

2|21

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET



**Programmplanung
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

zhwb@dgwf.net

Wolfgang Jütte, Prof. Dr.
Universität Bielefeld

Maria Kondratjuk, JProf. Dr.
Technische Universität Dresden

Claudia Lobe, Dr.
Universität Bielefeld

Mandy Schulze, Prof. Dr.
Hochschule Zittau/Görlitz

Therese E. Zimmermann, Dr.
Universität Bern


Lektorat und Koordination

Carolin Alexander, M.A.
Hochschule Magdeburg-Stendal



© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2 | 2021
Januar 2022
e-ISSN 2567-2673
ISSN: 0174-5859

Satz
Svenja Klau



**Programmplanung
in der wissenschaftlichen
Weiterbildung**

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

11 Thema

Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

11 MORITZ BAUER, JULIA GNIBL

Bilder von Universität und deren Relevanz für die wissenschaftliche Weiterbildung

19 DOLLHAUSEN

Planungskulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Konzepts zur Analyse von Angebotsplanungen

26 ELISE GLASS, CHRISTINE BAUHOFFER, GABRIELE GRÖGER, ANDREAS MAI, BENJAMIN KLAGES

Sonderweg oder Königsweg: Ein akteurs- und prozessorientiertes Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge

35 CHRISTINE GÖBBELS, JESSIKA BERTRAM

Programmplanung aus pädagogischer Perspektive

Ein Modellierungsansatz wissenschaftlicher Weiterbildung

43 ULRICH IBERER

Vom „eLearning“ zum „Hybrid Learning“: Adaptionprozesse in der Studiengangsentwicklung

52 MICHAEL VOLLSTÄDT, TONI CHARLOTTE BÜNEMANN

Zwischen Innovation und Stagnation

Nachhaltige Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

60 Projektwelten

60 NICOLE HÖHN, MARTINA PIWONKA, CAROLA PREISS, SUSANNE KLIPPEL

Erfolgsfaktoren in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Ergebnisse einer Erhebung an bayerischen Hochschulen

68 SANDRA SCHAFFRIN, SANDRA TSCHUPKE, MARTINA HASSELER, VERA THIES

**Programmplanung und Entwicklung interprofessioneller wissenschaftlicher
Weiterbildungsangebote für Gesundheitsfachpersonal**

75 Aus der Fachgesellschaft

75 **Digitales Lernen und Lehren ist gekommen um zu bleiben**
Bericht zur Jahrestagung Higher Education 2021 der European Association of
Distance Teaching Universities (EADTU)

77 **Kooperativ, vernetzt - agil? Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung**
Bericht zur DGWF Jahrestagung 2021 an der Philipps-Universität Marburg in Kooperation mit dem
Deutschen Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

79 Verzeichnis der Autor*innen

Stichwort: Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

Zur thematischen Schwerpunktsetzung

Angebotsentwicklung und Programmplanung gehören zweifelsohne zum beruflichen Kerngeschäft in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dabei werden beim Programmplanungshandeln recht unterschiedliche Ebenen tangiert: so werden „System-, Organisations-, Interaktions- und Individuumperspektiven antizipiert, miteinander in Verbindung gebracht und in ein konkretisiertes Programmangebot überführt“ (Feld & Seitter, 2017, S. 89). Insofern gibt es zahlreiche thematische Anschlüsse zu bisherigen Schwerpunktthemen der Zeitschrift von „Zielgruppen“ (ZHWB 2017/1) über „Formate“ (ZHWB 2019/1) bis hin zu „Kooperation und Vernetzung“ (ZHWB 2021/1). Es gibt kaum Handlungsaufgaben, die nicht direkt oder indirekt mit der Entwicklung eines Weiterbildungsangebots zu tun haben. Helmut Vogt (2013) entwickelte im Sinne einer Planungshilfe stichwortartig folgende Aufgabenfelder der Angebotsplanung: Benennung, Inhaltliche Schwerpunkte, Kompetenzen/intendierte Lernergebnisse, Zielgruppen/Adressatenkreis, Bedarfsanalyse/Marktanalyse, Didaktik/Methodik, Studienformat, Studienumfang, Abschluss/Zertifikat, Teilnahmevoraussetzungen, Werbung/Öffentlichkeitsarbeit, Kooperation, Gruppengröße, Lehrpersonen, Rolle der Fakultät/des Fachbereichs, Struktur- und Entwicklungsplanung, Koordination, Entwicklung, Finanzierung, Entgelte/Gebühren, Qualitätssicherung/Evaluation. Die Liste ließe sich um Beratung, gerade auch vor dem Hintergrund von Profilbildungen (Klenk 2018), erweitern.

Der Blick auf Angebotsformen und Formate (Christmann, 2020) ist vertraut. Vor allem die Reorganisation des Studiums im Rahmen des Bologna-Prozesses führte mit einiger zeitlicher Verzögerung zur intensiven Beschäftigung mit der Struktur von Angeboten und der Standardisierung. Verbandspolitisch wurde die Frage relevant durch die Empfehlungen der DGWF zur „Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“ (2018). Gegenwärtig zeichnet sich ein neuer bildungspolitischer Impuls auf europäischer und nationaler Ebene ab: der Fokus auf Micro-Credentials. „A European approach to micro-credentials“ (European Commission, 2020) wird als Ziel für die Entwicklung von europä-

weit gemeinsamen Standards für die Micro-Credentials bis 2025 benannt. Hierdurch sollen die Möglichkeiten für Übergänge zwischen Berufsbildung und akademischer Bildung erleichtert, Lernmöglichkeiten flexibilisiert und kürzere Lernzyklen etabliert werden.

Aspekte der Programmplanung und Angebotsentwicklung wurden in den letzten Jahren verstärkt Gegenstand von Forschung. Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Cendon et al., 2020) sind neue Einsichten zur Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung (Seitter, 2020), Aushandlungsprozessen und Passungsproblemen (Denninger, 2020), Bedarfs- und Zielgruppenanalysen (Unger & Sann, 2020) und regionalen Bedarfen (Rohs, Schmidt & Dallmann, 2020) generiert worden.

Zunehmend wird die Rolle der digitalen Medien auf die Veränderung der Angebotsformen beleuchtet (Zawacki-Richter & Stöter, 2020). Angesichts der sich gegenwärtig vollziehenden digitalen Transformation - verschärft durch die Pandemie - sind die vielfältigen Konsequenzen noch nicht absehbar. Programminnovationen werden weiterhin eine bedeutende Rolle spielen.

Die Erwachsenenbildungswissenschaft kann bis in die Gegenwart auf eine intensive begriffliche und forschende Auseinandersetzung mit Programmplanung und Angebotsentwicklung zurückblicken (Käpplinger & Robak, 2019). Dies schlägt sich in Lehrbüchern (Fleige et al, 2019) bis hin zu aktuellen Schwerpunktheften zum Themenfeld Programmplanungsforschung in den Fachzeitschriften nieder (siehe Hessische Blätter für Volksbildung 2019, H. 2 und aktuell die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2022, H. 2).

Für die wissenschaftliche Weiterbildung ergeben sich aus diesen Arbeiten zahlreiche Anregungen für weitergehende Forschung. So führt Reich-Claassen (2020) in ihrem systematisierenden Handbuchartikel zur Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung Diskussionsstränge der Erwachsenenbildung mit denen des Bildungsmanagements zusammen - unter

besonderer Berücksichtigung der spezifischen Strukturlogiken des Lernorts „Hochschule“. Auch im vorliegenden Heft gibt es Beispiele für dieses Vorgehen. Noch aber „ist vergleichsweise wenig darüber bekannt, wie Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung in ihren unterschiedlichen Formaten tatsächlich geplant, entwickelt und durchgeführt werden“ (Reich-Classen, 2020, S. 294).

Eine praxistheoretische Deutung planenden Handelns (Freide, 2020), der Blick auf die Autonomie von Programmplanenden (Stimm et al, 2020) oder die mikrodidaktischen Planungen von Lehrenden (Stanik 2016) wären erkenntnisgenerierend. Und da wäre noch die ganze Bandbreite der Programmanalysen (Nolda, 2018), die bisher eher noch einzeln im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgenommen werden (Tschupke, 2020). Vor dem Hintergrund einer nachfrageorientierten Angebotsplanung wäre es vermutlich ebenfalls lohnenswert, sich mit „Inszenierungen“ auf Basis von Bildanalysen (Dörner 2012) – sei es bspw. von Gebäude- und Seminarraumdarstellungen (Nolda 2016) bis hin zu Visualisierungen vom Karriereaufstieg durch Weiterbildung – auseinanderzusetzen

Zum vorliegenden Heft

Die breite Resonanz auf den Call „Programmplanung und Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ zeugt von den unterschiedlichen Facetten und Perspektiven, mit denen Programmplanungshandeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung reflektiert werden kann.

Moritz Bauer und Julia Gnibl setzen an den Erwartungshaltungen der Adressat*innen als Bezugspunkt für das Programmplanungshandeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung an. Mithilfe von Expert*innen-Interviews arbeiten sie heraus, welche *Bilder von Universität* organisationale Adressat*innen vor der ersten Kontaktaufnahme mit der wissenschaftlichen Weiterbildung haben. Die ambivalenten Bilder von Distanziertheit und Praxisferne, Vertrauenswürdigkeit und Kompetenz gepaart mit einer geringen Sichtbarkeit werfen die Frage auf, wie die Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf diese Bilder Bezug nehmen können.

Mit dem Konzept der *Planungskulturen* lotet Karin Dollhausen theoretische und empirische Anknüpfungspunkte für die Erforschung von Angebotsplanungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus. In den Blick rücken die Wissensbestände, Deutungs- und Interpretationsleistungen von Planungsverantwortlichen in den Aushandlungs- und Vermittlungsprozessen, die mit der Programmplanung verbunden sind. Planungskulturelle Typen, die aus einem DFG-Projekt im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung hervorgegangen sind, werden daraufhin befragt, welche gegenstandsbezogenen und theoretischen Anpassungen vorgenommen werden können, um aktuelle Entwicklungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung sichtbar zu machen.

Elise Glaß, Christine Bauhofer, Gabriele Gröger, Andreas Mai und Benjamin Klages nehmen zunächst eine Bestandsaufnahme unterschiedlicher literaturbekanntere und z.T. empirisch induzierter Rahmen- und Prozessmodelle der Studiengangentwicklung vor. Diese werden anschließend daraufhin befragt, welche zentralen Merkmale auch für die Studiengangentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung relevant sind und inwiefern diese in ein idealtypisches, akteurs- und prozessorientiertes *Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge* überführt werden können.

Christine Göbbels und Jessika Bertram beleuchten das Spannungsfeld zwischen ökonomischen Planungsprinzipien und pädagogischen Gestaltungsansprüchen. Sie entwerfen aus pädagogischer Perspektive einen *Modellierungsansatz*, der das wertoffene Modell der beruflichen Handlungskompetenz mit dem Konzept der akademischen Bildung verschränkt, so dass es eine normative Auslegung erhält. Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung können durch die Einordnung in das Modell daraufhin befragt werden, inwiefern sie ‚verwertbare‘ und ‚zweckfreie‘ Bildung enthalten.

Ulrich Iberer macht Spuren von Planungsprozessen in den Veränderungen sichtbar, die Studienangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung über einen längeren Zeitraum hinweg erfahren. Am Beispiel des berufsbegleitenden Masterstudiengangs „Bildungsmanagement“ an der PH Ludwigsburg werden im Kontext der digitalen Transformation *Adaptionsprozesse in der Studiengangentwicklung* über einen Zeitraum von 16 Jahren aufgezeigt.

Der Beitrag von Michael Vollstädt und Toni Charlotte Büne-mann setzt das Konzept der Nachhaltigkeit in Bezug zur Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Über Verbindungen zur Entrepreneurship- und Organisationsforschung und agilen Arbeitsformen, wird ein *innovatives Nachhaltigkeitsverständnis* entworfen und drei aus dem ökologischen Diskurs entlehnte Nachhaltigkeitskategorien, Effizienz, Suffizienz und Konsistenz, für die Angebotsplanung vorgeschlagen.

Die Beiträge in der Rubrik „Projektwelten“ greifen das Schwerpunktthema entlang unterschiedlicher Entwicklungsprojekte auf.

Nicole Höhn, Martina Piwonka, Carola Preiss und Susanne Klippel fragen nach *Erfolgsfaktoren* für die Etablierung von Weiterbildungsangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Vorgestellt werden Ergebnisse einer quantitativen Befragung von Verantwortlichen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Freistaat Bayern, die aus einer Initiative der Landesgruppe Bayern hervorgegangen ist. Dabei wird die Bedeutung unterschiedlicher Faktoren wie Reputation, Marketingansätze und -instrumente, Rahmenbedingungen und Qualität für den finanziellen Erfolg von Weiterbildungsangeboten ausgelotet.

Sandra Schaffrin, Sandra Tschupke, Martina Hasseler und Vera Thies setzen sich mit dem Spannungsfeld zwischen einem steigenden gesellschaftlichen Bedarf an akademisch qualifizierten Pflegefachpersonen und den Weiterbildungsbarrieren und -anforderungen dieser Zielgruppe im Hinblick auf ihre Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung auseinander. Anhand eines *interprofessionellen Weiterbildungsprogramms* auf Fakultätsebene zeigen sie auf, inwiefern eine bedarfsgerechte Programmentwicklung umgesetzt werden kann, die den besonderen Bedürfnissen der unterschiedlichen Berufsgruppen in den Pflege- und Gesundheitsfachberufen entspricht.

Literatur

- Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K., Elsholz, U. (Hrsg.). (2020). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991069>
- Christmann, B. (2020). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 263–278). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_13
- Denninger, A. (2020). Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage. Ergebnisse einer unternehmensinternen Prozessanalyse. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, H. 1, 55–62.
- DGWF. (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Empfehlung*.
- Dörner, O. (2012). Bildanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 291–306). Opladen: Budrich.
- European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2020). *A European approach to micro-credentials: output of the micro credentials higher education consultation group: final report*. Luxembourg: Publication Office.
- Feld, T. C. & Seitter, W. (2017). *Organisieren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (2019). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.36198/9783838552828>
- Freide, S. (2020). Programmplanung als pädagogische Praktik. Überlegungen zu einer praxeologischen Deutung planenden Handelns. *Der Pädagogische Blick*, H. 4, 228–237.
- Käßlinger, B. & Robak, S. (2019). Editorial. Zur Verortung von Programmplanung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 103–110.
- Klenk, J. (2018). Angebots- und Profilentwicklung als Beratungsanlass. Erfahrungen einer kleinen Weiterbildungseinrichtung. In J. Klenk (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen gestalten: Fallstudien aus Baden-Württemberg* (S. 167–176). Bielefeld: WBV.
- Nolda, S. (2016). Abbild und Konzept. Gebäudedarstellungen in Programmen der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 1, 38–52.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 433–449). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_22
- Reich-Claassen, J. (2020). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 279–297). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_14
- Rohs, M., Schmidt, H.-J. & Dallmann, H.-U. (Hrsg.) (2020). *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media.
- Seitter, W. (2020). Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 315–328). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_16
- Stanik, T. (2016). Mikrodidaktische Planungen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung: Theoretische und empirische Annäherungen an ein Forschungsdesiderat. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. Report, 39 (3), 317–330. <https://doi.org/10.1007/s40955-016-0076-7>
- Stimm, M., Gieseke, W., Thöne-Geyer, B. & Fleige, M. (2020). Relative Autonomie von Programmplanenden in kooperativen Beziehungen der Volkshochschulen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 4, S. 9–18. <https://doi.org/10.3278/HBV2004W002>
- Tschupke, S. (2020). Programmanalyse als methodischer Zugang zur Untersuchung pflegebezogener Studiengänge für beruflich Qualifizierte. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische*

und methodische Zugänge (S. 277-295). Bielefeld: wbv Media.

Unger, F. & Sann, U. (2020). Empirische Forschung als Fundament gelingender Bedarfs- und Zielgruppenanalysen für wissenschaftliche Weiterbildungsformate sowie als Gestaltungselement teilnehmendenorientierter Lernsettings. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge* (S. 241-257). Bielefeld: wbv Media.

Vogt, H. (2013). Planungshilfen für Weiterbildende Studien. *Hochschule und Weiterbildung* H. 2, 71-72.

Zawacki-Richter, O. & Stöter, J. (2020). Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 299-314). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_15

Autor*innen

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

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

Bilder von Universität und deren Relevanz für die wissenschaftliche Weiterbildung

MORITZ BAUER

JULIA GNIBL

Abstract

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

Schlagnote: Bilder, Hochschule, Universität, wissenschaftliche Weiterbildung

1 Einleitung

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

terbildung als vierte Kernaufgabe deutscher Hochschulen festgeschrieben wird, gewinnt die wissenschaftliche Weiterbildung¹ spätestens seit der Jahrtausendwende zunehmend an Relevanz. In Folge der Gesetzesnovelle, als auch der Empfehlung des Wissenschaftsrats im Jahr 2006, wonach „die akademische Weiterbildung [...] zu einer Kernaufgabe der Universitäten werden [muss]“ (S. 4), operieren Hochschulen immer mehr als eigenständige Anbieterinnen auf dem offenen Weiterbildungsmarkt². In den letzten Jahren setzt sich die Auflösung traditioneller Grenzziehungen zwischen hochschulischer Erstausbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung fort. Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Cendon et al., 2020) unterstützt seit 2011 Hochschulen bei der Entwicklung und Einrichtung von berufsbegleitenden und weiterbildenden Angeboten. Die (geplanten) Neufassungen der Landeshochschulgesetze der letzten und kommenden Jahre untermauern die anhaltende Entwicklung.

