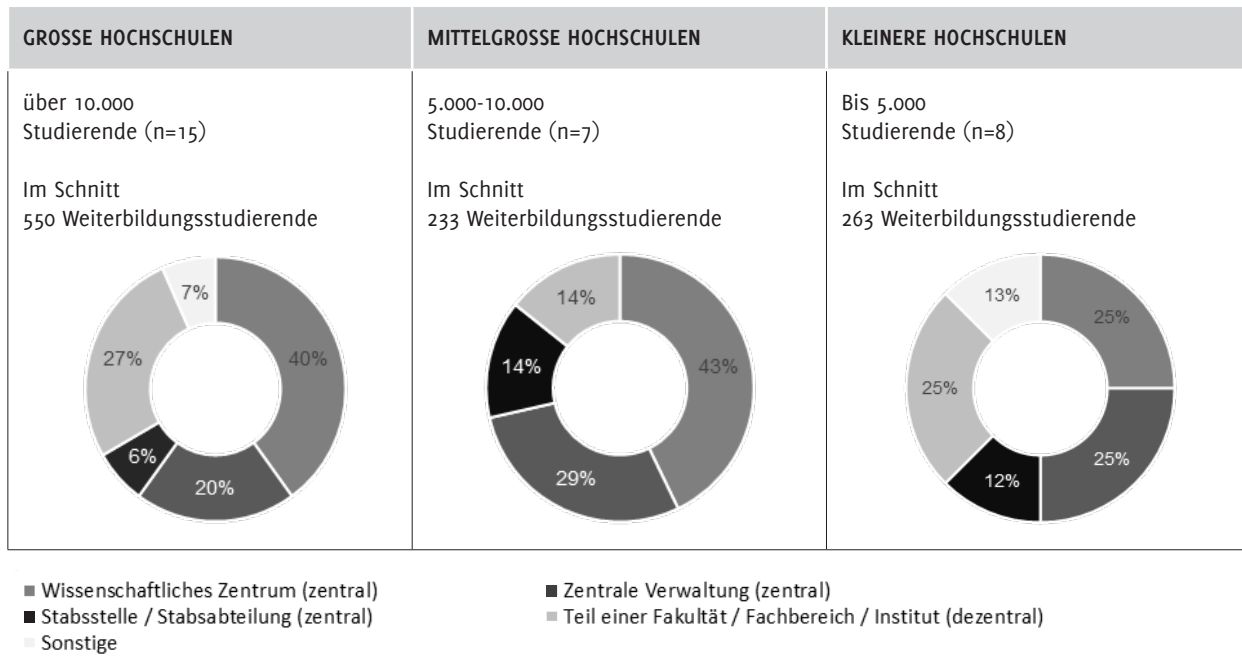


Abb. 4: Organisationsform der zuständigen Weiterbildungseinrichtungen in Abhängigkeit der Hochschulgröße (Quelle: eigene Darstellung).

4.3 Aufgaben und hochschulinterne Zuständigkeiten in der Weiterbildung

Die organisatorische Vielfalt der wissenschaftlichen Weiterbildung in Bayern spiegelt sich auch in sehr unterschiedlichen Angaben zu jeweils wahrgenommenen Aufgaben der Weiterbildungseinrichtungen sowie in den hochschulinternen Zuständigkeiten wider. Die hochschulinternen Aufgabenbereiche in der Weiterbildung wurden mithilfe eines offenen Antwortformats und der Möglichkeit von Mehrfachnennungen abgefragt. Insgesamt konnten 144 Nennungen erfasst werden, die von den Befragten jeweils in Abhängigkeit vorgegebener Hochschulfunktionsebenen gemacht wurden. Die genannten Aufgabenfelder können dabei zu folgenden Themenkomplexen zusammengefasst werden:

- Marketing & Akquise
- Organisation und Betreuung der Weiterbildungsangebote
- Studienberatung
- Planung und Entwicklung von Angeboten
- Finanzbuchhaltung und -controlling
- Evaluation / Qualitätsmanagement
- Bereitstellung von Studienmaterialien (u.a. E-Learning)
- Inhaltliche Konzeption der Weiterbildungsangebote (Auswahl der Lehrenden, didaktisches Setting, Unterstützung bei Lehre und Prüfung)
- Sonstige

Auf die Frage nach der Verteilung hochschulinterner Zuständigkeiten für die wissenschaftliche Weiterbildung zeigte sich ebenfalls ein sehr differenziertes Bild. Einerseits scheint es

eine sehr klare Aufgabenverteilung zu geben. Die Aufgaben, die den jeweils vorgegebenen Funktionsebenen Hochschulleitung, Verwaltung, Weiterbildungseinrichtung (insofern vorhanden) und Fakultäten zugeordnet wurden, lassen sich klar voneinander unterscheiden (siehe auch Abbildung 5). Nach Auffassung der Befragten sind folgende Aufgaben bei den Hochschulleitungen zu verorten: strategische Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung (59,1%), ihre Überwachung und Kontrolle (22,7%) sowie die rechtliche Steuerung (9,1%). Bei den Aufgaben für die Ebene der Verwaltung entfallen die häufigsten Antworten auf die Bereiche Immatrikulation (31,8%), Raumkoordination und Materialausstattung (22,7%) sowie Finanzbuchhaltung und -controlling (ebenfalls 22,7%). Der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung werden als wichtigste Aufgabenbereiche zugeordnet: Marketing und die Akquise (95,5%), Organisation und Betreuung der Weiterbildungsveranstaltungen (54,5%) sowie Studienberatung für Interessent_innen und Studierende (50,0%). Auf Fakultäts- bzw. Lehrstuhlebene wiederum werden als zentrale Aufgabenbereiche gesehen: Die inhaltliche Verantwortung für die jeweiligen Weiterbildungsprogramme (63,6%), die Auswahl und Bereitstellung der Lehrenden (18,2%) sowie Lehrevaluation und Qualitätsmanagement (13,6%).

Bei einigen Aufgabenfeldern kommt es jedoch zu Überschneidungen, hier scheinen die Zuständigkeiten in vielen Hochschulen zu variieren (siehe auch Abbildung 6). Beispielsweise war der rechtliche Aufgabenbereich bei zwei befragten Hochschulen auf Ebene der Hochschulleitung und bei zwei befragten Hochschulen auf Ebene der Verwaltung angesiedelt. Ebenso werden Finanzbuchhaltung und -controlling, originäre Aufgaben der Verwaltung, bei insgesamt sieben Hochschulen auch innerhalb der Weiterbildungseinrich-

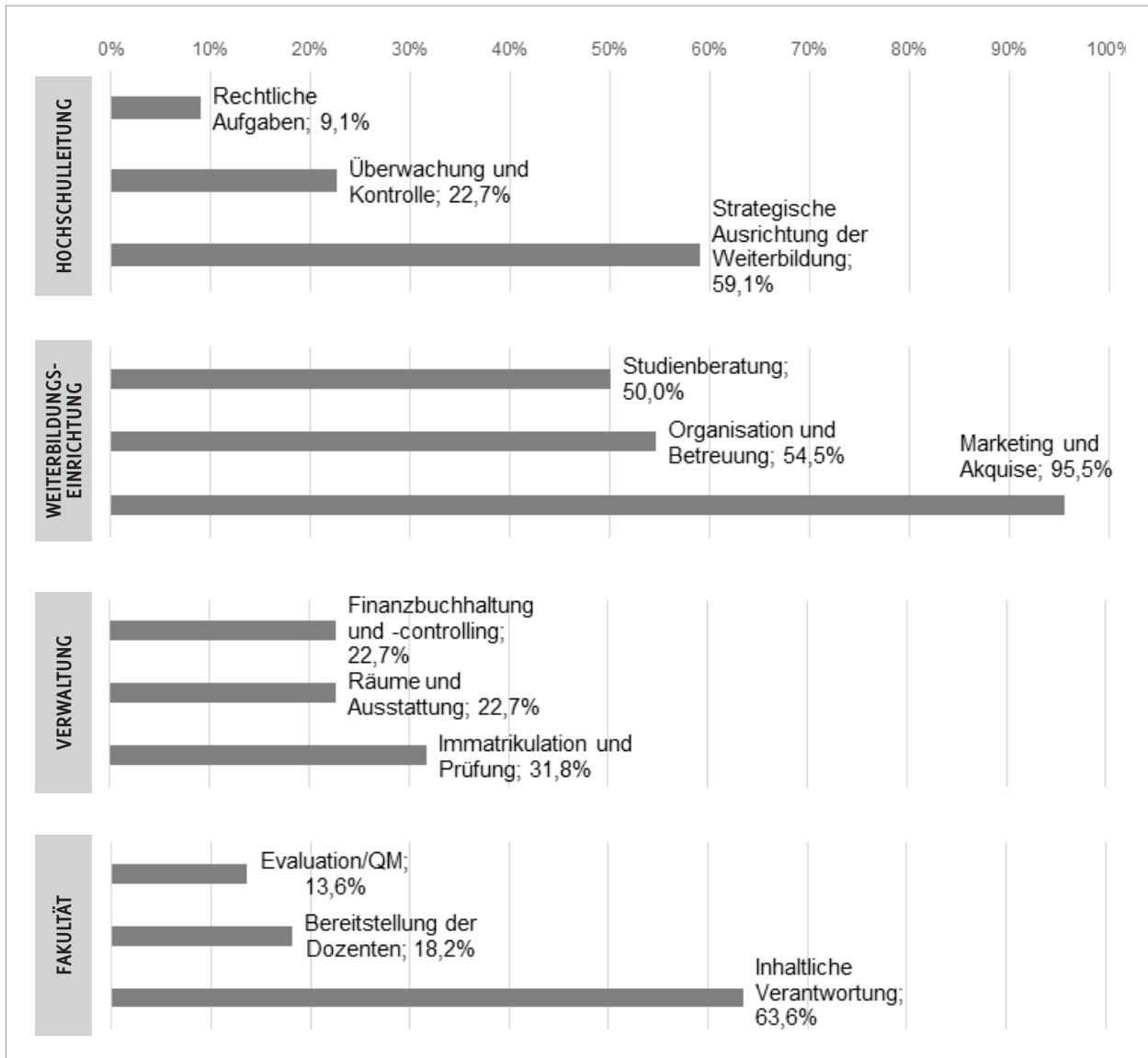


Abb. 5: Am häufigsten genannte Aufgabenbereiche verschiedener Hochschulebenen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (anzutreffen bei % der befragten Hochschulen; Quelle: eigene Darstellung).

tung abgewickelt oder zumindest vorbereitet. Die stärksten Zuständigkeitsabweichungen in Bayern bestehen jedoch zwischen der eigentlichen Weiterbildungseinrichtung und den Fakultäten bzw. Lehrstühlen. Während einige Weiterbildungseinrichtungen Kapazitäten und Ressourcen aufgebaut haben, um in Ergänzung zur professoralen Verantwortung auch inhaltliche Konzeptions- und Planungsarbeit bei Lehre und Prüfung zu übernehmen (drei Hochschulen), wird diese Aufgabe an 14 Hochschulen ausschließlich bei den Fakultäten und Lehrstühlen gesehen. Bei dem Aspekt der Evaluation ist die Situation sogar beinahe ausgeglichen. An drei der befragten Hochschulen wird die Evaluation direkt durch die Fakultätsebene übernommen, bei vier der befragten Hochschulen zeichnet sich die Weiterbildungseinrichtung verantwortlich.

Mit Blick auf eine Auslagerung von Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung gaben nur vier Hoch-

schulen (15,4%) an, dies auch tatsächlich zu tun. Statistisch besteht dabei offenkundig kein Zusammenhang zwischen einer Auslagerung von Weiterbildungsaufgaben und der Größe der Hochschule ($t(21)=0.619$, $p=.543$). Auch ein Zusammenhang zwischen der Auslagerung und der gewählten Organisationsform sowie der strukturellen Ausrichtung erschließt sich nicht. Zu den ausgelagerten Aufgaben gehören allen voran das Marketing (bei allen vier Hochschulen), die Organisation und Betreuung von Veranstaltungen (bei drei Hochschulen) sowie die Erstellung von Studienmaterialien (bei zwei Hochschulen).

5 Zusammenfassung und Ausblick

An nahezu allen bayerischen Hochschulen sind in den letzten Jahren offenbar weitreichende und strukturverändernde Entscheidungen getroffen worden. Es wurden neue Organisa-

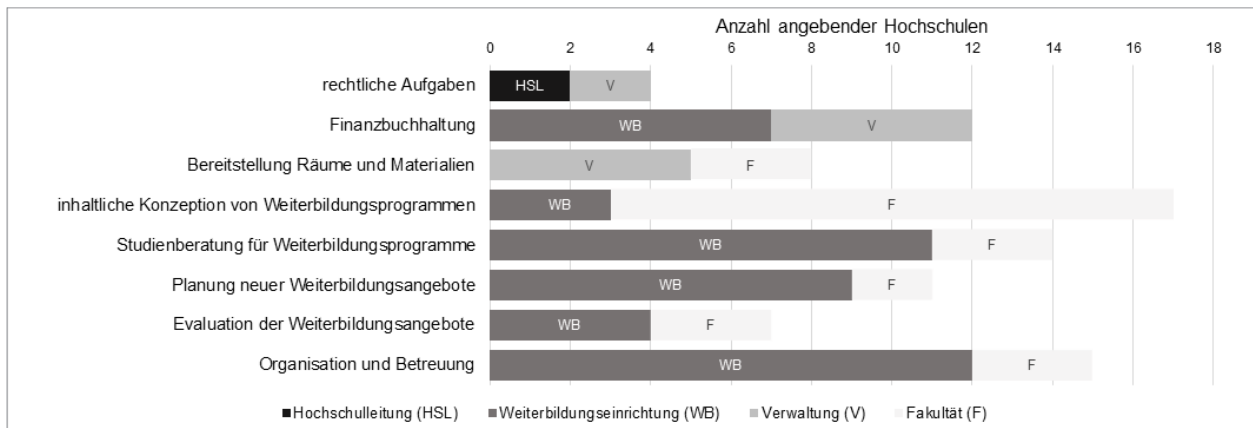


Abb. 6: Aufgabenbereiche wissenschaftlicher Weiterbildung mit unterschiedlicher oder doppelter Organisationszuständigkeit (Quelle: eigene Darstellung).

tionseinheiten geschaffen bzw. ausgebaut, die das Image der Hochschule als weiterbildungsaktiv stärken können und das wissenschaftliche Niveau des Handlungsfeldes Weiterbildung an Hochschulen unterstreichen. Die wissenschaftliche Weiterbildung wird von den meisten Hochschulen zentral organisiert. Es besteht eine geringe Neigung, Tätigkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung an ausgegründete oder bereits bestehende Unternehmen auszulagern. Die Weiterbildungseinrichtungen bilden in der Mehrzahl eine Schnittstelle zwischen den wissenschaftlichen Einheiten und der zentralen Verwaltung. Die Befragungsergebnisse in Bayern bestätigen somit in wichtigen Punkten wiederum die Ergebnisse der Länderstudie und der DGWF-Empfehlungen. Infolge dieser Strukturentscheidungen sind Organisationseinheiten entstanden, die das nötige Spezialwissen und die entsprechenden Kompetenzen fakultätsübergreifend zentral gebündelt entwickeln und den Fakultäten zur Verfügung stellen können. Dabei zeigt sich eine schwache Tendenz, dass je größer die Hochschule ist, desto wissenschaftlicher ist der Bereich der Weiterbildung ausgelegt. Dies könnte in Folge Konsequenzen für die Rolle der Weiterbildungseinrichtungen bei der Entwicklung neuer Studienangebote und bei der Verknüpfung von Forschung und Weiterbildung bedeuten.

Viele bayerische Hochschulen gehen offenbar mit den DGWF-Empfehlungen weitgehend konform. Diese Empfehlungen geben folgende Orientierung bei der organisatorischen Ausrichtung von wissenschaftlicher Weiterbildung: (1) Die Einrichtung muss sich profilieren können, (2) es sollte immer ein wissenschaftlicher Bezug herstellbar sein, (3) ein Commitment der Hochschulleitung wirkt verstärkend, (4) eine gebündelte Einrichtung stärkt die Sichtbarkeit und Durchsetzungskraft und (5) Auslagerungen können je nach spezifischer Situation eine sinnvolle Alternative zur internen Umsetzung darstellen (DGWF, 2015, S. 8). Dabei wird betont, dass wissenschaftliche Weiterbildung originäre Aufgabe der Hochschulen und Teil des Lehr- und Bildungsauftrages sei und sich inhaltlich durch ihren Forschungsbezug auszeichnen solle. Dies sehen die bayerischen Hochschulen in der Mehrheit ähnlich, in dem sie wissen-

schaftliche Weiterbildung unter dem Dach der Hochschulen, in Addition zu den originären Leistungen der Fakultäten und zugleich in spezialisierten wissenschaftsnahen Einheiten organisieren. Vorhandene Verwaltungseinheiten werden dabei mit ihrer Expertise so weit wie möglich genutzt.

Die strukturelle und aufgabenbezogene Neuausrichtung zwischen etablierten und neuen Organisationseinheiten scheint noch in vollem Gang zu sein. Die Ergebnisse zeigen eine große Heterogenität bei der hochschulinternen Aufgabenverteilung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dabei wird die Ausweitung der Kompetenzen dezidiert Weiterbildungseinrichtungen in den Hochschulen offenkundig. Die vielerorts bestehenden Weiterbildungsorganisationen übernehmen mittlerweile verstärkt Aufgaben aus traditionellen Hochschulverwaltungseinheiten, um zielgruppengerecht und dienstleistungsorientiert wissenschaftliche Weiterbildung zu betreiben. Dies scheint insbesondere für Einrichtungen mit intermediär verortetem Selbstverständnis zu gelten. Es werden vor allem dann neue Strukturen / Doppelstrukturen an Hochschulen gebildet, wenn die Aufgabe in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht mehr mit der Kernaufgabe des bereits vorhandenen Bereichs zusammenfällt (z.B. buchhalterische Abwicklung von Honorarverträgen wird durch die Weiterbildungseinrichtung und nicht durch die Finanzabteilung durchgeführt). Die Frage wäre, inwieweit die Hochschulen hier weitere Steuerungsaufgaben erkennen bzw. nach welchen Kriterien sie diese internen Veränderungsprozesse gestalten werden.

Der relativ niedrige Wert an Auslagerungen von entsprechenden Aufgaben darf vor allem vor dem Hintergrund häufig bemängelter, organisationaler Schwierigkeiten innerhalb der Hochschulen durchaus überraschen. Neben den bereits angesprochenen Fragen der Akzeptanz durch die akademischen Einheiten könnte angesichts der komplexen Weiterbildungsstrukturen innerhalb der Hochschulen auch geschlussfolgert werden, dass ein weiterer (externer) Akteur eher als Komplikation denn als Entlastung wahrgenommen wird.

Sehr wenig im Blick scheinen derzeit Steuerungserfordernisse bzw. eine effektive Aufgabenteilung im Hinblick auf die Unterstützung bei der Entwicklung neuer Studienangebote bzw. auf den Transfer von Forschungserkenntnissen in die weiterbildenden Angebote. Dies mag erstaunen, liegen hier doch die Alleinstellungsmerkmale der Hochschulen im Bereich des Lebensbegleitenden Lernens. Interessant auch, dass bislang, zumindest aus vorliegenden Daten, noch wenig Zusammenhänge zwischen den Strukturentscheidungen und den Effekten auf das Feld der Weiterbildung herauszulesen sind. So kann weder für die organisationalen Strukturen und Zuständigkeiten noch für die Hochschulgröße ein gesicherter Einfluss auf die Teilnehmendenzahlen an Weiterbildungsstudiengängen festgestellt werden.

Künftige Forschungsbemühungen sollten verstärkt untersuchen, welche strukturellen Konsequenzen sich aus der Arbeitsteilung zwischen akademischen, verwaltungs- und zielgruppenfokussierten Organisationseinheiten ergeben werden. Wie eingangs vermutet, scheint insbesondere die Bewältigung der Erfordernisse wirtschaftlicher Tätigkeit im Bereich Finanzcontrolling derzeit an der Grenzlinie des Aufgabenprofils zwischen Verwaltungsabteilungen und hochschulischem Weiterbildungszentrum zu verlaufen. In diesem Aufgaben- und Kompetenzbereich scheint die Untersuchung von Fragen der Governance in den jeweiligen Organisationsmodellen besonders interessant.

Die vorliegenden Ergebnisse könnten gleichsam als Ausgangspunkt einer föderalen Vergleichsanalyse sowie der Beforschung organisationaler Erfolgsfaktoren der wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt werden. Sehr zielführend könnte es sein, wenn andere Bundesländer ebenfalls eine derartige, aus den DGWF-Empfehlungen abgeleitete Studie umsetzen würden. Damit würden Daten für eine Meta-Analyse und zum Vergleich mit anderen Bundesländern zur Verfügung stehen.

Literatur

- Bade-Becker, U. (2017). Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 169-240). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bayerisches Landesamt für Statistik. (2018). *Hochschulen - Ausgewählte Statistiken*. Abgerufen am 09. November 2018 von <https://www.statistik.bayern.de/statistik/hochschulen>
- BayHSchG. (2006). *Bayerisches Hochschulgesetz vom 23. Mai 2006* (GVBl. S. 245, BayRS 2210-1-1-WK), das zuletzt durch § 1 Abs. 186 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist.
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U. & Simonis, G. (2007). *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium - DGWF. (2015). *Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen*. DGWF-Empfehlung, beschlossen am 16./17.07.2015 in Oestrich-Winkel. Abgerufen am 13. Februar 2017 von https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf
- Dollhausen, K., Ludwig, J. & Wolter, A. (2013). Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 10-13.
- Dollhausen, K., Wolter, A., Huntemann, H. & Otto, A. (2018). Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 46-54.
- Faulstich, P. (2016). Eine Bestandsaufnahme des Weiterbildungsmarktes in Deutschland. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung* (S. 13-22). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Faulstich, P., Graeßner G., Bade-Becker U. & Gorys B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 84-188). Münster: Waxmann.
- Graeßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2010). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 543-555). Wiesbaden: Springer VS.
- Gronert, L. & Rundnagel, H. (2018). Studiengangkoordinationen in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen. Eine zentrale Schnittstelle mit vielfältigem Aufgabenspektrum. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 301-334). Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.). (2007). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz - HRK. (2003). *Zum berufsbegleitenden Studium. Entschließung des 199. Plenums am 17./18. Februar 2003*. Abgerufen am 07. November 2018 von <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/zum-berufsbegleitenden-studium/>

- Hochschulrektorenkonferenz - HRK. (2008). *HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Entschließung des 588. HRK-Präsidiums am 7.7.2008*. Abgerufen am 16. Oktober 2019 von <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/hrk-positionspapier-zur-wissenschaftlichen-weiterbildung>
- Hoymann, T. (2010). *Der Streit um die Hochschulrahmengesetzgebung des Bundes. Politische Aushandlungsprozesse in der ersten großen und der sozialliberalen Koalition*. Wiesbaden: VS Verlag.
- HRG. (1987). *Hochschulrahmengesetz vom 26. Januar 1976* (BGBl. I S. 185), in der Fassung der Bekanntmachung vom 09. April 1987 (BGBl. I S. 1170).
- HRG. (2017). *Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999* (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 6 Absatz 2 des Gesetzes vom 23. Mai 2017 (BGBl. I S. 1228) geändert worden ist.
- KMK. (2017). *Leitfaden zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit von Hochschulen*. Abgerufen am 30. Oktober 2018 von <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/5315>
- Renz, M. & Brüggemann, D. (2018). Etablierung akademischer Weiterbildung am Beispiel der Campus-Akademie der Universität Bayreuth - Weiterbildungsorganisation, Strategien und regulatorische Herausforderungen aus Praxissicht. In D. Brüggemann & M. Miosga (Hrsg.), *Innovationsmotor Weiterbildung - Der Beitrag von Universitäten und Hochschulen zur Fachkräftesicherung in der Region* (S. 53-82). München: oekom.
- Stöter, J., Brinkmann, K. & Maschwitz, A. (2013). Weiterbildung und Lebenslanges Lernen. In: H. Vogt (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung - berufsbegleitendes Studiums - lebenslanges Lernen* (S. 53-58). Bielefeld: DGWF-Beiträge 53.
- Vierzigmann, G. & Pohlmann, S. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung organisieren. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann & T. Doye (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 545-581). Wiesbaden: Springer VS.
- Von Erdberg, R. (1920). Vom Bildungswesen zur Volkshochschule. In J. Henningsen (Hrsg.), *Die neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte* (S. 13-40). Stuttgart: Klett.
- Wannemacher, K. (2016). *Organisation Digitaler Lehre in den Deutschen Hochschulen*. Arbeitspapier Nr. 21. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1, 28-42.
- Wissenschaftsrat. (2018). *Empfehlungen zur Hochschulgovernance*. Abgerufen am 10. Juli 2019 von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7328-18.pdf?__blob=publicationFile&v=15
- Wolter, A. (2016). Die Rolle von Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung* (S. 23-36). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Autor_innen

Dr. Michael Renz
michael.renz@uni-bayreuth.de

Johannes Ries, M.A.
johannes.ries@stmwk.bayern.de

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

Wirksamkeit wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht von Stakeholdern

Kriterien zur Erfolgsbestimmung und den wahrgenommenen Bedingungsfaktoren

MICHAEL HELLWIG

IRMGARD SCHROLL-DECKER

Kurz zusammengefasst ...

Die Weiterbildung an Hochschulen ist an evidenzbasierten Daten interessiert, um Aussagen über die Wirksamkeit von eigenen Angeboten treffen zu können. Oftmals unklar ist, was unter Wirksamkeit verstanden werden kann und welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit die Weiterbildungen Wirkung entfalten. Der Beitrag stellt eine Studie vor, die beide Aspekte adressiert und Aussagen unterschiedlicher Beteiligter am Weiterbildungsgeschehen wiedergibt. Angebotsseitig wurden Weiterbildungsverantwortliche sowie Lehrpersonen der Hochschule befragt. Nachfrageseitig wurden Teilnehmende berufsbegleitender Studiengänge und Unternehmensvertreter_innen aus ausgewählten Branchen einbezogen. Die erhobenen qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch analysiert und induktiv zu Kategorien zusammengefasst. Die Ergebnisse zeigen insgesamt fünf Oberkategorien auf, die die Wirksamkeit abbilden: (1) Erfolgreicher Praxistransfer; (2) Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen; (3) Strategischer Nutzen; (4) Sozialer/kultureller Nutzen und (5) Resonanz der Teilnehmenden auf die wissenschaftliche Weiterbildung. Die Voraussetzungen lassen sich ebenfalls in fünf Kategorien abbilden: (a) teilnehmenden-, (b) unternehmens-, (c) angebots-, (d) hochschul- und (e) markt-/umfeldbezogene Faktoren. Im Beitrag werden nach der Darstellung der Studienergebnisse Schlussfolgerungen für die Weiterbildungspraxis in Hinblick auf die Themen Evaluation, Theorie-Praxis-Transfer und Marketing/Zielgruppenspezifische Kommunikation diskutiert.

1 Einleitung

Für die Weiterbildung an deutschen Hochschulen wird zunehmend eine wirkungs- und transferorientierte Ausrichtung eingefordert (Hörr & Jütte, 2017; Shkonda, 2018).

Deutlich wird dies innerhalb der fachlichen Community der wissenschaftlichen Weiterbildung, in der vermehrt Fragen nach der Theorie-Praxis-Verschärfung (Mörth & Cendon, 2019) oder dem Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis (Lermen, Rübél & Schiefner-Rohs, 2017) aufgegriffen werden. Gründe hierfür liegen unter anderem im Legitimierungsdruck durch Akkreditierungen und Qualitätsmanagementprozesse, in der Öffnung von Hochschulen für beruflich Qualifizierte (Elsholz, 2015), in Veränderungen von Lehrformaten oder der Nachfrage nach maßgeschneiderten Angeboten. Auch Interessierte und Unternehmen müssen vom Nutzen wissenschaftlicher Weiterbildung für die berufliche Praxis überzeugt werden (Egger, 2016), damit Hochschulen am Weiterbildungsmarkt bestehen und einen wirksamen Beitrag für Wirtschaft und Gesellschaft leisten können (Stichwort „Third Mission“; Roessler, Duong & Hachmeister, 2015; vhb, 2018). Die Wirkung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen bezeichnet die absichtsvollen sowie unbewussten Veränderungen für verschiedene Beteiligte (Schober & Rauscher, 2014). Wird von Wirksamkeit gesprochen, so ist eine absichtsvolle und als positiv bewertete Wirkung gemeint. Doch anhand welcher Kriterien lässt sich Wirksamkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung festmachen? Und welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit wissenschaftliche Weiterbildung wirksam werden kann? Dass diese Fragen nicht einfach zu beantworten sind, zeigt sich an der Vielzahl an Wirksamkeits- und Transferkonzeptionen, wie sie in der hochschulischen Weiterbildungspraxis existieren und 2018 auf der DGWF-Jahrestagung vorgestellt wurden.

Die Begleitforschung im Projekt OTH mind (Verbundprojekt an den Ostbayerischen Technischen Hochschulen (OTH) Regensburg und Amberg-Weiden) hat sich dem Ziel verschrieben, die Praxiswirksamkeit von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zu untersuchen¹. Um die Wirksamkeitskriterien zu bestimmen, wurden die Perspektiven von unterschiedlichen Beteiligten (Stakeholdern) auf Angebots- und Nachfrageseite mit einbezogen (Kahl, Leng-

ler, Präßler & Lutzman, 2015; Seitter, 2017). Für diesen Ansatz sprechen mehrere Gründe: Erstens unterscheidet sich die Wirksamkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung für verschiedene Stakeholder. Zweitens kann eine empirische Studie zu Stakeholderperspektiven die Legitimität und Evidenz von Entscheidungen innerhalb der Weiterbildungslandschaft an Hochschulen vergrößern, etwa im Zuge der Professionalisierung, von Flexibilisierungsbestrebungen oder Kooperationsmodellen. Drittens gibt es trotz der etablierten Multiperspektivität in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Jütte & Lobe, 2017) erst vereinzelte empirische Ansätze, die diese für die Wirksamkeits- und Erfolgsbestimmung weiterverfolgen (Koroknay & Iberer, 2014). In Summe existiert ein Defizit an Informationen für Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen, was unterschiedliche Stakeholder unter Wirksamkeit verstehen.

Zwei Forschungsfragen standen demnach in der vorliegenden Studie im Vordergrund: 1. „Wie kann Wirksamkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung unter Einbezug von Stakeholderperspektiven bestimmt werden?“ und 2. „Welche Bedingungsfaktoren für Angebote von wissenschaftlicher Weiterbildung sehen Stakeholder als erfolgsrelevant an?“ Die erste Frage zielt darauf, Wirksamkeitskriterien durch den Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Stakeholderperspektiven zu identifizieren. Die Erkenntnisse aus der zweiten Fragestellung dienen der Innenperspektive auf Voraussetzungen unterschiedlicher Stakeholder. Nachfolgend werden das Vorgehen und die Ergebnisse der Befragung genauer vorgestellt.

2 Untersuchungsdesign

2.1 Sample

Die Interviewstudie fokussiert auf drei berufsbegleitende MINT-Studiengänge an der OTH Regensburg (Abbildung 1): „Systemtechnik (B. Eng.)“, „Automotive Electronics (M. Eng.)“ und „Informationstechnologie (M. Eng.)“. Das Sample besteht aus Personen, die angebotsseitig lehren oder Weiterbildung organisieren. Nachfrageseitig werden Teilnehmende und Vertreter_innen von Unternehmen als Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung unterschieden.

Weiterbildungsverantwortliche (WB):

Interviewt wurden Leitungspersonen sowie Referent_innen, die am Zentrum für Weiterbildung und Wissensmanagement (ZWW) für das operative Geschäft der Weiterbildung an der OTH Regensburg zuständig sind. Insgesamt wurden n=7 Weiterbildungsverantwortliche in N=2 Gruppen interviewt.

Lehrpersonen (LP):

Die inhaltliche Konzeption der berufsbegleitenden Studi-

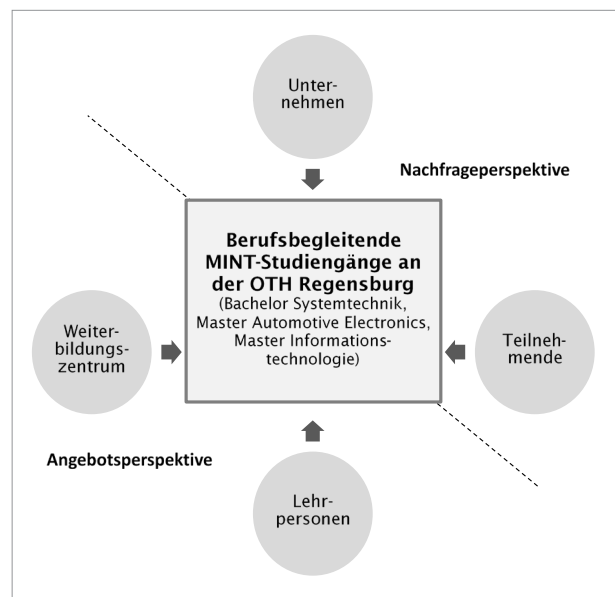


Abb. 1: Stakeholder und Studiengänge der OTH mind-Befragung.

engänge verantworten die Fakultäten. Interviewt wurden deshalb die Studiengangleitungen sowie je eine weitere Lehrperson. Die Befragung fand in N=3 Gruppen statt (je ein befragtes Duo für jeden Studiengang n=3x2).

Teilnehmende (TN):

n=65 Teilnehmende aus den drei MINT-Studiengängen wurden interviewt (entspricht 98% der Gesamtkohorte). Die N=12 Gruppen wurden zu je 3 bis 6 Personen befragt. Etwa drei Viertel der Personen stammen aus Großunternehmen (≥ 500 Mitarbeitende). 40% sind in Forschung und Entwicklung (FuE) beschäftigt, sind durchschnittlich sechs Jahre im Unternehmen tätig und gehören mehrheitlich zur Branche „Industrie und verarbeitendes Gewerbe“.

Unternehmen (UN):

Insgesamt wurden 40 Unternehmen aus dem Einzugsgebiet der Hochschule angeschrieben. n=15 Personen aus N=10 Unternehmen (davon 5 Großunternehmen und 5 KMU) erklärten sich für ein Interview bereit. Aus acht Unternehmen nahm je eine bzw. ein Vertreter_in teil, in zwei Unternehmen gab es eine Gruppenbefragung. Die Interviewten setzen sich aus drei Geschäftsführer_innen, zwei technischen Leiter_innen, zwei leitenden Angestellten und drei Mitarbeiter_innen aus der Personalentwicklung, einer Projektleitung sowie vier weiteren Mitarbeitenden zusammen. Die Unternehmen repräsentieren die Bereiche Elektrotechnik, Maschinen-, Automobil- und Anlagenbau, Softwareentwicklung und IT-Beratung/-Dienstleistung. Die Auswahl kann als repräsentativ für die Arbeitgeber und als potenzielle Nachfragegruppe betrachtet werden.

¹ Die Studie wurde durch finanzielle Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderinitiative „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ finanziert. Ein herzlicher Dank geht an die weiteren Mitarbeiter_innen im Projekt OTH mind am Standort Regensburg für ihre tatkräftige Unterstützung.

2.2 Instrumente

In der qualitativen Erhebung wurden bei allen Stakeholdern Leitfragen eingesetzt. Folgende Fragestellungen wurden formuliert: „1. Wann war aus Ihrer Sicht die Weiterbildungsmaßnahme [die Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme] erfolgreich? (kurz-/mittel-/langfristig)“ und „2. Aus Ihrer bisherigen Erfahrung – wovon hängt der Erfolg der genannten Weiterbildungsmaßnahme [der Teilnahme an der genannten Weiterbildungsmaßnahme] ab?“.

Bei den Lehrpersonen wurden die Fragen 3. „Wozu sollen die Teilnehmenden nach dem Besuch der Weiterbildungsmaßnahme in der Lage sein?“ und 4. „Mit Blick auf die berufliche Praxis – was soll in Hinblick eines Theorie-Praxis-Transfers erreicht werden?“ ergänzt. Damit sollten Erfolgskriterien für angestrebte Lernergebnisse spezifiziert werden. Die letzte Frage richtete sich auch an Unternehmensvertreter_innen. Die Teilnehmenden füllten ergänzend einen Fragebogen zur bisherigen Bildungs- und Erwerbsbiographie, zur aktuellen Tätigkeit und zum Unternehmen aus.

2.3 Durchführung

Die Interviews fanden im Zeitraum von Juni 2018 bis Februar 2019 vor Ort statt (mit Ausnahme von zwei Telefoninterviews mit Unternehmen) (Lamnek & Krell, 2016). Zur Datensammlung dienten Moderationskarten, Gesprächsverlaufsprotokolle und Audioaufnahmen. Bei den Teilnehmendeninterviews bildeten die Moderationskarten die Grundlage für die anschließenden Gruppendiskussionen (Flick, 2017), die als Audiodateien gesichert wurden. Alle Personen erhielten im Vorfeld der Interviews schriftliche Informationen zu den Zielen und zum Ablauf. Zu Beginn des Interviews wurden sie erneut mündlich informiert.

2.4 Auswertung

Das Datenmaterial wurde in drei Schritten mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert (Mayring, 2002, 2010). Die unterschiedlichen Datenquellen wurden verschriftlicht, systematisch verglichen und zusammengefasst (1. Schritt). Daraus wurden stakeholderbezogene Kategoriensysteme entwickelt (2. Schritt). Widersprüchliche Zuordnungen wurden diskutiert und ein Konsens erarbeitet. Das reduzierte Datenmaterial wurde schließlich erneut gruppenübergreifend verglichen (3. Schritt). So ergaben sich Oberkategorien, die einen übergreifenden Vergleich der Stakeholderperspektiven ermöglichen. Alle Schritte wurden in einem Inter-Rater-Verfahren durchlaufen, um eine zuverlässige Auswertung zu gewährleisten (Lamnek & Krell, 2016).

3 Ergebnisse

3.1 Forschungsfrage 1: „Wie kann Wirksamkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung unter Einbezug von Stakeholderperspektiven bestimmt werden?“

Die Aussagen der befragten Stakeholder ließen sich fünf Oberkategorien zuordnen, die induktiv aus den stakeholder-spezifischen Antworten gewonnen wurden und gruppenübergreifend Erfolgskriterien für die Weiterbildung an Hochschulen darstellen (Tabelle 1): Das Kriterium (1) *Erfolgreicher Praxistransfer* bezieht sich auf den Nutzen der Weiterbildung für die berufliche Praxis. Der (2) *Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen* bezeichnet das erworbene Wissen, die erlernten Fähigkeiten und die Kompetenzentwicklung durch die Weiterbildung. (3) *Strategischer Nutzen* geht über den Lernerfolg hinaus und impliziert längerfristige Ziele für unterschiedliche Beteiligte am Weiterbildungs-geschehen. Unter einem (4) *sozialen und kulturellen Nutzen* wird der Erfolg der Weiterbildung verstanden, der infolge der sozialen Kontakte und der akademischen Hochschulkultur entsteht. Die (5) *Resonanz der Teilnehmenden / Mitarbeitenden auf die Weiterbildung* beschreibt die unmittelbare Reaktion der Teilnehmenden / Mitarbeitenden auf die Weiterbildung.

Die generalisierten Kategorien ergänzen für sich betrachtet die Antwort auf die Frage nach der stakeholder-spezifischen Bestimmung von Wirksamkeit wissenschaftlicher Weiterbildung.

Weiterbildungsverantwortliche:
Die Sicht der Weiterbildungsverantwortlichen ist hochschulstrategisch und durch den Dienstleistungsanspruch als Weiterbildungsanbieter geprägt, was sich in sämtlichen Antworten widerspiegelt. So wurden als Formen *erfolgreichen Praxistransfers* neben der erfolgreichen Umsetzung in der beruflichen Praxis der Teilnehmenden (1/2 WB) auch die positive Resonanz bei Unternehmen bzw. aus der Wirtschaft (1/2 WB) sowie der Thementransfer von der Hochschule in die Region (1/2 WB) genannt. Die Nennungen zu *strategischem Nutzen* umfassen die erfolgreiche Durchführung des Angebots (2/2 WB) und geringe Abbrecherquoten (1/2). Zudem wurden die Schaffung von langfristig förderlichen Rahmenbedingungen für die Weiterbildung (2/2 WB) und der Beitrag zur Hochschulstrategie und Profilbildung (1/1 WB) erwähnt. Schließlich zeigen die Ausprägungen in den Kategorien *Sozialer und kultureller Nutzen* und *Resonanz der Teilnehmenden auf die wissenschaftliche Weiterbildung* die teilnehmendenorientierte Haltung der Weiterbildungsverantwortlichen. So werden die Vernetzung (1/2 WB), eine positive Gruppendynamik, die Steuerung der Kursgruppen (1/2 WB), die überfachliche Entwicklung (1/2 WB) und die Zufriedenheit der Teilnehmenden (2/2 WB) als Erfolgskriterien genannt. Insgesamt ist damit auch das Ziel einer langfristigen Bindung der Teilnehmenden an die Hochschule (2/2 WB) verbunden.

Lehrpersonen:

In der Perspektive der Lehrpersonen zeigt sich ihre Rolle als Verantwortliche im Lehr-Lern-Geschehen und erweitert angebotsseitig die Sicht der Weiterbildungsverantwortlichen. Im Mittelpunkt stehen die intendierten Lernziele, die als zentraler Nutzen der wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahme definiert werden. Auffällig ist eine kompetenzorientierte Sichtweise: So nennen die Lehrpersonen Problemlösekompetenz (3/3 LP), konzeptionelles Denken / Abstraktionsfähigkeit (3/3 LP) sowie Kreativitätspotential

	WB (N=2)	LP (N=3)	TN (N=12)	UN (N=10)
ERFOLGREICHER PRAXISTRANSFER	TN: Erfolgreiche Umsetzung in der Praxis (1)	Nutzen für UN-Erfolg (2)	Individuelle Verhaltensänderung (1)	Theorie-Praxis-Transfer durch unternehmensnahe Projekt-/Masterarbeit (8)
	UN-/Wirtschaft: Positive Resonanz (1)	Allgemeiner Theorie-Praxis-Transfer (2)		Nutzen für den Arbeitsprozess (7)
	Region: Transfer zentraler Themen (1)	Individuelle Verhaltensänderung (1)		Beitrag zur Entwicklung/Realisierung von Innovationen (5)
ERWERB VON WISSENS- U. FÄHIGKEITEN U. KOMPETENZEN		Problemlösekompetenz (3)	Grundlegende Fachkenntnisse (3)	Methodenkompetenzen (8)
		Konzeptionelles Denken/ Abstraktionsfähigkeit (3)		Sozial-kommunikative Kompetenzen (7)
		Kreativitätspotential (2)	Aktuelles Wissen (Stand der Forschung) (3)	Fachkompetenzen (4)
		Breite Wissensgrundlage (2)		Personale Kompetenzen (3)
		Persönliche Entwicklung/ Überfachliche Kompetenzen (1)	Überfachliche Kenntnisse und Fähigkeiten/ Persönlichkeitsentwicklung (3)	K/F/K im Rahmen strategischer Qualifizierungsziele für zukünftige Entwicklungen (2)
		Perspektivenvielfalt (1)		K/F/K im Rahmen aktuelle WB-Bedarfe (2)
STRATEGISCHER NUTZEN	Erfolgreiche Durchführung (2)	Hohe Erfolgsquote (2)	Erfolgreicher Abschluss (12)	Erreichen von UN-Kennzahlen (3)
	Schaffung von langfristig förderlichen Rahmenbedingungen für WB an der Hochschule (2)		Erweiterung der beruflichen Optionen (12)	
	Geringe Abbrecherquote (1)	Sicherung der akademischen Qualität (1)	Finanzieller Nutzen/Wirtschaftliche Absicherung (9)	
	Beitrag zur HS-Strategie/ zum HS-Profil (1)		Erwerb von Zulassungsvoraussetzungen (2)	
SOZIALER U. KULTURELLER NUTZEN	Vernetzung unter den TN (1)	TN-orientierter Lehr-Lern-Prozess (3)	Abwechslung in der Lebensgestaltung (3)	Aufbau von Kontakten zu anderen Experten/UN/ Hochschulen (3)
	Positive Gruppendynamik/ Steuerung der Gruppen (1)	Erweiterung des persönlichen Netzwerks der TN (1)	Erweiterung des persönlichen Netzwerks (2)	
	Überfachliche Entwicklung der TN (1)			
RESONANZ DER TN / MA AUF WB	TN-Zufriedenheit (2)	Subjektiv wahrgenommener Lernerfolg durch TN (1)		Verbesserung der MA-Bindung an das UN (4)
	Institutionelle Bindung der TN an Hochschule (2)			Subjektiv wahrgenommener WB-Erfolg durch MA (2)

Tab. 1: Wirksamkeitskriterien für wissenschaftliche Weiterbildung aus Stakeholdersicht (links: induktiv ermittelte Oberkategorien; Spalten: Nennungen der jeweiligen Stakeholder; in Klammern ist die Anzahl der Gruppen / Gruppennennungen gelistet; Abk: WB=Weiterbildungsverantwortliche; LP=Lehrpersonen; TN=Teilnehmende; UN=Unternehmen)

(2/3 LP) als zentrale Lernergebnisse. Darauf bauen die Kriterien persönliche Entwicklung (1/3 LP) und Perspektivenvielfalt (1/3 LP) auf. Die Basis dafür liegt in einer akademisch geprägten breiten Wissensgrundlage (2/3 LP), die ein Alleinstellungsmerkmal der Hochschule als Weiterbildungsakteur darstellt. Auch ein subjektiv erkennbarer Lernerfolg bei den Teilnehmenden (1/3 LP) wird als Erfolgskriterium benannt. Als ebenso relevant begreifen Dozent_innen den *erfolgreichen Praxistransfer* als gewünschtes Ziel. Transfer sehen sie unter anderem als individuelle Verhaltensänderung (1/3 LP) sowie als Befähigung des Einzelnen bzw. der Einzelnen, am Unternehmenserfolg Anteil zu haben (2/3 LP). Strategisch betrachtet sehen Lehrpersonen Wirksamkeit in der Sicherstellung der akademischen Qualität (1/3 LP) und einer hohen Erfolgsquote (2/3 LP). Letzteres bedingt ein adäquates Notenspektrum, das den Leistungsstand realistisch abbildet. Auch der Blick auf den *sozialen und kulturellen Nutzen* einer wissenschaftlichen Weiterbildungsveranstaltung ist durch die Lehrperspektive geprägt: Neben den Vernetzungsaktivitäten (1/3 LP) begreifen die Lehrenden die aktive Einbindung der Teilnehmenden in den Lehr-Lern-Prozess (3/3 LP) als weiteren Nutzen, der durch wissenschaftliche Weiterbildung entstehen kann.

Teilnehmende:

Bei den Teilnehmenden spiegelt sich Wirksamkeit vorrangig im persönlichen *strategischen Nutzen* für die berufliche Entwicklung wider. Kurzfristig sind sie am erfolgreichen Abschluss (12/12 TN) oder dem Erwerb von Zulassungsvoraussetzungen für ein Anschlussstudium (2/12 TN) interessiert. Langfristig sollen daraus finanzielle Vorteile (9/12 TN) und gesteigerte berufliche Optionen (12/12 TN) entstehen. Ein Großteil (8/12 TN) nennt des Weiteren einen *erfolgreichen Praxistransfer* als Wirksamkeitskriterium und geht damit konform zu den übrigen Stakeholdern. Die Kategorie *Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen* ist bei den Teilnehmenden eher an Inhalten ausgerichtet und weniger durch eine kompetenzorientierte Haltung geprägt: Je drei Gruppen erwähnen den Erwerb von grundlegenden Fachkenntnissen (3/3 TN), aktuellem Wissen (3/3 TN) sowie überfachlichen Fähigkeiten (3/3 TN). Einzelne Gruppen ergänzen als *sozialen und kulturellen Nutzen* die Abwechslung in der Lebensgestaltung (3/12 TN) sowie die Erweiterung des persönlichen Netzwerks (2/12 TN). Dieser stellt laut den Interviewten kein vorrangiges Studienmotiv dar, wurde jedoch als indirekter Mehrwert betont.

Unternehmen:

Die Unternehmensperspektive orientiert sich übergeordnet an den Organisationszielen. Genauer differenziert umfasst diese Ausrichtung den *erfolgreichen Praxistransfer* und kurz- und mittelfristig den Nutzen im aktuellen Arbeitsprozess (7/10 UN). Als langfristiger Nutzen wird ein Beitrag zur Entwicklung und Realisierung von Innovationen durch die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung (5/10 UN) genannt, was die Antworten der anderen Stakeholder substanziell erweitert. Der Großteil der Unternehmens-

vertreter_innen sieht zudem die studentische Projekt- bzw. Abschlussarbeit als geeigneten Rahmen für erfolgreichen Praxistransfer (8/10 UN). Wie die Lehrpersonenperspektive ist die Unternehmensperspektive in der Bestimmung von Wirksamkeit maßgeblich durch eine kompetenzorientierte Sichtweise geprägt. Demnach sind sämtliche Kompetenzen aus den Bereichen Fach- (4/10 UN), Methoden- (8/10 UN), sozial-kommunikative (7/10 UN) und personale Kompetenzen (3/10 UN) bedeutsam. Zudem gilt es, Kompetenzbedarfe möglichst passgenau abzudecken (2/10 UN) oder Mitarbeitende für zukünftige Aufgaben zu qualifizieren (2/10 UN). Ferner erwähnen Unternehmen weitere Wirksamkeitskriterien: äquivalent zu den anderen Stakeholdern den Aufbau von Kontakten zu anderen Unternehmen und Hochschulen (3/10 UN), die Bindung der Mitarbeitenden (4) und in einzelnen Fällen auch den subjektiv wahrgenommenen Erfolg des Mitarbeitenden (2/10 UN). Weitere *strategisch* orientierte Unternehmenskennzahlen (z.B. Qualitätsmanagement-Audits, Durchlaufzeiten, Produktivitätszahlen; 3/10 UN) spielen eine untergeordnete Rolle.

3.2 Forschungsfrage 2: „Welche Bedingungsfaktoren für Angebote von wissenschaftlicher Weiterbildung sehen Stakeholder als erfolgsrelevant an?“

Die von den Stakeholdern artikulierten Bedingungsfaktoren für den Weiterbildungserfolg (Tabelle 2) lassen sich in fünf Kategorien gliedern: (1) *teilnehmendenbezogene*, (2) *unternehmensbezogene*, (3) *hochschulbezogene*, (4) *angebotsbezogene* und (5) *markt-/umfeldbezogene* Faktoren.

Die nachfolgende stakeholderspezifische Betrachtung gibt Einblick in die Charakteristika der Bedingungsfaktoren.

Weiterbildungsverantwortliche:

In der Wahrnehmung der Weiterbildungsverantwortlichen von erfolgsrelevanten Faktoren spiegelt sich erneut die Dienstleistungs- und die hochschulstrategische Perspektive wider. *Hochschulintern* sind es die Rahmenbedingungen für einen reibungslosen Ablauf (2/2 WB): die interne Kooperation der Abteilungen, die Lehrinfrastruktur sowie das Engagement aller Beteiligten. Bezüglich der Schnittstelle zwischen Hochschule und Teilnehmenden werden die Angebotstransparenz sowie ein funktionierendes Erwartungsmanagement im Vorfeld (2/2 WB) genannt. Auch eine professionelle kundenorientierte Kommunikation und Grundhaltung (2/2 WB) sowie ein zielgruppenspezifisches Marketing (2/2 WB) gelten als erfolgsrelevant. Aufgrund der profunden Erfahrungen der Weiterbildungsexpert_innen in der Organisation und Betreuung der Angebote erhalten die *angebotsbezogenen* Faktoren zur Beurteilung für Weiterbildungserfolg besonderes Gewicht: Die Kosten der Angebote (1/2 WB), die Studiendauer (1/2 WB), die frühzeitige und verlässliche Planung (1/2 WB) sowie die besondere Rücksichtnahme auf die zeitlichen Einschränkungen für die Veranstaltungsformate (1/2 WB). *Markt- und umfeldbezogene Aspekte* betreffen die Passung zwischen Angeboten und Bedarfen (1/2 WB) sowie deren Marktrelevanz (1/2 WB). Beide Aspekte werden in Abhängigkeit von konjunkturellen Schwankungen gesehen (1/2 WB), die

	WB (N=2)	LP (N=3)	TN (N=12)	UN (N=10)
TN/MA-BEZOGENE FAKTOREN		Individuelle Voraussetzungen (3)	Unterstützung/ Akzeptanz durch soziales/ berufliches Umfeld (10)	Motivation der MA (3)
			Persönliche Voraussetzungen (9)	
		Persönliche Rahmenbedingungen der TN (privat/beruf) (1)	Zeitliche Ressourcen (7) Finanzielle Mittel für Studium (4)	MA-Initiative für WB (1)
UNTERNEHMENSBEZOGENE FAKTOREN		Erkennbarer Mehrwert von wWB für UN (1)		Strukturelle Verankerung von WB im UN/ Ideelle Unterstützung von WB-Teilnahme (8)
				Zeitl./ Finanz. Unterstützungsmöglichkeiten für WB-Teilnahme (8)
		wWB als WB-Standard im UN (1)		Transferförderliche Faktoren (7)
		Transfermöglichkeiten (1)		Sicherstellung von Arbeitsressourcen (6) Innovationsförderliches Klima (1)
HOCHSCHULBEZOGENE FAKTOREN	HS-interne Rahmenbedingungen (2)	Stimmungsbild zu wWB an Hochschule/ Fakultät (1)	Organisatorische Rahmenbedingungen des Angebots (2)	Beratungs- und Angebotsqualität der Hochschule (4)
	Transparenz und Erwartungsmanagement (2)			
	Marketing (2)	Interne Rahmenbedingungen für wWB (1)		
	TN-orientierte Kommunikation und Grundhaltung (2)			
ANGEBOTSBEZOGENE FAKTOREN	Kosten der Angebote (1)	Curriculare u. didaktische Qualität (3)	Didaktische Qualität (10)	Flexibilität der Angebote (1)
	Studiendauer (1)	Umfang der WB (Modul vs. Studiengang) (3)	Lernmaterialien (Zugänglichkeit, Qualität) (9)	
	Frühzeitige und verlässliche Planung (Stundenplan) (1)	Organisatorische Qualität des Angebots (3)	Positive Gruppendynamik (Lerngruppen, Seminargruppe) (4)	
			Organisationsform/ Veranstaltungszeiten (4)	Qualitätssicherndes Lehrpersonal (1)
	Organisationsform/ Veranstaltungszeiten (1)	Aktualität (1)	Zusammenhang zwischen Studieninhalten und Berufspraxis (3)	
MARKT- / UMFELD-BEZOGENE FAKTOREN	Bedarfe am Markt (1)	Marktbezogene Faktoren (3)		Innovationsförderliche Rahmenbedingungen (1)
	Marktrelevanz und Inhalte des Angebots (1)	Hochschul- und bildungspolitische Rahmenbedingungen (1)		
	Konjunkturelle wirtschaftliche Rahmenbedingungen (1)			

Tab. 2: Wahrgenommene Voraussetzungen für Wirksamkeit wissenschaftlicher Weiterbildung aus Stakeholdersicht (links: induktiv ermittelte Oberkategorien; Spalten: Nennungen der jeweiligen Stakeholder; in Klammern ist die Anzahl der Gruppen / Gruppennennungen gelistet; Abk: WB=Weiterbildungsverantwortliche; LP=Lehrpersonen; TN=Teilnehmende; UN=Unternehmen).

den Spielraum zwischen zeitlichen und finanziellen Kapazitäten der Unternehmen bestimmen.

Lehrpersonen:

Die Lehrpersonenperspektive erweitert die angebotsseitige Sichtweise und umfasst sämtliche Kategorien der Erfolgsvoraussetzungen. Die *teilnehmendenbezogenen* Voraussetzungen (Motivation, Durchhaltevermögen, Vorwissen, fachliche Eignung, Studienmotive, Heterogenität, Erwartungen; 3/3 LP) sowie deren Rahmenbedingungen (1/3 LP) werden genauso einbezogen wie *unternehmensbezogene* Faktoren. Letztere umspannen Transfermöglichkeiten im Unternehmen (1/3 LP) und die Erkenntnis, dass aus den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten ein organisationaler Mehrwert entstehen kann (1/3 LP). Zudem nennen Lehrpersonen die Etablierung von wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahmen als Weiterbildungsstandard (1/3 LP) als wichtigen Schritt für die Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hochschulinterne* Abläufe sind auch für Dozierende (1/3 LP) erfolgsrelevant, zudem verweisen sie auf das positive oder negative hochschulinterne Stimmungsbild (1/3 LP) zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Als einflussreiche Faktoren werden schließlich *veranstaltungsbezogene* Voraussetzungen genannt: Die curriculare und didaktische sowie organisatorische Qualität (3/3 LP), der Umfang der Weiterbildung (3/3 LP) und die Aktualität der Angebote (1/3 LP). Auch Lehrpersonen betonen marktbezogene Faktoren (3/3 LP) sowie Aspekte, die den rechtlichen und hochschulpolitischen Rahmen für wissenschaftliche Weiterbildung (1/3 LP) betreffen, als Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung der Angebote.

Teilnehmende:

Die Teilnehmenden legen ihre Erfahrungen für die Bestimmung von erfolgsrelevanten Faktoren zugrunde. Bezüglich den eigenen (d.h. *teilnehmendenbezogenen*) Voraussetzungen sind dies die Unterstützung des beruflichen bzw. privaten Umfelds (10/12), persönliche Voraussetzungen (Durchhaltevermögen, Vorkenntnisse, Lernkompetenzen, Gesundheit; 9/12 TN) sowie die zeitlichen (7/12 TN) und finanziellen Ressourcen (4/12 TN). Diese Aussagen decken sich mit den Einschätzungen der Lehrpersonen. Einzelne Gruppen sehen die organisatorischen Rahmenbedingungen (2/12 TN) als bedeutsame Voraussetzung an. Damit sind die ausreichende Information und Beratung im Vorfeld sowie eine verlässliche Organisation gemeint. Beides deckt sich mit den genannten Wirksamkeitskriterien der Weiterbildungsverantwortlichen. Bezüglich der *veranstaltungsbezogenen* Merkmale sehen die Teilnehmenden analog zu den Lehrpersonen vor allem die didaktische Qualität (10/12 TN) und die organisatorische Ausgestaltung (4/12 TN) als relevant an. Zudem ergänzen sie die Option, einen Zusammenhang zwischen Veranstaltung und Angebot herstellen zu können (3/12 TN), die Qualität und Zugänglichkeit der Lernmaterialien (9/12 TN) sowie die positive Gruppendynamik unter den Teilnehmenden (4/12 TN) als Erfolgsbedingungen.

Unternehmen:

Die Unternehmen sprechen wie die Lehrpersonen Aspekte aus allen Kategorien der Bedingungsfaktoren an. Besonders hoch bewertet sind die *unternehmensbezogenen* Faktoren. Sie umfassen die strukturelle Verankerung von Weiterbildung im Unternehmen bzw. die ideelle Förderung (8/10 UN), die Möglichkeiten zur zeitlichen und finanziellen Unterstützung der Weiterbildung (8/10 UN), transferförderliche Faktoren (Anwendungsfelder, Freiräume fürs Experimentieren, hierarchiefreie und schnelle Austauschmöglichkeiten; 7/10 UN), die Sicherstellung von Arbeitsressourcen (6/10 UN) sowie ein innovationsfreundliches Klima (Veränderungsbereitschaft, Nutzenerfahrungen, Strukturmerkmale der Belegschaft; 1/10 UN). Was die Mitarbeitenden anbetrifft (*teilnehmendenbezogene* Faktoren), so erwähnen die Interviewten vor allem motivationale Voraussetzungen (Motivation (3/10 UN) und Eigeninitiative für Weiterbildung und Transfer (1/10 UN)). Die Unternehmen sehen die *Hochschulen* in der Verantwortung, wenn es um Kooperationsmöglichkeiten und die Beratungsqualität (4/10 UN) geht. Die *Angebote* müssen ein Mindestmaß an Flexibilität bei der Durchführung (1/10 UN) bieten und von Personal erbracht werden, das die Qualität garantiert (1/10 UN). Ein Unternehmen erwähnt zudem *markt- und umfeldbezogene* Faktoren. Hierbei geht es um Expansions- und Wachstumsmöglichkeiten, die bestimmte Qualifikationen verlangen und damit überhaupt die Möglichkeit zur wWB der Mitarbeitenden bedingen (innovationsförderliche Rahmenbedingungen, 1/10 UN).

4 Diskussion und Implikationen für die Weiterbildungspraxis

Die Ergebnisse geben Impulse für unterschiedliche Bereiche der Weiterbildungspraxis an Hochschulen. Nachfolgend wird auf drei Felder genauer eingegangen: Evaluierung, Theorie-Praxis-Transfer und Marketing / Zielgruppenspezifische Kommunikation.

4.1 Evaluierung von wissenschaftlicher Weiterbildung

Für die Evaluierung von wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich einige Empfehlungen ableiten. So können die ermittelten Kategorien als Kriterienkatalog für die Operationalisierung von Wirksamkeit von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten dienen und für die Entwicklung von Evaluationsinstrumenten herangezogen werden. Die Ergebnisse zeigen teilweise deutliche Unterschiede zwischen den Sichtweisen der Stakeholder auf. Dies deckt sich mit Erkenntnissen aus anderen Studien zu Zielgruppenperspektiven in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015). Die Auswahl und Gewichtung der Kriterien ist letztlich eine Frage von Evaluationsziel, -gegenstand und -reichweite (Gutknecht-Gmeiner, 2009). Die fünf dargestellten Oberkategorien als „gemeinsamer Nenner“ der Stakeholder bieten eine gute Basis für eine multiperspektivisch ausgerichtete Evaluierung.

Mit Blick auf die inhaltlichen Aspekte der Kriterien wird deutlich, dass der Nutzen von wissenschaftlicher Weiterbildung

über den reinen individuellen Lernerfolg hinausgeht. Die Kategorie *Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen* zeigt zwar die Bedeutung von Wissenserwerb, die ihm von Lehrpersonen und Unternehmen attribuiert wird; er ist aber eingeordnet in die Ausbildung übergeordneter Kompetenzen. Ebenso verdeutlicht die Kategorie *Erfolgreicher Praxistransfer*, dass die Wirksamkeit auf der Verhaltens- bzw. Ergebnisebene zu verorten ist (*Mikroebene* nach Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Für die Evaluation kann sich daraus ein Dilemma ergeben, da in der Weiterbildungspraxis meist nur Befragungen auf Selbsteinschätzung von Personen stattfinden und diese keine Verhaltensbeobachtungen darstellen. Die Studienergebnisse legen nahe Alumni-Befragungen zu ergänzen, da diese Zielgruppe in der Lage ist, den persönlichen und beruflichen Nutzen einzuschätzen. Ferner ergeben sich Hinweise, die Evaluation nicht allein auf die Mikroebene des Lehr-Lern-Geschehens zu beschränken, sondern auf die Institution bzw. die Unternehmen auszudehnen (Wetzel & Dobmann, 2014). Zudem helfen für die Gewinnung von wertvollen Rückmeldungen item-basierte Messungen, die auf das Ergebnis zielen (z.B. „Durch die Weiterbildung bin ich besser in der Lage, praktische Probleme in der beruflichen Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten“) (Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008).