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

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

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

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

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

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

2 Aktueller Stand der Forschung

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

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

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

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

3 Methodisches Vorgehen

Die vorliegenden Daten stellen eine explorative Teilauswertung des empirischen Materials der Begleitforschung eines Projekts³ an einer bayerischen Volluniversität mit einem breiten Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung in Form von Seminaren und weiterbildenden Studiengängen dar. Ziel des Projekts ist die Reorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung, weg von der bis dato vorherrschenden Angebotsorientierung hin zu einer Bedarfsorientierung.

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

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

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

Weiterbildung und an die beteiligten Akteure in Erfahrung zu bringen.

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

4 Ergebnisdarstellung

4.1 Universität als unsichtbare Weiterbildungsanbieterin

Wenig sichtbar

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

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

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

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

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

Dass die sich nicht als Weiterbildungsinstitut sieht“ (Orga1B2, 175-177).

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

Distanziert

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

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

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

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

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

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

4.2 Universität als renommierte Institution

Angesehen und vertrauenswürdig

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

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

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

Kompetent

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

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

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

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

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

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

Einzigartig

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

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

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

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

4.3 Universität als praxisferner Elfenbeinturm

Praxisfern

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

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

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

Isoliert

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Fazit & Ausblick

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

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

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

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

Literatur

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

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

Autor*innen

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

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

Planungskulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Überlegungen zur Weiterentwicklung eines Konzepts zur Analyse von Angebotsplanungen

KARIN DOLLHAUSEN

Abstract

Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen hat in den vergangenen Jahren einen Bedeutungszuwachs erfahren. Es sind hochschulische Weiterbildungsorganisationen entstanden oder weiterentwickelt worden, die explizit für die Planung und Umsetzung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zuständig sind. Der Forschung wird es damit auch zur Aufgabe, das empirische Wissen darüber zu erweitern, wie sich die Planung vollzieht und mit welchen Angebotsspektren der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenwärtig und zukünftig zu rechnen ist – dies insbesondere im Zuge fortschreitender Transformationsprozesse im Hochschulbereich. Im vorliegenden Beitrag wird vorgeschlagen, das ursprünglich für die Analyse von Angebotsplanungen in öffentlichen Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen entwickelte Konzept der Planungskulturen für entsprechende Analysen in der wissenschaftlichen Weiterbildung fruchtbar zu machen.

Schlagworte: hochschulische Weiterbildungsorganisationen, Angebotsplanung, Organisationsforschung, Programmplanungs-forschung, Planungskulturen

1 Einführung

Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen hat in den vergangenen zehn Jahren einen Bedeutungszuwachs sowie einen Entwicklungsschub erfahren. Dies betrifft die gestiegene Zahl und Vielfalt von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten und Angebotsformaten, die Erweiterung der erreichten Zielgruppen, den „Organisierungsschub“ und nicht zuletzt die Ausweitung von weiterbildungsbezogenen Kooperationen mit externen Partnern. Zweifellos sind die genannten Entwicklungen in Deutschland wesentlich im Rahmen des zwischen 2011 und 2020 aufwendig geförderten, umfassenden und wissenschaftlich begleiteten Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hoch-

schulen“ vorangebracht worden (Cendon et al., 2020; Nickel & Thiele, 2020). Darüber hinaus steht die gestiegene Bedeutung und Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen auch in einem konditionalen Zusammenhang mit langfristig und international zu beobachtenden, wissenschaftsgesellschaftlich forcierten Transformationsprozessen im Hochschulbereich sowie damit verbundenen, erweiterten und veränderten Funktionszuschreibungen und Erwartungen an die Gestaltung des hochschulischen Weiterbildungsangebots (Wolter & Schäfer, 2020).

Beim gegenwärtigen Forschungs- und Diskussionsstand besteht einerseits kein Zweifel daran, dass die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen zukünftig weiter an Bedeutung gewinnen und sich weiter entwickeln wird. Andererseits ist die Frage, wie sich die wissenschaftliche Weiterbildung weiter entwickeln wird, noch weitgehend offen. Unstrittig ist, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen in einer Entwicklungsphase befindet, in der es wichtig wird die je eigene Ausrichtung, Position und das je eigene Angebotsprofil angesichts einer in vielen Hinsichten offenen Zukunft zu bestimmen. Es ist anzunehmen, dass dabei in hochschulischen Organisationseinheiten bzw. Organisationen für wissenschaftliche Weiterbildung Fragen danach auftauchen, wie auf veränderte und teils divergente Funktionszuschreibungen und Leistungserwartungen Bezug genommen werden kann und welche Formen der Verknüpfung von unterschiedlichen Handlungsorientierungen gefunden werden können, um zukünftige organisations- wie vor allem auch angebotsbezogene Entwicklungschancen zu erhalten oder zu eröffnen. Der Kürze halber und etikettierend ist im Folgenden von „hochschulischen Weiterbildungsorganisationen“ die Rede, wohlwissend, dass damit eine empirische Vielzahl von Organisationsformen (Maschwitz, Speck, Schwabe & Amintavakoli, 2020; Dollhausen & Lattke, 2020) gemeint ist.

Angesichts des zu erwartenden Wissens- und Orientierungsbedarfs von Akteur*innen in der Praxis wird es aus wissen-

schaftlicher Sicht relevant, die Aufmerksamkeit der empirischen Forschung und Analyse anders als bislang geschehen, auf die Praxis in hochschulischen Weiterbildungsorganisationen zu richten. Weiterhin bietet es sich an, die empirische Erkundung und Analyse auf die Angebotsplanung zu richten, d.h. auf den zentralen Entscheidungsprozess, der auf die Auswahl, Entwicklung und Konzeptionierung von Weiterbildungsangeboten und Formaten gerichtet ist. Die besondere Relevanz der Angebotsplanung als Bezugspunkt der empirischen Forschung und Analyse kann darin gesehen werden, dass im Planungsprozess die jeweils organisationspezifisch geprägten, relevanten Bedingungen für die Realisierung und Anforderungen an die Gestaltung von Angeboten vergegenwärtigt und dabei zugleich auf ihre Beachtung wie auch Veränderbarkeit geprüft werden (müssen).

Wie hiervon ausgehend die empirische Erkundung und Analyse der Angebotsplanung ansetzen kann, soll im Folgenden erläutert werden. Hierzu wird auf das Konzept der organisationspezifischen „Planungskulturen“ (Dollhausen, 2008) Bezug genommen. Nach der Darstellung des Konzepts werden im darauffolgenden Schritt notwendige gegenstandsbezogene Anpassungen erläutert. Abschließend werden Anlässe zur Analyse von Planungskulturen angesprochen, die sich aus den laufenden Diskussionen über den Stand und die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen ableiten lassen.

2 Das Konzept der Planungskulturen

Das Analysekonzept der Planungskulturen wurde ursprünglich zwischen 2005 und 2007 im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten empirischen Forschungsprojekts zur Analyse von Angebotsplanungen in Weiterbildungsorganisationen im Spannungsfeld von pädagogischen Gestaltungsansprüchen und wirtschaftlichen Erfordernissen entwickelt. Den empirischen Hintergrund bildete ein seit den 1990er Jahren offensichtlicher werdender Umbruch in der öffentlich geförderten Erwachsenen- und Weiterbildung, der etwa von Schäffter (1998, S.37) als „organisationale Wende“ bezeichnet wurde. Im wissenschaftlichen Diskurs wurde diese Entwicklung äußerst konträr unter Stichworten, wie „Ökonomisierung“, „Kommerzialisierung“ aber auch „Modernisierung“ und „Qualitätsentwicklung“ diskutiert. Mit dem Ziel differenziertere Einblicke in die empirische Entwicklungsdynamik zu gewinnen, wurde im besagten DFG-Projekt gefragt, wie in Weiterbildungsorganisationen auf die veränderten Erwartungen und Anforderungen Bezug genommen wird und welche Formen der Verknüpfung speziell von wirtschaftlichen und pädagogischen Orientierungen bei der Planung von Angeboten aufgefunden werden können.

2.1 Theoretischer Bezugsrahmen

Das Konzept der Planungskulturen fußt auf einer organisationssoziologischen Perspektive, in der Organisationen stets *im* Kontext zu betrachten sind. Demnach müssen sich

Weiterbildungsorganisationen, die Angebote entwickeln und umsetzen, mit einer äußeren und inneren Umwelt auseinandersetzen, die – vielfach vermittelt über Akteure und Akteurskonstellationen (Schimank, 2002) – immer wieder neue Erwartungen neue Anforderungen stellt (Baecker, 1999, S. 14). Hierzu sind Weiterbildungsorganisationen angehalten, ihre internen Strukturen „anschlussfähig“ zu gestalten (Lieckweg, 2001). Zugleich müssen sie ihre spezifische Bildungsfunktion sowie ihren pädagogischen Leistungs- und Effektivitätsanspruch bestimmen und kommunizieren, um so in der Umwelt die Resonanzen zu erzeugen, die zur Sicherung und Erweiterung ihrer Handlungschancen erforderlich sind. Anders gesagt müssen Weiterbildungsorganisationen eine „Selbstbeschreibung“ erzeugen. Diese muss „ganz verschiedene Situationen, Anlässe, Umstände durch Identität der Referenz übergreifen und zusammenschließen, muss zeitbeständig, immer ‚Dasselbe‘ bezeichnen, aber zugleich, was Sinngehalte betrifft, flexibel sein“ (Luhmann, 2000, S. 417).

Hier kommt in Weiterbildungsorganisationen das pädagogische Programm in den Blick, mit dem grundlegend der in einer Organisation geltende „Spielraum zwischen Ermöglichung und Restriktion“ (Kuper, 2004, S. 147) der Leistungserbringung bzw. Verwirklichung von Lern- und Bildungsangeboten angezeigt wird. Das pädagogische Programm wird als zentrale „Referenzgröße“ gefasst, an die sich die Organisationsmitglieder halten können, um den Möglichkeitsspielraum von Angebotsplanungen auszuloten und an der sich Umweltakteure orientieren können, um herauszufinden, welcher bildungsbezogene funktionale Beitrag und welche Angebote von einer Weiterbildungsorganisation erwartet und gefordert werden können. Dabei wird im empirischen, vergleichenden Überblick schnell deutlich, dass Programminhalte, -qualitäten und insbesondere auch die Identität und Zeitstabilität von Programmen in Weiterbildungsorganisationen vielfältig und unterschiedlich ausgeprägt sind.

Die Gründe dafür liegen zum einen in unterschiedlichen institutionellen Verankerungs- und Steuerungskontexten der Organisationen (Schrader, 2010), zum anderen darin, dass das pädagogische Programm von Weiterbildungsorganisationen ein Aktualitäts- und Innovationsversprechen impliziert, das nur eingelöst werden kann, wenn das Programm offen für Aktualisierungen, Diversifizierungen, partielle Neuausrichtungen oder auch „Rückbauten“ ist. Das pädagogische Programm ist somit als dynamische Größe zu betrachten, die in der wiederkehrenden Planung des Gesamtveranstaltungs- und Leistungsangebots („Programmplanung“) beständig entwickelt und verändert wird (von Hippel, 2019). Dabei gerät die Planung selbst als ein von der Anbieterseite professionell geführter Aushandlungs- und Vermittlungsprozess bzw. als ein sukzessives, interpretierendes „Angleichungshandeln“ (Gieseke, 2003) im Spannungsfeld unterschiedlicher Anspruchsgruppen und Akteure wie auch organisationsinterner Positionen und Entscheidungsinstanzen in den Blick (Reich-Claassen, 2020, S.291ff.).

Daran anknüpfend rückt das Konzept der Planungskulturen die Wissensbestände, Deutungs- und Interpretationsleistungen in den Fokus, die von Planungsverantwortlichen im Planungsprozess aktiviert werden, um zu programmrelevanten und „machbaren“ Angeboten angesichts von unterschiedlichen, teils inkompatiblen externen wie auch organisationsinternen Erwartungen und Anforderungen zu kommen. Zugleich wird postuliert, dass Planungskulturen stets durch eine jeweilige Organisationskultur mitgeprägt werden. Sie wiederum ist, kulturalanalytisch betrachtet (Zöhrer, 2020, S. 49ff.), das Resultat der fortlaufenden sozialen Hervorbringung und in sozialen Praktiken zum Ausdruck gebrachten, sinnhaft erfahrbaren Wirklichkeit. In der Systemtheorie der Organisation (Baeyer, 1999, S. 102ff.; Luhmann, 2000, S. 241ff.) wird die Relevanz von Kultur darin gesehen, dass sie eine organisationinterne Reflexions- und Vergleichsebene einzieht, in der organisatorische Strukturen und Prozesse zum Gegenstand von Beobachtungen und Vergleichen gemacht, sinnhaft gedeutet und interpretiert werden können. Zugleich ermöglicht die Kultur der Organisation die Bearbeitung von Widersprüchen und Irritationen und sichert das Organisationsgeschehen auch dann ab, wenn formale Vorgaben und Regelungen nicht vorhanden sind oder nicht (mehr) greifen.

Mit dem skizzierten theoretischen Bezugsrahmen wird es möglich, die Planung einzelner Angebote bis hin zum Gesamtangebot von Weiterbildungsorganisationen darauf hin zu erkunden und zu analysieren, wie im Planungsprozess der Möglichkeitsspielraum für die Realisierung von Angeboten kommunikativ ausgelotet wird und welche Wissensbestände, Deutungs- und Interpretationszusammenhänge die Planenden zum Ausdruck bringen, die auf eine jeweilige zugrunde liegende „Planungskultur“ hinweisen.

2.2 Rekonstruktion planungskultureller Typen

Im angesprochenen DFG-Projekt bezog sich die empirische Analyse von Planungskulturen speziell darauf, solche Deutungs- und Interpretationszusammenhänge herauszuarbeiten, die in der Angebotsplanung aktualisiert wer-

den, um wirtschaftliche Erfordernisse und pädagogische Gestaltungsansprüche handlungsrelevant miteinander zu verknüpfen. Hierzu wurde das qualitative empirische Forschungsdesign so angelegt, dass es die thematisch strukturierte empirische Rekonstruktion und anschließende Modellierung von differenziellen planungskulturellen Typen ermöglichte. Die thematischen Schwerpunkte bezogen sich auf

- das Selbst- und Aufgabenverständnis der Organisation sowie dessen Bedeutung für die Ausrichtung des pädagogischen Programms und die Angebotsplanung,
- die organisatorische Einbettung des Planungsprozesses sowie die Koordination von Aufgaben und Tätigkeiten im Zusammenhang mit Angebotsplanungen,
- die Art der Finanzierung des Gesamtangebots und einzelner Angebote sowie die Bedeutung von Markt- bzw. Nachfrage- und Wirtschaftlichkeitsaspekten bei Entscheidungen über zu realisierende Angebote,
- typische Spannungsfelder bzw. Dilemmata bei der Entscheidungsfindung über zu realisierende Angebotsmöglichkeiten.

In die Analyse einbezogen wurden 15 Interviews mit Leitungskräften und pädagogischen Mitarbeitenden in sieben Einrichtungen unterschiedlichen Typs. Es ging darum, das erhobene Material auf organisationspezifisch verfügbare, wiederkehrend auftauchende Erläuterungen, Begründungen und Argumentationszusammenhänge zu lesen, um hieraus differenzielle, in sich jedoch konsistente Deutungs- und Interpretationsmuster zu rekonstruieren (Lüders & Meuser, 1997) und zu planungskulturellen Typen zu verdichten. Sie wurden in verschiedenen Publikationen und mit verschiedenen Akzentsetzungen bereits vorgestellt (Dollhausen, 2008, 2016). Daher seien hier zum Zweck der Veranschaulichung nur stark zugespitzt und komprimierend einige Versatzstücke der rekonstruierten Typen aufgeführt.

	TYP I	TYP II	TYP III
Selbst- und Aufgabenverständnis	Betonung des organisatorischen Beitrags zur Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden und zu Entwicklung der Anwendungskontexte des Gelernten	Betonung des öffentlichen Bildungsauftrags und der Bereitstellung von Lern- und Bildungsgelegenheiten „für alle“	Betonung des organisatorischen Beitrags zur Wertevermittlung und Entwicklung regionaler Bildungsstrukturen
Planungsverständnis	pädagogisch-emanzipatorisch; auf Reflexionsanregung und Lerneffektivität ausgerichtet	inklusions- und nachfrageorientiert; auf fachliche Breite und Kundenzufriedenheit ausgerichtet	wertegebunden und ressourcenorientiert; auf Wissensvermittlung und Zugang zu Fördermitteln gerichtet

	TYP I	TYP II	TYP III
Organisatorische Einbettung des Planungsprozesses	Zentral organisiert als Abfolge von Planungskonferenzen; deliberative Entscheidungsfindung über zu realisierende Angebote	Dezentral organisiert, als stellenbezogene Aufgabe; Entscheidungsfindung über zu realisierende Angebote zum Teil im Austausch mit Lehrkräften	Projektförmig organisiert; kriteriengestützte, standardisierte Entscheidungsfindung über zu realisierende Angebote
Finanzierung und Wirtschaftlichkeitsaspekte	Vergleichsweise hohe öffentliche Zuschussung; kritisch-distanziertes Verhältnis zum wirtschaftlichen Effizienzdenken	Ausreichende, in Teilen verhandlungsabhängige öffentliche Zuschussung; wirtschaftliche Effizienzorientierung, jedoch kritisches Verhältnis zur Marktabhängigkeit	Gering bezuschusst; durch Projektmittel, Ko-Finanzierung und Beiträge; Akzeptanz wirtschaftlicher Effizienzorientierung und Marktabhängigkeit; kritisches Verhältnis zur restriktiven Vergabe von Förder-/Projektmitteln
Spannungsfelder / Dilemmata	Reduktion öffentlicher Zuschussung; Verengung des Adressatenkreises, Qualitätseinbußen bei der didaktischen Planung; weniger Innovation zugunsten der Konzentration auf nachfragesichere Angebote	Steigende Verhandlungsnotwendigkeit über Budgets; strikte Vorgaben zur Mittelverwendung; Verengung des Angebotspektrums; Gefährdung der Breitenwirkung und öffentlichen Aufgabe durch zu starken Zielgruppenbezug; interne Differenzierung des Planungsverständnisses	Durchgängiges Refinanzierungsgebot bei Angeboten; sinkende Erfolgssicherheit bei der Mittelakquisition aufgrund von zunehmend gezielter Mittelvergabe; steigende Profilbildungsinteressen des Trägers und engere Vorgaben zur inhaltlichen Angebotsgestaltung

Deutlich wird, wie in der Angebotsplanung der eigene pädagogische Anspruch sowie organisatorische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit der Angebotsplanung gesehen werden, wie dabei auch typische Spannungsfelder im Hinblick auf die Entwicklung und Umsetzung von Bildungsangeboten in Sicht geraten und welche „Machbarkeits-Korridore“ so für gegenwärtiges wie auch zukünftiges Planungshandeln erzeugt werden. Dabei ist - unter Berücksichtigung der dynamischen Entwicklung von Weiterbildungsorganisationen und ihren pädagogischen Programmen - auch zuzugestehen, dass sich im Laufe der Zeit auch die Planungskulturen selbst evolutionär weiter entwickeln und verändern.