Für die Teilnehmenden ist Weiterbildung als soziales Event zwar kein intendiertes Studienmotiv, jedoch auch eine explizit geäußerte persönliche Bereicherung (z.B. positive Gruppendynamik, Abwechslung zum Berufsalltag). Diese subjektiv erlebte Wirkung (*Impact*) ist eine substanzielle Erweiterung einer reinen *Output*-Perspektive, wie sie etwa durch Prüfungsleistungen, Teilnehmerzahl oder Finanzbudget abgebildet wird (Gutknecht-Gmeiner, 2009; Wagner & Halfar, 2011). Es bietet sich an, solche Kriterien bei Evaluierungen in der wWB ebenfalls zu berücksichtigen, zumal sie sich unkompliziert in Evaluierungen umsetzen lassen und über die Nützlichkeitsstandards hinausgehen (Gutknecht-Gmeiner, 2009).

4.2 Theorie-Praxis-Transfer

Der erfolgreiche Praxistransfer als von den Stakeholdern unisono genanntes Wirksamkeitskriterium widerspricht dem Stereotyp einer Hochschule als praxisfernem Lernort. Wie andere Studien im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung darlegen, ist diese Skepsis gegenüber den Hochschulen als transfertaugliche Lernorte auf der Nachfrageseite nach wie vor groß (Seitter et al., 2015). Für die Hochschulen stellt dies einen Auftrag dar, Optionen zu schaffen, die einen Theorie-Praxis-Transfer begünstigen. Die Unternehmensrepräsentant_innen geben Impulse für die Bewerbstellung: Mehrheitlich sehen sie in studentischen Projekt- und Abschlussarbeiten die beste Option für einen Theorie-Praxistransfer. Sie gehen davon aus, dass damit Innovationen initiiert oder mitentwickelt werden können. Zudem bieten studentische Arbeiten wegen des begrenzten Ressourcenverbrauchs ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis. Die Studierenden können sich mit wissenschaftlichen Abschlussarbeiten im Unternehmen in mannigfaltiger Weise sichtbar machen und abteilungsübergreifend einbringen. Ein weiterer Nutzen besteht im alltäglichen Arbeitsprozess, z.B. in

Form neuer Kenntnisse, die auch personenübergreifend zum Aufbau aktuellen Wissens führen können.

Sowohl Lehrpersonen als auch Unternehmen erachten Transfermöglichkeiten als Voraussetzung für den Weiterbildungserfolg. Dabei fokussieren die o.g. wissenschaftlichen Abschlussarbeiten nicht nur die unternehmensseitige Wahrnehmung des Transfers. Analysen gelungener sog. Praxis(forschungs)projekte, die insbesondere an Hochschulen für angewandte Wissenschaften angesiedelt sind (Christ, Koscheck, Martin & Widany, 2019), bestätigen den Status eines Bindeglieds zwischen praxisorientierter akademischer Ausbildung und Nutzen für die Unternehmen. Gleichzeitig verweisen mehrere Autor_innen auf die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrenden bzw. die Hochschule, die mit der Relation Hochschule-Unternehmen einhergeht (Alexander, 2018; Bechter, Brönmann, Ivancic & Müller, 2019; Schäffter, 2017). Die Teilnehmenden bewerten u.a. die ideelle Unterstützung durch das berufliche Umfeld als wichtige Bedingung, was sich mit Studien zur Transferforschung deckt. Tonhäuser und Büker (2016) identifizieren in ihrer Metastudie, dass der soziale Support sowie Feedbackprozesse durch Kolleg_innen und Vorgesetzte sowohl positiv als auch negativ auf den Transfererfolg wirken können. Zudem stellen sich strukturelle Bedingungen als förderlich heraus, die auch hier als unternehmensbezogene Faktoren identifiziert wurden. Bell, Tannenbaum, Ford, Noe und Kraiger (2017) zeigen in ihrer Metastudie zur Transferforschung, wie sich die Unterstützung durch das Arbeitsumfeld im Vorfeld auf die Teilnehmenden auswirkt. So können die Transfermotivation und -ziele beeinflusst werden. Für Hochschulen bedeuten die Ergebnisse neue Kooperationsmodelle (z.B. *Service Learning*; Arend-Steinebach, 2013) zu finden, mit denen auch organisationsbezogene Faktoren gefördert werden. Diese Zusammenarbeit könnte unter anderem individuelle Beratungsleistungen für Unternehmen beinhalten, die den Nutzen einer Weiterbildung an der Hochschule im Vorfeld zu identifizieren helfen und gezielt fördern. Damit können sich Hochschulen langfristig als kompetente Kooperationspartner für externe Stakeholder etablieren.

4.3 Zielgruppenspezifisches Marketing und Kommunikation

Die Studie beinhaltet schließlich Ergebnisse, die für Marketing und Kommunikationsprozesse von Weiterbildungseinheiten an Hochschulen bedeutsam sind. Teilnehmende und Unternehmen zeigen sich hierin als Zielgruppen mit eigenen Intentionen, für die sich Wirksamkeit unterschiedlich abbildet. Für die Hochschulen rückt damit zielgruppenspezifisches Marketing in den Fokus (Seitter, Krähling, Rundnagel & Zink, 2014).

Für die Unternehmensvertreter_innen ist die Kompetenzentwicklung das Hauptanliegen beruflicher Weiterentwicklung aus organisationaler Sicht. Unterschiede in den Kompetenzdimensionen bilden demnach aktuell benötigte oder zukünftige Funktions- und Rollen Anforderungen im Unternehmen ab. Analog dazu sehen die Lehrpersonen in der akademischen Herangehensweise die Grundlage für eine

breite Wissensbasis, die den Aufbau weiterer Kompetenzen ermöglicht (u.a. Perspektivenvielfalt, Kreativitätspotential, Abstraktionsfähigkeit). Trotz der übereinstimmenden Stakeholderantworten zeigt sich in der Finanzierungsstruktur der Weiterbildungsteilnahmen, dass nur wenige Teilnehmende an wissenschaftlicher Weiterbildung eine finanzielle Unterstützung durch den Arbeitgeber genießen². Demnach müssen die Kompetenzen als intendierter und praxisrelevanter Lernerfolg deutlicher an die Unternehmenvertreter_innen kommuniziert werden. Weiterhin müssen modulare Angebote den Unternehmen bekannt gemacht werden, da diese das Kosten-Nutzen-Verhältnis positiver abbilden, ohne dass dabei die akademische Qualität leidet (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Machwitz & Stöter, 2016).

Für Teilnehmende ist die Vermittlung des strategischen Nutzens relevant, der sich auf lange Sicht in neuen beruflichen Handlungsoptionen zeigt. Hierbei geht es ihnen nicht nur um eine vertikale berufliche Verbesserung, sondern auch um horizontale Handlungsoptionen (Quereinstiege, Arbeitsplatzbedingungen, Passung zwischen Interessen und Tätigkeit etc.). Zielgruppenorientiert sind die individuellen Voraussetzungen in Beratungsdienstleistungen transparent zu machen und die Erwartungen im Vorfeld der Weiterbildung realistisch zu halten. Insbesondere sind persönliche Voraussetzungen mit zu bedenken, wie z.B. persönliches Vorwissen, Unterstützung durch das soziale und berufliche Umfeld, finanzielle und zeitliche Ressourcen sowie persönliche Motivation.

5 Ausblick

Die Erkenntnisse verdeutlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sichtweisen von Stakeholdern. Vergleichend betrachtet bringen sie Einsichten, die aus reiner Hochschulperspektive nicht gewonnen werden können. Die Analyse von Stakeholderperspektiven stellt deshalb einen wichtigen Schritt für die Bestimmung von Wirksamkeit und Erfolg wissenschaftlicher Weiterbildung dar. Hochschulen im deutschsprachigen Raum können Impulse erhalten, die für anstehende Entwicklungen innerhalb deren Weiterbildungsabteilungen genutzt werden können. Zudem lebt die wissenschaftliche Weiterbildung vom Einklang zwischen akademischer Qualität und dem Nutzen für die berufliche Praxis – was zur Berücksichtigung von Ansichten verschiedener Beteiligter und Adressierter des Weiterbildungsgeschehens verpflichtet. Die Resultate wurden auf Basis der MINT-Angebote an der OTH Regensburg erhoben. Im Projekt OTH mind fließen die Ergebnisse in alle drei Entwicklungsbereiche ein (Evaluation, Transfer, Marketing und Kommunikation). Analoge Vorgehensweisen für andere Fachrichtungen und an anderen Hochschulen können dazu beitragen, die Reichweite der Aussagen zu bemessen und die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung evidenzbasiert zu fördern.

Literatur

- Alexander, C. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung als „Transfer“. Erweiterung eines Bedeutungshorizonts. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 41–47.
- Arend-Steinebach, C. (2013). Kompetenzentwicklung durch Service-Learning in der Hochschullehre? In A. Spiekermann (Hrsg.), *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis* (S. 51–58). Bielefeld: Wbv Verlag.
- Bechter, M., Brönimann, C., Ivancic, R. & Müller, P. (2019). Angewandte Wissenschaften an der Fachhochschule St. Gallen. Praxisprojekte als Bindeglied zwischen akademischer, praxisorientierter Ausbildung und wirtschaftlichem Nutzen. *Magazin erwachsenbildung.at*, 38, 13-1-13-8.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A. & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *The Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305–323.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), 30–42.
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A. & Widany, S. (2019). *Wissenstransfer – Wie kommt die Wissenschaft in die Praxis? Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2018*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- EGGER, R. (2016). (Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten. Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis. *Magazin erwachsenbildung.at*, 27, 05-1-05-7.
- Elsholz, U. (Hrsg.). (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Studienweg*. Bielefeld: Wbv Verlag.
- Flick, U. (2017). Gruppendiskussion und Focus-Group. In U. Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (S. 248–267, 8. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2009). Evaluation (in) der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder. *Magazin erwachsenbildung.at*, 7/8, 13-1-13-4.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Machwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Band 2: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-

² In den MINT-Studiengängen an der OTH Regensburg profitieren laut einer aktuellen Umfrage des Projekts OTH mind unter den Teilnehmenden ca. 10% von einer Vollfinanzierung durch den Arbeitgeber. Mehr als 50% der Befragten finanzieren die Weiterbildung ausschließlich selbst.

- Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Münster/New York: Waxmann.
- Hörr, B. & Jütte, W. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: Wbv Verlag.
- Jütte, W. & Lobe, C. (2017). Stichwort: Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 7-12.
- Kahl, R., Lengler, A., Präßler, S. & Lutzman, F. (2015). Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen. Verwaltungspersonal, wissenschaftliches Personal. In W. Seitter, M. Schemmann, U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potenzial und Akzeptanz* (S. 291-408). Wiesbaden: Springer VS.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Koroknay, S. & Iberer, U. (2014). Lohnt sich ein berufsbegleitendes Masterstudium? Ergebnisse einer empirischen Studie zum beruflichen Erfolg von Masterabsolventen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 52-58.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lermen, M., Rübél, J. & Schiefner-Rohs, M. (2016). Didaktische Referenzpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studentisches Arbeiten zwischen Forschungs- und Praxisorientierung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 58-66.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mörth, A. & Cendon, E. (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 40-47.
- Roessler, I., Duong, S. & Hachmeister, C.-D. (2015). Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leitung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft (CHE AP 182). *CHE Arbeitspapier*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung GmbH.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221-240). Bielefeld: Wbv Verlag.
- Schober, C. & Rauscher, O. (2014). Alle Macht der Wirkungsmessung? In A. E. Zimmer & R. Simsa (Hrsg.), *Forschung zu Zivilgesellschaft, NPOs und Engagement* (Vol. 12, S. 261-281). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 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: Wbv Verlag.
- Seitter, W., Krähling, S., Rundnagel, H. & Zink, F. (2014). Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 32-36.
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (Hrsg.). (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Shkonda, A. (2018). „Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Wissen gesellschaftlich wirksam machen“: Bericht zur DGWF Jahrestagung 2018. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 73-76.
- Tonhäuser, C. & Büker, L. (2016). Determinants of transfer of training: A comprehensive literature review. *International journal for research in vocational education and training*, 3(2), 127-165.
- Verband der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer an Fachhochschulen in Bayern e.V. - vhb (Hrsg.). (2018). *Lehre, Forschung, Third Mission. Die Zukunft der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften*. Hof: Tagungsdokumentation.
- Wagner, B. & Halfar, B. (2011). Soziales wirkt. Teil 2: Wirkungsorientiertes Controlling. *BFS-Info*, 12-17.
- Wetzel, K. & Dobmann, B. (2014). Mehrwert durch Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 26-31.

Autor_innen

Michael Hellwig, Dipl.-Päd.
michael.hellwig@oth-regensburg.de

Prof. Dr. Irmgard Schroll-Decker
irmgard.schroll-decker@oth-regensburg.de

Möglichkeiten zur Internationalisierung von Fernstudiengängen

Eine unterschätzte Vielfalt

IRINA HEIDE

Kurz zusammengefasst ...

Aufgrund der wachsenden internationalen Vernetzung im Berufsleben ist es in Deutschland nicht nur für Studierende in Präsenzstudiengängen, sondern gerade auch für jene in Fernstudiengängen wichtig, innerhalb des Studiums die eigenen internationalen Erfahrungen und interkulturelle Kompetenz auszubauen. Ein klassisches Studiensemester im Ausland ist für die meisten Fernstudierenden jedoch nicht realisierbar, da sie aus beruflichen oder privaten Gründen zeitlich oft stark eingespannt und geografisch gebunden sind. Fernstudiengänge müssen daher eigene Wege gehen und geeignete Möglichkeiten der Internationalisierung finden. Bemühungen, auch Fernstudiengänge breitgefächert zu internationalisieren, sind in Deutschland bisher kaum zu beobachten. Aus diesem Anlass wurde im Rahmen einer Untersuchung ermittelt, welche Möglichkeiten es gibt, Fernstudiengänge zu internationalisieren. Die identifizierten Möglichkeiten lassen sich in drei Bereiche einteilen: der Auslandsmobilität (z.B. temporäres Auslandsstudium, Exkursion), der Lehre am Heimatcampus (z.B. interkulturelle Inhalte, Kontakt mit internationalen Personen oder Unternehmen) und der internationalen Zusammenarbeit (z.B. gemeinsame Lehrveranstaltungen, gemeinsame Betreuung einer studentischen Abschlussarbeit).

1 Hinführung

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) beschäftigte sich im Mai 2017 mit dem Thema der Internationalisierung und betonte in einem dazu veröffentlichten Positionspapier, dass Hochschulen in Deutschland aufgrund der immer enger zusammenrückenden Welt „alle Studierenden auf die Chancen, Risiken und Unsicherheiten einer globalisierten Welt bestmöglich“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2017, S. 2-3) vorbereiten sollten. Damit sind neben den Studierenden in Präsenzstudiengängen auch die Fern-

studierenden gemeint, die nicht im klassischen Sinne in Präsenz, sondern überwiegend oder gänzlich von der Ferne aus studieren (Scherenberg & Buchwald, 2016). Hierzu zählen Studierende sowohl konsekutiver als auch weiterbildender Fernstudiengänge, die ihr Studium in Vollzeit oder berufsbegleitend in Teilzeit belegen. Auch für sie ist es aufgrund der wachsenden internationalen Vernetzung im Berufsleben wichtig, innerhalb des Fernstudiums die eigenen internationalen Erfahrungen und interkulturelle Kompetenz auszubauen.

Doch gibt es überhaupt Internationalisierungsmaßnahmen, die sich für Fernstudiengänge eignen? In der Forschung der vergangenen Jahre gibt es zwar einige Beispielsammlungen an Möglichkeiten generell für Studiengänge (z.B. Knight, 2008; Hochschulrektorenkonferenz, Audit „Internationalisierung der Hochschulen“, Fuchs & Wahlers, 2014) und auch die Frage der Internationalisierung „zu Hause“ am Heimatcampus wird vermehrt diskutiert (Leask, 2015; Casper-Hehne & Reiffenrath, 2017a). Eine erkennbare Diskussion zu Internationalisierungsmöglichkeiten speziell für Fernstudiengänge ist in der Hochschulforschung in Deutschland aber bisher weitgehend ausgeblieben.

Im Rahmen einer Untersuchung Anfang 2018 wurden daher mittels einer Dokumenten- und anschließenden Vergleichsanalyse jene Möglichkeiten identifiziert, die sich für Fernstudiengänge eignen. Hierbei handelt es sich um Möglichkeiten, die im Rahmen der curricularen Lehre durchgeführt oder auf diese angerechnet werden können. Außer-curriculare Lehr- bzw. Lernangebote wurden ausgeklammert. Ziel der Untersuchung war es, für Lehrende und Entscheider an Hochschulen eine Übersicht über die Möglichkeiten zur Internationalisierung von Fernstudiengängen zusammenzustellen und sie so zu motivieren, Internationalisierung auch im Bereich der Fernstudiengänge anzustoßen bzw. weiter auszubauen.

2 Methodisches Vorgehen

Um die Internationalisierungsmöglichkeiten für Fernstudiengänge zu ermitteln, wurden im ersten Schritt anhand einer Inhaltsanalyse zunächst die Möglichkeiten für Studiengänge generell ermittelt und anschließend geprüft, ob sie sich speziell für Fernstudiengänge eignen. Die Untersuchung beabsichtigte, die aktuelle Situation in Deutschland großflächig einzubeziehen. Daher wurden im Rahmen der Datenerhebung im Januar und Februar 2018 all jene Dokumente gesammelt, die seit 2013 von relevanten Wissenschaftsakteuren und Hochschulen in Deutschland veröffentlicht worden waren und sich teilweise oder vollständig mit der Internationalisierung in Studium und Lehre befassen. Hierbei handelt es sich um 76 Dokumente, die sich aus verschiedenen Textsorten zusammensetzen: aus vier Empfehlungspapieren von Akteursgruppen der Hochschullandschaft (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz, 2013; Hochschulforum Digitalisierung, 2016; Hochschulrektorenkonferenz, 2017; Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2015), 69 Internationalisierungsstrategien einzelner Hochschulen (alle Internationalisierungsstrategien, die von Januar 2013 bis Mitte Februar 2018 von staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland verfasst wurden und Mitte Februar 2018 öffentlich zugänglich waren) und 3 Textsammlungen, die jeweils mehrere Beispiele aus deutschen Hochschulen vorstellen (Casper-Hehne & Reiffenrath, 2017b; Hochschulrektorenkonferenz et al., 2014; Wannemacher, 2016). Die Dokumente wurden einer Inhaltsanalyse unterzogen, wobei als Basis eine bereits existierende Liste verwendet wurde, die von der kanadischen Hochschulforscherin und Internationalisierungsexpertin Jane Knight stammt, 2008 veröffentlicht wurde, aber lediglich Beispiele an Internationalisierungsmöglichkeiten auflistet. Textstellen, die keiner von Knight genannten Möglichkeiten zuzuordnen waren, wurden in neu formulierte Möglichkeiten eingefügt. Die Zuordnung der Textstellen zu den Möglichkeiten wurde über die Textstellen selbst, wenn nötig auch mithilfe des Kontextes, in dem der Textauszug eingebettet war, vorgenommen. Es wurden nur eindeutige Möglichkeiten, nicht aber abstrakte oder mehrdeutige Formulierungen aufgenommen.

Für eine anschließende Überprüfung, inwieweit sich die ermittelten Möglichkeiten speziell für Fernstudiengänge eignen, war es nötig, relevante Kriterien für die Eignung festzulegen. Als relevant wurden dabei jene Kriterien bewertet, die – nach der Durchsicht der deutschsprachigen Forschung zum Begriff des Fernstudiengangs – den Unterschied von Fernstudiengängen zu konventionellen Präsenzstudiengängen aufzeigen: Im Gegensatz zu Präsenzstudiengängen steht bei Fernstudiengängen nicht das Kontaktstudium im Vordergrund, sondern das durch die Hochschule begleitete Selbststudium von der Ferne aus (Scherenberg & Buchwald, 2016). Die Lern- und Arbeitsaufträge, die im Rahmen des begleiteten Selbststudiums erteilt werden, können an einem frei gewählten, änderbaren Ort und bei meist freier Zeiteinteilung bearbeitet werden (Gorges & Bröker, 2014). Das Kontaktstudium pro Modul bzw. Studieneinheit nimmt lediglich einen

sehr geringen Teil ein und findet, wenn überhaupt, selten statt (Völk & Netz, 2012; Hochschulkompass, 2019). Präsenztermine können entweder an einem realen Ort durchgeführt werden – i.d.R. an der Hochschule – oder online in einem virtuellen Raum, der auch als Webraum oder Virtual Classroom bezeichnet wird (Luber & Geisler, 2016). Präsenzphasen an einem realen Ort nehmen i.d.R. mehrere Tage und dabei meist zwei bis 14 Tage in Anspruch (Völk & Netz, 2012; Lehmann, 2012). Präsenzzeiten an einem virtuellen Ort besitzen eine erheblich kürzere Dauer, die bei 45 bis 120 Minuten liegt (Hermann-Ruess & Ott, 2014; Luber & Geisler, 2016; Schulz, 2017). Hintergrund ist, dass Fernstudierende meist zeitlich stark eingespannt bzw. geografisch gebunden sind, sodass insbesondere Fernstudiengänge mit ihrer Flexibilität des Lehr-Lern-Prozesses eine praktikable Option der Qualifizierung darstellen.

Diese geographische Verortung und zeitliche Struktur des Kontakt- und begleiteten Selbststudiums sind der Indikator für die Eignung bzw. Nicht-Eignung einer Internationalisierungsmöglichkeit. Sie lassen sich zu folgender Zuordnungsregel zusammenführen: Eine Möglichkeit eignet sich für Fernstudiengänge, wenn sie entweder keinerlei Präsenzzeit erfordert, sondern ausschließlich orts- und zeitunabhängig genutzt werden kann, oder wenn zwar teilweise oder ausschließlich Präsenzzeit erforderlich ist, dabei aber maximal wenige Präsenztermine stattfinden und diese pro Termin maximal wenige Tage an einem physischen Ort bzw. maximal wenige Stunden an einem virtuellen Ort dauern.

Die Frage, inwieweit sich die ermittelten Möglichkeiten speziell für Fernstudiengänge eignen, wurde anhand einer Vergleichsanalyse beantwortet, bei der die Zuordnungsregel mit jeder der Möglichkeiten verglichen wurde. Sofern eine Nicht-Eignung für Fernstudiengänge festgestellt wurde, sind Überlegungen zur Frage angestellt worden, ob die Internationalisierungsmöglichkeit an die Spezifika von Fernstudiengängen angepasst werden kann.

3 Identifizierte Möglichkeiten

Anhand der Überprüfung konnte festgestellt werden, dass sich alle der 15 Möglichkeiten generell für Studiengänge, die über eine Inhaltsanalyse identifiziert worden waren, auch für Fernstudiengänge eignen – entweder direkt oder mittels einer an die Spezifika von Fernstudiengängen vorgenommenen Anpassung (siehe Tabelle 1). Die Möglichkeiten lassen sich in die Bereiche der Auslandsmobilität, der Lehre am Heimatcampus und der internationalen Zusammenarbeit unterteilen.

3.1 Möglichkeiten im Rahmen der Auslandsmobilität

Bei der Vergleichsanalyse wurden insgesamt fünf Möglichkeiten ermittelt, die es Fernstudierenden erlauben, eine gewisse Zeit im Ausland zu verbringen – entweder allein oder in der Gruppe. Der Auslandsaufenthalt kann dabei an einem realen Ort oder virtuell erfolgen. In der Forschung und Pra-

	Möglichkeit	EIGNUNG
AUSLANDSMOBILITÄT	Temporäres Auslandsstudium	Eignung nur im Blended-Learning- oder Online-Format
	Praktikum im Ausland	Eignung nur bei einer Dauer von max. wenigen Tagen
	Forschungsaufenthalt und Abschlussarbeit im Ausland	Eignung nur bei einem Auslandsaufenthalt mit einer Dauer von max. wenigen Tagen
	Akademisches Kurzprogramm im Ausland	Eignung nur bei einer Dauer von max. wenigen Tagen oder im Blended-Learning- oder Online-Format
	Exkursion	Eignung
LEHRE AM HEIMATCAMPUS	Internationale Inhalte	Eignung
	Interkulturelle Inhalte	Eignung
	Fremdsprachenkurs	Eignung nur bei einer Dauer von max. wenigen Tagen oder im Blended-Learning- oder Online-Format
	Praktikum bei einer internationalen Einrichtung	Eignung nur bei einer Dauer von max. wenigen Tagen
	Kontakt mit internationalen Personen oder Unternehmen	Eignung
	Fremdsprachige Lehre und Lehrmaterialien	Eignung
	Internationales akademisches Kurzprogramm	Eignung nur bei einer Dauer von max. wenigen Tagen oder im Blended-Learning- oder Online-Format
INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT	Gemeinsame Lehrveranstaltungen	Eignung
	Gemeinsames akademisches Kurzprogramm	Eignung nur bei einer Dauer von max. wenigen Tagen oder im Blended-Learning- oder Online-Format
	Gemeinsamen Betreuung einer studentischen Abschlussarbeit	Eignung

Tab. 1: Identifizierte Möglichkeiten der Internationalisierung in Fernstudiengängen (eigene Darstellung).

xis hat sich für Letztgenanntes der Begriff der virtuellen Mobilität etabliert.

Das *temporäre Auslandsstudium* gilt als sichtbarste Form der Internationalisierung in Studium und Lehre überhaupt (Hénard, Diamond & Roseveare, 2012) und bekam im Zuge des europäischen Förderprogramms Erasmus+ große Dynamik. Es eignet sich in seiner klassischen Form als mehrmonatiger Aufenthalt zwar nicht für Fernstudierende. Ändert man aber die Lehr-Lern-Form hin zu einem Blended-Learning- oder einem reinen Online-Format, so wird ein Auslandsstudium für Fernstudierende durchaus realisierbar, da Präsenzzeiten nun wegfallen oder maximal wenige Male stattfinden und dabei pro Termin wenige Tage an einem physischen Ort bzw. wenige Stunden an einem virtuellen Ort dauern. Bei einer derartigen Form ist jedoch zu hinterfragen, inwiefern die Vorteile eines mehrmonatigen Auslandsstudiums – z.B. der kontinuierliche Kontakt zu einer anderen Kultur und meist auch zu einer anderen Sprache vor Ort – gegeben sind.

Ein *Praktikum im Ausland* wird über einen Zeitraum von wenigen Wochen bis hin zu mehreren Monaten absolviert (Wisch & Willige, 2015) und besitzt zahlreiche Funktionen: Es gibt Einblick in internationale Berufsfelder, ermöglicht den Ausbau der eigenen interkulturellen Kompetenz und erweitert die Kenntnisse über die wirtschaftlichen bzw. sozialen Rahmenbedingungen des Landes (Hochschulrektorenkonferenz, 2017; Europäische Kommission, 2018). Praktika für Fernstudierende sind allerdings nur realisierbar, wenn sie als Kurzpraktika mit einer Dauer von maximal wenigen Wochen bzw. in Form einer Hospitation stattfinden, die i.d.R. einen Zeitraum von einem Tag bis hin zu einer Woche besitzen (Karcher, 2017).

Auch über einen *Forschungsaufenthalt und das Schreiben einer Abschlussarbeit im Ausland* lassen sich internationale Erfahrungen machen. Forschungsaufenthalte können individuell oder in der Gruppe stattfinden und dabei beispielsweise als gegenseitige Forschungsbesuche oder als internationales Forschungsprojekt im Ausland organi-

siert sein (Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm, 2017; Hochschule für Bildende Künste Dresden, 2017). Über Forschungsprojekte lassen sich zudem ideal Abschlussarbeiten im Ausland realisieren (Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg, 2014). Sie lassen sich aber auch über Unternehmenskontakte aus einem früheren Praktikum verwirklichen (Hochschule Heilbronn, 2017). Sowohl bei Forschungsaufenthalten als auch bei Abschlussarbeiten im Ausland gibt es weder innerhalb der untersuchten Dokumente noch in anderen Quellen aussagekräftige Informationen darüber, wie lange der eigentliche physische Aufenthalt i.d.R. dauert und inwiefern auch digitale Medien für Zusammenkünfte zum Einsatz kommen. Es ist daher davon auszugehen, dass es je nach Forschungsprojekt bzw. Abschlussarbeit große Unterschiede gibt. Denkbar sind physische Auslandsaufenthalte von wenigen Tagen bis hin zu mehreren Monaten. Forschung und Abschlussarbeiten im Ausland lassen sich für Fernstudierende nur realisieren, wenn die Auslandsaufenthalte maximal wenige Tage dauern oder sie gänzlich ins Virtuelle übertragen werden.

Akademische Kurzprogramme im Ausland werden i.d.R. als Summer bzw. Winter Schools oder als Sprach- und Fachkurse angeboten. Sie werden meist in der vorlesungsfreien Zeit über maximal vier Wochen an der Hochschule vor Ort durchgeführt (Woisch & Willige, 2015; Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2019). Akademische Kurzprogramme im Ausland sind für Studierende üblicherweise fakultativ, dort erbrachte Studienleistungen können aber anschließend auf das eigentliche Studium angerechnet werden. Sofern sie wenige Tage dauern, eignen sie sich für Fernstudiengänge. Kurzprogramme mit einer längeren Dauer können von Fernstudierenden nur dann wahrgenommen werden, wenn die Lehr-Lern-Form hin zu einem Blended-Learning- oder reinen Online-Format geändert wird.

Exkursionen sind wissenschaftliche Bildungsreisen in Form von Gruppenreisen, die von der Heimathochschule organisiert und an Partnerhochschulen oder zu Unternehmen bzw. Einrichtungen unternommen werden, die für das Studium oder eine spätere berufliche Tätigkeit interessant sind (Werth & Sedlbauer, 2011). Sie eignen sich für Fernstudiengänge, da sie so organisiert werden können, dass sie wenige Tage im Ausland stattfinden.

3.2 Möglichkeiten im Rahmen der Lehre am Heimatcampus

Möglichkeiten der Internationalisierung für Studiengänge können nicht nur via Auslandsmobilität durchgeführt werden, sondern auch „zu Hause“ am heimatlichen Campus bzw. in dessen geografischer Umgebung. Sie leisten einen wichtigen Beitrag, auch jenen Studierenden internationale Erfahrungen und eine interkulturelle Kompetenz zu ermöglichen, die Auslandsaufenthalte kaum oder gar nicht realisieren können. Es wurden insgesamt sieben Möglichkeiten identifiziert:

Internationale Inhalte vermitteln den Studierenden Fachkenntnisse aus einer Vielzahl internationaler Perspektiven und ermöglichen ihnen so ein globales Verständnis ihrer Fachdisziplin (Hochschulrektorenkonferenz, 2017). Dabei ist es wichtig zu betonen, dass internationale Inhalte keine Lehre in einer Fremdsprache voraussetzen, sondern auch auf Deutsch behandelt werden können. Internationale Inhalte eignen sich ausgezeichnet zur Implementierung in Fernstudiengänge, da sich die Dauer der Beschäftigung mit ihnen und ihre Didaktik nach der gewählten Lehr-Lern-Form des Moduls richten, in dem die Inhalte gelehrt werden.

Interkulturelle Inhalte können über die Auseinandersetzung mit fremden, aber auch mit eigenen Verhaltensweisen und Einstellungen die Fähigkeit stärken, sich in kulturellen Überschneidungssituationen adäquat zu orientieren und zu verhalten (Huneke & Steinig, 2010; Pfäffli, 2015). Hierzu zählen beispielsweise Themen zur Landeskunde und interkulturelle Trainings vor Beginn eines Auslandsaufenthaltes. Da interkulturelle Inhalte sowohl im Selbst- als auch im Kontaktstudium eingesetzt und dort zeitlich und methodisch flexibel genutzt werden können, eignen sie sich für Fernstudiengänge.

Allgemein- und fachsprachliche *Fremdsprachenkurse* sind eine weitere Möglichkeit, das Curriculum zu internationalisieren. Hochschulen können sie entweder als Pflicht- oder als Wahlpflichtkurs verankern und bieten dabei häufig ein großes Spektrum an Sprachen an. Sofern Fremdsprachenkurse die Spezifika von Fernstudiengängen berücksichtigen, d.h. wenn die Präsenzzeiten maximal wenige Male stattfinden sowie pro Termin maximal wenige Tage an einem physischen Ort bzw. maximal wenige Stunden an einem virtuellen Ort dauern, eignen sie sich für Fernstudiengänge. Denkbar sind hier z.B. kurze Kompaktkurse in Präsenzlehre und Blended-Learning- bzw. reine Online-Kurse über einen längeren Zeitraum.

Ein *Praktikum bei einer internationalen Einrichtung* in der Nähe der Heimathochschule bzw. des Wohnortes bietet eine gute Alternative für jene Studierende, die ein curricular verankertes Praktikum antreten müssen und es aufgrund bestimmter Einschränkungen nicht im Ausland absolvieren können oder wollen (Ittel, Künze & Meyer do Nascimento Pereira, 2017). Außerhalb der Arbeitszeit befinden sich die Studierenden jedoch in ihrem gewohnten Umfeld, sodass derartige Praktika nur eine Alternative zu solchen im Ausland darstellen und diese nicht ersetzen können (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2015). Praktika dauern selten nur wenige Wochen, sondern meist mehrere Monate und werden dabei i.d.R. täglich an einem physischen Ort durchgeführt. Für Fernstudierende eignen sich Praktika daher nur, wenn sie wenige Wochen oder als Hospitation wenige Tage dauern und damit der zeitlichen Struktur von Präsenzzeiten in Fernstudiengängen entsprechen.

Es ist darüber hinaus möglich, *Kontakt mit internationalen Personen oder Organisationen* im Umfeld der Heimathoch-

schule oder online aufzunehmen und in die curriculare Lehre mit einzubeziehen. Dies erlaubt Studierenden, die geknüpften Kontakte z.B. für ein späteres Praktikum, den beruflichen Einstieg oder die Zusammenarbeit im Rahmen einer Abschlussarbeit zu nutzen. Derartige Zusammenkünfte können beispielsweise als gemeinnützige Arbeit oder interkulturelles Projekt mit Studierenden und den Vertretern der genannten Gruppen, als Exkursion oder in Form anwendungsorientierter Forschung durchgeführt werden (Knight, 2008). Aufgrund der seltenen Erwähnung in den untersuchten Dokumenten lässt sich ableiten, dass diese Möglichkeit bisher kaum eingesetzt wird. Die Vorteile für Hochschulen liegen jedoch deutlich auf der Hand: Kontakte mit internationalen Personen oder Unternehmen lassen sich leicht herstellen, flexibel nutzen und benötigen daher kaum personelle oder finanzielle Ressourcen. Für Fernstudiengänge eignet sich diese Möglichkeit außerordentlich, da sie in die zeitliche und räumliche Struktur eines Moduls leicht integriert werden kann.

Fremdsprachige Lehre und Lehrmaterialien stellen eine beliebte Methode der Internationalisierung von Studiengängen dar. Die Dauer der fremdsprachigen Lehre und ihre Didaktik hängen von der gewählten Lehr-Lern-Form ab, die beispielsweise einen einzelnen Gastvortrag, ein ganzes Modul oder auch einen kompletten Studiengang betreffen kann. Fremdsprachige Lehrmaterialien können in Print- oder digitaler Form zur Verfügung gestellt werden. Da fremdsprachige Lehre und Lehrmaterialien sowohl im begleiteten Selbststudium als auch im Kontaktstudium eingesetzt werden können – auch innerhalb des für Fernstudiengänge nötigen zeitlichen Rahmens –, eignen sie sich sehr gut für Fernstudiengänge.

Analog zu akademischen Kurzprogrammen im Ausland können auch *an der Heimathochschule akademische Kurzprogramme* durchgeführt werden, die dann einen internationalen Charakter besitzen. Meist werden sie als Summer bzw. Winter School oder als Fachkurs angeboten. Ihre Internationalität lässt sich beispielsweise über die internationale Zusammensetzung der Teilnehmenden, über die verwendete Sprache oder die besprochenen Inhalte realisieren. Internationale akademische Kurzprogramme „zu Hause“ eignen sich aber nur dann für Fernstudiengänge, wenn sie maximal wenige Wochen dauern. Andernfalls lassen sie sich für Fernstudierende nur als Blended-Learning- oder als reines Onlineformat nutzen.

3.3 Möglichkeiten im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit

Neben den beiden Bereichen der Auslandsmobilität und Lehre am Heimatcampus gibt es einen dritten Bereich, der für Fernstudiengänge relevant ist: die internationale Zusammenarbeit. Im Rahmen der Vergleichsanalyse wurden drei Möglichkeiten identifiziert.

Internationale Zusammenarbeit lässt sich über *gemeinsame Lehrveranstaltungen* vielfältig realisieren. Dazu entwickeln

die Lehrenden mehrerer Hochschulen gemeinsam Lehrveranstaltungen und führen sie anschließend als gemeinsames Projekt, gemeinsamen Kurs oder gemeinsames Modul zusammen durch – online, vor Ort oder im Blended-Learning-Format (Wannemacher, 2016). Die Zusammenarbeit kann sich dabei auf einen kurzen Zeitraum für einen Kurs- bzw. Modulteil oder auf einen längeren Zeitraum für einen ganzen Kurs bzw. für ein komplettes Modul beziehen. Oftmals kommen dabei einige der zuvor beschriebenen Möglichkeiten wie z.B. interkulturelle Inhalte und fremdsprachige Lehre zum Einsatz. Gemeinsame Lehrveranstaltungen eignen sich bestens für Fernstudiengänge, denn sie können so konzipiert und durchgeführt werden, dass das Kontaktstudium maximal wenige Male stattfindet und dabei pro Termin maximal wenige Tage an einem physischen Ort bzw. maximal wenige Stunden an einem virtuellen Ort dauert.

Gemeinsame Kurzprogramme werden zusammen mit einer Partnerhochschule bzw. mit mehreren Partnerhochschulen konzipiert und auch durchgeführt: entweder an einer der Hochschulen, vollständig online oder als Blended-Learning-Format. Sie können in Form von Summer bzw. Winter Schools oder außer-curricularen Kursen stattfinden und werden im Allgemeinen in der vorlesungsfreien Zeit über mehrere Wochen durchgeführt (Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, 2014; Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, 2015). Wie bei Kurzprogrammen, die durch eine einzelne Hochschule im In- oder Ausland durchgeführt werden, können sich auch gemeinsame Kurzprogramme für Fernstudiengänge je nach ihrer Dauer eignen: immer dann, wenn sie wenige Wochen in Anspruch nehmen. Eine Alternative stellen auch hier Kurzprogramme dar, die als Blended-Learning- oder als reine Onlineprogramme durchgeführt werden.

Eine letzte ermittelte Möglichkeit der Internationalisierung besteht darin, eine studentische *Abschlussarbeit durch Gutachterpersonal zwei verschiedener Hochschulen gemeinsam zu betreuen*. Sie bietet sich beispielsweise bei internationalen Themen, Forschung im Ausland oder fremdsprachigen Abschlussarbeiten an. Dabei kann die hauptsächliche Betreuung entweder bei der Person der Heimat- oder der Partnerhochschule liegen. Der Austausch zwischen Studierenden und Betreuenden erfolgt – wie bei jeder Abschlussarbeit – via E-Mail, über Präsenztermine an der Hochschule oder über andere Kommunikationsformen. Die Präsenztermine, sofern angesetzt, beschränken sich üblicherweise auf sehr wenige Male und werden online oder vor Ort sowie als individuelle Treffen oder als Kolloquien in der Gruppe durchgeführt. Da die Kommunikation zwischen Studierenden und Betreuenden asynchron oder wenige Male und für eine kurze Zeit synchron stattfindet, eignet sich die gemeinsame Betreuung studentischer Abschlussarbeiten durchaus für Fernstudiengänge.

4 Diskussion der Ergebnisse

Die Untersuchung verfolgte das Ziel, jene Möglichkeiten zu identifizieren, mit denen sich Fernstudiengänge interna-

tionalisieren lassen. Es konnte ermittelt werden, dass alle der 15 Möglichkeiten zur Internationalisierung von Studiengängen generell, die im Rahmen einer Inhaltsanalyse identifiziert worden waren, sich auch speziell für Fernstudiengänge eignen – entweder direkt oder mittels einer an die Besonderheiten von Fernstudiengängen vorgenommenen Anpassung. Insofern zeigt sich, dass bei Fernstudiengängen eine genauso große Vielfalt an Möglichkeiten besteht, einen Studiengang zu internationalisieren wie bei Präsenzstudiengängen. Fernstudierende können ihre internationalen Erfahrungen und interkulturelle Kompetenz entweder über einen Auslandsaufenthalt, über die Lehre und verschiedene Veranstaltungen am Heimatcampus oder über internationale Zusammenarbeit mit einer ausländischen Partnerhochschule ausbauen. Die identifizierten Möglichkeiten können je nach Situation miteinander verwoben werden und sich so gegenseitig bereichern. Es gilt jedoch zu betonen, dass die Zusammenstellung an Möglichkeiten trotz einer umfassenden vorgenommenen Inhaltsanalyse langfristig nicht vollständig bleibt, sondern aufgrund beispielsweise technologischer Neuerungen und Schwankungen der finanziellen und personellen Ressourcen an Hochschulen Änderungen unterliegt.

Aus Sicht der Fernstudierenden ist die Implementierung einer Vielzahl an Möglichkeiten wünschenswert, da trotz einer prinzipiellen Eignung für Fernstudiengänge die Möglichkeiten nicht immer auch von allen Fernstudierenden wahrgenommen werden können – beispielsweise aus finanziellen, familiären oder beruflichen Gründen. Bei der Implementierung von Möglichkeiten sollten Hochschulen zudem berücksichtigen, dass Fernstudierende nicht viel Zeit bzw. nur wenige Urlaubstage im Jahr zur Verfügung haben, um Präsenzzeiten an einem physischen Ort wahrnehmen zu können. Daher sollten Möglichkeiten so ausgewählt werden, dass sie nicht nur einzeln, sondern auch in Kombination maximal wenige Male pro Modul bzw. Studieneinheit stattfinden sowie pro Termin maximal wenige Tage an einem physischen Ort dauern oder vollständig virtuell durchgeführt werden.

Die Möglichkeiten können entweder als fakultatives oder obligatorisches Element eingebaut werden. Dabei handelt es sich nicht unbedingt um zusätzliche Lerninhalte, sondern um die Neuausrichtung existierender Curricula (Hochschulrektorenkonferenz, 2017). Fernstudiengänge können allerdings sehr unterschiedlich organisiert sein, sodass die Implementierung einer Möglichkeit stets auf Basis einer individuellen Eignungsprüfung und Anpassung erfolgen muss. Die Einführung ist daher mit einem gewissen Engagement und ggf. einer bestimmten technischen Ausstattung von Seiten der Hochschule bzw. seiner Mitglieder verbunden.

Aufgrund der technischen Fortschritte der vergangenen Jahre und der daraus zu erwartenden weiteren Fortschritte in Zukunft werden digitale Medien insbesondere bei der Implementierung von Möglichkeiten in Fernstudiengänge eine immer wichtigere Rolle spielen. Fernstudiengänge können

hier gar als Vorreiter und Pilotprojekt an Hochschulen fungieren und so verstärkt auf sich aufmerksam machen.

Das Vorhaben, Fernstudiengänge zu internationalisieren, steht aber auch einer Vielzahl offener Fragen gegenüber, deren Beantwortung die Implementierung der verschiedenen Möglichkeiten erheblich erleichtern würde. Vergleicht man Fernstudiengänge miteinander, so lässt sich feststellen, dass es oft große Unterschiede gibt – sowohl was den Anteil des Kontakt- bzw. begleiteten Selbststudiums als auch den Anteil der Präsenzphasen an einem physischen Ort bzw. im virtuellen Raum betrifft. Darüber hinaus variieren die Technikaffinität und Fremdsprachenkenntnisse unter den Studierenden zum Teil erheblich. Eine detaillierte Erforschung der Beschaffenheit von Fernstudiengängen in Deutschland könnte dazu beitragen, im nächsten Schritt zu klären, welche Internationalisierungsmöglichkeiten sich für welche Art Fernstudiengänge besser oder schlechter eignen: Welche räumlichen und zeitlichen Eigenschaften sollten diese Möglichkeiten idealerweise besitzen, um den jeweiligen Fernstudierenden am gerechtesten werden? In welchen Arten von Fernstudiengängen haben sich welche Möglichkeiten bereits bewährt? Auch Forschungsfragen zum Datenschutz digital basierter Möglichkeiten und zu Trends außerhalb Deutschlands stellen wichtige Forschungsfelder dar.

Festzuhalten bleibt abschließend, dass die Zusammenstellung der 15 Möglichkeiten nicht nur für Fernstudiengänge verwendet werden kann. Abhängig von den konkreten Charakteristika des jeweiligen Studiengangs lassen sie sich beispielsweise auch in Präsenzstudiengängen, die in Teilzeit durchgeführt werden, in dualen Studiengängen und in kürzeren hochschulischen Bildungsangeboten anwenden. Insofern stellt die Untersuchung auch einen Mehrwert für Programme außerhalb des Fernstudiums dar.

Literatur

- Casper-Hehne, H. & Reiffenrath, T. (2017a). Einleitung. In Casper-Hehne, H. & Reiffenrath, T. (Hrsg.), *Internationalisierung der Curricula an Hochschulen. Konzepte, Initiativen, Maßnahmen* (S. 5–18). Bielefeld: Bertelsmann.
- Casper-Hehne, H. & Reiffenrath, T. (Hrsg.). (2017b). *Internationalisierung der Curricula an Hochschulen. Konzepte, Initiativen, Maßnahmen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD. (2019). *FAQ – Häufig gestellte Fragen & Glossar*. Abgerufen am 29. März 2019 von <https://www.daad.de/ausland/service/fragen/de/7583-faq-haeufig-gestellte-fragen-glossar>
- Europäische Kommission. (2018). *Erasmus+ Programmleitfaden*. Version 2 vom 15.12.2017. Abgerufen am 29. März 2019 von https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide2_de.pdf

- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz - GWK. (2013). *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland*. Abgerufen am 29. März 2019 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_Strategiepapier_Internationalisierung_Hochschulen.pdf
- Gorges, K. & Bröker, T. (2014). Chancen und Grenzen der Flexibilität in berufsbegleitenden Studiengängen. In Rensing, C. & Trahasch, S. (Hrsg.), *Proceedings der Pre-Conference. Workshops der 12. e-Learning Fachtagung Informatik. DeLFI 2014* (S. 11-19). Abgerufen am 29. März 2019 von <http://ceur-ws.org/Vol-1227/paper11.pdf>
- Hénard, F., Diamond, L. & Roseveare, D. (2012). *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions*. Paris: OECD. Abgerufen am 29. März 2019 von <http://www.oecd.org/education/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>
- Hermann-Ruess, A. & Ott, M. (2014). *Das gute Webinar. Das ganze Know-how für bessere Online-Präsentationen, ein Praxisratgeber: online präsentieren und Kunden gewinnen*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. (2014). *Deutsch-Amerikanische Summer School*. Abgerufen am 29. März 2019 von <https://www.h-brs.de/de/pressemitteilung/deutsch-amerikanische-summer-school>
- Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg. (2014). *Die Internationalisierungsstrategie / European Policy Statement - Hochschule Coburg*. Abgerufen am 29. März 2019 von https://www.coburg-university.de/fileadmin/hscoburg/Internationalisierungsstrategie_2014.pdf
- Hochschule für Bildende Künste Dresden. (2017). *Internationalisierung an der Hochschule für Bildende Künste Dresden*. Abgerufen am 29. März 2019 von http://www.hfbk-dresden.de/fileadmin/alle/Studienangelegenheiten/Erasmus/Internationalisierungsstrategie_08.03.17.pdf
- Hochschule Heilbronn. (2017). *Internationalisierungsstrategie der Hochschule Heilbronn*. Abgerufen am 29. März 2019 von https://www.hs-heilbronn.de/12297135/internationalisierungsstrategie_dtsch.pdf
- Hochschulforum Digitalisierung. (2016). *The Digital Turn - Hochschulbildung im digitalen Zeitalter*. Arbeitspapier Nr. 27. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Abgerufen am 29. März 2019 von <https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf>
- Hochschulkompass. (2019). *Fernstudium in Deutschland*. Abgerufen am 29. März 2019 von <https://www.hochschulkompass.de/studium/rund-ums-studieren/studienformen/fernstudium.html>
- Hochschulrektorenkonferenz - HRK. (2017). *Zur Internationalisierung der Curricula*. Empfehlung der HRK-Mitgliederversammlung vom 9.5.2017. Abgerufen am 29. März 2019 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Internationalisierung_Curricula_Empfehlung_09.05.2017.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz, Audit „Internationalisierung der Hochschulen“, Fuchs, S. & Wahlers, M. (2014). *Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen*. Bonn: HRK. Abgerufen am 29. März 2019 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit_Auf_internationale_Erfolge_aufbauen.pdf
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 5. Aufl., Berlin: Erich Schmidt.
- Ittel, A., Künze, G. & Meyer do Nascimento Pereira, A. (2017). Timely Teacher Education: An Approach to Internationalising the Curricula. In H. Casper-Hehne & T. Reiffenrath (Hrsg.), *Internationalisierung der Curricula an Hochschulen. Konzepte, Initiativen, Maßnahmen* (S. 210-220). Bielefeld: Bertelsmann.
- Karcher, F. (2017). Fachlich reflektierte Hospitation mit Bericht. In J. Gerick, A. Sommer & G. Zimmermann (Hrsg.), *Kompetent Prüfungen gestalten. 53 Prüfungsformate für die Hochschullehre* (S. 76-79). Münster und New York: Waxmann.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers. Abgerufen am 29. März 2019 von <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. London u. New York: Routledge.
- Lehmann, B. (2012). Aus der Ferne Lehren und Lernen - zu den Grundzügen eines außergewöhnlichen Bildungsformats. In BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Aus der Ferne Lehren und Lernen. Zu den Grundzügen eines außergewöhnlichen Bildungsformats* (S. 19-41). Bielefeld: Bertelsmann.
- Luber, S. & Geisler, I. (2016). *Online-Trainings und Webinare. Von der Vermarktung bis zur Nachbereitung*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Pfäffli, B. K. (2015). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen* (2. Aufl.). Bern: Haupt.

- Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen. (2015). *Gemeinsame Summer School in den USA*. Abgerufen am 29. März 2019 von <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Aktuell/Pressemitteilungen/September/-jdxu/Gemeinsame-Summer-School-in-den-USA>
- Scherenberg, V. & Buchwald, P. (2016). *Stressmanagement im Fernstudium. Ein Praxisratgeber für nebenberuflich Aktive*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schulz, M. (2017). Digital Events und Messen – gestern noch Theorie, heute schon Wirklichkeit. In T. Knoll (Hrsg.), *Veranstaltungen 4.0. Konferenzen, Messen und Events im digitalen Wandel* (S. 171-194). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2015). *Hochschul-Bildungs-Report 2020. Jahresbericht 2015: Internationale Bildung*. Essen: Edition Stifterverband. Abgerufen am 29. März 2019 von <https://www.stifterverband.org/hochschul-bildungs-report-2020-bericht-2015>
- Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. (2017). *Internationalisierungsstrategie 2017-2022*. Abgerufen am 29. März 2019 von https://www.th-nuernberg.de/fileadmin/abteilungen/hl/hl_docs/Internationalisierungsstrategie_THN_FINAL_DE_web_01082017.pdf
- Völk, D. & Netz, N. (2012). Organisationsformen und Qualitätsdimensionen berufsbegleitender Studienangebote in Deutschland. In A. Fogolin (Hrsg.), *Bildungsberatung im Fernlernen: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 45-65). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wannemacher, K. (2016). *Digitale Modelle internationaler Hochschulkooperation in der Lehre*. Arbeitspapier Nr. 22. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Abgerufen am 29. März 2019 von https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr22_Internationale_Hochschulkooperationen.pdf
- Werth, L. & Sedlbauer, K. (2011). *In Forschung und Lehre professionell agieren*. 4. Aufl., Bonn: Deutscher Hochschulverband.
- Woisch, A. & Willige, J. (2015). *Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität*. Abgerufen am 29. März 2019 von https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad_dzhw_internationale_mobilit%C3%A4t_im_studium_2015.pdf

Autorin

Irina Heide, M.P.A., M.A.
 irina.heide@posteo.de

Vizepräsident_innen als Akteure in der hierarchischen Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung

Ein Forschungsbericht

GESA HEINBACH

MATTHIAS ROHS

Kurz zusammengefasst ...

Vor dem Hintergrund der Umgestaltung von Steuerungsprozessen in Hochschulen – weg von einer verwaltenden Steuerung, hin zu einer Governance – verändert sich auch die Rolle der Hochschulleitungen im Geflecht hierarchischer Selbststeuerung. Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt dabei ein besonderes Steuerungsfeld dar, da er im Gegensatz zu Forschung und grundständiger Lehre bisher wenig etabliert und damit gestaltbar ist. Eine besondere Funktion kommt dabei den Vizepräsident_innen zu, welche zentral für die strategische Ausrichtung und Steuerung entsprechender Einheiten zuständig sind. In sieben Interviews mit Vizepräsident_innen für Studium und Lehre im Sommer und Herbst 2018 wurde der Frage nachgegangen, ob die wissenschaftliche Weiterbildung als Feld der Etablierung neuer Steuerungsformen im Hochschulbereich fungiert und welche Instrumente dabei eingesetzt werden. Das Ergebnis zeigt eine geringe aktive Steuerung der wissenschaftlichen Weiterbildung durch die Vizepräsident_innen. Dabei werden – wenn überhaupt – etablierte Steuerungsinstrumente eingesetzt.

1 Einleitung

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist vielfach ein noch ungewohntes Terrain für die Hochschulsteuerung, da sich entsprechende Einrichtungen an vielen Hochschulen erst in den letzten Jahren etabliert und zu einem ernstzunehmenden Bereich entwickelt haben. Gleichzeitig haben Hochschulleitungen durch die zunehmende Autonomie ihrer Einrichtungen neue Entscheidungskompetenzen hinzugewonnen. Die damit verbundenen Steuerungsmaßnahmen aus der Leitungsebene greifen in den traditionellen Strukturen der Selbststeuerung jedoch nur bedingt:

„In deutschen Hochschulen geht es darum zu führen, ohne sich in wesentlichen Bereichen auf formale Entscheidungskompetenzen abstützen zu können. Diejenigen, die die Kernleistungen der Hochschule erbringen, sind durch hierarchisches Handeln nicht erreichbar.“ (Böckelmann, 2017, S. 221, Hervorheb. im Original)

Weil die gesetzlichen Rahmenbedingungen und der öffentliche Diskurs aber klar in Richtung einer gesteuerten Organisation weisen, entstehen in der Praxis „Hybridmodelle“ (Kehm, 2012, S. 23), in denen „die alten Selbstverwaltungsstrukturen weiterhin eine Parallelexistenz neben den neuen Instrumenten“ (Lange, 2008, S. 238) der Hochschulsteuerung führen. Diese Steuerung im Nebeneinander vertikaler und horizontaler Koordination wird als Governance von Hochschulen diskutiert (zusammenfassend Lange, 2008).

Diese Hybridisierung zwischen Institution und Organisation, zwischen zentraler Steuerung und wissenschaftlicher Unabhängigkeit betrifft in besonderem Maße den *Sonderfall der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Sie ist in ihrer je spezifischen Struktur (Jütte & Bade-Becker, 2018) in oder an der Hochschule angesiedelt, und stellt in ihrer gleichzeitigen Markt- wie Wissenschaftsorientierung selbst ein Hybrid dar. Entsprechend einer verwaltungs- oder dienstleistungsnahen Verortung innerhalb der Hochschule werden dann unterschiedliche Steuerungslogiken relevant. Da die wissenschaftliche Weiterbildung weder dem einen oder anderen Bereich vollständig zugeordnet ist, ergeben sich daraus entsprechende Konflikte (Dollhausen & Lattke, 2018, S. 12ff.). In einem modernen Verständnis der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung ist das Prinzip der *hierarchischen Selbststeuerung* (Schimank, 2007) als Governance-Mechanismus der Hierarchie zu verstehen, in dem beide Dimensionen Berücksichtigung finden müssen: Die Management-Grundsätze,

wie sie die Bildungspolitik in den letzten Jahren unterstützt hat, und die Logik der Wissenschaft, wie sie als Verfassungsgrundsatz und in der Identität von Forscherinnen und Forschern als unabhängige Professionelle besteht.

Für die hierarchische Selbststeuerung der wissenschaftlichen Weiterbildung sind typischerweise die Vizepräsident_innen¹ für Studium und Lehre zuständig. Sie können und müssen in Bezug auf hochschulische Weiterbildungseinrichtungen eine besondere Anforderung an ihr Amt erfüllen, denn sie sollen mit ihrem Steuerungshandeln einerseits der normativen Aufgabe begegnen, die wissenschaftliche Weiterbildung als tatsächlich steuerbares Handlungsfeld in ihrer Hochschule zu etablieren und dafür die Verantwortung zu tragen. Andererseits wird von ihnen auf pragmatischer Ebene erwartet, die Potentiale von Weiterbildungsangeboten an der Hochschule für die ganze Organisation nutzbar zu machen, wie auch jene Konflikte zu minimieren, die sich aus einer Marktorientierung an einer Hochschule ergeben können – also etwa inhaltliche Vorgaben aus wirtschaftlichen Bedarfslagen oder auch einer Ausweitung des Dienstleistungsspektrums. Drittens steht das Steuerungshandeln der Vizepräsident_innen in einem engen Verhältnis zur Geschäftsführung der Weiterbildungseinrichtung, die für gewöhnlich aufgrund ihrer operativen Bedeutung eine starke Position und weitgehende Entscheidungsbefugnisse innehat.

Um herauszufinden, wie Amtsinhaber_innen mit dieser Anforderung umgehen, und wie sie sich selbst in den Prozessen moderner Hochschulgovernance verorten, wurde eine Interviewreihe mit Vizepräsident_innen für Studium und Lehre durchgeführt.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Datenerhebung

Das Forschungsinteresse richtete sich auf die hierarchische Selbststeuerung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Element der Hochschulgovernance. Dazu sollten Position, Intentionen und Haltungen der Vizepräsident_innen eruiert werden, die es ermöglichen, ihr Steuerungshandeln zu verstehen. Zentrale Forschungsfragen sind:

- Welche Formen und Instrumente der internen, hierarchischen Selbststeuerung wenden Vizepräsident_innen im Hinblick auf wissenschaftliche Weiterbildung an?
- Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Vizepräsident_innen und wie gehen sie damit um?

Dazu wurden zwischen Juni und November 2018 insgesamt sieben Gespräche mit Vizepräsident_innen für Studium und

Lehre geführt, die jeweils zwischen einer und eineinhalb Stunden dauerten. Die Auswahl der Gesprächspartner_innen erfolgte vor dem Hintergrund möglichst homogener gesetzlicher Rahmenbedingungen (der Bundesländer) bei gleichzeitig hoher Varianz aller anderen Rahmenbedingungen, die Einfluss auf die Formen hierarchischer Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung haben könnten (Größe der Hochschulen, Grad der Etablierung sowie strategischen Bedeutung und Organisationsform der wissenschaftlichen Weiterbildung u.a.).

Die Datenerhebung wurde in Form leitfadengestützter Interviews gestaltet. Im Sinne eines explorativen Vorgehens wurden die Interviews mit dem Ziel durchgeführt, „Aufmerksamkeitsrichtungen zu markieren“ (Heinze, 2001, S. 152) und Indizien zu sammeln, die zur Beantwortung der Forschungsfrage vor allem deshalb notwendig waren, weil kaum einschlägige Forschungsergebnisse vorliegen, die Grundlage einer entsprechenden Hypothesen- bzw. Theoriebildung hätte sein können.

2.2 Datenauswertung

Die Gespräche wurden in Form von Gedächtnisprotokollen dokumentiert. So sollten mögliche Befangenheiten der Gesprächspartner_innen minimiert werden, sowohl hinsichtlich der Sorge, mit ihren Äußerungen auf Ablehnung oder Widerstand im fragilen Gefüge einer hochschulinternen Selbststeuerung zu stoßen, als auch gegenüber Politik und Öffentlichkeit unerfüllbare Erwartungen zu erzeugen. In dem Wissen, dass Äußerungen „nicht allein Äußerungen von irgendetwas [...] sind, sondern immer auch Äußerungen für den konkreten Interaktionspartner“ (Bogner & Menz, 2005, S. 48), wurde durch den Verzicht auf eine Tonaufnahme sichergestellt, dass nicht die Öffentlichkeit als stille Zuhörerin Teil des Gesprächs war.

Protokollgestützte Dokumentationsmethoden sind immer dann einer Tonaufnahme und deren Transkription vorzuziehen, wenn die für das Forschungsinteresse besonders geeigneten Gesprächspartner_innen andernfalls „nicht teilnehmen oder nicht über das sprechen, was für die Forschungsfrage interessant ist“ (Vogel & Funck, 2018, Abs. 72). Da es für die Forschungsfrage von hoher Bedeutung war, keine „politisch korrekten“ Antworten zu erhalten, sondern im Vertrauen geäußerte, ehrliche Urteile über die Arbeit der Hochschulleitungen, hätte eine Tondokumentation, wörtliches Zitieren und damit das empfundene Risiko einer Erkennbarkeit der Person die Ergebnisse der Befragung negativ beeinflusst.

Die Dokumentation der Interviews erfolgte als Teamprotokoll, d.h. als Protokollieren im gemeinsamen Erinnern – festgehalten durch Schaubilder und Stichworte – direkt im Anschluss an die jeweiligen Interviews (Schritt 1). Diese Kurz-

¹ Im Folgenden wird zur besseren Lesbarkeit eine präsidiale Leitungsstruktur zu Grunde gelegt. Die Unterschiede bezüglich eines Rektorats scheinen in Hinblick auf die Fragestellung von untergeordneter Bedeutung, weshalb in der Darstellung keine Differenzierung vorgenommen wurde.

protokolle wurden anschließend ausformuliert und in einer zweiten Reflexion der Interviewer_innen validiert (Schritt 2). Schließlich wurden nach jedem neu hinzukommenden Interview Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den schon stattgefundenen Interviews analysiert und in einem gesonderten Dokument festgehalten (Schritt 3).

3 Ergebnisdarstellung

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse dieser Interviews mit dem Fokus auf die angesprochene Vermittlerrolle dargestellt. Dazu werden zuerst die Steuerungsinstrumente beschrieben, die die interviewten Vizepräsident_innen selbst als Handlungsoptionen nennen. Anschließend werden die unterschiedlichen externen Rahmenbedingungen, wie sie die Gesprächspartner_innen wahrgenommen haben, beschrieben und ihr Umgang damit dargestellt.

3.1 Steuerungsinstrumente

Gegenüber den Mitarbeitenden der Stabsstellen oder anderer Verwaltungseinheiten, die dem Präsidium zuarbeiten, sind die Präsidiumsmitglieder Vorgesetzte und *weisungsbefugt*. Gegenüber den Professuren und Fachbereichen aber müssen Präsidien auf *compliance* hinarbeiten. Dementsprechend wurden unter den möglichen Steuerungsinstrumenten, die einem bzw. einer Vizepräsident_in zur Verfügung stehen, *strategische Instrumente* in den meisten Interviews für besonders wichtig erachtet. Hochschulentwicklungspläne und Zielvereinbarungen mit dem Land, die Umsetzung des Hochschulpakts oder auch einzelne Förderprogramme wirken dabei in zweifacher Hinsicht: Erstens erzeugen sie direkte Steuerungseffekte, beispielsweise indem Leistungszulagen für Tätigkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung gezahlt werden können, oder das Weiterbildungsstudium unterstützende Serviceeinrichtungen eingerichtet werden. Zweitens wirken sie auf die Selbststeuerung der Hochschulakteure, denn strategische Prozesse erzeugen intern Diskurse, die in die Hochschule einsickern. So haben einige Gesprächspartner_innen formuliert, dass Strategieprozesse eine gemeinsame Arbeitsbasis schaffen, die langfristig zur Akzeptanz der vereinbarten Ziele in der Professor_innenschaft führt. Die Vizepräsident_innen selbst können hier initiativ werden, treten aber vor allem in der Vermittlerrolle zwischen externen und internen Interessen auf. Ob sie sich selbst als steuernde Akteure wahrnehmen, hängt davon ab, wieviel Raum sie in den Strategieprozessen ihrer Hochschule tatsächlich einnehmen – bzw. im Zusammenspiel mit den anderen Akteure einnehmen können.