Im Folgenden geht es nun darum zu prüfen, inwieweit das Konzept der Planungskulturen für die Analyse der Angebotsplanung in hochschulischen Weiterbildungsorganisationen fruchtbar gemacht werden kann.

3 Gegenstandsbezogene Anpassungserfordernisse

Die Analyse von Planungskulturen ist in Weiterbildungsorganisationen durchführbar, die in Eigenregie ihre pädagogisch-programmatische Ausrichtung bestimmen, auf die hin sie ein mehr oder weniger differenziertes Leistungsangebot planen. In Anbetracht der empirischen Vielfalt von Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung, die von hochschulinternen Stellen und Abteilungen bis hin zu an- oder auch ausgelagerten Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung reichen, wäre zunächst zu klären, welche Organisationsformen sinnvoll zur Durchführung von Planungskultur-Analysen in Betracht kommen. Vorzugsweise

sind dies solche Organisationen, die explizit für die Realisierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zuständig sind, die über ein leitendes Personal sowie eine (Mindest-) Ressourcenausstattung verfügen, mit denen eine Angebotsplanung realisiert werden kann.

Planungskultur-Analysen bieten sich an, um nachzuvollziehen, wie im deutenden und interpretierenden kommunikativen Umgang mit unterschiedlichen und teils inkompatiblen Erwartungen und Anforderungen Möglichkeitsspielräume bzw. „Machbarkeits-Korridore“ für die Realisierung von Weiterbildungsangeboten erzeugt werden. So können differenzierte Einblicke darüber gewonnen werden, wie die „Bildungsproduktion“ auf der Ebene der Weiterbildungsorganisationen Gestalt annehmen kann. Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und speziell hochschulischen Weiterbildungsorganisationen ergeben sich heute verschiedene Ansatzpunkte zur Analyse von Planungskulturen. Hierzu lohnt ein Blick auf die bekannten und laufenden Diskussionen etwa über die

- Öffnung von Hochschulen für breitere Bevölkerungsgruppen und insbesondere für traditionell an Hochschulen unterrepräsentierte Gruppen von Studierenden im Kontext des lebenslangen Lernens (Kerres, Hanft, Wilkesmann & Wolff-Bendik, 2012),
- Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Aus- und Weiterbildung sowie Ausweitung von akademischen Qualifizierungsangeboten für beruflich Qualifizierte mit und insbesondere ohne Abitur (Freitag, Buhr, Danzeglocke, Schröder & Völk, 2015),

- stärkere Verzahnung von Wissenschaft, Gesellschaft und insbesondere Wirtschaft in Form eines intensivierten Forschungs- und Wissenstransfers sowie der kooperativ angelegten wissenschaftlich-praktischen Wissensproduktion und Innovation (Nowotny, Scott & Gibbons, 2004) und/oder auch an die
- Umsetzung einer Hochschul-Governance, die die Entwicklung von Hochschulen nach dem Modell der *Entrepreneurial University* (Clark, 1998) unterstützt, dies durch die Betonung des Hochschulmanagements, den Ausbau von Bewertungsmechanismen in Forschung, Lehre und Studium sowie in der Hochschulorganisation, die Stärkung eines *Academic Entrepreneurialism* (Kwiek, 2016) und den Ausbau von kostendeckenden bzw. refinanzierungsabhängigen weiterbildenden Studiengängen, Zertifikatsprogrammen und weiteren Bildungsdienstleistungen jenseits des öffentlichen Bildungsauftrags von Hochschulen (Kehm, Schomburg & Teichler, 2012).

Die hier nur genannten Diskussionen geben den Blick auf den Bedeutungszuwachs und Funktionswandel sowie vor allem auch die Diversifizierung von Strukturen und Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung frei. Aus systemtheoretischer Perspektive wird deutlich, dass hochschulische Weiterbildungsorganisationen zunehmend unterschiedliche funktionssystemspezifische Belange, Erwartungen und Anforderungen berücksichtigen müssen. Dies betrifft insbesondere die Belange des Bildungs-, Wissenschafts- und politischen Systems sowie des Wirtschaftssystems. So sind hochschulische Weiterbildungsorganisationen der Bildung verpflichtet, d.h. der Ermöglichung eines fortgesetzten oder wieder aufgenommenen Lernens, des Bildungserwerbs sowie der Weiter- und Höherqualifizierung von Menschen in beruflicher und/oder allgemeiner Hinsicht auf hochschulischem bzw. akademischem Niveau. Gleichzeitig sind die Organisationen struktureller Ausdruck wie auch Umsetzungsinstanzen des Auftrags der Hochschulen, *Wissenschaft* als öffentliche Aufgabe zu implementieren und forschungsbasiert gewonnenes Wissen in die Gesellschaft zu transferieren. Zudem werden die Organisationen heute unter einen Gestaltungsanspruch der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik sowie der Demokratieentwicklung im weiteren Sinn gestellt. Nicht zuletzt geraten hochschulische Weiterbildungsorganisationen als relevante Mit-Akteure der *Wirtschaftsentwicklung* in den Blick – dies etwa im Zusammenhang mit der Umsetzung von Technologietransfer-Aufgaben sowie der Etablierung von multilateral arbeitenden Innovationssystemen. Darüber hinaus werden die Organisationen im Zuge der Bestimmung der wissenschaftlichen Weiterbildung als wichtiger werdendes Geschäftsfeld von bzw. an

Hochschulen selbst als wirtschaftlich handelnde Akteure relevant.

Diese spezifische *intersystemische Position* hochschulischer Weiterbildungsorganisationen bildet die strukturelle Ausgangslage zur Analyse von Planungskulturen. Zugleich ist damit das Erfordernis zur Erweiterung des zentralen Analyseproblems angezeigt. D.h. den jeweiligen Handlungsorientierungen, die in der Angebotsplanung wirksam werden, liegen vermutlich nicht nur interpretative Verknüpfungen von pädagogischen und wirtschaftlichen Handlungsorientierungen zugrunde, sondern (mindestens) auch Relationierungen mit und von wissenschaftlichen und politischen Orientierungen.

Bei einer vergleichend angelegten Analyse von Planungskulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist zudem der Aspekt der *institutionellen Diversifizierung* im Hochschulbereich zu berücksichtigen. Gemeint ist die bestehende Vielfalt von öffentlichen Hochschultypen sowie auch die zunehmende Diversifizierung im Bereich der zumeist kleineren privaten Hochschulen. Interessant wäre es hier zu erkunden, inwiefern das Selbst- und Aufgabenverständnis hochschulischer Weiterbildungsorganisationen durch den jeweiligen Hochschultyp und hochschulische Aufgabenschwerpunkte (Laredo, 2007, S. 452ff.) mitbestimmt wird und ob sich damit auch unterschiedliche planungskulturelle Ausprägungen sowie zukünftig zu erwartende „Ordnungen“ von Angebotspektren hochschulischer Weiterbildungsorganisationen verbinden. Insbesondere zur Erkundung der Kopplungen zwischen Hochschulen als konkreten institutionellen Steuerungskontexten hochschulischer Weiterbildungsorganisationen und dem angebotsbezogenen Planungshandeln bietet es sich zudem an, die Planungskultur-Perspektive stärker mit neueren, ähnlich und doch anders gelagerten Perspektiven, wie insbesondere einer konventionentheoretisch begründeten (Steuerungs-)Perspektive auf das Planungshandeln (Alke & Graß, 2019), zu verknüpfen.

4 Gegenwärtige Anlässe zur Analyse

Die empirische Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen hat in Deutschland in den vergangenen zehn Jahren deutlich an Fahrt aufgenommen, so vor allem im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, aber auch darüberhinausgehend. Dies belegt die umfangreiche Online-Bibliothek der wissenschaftlichen Begleitung des Wettbewerbs¹. Wahrscheinlich auch durch die hierdurch gesetzten, spezifischen Rahmenbedingungen ist die wissenschaftliche Produktivität insbesondere im Bereich der deskriptiven sowie anwendungsbezogenen Forschung deutlich entfaltet worden. Mit Blick auf die weitere Formierung einer ausgewiesenen Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung käme es, so die Einschätzung der Autorin, darauf an, die

¹ <https://offene-hochschulen.de/publikationen/bibliothek.html>. Letzter Aufruf: 15. Mai 2021

vielfältigen gewonnenen, praxisnahen und entwicklungsbezogenen Einblicke und Erkenntnisse für die Weiterentwicklung einer „nutzeninspirierten Forschung“ (Goeze & Schrader, 2011) im Schnittfeld von anwendungsorientierter und grundlegender Forschung zu nutzen.

Der steigende Bedarf hierfür zeichnet sich ab – dies in Anbetracht von einsetzenden und zum Teil widersprüchlichen Entwicklungen im Hochschulbereich, die die hochschulischen Weiterbildungsorganisationen und damit die Chancen für zukünftige Möglichkeits- und Realisierungsspielräume für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Teil „ins Mark“ treffen. Dies zeigt sich etwa daran, dass heute „einige Hochschulen die Weiterbildung massiv ausbauen, andere sich schon wieder zurückziehen, wiederum andere die Weiterbildung aus der Hochschule ausgliedern oder sie im Gegenteil zum integralen Handlungsfeld des akademischen Hochschulauftrags machen“ (Wolter & Schäfer, 2020, S. 29).

Es bietet sich an, das im Vorangegangenen skizzierte Konzept zur Analyse von Planungskulturen – eingedenk von erforderlichen gegenstandsbezogenen Anpassungen wie auch möglichen theoretisch-konzeptionellen Erweiterungen – zu nutzen, um aktuellen bislang eher spekulativen denn empirisch bestätigten Hoffnungen und Befürchtungen zur zukünftigen Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung neue Ein- und Aussichten zur Seite zu stellen. Relevante Anlässe könnten dabei die steuerungsbezogenen Fragen sein, ob die an Hochschulen organisierte wissenschaftliche Weiterbildung zukünftig primär einem öffentlichen Bildungsauftrag oder einem wirtschaftlichen Interesse dient, ob sie sich vor allem in den Dienst der breiten Partizipation und Inklusion von Menschen aus traditionell in der akademischen Bildung unterrepräsentierten Gruppen stellt oder als ein an kaufkräftigen Teilnehmenden interessiertes, markt- und nachfrageorientiert agierendes Geschäft versteht, ob sie sich bei der Gestaltung von Angeboten und Formaten in erster Linie an Konzeptionen von „universitärer Erwachsenenbildung“ und „öffentlicher Wissenschaft“ orientiert oder an den Qualifizierungserfordernissen der Berufswelt und des Arbeitsmarktes (Seitter, 2017) oder auch an konkreten Innovations- und mithin Lernerfordernissen im Unternehmensbereich und ob sie zukünftig den Anspruch auf eine mitwirkende, profilbildende Rolle im Hochschulkontext vertritt oder aber als „Grenzstelle“ (Wilkesmann, 2007) ihre Autonomie-spielräume auszuweiten sucht. Nicht zuletzt wäre die Frage nach der Steuerungsmöglichkeit von Angebotsplanungen selbst zu bearbeiten. Hier gilt es, das Verhältnis zwischen den Akteuren in Weiterbildungsorganisationen und den Wissenschaftler*innen an den Lehrstühlen genauer in den Blick zu nehmen, das einerseits zentrale Relevanz für die Planung von konkreten Weiterbildungsangeboten hat, andererseits aber die Selbstverpflichtung der Wissenschaftler*innen zur Mitwirkung voraussetzt. Zu fragen wäre hier, wie bzw. mit welchen Kommunikations- und Argumentationsstrategien und mit welcher Wirksamkeit diese „lose Kopplung“ (Weick, 1976) von den Akteuren wie auch von der Hochschul-

leitung im Hinblick auf das Zustandekommen von innerhochschulischen kooperativen Prozessen der Planung von Weiterbildungsangeboten bearbeitet wird.

Mit dem Aufgreifen der hier nur exemplarisch genannten Fragestellungen zur spezifischeren Ausrichtung der Analyse von Planungskulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung könnte es möglich werden, die sich gegenwärtig abzeichnende und zukünftig zu erwartende, komplexe Dynamik von Verstetigung und Wandel in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen genauer in den Blick zu bekommen.

Literatur

- Alke, M. & Graß, D. (2019). Spannungsfeld Autonomie – Programmplanungshandeln zwischen interner und externer Steuerung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), 133-141.
- Baecker, D. (1999). *Organisation als System*. Frankfurt am M.: Suhrkamp.
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K. & Elsholz, U. (Hrsg.) (2020). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bundesländer-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster: Waxmann.
- Clark, B.R. (1998). *Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. New York: Pergamon Press.
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.). *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99-122). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollhausen, K. (2008). *Planungskulturen in der Weiterbildung. Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch*. Bielefeld: wbv.
- Dollhausen, K. (2016). Wandel oder Kontinuität institutioneller Ordnungen im Weiterbildungssektor? Zur Bedeutung von organisationsspezifischen "Planungskulturen". In R. J. Leemann, C. Imdorf, J. J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (S. 233-249). Weinheim: Beltz Juventa.
- Freitag, W.K., Buhr, R., Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (Hrsg.) (2015). *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: wbv.

- Goeze, A. & Schrader, J. (2011). Wie Forschung nützlich werden kann. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(2), 67-78. <https://doi.org/10.3278/REP1102W067>.
- Kehm, B., Schomburg, H. & Teichler, U. (Hrsg.) (2012). *Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung*. Frankfurt/New York: Campus.
- Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff-Bendik, K. (2012). *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Kuper, H. (2004). Das Thema „Organisation“ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (S. 122-151). Frankfurt am M.: Suhrkamp.
- Kwiek M. (2016). Academic Entrepreneurialism and Changing Governance in Universities. Evidence from Empirical Studies. In J. Frost, F. Hattke & M. Reihlen (eds). *Multi-Level Governance in Universities*. Higher Education Dynamics, vol 47. Cham (CH): Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32678-8_3.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? *Higher Education Policy*, 20(4), 441-456.
- Lieckweg, T. (2001). Strukturelle Kopplung von Funktionssystemen „über“ Organisationen. *Soziale Systeme*, 7(2), 267-289.
- Lüders, C. & Meuser, M. (1997). Deutungsmusteranalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Maschwitz, A., Speck, K., Schwabe, G. & Amintavakoli, R. (2020). Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 233-258). Münster: Waxmann.
- Nickel, S. & Thiele A.-L. (2020). Zentrale Entwicklungstrend aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 39-66). Münster: Waxmann.
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (Hrsg.) (2004). *Wissenschaft neu denken Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit*. Weilerswist: Velbrück.
- Reich-Claassen, J. (2020). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 279-298). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffter, O. (1998). Struktureller Wandel der Weiterbildung als Organisationsgeschichte. In N. Vogel (Hrsg.), *Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung* (S. 35-53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schimank, U. (2002). Organisationen: Akteurskonstellationen - korporative Akteure - Sozialsysteme. In J. Allmendinger & T. Hinz (Hrsg.), *Organisationssoziologie*. KZfSS Sonderheft 42. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. Abgerufen am 16. Mai 2021 von https://kzfss.uni-koeln.de/sites/kzfss/pdf/SH_42-2002.pdf.
- Schrader, J. (2010). Reproduktionskontexte der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 267-284.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse - hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144-151.
- von Hippel, A. (2019). Programmplanungsforschung: Forschungsüberblick und Skizze zu einem Kompetenzmodell für Planende. In *Hessische Blätter für Volksbildung*, 69(2), 111-121.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. In *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wilkesmann, U. (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universität und Unternehmen. *Arbeit - Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 16(4), 269-281.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung - Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Zöhrer, M. (2020). Repräsentation ferner Wirklichkeiten. Umstrittene Wissensproduktion in wissenschaftlicher und humanitärer Praxis. nomos- eLibrary. Abgerufen am 16. Mai 2021 von <https://doi.org/10.5771/9783748905349>.