Neben den strategischen Instrumenten haben Vizepräsident_innen für Studium und Lehre *personalbezogene Steuerungsinstrumente* zur Verfügung: In Berufungsverhandlungen, bei Fragen der Professur-Ausstattung oder bei Bleibeverhandlungen ist die Hochschulleitung in einer zunehmend stärker

werdenden Position, auch gegenüber dem wissenschaftlichen Personal. Sie kann hier Vorgaben machen, interne Zielvereinbarungen treffen und über Leistungszulagen steuernd eingreifen. Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind diese Instrumente von großer Bedeutung, weil durch sie die institutionelle Anerkennung eines Engagements in der Weiterbildung geleistet wird – oder ausbleibt. Wenn Möglichkeiten geboten werden, Lehrdeputat im Bereich der Weiterbildung abzuleisten oder die Entwicklung eines neuen Weiterbildungsangebots mit zentral bezahltem Personal unterlegt wird, entsteht mit diesen Anreizstrukturen auch eine Wertschätzung für dieses Tätigkeitsfeld der Hochschule. Fehlen entsprechende Angebote, ist allen Beteiligten klar, dass die Weiterbildung nicht im Blickfeld der Hochschulleitung bzw. Vizepräsident_innen ist oder hochschulweit kein *common sense* über ihre Relevanz besteht.

„Nur wenn die wissenschaftliche Weiterbildung – relational zur Forschung und grundständigen Lehre – in als relevant erachteten Anerkennungs- und Ressourcenverteilungsmechanismen transparent, standardisiert und flächendeckend berücksichtigt wird, kann sie in den wissenschaftlichen Verteilungs- und Definitionskämpfen auch eine gewichtigere Rolle spielen.“ (Schmid & Wilkesmann, 2018, o.S.)

Die Interviewpartner_innen berichteten in diesem Zusammenhang von sehr unterschiedlichen Vorgehensweisen – von keiner Berücksichtigung der wissenschaftlichen Weiterbildung bis hin zu Möglichkeiten der Deputatsanrechnung. Ihre Position als Vizepräsident_in ermöglicht hier Steuerung, beinhaltet aber keine alleinige Entscheidungskompetenz, sondern erfolgt in Absprache mit der gesamten Hochschulleitung und ggf. auch den Fachbereichen / Fakultäten.

In den Gesprächen wurde deutlich, dass personalbezogene Steuerungsinstrumente vor allem monetärer Art sind: direkte Zulagen, Personal, teilweise auch prämierte Lehrpreise. Dabei wurde deutlich, dass finanzielle Steuerung selbst dort Wirkung entfaltet, wo nur geringe Summen verteilt werden können. Die Spielräume der Haushalte sind insbesondere in kleinen Hochschulen so schmal, dass es offensichtlich nicht nur um die Höhe der Summen geht, sondern auch um die damit verbundene anerkennende Symbolik.

Schließlich stehen den Vizepräsident_innen für Studium und Lehre jene Steuerungsinstrumente zur Verfügung, die aus der *Qualitätssicherung* erwachsen. Dazu gehört insbesondere die Akkreditierung. Sie wurde von den Interviewpartner_innen als ausnehmend wichtiges Instrument eingeordnet, da es direkten Zugriff auf die Gestaltung von Lehrangeboten ermöglicht – sowohl für die grundständige wie für die weiterbildende Lehre. Vizepräsident_innen entscheiden nicht allein über eine Akkreditierung oder die damit ggf. verbundenen Auflagen.²

² Näheres regelt der Studienakkreditierungsstaatsvertrag (KMK, 2018).

Sie können aber im Vorfeld der Einführung von Studienangeboten als *Gatekeeper* fungieren und mit Rückbezug auf vereinbarte Strategien die Entwicklung des Lehrangebots steuern. Die Befragten schildern es als großen Vorteil, dass sie hier in der Position sind, angefragt zu werden, statt selbst initiieren zu müssen und nehmen die Qualitätssicherung als starkes Steuerungsinstrument wahr.

Im Weiterbildungsbereich kommt eine explizit ökonomische Perspektive hinzu, da sich die Angebote selbst tragen müssen. Daraus resultiert für die Vizepräsident_innen für Studium und Lehre ein weiteres Steuerungsinstrument: Sie können *wirtschaftlichen Erfolg* (in dem minimalen Sinne, dass keine Verluste entstehen) verlangen und gegebenenfalls Sparmaßnahmen ergreifen oder auf die Schließung von Studienangeboten hinwirken. Im Alltag werden solche Entscheidungen aber meistens in den Weiterbildungseinrichtungen direkt entschieden, wie die Gesprächspartner_innen beschreiben. Steuerung seitens des bzw. der Vizepräsident_in findet aber statt, wenn etwa eine neue Organisationsform und -strukturen der Weiterbildungseinrichtungen geschaffen werden (z.B. rechtliche Organisationsform oder die Gestaltung von Leitungsstrukturen).

Insbesondere im Hinblick auf die letzten beiden Instrumente (Qualitätssicherung und ökonomischer Erfolg) sind *Daten* von Bedeutung. Sie sind nicht selbst ein Steuerungsinstrument, sondern werden für einen effektiven Einsatz von Steuerungsinstrumenten genutzt. Während der Interviews entstand das Bild, dass die an Hochschulen vorhandenen Daten von den Hochschulleitungen zur Kenntnis genommen, aber bisher wenig systematisch eingefordert und verwendet werden. Die Gesprächspartner_innen stimmten darin überein, dass nicht *mehr* Daten gebraucht würden, sondern - wenn überhaupt - eine umfassendere Auswertung bzw. eine zielführende Interpretation.

Die Beschreibung dieser zentralen Steuerungsinstrumente zeigt, dass die Vizepräsident_innen über verschiedene Möglichkeiten der Steuerung verfügen, die jedoch nur selten für eine konsequente Steuerung der wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt werden. Zum einen ist das darauf zurückzuführen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung an vielen Hochschulen noch nicht den Stellenwert hat, der sie in den Mittelpunkt von Entwicklungsbemühungen stellt, und insbesondere unter den Bedingungen knapper Zeitressourcen³ besitzt dieses Feld (noch) keine entsprechende Priorität. Hinzu kommt das Amtsverständnis der Vizepräsident_innen im Gefüge der hierarchischen Selbststeuerung, demnach sie kooperativ denken und eher konfliktvermeidend unter Berücksichtigung ihrer temporären Rolle agieren. Schließlich gilt im Hinblick auf die wissenschaftliche Weiterbildung, dass diese weitgehend aus sich heraus funktioniert, d.h. professionelle Strukturen etabliert hat, die ein Bestehen auf dem

gegebenen Status sicherstellt und im Alltag wenig proaktive Steuerung seitens der Hochschulleitung erfordert. Einige der interviewten Vizepräsident_innen haben daraus ein explizit reaktives Amtsverständnis abgeleitet, sich als „Feuerwehr“ bezeichnet, die nur eingreift, wenn Probleme entstehen.

Im Folgenden soll nun ein besonderes Augenmerk auf die externen Faktoren gerichtet werden, die neben der internen Funktionslogik von Hochschulen einen Einfluss auf die hierarchische Selbststeuerung der wissenschaftlichen Weiterbildung ausüben.

3.2 Externe Rahmenbedingungen

Traditionell haben Hochschulleitungen Repräsentationsaufgaben nach außen zu erfüllen (Dörre & Neis, 2010, S. 59) und ihre Hochschule gegenüber den politischen Institutionen zu vertreten. Im Sinne der Hochschulautonomie hat Letzteres an Bedeutung gewonnen. Im politischen Aushandlungsprozess um Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Politik entsteht eine Spannung zwischen denjenigen, die die Rahmenbedingungen setzen können (Parlamente, Ministerien) und jenen, die innerhalb dieses Rahmens handeln und sich für die Motivation der Akteure in den Institutionen verantwortlich zeichnen (Hochschulleitungen). Politische Vorgaben ermöglichen und verlangen die Initiierung von Steuerungsprozessen durch die Präsidien. Es wird durch diese Vorgaben gewissermaßen objektiv nötig, Strategien zu entwickeln und umzusetzen. Dadurch kann eine Schwächung der Vizepräsident_innen entstehen, wenn vor allem ihre Machtlosigkeit gegenüber externen Vorgaben gesehen wird (Böckelmann, 2017, S. 217).

„Möglich ist jedoch auch, dass eine Art emotionale Verbündung von Hochschulleitung und Hochschulmitgliedern gegenüber den als dysfunktional empfundenen Regelungen von außen stattfindet (gemeinsam „schimpft“ man über eine externe Instanz).“ (Böckelmann, 2017, S. 218)

Zielvereinbarungen mit dem Land sind Vorgaben, deren Nicht-Erfüllung normalerweise finanzielle Konsequenzen für die Hochschule mit sich bringen. Vizepräsident_innen können in einem solchen Steuerungsprozess als Moderator_innen in Erscheinung treten: Wurde der Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung für eine Hochschule mit dem Land vereinbart, so ist es im Interesse aller Akteure dieser Hochschule, diesen Ausbau zu fördern.

Neben den direkten und verschriftlichten Vorgaben von politischer Seite, wirken auch andere externe Einflüsse auf Hochschulen. Gremien wie die Hochschulräte oder selbst geschaffene Gesprächskreise mit der lokalen Wirtschaft, mit Verbänden und regionaler Politik erzeugen Bilder über Anforderungen des Arbeitsmarktes und an zukünftigen Ab-

³ Insbesondere Vizepräsident_innen von Fachhochschulen sind für dieses Amt nur teilweise freigestellt und bieten etwa weiterhin Lehrveranstaltungen an.

solvent_innen ebenso wie an die Außenwirkung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Beitrag für die Regionalentwicklung (Rohs & Steinmüller, 2018). Damit entwickelt sich ein Einfluss von außen, jedoch kein eindimensionaler. Denn die Schlussfolgerung, Universitäten und Hochschulen würden sich den dort formulierten Bedarfen kritiklos annehmen, oder sich ihnen gar unterwerfen, wäre vorschnell. Wie weit die Hochschulen darauf eingehen wollen oder müssen, hängt nicht zuletzt davon ab, wie die Hochschulleitungen und zuständigen Vizepräsident_innen sich zu externen Einflüssen auf ihre Hochschulentwicklung positionieren, d.h. wie sie ihre Rolle als Vermittler_in ausfüllen.

Der bedarfsorientierte Ansatz, etwa zur Entwicklung neuer Studienangebote (Schwikal, Steinmüller & Rohs, 2017), lässt sich in den Gedanken einer Third Mission, die die Hochschule in ihrer jeweiligen Region und der Gesellschaft insgesamt stärker verankern soll, leicht integrieren. Das gilt insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung, die dem Gedanken der Bedarfsorientierung besonders verpflichtet ist (Seitter, 2018). Gleichzeitig können Einrichtungen diese externen Bedarfslagen als Legitimation ihrer Existenz, Entwicklung und Ausstattung an die Hochschulleitung herantragen.

In den Gesprächen beschrieben die interviewten Vizepräsident_innen für Studium und Lehre, dass es eher selten direkt eine Aufforderung zur Entwicklung von Studiengängen gibt – von politischer Seite kommt dies bei großem öffentlichen Bedarf vor (etwa in den Gesundheits- oder Bildungswissenschaften), von Seiten der Wirtschaft geschieht es manchmal in Form einer Kooperationsanfrage großer Unternehmen. Eine Zusammenarbeit findet darüber hinaus auch mit zivilgesellschaftlichen Akteure oder anderen Bildungseinrichtungen statt (Sweers, 2019). Die befragten Vizepräsident_innen für Lehre und Studium waren sich bis auf eine Ausnahme darin einig, keinen Druck von Dritten wahrzunehmen, bestimmte Studienangebote zu schaffen. Initiativen für neue Studiengänge in der wissenschaftlichen Weiterbildung entspringen nach wie vor zumeist dem Interesse eines bzw. einer Professor_in, welches aber neben fachlicher Relevanz häufig aus Kontakten mit Wirtschaft und Gesellschaft resultiert, die zu dem Eindruck führen, es bestünde Bedarf.

Die interviewten Vizepräsident_innen sehen die akademische Unabhängigkeit durch Bedarfsorientierung von Weiterbildungsangeboten nicht gefährdet. Sie begreifen diese Prozesse, trotz externer Impulse, als Teil der Hochschulentwicklung, und in diesem Sinne auch als Prozesse, die in der Hand der akademischen Selbstverwaltung liegen. Sie beschrieben aber, das sei kritisch angemerkt, ihren je individuellen Bedeutungszusammenhang und keine reflexive

Position. In den Interviews wurde dementsprechend auch ein Spektrum an Positionen sichtbar, das von einer deutlichen Distanz zur Politik und dem sehr hohen Wert der akademischen Unabhängigkeit bis zu einem unverkennbar am regionalen Arbeitsmarkt und dessen konkreten Bedarfen orientierten Blick reichte. Die vorliegende kleine Fallauswahl ermöglicht keine verallgemeinerbaren Schlussfolgerungen. Es entstand aber der Eindruck, dass Universitäten stärker zur ersten Haltung neigen, Hochschulen der angewandten Forschung stärker zur zweiten. Im Gefüge der hierarchischen Selbststeuerung ist die wissenschaftliche Weiterbildung dabei ein Sonderfall, da sie als Anbieter von Weiterbildungsstudiengängen keine in dem Sinne unabhängige Einheit der Hochschule darstellt, die sich auf die akademische Freiheit berufen kann.⁴

4 Fazit

Mit der wissenschaftlichen Weiterbildung etabliert sich ein Aufgabenbereich innerhalb der Hochschulen, welcher durch seine Marktorientierung und in weiten Teilen auch offene Positionierung innerhalb der Hochschulen Aufforderungen zur Steuerung durch die Leitungen und insbesondere die Vizepräsident_innen mit sich bringt. Die Ergebnisse der hier vorgestellten explorativen Studie zeigen, dass diese Aufgabe in weiten Teilen nur reaktiv wahrgenommen wird. Die Gründe dafür könnten darin liegen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung bisher noch wenig etabliert und in der Bedeutung hinter den Bereichen der Forschung und grundständigen Lehre zurückfällt. Darüber hinaus verfügt der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung oft selbst über professionelle Strukturen, während sowohl die Kenntnisse und Erfahrungen in diesem Feld als auch die zur Verfügung stehende Zeit für Steuerungsentscheidungen in der Hochschulleitung wenig ausgeprägt sind. Daher zeigen sich in diesem Bereich zwar besondere Möglichkeiten der Steuerung, aber aus Perspektive der Hochschulleitung keine besondere Notwendigkeit.

Sofern eine Steuerung der wissenschaftlichen Weiterbildung stattfindet, werden dafür etablierte Instrumente eingesetzt, wie beispielsweise Zielvereinbarungen. Grundsätzlich ergeben sich aber die Anreize (wo vorhanden) schon aus den Verdienstmöglichkeiten bei der Entwicklung und Umsetzung von Studienangeboten. Für die Lehrenden scheint darüber hinaus vor allem das Ansehen der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Hochschule sowie ihre persönliche Einstellung zur Weiterbildung wesentlich für ein Engagement in diesem Bereich zu sein.

Externe Einflüsse von der Politik oder der Wirtschaft, welche auf das (regionale) Engagement der Hochschulen im Be-

⁴ Es sei allerdings darauf hingewiesen, dass viele Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildungen auch Forschung betreiben und von wissenschaftlich profilierten Direktor_innen geleitet werden. Die Frage der wissenschaftlichen Selbstständigkeit gegenüber der jeweiligen Hochschulleitung ist graduell unterschiedlich, immer abhängig vom Selbstverständnis einer Einrichtung.

reich der Weiterbildung abzielen, spielen nur sehr punktuell eine Rolle und haben dabei – je nach beteiligten Akteure und zugeschriebener Bedeutung der Thematik – sehr unterschiedliche Auswirkungen. Generell wird aber der Eindruck vermittelt, dass eigene Profilierungsbestrebungen der Hochschulen stärker wirken als externe Einflüsse. Dabei zeigt sich, ähnlich wie in anderen Innovationsbereichen, dass das Engagement Einzelner von besonderer Bedeutung zu sein scheint.

Auf der Grundlage der Befragung konnten zur spezifischen Rolle der hierarchischen Selbststeuerung erste Einblicke in das Selbstverständnis der Vizepräsident_innen für Studium und Lehre gewonnen werden. Als besondere Herausforderung zeigte sich dabei auch in diesem Feld, „die Anforderungen der Freiheit von Forschung und Lehre und der akademischen Partizipation auf der einen Seite mit den Strategie- und Steuerungserfordernissen in einer kompetitiven, dynamischen und von finanziellen Kennzahlen geprägten institutionellen Hochschulwelt auf der anderen Seite in einer ganz harmonischen Weise miteinander vereinen“ (Böckelmann, 2017, S. 225). Diese Herausforderung stellt sich für die wissenschaftliche Weiterbildung durch ihre „doppelte Systembindung“ (Wolter, 2011, S. 15) in besonderer Weise. Dort wo eine Symbiose im Sinne einer *Unternehmerischen Hochschule* aufgrund der Widersprüchlichkeit an ihre Grenzen stößt, müssen sich die Hochschulleitungen Gewissheit über die normativen Grundlagen für ihre strategischen Steuerungsoptionen verschaffen, um klare Orientierungen für die Einrichtungen und Mitarbeitenden der wissenschaftlichen Weiterbildung im Gefüge der gesamten Hochschule zu geben. Hierin liegt dann auch die besondere Verantwortung der Vizepräsident_innen.

Literatur

- Böckelmann, C. (2017). Hochschulführung in unterschiedlichen Systemkontexten: Eine vergleichende Analyse zu Führungsbedingungen und Kompetenzanforderungen. In L. Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen: Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 213–228). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bogner, A. & Menz, W. (2005). Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, W. Menz & B. Littig (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33–70). Wiesbaden: VS Verlag.
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2018). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Dörre, K. & Neis, M. (2010). *Das Dilemma der unternehmerischen Universität. Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Marktzwang*. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Arbeit, Beschäftigung, Bildung. Baden-Baden: edition sigma.
- Heinze, T. (2001). *Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis*. München: Oldenbourg.
- Jütte, W. & Bade-Becker, U. (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 821–836, 6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In U. Wilkesmann & C. J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–25). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz - KMK. (2018). *Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen: Studienakkreditierungsstaatsvertrag*. Abgerufen am 9. April 2019 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/SO_170601_StaatsvertragAkkreditierung.pdf
- Lange, S. (2008). New Public Management und die Governance der Universitäten. *dms - der moderne staat - Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management* (1), 235–248.
- Rohs, M. & Steinmüller, B. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung und Region. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_36-1
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schmid, C. J. & Wilkesmann, U. (2018). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_10-1
- Schwikal, A., Steinmüller, B. & Rohs, M. (2017). Bedarfsorientierte Entwicklung von Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hochschulmanagement*, (2 + 3), 79–88.
- Seitter, W. (2018). Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_16-1
- Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Ausgestaltung: Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Vogel, D. & Funck, B. J. (2018). Immer nur die zweitbeste Lösung? Protokolle als Dokumentationsmethode für qualitative Interviews. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 19(1). Abgerufen am 5. Februar 2019 von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2716>

Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4),

Autor_innen

Dr. Gesa Heinbach
gesa.heinbach@sowi.uni-kl.de

Prof. Dr. Matthias Rohs
matthias.rohs@sowi.uni-kl.de

Die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung in den Bereichen Gesundheit und Pflege aus Arbeitgebendenperspektive

Ergebnisse einer Zielgruppenanalyse

ANIKA EIBEN

SARAH HAMPEL

MARTINA HASSELER

Kurz zusammengefasst ...

Die Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften entwickelt im Rahmen des Teilvorhabens „Upgrade angewandte Pflegewissenschaften, B.Sc.“ (Förderkennzeichen: 16OH22035) wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme in den Bereichen Gesundheit und Pflege. Zur Zielgruppe gehören vor allem nicht-traditionell Studierende. Damit Beruf, Familie und Weiterbildung sich vereinbaren lassen, werden die Angebote auf Grundlage des Blended Learning Konzeptes gestaltet. Nach einer ersten Zielgruppenanalyse, der Entwicklung eines Angebots sowie Evaluierung erster Module in der ersten Förderphase (01.08.2014-31.01.2018), wurde zu Beginn der zweiten Förderphase (01.02.2018-31.07.2020) eine weitere Zielgruppenanalyse durchgeführt, um basierend auf den bis dahin gewonnenen Ergebnissen vertiefende Hinweise für die Weiterentwicklung des Angebots zu gewinnen. Diese Zielgruppenanalyse wurde mithilfe von Fokusgruppen- und Einzelinterviews aus den Bereichen Altenhilfe und Eingliederungshilfe umgesetzt. Die Interviews geben wichtige Hinweise für die weitere Ausgestaltung des Angebots. Grundsätzlich bewerten die Arbeitgebenden die bereits konzipierten Module als positiv, jedoch ist häufig der Nutzen für die Praxis nicht klar. Es wird eine intensivere Kooperation mit den Hochschulen gewünscht. Die Arbeitgebenden sehen Potenzial in der wissenschaftlichen Weiterbildung, jedoch sind aktuell die (politischen) Rahmenbedingungen nicht gegeben, um akademisiertes Personal in der Praxis adäquat einzusetzen.

1 Einleitung

Die gesundheitliche und pflegerische Versorgung von älteren Menschen mit Pflegebedarf und Menschen

mit Beeinträchtigungen ist ein Tätigkeitsfeld, in welchem die Mitarbeitenden vor zunehmende Herausforderungen gestellt sind. Dies liegt nicht zuletzt an einer Verdichtung der Arbeitsaufgaben, als auch an der sich wandelnden Zusammensetzung der genannten Personengruppen. Durch die Konzeption von Studiengängen und wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten soll die Akademisierung von nicht-traditionellen Studierenden gefördert werden, um der veränderten Aufgabenverteilung im Gesundheitswesen Rechnung zu tragen. Das Forschungsprojekt „Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften - PuG II“ widmet sich daher der Entwicklung neuer Qualifizierungsangebote, um dem Fachkräftemangel entgegen zu wirken und die Versorgungsqualität in den Bereichen Gesundheit und Pflege zu erhöhen. Die Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften ist mit dem Teilvorhaben „Upgrade angewandte Pflegewissenschaften, B.Sc.“ (Förderkennzeichen: 16OH22035) beteiligt, in dem sowohl Module für ein Studienprofil weiterentwickelt, aber auch wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf Zertifikatsbasis entwickelt werden.

Teilnehmenden wird aktuelles, fachspezifisches Wissen vermittelt, welches sie zu kritischen Diskussionen befähigt. Damit sollen Karrierewege individuell für Personen gestärkt werden, die im Beruf stehen und sich in spezifischen Themengebieten weiterqualifizieren wollen (PuG Positionspapier, 2015). Unter Anwendung des Blended Learning Konzepts soll das aktive und selbstgesteuerte Lernen der Teilnehmenden unterstützt werden, bei dem sie zeit- und ortsunabhängig agieren und lernen können (Lermen, 2017). Insgesamt besteht das Konzept aus 16 Modulen, das unterschiedliche Zertifikate und Schwerpunkte umfasst:

Weiterbildungsprogramm	PFLICHTMODULE			WAHLMODULE: INTERDISZIPLINÄRE QUERSCHNITTMODULE	
Upgrade - Studienprofil: Gesundheit und Pflege im Alternprozess Das erfolgreiche Absolvieren der drei neu entwickelten Module PFG13-15 kann als Zertifikat I belegt werden.	ZPFG 13 Gesundheits- und pflegerrelevante Aspekte für gesundes Altern in der Gesellschaft	ZPFG 14 Multimorbidität im höheren Lebensalter: Gesundheits- und pflegerrelevante Begleiterscheinungen und Interventionen	ZPFG 15 Personenrelevante Versorgungsprozesse am Lebensende hochaltriger Frauen und Männer	ZIQ1 Digitalisierung im Gesundheits- und Pflegewesen	ZIQ2 Ethische Fallbesprechung als Strategie zur interdisziplinären Steuerung komplexer Fälle
Wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm (WWP) Frühe Hilfen in den Handlungsfeldern Gerontologie und Pflege Spezialisierungsmodule als Zertifikat II	ZG1 Transformation der Einrichtungskultur in der stationären Langzeitpflege	ZG2 Frühe Hilfen für ein selbständiges Leben Zuhause – trotz Hilfebedarf	ZG3 Frühe Hilfen für die sektorenübergreifende Kooperation und Koordination		
Zertifikat: Selbstbestimmte Teilhabe an gesundheitlichen und pflegerischen Prozessen	ZMmB1 Autonomie und Teilhabe	ZMmB2 Partizipative Gesundheitsförderung und Prävention planen	ZMmB3 Organisation und Management für Einrichtungen der Eingliederungshilfe	ZIQ3 Lebensphasenorientierte Beschäftigung für Frauen in der Pflege	ZK Lernen und Organisieren im Studium
Zertifikat: Spezifische Versorgung von Menschen mit Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Lebenslagen	ZMmB4 Versorgungsgestaltung in unterschiedlichen Lebenslagen	ZMmB5 Spezifische Bedarfe 1: Alterungsprozesse	ZMmB6 Spezifische Bedarfe 2: psychische Erkrankungen		

Tab. 1: Übersicht über die entwickelten Erprobungsmodule im Teilvorhaben

Innerhalb der 1. Förderphase wurde eine erste Zielgruppenanalyse durchgeführt. Daraus konnten Hinweise über die heterogenen Anforderungen an hochschulische Weiterbildung abgeleitet werden. Die Analyse zeigte, dass das Blended Learning Konzept begrüßt wird, zugleich wurde auf den hochgradigen Begleitungs- und Beratungsbedarf bei den nicht traditionell Studierenden hingewiesen. Entsprechend wurde das Weiterbildungsangebot inhaltlich und organisational entwickelt (Eiben, Mazzola & Hasseler, 2016). Während der 2. Förderphase (01.02.2018-31.07.2020) wurde eine weitere Zielgruppenanalyse durchgeführt. Damit verbunden ist das Ziel, mehr über die Bedarfe und Erfahrungen von Einrichtungen in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung herauszufinden. Zudem werden Rahmenbedingungen eruiert, die die Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung fördern bzw. hemmen können. Da einige Zielgruppen bis zum Zeitpunkt der zweiten Befragung schwer erreicht werden konnten, sol-

len außerdem neue Wege zur Ansprache von Arbeitgebenden gewonnen werden, da diese als wichtige Gatekeeper fungieren. Im Folgenden wird zunächst das methodische Vorgehen der Erhebung beschrieben, bevor im Anschluss die Ergebnisse sowie die Diskussion vorgestellt werden.

2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Für die Ausrichtung der Zielgruppenanalyse war es wichtig, möglichst unterschiedliche Berufsgruppen, die ein Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung in den Bereichen Gesundheit und Pflege haben könnten, in die Erhebung einzubeziehen und mit diesen aktiv in einen Austausch zu kommen. Für das Projekt wurden aus diesem Grunde Fachpersonen aus den Bereichen Pflege, Gesundheit, Pädagogik und Therapie als relevant eingestuft. Basierend auf den, im vorangegangenen Kapitel beschriebe-

nen Aspekten, ergeben sich folgende forschungsleitende Fragestellungen:

1. Welche (Vor-)Erfahrungen haben Einrichtungen aus den Bereichen Gesundheit und Pflege mit wissenschaftlicher Weiterbildung?
2. Welche Bedarfe haben Einrichtungen aus den Bereichen Gesundheit und Pflege aktuell und künftig hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung?
3. Wie müssen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgestaltet sein, damit sie für Arbeitgebende interessant sind?
4. Wie wird das im Projekt entwickelte wissenschaftliche Weiterbildungsprogramm bewertet?

Diese Fragestellungen wurden in einen Leitfaden überführt mit dem Ziel, von Arbeitgebenden im Rahmen von Fokusgruppen diskutiert zu werden. In der Erhebung wurde auf das problemzentrierte Interview nach Witzel, einem klassischen Erhebungsverfahren der qualitativen Sozialforschung aus den 1980er-Jahren, zurückgegriffen (Flick, 2019; Witzel, 1985). Für die Analyse der Arbeitgebendenperspektive auf die wissenschaftliche Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden eignet sich diese Form der Erhebung, da offen auf die Erfahrung von Expert_innen zurückgegriffen werden und sich das Gespräch auf das zentrale Thema fokussieren kann. Die Datenerhebung fand unter Verwendung von zwei verschiedenen Erhebungsmethoden statt. Da sich die Gewinnung von Teilnehmenden für die angedachten Gruppendiskussionen als schwierig erwies, wurden zunächst Gruppendiskussionen leitfadengestützt durchgeführt. Im Anschluss wurden einige Akteur_innen, die nicht an den Gruppenterminen teilnehmen konnten, in Einzelinterviews auch zu gleichen Themen befragt. Hier ging es darum, zielgerichtet, systematisch und regelgeleitet das Wissen der Befragungspersonen zu ausgewählten Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung in ihrem beruflichen Kontext zu erfassen (Döring & Bortz, 2016).

Die Auswertung erfolgte durch die dokumentarische Dateninterpretation nach Ralf Bohnsack, die vielfach als Auswertungsmethode für Gruppendiskussionsverfahren empfohlen wird (u.a. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Liebig & Nentwig-Gesemann, 2009). Zentral ist der Einbezug von sozial-räumlichen oder organisationsspezifischen Strukturen, in denen die individuellen Erlebnisse und Interaktionsprozesse ihre Wurzeln finden. Gruppen erzeugen demnach keine Meinungen innerhalb der Diskussion, sondern äußern Kollektivwissen aus Milieus, Generationen oder Geschlechterperspektiven (Schäffer, 2012). Werden Inhalte häufig wiederholt oder spricht eine Person besonders engagiert, sind dies „Fokussierungsmetaphern“, die im Interpretationsvorgang schon früh helfen, Gemeinsamkeiten und Gegensätze in der Gruppe aufzuzeigen (Schäffer, 2012). Wie von Blank (2011) vorgeschlagen, finden sich die für die Forschungsfragen bedeutsamen Abschnitte in den angefertigten Transkripten. Fokus waren dabei vor allem die inhaltlichen

Aspekte, wie beispielsweise der Erfahrungskontext im Rahmen bisheriger Erlebnisse in der wissenschaftlichen Weiterbildung von Mitarbeitenden in ihren Einrichtungen.

3 Ergebnisse

3.1 Stichprobe

Es konnten insgesamt vier Interviews in die Untersuchung einbezogen werden, davon ein Fokusgruppeninterview, an dem fünf Vertreter_innen der Altenhilfe teilnahmen sowie drei Einzelinterviews. Die Fokusgruppe bestand aus Personen, die im Bereich der Altenhilfe in Einrichtungen in unterschiedlichen Trägerschaften (Stiftung, Wohlfahrtspflege, gemeinnütziger Verein) als Einrichtungsleitungen und Qualitätsbeauftragte tätig sind.

Die drei Einzelinterviews wurden mit drei Vertreter_innen der Eingliederungshilfe (E2, E3) sowie einem bzw. einer Vertreter_in (E1) der Wohlfahrtspflege geführt. Bei den Vertreter_innen der Eingliederungshilfe handelt es sich um eine bzw. einen Mitarbeiter_in im Personalmanagement und kaufmännische Abteilungsleitung sowie eine bzw. einen Referent_in der Geschäftsführung. Bei der bzw. dem Vertreter_in der Wohlfahrtspflege handelt es sich um die Geschäftsführung der ambulanten Pflege.

3.2 Ergebnisse der Interviews

In den beteiligten Einrichtungen sind lediglich punktuell *Erfahrungen mit wissenschaftlicher Weiterbildung* vorhanden, die in der Gruppendiskussion benannt wurden (bspw. durch eigene Qualifikationen). Eine systematische Umsetzung von wissenschaftlicher Weiterbildung (bspw. in Form einer einrichtungsinternen Strategie, die regelmäßig Mitarbeitende zur Teilnahme an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten anregt) liegt in keiner Einrichtung zugrunde. Die Befragten haben zudem eher Erfahrungen mit Hochschulen als Ort, an dem Studiengänge angeboten werden. Mit dem Besuch von kürzeren Zertifikatsangeboten und der Möglichkeit, einzelne Weiterbildungsmodule zu besuchen, sind sie in der Regel nicht vertraut. An Einzelfall-Beispielen skizzieren Befragte, wie in den Einrichtungen mit dem Thema umgegangen wird. Insbesondere wird über eine defizitäre Informationslage hinsichtlich der Inhalte und Organisation von hochschulischen Weiterbildungsangeboten und dem Nutzen für Teilnehmende und Einrichtungen berichtet. Das größte Problem ist die Verknüpfung des theoretisch erworbenen Wissens aus dem hochschulischen Kontext mit der Alltagspraxis in den Einrichtungen. Laut Aussage der Vertreter_innen der Einrichtungen müsste das Wissen besser und praxisnäher vermittelt werden. Trotz dieser Kritik wird Potenzial in der wissenschaftlichen Weiterbildung gesehen, welches aber nicht näher definiert werden kann. Auf Seiten der Einrichtung existieren keine geregelten Modelle (z.B. Vergütung von Arbeitszeit), die die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung regeln. Die Möglichkeiten für die Inanspruchnahme wissenschaftlicher Weiterbildung sind in kleineren Einrichtungen begrenzt. Generell besteht wenig Interesse bei der Mitarbeiterschaft. Mit der wissen-

schaftlichen Weiterbildung sind weite Wege und Aufwand verbunden, was unattraktiv im (Arbeits-)Alltag ist.

Bei den interviewten Personen aus der Eingliederungshilfe (E2 und E3) sind insbesondere Erfahrungen mit dem Studiengang Soziale Arbeit vorhanden. Eine Einrichtung besitzt ein Stipendiat_innen-Programm. Nach Aussage der befragten Institutionsvertretung fällt auf, dass die Teilnehmenden oftmals einfach „nur“ noch einmal studieren wollen (E2). Die Einrichtung versucht, diese Personen zu halten, jedoch gibt es nicht so viele Sozialpädagog_innenstellen. In E3 wird bekräftigt, dass nicht alle Mitarbeitenden studieren können, da zum einen entsprechende Stellen nicht vorhanden sind, aber auch vor allem die „Pflege am Bett“ benötigt werde. In dieser Einrichtung gibt es so gut wie keine Erfahrungen mit wissenschaftlicher Weiterbildung, da die Mitarbeiterschaft häufig nicht auf dem Qualifikationsniveau ist, welches an der Hochschule gefordert wird. Es bestehen zu große Ängste bei den Mitarbeitenden ein solches Angebot wahrzunehmen. Da in der Einrichtung überwiegend Pflegehelfer_innen tätig sind, wird auf Weiterbildungsformate zurückgegriffen, die auf deren Qualifikationsniveau liegen. Das Personal weist häufig brüchige Biographien und negative Schulerfahrungen auf. Weiterbildungsmaßnahmen werden genutzt, um das Personal an die Einrichtung zu binden. Dennoch ist eine Akademisierung der Pflege wünschenswert, wofür jedoch aktuell keine Rahmenbedingungen vorhanden sind (rechtlich, Aufgaben und Vergütungsrichtlinien).

Wissenschaftliche Weiterbildung wird von den Teilnehmenden an der Fokusgruppe übereinstimmend häufig als Strategie von Mitarbeiter_innen gesehen, um aus der beruflichen Praxis zu entfliehen bzw. um berufliche Belastungen zu umgehen. Dies ist erfahrungsgemäß aus Sicht der Einrichtungen nur eine kurzfristige Lösung, da es im Semesterverlauf nach Aufnahme eines Studiums zu neuen Herausforderungen kommt: Die Anforderungen im Studium und Vereinbarkeitsprobleme durch die zusätzliche Aufgabe kommen hinzu und können teilweise noch größer werden als die vorangegangene Belastungskonstellation im Beruf. Dies wird dann regelmäßig zu einer Belastungsprobe und Studierende merken mit Voranschreiten des Studiums, dass ihre dort erworbene Qualifikation zudem auch nicht mehr zum Alltagsgeschäft passt, welches in der Einrichtung auf sie wartet. Sie sind dann wesentlich breiter aufgestellt und erkennen, dass sie ihre Probleme verschoben haben: es ergibt sich bspw. ein neuer Konflikt, der darin besteht, ob die Absolvent_innen nun in ein neues Berufsfeld wechseln oder doch ihre alte Stelle beibehalten, obwohl damit in der Regel keine Änderungen der Rahmenbedingungen (zeitlich, finanziell) einhergehen. Innerhalb dieser Problematisierung der Aufnahme eines hochschulischen Weiterbildungsangebotes aus „falschen“ Gründen, beschreiben die Teilnehmenden an der Fokusgruppe den Fall eines Studienabbruchs, der aus der zuvor genannten Konfliktsituation oder auch aus einer Überforderung mit den Inhalten der Qualifikation resultieren und in der Konsequenz ebenfalls belastend wirken kann.

Die Akademisierung wird schnell mit der Übernahme von Leitungspositionen assoziiert, die aber nur begrenzt in der Praxis vorhanden sind und auch nicht für jede Person im Unternehmen geeignet ist. Daher werden in der großen Einrichtung Mitarbeitende beraten und gezielt individuell Personen für Weiterbildungen angesprochen. Dies ist effektiver und erhöhe die Chancen, geeignete Personen aus dem Betrieb für das Thema zu sensibilisieren. Auch Personen, die für eine Weiterbildung geeignet und angesprochen worden sind, nehmen nicht unbedingt Weiterbildungen in Anspruch, da hier Hemmnisse existieren. Diese betreffen vor allem Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und Angst vor der Lernsituation. Geeignete Personen unterschätzen ihre Leistungen eher.

In größeren Einrichtungen studieren einige Mitarbeitende. Jedoch können Personen, die sich zu einem Studium entscheiden, nicht unterstützt werden, da für sie nach erfolgreichem Abschluss keine entsprechenden Stellen in der Einrichtung vorhanden sind. Es sind vor allem Projekte, in denen Personen mit Studienabschluss gut eingesetzt werden können. Aber für das Kerngeschäft und als wichtigsten Bereich gesehene Tätigkeit, die Pflege am Bett, werden keine angemessenen Einsatzmöglichkeiten für vollakademisiertes Personal gesehen. E-Learning Erfahrungen sind personenbezogen bei den Mitarbeitenden der Einrichtungen vorhanden. Die Befragten berichten über wenig Technikkompetenz der Pflegefachkräfte und dass hier Ängste abgebaut werden müssen. Unklar ist den Einrichtungen noch, wie das digitale Lernen hinsichtlich der Integration in den Arbeitsalltag bewertet werden kann.

Die *Erwartungen an wissenschaftliche Weiterbildung* sind vielfältig: Relevante Themen der Module sind Soft Skills wie Angehörigenarbeit, Umgang mit Stress, herausfordernden Verhalten, aber auch Wissen über psychische Erkrankungen und rechtliche Aspekte (E2, E3). In E1 wird häufig das neue Pflegeberufegesetz angesprochen und die damit verbundenen Unklarheiten: Die Entwicklung der Rolle der Einrichtung in Bezug zu den Mitarbeitenden und Weiterbildung ist nicht klar und welche Anforderungen und Kompetenzen benötigt werden. Es wird vorgeschlagen, dass Weiterbildungen einen Beitrag dazu leisten könnten, dass das Personal als Fachkraft abrechenbar ist. Generell sollte sich wissenschaftliche Weiterbildung mit der Umsetzung von Expertenstandards beschäftigen. Die Kooperationen von Einrichtungen und Hochschulen müsste dringend ausgeweitet werden, wobei aus Perspektive der Befragten vor allem die Hochschulen immer wieder auf die Einrichtungen zugehen sowie Veranstaltungen und Treffen organisieren sollten. Diese stetige Kontaktpflege ist wichtig, weil das Thema wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der täglichen Herausforderungen im Einrichtungsalldag sonst in den Hintergrund rückt.

Die *Bewertung des bereits konzipierten Angebots* fällt insgesamt positiv aus. Viele gewünschte Themen sind berücksichtigt. In der Fokusgruppe wurde hervorgehoben, dass die

Querschnittsmodule, die auf Soft Skills ausgerichtet sind, als Pflichtmodule integriert werden sollten. Von den Befragungsteilnehmenden werden kurze modulare Angebote präferiert, die keine Hochschulzugangsberechtigung erfordern. Dieser Aspekt wird bei der Bewertung des bereits konzipierten Angebots als positiv eingestuft. Uneinigkeit besteht hinsichtlich des Abschlusses: während in E3 ein Abschluss mit Prüfung und Zertifikat als wichtig erachtet wird, werden in den anderen beiden Einzelinterviews ein Abschluss mit einer Teilnahmebescheinigung als ausreichend empfunden (E1, E2). E1 merkt kritisch an, dass die Angebote nicht für die Mitarbeitenden der ambulanten Pflege geeignet sind, da hier überwiegend Pflegehelfer_innen arbeiten. Weiterhin werden in E3 einige Titel des Angebots kritisiert, da diese nicht die Zielgruppe ansprechen. Zudem sollen den Teilnehmenden des Angebots berufliche Perspektiven nach der Absolvierung aufgezeigt werden.

In fast allen befragten Einrichtungen existieren individuelle und fachspezifische *Recherchestrategien nach Weiterbildungen*. In einem Fall (E1) erfolgt dies zentral durch eine bzw. einen Fachreferent_in, der bzw. die auf das Thema Weiterbildung spezialisiert ist. Alternativ wird dort auf bereits bekannte Anbieter_innen zurückgegriffen. *Beratungsbedarf* besteht hinsichtlich Informationen zu Inhalten und Rahmenbedingungen der Angebote. Damit die Weiterbildungsangebote nicht im Alltagsgeschäft untergehen, sollten die Weiterbildungsanbieter auf die Einrichtungen zugehen, sie regelmäßig an Angebote erinnern und zudem in den Einrichtungen vor Ort beraten. Die Befragten haben gerade mit Blick auf den zunehmenden Fachkräftemangel Bedarf an Einsatzmöglichkeiten wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote, die dann zur Verbesserung der Bindung von Mitarbeitenden an die Einrichtung genutzt werden können. Die Einrichtungen müssen sich besser vermarkten und den Bereich Weiterbildung attraktiver gestalten (E1), sehen aber in diesem Zusammenhang auch die Politik in der Pflicht, diesen Bereich zu unterstützen und Pflegeberufe attraktiver zu machen (E1, E2, E3).

4 Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen dieser Erhebung wurde die Perspektive von Einrichtungen auf das Angebot wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote untersucht. Insgesamt wurde deutlich, dass die Interviewpartner_innen kaum Erfahrungen mit wissenschaftlicher Weiterbildung haben oder diese negativ besetzt sind. Zwar können die Interviewpartner_innen der größeren Einrichtung auf mehr Erfahrungen zurückgreifen, jedoch gibt es für die Absolvent_innen kaum entsprechende Stellen, um sich über potenzielle (wissenschaftliche) Weiterbildungsangebote zu informieren. Der Weiterbildungsmarkt an sich ist umfassend und intransparent (Bläsche et al., 2017). Es herrscht ein Informationsdefizit hinsichtlich Inhalt und Organisation von Weiterbildungsangeboten. Oftmals ist den Einrichtungen der Nutzen nicht klar und welche Effekte diese auf die Einrichtung haben. Aus diesem Grund wird in der

Literatur eine „flächendeckende, qualitativ hochwertige und unabhängige Beratungsinfrastruktur“ (Heinrich-Böll-Stiftung, 2019, S. 22) gefordert, die Akteur_innen helfen soll, das eigene Wissen um Weiterbildung zu verbessern und somit für ländliche Regionen mit wenig Weiterbildungserfahrung eine niedrighschwellige Lösung sein kann. Das Informationsdefizit betrifft weiterhin den Umgang mit Personen, die sich akademisch qualifiziert haben (dies betrifft sowohl den primärqualifizierenden als auch den weiterbildenden Bereich): die Interviewpartner_innen empfanden, dass es dieser Personengruppe teils an praktischen Erfahrungen fehlt, wenn sie in der Praxis ankommen. Es müssen somit für die Einrichtungen Strategien und konkrete Einsatzmöglichkeiten für akademisch qualifizierte Fachpersonen geschaffen werden. Für den Bereich der Universitätskliniken haben sich Vorschläge für eine begleitete und vom Management der Kliniken gesteuerte Einstellung dieser Zielgruppe entwickelt (Grünewald et al., 2015), die für die Altenpflege und die Heilerziehungspflege hilfreich sein könnten, wenn es um mehr steuernde, gestaltende und evaluierende Tätigkeiten der Mitarbeitenden für Bewohner_innen mit komplexen Versorgungsanforderungen geht. Die hier entwickelten Module ermöglichen es, gezielt dafür notwendiges Fachwissen bei den Mitarbeitenden passgenau zu vermitteln und je nach individueller Vorqualifikation zusammenzustellen.

In der Diskussion hinsichtlich der Akademisierung in der Pflege zeigen sich zwar Vorbehalte, jedoch wird auch Potenzial gesehen, welches politisch unterstützt werden muss: Die Akademisierung in der Pflege schließt aktuell noch zu stark die Pflege am Bett aus und wird laut Aussage der Einrichtungen häufig als Flucht aus der Pflege genutzt. Mitarbeitende sind aufgrund der immer komplexer werdenden Aufgaben überfordert und verstehen Weiterbildung als Ausweg, die alternativ zum Berufsausstieg gesehen wird. Die hohen Belastungen und das Verlassen der Einrichtung aufgrund von beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten in der Pflege decken sich mit Ergebnissen verschiedener Studien u.a. der NEXT (Borchart, Galatsch, Dichter, Schmidt & Hasselhorn, 2011). Als eine positive Entwicklung betrachtet wird, wenn akademisch qualifizierte Pflegefachpersonen nach einer Qualifizierung weiterhin mindestens in Teilen in der patientennahen Versorgung tätig werden. Gleichwohl sind organisationsentwickelnde Maßnahmen notwendig, um akademisch qualifizierte Pflegefachpersonen darüber hinaus einzusetzen.

Zuletzt haben sich erste Maßnahmen zu Möglichkeiten der Integration von akademisierten Personal in der Pflegepraxis entwickelt, allerdings vor allem im Kliniksetting (Grünewald et al., 2015). Hervorgetan hat sich beispielsweise die Universitätsklinik Freiburg, da hier erfolgreich akademisiertes Pflegepersonal in den Klinikbetrieb integriert wird (Naegele, 2018). In diesem Rahmen können neue Stellen in der Pflege entstehen, Kompetenzen erweitert und im gesamten Team intelligent gemischt werden. Damit entspricht die Forderung der befragten Einrichtungen die Verwendung ei-

nes Skills-Grade-Mixes, der helfen soll, die Qualifikationen der Mitarbeitenden zu erfassen, zu bewerten und basierend darauf zu überlegen, „welche Aufgaben von höher qualifizierten Mitarbeitenden und welche von weniger qualifizierten Mitarbeitenden übernommen werden“ (Liberatore, Hin & Brand, 2016, o.S.) sollten. Damit können Mitarbeitende unterschiedlicher Qualifikationsstufen gemäß ihrer Ausbildung besser eingeteilt und Belastungen abgebaut werden. Hierfür müsste in Deutschland der Pflegeberuf aufgewertet werden, indem der Kompetenzbereich erweitert wird. Weiterhin müsste die Akademisierung schon in der Ausbildung verankert sein (was im Rahmen des Pflegeberufgesetzes nun aufgegriffen wird).

Im Fokusgruppeninterview wird deutlich, dass eine Diskrepanz zwischen den Wünschen an die inhaltliche Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung der Arbeitgebenden und der Themenwahl der Arbeitnehmenden besteht. Arbeitnehmende wünschen sich nach Aussage der Einrichtungsvertreter_innen Weiterbildungen, die sich mit der Vermittlung von Wissen über Expertenstandards beschäftigen. Die Förderung von Soft Skills und Vermittlung von Wissen rund um diesen Themenkomplex wird in allen Interviews als wichtiger Inhalt von wissenschaftlicher Weiterbildung hervorgehoben. Auch die Literaturlage verdeutlicht die Relevanz von Soft Skills als Kernkompetenzen der Gesundheitsberufe (u.a. Gehrke, 2010; Sokol & Hoppenworth, 2018). Hierzu zählen Kommunikation, Zeitmanagement, Bearbeitung von Traumata, aber auch der reflektierte Umgang mit sozialen Medien. Aus einer Befragung von weiblichen Weiterbildungsteilnehmenden einer Führungsschulung in den Bereichen Pflege und Gesundheit wurde die Bedeutung von Soft Skills unterstrichen (Müller & Ayan, 2017). Diese waren von über der Hälfte der Befragten gewünscht und noch vor Hard Skills genannt. Insbesondere der Bereich Kommunikation ist von zentraler Bedeutung (Müller & Ayan, 2017). Vor allem der Blick auf die Ganzheitlichkeit in der Pflege müsse gestärkt werden, um die Qualität der Pflege zu verbessern. Hierbei können Fallbesprechungen hilfreich sein, damit die aktuelle (biografische) Lebenssituation berücksichtigt wird und Zusammenhänge von Erkrankungen erkannt und eingeordnet werden können. Aus Sicht der Einrichtungsleitungen kommt es insbesondere bei älteren Mitarbeitenden zu Problemen im Umgang mit Technik und sozialen Medien. Allerdings zeigen Studien, dass Pflegefachkräfte durchaus positiv gegenüber neuer Technik eingestellt sind, jedoch Ängste im Umgang mit neuer Technik besitzen. Die Förderung von Technikkompetenzen könnten diese Berührungängste abbauen (Pöser & Bleses, 2018). Ein bzw. eine Interviewpartner_in hebt die Relevanz des Themas Sucht im Alter hervor. Der Weiterbildungsbedarf zum Thema Sucht und Alter ist in der Forschungslandschaft erkennbar. Drewes-Lauterbach et al. (2012) stellten heraus, dass in der Altenhilfe zu wenig Kenntnisse bezogen auf Substanzmissbrauch vorliegen und kaum einrichtungseigene Konzepte bezogen auf den Umgang mit problematischen Substanzverhalten vorliegen.

Neben diesen angesprochenen Themenkomplexen spielt die Art und Weise der Wissensvermittlung eine wesentliche Rolle. Hier wird von den Befragten hervorgehoben, dass die Vermittlung von Inhalten in wissenschaftlichen Weiterbildungen praxisnah erfolgen muss. Dieser Wunsch der Arbeitgebenden deckt sich erneut mit Befunden anderer Studien, die stärker die Teilnehmendenperspektive fokussieren und ebenfalls die Praxisnähe und die Vermittlung von Strategien zum Transfer des Wissens in die Praxis hervorheben (bspw. Müller & Ayan, 2017).

Insgesamt zeigt sich, dass die Eingliederungshilfe mehr Erfahrungen im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung hat als die Altenhilfe. Eine Ausnahme bildet eine große Einrichtung der Altenhilfe, in der es punktuell Erfahrungen gibt, jedoch können diese Personen häufig nicht adäquat eingesetzt werden. Die Personalsituation wird hier als weniger angespannt beschrieben als es in Einrichtungen der Kranken- und der Altenpflege der Fall ist. Die Altenpflegeeinrichtungen sind aktuell zusätzlich zur angespannten Personalsituation mit unbesetzten Stellen und belasteten Mitarbeitenden damit beschäftigt, sich mit dem neuen Pflegeberufesgesetz auseinanderzusetzen. Dieses ist als Teil der Konzierten Aktion Pflege (BMFSFJ, 2019) derzeit in der Umsetzung und bindet viele Personalressourcen in den Einrichtungen. Fraglich ist, welche Auswirkungen dieses auf die Einrichtungen und Weiterbildungen hat. Einigkeit herrscht darin, dass bei den potenziellen Teilnehmenden Ängste genommen werden müssen, um die Hemmschwelle zu einer wissenschaftlichen Weiterbildung abzubauen. Insgesamt sprechen sich die Befragten für eine Akademisierung der Pflege aus, die aber nur bei entsprechenden politischen Rahmenbedingungen gelingen kann, die aktuell jedoch nicht vorhanden sind.

Das bereits konzipierte Angebot im Rahmen des Projekts wird von allen Interviewpartner_innen positiv bewertet, insbesondere:

- kurze modulare Zertifikate anstelle eines kompletten Studiums
- der Einsatz von Blended Learning, der die Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung unterstützt
- die Berücksichtigung subjektiv als wichtig eingeschätzter Themen
- Zugang zu den Angeboten ohne Hochschulzugangsberechtigung

Kritisiert werden einige Titel des Angebots, da diese die Zielgruppe nicht ansprechen und „abschreckend“ wirken. Wichtig sei eine niederschwellige Form der Ansprache mit klarer Praxisausrichtung. Dies deckt sich mit Befunden aus Evaluationen der PuG-Module, die Ängste und Unsicherheiten von Teilnehmenden hinsichtlich ihnen unbekannter bzw. weniger vertrauter Vorgehensweisen und Prüfungsleistungen aufzeigten.

5 Fazit

Die Ergebnisse der durchgeführten Zielgruppenanalyse verdeutlichen, dass die Perspektive der Arbeitgebenden für die Ausgestaltung und Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote wichtige Hinweise geben kann. Arbeitgebende fungieren als wichtige Gatekeeper im Feld und sind aktuell vor unterschiedliche Herausforderungen gestellt (Fachkräftemangel, hoher Konkurrenzdruck, komplexe Versorgungserfordernisse, neue Gesetzgebungen), die einen Einfluss auf die Bereitschaft, Mitarbeitende in wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu vermitteln, haben können. Die Arbeitgebenden können allerdings auch inhaltliche Wünsche an die Angebote haben, die konträr zu denen ihrer Mitarbeitenden stehen. Die Ergebnisse zeigen, dass das in PuG entwickelte Weiterbildungsangebot mit seiner Flexibilität und der inhaltlichen Schwerpunktsetzung die Wünsche der Arbeitgebenden bereits aufgreift. Für die künftige Ausgestaltung des Weiterbildungsangebotes und die Implementierung in die Nachhaltigkeit müssen allerdings verstärkt Strategien für die Zusammenarbeit mit Arbeitgebenden als wichtige Gatekeeper entwickelt werden.

Literatur

- Blank, R. (2011). Gruppendiskussionsverfahren, In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis* (S. 289-313). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Bläsche, A., Brandherm, R., Eckhardt, C., Käßlinger, B., Knuth, M., Kruppe, T., Kuhn-henne, M. & Scütt, P. (2017). *Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland*, Working Paper Forschungsförderung, 025. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Aufl., S. 9-32). Wiesbaden: VS Verlag.
- Borchart, D., Galatsch, M., Dichter, M., Schmidt, S.G. & Hasselhorn, H.M. (2011). *Gründe von Pflegenden ihre Einrichtung zu verlassen - Ergebnisse der Europäischen NEXT-Studie*. Abgerufen am 16. April 2019 von <http://www.next.uni-wuppertal.de/index.php?artikel-und-berichte-1>
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2019). *Ausbildungsoffensive Pflege (2019-2023)*. Vereinbarungstext Ergebnis der Konzertierten Aktion Pflege/AG1, Berlin: BMFSFJ.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., aktual. und erweiter. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Drewes-Lauterbach, R., Fietz, H., Fietz, S., Ridder-Stockamp, B., Telken, B. & Tielking, K. (2012). *Sucht im Alter - ein gemeinsames Thema der Sucht- und Altenhilfe. Ergebnisse einer Befragung*. Schriftenreihe der Hochschule Emden/Leer, Band 5. Abgerufen am 16. April 2019 von https://www.hs-emden-leer.de/fileadmin/user_upload/Pressestelle/Schriftenreihe/Schriftenreihe_Band_5.pdf
- Eiben, A., Mazzola, R. & Hasseler, M. (2016). Entwicklung hochschulischer Weiterqualifizierungsprogramme für Gesundheitsberufe im Bereich gerontologische Pflege und Menschen mit Beeinträchtigungen: Upgrade Angewandte Pflegewissenschaften. *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, (3), 63-68.
- Flick, U. (2019). *An Introduction to Qualitative Research* (6. Aufl.). London/Thousand Oaks, CA/Dehli: Sage.
- Gehrke, U. (2010). Soft Skills in der Ausbildung der Gesundheitsfachberufe Kontinuität und Wandel. In T. Hansel (Hrsg.), *Soft Skills: Eine Alternative zur Fachlichkeit oder weiche Performance?* (S. 121-148). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Grünewald, M. Hild, C.T., Jeske, R., Langer S., Moullion, S., Rausch, A., Reimers, S. & Strohbücker, B. (2015). *Einsatz akademisch ausgebildeter Pflegefachpersonen in der Praxis*. Verband der PflegedirektorInnen der Unikliniken (Hrsg.). Abgerufen am 16. April 2019 von http://www.vpu-online.de/de/pdf/presse/2015-05-29_abschlussbericht.pdf
- Heinrich-Böll-Stiftung. (2019). *Weiterbildung 4.0. Solidarische Lösungen für das lebenslange Lernen im digitalen Zeitalter*, böll.brief Teilhabegesellschaft, 8, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Lermen, M. (2017). Digitalisierung der Hochschullehre. In J. Erpenbeck (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz: Bausteine einer neuen Lernwelt Stuttgart* (S. 338). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Liberatore, F., Hin, V. & Brand, T. (2016). Skill-Grade-Mix. In A. Angerer (Hrsg.), *LHT-BOK Lean Healthcare Transformation Body of Knowledge: Edition 2018-2019*. Winterthur. Abgerufen am 16. April 2019 von <https://www.leanhealth.ch/transformation/what/tool.php?ID=13>
- Liebig, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2009). Gruppendiskussion. In S. Kühl (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und qualitative Methoden* (1. Aufl., S. 102-123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, E.M. & Ayan, T. (2017). *Leistungsinteressierte Frauen im Sozial- und Gesundheitssektor: Weiterbildungserfahrungen und Weiterbildungswünsche - Eine qualitative Befragung im Rahmen des BEST-WSG Projekts*, Arbeitspaket Nr. 8a. Abgerufen am 16. April 2019 von http://www.bestwsg-hdba.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Weiterbildungsbedarfe_Frauen.pdf

- Naegele, M. (2018). Vom Hörsaal ins Krankenbett. *Qualität Leben*, (1), 6-11.
- Pöser, S. & Bleses, P. (2018). *Digitalisierung der Arbeit in der ambulanten Pflege im Land Bremen: Praxis und Gestaltungsbedarfe digitaler Tourenbegleiter*. Institut Arbeit und Wirtschaft. Abgerufen am 16. April 2019 von <https://www.econstor.eu/handle/10419/179518>
- PuG Positionspapier. (2015). *Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften*. Abgerufen am 16. April 2019 von https://pug-pflege-und-gesundheit.de/public_pages/56
- Schäffer, B. (2012). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Groups: Geschichte, aktueller Stand und Perspektiven. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 347-362). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Sokol, C. & Hoppenworth, U. (2018). *Betreuung von Dialysepatienten. Pflegerische und psychosoziale Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.

Autorinnen

Dr. Anika Eiben
a.eiben@ostfalia.de

Sarah Hampel, M.A.
s.hampel@ostfalia.de

Prof. Dr. Martina Hasseler
m.hasseler@ostfalia.de

Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)
(Halbjahresauszug – Juni bis Mitte Oktober 2019)

Bauer, Moritz & Göhlich, Michael (2019).

Wirksamkeit weiterbildenden Studiums. Ergebnisse der Evaluation eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs.
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 42(2), 249-263.

Bernhard, Nadine (2019).

Europäisierungsprozesse als Reformchance? Eine institutionelle Analyse der Durchlässigkeitsstrukturen zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland von 1990-2012.
Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen, 179-192.

Busher, Hugh & James, Nalita (2019).

Struggling to become successful learners: mature students' early experiences of access to higher education courses.
Studies in the education of adults, 51(1), 8-74.

Denninger, Anika (2019).

Die Ermittlung und Artikulation des betrieblichen Weiterbildungsbedarfs als Ansatzpunkt einer nachfrageorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung.
Hessische Blätter für Volksbildung, 69(2), 159-167.

Fuchs-Weikl, Franz (2019).

Validierung als Bildungsmanager an der Universität Paris I Panthéon Sorbonne: ein erfolgreicher Selbstversuch.
Magazin Erwachsenenbildung.at, 37, 10-1-10.

Gieseke, Wiltrud & Käßlinger, Bernd (2019).

Replik: Geschichtsschreibung der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung – Ein Überblick mit Reflexionen für den wissenschaftlichen Nachwuchs.
Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 2(1), 97-113.

Humer, Roland, Keser Aschenberger, Filiz & Hahn, Brigitte (2019).

Universitätszulassung auf Basis non-formal und informell erworbener Kompetenzen.
Magazin Erwachsenenbildung.at, 37, 11-1-10.

Kahl, Ramona (2019).

Lernzeiten und Lernräume etablieren: Gelingensbedingungen zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung.
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 42(2), 183-199.

Käßlinger, Bernd, Miethe, Ingrid & Kleber, Birthe (2019).

Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem?.
ZSE. 39 (3), 296-311.

Kloubert, Tetyana (Hrsg.). (2019).

Erwachsenenbildung und Migration: Internationale Kontexte und historische Bezüge.
Wiesbaden: Springer VS.

Pielorz, Mona & Werquin, Patrick (2019).

The French and German validation systems: description.
Magazin Erwachsenenbildung.at, 37, 05-1-10.

Remenick, Lauren (2019).

Services and support for nontraditional students in higher education: a historical literature review.
Journal of adult and continuing education, 25(1), 113-130.

Rubenson, Kjell (2019).

Assessing the status of lifelong learning: issues with composite indexes and surveys on participation.
International Review of Education, 65(2), 295-317.

Schwikal, Anita, Steinmüller, Bastian & Rohs, Matthias (2019).

Von der Angebots- zur Nachfrageorientierung: evidenzbasierte Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung.
Weiterbildung, 30(5), 12-15.

Thunborg, Camilla & Bron, Agnieszka (2019).

Being in constant transition or recurrent formation: non-traditional graduates' life transitions before, during and after higher education in Sweden.
Studies in the education of adults, 51(1), 36-54.

Wadewitz, Marion (2019).

Wissenschaftliche Weiterbildung stärken. Beispiel: das Projekt NOW an der Universität Erfurt.
Weiterbildung, 30(5), 16-18.

Wampfler, Philippe, Zimmermann, Tobias & Turkawka, Gregory (2019).

Personal learning environments als Ressource in Lehr-Lern-Settings.
Digitalisierung und Lernen, 213, 191-211.

Wieser, Clemens (2019).

Lehrkompetenz an Hochschulen entwickeln: praxistheoretische Perspektiven und Möglichkeiten für die Weiterbildung.
Weiterbildung, 30(5), 35-37.

Buchbesprechungen

Dobischat, Rolf, Elias, Arne & Rosendahl, Anna (Hrsg.). (2018).

Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität.

Wiesbaden: Springer VS.