Autorin

Prof. Dr. Karin Dollhausen
dollhausen@die-bonn.de

Sonderweg oder Königsweg: Ein akteurs- und prozessorientiertes Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge

ELISE GLASS

CHRISTINE BAUHOFFER

GABRIELE GRÖGER

ANDREAS MAI

BENJAMIN KLAGES

Abstract

*Der Beitrag stellt ein idealtypisches Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge vor, das relevante Akteur*innen und zentrale Aufgabenbereiche in Form einer Prozessmatrix darstellt. Dabei wird u.a. an das Modell von Hanft (2014) angeschlossen und durch zentrale Erkenntnisse aus der Umsetzungspraxis ausgewählter Projekte im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erweitert. Hierfür gehen die Autor*innen auf den Stand der Modellbildung und Forschung ein und führen die Ergebnisse in einem Bezugsrahmen für die anschließende Modellableitung zusammen. Die entwickelte Prozessmatrix wird grafisch dargestellt, hinsichtlich ihrer Struktur, der zentralen Rollen bzw. Akteur*innen und Prozessschritte erläutert sowie als idealtypisches Prozessmodell diskutiert. Abschließend werden ausgewählte Nutzungs- und Forschungsperspektiven aufgezeigt und weiterführende Überlegungen zur Bedeutung von weiterbildenden Studiengängen im Kontext der Hochschulentwicklung skizziert.*

Schlagnworte: Angebotsentwicklung; Studiengangentwicklung; Projektmanagement; Programmmanagement; Hochschulentwicklung; Modellbildung; Prozessmodell; Stakeholder; Prozessmatrix

1 Einleitung

Die Entwicklung, Durchführung und kontinuierliche Weiterentwicklung von Studiengängen gehört zu den Kernaufgaben von Hochschulen. Wenngleich sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein starker Trend zu kürzeren Formaten zeigt (Reum, Nickel & Schrand, 2020), finden weiterbildende Studiengänge vermehrt Eingang in die Angebotsportfolios der Hochschulen, differenzieren diese aus und konturieren somit eine programmatische Schnittstelle zum grundständigen Studienangebot.

Mit der Etablierung von QM-Systemen wurden Prozesse der Studiengangentwicklung zunehmend standardisiert und hochschulintern transparent kommuniziert bzw. veröffentlicht (z.B. Technische Universität München, 2016; Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, 2020; Universität Potsdam, 2020). Für weiterbildende Studiengänge liegen hingegen seltener vergleichbare Prozessmodelle vor, obwohl sich in den vergangenen Jahren in der Praxis und der Forschung eine deutliche Dynamik abzeichnete. Hierzu hat der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ mit seinen insgesamt neun Jahren Laufzeit und 73 geförderten Projekten, in denen u.a. 94 berufsbegleitende Studiengänge auf Bachelor- und Master-Niveau entwickelt wurden (Nickel, Schrand & Thiele, 2020, S. 2), wesentlich beigetragen. Für die erste Wettbewerbsrunde stellen Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz und Stöter (2016) mit Blick auf die Rezeption des Modells „Prozess der Programmplanung, -entwicklung und des Programmmanagements“ (Hanft, 2014) fest, „dass die in dem Raster enthaltenen inhaltlichen Dimensionen und der zeitliche Prozessablauf von den Projekten wenig systematisch, sondern eher punktuell und anlassbezogen genutzt wurden.“ (ebd., S. 104). Vor Ende der zweiten Wettbewerbsrunde wurden alle Beteiligten dazu aufgerufen, Prozessdarstellungen für die Studiengangentwicklung vorzustellen (Glaß, Bauhofer, Mörth, Sieben & Knauf, 2020). Aus den Rückmeldungen geht hervor, dass die Vorhaben als Rahmenmodelle u.a. ADDIE, SAM, Project Canvas, das Modell von Hanft (2014) sowie Businesspläne nutzten (zusammenfassend: Mai, Glaß, Gröger & Bauhofer, 2020), es finden sich aber ebenso – z.T. darauf aufbauend – selbst entwickelte Prozessdarstellungen. Während Bauhofer, Knauf, Sieben und Zschunke (2020) den Gesamtprozess mit Teilschritten und einzubeziehenden Akteur*innen detailliert aufschlüsseln, rücken einige Beiträge bestimmte Aspekte der Studiengangentwicklung in den Fokus, wie den Prozess der Bedarfsentwicklung (Schwikal & Neureuther, 2020) oder – aus einer Meta-Perspektive – Akteur*innen, Rollen und fachliche Perspektiven (Tetzlaff & Krolopp, 2020).

Im Vergleich zur ersten Wettbewerbsrunde sind damit Entwicklungen bei der Modellbildung, der Anwendung und der Standardisierung zu beobachten. Dem Modell von Hanft (2014) kommt dabei nach wie vor eine zentrale Rolle zu. Prägend war darüber hinaus der Projektcharakter der Studiengangentwicklung (Magnus, 2016; Klages & Bonillo, 2015).

Im vorliegenden Beitrag stellen wir ein idealtypisches Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge vor, das relevante Akteur*innen und zentrale Aufgabenbereiche in Form einer Prozessmatrix darstellt. Hierfür gehen wir zunächst auf allgemeine sowie konkret für die Studiengangentwicklung konzipierte Modelle und den einschlägigen Diskussionsstand ein und fassen beides überblickartig in einem Bezugsrahmen zusammen. Die auf dieser Grundlage entwickelte Prozessmatrix wird grafisch dargestellt, hinsichtlich entscheidender Strukturmomente, zentraler Rollen bzw. Akteur*innen und Prozessschritte erläutert sowie als idealtypisches Prozessmodell diskutiert. Abschließend werden ausgewählte Nutzungs- und Forschungsperspektiven aufgezeigt und weiterführende Überlegungen zur Bedeutung von weiterbildenden Studiengängen im Kontext der Hochschulentwicklung skizziert.

2 Modellbildung in der Studiengangentwicklung

Für die Entwicklung von Studiengängen werden verschiedene Modelle konzipiert und diskutiert sowie auf praktische Anwendungskontexte übertragen. Die Modelle haben dabei verschiedene Prozesse und Prozessbeteiligte im Blick. Zudem werden unterschiedliche Möglichkeiten gewählt, um die Prozesse zu visualisieren, Entscheidungswege zu verdeutlichen und Einflüsse sichtbar zu machen. Ziel des in diesem Beitrag gewählten Herangehens ist es, anhand dieser Abstraktionen und deren Handlungspraxen elementare Bestandteile für ein akteurs- und prozessorientiertes Modell für die Entwicklung weiterbildender Studiengänge abzuleiten und damit als relevante Vergleichsdimensionen neu zu konturieren.

Methodisch geht es darum, einen Merkmalsraum für die Studiengangentwicklung zu identifizieren, der sich durch die Kombination der ausgewählten einschlägigen Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen ergibt (Kelle & Kluge, 2009). Dazu werden sowohl theoretische und empirisch fundierte Konzepte als auch dokumentierte (Glaß et al., 2020) und inkorporierte Erfahrungen der an diesem Band beteiligten Projektakteur*innen diskursiv zusammengeführt.

Da nicht alle Kombinationsmöglichkeiten in jedem beschriebenen Handlungskontext gleichermaßen auftreten, d.h. in den jeweiligen Konzepten Unterschiede zwischen einzelnen Merkmalskombinationen feststellbar sind, geht es in dem zu konstruierenden Merkmalsraum um einen Überblick zu Kombinationsmöglichkeiten der relevantesten Merkmale, die theoretisch und praktisch denkbar sind. Nach der Darstellung der Aspekte der Studiengangentwicklung ist es dann im Sinne einer typologischen Operation entscheidend, die

existierende Vielfalt zu bündeln (Kelle & Kluge, 2009) und in Abgrenzung zu anderen typischen Entwicklungsprozessen wieder diskutierbar werden zu lassen.

2.1 Rahmenmodelle

Im Folgenden werden die strukturierenden Ansatzpunkte literaturbekannter Rahmenmodelle skizziert, die sich allgemein auf die Planung von Projekten und Bildungsangeboten beziehen. Gemeinsam ist mehreren Modellen der im Qualitätsmanagement verortete Kreislauf *Plan, Do, Check, Act*, der einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess von Prozessen, Produkten oder Angeboten umschreibt (Deming, 1994; Moen & Norman, 2010). Im Projektmanagement werden die Phasen *Initialisierung, Definition, Planung, Steuerung und Abschluss* unterschieden (Gessler, 2018, S. 189ff.). Dem im Bereich der Lehrentwicklung verbreiteten „ADDIE-Modell“ (Branch, 2009) liegt ein fünfschrittiges, lineares Vorgehen zugrunde: *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*. Ein Modell von Faulstich (2006) umfasst die fünf Phasen *Bedarfsentwicklung, Planung, Durchführung, Transfer und Evaluation* (ebd., S. 54).

Im Unterschied dazu stehen Modelle, die auf eine Chronologie verzichten und stärker thematisch ausgerichtet sind. Hierzu zählt neben dem „successive approximation model“ (SAM; Allen, 2012) das „ID-Modell“ (Morrison, Ross & Kemp, 2007), das sich aus neun Elementen zusammensetzt (u.a. *instructional problems, content sequencing, evaluation instruments*), die durch acht Prozesse (z.B. *project management, planning, revision* und verschiedene Evaluationsformen) gerahmt werden (ebd., S. 12). Als Kartografierung aller für ein Projekt relevanten Eckpunkte kann das „Project Canvas“ (Kor, Bos & Tak, 2018) eingesetzt werden, das einer Matrix gleicht und in dem innerhalb verschiedener Felder Zuordnungen vorgenommen werden können (z.B. ein Kostenplan, Meilensteine). Das vor allem im Bereich erwachsenenpädagogischer Angebote (Fleige, Gieseke, von Hippel, Käpplinger & Robak, 2018, S. 41ff.) diskutierte Modell von Schlutz (2006) umfasst hingegen sowohl eine kreisförmige, ablauforientierte Darstellung als auch die sechs thematischen Bereiche *Zielgruppe, Lern-Qualifikationsziel, Inhalte, Methoden/Organisation, Medien/Lernorte, Verwendungssituation* (ebd., S. 78). Das Modell von Gieseke (2003, S. 208) hingegen fokussiert die Planung von Weiterbildungsprogrammen und unterscheidet zwischen Kernelementen und rahmenden Faktoren. Die Elemente der Programmplanung werden hier als „Wissensinseln“ (ebd.) beschrieben, die je nach Prozess unterschiedlich ausgewählt und gewichtet werden. Dabei kann die Reihenfolge der Abläufe variieren (ebd., S. 197). Zudem rücken Akteur*innen und ihre jeweiligen Beziehungen in den Blick und es wird deutlich, dass eine Reihe von Wissensinseln dem Bildungsmanagement zuzurechnen sind wie etwa *Controlling, Kostenkalkulation und Marketing*. In der wissenschaftlichen Weiterbildung werden schließlich Geschäftsmodelle als Teil einer Angebotsentwicklung herausgestellt (Knust, 2006; Lermen & Vogt, 2018).

2.2 (Prozess-)Modelle für die Studiengangentwicklung

Für die Entwicklung von Studiengängen liegen Modelle vor, die sich auf die eben genannten Ansätze beziehen, teilweise aber auch ganz losgelöst davon entstanden sind.

Bereits Flechsig (1973) unterscheidet mit Blick auf den Prozess der Studiengangentwicklung fünf Phasen: *Informations- und Qualifikationsphase, Entscheidungsphase, Entwurfsphase, Entwicklungsphase, Evaluationsphase* (ebd., S. 20ff.). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK, 2004) beschreibt zehn Schritte von der *Prozessinitiation und dem Aufbau von Arbeitsstrukturen* (Schritt 1) bis hin zu *Monitoring und Evaluation* (Schritt 10) (ebd., S. 10ff.; ähnlich: HRK, 2011). Weitere konzeptionelle Ansätze und Modelle zur Studiengangentwicklung weisen meist einen fachlich-inhaltlichen Schwerpunkt auf oder beruhen auf empirischen Arbeiten beziehungsweise der Abstraktion einer einschlägigen Entwicklungspraxis. Hörmann (2007) rückt den Prozess der Bedarfsentwicklung in den Blick und formuliert ein empirisch gestütztes Modell der Studiengangentwicklung, welches nur die Phasen der *Ausgangssituation, Bedarfsermittlung und Ausgestaltung des Studiengangs* umfasst (ebd., S. 285). Jenert (2011) fokussiert die Passung von Zielprogrammatiken und die Funktionen des Studiums, welche durch „Leadership-Ownership-Dimensionen“ und die darin enthaltene 18 Design- und Gestaltungsempfehlungen geprüft und weiterentwickelt werden können (ebd., S. 362). Salden, Fischer und Barnat (2016) entwickeln ein Rahmenmodell didaktischer Studiengangentwicklung auf Basis praktischer Erfahrungen, das die drei Ebenen *Konzeptebene, Strukturierungsebene* und *Umsetzungsebene* umfasst (ebd., S. 147f.). Auch Niethammer, Koglin-Hefß, Digel und Schrader (2014) fokussieren in ihrem Modell der studiengangorientierten Curriculumentwicklung didaktische Fragen, wobei sie auf Siebert (1974) zurückgreifen, und hinterlegen den Prozess mit dem PDCA-Zyklus.

Bardachzi (2010) entwickelt auf Basis ihrer empirischen Untersuchung von Entwicklungsprozessen weiterbildender Studiengänge ein Modell, in dem zwölf Elemente der Programmgestaltung angeordnet werden, die drei inneren Kreissegmenten – *Lehr-Lern-Design, Vermarktung* und *Management* – zugeordnet sind (ebd., S. 210). Auch Felbinger (2013) untersucht die Entwicklung weiterbildender Studiengänge und identifiziert neun Anspruchsgruppen, von welchen acht hochschulextern sind (ebd., S. 230). Das Prozessmodell gliedert sich in acht Phasen von der *Ideenfindung und -bewertung* bis zur *Studiengangevaluation* (ebd.). Schulze (2018) untersucht die Entwicklung eines Studiengangs und identifiziert sechs auslösende Faktoren für die Studiengangentwicklung (ebd., S. 114). Sie betrachtet die drei Kernphasen *Studiengangentwicklung, Studiengangeinführung* und *Studiengangetablerung* jeweils mit Blick auf Aufgaben, kooperative Strukturen und Stakeholder. Kretschmer (2018) vergleicht Phasenverläufe der Studiengangentwicklung in fünf Fällen und berücksichtigt dabei grundständige und weiterbildende Studiengänge, welche sie jedoch nicht dif-

ferenzierend auswertet. Die schematisch skizzierten Phasenverläufe zeigen auf, wie unterschiedlich die Prozesse im Konkreten sein können (ebd., S. 214ff.).

Das für die Modellbildung und praxeologische Orientierung im Rahmen der Angebotsentwicklungen im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zentrale Modell „Prozess der Programmplanung, -entwicklung und des Programmmanagements“ von Hanft (2014, S. 56) legt den Fokus auf die Entwicklung von Angeboten für Berufstätige (ebd., S. 55f.). Es basiert auf dem Instruktionsmodell von Seel (1999), zeichnet sich aber vor allem durch eine „theoriegeleitete Synthese bildungs- und betriebswirtschaftlicher Ansätze“ (Hanft et al., 2016, S. 104) aus. Zudem wird die „organisatorische Verankerung der Funktionen“ und ein entsprechendes „Schnittstellenmanagement“ skizziert (Hanft, 2014, S. 56). Es soll daher als „idealtypische[r] Prozess“ (ebd., S. 55) für das hier vorgelegte Modell als strukturgebende Orientierung dienen.

2.3 Bezugsrahmen für ein aktualisiertes Modell

Die modellhaften Herangehensweisen sind in unterschiedlicher Weise für die zu beschreibende *Studiengangentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* geeignet. Insgesamt weisen sie eine große Variationsbreite methodischer Merkmale auf, die weit über das Spektrum für hochschulische Studiengangentwicklung hinausgeht, nicht zuletzt, weil Modelle für Studiengangentwicklung inhaltlich externe als auch interne Faktoren und Beteiligte und damit Aspekte des Marketings, Managements und Instruktionsdesigns zu berücksichtigen haben. Eine gegenstandsbezogene, empirisch fundierte Modellierung dieses transformativen Geschehens steht noch aus.

Um dem Gegenstand in seiner Komplexität konzeptionell gerecht zu werden, werden auf Basis der Bestandsaufnahme bestehender Zugänge zentrale Merkmale skizziert, die für die Studiengangentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung relevant sind und damit den Rahmen für die nachfolgende Modellbildung aufspannen. Dabei werden unterschiedliche analytische Ebenen adressiert und bestimmte kategoriale Überlappungen mit dem Ziel in Kauf genommen, die netzwerkartigen Handlungszusammenhänge (Peucker, 2010) möglichst plausibel und nachvollziehbar zu dokumentieren.

Studiengangentwicklung als Projekt

Die Entwicklung eines neuen Studiengangs erfüllt grundsätzlich häufig die für ein Projekt typischen Charakteristika (Gessler, 2018, S. 169): die Studiengangentwicklung ist hinsichtlich der Ressourcen (Zeit, Geld, ggf. Personal) begrenzt, zielorientiert, in der Gesamtheit ihrer Bedingungen einmalig und hat eine spezifische Organisation. Mit Blick auf die unterschiedlichen Arten von Projekten (ebd., S. 171ff.) lässt sich die Studiengangentwicklung unabhängig von der Art der Finanzierung als Entwicklungsprojekt spezifizieren.