(495 Seiten, eBook: 54,99 Euro, ISBN 978-3-658-17076-9, Softcover: 69,99 Euro, ISBN 978-3-658-17075-2)

Herausgegeben wird das Sammelwerk von Rolf Dobischat, Arne Elias und Anna Rosendahl mit dem Ziel, „eine kritische Bestandsaufnahme der mannigfaltigen Initiativen und dokumentierten Erkenntnisse zu den Beschäftigungsbedingungen, zur Professionalisierung und zur Professionalität des Weiterbildungspersonals aus Sicht von Wissenschaft, Politik und Weiterbildungspraxis vorzulegen“ (S. 5). Adressiert werden insbesondere Wissenschaftler*innen, Studierende der Pädagogik, Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie in der Weiterbildung tätige Akteure.

Neben einem Vorwort der Herausgebenden gliedert sich das Sammelwerk in insgesamt fünf thematische Abschnitte, in denen insbesondere Beiträge von Autor*innen aufgenommen wurden, „die sich in den letzten zehn Jahren entweder aus einer wissenschaftlich theoretischen, empirischen, praktischen und/oder aus einer interessenpolitischen Perspektive entscheidend in den Diskurs Beschäftigungslage, Professionalisierung und Professionalität des Weiterbildungspersonals sowie darauf einwirkender Strukturen und Prozesse eingebracht haben“ (S. 5).

In dem ersten Abschnitt „Profession und Professionalität in der Weiterbildung: Theoretische Verortungen“ sind drei Beiträge versammelt, die sich aus einer gesellschafts- und professionstheoretischen Perspektive mit dem Feld der Weiterbildung auseinandersetzen. So nähert sich Dieter Nittel ausgehend von den drei großen Gesellschaftstheorien (Beck, Habermas sowie Luhmann) den Konzepten der Professionen, der Professionalisierung und der Professionalität. Zudem wird ein Einblick in den professionstheoretischen Diskurs im Feld der Weiterbildung gegeben sowie auch Begrenzungen der Professionalisierung thematisiert. Wiltrud Gieseke nimmt die Entwicklungslinien der Professionalisierung in der Weiterbildung in den Blick, indem sie fünf Entwicklungsphasen unterscheidet und u.a. die Marktorientierung als eine aktuelle Herausforderung im Kontext der Professionalisierung beleuchtet. Im Beitrag von Rudolf Tippelt und Barbara Lindemann steht das Konzept der Professionalität in der Weiterbildung und das professionelle Selbstverständnis des Personals im Fokus. Dabei werden sowohl Ansprüche als auch die derzeitige Situation des in der Weiterbildung tätigen Personals beleuchtet, indem u.a. empirische Daten herangezogen werden. Die Autor*innen halten fest, dass es „eine

solide und kontinuierliche bildungsstatistische Basis zu den beruflichen Teilsegmenten der Weiterbildung braucht, um die [...] Ziele professioneller Entwicklung in der Weiterbildung vorwärts zu bringen“ (S. 89).

Der zweite Abschnitt greift die Arbeits- und Beschäftigungssituation des Personals der Weiterbildung unter dem Thema „Präkarität und Professionalisierung. Zwei Seiten einer Medaille“ auf und versammelt dazu drei Beiträge: Klaus Dörre setzt sich theoretisch mit dem Begriff Präkarität auseinander und beleuchtet dessen Wirkungen, indem er sich auf die Ergebnisse einer eigenen qualitativen Studie bezieht und Schlussfolgerungen für die Weiterbildung zieht. Philipp Staab „geht am Beispiel sozialer Dienstleistungsarbeit [...] der Frage nach, wie die Gleichzeitigkeit inhaltlicher und qualifikatorischer Aufwertung und die Lohnstagnation in vielen sozialen Berufen zu erklären ist“ (S. 119). Friederike Bahl greift darüber hinaus Dienstleistungsberufe unter dem Aspekt der Professionalisierung auf, indem sie Kompetenzprofile sowie die berufliche Identität in den Blick nimmt.

Die acht Beiträge des dritten Abschnitts „Beschäftigung, Prekarität und Professionalisierung in der Weiterbildung: Empirische Befunde“ setzen sich explizit mit empirischen Befunden zum Personal in der Weiterbildung unter den genannten Aspekten auseinander. Es werden u.a. die Daten des wb-monitors oder des wb-personalmonitors herangezogen und unter den folgenden Schwerpunkten analysiert: Pädagogische Professionalisierung in Teilsegmenten der Weiterbildung (Beitrag Stefan Koscheck), Beschäftigungsbedingungen von hauptberuflichen Weiterbildner*innen (Beitrag Arne Elias), Weiterbildung als Nebenerwerb (Beitrag Nadja Schmitz), Einfluss der Arbeitszeit auf Einkommen und Professionalität des Personals in der Weiterbildung (Beitrag Andreas Martin) sowie die Professionalisierung von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Beitrag Josef Schrader und Franziska Loreit). Darüber hinaus stellt Anna Rosendahl die „empirischen Befunde von acht explorativen Betriebsfallstudien bei außerbetrieblichen Weiterbildungsanbietern vor [...]“ (S. 251). Ina Krause bezieht sich in ihrem Beitrag zu Arbeitsmarkt und Arbeitsverhältnissen zudem auf die Daten des IAB Betriebspanels und B2-Betriebspanels. Dick Moraal setzt sich des Weiteren ausgehend von den Befunden der Continuing Vocational Training Survey 4 (CVTS 4) mit dem Betriebsbildungspersonal auseinander.

Unter der Überschrift „Strukturelle Kontexte von Professionalisierung und Prekarisierung“ versammeln sich im vierten Abschnitt drei Beiträge, die die strukturellen Bedingungen der Weiterbildung thematisieren. Dabei wird u.a. die Perspektive der Vermarktlichung von Arbeitsmarktdienstleistungen

auch im internationalen Vergleich – betrachtet (Beitrag Matthias Knuth), ebenso die Perspektiven des Qualitätsmanagements (Beitrag Bernd Käßlinger, Eva-Christine Kubusch und Martin Reuter) und der Personalentwicklung (Beitrag Klaus Meisel und Regine Sgodda).

Im fünften Abschnitt „Das Personal in der Weiterbildung aus der Sicht kollektiver Akteure“ wird das Personal in der Weiterbildung schließlich im Kontext kleinerer und mittlerer Unternehmen (Beitrag Karl Düsseldorf und Marcel Fischell) und der Volkshochschulen (Beitrag Ernst Dieter Rossmann) in den Blick genommen sowie aus Sicht des Bundesverbands der Träger beruflicher Bildung e.V. (Beitrag Walter Würfel) und der gewerkschaftlichen Perspektive (Beitrag Roland Kohsiek) betrachtet.

Das Sammelwerk gibt sowohl einen gehaltvollen Einblick in die theoretischen Konzepte der Profession, Professionalisierung und Professionalität im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung als auch einen umfassenden Überblick über zentrale wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Diskurse. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Reflexion der Bedingungen, unter denen die Akteure in diesem Feld tätig sind. Ebenso ermöglichen die einzelnen Beiträge einen vertieften Einblick in aktuelle empirische Studien, die insbesondere zentrale Datensätze wie den *wb-personalmonitor* oder die CVTS nutzen. Wie von den Herausgebenden angestrebt, eignet sich das Sammelwerk somit für verschiedene Personengruppen wie Studierende oder Interessierte, die sich einen Überblick über den Themenbereich aus theoretischer und empirischer Sicht verschaffen möchten, aber auch für Wissenschaftler*innen und weitere Akteure.

Gleichwohl die wissenschaftliche Weiterbildung nicht explizit als ein Weiterbildungsbereich in diesem Sammelwerk mit aufgeführt worden ist, gibt dieses dennoch aufschlussreiche Hinweise auf Diskurse, die auch im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung Anschluss finden können.

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

Engelhardt, Emily M. (2018).
Lehrbuch Onlineberatung.

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
(172 Seiten, 25 Euro, ISBN: 978-3-525-71147-7)

Das Lehrbuch richtet sich an Fachkräfte der Onlineberatung und hat den Anspruch, dafür nötige theoretische und praxisorientierte Kompetenzen zu vermitteln. Es thematisiert die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Beratung im psychosozialen Kontext ebenso wie im Bereich von Coaching und Supervision und stellt die übergeordnete Frage, wie es gelingen kann, hilfeschuchende Menschen über das Internet zu erreichen und zu beraten (S. 9).

Das Buch gliedert sich in elf Kapitel. Zudem sind zahlreiche Zusatzmaterialien in Form von Checklisten und Arbeitsblättern (u.a. Reflexionsfragen zur Selbstreflexion von Berater*innen) verfügbar und mit einem am Ende des Buches vermerkten Download-Code herunterladbar (S. 172). Im ersten Kapitel wird zunächst eine begriffliche Einordnung vorgenommen. Für das vorliegende Buch gilt der Kontext der psychosozialen Beratung, wobei das Psychosoziale in seiner Bedeutung nicht konkret deutlich gemacht wird. Einem sehr kurzen Abriss von Meilensteinen der Geschichte der Onlineberatung (S. 18ff.) folgen Ausführungen zu deren Professionalität und zu Qualitätsstandards. Es wird konstatiert, dass es bis dato noch keine einheitlichen Qualitätsstandards gibt, gleichwohl wird deren Notwendigkeit betont und es werden dafür geeignete Kriterien vorgestellt (S. 24). Das Kapitel zwei *Mediatisierung und Digitalisierung* beschäftigt sich mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Beratung und auf damit einhergehende Anforderungen an die Akteur*innen. Es werden zunächst Nutzungsgewohnheiten von Internet-Nutzenden anhand von Statistiken vorgestellt (S. 35-36) und auf die Bedeutung von sozialen Netzwerken und des Social Web hingewiesen. Allerdings wird nur knapp auf die Bedeutung der zuvor dargestellten Entwicklung im Kontext der Onlineberatung eingegangen (S. 40-41). Das Kapitel schließt mit Konsequenzen für die Ausbildung von Fachkräften (S. 43). Darin wird konstatiert, dass es noch keine curriculare Verankerung der Onlineberatung in der Ausbildung von Berater*innen gibt, gleichzeitig wird aber deren Notwendigkeit festgehalten. Konsequenzen finden sich jedoch nicht im betreffenden Kapitel. Da Onlineberatung eine schriftbasierte Form der Beratung ist, macht sich die Betrachtung der Kommunikation im Rahmen der computervermittelten Kommunikation (CVK) erforderlich. In Kapitel drei *Onlinekommunikation und Schreiben* werden synchrone und asynchrone Kommunikationsformen mit deren jeweiligen Besonderheiten vorgestellt. Auch werden ausführlich Face-to-Face-Kommunikation und Online-Kommunikation gegenübergestellt (S. 51). Sprachliche Besonderheiten der Online-Kommunikation werden ebenso betrachtet wie gruppenspezifische Prozesse (S. 54ff.). Letzteres bezieht sich jedoch weniger auf die gegenseitige Beeinflussung von Internet-Nutzenden oder auf digitale Gruppen (was unter der Überschrift zu vermuten wäre), sondern fokussiert Überforderung oder ständige Erreichbarkeit durch die Nutzung von Social Media. Das Kapitel schließt mit Überlegungen zum Schreiben als professionelle Intervention und lässt vermuten, dass hier die Beratenden-Rolle fokussiert wird, jedoch widmet sich der Text eher den Wirkungen des Schreibens (etwa als Therapie) aus Sicht der Ratsuchenden (S. 56ff.). Im vierten Kapitel *Formen und Felder der textbasierten Onlineberatung* werden zunächst ausführlich Beratungsformen wie Mail- oder Forenberatungen in ihrer Spezifik vorgestellt (S. 59ff.). Es folgt eine jeweils kurze Betrachtung von Beratungskonzepten (z. Bsp. Peer-Beratung) unter Fokussierung deren Vorteile (S. 67ff.). Die sich anschließende Liste von Einsatzfeldern der Onlineberatung (S. 70-71) wird als nicht vollständig bezeichnet. Hier lässt sich fragen, welche Bedeutung diesem

Unterkapitel zukommt. Die neben der psychosozialen Beratung weiteren Beratungsfelder der Online-Supervision und des Online-Coaching werden abschließend nur sehr kurz in ihren möglichen Zielstellungen vorgestellt (S. 71-72).

Im Kapitel fünf *Methoden der textbasierten Onlineberatung* finden sich einleitend Grundsätze für die Rolle als Berater*in (S. 73ff.). Es folgen Lesetechniken (S. 77ff.), die ausführlich im Hinblick auf die jeweiligen Zielsetzungen des Leseprozesses vorgestellt werden und in einer an dieser Stelle sehr sinnvoll platzierten Übung münden. Ebenfalls sinnvoll und praxisorientiert sind die im Folgenden vorgestellten Strukturierungshilfen für Texte entlang verschiedener Kriterien (S. 81ff.). Zudem wird ein 14-Schritte-Programm zur Beantwortung von Mail-Anfragen vorgestellt, das jedoch nur die Schritte nennt und diese nicht weiter erklärt (S. 83ff.). Auch das in der psychosozialen Onlineberatung prominente 4-Folien-Konzept wird vorgestellt (S. 86ff.) und mit Beispielen unterlegt, wie Berater*innen mit einer Anfrage umgehen und diese strukturieren können. Die folgende Betrachtung der Mailberatung im Besonderen stellt zunächst Typologien von Ratsuchenden vor (S. 89ff.). Es folgt als Anleitung für Berater*innen die Fokussierung der Auftragsklärung als erstes strukturierendes Element im Umgang mit einer Mail-Anfrage (S. 91-92). Forenberatungen werden nur kurz angerissen, es folgt jedoch sehr ausführlich die Strukturierung von Chat-Beratungen einschließlich dafür gültiger Regeln (S. 100ff.). Eine hilfreiche, aber kurze Darstellung von Fragetechniken in der Onlineberatung schließt das Kapitel ab (S. 104-105). Das Kapitel sechs *Schwierige Kommunikationssituationen* beginnt mit dem Erkennen von Problemen in der Onlineberatung in Form eines Leitfadens (S. 109-110). Konkrete Probleme wie Suizidalität, Fakes oder stagnierende Beratungen werden in Bezug auf deren Erkennen und dem damit gebotenen Umgang aufgegriffen. Auch hier finden sich zahlreiche Fallbeispiele. Das Kapitel 7 *Onlineberatung per Video* widmet sich einer nicht textbasierten Form der Beratung. Vor- und Nachteile dieser Beratungsform werden kurz dargestellt (S. 120ff.), zudem finden sich Praxistipps für die Umsetzung dieser Methode (S. 122-123). Es folgen Argumente für und gegen diese Beratungsform (S. 123ff.), die sicherlich bereits am Anfang nach der Vorstellung der Vor- und Nachteile hätten aufgeführt werden können. Das achte Kapitel *Blended Counseling* stellt dieses Konzept als Verknüpfung von Onlineberatung und anderen Beratungssettings vor und widmet sich Umsetzungskonzepten für einen Settingwechsel (S. 129ff.). Auch hier werden zahlreiche Fallbeispiele eingebunden, und Indikatoren für die Entscheidung für den Wechsel der Beratungsform vorgestellt (S. 132ff.). Kapitel neun *Qualitätssicherung online* stellt die Notwendigkeit der Supervision von Onlineberatungen vor (S. 137ff.). Im Kontext der Onlineberatung in Deutschland werden gültige Qualitätsstandards vorgestellt (S. 139ff.). Der wichtigen Selbstreflexion der Beratungsfachkraft wird nur ein kurzer Abschnitt gewidmet (S. 141). Abschließend werden Ressourcen- und Personalmanagement sowie Feedback- und Beschwerdemanagement angeschnitten (S. 142ff.).

Hier würden sich weiterführende Überlegungen bzw. Fallbeispiele anbieten. Die folgenden Ausführungen zur Auswahl von Software für die Onlineberatung (S. 144ff.) eignen sich eher für den Anhang. Das Kapitel zehn *Organisatorische und rechtliche Aspekte von Onlineberatung* richtet sich vornehmlich an Träger-Institutionen oder Betreiber*innen von Beratungsstellen bzw. von Onlineberatungs-Angeboten. Es thematisiert aber auch Finanzierungsmöglichkeiten für freiberufliche Onlineberater*innen (S. 150-151). Rechtliche Aspekte schließen das Kapitel ab und thematisieren die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) (S. 152ff.), verbleiben jedoch im Allgemeinen. Das elfte Kapitel *Ausblick - what's next!?* schließt das Buch mit Überlegungen zur Onlineberatung als Form der Beratung der Zukunft ab. Es fragt danach, ob der Computer die Fachkraft ersetzen könne (S. 159-160), und greift damit Kritiker dieser Beratungsform auf.

Das Buch enthält zahlreiche Übungen und Reflexionsfragen zur Vertiefung der Inhalte sowie Praxistipps und Literaturempfehlungen. Durch seine Gestaltung erhält es einen interaktiven Charakter, der dessen Praxisorientiertheit unterstreicht und zur direkten Auseinandersetzung mit dem Inhalt anregt. Zahlreiche Tabellen illustrieren und strukturieren die inhaltlichen Aussagen und erhöhen die Anschaulichkeit des Buches, das somit ein übersichtliches Arbeitsbuch für die Techniken und Methoden der Onlineberatung mit starkem Praxisbezug darstellt. Es eignet sich somit sowohl für Onlineberater*innen (in der Ausbildung) als auch für Lehrende und Dozent*innen im Bereich der Onlineberatung. Das Buch ist mit dem Titel „Lehrbuch der Onlineberatung“ überschrieben, jedoch wäre auch der Titel „Praxisbuch Onlineberatung“ passend. Zudem findet nur eine oberflächliche theoretische Einordnung des Themas der Onlineberatung statt. Insofern erfüllt es den am Anfang gestellten Anspruch nach der Vermittlung von theoretischen und praktischen Kompetenzen für (angehende) Onlineberater*innen nur teilweise.

Anne Martin, M.A.

Anne.Martin@FernUni-Hagen.de

**Kühl, Wolfgang, Lampert, Andreas & Schäfer, Erich (2018).
Coaching als Führungskompetenz – Konzeptionelle Überlegungen und Modelle.**

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

(279 Seiten, 35,00 Euro, ISBN: 978-3-525-45280-6)

Kühl, Lampert und Schäfer legen mit ihrem Buch „Coaching als Führungskompetenz – Konzeptionelle Überlegungen und Modelle“ einen Versuch vor, einerseits das Coaching als zentrale Führungsaufgabe zu fundieren und andererseits diesbezüglich einen eigenen Ansatz konzeptionell und methodisch zu entwickeln. Dabei wählen die Autoren einen umfangreichen Weg:

In Kapitel 1 verdeutlichen sie die mit Blick auf den deutschsprachigen Raum mangelnde empirische Datenlage zum Thema und zeigen zudem mit Bezug zur konzeptionell-methodischen Fachliteratur auf, an welchen Stellen diesbezüglich Klärungs- und Weiterentwicklungsbedarf besteht (z.B. in der Reflexion ethischer Fragestellungen).

Kapitel 2 dient der Begründung der Notwendigkeit, Coaching als wichtige Führungsaufgabe zu etablieren. Dabei konstatieren die Autoren sowohl empirisch wie auch theoretisch-konzeptionell im Themenkomplex Führung einen Wandel der Anforderungen an Führung, der u.a. in einer „zunehmende(n) Notwendigkeit von Reflexionskulturen“ mündet. Am Ende dieses Kapitels führen die Autoren den Begriff des „Transflexing“ ein, welches als Rahmenkonzept für die Gestaltung von Reflexion im Rahmen von Transformationsprozessen verstanden wird.

In Kapitel 3 untersuchen die Autoren ethische Fragestellungen, die sich für die Führungskraft als Coach im Spannungsfeld von professioneller Beratung, Organisation und gesellschaftlichem Umfeld ergeben. Im Ergebnis dieser Auseinandersetzung wird die „dienende Führungskraft“ (S. 108) als eine ethisch Handelnde konzipiert. Eine dienende Führungskraft ist eine solche, die „grundsätzlich ein humanistisches Menschenbild vertritt, dahingehend an der Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter interessiert ist, deren Autonomie im Handeln fördert, Prozesse auf der Basis von Vertrauen partizipativ gestaltet und zwischen Rahmenbedingungen und konkretem Handeln transzendierend moderiert“ (S. 109).

In Kapitel 4 nehmen die Autoren die Grundlagen und Voraussetzungen für das Coaching von Führungskräften in den Fokus. Dabei wird insbesondere auf die Aspekte Haltung, Rolle und Kompetenzen Bezug genommen. Im Fazit dieses Kapitels raten die Autoren die Absolvierung längerfristiger Weiterbildungen bzw. entsprechender Studiengänge an (S. 130).

Das Kapitel 5 ist mit „Konzeptionelle Überlegungen“ überschrieben und dient der Darlegung des eigenen Coachingansatzes der Autoren. In diesem Ansatz wird insbesondere versucht, konzeptionelle Überlegungen der personalen Systemtheorie in Anlehnung an König und Vollmer sowie des lösungsorientierten Ansatzes nach Steve de Shazer zu verbinden. Hierzu die Autoren: „In unser Coachingkonzept integrieren wir sowohl den systemischen wie den lösungsorientierten Ansatz, weil sie sich in ihren Stärken gut ergänzen und in dieser Kombination eine solide konzeptionell-methodische Basis für das Coaching durch die Führungskräfte bieten“ (S. 141). Dabei wird am Ende von Kapitel 5 noch einmal darauf hingewiesen, dass natürlich auch humanistische Perspektiven, wie z.B. im Ansatz TZI, nicht zu vernachlässigen sind.

Kapitel 6 und 7 dienen der Konkretisierung dieses „eigenen“ Coachingansatzes, in dem in Kapitel 6 Hinweise zur Settinggestaltung und in Kapitel 7 zum Ablauf des Coachings gege-

ben werden. Dabei wird auf dem Coaching im Kontext von Organisationsentwicklung und Change-Management ein besonderer Fokus gelegt. Transflexing wird hier als ein Rahmen beschrieben, in dem ein Beitrag zur „kontinuierlichen Selbsterneuerung“ einer Organisation geleistet werden kann (S. 222).

In Kapitel 8 nehmen die Autoren Formen des Transflexing auf kollegialer und individueller Ebene in den Fokus. Führungskräfte sollen in diesem Zusammenhang Interventions- und Selbstcoachingprozesse der Mitarbeitenden fördern. Die Autoren sehen hier „eine an Bedeutung gewinnende Aufgabe der Führungskräfte im Kontext einer unter anderem auf dem Transflexing basierenden Führungskultur“ (S. 223).

In Kapitel 9 wird das Konzept des Transflexing auf seinen Nutzen für zukunftsweisende Führungskonzepte und Reflexionssysteme hin „geprüft“. Dabei münden die Ausführungen in der Feststellung, dass in Zukunft die Bedarfe an Reflexion im Führungshandeln zunehmen werden und dass Coaching durch die Führungskraft ein elementarer Bestandteil dieser Reflexionskultur sein wird (vgl. S. 253).

Kühl, Lampert und Schäfer widmen sich mit ihrem Buch einem bisher wenig systematisch bearbeiteten Forschungs- und Professionsfeld. Gerade mit Blick auf die Kapitel 1 und 2 bieten sie dem bzw. der Leser_in einen guten Überblick und damit auch eine Einführung in die Themen Führung und Coaching durch Führungskräfte. Die Verbindung zwischen empirischen und konzeptionellen Überlegungen ermöglicht ein fundiertes Verständnis zum Forschungsstand des Themas. Hervorzuheben ist auch, dass die Autoren nicht einer einfachen Gleichsetzung von Coaching durch Professionelle und Coaching durch Führungskräfte folgen, sondern gerade die Differenz als Anlass nutzen, um über – z.B. ethische und auch rollenbezogene – Spannungsfelder nachzudenken. Zudem greifen die Autoren aktuelle und zukünftige Debatten um Führung auf und geben so ihren Ausführungen einen aktuellen Bezug.

Das „Herzstück“ des Buches bildet aber sicherlich die Entwicklung eigener konzeptioneller Überlegungen, wie diese im Untertitel des Buches auch angekündigt sind. Diese zeichnen sich auf der einen Seite durch eine große „Ausholbewegung“ aus, indem zahlreiche Perspektiven, Konzepte und Trends aufgegriffen werden, auf der anderen Seite fehlt an einigen Stellen eine erkennbare Struktur, so dass sich die Leser_innen im „Dschungel der Perspektiven“ verlaufen können. So bleibt die Integration des Modells TZI in Kapitel 3 in einen professionsethischen Diskurs marginal (S. 98ff.). Damit ist ein Aspekt benannt, der für die Leser_innen noch wünschenswert gewesen wäre. Wird auf der einen Seite ein breiter Einblick in vielfältige Perspektiven angeboten, unterbleiben doch an einigen Stellen reflexive Begründungen der eigenen Sichtweisen und eine kritische Reflexion der verwendeten Perspektiven im Allgemeinen. So wird beispielsweise darauf hingewiesen, dass „es nach dem lösungsorientierten Ansatz

grundsätzlich nicht erforderlich ist, bedarf es unseres Erachtens im Beratungsformat des Coachings durch die Führungskraft sehr wohl einer prägnanten Problembeschreibung und fokussierenden Hypothesenbildung“ (S. 141). Wie sich dieser Gedanke – sowohl theoretisch wie auch methodisch – mit einer lösungsorientierten Arbeitsweise verträglich, wird offenlassen.

Hervorzuheben ist, dass die Autoren ihre konzeptionellen Überlegungen in den Ansatz des „Transflexing“ methodisch konkretisieren. Auch wenn diese Konkretisierung nicht an allen Stellen überzeugt (so wird eine explizit organisations-theoretische Reflexion nicht erkennbar oder auch der Rückgriff auf eher populärwissenschaftliche Literatur wie die Theorie U von Otto Scharmer (vgl. hier die Kritik von Kühl, 2015)), leisten die Autoren einen wesentlichen Beitrag für die Entwicklung einer ganzheitlichen und kritischen Diskussion eines – und da ist den Autoren zuzustimmen – in Zukunft an Relevanz zunehmenden Themas.

Insgesamt bietet das Buch somit eine gute Einstiegsmöglichkeit, sich dem Themenkomplex Coaching durch Führungskräfte zu nähern und auch erste konkrete Anregungen für die eigene Coachingpraxis zu erhalten. Das Buch ist besonders für den Bereich der Hochschule wie auch der wissenschaftlichen Weiterbildung zu empfehlen: Erstens verstehen sich Lehrende immer mehr als Lernbegleiter_in und benötigen hier entsprechende Coachingkompetenzen. Zweitens sieht sich auch die Zusammenarbeit in interdisziplinären Forschungsteams großen Herausforderungen ausgesetzt, die über Coachingkompetenz flankierend begleitet werden können. Drittens bietet das Buch konkrete Anregungen zur Gestaltung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung zum Themenkomplex Coaching. Viertens und abschließend lassen sich aus den Ausführungen zahlreiche Forschungsfragen für das Feld der Hochschulforschung generieren, wie z.B. die Frage, in welcher Form sich Prozesse der kontinuierlichen Selbsterneuerung auch in der Hochschule wiederfinden lassen.

Dr. Christian Kuhlmann
christian.kuhlmann@uni-bielefeld.de

Nickel, Sigrun, Püttmann, Vitus & Schulz, Nicole (2018). Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengestaltung.

Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
(440 Seiten, 29 Euro, E-Book: Download kostenlos, ISBN: 978-3-86593-308-9)

In den letzten 20 Jahren haben berufsbegleitende sowie duale Studienformate wesentlich an Bedeutung gewonnen. Das Bild des „Normalstudierenden“ ist ins Wanken geraten (S. 19). Doch: „Welche übergreifenden Trends lassen sich im berufs-

begleitenden und dualen Studium insbesondere seit Beginn der 2000er-Jahre in Deutschland beobachten?“ „Welche Bedürfnisse und Anforderungen haben berufsbegleitend und dual Studierende?“ „Wie sieht die Gestaltung berufsbegleitender und dualer Studiengänge konkret aus?“ (S. 35). Ausgehend von diesen Fragen stellen die Autor_innen Sigrun Nickel, Vitus Püttmann und Nicole Schulz in der vorliegenden Studie „Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung“ Entwicklungen im Kontext des berufsbegleitenden und dualen Studiums gegenüber (S. 16). Dabei liegt die zentrale Zielstellung der Arbeit darin, „[...] weiterführende Erkenntnisse zur inhaltlichen, methodischen und strukturellen Gestaltung von akademischen Bildungsangeboten an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis zu gewinnen“ (S. 16). Die Publikation basiert auf Erkenntnissen eines von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Forschungsprojekts und erscheint als 396. Band in der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung.

Neben der gegenstandstheoretischen Verortung sowie der Fundierung der Fragestellungen und der Darstellung des methodischen Vorgehens umfasst die Publikation vier inhaltliche Schwerpunktkapitel: Entwicklungstrends, Einschätzungen von Studierenden, Praxisbeispiele zur Gestaltung von Studiengängen sowie die zusammenfassende Analyse. Die zusammenfassende Analyse schließt mit umfangreichen Anregungen für Hochschulen, für Arbeitgeber_innen, für Gewerkschaften, für die Politik sowie für Förderinstitutionen.

Die Autor_innen liefern eine systematische Einführung in das Thema, indem die Relevanz sowie Definitionen und Diskussionen zum berufsbegleitenden und dualen Studium dargestellt werden. Vor diesem Hintergrund werden die Fragestellungen sowie das Forschungsdesign eingebettet. Das Design der Untersuchung richtet sich an den drei Fragestellungen – Entwicklungstrends, Studierende und Hochschulen – aus. Die Realisierung erfolgt in Anlehnung an den Mixed-Methods-Ansatz von Creswell (2009) (S. 35). Es wird eine Literaturanalyse zur Ermittlung von Entwicklungstrends durchgeführt und anschließend eine quantitative und qualitative Online-Befragung von Stipendiat_innen der Hans-Böckler-Stiftung zu den Bedürfnissen und Anforderungen von Studierenden (n=40) sowie eine qualitative Fallstudie in Kooperation mit Hochschulen zu zentralen Trends der Studiengangsgestaltung (n=7).

Die Autor_innen kommen u.a. zu dem Ergebnis, dass berufsbegleitende sowie duale Bildungsangebote vor allem an Fachhochschulen in den letzten 20 Jahren einen deutlichen Aufschwung erlebt haben, wenngleich der Anteil solcher Formate im Vergleich zum gesamten Studienangebot an deutschen Hochschulen mit unter fünf Prozent noch immer als relativ gering zu bewerten ist (S. 381). Für dual Studierende zählt die enge Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Studienmotiv. Berufsbegleitend Studierende haben diesbezüg-

lich nur eine gering ausgeprägte Erwartungshaltung (S. 389). Insgesamt zählt sowohl bei berufsbegleitend als auch bei dual Studierenden der Erwerb fachlicher Qualifikationen sowie die Aussicht auf eine höhere Vergütung zu den zentralen Studienmotiven (S. 388). Belastend wird von den (insbesondere dual) Studierenden der zeitliche Aufwand für das Studium eingeschätzt (S. 389). Aus der Analyse wird zudem deutlich, dass ein hohes Maß an zeitlicher und organisatorischer Flexibilität für berufsbegleitende und duale Studienformate charakteristisch ist (S. 396).

Vor dem Hintergrund des derzeitigen Forschungsstandes ist die zentrale Leistung der vorliegenden Publikation vor allem darin zu sehen, dass „[...] erstmals Entwicklungen im berufsbegleitenden und dualen Studium einander gegenübergestellt und verglichen [...]“ werden. Dabei gelingt es den Autor_innen, durch eine sehr gute Struktur und verständliche Formulierung, die Argumentationen auch für Leser_innen nachvollziehbar zu machen, die sich bislang (eher) nicht mit der Thematik des berufsbegleitenden und dualen Studiums auseinandergesetzt haben. Insbesondere im Hinblick auf die oftmals fehlende Trennschärfe und erhebliche Intransparenz in Bezug auf berufsbegleitende und duale Studienformate leisten die Autor_innen somit einen Beitrag, um „[...] Erkenntnisse zur inhaltlichen, methodischen und strukturellen Gestaltung von akademischen Bildungsangeboten an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis zu gewinnen“ (S. 16).

Prof. Dr. Sandra Tschupke
s.tschupke@ostfalia.de

Tagungsberichte

„Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“

Bericht zur Jahrestagung der Sektion
Erwachsenenbildung in der DGfE

25. bis 27. September 2019 an der MLU Halle-Wittenberg

Sich mit Geschichte(n) der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu beschäftigen, sprichwörtlich nach dem Sinn ihrer Geschichte zu suchen oder gar nach dem Sinn der Historie, einer historischen Kultur von Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu fragen, ist ein Anliegen mit Aktualitätsgrad. Ausgehend von disziplingeschichtlichen Fragen und Überlegungen zur Bedeutung des historischen Bewusstseins im Feld, ließe sich für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung eine Hinwendung zu Aspekten des Vergangenen als ein genuines Wirkungsfeld offerieren, um erwachsenbildnerisches Handeln in seiner historischen, vergangenheitsbezogenen Wahrnehmung zu verstehen. Doch die Aneignung der eigenen Geschichte und Geschichtlichkeit stellt hohe Anforderungen an Wissenschaftler*innen, scheint doch der Anspruch einer systematischen Vergegenwärtigung von vielfältigen Facetten des Vergangenen mit ihr einherzugehen. Die diesjährige Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung (DGfE), welche vom 25. bis 27. September 2019 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattfand, bot unter dem Motto „Vergangene Zukünfte – Neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ vielfältige Anlässe, sich mit historiographischen Perspektiven auseinanderzusetzen und in einen lebendigen Dialog über die historische Verfasstheit von Disziplin und Feld einzutauchen.

In 13 verschiedenen Panels erhielten die Teilnehmer*innen der Tagung Einblicke in unterschiedliche Themenschwerpunkte, neue wissenschaftliche Erträge und Forschungszugänge. So gab es beispielsweise Beiträge, die das Selbstverständnis und die Identitäten im Feld der Erwachsenenbildung fokussierten oder auch solche, die den Umgang mit Begrifflichkeiten im erwachsenbildnerischen Diskurs aus erziehungs- und bildungshistorischer Perspektive zum Ausgangspunkt ihrer Analyse machten. Damit einher

gingen auch Fragen nach dem wissenschaftlichen Umgang mit Abgrenzungsmechanismen im Kontext veränderter Begriffsverständnisse.

Auch der historische Zugang zu sozialen Bewegungen als geschichtliche Voraussetzungen von Erwachsenenbildung nahm einen wesentlichen Schwerpunkt in den Panels ein. Besonders eindrücklich war die Darstellung von Prof.'in Dr.'in Anne Schlüter (Universität Duisburg-Essen), die ausgehend von einer Disziplingeschichte als Frauengeschichte den Teilnehmer*innen vergegenwärtigte, dass Erwachsenenbildung nicht universal, sondern partikular auf Aktivitäten von männlichen Akteuren bezogen sei. Handbücher und Einführungen der Erwachsenenbildung erzeugen dabei ein bestimmtes Bild der Erwachsenenbildung. So erscheinen Erwachsene in den Darstellungen offenbar als geschlechtlos und Frauen kommen, wenn überhaupt als Teilnehmerinnen, nicht aber als Akteurinnen vor. Wurde die Geschichte des weiblichen Geschlechts bisher zum Großteil ausgeblendet, so plädiert Schlüter dafür, die Frauenbewegung in der Historie der Erwachsenenbildung nicht nur mitzudenken, sondern in ihrem historischen Dasein ernst zu nehmen.

Des Weiteren wurden innerhalb der Panels die Voraussetzungen für eine historische Erwachsenenbildungsforschung diskutiert. Als grundlegend erweist sich eine nationale wie internationale Infrastruktur für einen Zugang zu historischen Quellen und Dokumenten. Daran anschließend stellen sich Fragen nach dem Umgang und der methodisch kontrollierten Arbeit mit historischen Quellen und historische (Re-)Konstruktionen wurden als Erfahrungsmomente von erwachsenbildnerischen Forschungen thematisiert. Auch wurden erwachsenbildnerisch immanente Forschungszugänge zu historischen Quellen des Feldes vorgestellt. Besonders zu erwähnen sind hier die vorgestellten historischen

Programmanalysen als Möglichkeiten, um Kontinuitäten und Veränderungen in Angeboten darzustellen. So skizzierten Dr. Malte Ebner von Eschenbach und Prof. Dr. Jörg Dinkelaker (beide Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) den Wandel im Anbieter- und Adressat*innenverhältnis der Volkshochschule im Jahre 1921 anhand von Vakattseiten ihrer Arbeitspläne.

Unter dem Theorem der Pluralisierung der Gegenstände wurden in den Panels Orientierungs- und Wirkmechanismen erwachsenenbildnerischer Begriffs- und Modellverständnisse in den Mittelpunkt der Diskussionen gestellt. Vor dem Hintergrund einer pluralisierten Begriffs- und Modellwelt (in) der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurde auch die Gefahr der Orientierungs- und Wirkungslosigkeit von Disziplin und Feld diskutiert. In diesem Zusammenhang wurde die Frage aufgeworfen, ob durch die Einnahme einer erziehungs- und bildungshistorischen Perspektive nicht etablierte und elaborierte Begriffs- bzw. Modellverständnisse in ihrer historischen Entstehung und Verfasstheit erst verstanden werden müssten, um sie ins Heute adaptieren zu können. Im Kontext einer pluralisierten Berufs- und Arbeitswelt wurde in den Panels auch danach gefragt, wie mit den Zuschreibungen von Erwachsenenbildner*innen umzugehen sei und wie der bzw. die Erwachsenenbildner*in im Sinne einer offenen Berufsbezeichnung in ihrer historischen Verfasstheit zu begreifen sei.

In einem gesonderten Panel wurde auch die wissenschaftliche Weiterbildung in ihrem pluralisierten Begriffszusammenhang betrachtet. Dr.'in Maria Kondratjuk (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Carolin Alexander (Universität Potsdam) und Dr. Christoph Damm (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) lieferten in ihrer Vorstellung einen systematisierenden Blick zur ideen- und institutionengeschichtlichen Verfasstheit von wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei sprachen sie sich in ihren Ausführungen für eine genealogischen Perspektive aus, mit der sie begriffsimmanente Bedeutungszusammenhänge und ihre Veränderungen im Kontext der Historie ableiteten.

Schließlich lieferten die Panels Zugänge zu unterschiedlichen Geschichten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. So zeigte sich Erwachsenenbildung in einem Panel als Professionsgeschichte. Oder Erwachsenenbildung wurde in ihrer Akademisierungsgeschichte (re-)konstruiert. Hierzu zeichneten beispielsweise Dr.'in Claudia Lobe und Prof. Dr. Markus Walber (beide Universität Bielefeld) ein Bild vom Studium der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in dem sie die Vergangenheit und Zukunft disziplinärer Professionalisierungsangebote historisierend beleuchteten.

Abgerundet wurde die Tagung durch ein umfangreiches inhaltliches Rahmenprogramm, was zu Austausch und Diskussion über die Themenschwerpunkte der Panels hinweg einlud. Hierzu zählt zum einen die Verleihung des wbv-Posterpreises, durch welchen in diesem Jahr wieder drei Nachwuchswissen-

schaftlicher*innen ausgezeichnet worden sind. Dazu wurden 13 Poster in einer Roundtable-Präsentation und anschließender Diskussion vorgestellt. Die Preisträgerinnen in diesem Jahr heißen Stefanie Hoffmann (Humboldt Universität zu Berlin), Stephanie Freide (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Bonn) und Katharina Pongratz (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg). Zum anderen regten die Keynotes der Tagung dazu an, sich mit übergreifenden Fragen rund um das Sinnverstehen von Geschichte und dem Verhältnis von Realgeschichte zu erzählter Geschichte zu beschäftigen. In einer Keynote zum Thema „Multiple Temporalities - Anfragen an die Geschichte der Erwachsenenbildung“ sprach sich Prof. Dr. Helge Jordheim (Universität Oslo) vor allem dafür aus, Lebenszeit nicht romantisierend zu betrachten und appellierte an das Publikum, bezugnehmend auf Herder (1799), die Pluralitäten von Zeit zu erfassen. In einer zweiten Keynote referierte Prof.'in Dr.'in Christine Zeuner (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg) zum Thema „Zur Bedeutung der historischen Forschung in der Erwachsenenbildung“ und betonte im Bewusstsein einer Historiographie der historischen Erwachsenenbildungsforschung den hohen Anspruch an realgeschichtlicher Forschung verbunden mit der Frage, wie dieser methodisch-methodologisch zu erreichen sei. Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden der Tagung dazu eingeladen, eigene Gedanken zum Tagungsthema zu formulieren, welche unter dem Schlagwort „Stimmen zur historischen Erwachsenenbildungsforschung“ auf der Tagungshomepage veröffentlicht werden (https://eb2019.paedagogik.uni-halle.de/?page_id=1792).

Vor dem Hintergrund der diesjährigen Tagung kann resümiert werden, dass eine historische Perspektive für die Selbstvergewisserung von Disziplin und Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unumgänglich erscheint. Dabei gilt es, sie in ihrer je eigenen Zeitlichkeit zu verstehen und die damit verbundenen Modalverständnisse zu vergegenwärtigen.

Autorin

Franziska Lutzmann
franziska.lutzmann@ph-freiburg.de

Aus der Fachgesellschaft

„THE DIGITAL TURN: Mediales Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“

Bericht zur DGWF Jahrestagung 2019

18. bis 20. September 2019 in Ulm

In dem Programmheft zur Tagung benennen Prof. Dr. Gabriela Vierzigmann und Dr. Burkhard Lehmann im Vorwort zwei große Wellen, die das „E“ in die Hochschulen getragen haben: die Welle „E-Learning“ als Erste und die Welle „Digitalisierung“ als Zweite. Ihr Kennzeichen sind die „Massenkurse“. Die zweite Welle ist durch die exponentielle Entwicklung als tiefgreifend zu sehen. Fortschritte habe man zwar erreicht, aber es gebe „[...] immer noch viel zu tun. [...] Zu schnell schreitet die technologische Entwicklung voran [...]“. Die Weiterbildung an Hochschulen soll mit den „Modernisierungsschüben“ Schritt halten - ohne „[...] die Bereitschaft zu Weiterbildung und Lebenslangem Lernen wird es also [wieder einmal] nicht gehen. ‚The digital turn‘ ist das passgenaue Thema für die Jahrestagung“ schreiben sie.

Am Mittwoch, den 18. September 2019 stimmten drei Vorseminare und ein Themenmarkt die Teilnehmenden auf die Jahrestagung (JATA) ein. Für Erstere machten die Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F) und die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) den Auftakt:

Die AG-F thematisierte in ihrem Slot die Bemühungen der AG-F zum Thema Digitalisierung in den letzten zwei Jahren. Es folgte von Dr. Ulrich Schmid die Präsentation der Studie „Ein Leben lang digital lernen. Neue Weiterbildungsmodelle aus Hochschulen“¹. Mit dem Fazit, „Wenige machen viel und viele machen wenig“, leitete der Referent über in die Beschreibung der aktuellen Situation, die Herausforderungen in den drei Feldern Organisation, Technologie und Markt stellt. Er hob hierbei hervor, dass viele Hochschulen keine Strategie

der Digitalisierung hätten, dass aber die Innovationsdynamik hoch sei. Digitalisierung voranzutreiben sei schwierig, da viele Hochschulen dezentral organisiert seien und deshalb nicht top down vorgegangen werden könne. Alsdann wurde der Bogen zur inhaltlichen Konzeption der JATA gespannt, und zwar anhand von Beispielen, wie sich Digitalität in der wissenschaftlichen Weiterbildung manifestiert. Es wurde nach den Erwartungen der Tagungsteilnehmenden gefragt. Leitend hierzu waren die Themenfelder der kommenden zwei Tage.

Parallel zu diesem Vorseminar stellte die BAG WiWA an ihrem Vorseminar die Online-Ringvorlesung (ORV) ins Zentrum, welche seit 2008/2009 regelmäßig durchgeführt wird. An der ORV sind mehrere Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer beteiligt. Videokonferenz-Technik und Live-Stream sind die zentralen Elemente dieses digitalen Formats. Konstatierend, dass „dieses Konzept [...] in die Jahre gekommen zu sein“ scheint (BAG WiWA, Zusammenfassung der Sitzung), nutzte die BAG WiWA das Vorseminar zur Bilanzierung des Formats. Den Reigen der Vorseminare schloss die Arbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) ab, und zwar mit Fokus auf ihre eigene Weiterentwicklung samt anstehenden nächsten Arbeitsschritten.

Der parallellaufende Themenmarkt bot vier Präsentationen wie folgt zur Auswahl:

- „ePortfolio und Kompetenz-Check - eine digitale Lernumgebung zur Sichtbarmachung und individuellen Begleitung von Lern- und Kompetenz-

¹ Schmid, U., Thom, S. & Görtz, L. (2016). Ein Leben lang digital lernen - neue Weiterbildungsmodelle aus Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 20. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

entwicklungsprozessen im Projekt ContinuING@TUHH“ von Barbara Knauf, Heiko Sieben und Christine Bauhofer,

- „Flipped Classroom und Internationalisierung: Herausforderungen und Lösungsansätze“ von Steffen Moser, Stefanie Schäfer, Fabian Krapp, Gabriele Gröger und Hermann Schumacher,
- „Best-Practice-Beispiele für digital gestützte Lernumgebungen im Projekt OTH mind“ von Stephan Bach und Elena Büechl,
- Onlinedidaktik in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Passives und aktivierendes Lernen mit Moodle“ von Mandy Schiebe und Yvonne Paarman.

Am Donnerstag, den 19. September 2019, eröffnete Jan Ihwe, Vorsitzender der JATA-Programmkommission und Sprecher der Landesgruppe Baden-Württemberg, die Tagung. Grußworte überbrachten Prof. Dr.-Ing. Michael Weber als Präsident der Universität Ulm, Prof. Heike Bühler als Vertreterin des Wissenschaftsministeriums BW, Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann als Vorsitzende der DGWF sowie Prof. Dr.-Ing. Hermann Schumacher als Leiter der School of Advanced Professional Studies (SAPS).

Mit der Keynote „Maschinelles Lernen lernen - Vom Trendthema zur zielgruppengerechten Aus- und Weiterbildung“ führte Dr. Tobias Schubert den Teilnehmenden vor Augen, dass Machine Learning (ML) - eine Theorie aus den 1950er-Jahren - uns bereits heute täglich begleitet. Zu nennen sind etwa Bildanalysen, die mit Objekterkennung arbeiten (z.B. Unkraut erkennen auf Feldern) oder Text-/Spracherkennung (z.B. Spam-Filter). Besonders aus dem industriellen Umfeld nannte er u.a. die (vorausschauende) Wartung von Industrieanlagen und die Robotik. Aus seiner Tätigkeit als Unternehmer berichtete er von zahlreichen weiteren Anwendungsfeldern, auch von Geschäftsfeldern und von digitalen Kurskonzepten für seine Kundschaft. Die Fragen aus dem Plenum ließ sich der Referent - der ML als Schlüsseltechnologie der Zukunft sieht - ganz in digitaler Manier zeitgleich zu seinem Vortrag als „Posts“ der Tagungsteilnehmenden digital einblenden.

An die Keynote schlossen Referate zu sechs Themenfeldern an.

Im ersten Themenfeld „Fernstudium“ erfolgten drei Beiträge: Wie ein Heimlabor per Fernlehrgang funktioniert, präsentierten Raphael Kurz, Margot Klinkner und Marc Bludau anhand des Lab@Home-Ansatzes der Hochschule Darmstadt. Aus dem Forschungsprojekt „Neukodierung von Lernen und Raum“ gab Katja Ninnemann unter dem Aufhänger „Onlife Learning Spaces“ Einblick in die Erkenntnisse zu Präferenzen von Fernstudierenden, woraus sich Szenarien der Gestaltung von Lernorten bei der Digitalisierung von Lernräumen ableiten lassen. Wie Angebote mit Präsenzstrukturen um E-Learning-Elemente ergänzt werden, demonstrierten Friede-

rike Baum und Petra Fetzter am neu entwickelten CAS „Hybrides Projektmanagement“ der Akademie der PH Heidelberg.

Zum zweiten Themenfeld „Bildungspolitische Strategien & Konzepte“ gab es drei Beiträge: Internationalization und Digitization werden als große Challenges für Hochschulen gesehen. Walburga Katharina Freitag stellte erste Resultate einer Analyse von Masterprogrammen vor, wie sie sich - ausgestaltet in diesem Spannungsfeld - vorfinden. Was Anbieter wie Studierende von digitaler Weiterbildung halten, ist eine höchstrelevante Frage. Karolina Kempa legte anhand einer Befragung von Stakeholdern dar, was in der Region Hannover bezüglich digitaler Weiterbildungsangebote als Bedarfe gesehen und welche Chancen sowie Risiken artikuliert werden. Wenn Informatik an Schulen Einzug hält, müssen Lehrkräfte hierfür fundiert vorbereitet sein. Dr. Ulrich Wacker, Prof. Dr. Michael Grossniklaus sowie Dr. Barbara Pampel berichteten von einem entwickelten Blended Learning-Format für diese Zielgruppe an Gymnasien, Real- sowie Gemeinschaftsschulen.

Im dritten Themenfeld „Didaktik: Didaktische Konzepte“ waren vier Beiträge gebündelt: Dass selbstgesteuertes digitales Lernen „[...] überall und jederzeit“ stattfinden kann, ist längst widerlegt“ (Eylert-Schwarz & Rahdes, Zusammenfassung). Vor diesem Hintergrund beleuchteten Andreas Eylert-Schwarz und Simon Rahdes für das Feld der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit die Chancen sowie die Grenzen vom digitalisierten Lernen, und zwar für Lernende und Lehrende. Für den Museums- und Kulturbereich stellten Sonja Thiel und Dorte Hutz-Nierhoff ein Blended Learning-Weiterbildungskonzept samt Online-Werkzeugkasten vor. Hierbei wurde verdeutlicht, dass Social-Microlearning angesichts des Bedarfs nach Innovation bei gleichzeitiger Ressourcenknappheit ein „Must“ für Genese und Erhalt von Expertisewissen in der Museums-Community ist. Als Living Lab Projekt versteht sich das Blended Learning-Format zur digitalen Qualifizierung Dozierender an Hochschulen, das Monica Bravo Granström, Wolfgang Müller, Jule Pallasch und Karin Schweizer vorstellten. Es zeichnet sich durch ein Drei-Säulen-Konzept (individuelles Coaching, Online-Kurs und Präsenz-Workshop) aus. Diese Konzeption fußt auf dem in der ersten Projektphase erarbeiteten Befund, dass viele Dozierende sich nicht zutrauen, E-Learning-/Blended Learning-Angebote selbst zu erzeugen. Anhand des am Medienzentrum der TU Dresden erarbeiteten und umgesetzten MOOC „Science 2.0 and open research methods“ veranschaulichten Sabine Barthold, Franziska Günther und Sabrina Herbst, wie Nachwuchswissenschaftler_innen befähigt werden, Sozialtechnologien zu nutzen, um Netzwerke zu generieren und dadurch wissenschaftliche Erkenntnisse teilen zu können. Für die Verbreitung offener Wissenschaft, wird Weiterbildung zu offenen Forschungsmethoden und Arbeitsabläufen als zentral betrachtet.

Das vierte Themenfeld „Werkstatt: Digitale Werkstätten“ umfasste drei Beiträge mit Anwendungsmöglichkeit für die

Teilnehmenden: Zur Teilhabe in der digitalen Welt in Wissenschaft, Arbeitswelt und Gesellschaft wird „Data Literacy“ als grundlegende Kompetenz gesehen und Jens Vogelgesang sowie Johannes Klenk stellten die Software „R“ vor. Ihre Programmbibliothek „Shiny“ – ein digitales didaktisches Werkzeug – ermöglicht Lehrenden, mit wenig Programmierkenntnis, interaktive Web-Applikationen zu generieren. Dabei kann die Oberfläche den Lernendenbedürfnissen flexibel angepasst werden. Wie Lehrende an der Hochschule für Gesundheit (hsg Bochum) für ihre Aufgaben in der Online-Lehre und besonders bei Blended-Learning-Formaten unterstützt werden, illustrierten Sarah Görlich, Michael Cramer, Pia von Boetticher, Valeska Stephanow, Kerstin Bilda und Markus Zimmermann vor dem Hintergrund einschlägiger Studiengänge in der Gesundheit. Sie boten den Tagungsteilnehmenden Gelegenheit, selbst auszuprobieren, wie man von der Formulierung des gewünschten Lernergebnisses über die Aufgabenstellung bis hin zur Umsetzung mittels Online-Tools kommt. Im Rahmen des Projekts „Building Bridges for Europe“ war eine online Methoden-Toolbox erarbeitet worden, und zwar zur Verwendung in der Erwachsenen- und Seniorenbildung. Die Toolbox, vorgeführt von Markus Marquard, Carmen Stadelhofer und Eva Hrabal, soll helfen, den Zugang zu Lernmöglichkeiten für unterschiedlichste Zielgruppen zu verbessern.

Im fünften Themenfeld „Formate: Zukunftsfähige Bildungsformate“ befanden sich fünf Beiträge: Das Weiterbildungsprogramm Intelligente eingebettete Mikrosysteme (IEMS) der Universität Freiburg gab mit dem Input von Simone Welz den Blick frei auf sein Blended Learning-Format für die anvisierten berufstätigen Ingenieur_innen. Exemplarisch konnten für einen Kurs im Bereich Embedded Systems alle Lernmaterialien und didaktischen Unterstützungen vorgestellt werden. Webkonferenzen bzw. Webinare sind mittlerweile ein gut genutztes digitales Lehrformat. Christian Ebner und Andreas Gegenfurtner zeigten basierend auf ihren Analysen u.a. auf, dass diese für das Studierendenlernen minimal effektiver sind als z.B. face-to-face Veranstaltungen. Zielgerichtet und wertschöpfend mit Daten umzugehen, ist in Zeiten digitaler Transformationen wichtiger denn je. Alexandra Jürgens skizzierte zusammen mit Marie Regel ein blended-learning Lehr- und Lernkonzept für statistische Grundlagen. Der Kurs bedient unterschiedliche Niveaus (Bachelor, Master, modulare Weiterbildung). Gemäß dem „Micro-Learning“ sieht das didaktische Konzept „Learning Nuggets“ vor. Sie sind zeit- und ortsunabhängig bearbeitbar. Wissenschaftliches Arbeiten bedeutet für Studierende im Allgemeinen und für zum Beispiel Wiedereinsteigende im Besonderen eine größere Herausforderung. Der an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin entwickelte mobile digitale Assistent OKI (für Open Knowledge Interface) – vorgeführt von Aglika Yankova und Olaf Resch – unterstützt Studierende u.a. bei der

Literaturrecherche und dem Projektmanagement. Data Analysts mit ingenieur- wie naturwissenschaftlichen Hintergrund fehlen ab und an integrative Schulungen für Methodik und Software-Werkzeuge. Am Beispiel des Model-Based Systems Engineering verdeutlichten Steffen Moser, Ilona Frey, Fabian Krapp, Kathrin Wunderlich, Johannes Eder, Sebastian Voss, Gabriele Gröger und Hermann Schumacher, wie Integration von Methodik- und Werkzeugschulung gelingt.

Anhand des sechsten Themenfeldes „Digitalisierung in Administration und Services“ lassen sich zwei Beiträge dokumentieren: Chatbots als Online-Dialogsystem auf Basis von Künstlicher Intelligenz (KI) werden in Hochschule und Weiterbildung gegenwärtig wenig angewandt – so die Einschätzung von Dunja Todorovic und Farina Steinert. Umso eindrücklicher war ihre Vorstellung des Chatbots, der Anfragen von Kund_innen eines berufsbegleitenden Bachelorstudiums unterstützt und mittlerweile für die Bildungseinrichtung zum stärksten Kommunikationskanal geworden ist. Mit der Frage, wie es um Data Literacy und digitale Transformation im Weiterbildungsmanagement (WBM) steht, befassten sich Julia Juhnke, Sophia Metzler und Katrin Ziem. Im Mittelpunkt ihrer Ausführungen stand das Verbundprojekt „Weiter in Südbaden“ der Universität Freiburg und der Hochschule Furtwangen. Der Aufbau einer Online-Plattform samt CRM-System sowie die Entwicklung einer Community für Wissenstransfer und die Entwicklung von passenden Service-Leistungen sind Antworten auf Fragen nach einem professionellen, digitalen WBM.

Am Freitag, 20. September 2019, stellte im Rahmen der zweiten Keynote Prof. Dr. Isa Jahnke Digitale Didaktische Design (DDD) als Lehr-/Lernstrategie vor. Das DDD ist Antwort auf das Phänomen, dass mit Internet-fähigen Technologien und dem zunehmenden Einbezug mobiler Endgeräte im Alltag Lehr- und Lernräume neu entstehen – von der Referentin als „CrossActionSpaces“ bezeichnet. Das DDD fußt auf der Annahme, dass Lernende nicht auf der Basis von Lehrenden-Aktivitäten lernen, sondern durch die eigene Aktivität. Neben dem DDD wurden ebenfalls Beispiele für Meaningful Learning with Technologies genannt². Im Anschluss gab es 14 einminütige Kurzpräsentationen mit den Titeln wie folgt:

1. „OPEN vhb: Das offene Online-Kursprogramm der Virtuellen Hochschule Bayern (vhb)“ von Alexander von Stetten und Steffi Widera
2. „Digitale Lernformate in der hochschulischen Weiterbildung“ von Linda Häßlich und Heike Bartholomäus
3. „Der Einsatz digitaler Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Eine Onlinebefragung“ von Konstantin Herrmann, Stephan Rehder, Henriette Jankow und Roya Madani

² Checkliste abgerufen am 30.11.2019 von https://isa-jahnke.com/_files/200000169-e7453e8404/Checklist1%20-%20Designing%20for%20Meaningful%20Learning.pdf

4. „Wissenschaftliche Weiterbildung: Digitaler Wandel trotz ländlichen Gebieten?!“ von Bernhard Gschrey, Anja Wurdack und Katharina Koller
5. „Flexibilisierung wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext der Digitalisierung“ von Bernhard Gschrey
6. „Vorstellung des Blended-Learning Konzeptes der Hochschule Schmalkalden mit digitalen Lehr-Lernformaten für das Selbststudium (good practice Beispiel)“ von Carolin Jaskolka
7. „Das ‘virtuelle Handbuch’ - Ziele, Zielgruppen und Herausforderungen“ von Monika Braun
8. „Verbesserung der Bestehensquote von Prüfungen durch den Einsatz von Gamification-Elementen in der Hochschullehre“ von Varol Keskin
9. „Zukunftsfähige Bildungsformate - ein Perspektivwechsel“ von Andreas Kröner und Aline Gebauer
10. „Modulqualität aus der Perspektive eines Weiterbildungsstudierenden - Untersuchung der Motivation, Studienzufriedenheit und Abbruchtendenz im Modulverlauf“ von Rebecca Schöninger, Nadja Müller, Melina Klepsch und Tina Seufert
11. „Interdisziplinärer Master-Studiengang ‘Digitalisierung und Sozialstrukturwandel’“ von Franziska Starke, Daniela Zorn und Andreas Wehrenpfeffig
12. „Digital unterstütztes Lernen durch Blended Learning in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Gesundheits- und Pflegebereich“ von Anika Eiben, Sarah Hampel und Martina Hasseler
13. „Innovation Plus: Fakultätsübergreifende Lernvideos an der Ostfalia Hochschule“ von Maria Pfützner, Axel Busch, Anne Dademasch und Janosch Mandra
14. „Reflexives Bildungsmanagement von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“ von Oliver Franken

Nach den Kurzpräsentationen erwartete die Tagungsteilnehmenden zu drei Themenfeldern (Didaktische Konzeption, Digitalisierung in Administration und Services sowie Zukunftsfähige Bildungsformate) in einem parallellaufenden Zeitslot je ein Beitrag:

Im ersten Beitrag informierten Tatjana Spaeth, Thomas D’Souza, Ellen Fetzer, Mandy Kaiser, Alexander Klein, Carsten Schnekenburger, Anke Waldau und Nicole Wöhrle über die hochschulartenübergreifende Online-Ringvorlesung des Hochschulnetzwerks Digitalisierung der Lehre Baden-Württemberg (HND BW). In diesen werden Lehrende von einer Themengruppe ermuntert, sich eingehender mit der E-Lehre zu befassen. In Webinaren via Adobe Connect werden Themen rund für den Lehralltag bearbeitet. Den zweiten Beitrag gestaltete Mario Heller. Er stellte den Prototypen und Entstehungsgeschichte eines digitalen Lernbegleiters für

berufsbegleitend Studierende vor. Als Serviceangebot konzipiert unterstützt er das Selbstmanagement und die Studienorganisation, den Wissenserwerb und das Lernen. Im dritten Beitrag von Sigrun Nickel, Anna-Lena Thiele und Nicolas Reum lag die Aufmerksamkeit auf der Leitfrage, welches die Herausforderungen für die wissenschaftliche Weiterbildung sind, wenn digitale Lehr- und Lernformen eingesetzt werden. Einer Studie zur Folge sind bspw. digitale Lehr-/Lernangebote nicht bei jeder Zielgruppe einsetzbar.

Wer sich statt der Teilnahme an einem der drei Beiträge eher mit der inhaltlichen Analyse der Inputs im Vorseminar der AG-F befassen wollte, besuchte das Wrap-Up der AG-F mit einem Zwischenfazit unter dem Aufhänger „Digitalisierung im Fernstudium - Quo vadis?“.

Den inhaltlichen Schlusspunkt setzte PD Dr. Markus Deimann. In seiner Keynote unterzog er Digitalität, Bildung und Hochschule einer systemtheoretischen Betrachtung. Den Tagungsabschluss gestalteten die DGWF-Vorsitzenden - dies mit einem Ausblick auf einen besonderen Schwerpunkt: die Jubiläumstagung, die 2020 in Berlin stattfinden soll.

Durch die Tagung wurde den über 200 Teilnehmenden eine immense Palette von Inhalten und damit ein riesiger Fundus für inspirierende Netzwerkkontakte angeboten. Auch die Highlights im Rahmenprogramm und die aufmerksame Tagungsorganisation trugen zu einer durchweg gelungenen Jahrestagung in Ulm bei.

Autorin

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

Verzeichnis der Autor_innen

Autor_innen der Beiträge

Dr. Anika Eiben
a.eiben@ostfalia.de

Sarah Hampel, M.A.
s.hampel@ostfalia.de

Prof. Dr. Martina Hasseler
m.hasseler@ostfalia.de

Irina Heide, M.P.A., M.A.
irina.heide@posteo.de

Dr. Gesa Heinbach
gesa.heinbach@sowi.uni-kl.de

Michael Hellwig, Dipl.-Päd.
michael.hellwig@oth-regensburg.de

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

Dr. Christian Kuhlmann
christian.kuhlmann@uni-bielefeld.de

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

Franziska Lutzmann
franziska.lutzmann@ph-freiburg.de

Anne Martin, M.A.
Anne.Martin@FernUni-Hagen.de

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

Dr. Michael Renz
michael.renz@uni-bayreuth.de

Johannes Ries, M.A.
johannes.ries@stmwk.bayern.de

Prof. Dr. Matthias Rohs
matthias.rohs@sowi.uni-kl.de

Prof. Dr. Irmgard Schroll-Decker
irmgard.schroll-decker@oth-regensburg.de

Prof. Dr. Sandra Tschupke
s.tschupke@ostfalia.de

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

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

Aktuelle Ausgaben

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

2 | 2019

Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Vorschau

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