Studiengangentwicklung als Angebotsentwicklung

Obwohl Studiengänge aufgrund ihrer Komplexität z.B. aus Perspektive der Weiterbildungsforschung eher wie Programme wirken, sind sie grundsätzlich als Bildungsangebote zu definieren.¹ Damit ist Studiengangentwicklung immer auch als Angebotsentwicklung zu betrachten, wenngleich sie auch kleinere Angebote (Module, Kurse) enthalten kann und die Grenzen zwischen dem, was jeweils als Angebotsentwicklung gefasst wird, fließend sind (Faulstich, 2006, S. 55). Gleichwohl werden alle Schritte, die im Rahmen einer Angebotsentwicklung nötig sind, auch in der Studiengangentwicklung durchlaufen.

Studiengangentwicklung als Teilprozess einer Qualitäts- und Hochschulentwicklung

Da Studiengänge zu anerkannten Abschlüssen führen und in staatlich anerkannten Bildungseinrichtungen angeboten werden, unterliegt die Studiengangentwicklung europäischen, nationalen, landes- aber auch hochschulspezifischen Regelungen, die miteinander abgeglichen und transparent im Prozess berücksichtigt werden müssen. So ist ein akademischer Bildungsanspruch mit dem „Profil und Qualitätsanspruch der jeweiligen Hochschule“ abzugleichen (Reich-Claassen, 2018, S. 8) und es sind rechtliche Rahmenbedingungen und -vorgaben ebenso wie hochschulinterne Regularien und Prozesse zu berücksichtigen. In den „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ (2015) werden drei Aspekte miteinander verbunden: ein definierter Prozess für die Entwicklung und Genehmigung von Studiengängen, eine spezifische Qualität der zu entwickelnden Studienprogramme und europaweit gültige Qualitätsstandards.

Studiengangentwicklung als Produktentwicklung

Für die wissenschaftlichen Weiterbildung stellt die „Nachfrageorientierung als konsequente Ausrichtung an den individuellen wie institutionellen Adressatenerwartungen [...] in allen Phasen der Entwicklung, Planung und Durchführung“ (Seitter, 2014, S. 146) ein zentrales Kennzeichen des Entwicklungsprozesses dar. Dies mag zwar teilweise auch für andere Bildungsangebote zutreffen (Schlutz, 2006), gilt aber im Falle komplexer, sich finanziell selbst tragender weiterbildender Studiengänge in besonderem Maße und prägt deren Entwicklungsprozess maßgeblich.

*Studiengangentwicklung als Aushandlungsprozess unterschiedlicher Akteur*innen*

Nicht zuletzt kann die Studiengangentwicklung als Aushandlungsprozess unterschiedlicher inner- und außeruniversitärer Akteur*innen betrachtet werden. Gerade die starke Nachfrageorientierung führt zu zahlreichen externen

Kooperationen (Sweers, 2019), weswegen Studienangebote auch als organisationale Schnittstelle zwischen „innerhalb“ und „außerhalb der Hochschule“ (Lermen & Maschwitz, 2018) betrachtet werden können. Aber nicht nur an dieser Grenze treffen zum Teil stark voneinander abweichende Handlungslogiken und Interessen aufeinander. Auch innerhalb der Organisation Hochschule als pluralistisches soziales Gebilde sind unterschiedliche Werte, Ziele und Interessen handlungsleitend (Kühl, 2017).

3 Grundzüge einer Prozessmatrix für die Studiengangentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Nachfolgend wird ein Modell vorgestellt, das die beschriebenen Aspekte berücksichtigt und sich aus den genannten Ansätzen ableitet. Mit diesem Modell lässt sich der Entwicklungsprozess eines weiterbildenden Studiengangs in einer idealtypischen Form darstellen, die gleichzeitig einen Überblick über den gesamten Prozess ermöglicht und einzelne Arbeitsschritte verdeutlicht. Zudem wird sichtbar, welche unterschiedlichen Kompetenzen und Expertisen zum Erfolg eines weiterbildenden Studiengangs beitragen und wie diese bei dessen Entwicklung zu berücksichtigen und einzubinden sind. Durch die Ergänzung der Perspektiven, der zeitlichen Abfolge und der handelnde Akteur*innen kann das Modell als eine Weiterentwicklung des Modells von Hanft (2014) verstanden werden.

3.1 Grundidee und Aufbau

Für die Darstellung des hier vorgestellten Modells wurde eine „Prozessmatrix“ gewählt, die den Gesamtprozess anhand der anfallenden Aufgaben und zuständigen Akteur*innen konkretisiert. Dafür wurde der zeitliche Prozessverlauf auf der horizontalen Achse mit dem (erweiterten) ADDIE-Modell strukturiert. Auf der vertikalen Achse finden sich die relevanten fachlichen Perspektiven und die den einzelnen Aktivitäten jeweils zuzuordnenden personalen Akteur*innen oder funktionalen Struktureinheiten. Für die Visualisierung der einzelnen Aufgaben wurde eine Darstellungsform analog zu einem Project-Canvas verwendet.

Prozess und Koordination

Um den gesamten Prozess der Entwicklung eines weiterbildenden Studiengangs abzubilden, wurde das ADDIE-Modell um zwei Phasen erweitert. Mit einer vorgelagerten Ideenphase wird darauf hingewiesen, dass die Initiative zur Studiengangentwicklung von unterschiedlichen Stakeholdern ausgehen kann. In der dem ADDIE-Modell nachgelagerten Phase des Programmmanagements werden Prozesse und Monitoring im laufenden Betrieb fortgeführt. Einzelne Phasen

¹ So stellen Programme „bildungswissenschaftlich betrachtet die umgesetzten thematischen Schwerpunkte unter den spezifischen Lernkulturen der Organisation“ (Fleige et al., 2018, S. 22) dar, die durch „Bündelungen von Angeboten“ (ebd. S. 20) entstehen. Angebote hingegen werden als „einzelne Veranstaltungen mit unterschiedlicher Zeitstruktur und mit differenten didaktischen Arbeitsweisen“ konkretisiert (ebd., S. 156). Auch Reich-Claassen (2018) folgt der hier gewählten Einordnung von Studiengängen als Angebote indirekt.

werden mit Meilensteinen verbunden, die grundsätzliche Entscheidungen markieren und somit Wendepunkte im gesamten Prozess bedeuten können. Darüber hinaus können durch Ergebnisse der Evaluationsphase u.U. Schleifen notwendig werden, in denen einzelne Prozessschritte erneut ausgeführt werden müssen. Diese lösen damit die Linearität des Prozesses zeitweilig auf und erhöhen die Komplexität, was die Rolle einer zentralen Prozesssteuerung im vorgestellten Modell heraushebt. Damit wird betont, dass das Zusammenspiel der Akteur*innen und Stakeholder des Prozesses bzw. dessen Koordination ein wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Prozessführung ist. Zum Stakeholder-Management gehören u.a. auch Verfahren für die Festlegung der Verantwortlichkeiten beim Übergang in die nächste Phase.

*Aufgabenfelder, Perspektiven und Akteur*innen*

Die Aufgabenfelder des Gesamtprozesses umfassen die Produktentwicklung, die Angebotsentwicklung sowie hochschulinterne administrative Abläufe und nehmen damit Bezug auf drei der in Kap. 3 skizzierten Perspektiven der Studiengangentwicklung. Auf der vertikalen Achse des Modells wurde dementsprechend zwischen einer marktwirtschaftlichen, einer inhaltlich-fachlichen & pädagogischen sowie einer administrativen Perspektive unterschieden, die jedoch nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind, sondern mitunter ineinander übergehen.

Die unterschiedlichen Perspektiven zeigen die für die Studiengangentwicklung notwendigen Kompetenzen und Expertisen auf, die durch entsprechende Akteur*innen in den Prozesseingebunden werden sollten. Dafür kommen den lokalen Rahmenbedingungen entsprechend grundsätzlich unterschiedliche Akteur*innen bzw. Stakeholder in Frage, die spezielle Aufgaben und Rollen im Prozess übernehmen können. Diese Akteur*innen sind mit ihrer Handlungsreichweite in der zweiten Spalte der Matrix idealtypisch skizziert. Hierbei wurden häufig genannte bzw. gesetzte Akteur*innen (wie z.B. Hochschulleitung oder Hochschulverwaltung) ergänzt um jene Akteur*innen, die – etwa aus Marktperspektive – zwar wichtige Funktionen erfüllen, aber nicht regelmäßig explizit einbezogen werden (z.B. Kommunikator*innen im Bereich Marketing). Die Darstellung der Akteur*innen bzw. Akteursgruppen in Form vertikaler Balken verdeutlicht, dass diese nicht immer einzelnen Perspektiven zugeordnet werden können, sondern z. T. mehrere unterschiedliche Aspekte der Studiengangentwicklung abdecken. Deutlich wird, welche besondere Rolle und integrierende Kraft ggf. dem Weiterbildungszentrum einer Hochschule im Prozess zukommen kann. In horizontaler Leserichtung kann die Matrix für die einzelnen Akteur*innen ansatzweise auch eine zeitliche Reihenfolge der Aufgaben im Prozessverlauf sichtbar machen.

Noch deutlicher sind die Aufgabenfelder den fachlichen Perspektiven zugeordnet. So sind z.B. die Aufgaben „Erstellung eines Finanzierungsplans“ und „Entwicklung einer Distributionsstrategie“ einer marktwirtschaftlichen Perspektive

zuzuordnen, während etwa „die Feinplanung der Lehrinhalte“ eine inhaltlich-fachliche & pädagogische Perspektive fordert und die „Entwicklung von Satzungen und Ordnungen“ klar einer administrativen Logik folgt. Dennoch existieren auch Aufgaben, die mehrere Perspektiven einbeziehen bzw. eine Zusammenarbeit erfordern, wie z.B. die „Erstellung eines Modulhandbuchs“.

3.2 Weiterführende Überlegungen

Die Matrixdarstellung zeigt sowohl auf, welche Aufgaben nacheinander auszuführen sind, da sie bspw. inhaltlich aufeinander aufbauen, als auch, welche Arbeitspakete gleichzeitig bearbeitet werden können. So bildet z.B. die „Entwicklung eines Kompetenzprofils“ nach der Analysephase die Grundlage für die „Entwicklung eines Grobcurriculums“ und daran anschließend für die „Feinplanung der Lehrinhalte“ und letztlich die „Erstellung von Lehrmaterialien“. Parallel dazu können etwa „Verfahren für Anerkennung und Anrechnung“ und notwendige „Satzungen und Ordnungen“ entwickelt werden. Das vorgestellte Modell kann somit eine zielgerichtete und zeitoptimierte Entwicklungsphase für weiterbildende Studiengänge unterstützen.

Gleichwohl ist die Prozessmatrix als Entwurf zu verstehen, der weiter zu diskutieren und anzupassen ist. Bei einzelnen Aufgaben (z.B. „Entwicklung von Verfahren für Anerkennung und Anrechnung“ sowie von „Satzungen und Ordnungen“) wird angedeutet, dass sich diese Prozesse über mehrere Phasen erstrecken; bei anderen Aufgaben (z.B. „Erstellung von Lehrmaterialien“) wurde hingegen darauf verzichtet, den zeitlichen oder personellen Aufwand genauer darzustellen, da sie mehrere Teilschritte umfassen (z.B. von Boetticher & Stephanow, 2020).

Insgesamt macht das Modell deutlich, wie sich die Entwicklung weiterbildender von der grundständiger bzw. konsekutiver Studiengänge unterscheidet. Tendenziell weiterbildungsspezifische Aufgaben sind einer marktwirtschaftlich ausgeprägten Perspektive zugeordnet. Damit zeigt sich, dass für die Einbindung dieser Perspektive weitere Akteur*innen zu beteiligen sind. In der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt einer zentrale Koordinationseinheit eine wesentliche Rolle zu. Ihre Aufgabe kann es sein, den Ablauf des Prozesses zu initiieren, zu planen und zu steuern sowie die relevanten Akteur*innen als Stakeholder in den Prozess einzubeziehen, die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven im Blick zu behalten und die Zusammenarbeit zu moderieren. Dies trägt auch der Tatsache Rechnung, dass bei der Entwicklung weiterbildender Studiengänge tendenziell mehr Akteur*innen mit unterschiedlichen fachlichen Perspektiven bzw. Expertisen aktiv in den Prozess einzubeziehen sind, wie z.B. Marketingexpert*innen. Ein Fehlen bzw. eine mangelnde Einbeziehung dieser Akteur*innen bzw. entsprechender fachlicher Expertise bedeutet, dass bestimmte Aufgabenpakete wie z.B. Marketing und Distribution nicht vollumfänglich erfüllt werden können (vgl. auch Tetzlaff & Krolopp, 2020).

- Ⓜ marktwirtschaftlich
- Ⓛ inhaltlich-fachlich & pädagogisch
- ⓐ administrativ

➤ Meilenstein

Prozessmatrix für die Entwicklung von weiterbildenden Studiengängen

	➤ 1 Idee u./od. Initiative eines Angebots					➤ 2 Grundsätzliche Entscheidung zur Einführung des Angebots					➤ 3 Einführung des Angebots					➤ 4 Grundsätzliche Entscheidung zur Weiterführung des Angebots					➤ 5 Fortführung der Prozesse & Monitoring									
	ANALYSE					DESIGN					DEVELOPMENT					IMPLEMENTATION					EVALUATION					VERSTÄTIGUNG				
Stakeholdermanagement Festlegung Federführung & Erstellung Zeitplan Zentrale Prozess-Steuerung Prozessmanagement Festlegung der Verantwortlichkeit Programm-Management	Arbeitgebende Praxispartner*innen (z.B. Berufsverbände)					Kommunikator*innen (Marketing)					Zielgruppen- & Bedarfs-Analyse Ressourcen-Analyse					Entwicklung eines Finanzierungs-plans Entwicklung eines Marketing-instrumenten-Strategie Entwicklung eines OM-Systems (& -kennzahlen)					Öffentlichkeits-arbeit & Marketing summativ Evaluation des Marketings					OM-Monitoring Öffentlichkeitsarbeit & Marketing Re-Akkreditierung				
	HS-Leitung HS-Gremien HS-Verwaltung					WB-Zentrum Professor*innen, Lehrende Medientechnolog*innen & -didaktiker*innen (potenz.) Studierende Studiengangleitung					Entwicklung eines oon-kompetenz-profil Entwicklung eines Instruktions-designs Identifizierung & Auswahl von Lehrenden					Entwicklung von Lehrinhalten Erstellung von Lehrmaterialien Betreuung & Beratung von Studierenden					summativ Studiengang-evaluation Durchführung der Module					Betreuung & Beratung von Studierenden Durchführung der Module				
						Entwicklung von Verfahren für Anerkennung & Anrechnung					Entwicklung von Sitzungen & Ordnungen Durchführung der Genehmigungsverfahren					Durchführung der Module					Akkreditierung									
						Entwicklung von Verfahren für Anerkennung & Anrechnung					Durchführung der Genehmigungsverfahren					Durchführung der Module					Akkreditierung									
						Entwicklung von Verfahren für Anerkennung & Anrechnung					Durchführung der Genehmigungsverfahren					Durchführung der Module					Akkreditierung									

Abb. 1: Prozessmatrix für die Entwicklung von weiterbildenden Studiengängen (eigene Darstellung)

4 Fazit und Ausblick

Die Prozessmatrix soll einen Überblick darüber geben, welche Elemente im Rahmen der Entwicklung weiterbildender Studiengänge grundsätzlich zu beachten sind. Sie zeigt Spannungsfelder auf, die sich im Prozess z.B. aufgrund divergierender Perspektiven ergeben. In ihrem Kern steht eine zentrale Prozesssteuerung (Stakeholder- und Prozess-Management) und die Konzentration auf wesentliche Aufgaben. Die dabei anzustrebende inter- bzw. transdisziplinäre Zusammenarbeit gilt nicht nur für die praktische Umsetzung, sondern sollte auch im Forschungskontext selbstverständlich sein. Die fachliche Bandbreite der für die Modellentwicklung genutzten Zugänge von Qualitäts- und Projektmanagement, Instruktionsdesign, Programmplanungsforschung der Erwachsenenbildung bis hin zu organisationssoziologischen Betrachtungen macht das Potenzial multidisziplinärer Zugänge in der Studiengangentwicklung sichtbar.

Aus einer Meta-Perspektive schließlich sollte trotz bzw. gerade angesichts der Verbreitung von Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Reum, Nickel & Schrand, 2020) die Entwicklung weiterbildender Studiengänge im Kontext der Hochschulentwicklung weiterverfolgt werden. So knüpfen umfassendere Angebote wie Studiengänge auf Bachelor- und Master-Niveau explizit an die tradierte Lehr- und Lernkultur der Bildungsinstitution Hochschule an und konturieren zugleich neue Trends der Studienangebotsgestaltung. Dabei spielen neben der zeitlichen auch eine räumliche und funktionale Flexibilisierung der Studienangebote eine wesentliche Rolle.

Weiterbildende Bachelor- und Masterstudiengänge stellen in diesem Sinne das curriculare Bindeglied zwischen Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung und grundständigen Studienangeboten der Hochschule dar. Ihnen kann besonderes Potenzial bei der Realisierung eines differenzierten Angebotsportfolios ebenso zugeschrieben werden wie einer wissenschaftsadäquaten Programmentwicklung im Sinne zeitgemäßer Profilbildung des hochschulischen Bildungsangebots an sich. Dafür ist jedoch eine erfahrungsbasierte wie visionäre und nicht zuletzt systematische Diskussion zu den Grundsätzen der Studiengangentwicklung erforderlich. Denn es ist fraglich, ob Hochschulen durch zusätzliche weiterbildende und dazu kostenpflichtige Kurzformate offener werden. Vielmehr braucht es programmatische Ideen und Entscheidungen von Bildungsinstitutionen, um die integrativen Potenziale gegenüber diversen Zielgruppen und Themen, aber auch Anlässen und Formaten der Beteiligung zu realisieren.

Literatur

Allen, M. (2012). *Leaving ADDIE for SAM: Faster, Better Learning Product Development*. American Society for Training & Development.

Bauhofer, C., Knauf, B., Sieben, H. & Zschunke, S. (2020). Prozess und Erfolgsfaktoren in der Entwicklung weiterbildender

der Masterstudiengänge. In E. Glaß, C. Bauhofer, A. Mörth, H. Sieben & B. Knauf (Hrsg.), *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 87-97).

Bardachzi, C. (2010). *Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt: Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge*. Internationale Hochschulschriften: Bd. 537. Münster: Waxmann.

Boetticher, P. von & Stephanow, V. (2020). Die Entwicklung von Studienmaterialien für die wissenschaftliche Weiterbildung unter Anwendung des Blended-Learning-Designs. In E. Glaß, C. Bauhofer, A. Mörth, H. Sieben & B. Knauf (Hrsg.), *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 39-46).

Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer-Verlag US. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6>

Deming, W. E. (1994). *Out of the crisis: Quality, productivity and competitive position* (19th. printing). Cambridge: Univ. Pr.

Faulstich, P. (2006). Weiterbildung als Geschäftsfeld. Berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen. In A. Hanft (Hrsg.), *Studienmaterialien zum berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungsmanagement*. Oldenburg.

Felbinger, M. (2013). *Gestaltungsfeld Hochschule: Bildungspolitische und hochschuldidaktische Determinanten der Gestaltung anwendungsbezogener Studiengänge*. Dissertation. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. <https://netlibrary.aau.at/obvuklhs/download/pdf/2411894?originalFilename=true>

Flehsig, K.-H. (1973). *Die Entwicklung von Studiengängen*. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik.

Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. UTB Erwachsenenbildung, Weiterbildung: Bd. 4966. Bielefeld: wbv.

Gessler, M. (2018). Projektmanagement. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements: Ein Handbuch* (S. 163-201). Hamburg: tredition.

Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: wbv.

- Glaß, E., Bauhofer, C., Mörth, A., Sieben, H. & Knauf, B. (Hrsg.) (2020). *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20151/pdf/Glass_et_al_2020_Prozesse_der_Angebotsentwicklung.pdf
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement: Bd. 13. Münster: Waxmann.
- 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 Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen": Bd. 2. Münster: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2004). *Bologna-Reader. Beiträge zur Hochschulpolitik*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2004-08_Bologna-Reader_I.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011). *Studiengangentwicklung - von der Idee zum Curriculum*. (Nexus Impulse für die Praxis). https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/impuls_Nr.13_mit_Links.pdf
- Hörmann, C. (2007). *Die Delphi-Methode in der Studiengangsentwicklung: Entwicklung und Erprobung eines Modells zur empirisch gestützten Studiengangsentwicklung*. Dissertation. Pädagogischen Hochschule Weingarten. https://hsbwgt.bsz-bw.de/files/35/Dissertation_Hoermann.pdf
- Jenert, T. (2011). *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Untersuchungseinheit: Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. Dissertation. Universität St. Gallen. <http://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/209857>
- Johannes-Gutenberg-Universität Mainz (2020). *Handbuch Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zur Einrichtung und Weiterentwicklung von Studiengängen an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz*. <https://www.zq.uni-mainz.de/files/2020/10/Prozesshandbuch-JGU-2020-Okt.pdf>
- Kelle, U. & Kluge, S. (2009). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der Qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klages, B. & Bonillo, M. (2015). Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe. In B. Klages, A. Bohmeyer, M. Bonillo & S. Reinders (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre: Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 175-192). Opladen, Berlin, Toronto: Leske + Budrich.
- Knust, M. (2006). *Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung: Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse*. Reihe: Wissenschafts- und Hochschulmanagement, Bd. 6, Lohmar, Köln: Eul.
- Kor, R., Bos, J. & Tak, T. (2018). *Project Canvas: Innovative Methoden für professionelles Projektmanagement*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kretschmer, S. (2018). *Entwicklung von grundständigen und weiterbildenden Studiengängen an öffentlichen Hochschulen: eine organisationssoziologische Analyse auf der Basis von Fallbeispielen*. Dissertation. Universität Oldenburg. <http://oops.uni-oldenburg.de/3615/1/kreent18.pdf>
- Kühl, S. (2017). *James March. Die Zerlegung des zweckrationalen Modells der Organisation*. Working-Paper. http://www.unibielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Kuehl-Stefan-Working-Paper-11_2017-James-March-Kurzartikel190519.pdf
- Lermen, M. & Maschwitz, A. (2018). Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung. In A. Maschwitz, M. Lermen, M. Johannsen, K. Brinkmann & K. Speck (Hrsg.), *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" (S. 5-12).
- Lermen, M. & Vogt, H. (2018). Geschäftsmodelle und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 495-521). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_26
- Magnus, C. D. (2016). Educational Governance als Grundlage der Untersuchung von Hochschulprojekten. In: *Hochschulprojektmanagement* (S. 33-59). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14357-2_2
- Mai, A., Glaß, E., Gröger, G. & Bauhofer, C. (2020). Modelle zur Entwicklung von Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung. In E. Glaß, C. Bauhofer, A. Mörth, H. Sieben & B. Knauf (Hrsg.), *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 3-11).
- Moen, D. R. & Norman, L. C. (2010). Circling Back: Clearing up myths about the Deming cycle and Seeing How it Keeps Evolving. *Associates in Process Improvement*, 43(11), 22-28. <https://deming.org/wp-content/uploads/2020/06/circling-back.pdf>
- Morrison, G. R., Ross, S. M. & Kemp, J. E. (2007). *Designing effective instruction*. Hoboken, NJ: Wiley.

- Nickel, S., Schrand, M. & Thiele, A. (2020). *Übersicht der implementierten Angebote aus den Förderprojekten 2011-2020*. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://www.che.de/download/uebersicht-der-implementierten-angebote-aus-den-foerderprojekten-2011-2020/?wpdmdl=14847&refresh=6078124a2edfa1618481738>
- Niethammer, C., Koglin-Heß, I., Digel, S. & Schrader, J. (2014). Herausforderung Curriculumentwicklung: ein konzeptioneller Ansatz zur Professionalisierung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-02/04>
- Peuker, B. (2010). Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT). In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Netzwerkforschung, Handbuch Netzwerkforschung* (S. 325-335). Wiesbaden: Springer VS.
- Reich-Claassen, J. (2018). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-20). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_14-1
- Reum, N., Nickel, S. & Schrand, M. (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20621/pdf/Reum_Nickel_Schrand_2020_Trendanalyse_zu_Kurzformaten.pdf
- Salden, P., Fischer, K. & Barnat, M. (2016). Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133-149). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_9
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement: Bd 4. Münster: Waxmann.
- Schulze, M. (2018). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung*. Baden-Baden: Nomos.
- Schwikal, A. & Neureuther, J. (2020). Zwischenbilanz der bedarfsorientierten Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Erfahrungen aus dem Projekt EB2. In E. Glaß, C. Bauhofer, A. Mörth, H. Sieben & B. Knauf (Hrsg.), *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 61-69).
- Seel, N. M. (1999). Instruktionsdesign: Modelle und Anwendungsgebiete. *Unterrichtswissenschaft*, 27(1), 2-11.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröder & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik: Bd. 15, Organisation und das Neue: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141-150). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03734-5_10
- Siebert, H. (1974). *Curricula für die Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)* (2015). Brüssel. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Swears, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Ausbildung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-23307-5.pdf>
- Technische Universität München (2016). *Entwicklung von Studiengängen. Zusammenfassung zentraler Prozesse*. https://www.lehren.tum.de/fileadmin/w00bmo/www/QM_Handbuch/Dokumente/Entwicklung_von_Studiengaengen_01_2016_V2_Jan_17.pdf
- Tetzlaff, I. & Krolopp, E. (2020). Integration berufs- und marktspielerorientierter Sichtweisen in den Prozess der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In E. Glaß, C. Bauhofer, A. Mörth, H. Sieben & B. Knauf (Hrsg.), *Prozesse der Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (S. 47-60).
- Universität Potsdam (2020). *Studienprogramme entwickeln*. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zfq/EvAH/Prozessbeschreibungen/Einrichtung_Studienprogramm_02122020.pdf

Autor*innen

Elise Glaß, M.A.
elise.glass@fernuni-hagen.de

Dr. Christine Bauhofer
bauhofer@tutech.de

Dr. Gabriele Gröger
gabriele.groeger@uni-ulm.de

Dr. Andreas Mai
andreas.mai@uni-weimar.de

Dipl.-Päd. Benjamin Klages
benjamin.klages@uni-potsdam.de

Programmplanung aus pädagogischer Perspektive

Ein Modellierungsansatz wissenschaftlicher Weiterbildung

CHRISTINE GÖBBELS

JESSIKA BERTRAM

Abstract

Das Spannungsfeld von Markt und Wissenschaft provoziert eine Ökonomisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Der vorliegende Beitrag untersucht indes kontrastiv die pädagogische Perspektive der Programmplanung, die ihrerseits wiederum durch das Spannungsfeld von Wirtschaft und Wissenschaft sowie Hochschule mit Bildungsauftrag gekennzeichnet ist. Es wird ein Modell entwickelt, das Dimensionen akademischer Bildung unter Einbezug der konstitutiven Wissenschaftlichkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung mit einem Modell der beruflichen Handlungskompetenz verzahnt. Das Modell akzentuiert den pädagogischen Qualitätsanspruch wissenschaftlicher Weiterbildung, der bereits in der Programmplanung zum Tragen kommt. Abschließend wird das pädagogische Modell in Relation zu ökonomisch orientierten Ansprüchen der Programmplanung gesetzt. Ökonomische und pädagogische Aspekte sind bei der Programmplanung gleichermaßen zu berücksichtigen und stehen in einem reziproken Verhältnis.

Schlagworte: Programmplanung, Wissenschaft, Markt, Bildung, Berufliche Handlungskompetenz

Theoretischer Hintergrund - Programmplanung im Spannungsfeld von Wirtschaft und Wissenschaft

Allgemeine Ziele wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich anhand verschiedener Zielrichtungen einerseits unter dem Humankapitalansatz und andererseits unter Ideen der

Aufklärung und Emanzipation im Sinne des Bildungsauftrags subsumieren (Lehmann, 2018; Schmidt, Zeh, Anders, Hirschmann & Stieg, 2020).

Der Humankapitalansatz fokussiert die Instandhaltung und Aktualisierung von Wissen mit dem Ziel die Produktivität einer Arbeitskraft zu steigern bzw. zu erhalten. Die wirtschaftliche Verwertung der Weiterbildung und eine instrumentelle Auffassung von Bildung stehen somit bei diesem Ansatz bereits in der Programmplanung¹ von Weiterbildungsangeboten im Vordergrund (Lehmann, 2018). Unter dieser Prämisse fungiert wissenschaftliche Weiterbildung als Dienstleistung, die nach den Funktionsweisen und Wertorientierungen der Wirtschaft funktioniert und deren Ziel des wirtschaftlichen Wachstums teilt.² Daraus resultiert zum einen, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung an der Nachfrageorientierung im Sinne eines empirisch festgestellten Bedarfs als „vermeintlich objektive Größe“ (Röbel, 2017, S. 28) auf Basis kommunizierter Bedürfnisse von Individuen oder Unternehmen ausrichtet (Gieseke, 2018b; Krähling, Siegmund & Seitter, 2020; Boß et al., 2018; Reich-Claassen, 2018); zum anderen rechtfertigt dies eine Forderungshaltung seitens der Wirtschaft dahingehend, dass die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung von (direktem) wirtschaftlichem Nutzen sind (Trempp, 2018).

Der Fokus auf ökonomische Aspekte lässt allerdings eine wesentliche Dimension wissenschaftlicher Weiterbildung weitgehend unbeleuchtet:

¹ Unter Programmplanung wird mit der Programmentwicklung die makrodidaktische Ebene der Programme gefasst (Reich-Claassen, 2018). Diese bezieht sich auf die „Vorbereitung und Auswertung des Veranstaltungs- und Leistungsangebots einer Bildungseinrichtung“ (Reich-Claassen, 2018). Davon abzugrenzen sind Meso- und Mikrodidaktik, die sich auf die Planung bzw. auf die konkrete Durchführung einzelner Veranstaltungen beziehen (Reich-Claassen, 2018).

² Die Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung im Spannungsfeld von Markt, Wirtschaft und Hochschule resp. Wissenschaft und Bildungsauftrag wird u.a. in Nordrhein-Westfalen dadurch manifestiert, dass sie an Hochschulen angesiedelt, jedoch auf Vollkostenrechnung angewiesen ist, sodass die Angebote für Teilnehmende kostenpflichtig sind und somit auf dem Bildungsmarkt im Wettbewerb stehen (Krähling et al., 2020; Boß et al., 2018).

Schon im Programmplanungsverfahren auf Grundlage empirisch erhobener Bedarfe, also bei einer nachfragorientierten Vorgehensweise im Sinne eines ökonomischen Vorteils, werden Programmplanungsentscheidungen in Form von Interpretationen gefällt (Röbel, 2017). Daraus lässt sich ableiten, dass eine ökonomische Herangehensweise von Werthaltungen bzw. von wertorientierten Entscheidungen der Programmplanenden flankiert wird. Darüber hinaus unterstreicht der Bildungsauftrag die pädagogische Verantwortung von Hochschulen, derer sich die wissenschaftliche Weiterbildung nicht entziehen kann. Das Bildungsverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung spielt demnach bereits bei der Programmplanung eine wesentliche Rolle, da der Bildungsbegriff als „oberste Norm“ (Euler & Hahn, 2014, S. 140) für alle pädagogisch-didaktischen Handlungen verstanden werden kann. Nach Klafki ist eine solche übergreifende Zielkategorie zur Orientierung notwendig (Klafki, 2007, S. 44).

Die Bedarfserschließung wird bei der Angebots- und Programmentwicklung als zentrale pädagogische Aufgabe verstanden (u.a. Röbel, 2017). Dabei können Spezifika der Anbindung an die Wissenschaft nicht unberücksichtigt bleiben, die auch als Generator von (aktualisiertem) Wissen betrachtet werden kann. Ein Bedarf an neuem, innovativem Wissen kann gezielt aus der Wissenschaft heraus festgestellt und durch einen „teleologischen Außenstandpunkt“ (Ludwig, 2000 zitiert in Röbel, 2017) formuliert werden, gemäß der Prämisse, „[d]er Gesellschaft das zu geben, was sie nicht bestellt hat und nicht bestellen konnte“ (Jansen, 2014 zitiert in Tremp, 2018, S. 9). Die wissenschaftliche Weiterbildung kann damit die Funktion des Technologie- und Wissenstransfers erfüllen.

Aufgrund ihres Bildungsauftrags steht die Hochschule zudem in der Verantwortung Demokratisierung und Mündigkeit zu fördern (Lehmann, 2018; Hochschulrektorenkonferenz, 2018; Wissenschaftsrat, 2014; Faulstich 2013, 2015). Die Programmplanung ist somit eng mit den Zielen und dem Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden und im doppelten Sinne pädagogisch: durch die Charakterisierung als didaktisches Handeln (Lorenz, 2018) und durch eine Referenz zum wissenschaftlichen System. Der Bezug kann sich auf verschiedene Weisen darstellen und entspricht meist den Auslegungen einzelner Institutionen, rekuriert jedoch in der Regel als verbindendes Element auf die Anbindung an das Bildungs- und Erziehungssystem eines Staates in Form von Hochschulen (Lehmann, 2018). Insofern verfolgt die wissenschaftliche Weiterbildung aus sich heraus pädagogische Ziele, die systembedingt nicht (vollständig) in der Erreichung wirtschaftlicher Ziele aufgehen. Sie kann daher nicht allein der Entwicklung von Kompetenzen dienen, die normativ durch ein instrumentelles Bildungsverständnis bestimmt sind, sondern außerdem einer Kompetenzentwicklung, die durch einen hochschulischen Bildungsauftrag ergänzt wird (hierzu auch Reich-Claassen, 2017).

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die wissenschaftliche Weiterbildung neben ökonomischen Zielen

ebenso pädagogische Zielsetzungen verfolgt. Sie kann folglich nicht als rein wirtschaftsorientierter Dienstleistungsauftrag fungieren (Fleige, Gieseke, v. Hippel, Käßlinger & Robak, 2018, S. 12). Die Programmplanung ist ein sensibler Bereich des Zusammentreffens wirtschaftlicher und pädagogischer Werte und Interessen mit Auswirkungen auf die Nachfrage entsprechender Angebote und damit auf den wirtschaftlichen Erfolg der wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtung. Das Spannungsfeld, innerhalb dessen die wissenschaftliche Weiterbildung agiert, liegt daher bereits der Programmplanung zugrunde. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Schmidt et al. (2020), die ein konstitutives und notwendiges Spannungsfeld zwischen Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag in der wissenschaftlichen Weiterbildung herausstellen.

Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die Programmplanung wird unter Berücksichtigung der oben aufgefächerten Kontroversen und der Ökonomisierung (zur Behauptung auf dem „Bildungsmarkt“ (Gieseke, 2018a, S. 23)) dahingehend untersucht, inwiefern der pädagogischen Perspektive in der Programmplanung mehr Gewicht verliehen werden kann. Adressiert werden pädagogisch-didaktische Fragen der Konzeption im Prozess der Programmplanung wissenschaftlicher Weiterbildung:

Wie können Programme wissenschaftlicher Weiterbildung aus einer pädagogischen Perspektive makrodidaktisch angemessen entwickelt werden?

Um diese Frage zu klären, werden einschlägige theoretische Modelle und Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften herangezogen. Aufgrund des Einbezugs sowohl wirtschaftlicher als auch bildungsbezogener Anforderungen an die wissenschaftliche Weiterbildung sind disziplinübergreifende Verknüpfungen erforderlich. Im Einzelnen werden einerseits Bezüge zum Modell der beruflichen Handlungskompetenz (Berufsbildung) hergestellt, andererseits werden der hochschulische Bildungsauftrag, das Bildungsverständnis nach Faulstich (2013, 2015) in Bezug auf Klafki (2007) und die Wissenschaftlichkeit adressiert.

Folgende Fragen werden dabei thematisiert:

- Eignet sich das Modell der beruflichen Handlungskompetenz als Ausgangsmodell für die wissenschaftliche Weiterbildung?
- Wie können Bildungsansprüche der wissenschaftlichen Weiterbildung angemessen berücksichtigt werden?
- Kann die Modellierung bei der Planung wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme hilfreich sein?

Ziel dieses Beitrags ist, ein pädagogisch begründetes Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Zweck der Programmplanung abzubilden. Es soll als Planungs- und Ori-

entierungsgrundlage sicherstellen, dass die pädagogische Verantwortung im Sinne des Bildungsauftrags neben ökonomischen Zielen bzw. Zwängen wahrgenommen werden kann. An die zentrale Fragestellung schließen sich ökonomische Fragen der Programmplanung an.

Ein Modell der Programmplanung wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Programmplanung ist eng mit der Ausrichtung des Bildungsverständnisses wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden (s.o.). Für das Bildungsverständnis innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung ist ebenfalls das Spannungsfeld zwischen Bildung und Wirtschaft bedeutend. Während Schmidt et al. (2020) wissenschaftliche Weiterbildung im Überschneidungsbereich zwischen zweckfreier und verwertbarer Bildung verorten, werden berufliche (resp. ‚verwertbare‘) und allgemeine (resp. ‚zweckfreie‘) (Weiter-)Bildung traditionellerweise als opponierende Bildungsbegriffe gehandelt. Dabei „[lässt sich die] berufliche Weiterbildung [...] als berufsbezogene Weiterqualifizierung und lebenslanges Lernen charakterisieren, die dem Erhalt und der Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz und reflexiven Handlungsfähigkeit dient“ (Lorenz, 2018, S. 23).

Im Folgenden wird das Spannungsfeld der verschiedenen Lesarten von Bildung für die Programmplanung der wissenschaftlichen Weiterbildung fruchtbar gemacht. Hierfür wird das Verständnis beruflicher Handlungskompetenz nach Euler (2020) zugrunde gelegt. Bereits Gieseke bezieht die berufliche Handlungskompetenz in die Angebotsplanung ein, wobei sie unter Verweis auf weitere Überlegungen eine einseitige „Nützlichkeitsdebatte“ (2008, S. 23) der wissenschaftlichen Weiterbildung ausschließt.

Das berufspädagogisch orientierte Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz erfordert durch seine handlungsbezogene Konstruktion eine Ausrichtung auf ein Bildungsverständnis (Euler, 2020), das die normative Ausrichtung auf oberster Ebene beschreibt (s.o.): „Ohne entsprechende Wertbezüge bleibt die Kompetenzorientierung dem Vorwurf ausgesetzt, sich instrumentell in den Dienst beliebiger Interessen zu stellen. Kompetenzen sind in diesem Sinne wertoffen, zugleich aber normativ begründungs- und bestimmungsbedürftig“ (Euler, 2020, S. 210). Für die wissenschaftliche Weiterbildung gilt es ein Bildungsverständnis zu definieren. Insofern ist der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz für didaktische Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung zielführend, da auch Bildungsziele jenseits praktischer Anwendbarkeit Eingang finden. Zudem ist die berufliche Handlungskompetenz fächerübergreifend ausgerichtet (Klieme et al., 2003), was sie als Basis für ein übergreifendes Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung prädestiniert.

Nach diesem Verständnis sind Kompetenzen als innere Potenziale definiert, die dazu befähigen in bestimmten An-

forderungssituationen konstant und erfolgreich zu handeln. Durch ihren Situationsbezug weist das Kompetenzverständnis der beruflichen Handlungskompetenz konkrete Anwendungskontexte auf, die durch Situationstypen beschrieben werden, die seine Handlungsbereiche begrenzen, „z.B. sachliche Konflikte in Arbeitsteams klären“ (Euler, 2020, S. 208). Die erworbenen oder weiterentwickelten Kompetenzen weisen einen hohen praktischen Bezug auf und sind entsprechend verwertbar.

Die berufliche Handlungskompetenz wird dabei in drei handlungsbezogene Dimensionen gegliedert – die Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Diese drei Dimensionen adressieren ihrerseits wiederum jeweils drei verschiedene Kompetenzschwerpunkte: erstens den Schwerpunkt Wissen (Erkennen), zweitens den Schwerpunkt Fertigkeiten (Können) und drittens den Schwerpunkt Einstellungen (Werten). Daraus ergibt sich eine Kompetenzmatrix mit neun Facetten beruflicher Handlungskompetenz (Euler, 2020).

Für die wissenschaftliche Weiterbildung besteht bei der normativen Ausrichtung von beruflicher Handlungskompetenz der Anknüpfungspunkt, um ein wissenschaftlich-pädagogisches Bildungsverständnis anzulegen. Dazu bedarf es der Fundierung des Modells der beruflichen Handlungskompetenz auf einem wissenschaftlichen Bildungsverständnis. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Lernende lediglich an die Praxis angepasst werden ohne dazu befähigt zu werden jene Praxis kritisch zu bewerten oder zu gestalten (Euler, 2020).

Zunächst stellt sich die Frage, wie ein adäquates Bildungsverständnis charakterisiert wird. Hierzu lässt sich Klafkis Theorie der kategorialen Bildung zugrunde legen (bspw. Klafki, 2007), entlang derer sich die Empfehlungen von Wissenschaftsrat und Hochschulrektorenkonferenz einordnen lassen. Für die Qualifizierung von Fachkräften sollen „sowohl beruflich-handlungsorientierte als auch theoretisch-reflexionsorientierte Kompetenzen“ (Wissenschaftsrat, 2014, S. 11) gefördert werden. Damit werden sowohl berufliche als auch akademische Bildung adressiert, die zwar jeweils auf Unterschiedliches abzielen, aber als gleichwertig zu verstehen sind (Hochschulrektorenkonferenz, 2018). Erstere werden bereits durch das Verständnis der beruflichen Handlungskompetenz umgesetzt (s.o.); letztere werden im Folgenden als akademische Bildungsdimensionen fokussiert, die u.a. „Perspektivwechsel“ und „flexible Reaktionen auf neue Entwicklungen und Anforderungen“ ermöglichen (Wissenschaftsrat, 2014, S. 11).

Nach Faulstich geht es „um eine Stufe einer reflexiven Kultur, die danach fragt, wie eine Transformation der gegenwärtigen Gesellschaft erreicht werden kann, ohne dass einer immer größeren Anzahl von Menschen eine humane Existenz verweigert wird“ (Faulstich, 2015, S. 8) und um Souveränität über das eigene Leben (Faulstich, 2013).

Hochschulen zielen darüber hinaus erstens auf die Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit ab, zweitens auf eine wissenschaftliche Haltung und Befähigung und drittens auf eine dialogische und demokratische Verständigung (Hochschulrektorenkonferenz, 2018). Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Dimensionen von Bildung innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung zusammenfassen:

- Persönlichkeitsentfaltung (Souveränität) (Hochschulrektorenkonferenz, 2018; Faulstich, 2013),
- Humanität (Faulstich, 2015),
- Reflexivität (Wissenschaftsrat, 2014; Faulstich, 2015),
- Demokratie und Dialog (Hochschulrektorenkonferenz, 2018) sowie
- Wissenschaftlichkeit (Hochschulrektorenkonferenz, 2018).

Was unter „Wissenschaftlichkeit“ zu verstehen ist, formuliert Tremp (2018) treffend: Kennzeichnend für Hochschulen sei die Verbindung von Forschung und Lehre, demnach eine „Bildung durch Wissenschaft“ (Tremp, 2018, S. 124), die sich durch rezeptives und produktives wissenschaftliches Handeln entfaltet. Die Wissenschaft ist dem Wahrheitskriterium verpflichtet und ist insofern als eine eigene Art der Wissensbildung zu erfassen:

Wissenschaft fokussiert mit ihrem Code auf die analytische Unterscheidung zwischen wahr und falsch und damit auf ein bestimmtes explizites, systematisches Wissen, wohingegen in der Berufswelt oftmals der Code nützlich/nicht nützlich resp. angemessen/nicht angemessen im Zentrum steht. (Tremp, 2018, S. 11)

Hier wird nicht nur das Spannungsfeld zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Orientierung deutlich (Fischer, Kremer, Gillen & Langemeyer, 2018), sondern der Fokus wird auf systematisches Wissen gelegt, das als Grundlage von Professionalität betrachtet wird, die zur erfolgreichen Berufsausübung beitragen kann (Tremp, 2018). Mit systematischem Wissen können die geforderten Ziele des Wissenschaftsrats (2014) und der Hochschulrektorenkonferenz (2018) (s.o.) eingelöst werden, indem die wissenschaftliche Haltung und Befähigung (weiter-)entwickelt wird und theoretisch-reflexionsorientierte Kompetenzen zur systematischen Durchdringung der (Berufs-)Praxis gefördert werden. Für die wissenschaftliche Weiterbildung ist die Wissenschaftlichkeit maßgeblich und charakterisierend (Cendon, Wilkesmann, Schulte & Elsholz, 2020) und findet daher Berücksichtigung im Bildungsverständnis bzw. in der Programmplanung.

Wird einem Modell wissenschaftlicher Weiterbildung die berufliche Handlungskompetenz zugrunde gelegt, umfasst dieses - um akademische Bildungsziele zu realisieren - mehr

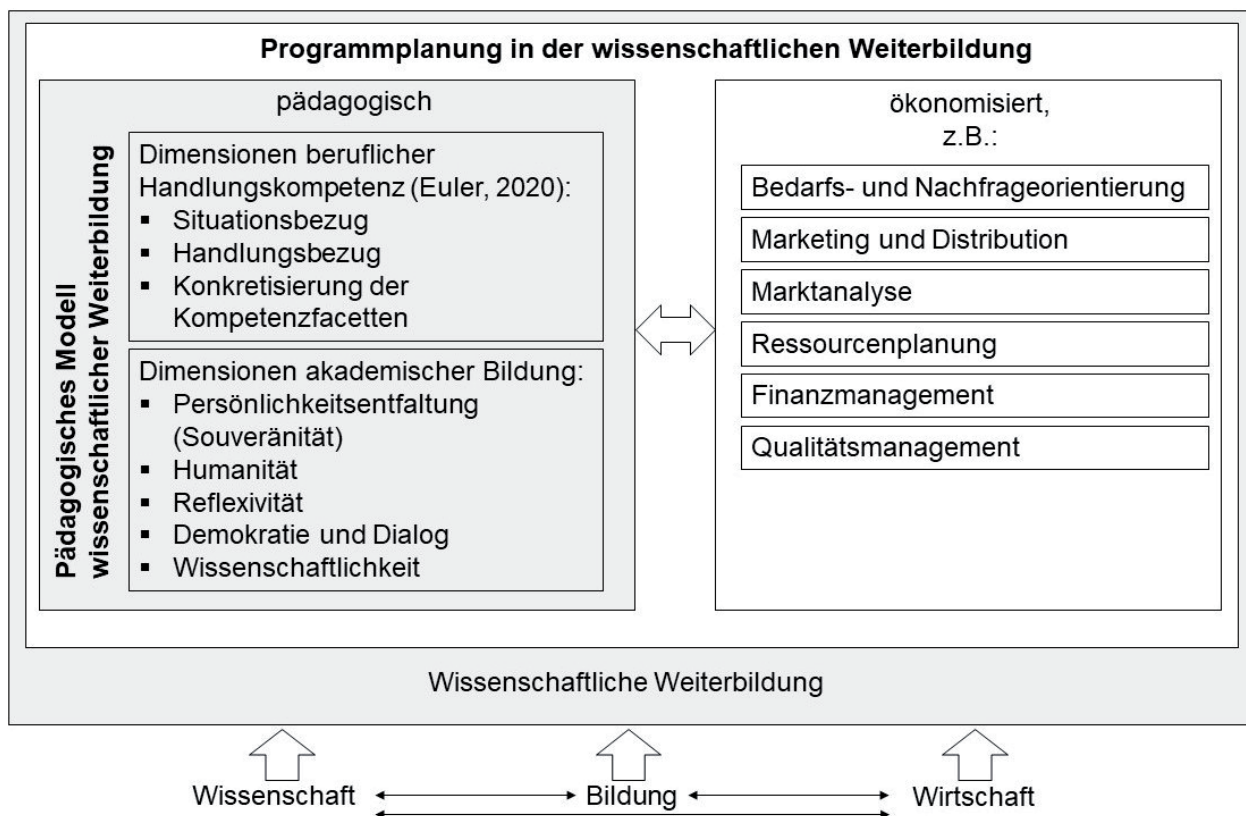


Abb. 1: Grafische Darstellung der Programmplanung (eigene Darstellung).

als die durch Anwendung des Handlungskompetenzmodells definierten Facetten. Damit eine begriffliche Differenz zwischen dem Modell der beruflichen Handlungskompetenz und seiner Adaption für die wissenschaftliche Weiterbildung für Eindeutigkeit sorgt, wird vom *Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung* mit den beiden Komponenten der *beruflichen Handlungskompetenz* und der *akademischen Bildungsdimensionen* gesprochen. Es gilt dabei, die akademischen Bildungsdimensionen in eine Operationalisierung des abstrakten Bildungsbegriffs zu überführen, die zwar auf Bildung ausgerichtet ist, aber Gefahr läuft, den Bildungsbegriff nicht vollständig zu erfassen.

Anhand des Modells können geplante Angebote dahingehend geprüft werden, inwieweit sie die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz ebenso wie die akademische Bildung sicherstellen. Makrodidaktisch lässt sich einerseits die berufliche Handlungskompetenz einzelner Angebote unter den Richtlinien der Konkretisierung auf begrenzte Situationen und Handlungen definieren, andererseits lässt sich das Potenzial zur akademischen Bildung anhand der aufgestellten Dimensionen abwägen.

Wenn eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen erfolgt (Faulstich, 2015), dient ein verständigungsorientierter Diskurs zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen einer kategorialen Bildung im Verständnis nach Klafki (Klafki, 2007):

Die zu bearbeitenden Schlüsselprobleme stellen sich immer wieder neu und verändert. Bildung heißt demnach, diejenigen Kompetenzen zu erwerben, um konkrete gesellschaftliche Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können. (Faulstich, 2013, S. 214)

Die Reflexion gesellschaftlicher Herausforderungen innerhalb weiterbildender Programme und Angebote, z.B. der Einbezug von Nachhaltigkeitsfragen, verweist folglich auf ein Potenzial akademischer Bildung. Sie kann insofern als Indikator für ein akademisches Bildungspotenzial entsprechender Angebote und Programme identifiziert und angestrebt werden.

Bezogen auf die zuvor gestellten Fragen ist festzuhalten: Das Modell der beruflichen Handlungskompetenz nach Euler (2020) eignet sich als Ausgangsmodell für die wissenschaftliche Weiterbildung, da es zunächst als wertoffenes Konstrukt angelegt ist, das eine normative Ausrichtung durch ein Bildungsverständnis benötigt (Euler, 2020, S. 209-210.) Ein Bildungsverständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich unter Rückbezug auf den hochschulischen Bildungsauftrag und auf die Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung herausstellen und in Form von Zieldimensionen festhalten. Auf diese Weise finden Bildungsansprüche der wissenschaftlichen Weiterbildung Eingang in das Mo-

dell. Wie oben dargestellt, kann das pädagogische Modell bei der systematischen Planung wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme hilfreich sein, indem die Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz und die akademischen Bildungsdimensionen berücksichtigt werden. Die Angebote und das Gesamtprogramm können daran gemessen werden, inwiefern sie ‚verwertbare‘ und ‚zweckfreie‘ Bildung enthalten. Insofern dient das Modell als ein Richtwert für Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung im Spannungsfeld von Ökonomie und Wissenschaft.

Diskussion – Zum Verhältnis des pädagogischen Modells mit ökonomischen Aspekten der Programmplanung

Die Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Spannungsfeld von Markt und Wissenschaft ist für die Programmplanung insofern bedeutend, als ihnen jeweils ein eigenes Bildungsverständnis zugrunde liegt. Dieser Beitrag setzt (rein) marktorientierten Vorgehensweisen ein pädagogisches Modell entgegen, anhand dessen Ziele von Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung abgeleitet werden können. Im Fokus steht dabei eine pädagogische Herangehensweise, da der Programmplanungsprozess auch pädagogisch-didaktisch charakterisiert ist.

Als zentrale Kriterien für die Programmplanung und Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden u.a. Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung (Reich-Claassen, 2018), der Fokus auf die Lernenden, Adressaten- oder Teilnehmerorientierung (Röbel, 2017) charakterisiert. Diese Aspekte sind durch das o.g. Modell nicht obsolet. Allerdings sind diese Kriterien pädagogisch betrachtet eher auf der konkreten Ebene der Angebotsentwicklung und -durchführung, also mesodidaktisch und mikrodidaktisch bedeutsam. Es soll nicht in Frage gestellt werden, dass Lernen individuell und adressatengerecht gestaltet wird. Pädagogisch betrachtet, geht es um den Lernprozess, für den z.B. auch diagnostisch bzw. empirisch das Vorwissen der Teilnehmenden erhoben werden könnte. Bei der Frage nach Zielgruppenorientierung stellt sich jedoch die Frage nach der Lesart (v. Hippel, 2018). Auf der Ebene der Programmplanung steht die pädagogische Lesart der Zielgruppenorientierung eher im Hintergrund. Bedeutend sind hier ökonomische Analysen bzw. die Identifizierung von Adressat*innen und Zielgruppen, um jene gezielt ansprechen zu können. Insofern ist eine Orientierung an Adressat*innen „konstitutives Leitprinzip“ (Fleige et al., 2018, S. 10) für die Vermarktung und ergibt sich im Programmentwicklungsprozess. Pädagogische und ökonomische Aspekte der Programmplanung beeinflussen sich und sind Teil des Aushandlungsprozesses.

Im Anschluss stellt sich die Frage, wie sich die Überlegungen mit der ökonomischen Referenz wissenschaftlicher Weiterbildung verhalten und wie praktikabel das Modell angesichts der erforderlichen Wirtschaftlichkeit ist.

Das Spannungsfeld von Wirtschaft und Wissenschaft sowie Bildung bleibt innerhalb des Modells erhalten. Das Modell stellt eine Möglichkeit dar, wie das Spannungsfeld für die Programmplanung fruchtbar gemacht werden kann. Pädagogische und ökonomische Rationalität bleiben weiterhin voneinander getrennt, werden aber beide berücksichtigt. Dies wird aufgrund der spezifischen Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung als notwendig erachtet, da hierin eine Besonderheit der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote gegenüber anderen Weiterbildungsanbietern liegt.

Das Modell hebt die Bedeutung der beiden pädagogischen Perspektiven - berufliche Handlungskompetenz und akademischen Bildungsdimensionen - für die wissenschaftliche Weiterbildung hervor. Durch eine Sicherstellung der akademischen Bildungsdimensionen kann sich die wissenschaftliche Weiterbildung von einer Einhegung in die Dimension einer reinen ‚Nützlichkeit‘ distanzieren und verpflichtet sich zu einem Einbezug von Orientierungswissen in die Programme (Faulstich, 2015). Die von Faulstich & Zeuner (2015) beschriebenen Defizite von Kompetenzorientierung, die „menschliche Identität in bestimmte Funktionen [zu zergliedern]“ (Faulstich & Zeuner, 2015, S. 28) einerseits und Bildungsorientierung „als das Unfassbare, Vage und Überholte“ (Faulstich & Zeuner, 2015, S. 28) andererseits, sollen durch die Verzahnung der Perspektiven ausgeglichen werden.

Entgegen einer nachfrageorientierten Vorgehensweise auf Basis erhobener Bedarfe ermöglicht das herausgearbeitete Modell die Generierung neuer Programme und Angebote ‚von innen nach außen‘, da es die Frage der ersten Impulse zur Entwicklung von Programmen nicht berührt. Ein Weiterbildungsbedarf kann auch aus der Wissenschaft heraus von Wissenschaftler*innen als Expert*innen formuliert werden. Ein erster Impuls für die Programmplanung wird in einem Prozess der Angleichung und/oder Aushandlung (Lorenz, 2018) weitergetragen. Da verschiedene Disziplinen den Bedarfsbegriff unterschiedlich beleuchten (Gieseke, 2018b), geht es unabhängig vom Ursprung der Bedarfsformulierung bei der Programmplanung um einen Prozess, der verschiedene Dimensionen und Akteure beinhaltet. Auch wertfrei erhobene Bedarfe werden im Rahmen der Programmplanung interpretiert (Lorenz, 2018; Röbel, 2017). Das erarbeitete Modell ermöglicht eine transparente, qualitätsbewusste und zielgerichtete Programmplanung und ist flexibel einsetzbar, da es sich auf nachfrageorientierte Bedarfserfassungen ebenso wie auf anderweitig ermittelte Bedarfe und Impulse stützen kann.

Ausblick - Pädagogisch fundierte Programmplanung auf dem Weiterbildungsmarkt

In Anbetracht der Ergebnisse stellt sich die Frage nach möglichen Auswirkungen einer angebotsorientierten - im Kontrast zu einer nachfrageorientierten - Angebotsentwicklung. Bei der Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung

zwischen Markt und Hochschule ist der Einbezug von Prinzipien des Marktes und des Wettbewerbs obligatorisch. Die Notwendigkeit von Marketing als ökonomisches Instrument der wissenschaftlichen Weiterbildung wird bei dem hier vorgestellten Ansatz nicht infrage gestellt. Eine Nachfrage müsste daher aktiv generiert werden, Adressat*innen müssten vom Angebot überzeugt werden, ggf. ohne zuvor einen entsprechenden Bedarf festgestellt zu haben. Dabei ist Marketing als Instrument zur Distribution und Kommunikation von Wissenschaft und dementsprechend wissenschaftlicher Weiterbildung zu begreifen und nicht als Ausgangspunkt der Angebotsentwicklung (Reich-Classen, 2018; Krähling, Sigmund & Seitter, 2020). Zumal es

nicht unerheblich [ist], wenn durch eine sich stetig ausweitende Ökonomisierung die wichtigste Ingredienz wissenschaftlichen Wissens abhandenkommt: das Vertrauen in jenes Wissen, das sich der ausschließlichen Orientierung an der Wahrheit verdankt. Es ist nur in öffentlichen Institutionen zu haben. (Weingart, 2008, S. 483)

Ein auf die Hochschule gerichtetes Selbstverständnis in Abgrenzung zum übrigen pluralen Weiterbildungsmarkt kann ökonomische Vorteile bringen und positive Effekte auf die Nachfrage erzielen. Demnach gilt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung ein Selbstverständnis entwickeln muss, auf dessen Basis sie selbstbewusste Marketingstrategien ableitet, die darauf fokussieren Interesse und Nachfrage vielmehr zu generieren denn zu bedienen.

Programmanregende Impulse ließen sich dabei systematisch voneinander abgrenzen, indem Anstöße aus der Wirtschaft bzw. aus dem Markt von Anstößen aus der Wissenschaft transparent differenziert werden. Entsprechend muss eine Nachfrage für ein Dienstleistungsangebot mit wissenschaftlichem Anspruch generiert werden, deren Relevanz sich durch ihre Neuartigkeit und Spezifikation den potenziellen Teilnehmenden oder Unternehmen möglicherweise nicht direkt offenbart. Das kann zur Folge haben, dass die eigenen Bedarfe nicht erkannt werden und die Angebote kaum nachgefragt werden. Somit hat dieser Umstand Auswirkungen auf Vermarktungsstrategien, die ohne Berücksichtigung dieser Spezifika ziel- und wirkungslos verlaufen können. In diesem Sinne dient wissenschaftliche Weiterbildung als Instrument der Wissenschaftskommunikation, die sich durch Triangulation der Systeme Bildung, Wissenschaft und Wirtschaft auszeichnet.

Literatur

Boß, D., Eller, T., Norck, S., Renz, M., Welzl, M., Miosga, M., Brüggemann, D. (2018). *Bedarfsorientierte Konzeptentwicklung von akademischen Weiterbildungsprogrammen am Beispiel des Forschungsprojekts QuoRO*. (Handreichungen im Forschungsprojekt QuoRO). Bayreuth. PID: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-61252-4>.

- Cendon, E., Wilkesmann, U., Schulte, E. & Elsholz, U. (2020). Profilbildung durch wissenschaftliche Weiterbildung? Eine Konstruktion von idealtypischen Profilen wissenschaftlicher Weiterbildung für Hochschulen der Zukunft. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bundesländer-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 303-320). Münster: Waxmann.
- Euler, D. (2020). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 205-218, 3., völlig neu bearbeitete Aufl.), Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik*. 3., aktualisierte Aufl. Bern: Haupt.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P. (2015). Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne. *Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 25. Abgerufen am 12.04.2021 unter <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung. Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, (26/50), 25-35.
- Fischer, M., Kremer, H.-H., Gillen, J. & Langemeyer, I. (2018). EDITORIAL: Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet. Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb, Hochschule und Universität. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, (34), 1-10. Abgerufen am 12.04.2021 unter http://www.bwpat.de/ausgabe34/editorial_bwpat34.pdf.
- Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv. DOI: <https://doi.org/10.3278/42/0022w>.
- Gieseke, W. (2018a). Programm und Angebot. In Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 18-27). Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2018b). Bedarf und Bedürfnisse. In Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 28-37). Bielefeld: wbv.
- v. Hippel, A. (2018). Zielgruppenorientierung in der Programmplanung. In Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 120-133). Bielefeld: wbv.
- Hochschulrektorenkonferenz (2018). *Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems*. Abgerufen am 12.04.2021 unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschlusse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Krähling, S., Siegmund, R. & Seitter, W. (2020). Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als hochschulische Mehrebenenherausforderung. *ZHWB Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 11-18. DOI: <https://doi.org/10.4119/zhwb-3486>.
- Lehmann, B. (2018). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 79-98). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_4-1.
- Lorenz, L. (2018). *Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung - Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität*. Hannover: Institutionelles Repositorium der Leibniz Universität Hannover. DOI: <https://doi.org/10.15488/4152>.
- Reich-Claassen, J. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen kundenorientierten Lernkontexten und hochschulischem Bildungsanspruch. In T. Miller & M. Ostersag (Hrsg.), *Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen Begriffs* (S. 111-121). Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Reich-Claassen, J. (2018). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte W., Rohs M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 279-297). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_14-1.
- Röbel, T. (2017). *Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung: Gestaltungsspielräume zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen*. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin. DOI: <https://doi.org/10.18452/18588>.

Schmidt, S.-M., Zeh, S., Anders, K., Hirschmann, K. & Stieg, V. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung neu bewertet. Das Spannungsverhältnis von Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung als strukturgebendes Element für bayerische Hochschulen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 44-54. Abgerufen am 12.04.2021 unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21346/pdf/HuW_2020_1_Schmidt_et_al_Wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf.

Tremp, P. (2018). „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte W., Rohs M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 123-136). Wiesbaden: Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_6.

Weingart, P. (2008). Ökonomisierung der Wissenschaft. N.T.M. *Zeitschrift der Geschichte für Wissenschaft, Technik und Medizin*, (16), 477-484. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00048-008-0311-4>.

Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Drs. 3818-14, Darmstadt. Abgerufen am 12.04.2021 unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

Autorinnen

Christine Göbbels, M.A.
christine.goebbels@hshl.de

Dr. Jessika Bertram
jessika.bertram@hshl.de

Vom „eLearning“ zum „Hybrid Learning“: Adaptionsprozesse in der Studiengangsentwicklung

ULRICH IBERER

Abstract

Wie entwickelt sich ein Studienangebot über einen längeren Zeitraum? Wie verändert es sich in seinen konzeptionellen und didaktischen Komponenten? Wie kann dieser Prozess beschrieben werden? Der Beitrag versucht die didaktische Konzeption von Weiterbildungsprogrammen aus einer längeren zeitlichen Perspektive zu betrachten. Hierzu werden zunächst generelle Modelle der Studiengangsentwicklung im Kontext von digitaler Transformationen dargelegt und anschließend an einem Fallbeispiel illustriert. Mit Blick darauf und aus einer längerfristigen Perspektive wird deutlich, dass der in den klassischen Modellen unterstellte kontinuierliche Wandel immer wieder von markanten Umgestaltungen durchsetzt ist und sich so unterschiedliche Entwicklungsphasen zeigen.

1. Ausgangssituation: Studiengänge im Wandel

Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bilden ein inzwischen vielfach beschriebenes und breit untersuchtes Forschungsfeld (z.B. Bardachzi, 2010; Krüger, 2016; Bade-Becker & Jütte, 2018; Reich-Claasen, 2020). Sowohl generelle Muster und Vorgehensweisen bei der Entwicklung von Studienangeboten als auch Beschreibungen von erstmalig entwickelten Studiengängen mit neuartigen Inhalten oder Methoden werden vorgebracht. Die dargelegten Konzepte sind in vielen Fällen als Neuschöpfung, Innovation oder Antwort auf hochschulstrategische Ziele beschrieben und argumentieren mit einem erwarteten Nutzen. Trotz aller Beharrungskräfte und oftmals beklagter Unbeweglichkeit von Hochschulen: Studiengänge durchlaufen kontinuierlich Veränderungen. An dieser Stelle setzt der Beitrag an und geht im Lebenszyklus weiter: Wie entwickelt sich ein Studienangebot über einen längeren Zeitraum? Wie verändern sich seine Komponenten? Was bleibt stabil, was wird angepasst? Wie kann dieser Adaptionsprozess beschrieben werden? Im Fokus stehen didaktische Dimensionen in der Studiengangskonzeption, insbesondere im

Kontext des mediengestützten Lehrens und Lernens. Strategische und organisationale Aspekte werden dabei berührt. Eine besondere Aufmerksamkeit erfahren ausgewählte Aspekte der digitalen Transformation an Hochschulen, nicht zuletzt im Zusammenhang der aktuellen Auswirkungen der Corona-Pandemie (Pfaff, 2020). Dieser Beitrag erläutert zunächst theoretische Modelle zur Programm- und Studiengangsentwicklung und zeigt die besonderen Dynamiken digitaler Transformationen auf. An einem Fallbeispiel werden diese Veränderungsphasen illustriert und neue Desiderate für die zukünftigen Anforderungen abgeleitet.

2. Theorien der Studiengangsentwicklung

Auf die Frage, wie Lernangebote didaktisch gestaltet werden und wer hier maßgeblich Einfluss nimmt, hat Karl-Heinz Flechsig in den 1970er Jahren ein Schema unterschiedlicher Handlungsebenen didaktischen Gestaltens eingebracht (1975), das in Varianten aufgegriffen und weitergedacht wurde (z.B. Siebert, 1996). Etabliert hat sich dabei die Unterscheidung nach einer „didaktischen Makro-Ebene“, „didaktischen Meso-Ebene“ und „didaktischen Mikro-Ebene“, welche die Rahmenbedingungen für Lehr- und Lernprozesse determinieren (z.B. bei Sloane, 2010). Makrodidaktische Rahmensetzungen entstehen z.B. über gesetzliche Regelungen, Marktgestaltung, (De-)Regulierungen oder Förderungs politik. Darunter gestalten Bildungsinstitutionen die mesodidaktischen Eckpunkte für Bildungsangebote, z.B. über normative oder strategische Festlegungen, durch den Aufbau von Infrastrukturen, Kooperationen, in Form von Personal- und Programmpolitik, über Zugangsbegrenzungen und Anerkennungsverfahren. Auf mikrodidaktischer Ebene werden schließlich konkrete Unterrichtseinheiten und Lehrveranstaltungen geplant. Unter dieser 3-Ebenen-Betrachtung können auch Trends oder Teilaspekte differenziert betrachtet werden, wie beispielsweise die gegenwärtige Suche nach Konzeptionen für online-gestützte Studienangebote. Das Desiderat dieses Beitrags ist vordergründig auf der Meso-Ebene

verortet, berücksichtigt dabei aber auch Beobachtungen um veränderte Bedürfnisse von Lehrenden und Lehrenden im Hinblick für den Gebrauch von digitalen Werkzeugen.

An diesen Ebenen orientierte Modelle der Studiengangsentwicklung zeigen ein eher deduktiv geprägtes Vorgehen: Ausgehend von fachwissenschaftlichen Analysen und potentiellen Tätigkeitsfeldern der Absolvent*innen werden die erforderlichen Kompetenzen bestimmt, danach die Inhalte ausgewählt, curriculare Bausteine inhaltlich und methodisch festgelegt, Veranstaltungskonzepte und Studienmaterialien erstellt, Serviceleistungen hinzugefügt. In regelmäßigen Evaluationen und Akkreditierungsverfahren werden die Ziele überprüft (Salden, Fischer & Barnat, 2016; auch das Modell des „Bildungsprozessmanagements“ nach Iberer & Müller, 2020). Neuere Untersuchungen machen deutlich, „dass eine professionelle Studiengangsentwicklung im aktuellen Kontext einer aktiven Perspektivverschränkung aller Beteiligten im Prozess bedarf“ (Niethammer, 2020, S. 42). Insbesondere professionsbezogene und gesamtuniversitäre Interessen nehmen Einfluss und benennen fachwissenschaftliche sowie institutionelle Vorgaben. Eine wichtige Rolle nehmen in diesen Prozess neue „Hochschulprofessionelle“ ein, die interdisziplinäre Prozesse moderieren und für die fachübergreifende Umsetzung der Regularien der Bologna-Reform zuständig sind (a.a.O.). Studiengangsentwicklung bleibt damit eine „Gratwanderung, den aktuellen Anforderungen für eine Legitimation nach außen sowie ihren Mitgliedern nach innen gerecht zu werden, d.h. sich in ihren Strukturen, Mechanismen und Handlungsabläufen der Umwelt angemessen anzupassen“ (a.a.O., S. 49 unter Rückgriff auf Zechlin 2019). Nach Schiefner-Rohs (2020, S. 291) bewegt sich Programmplanung „im Spannungsfeld unterschiedlicher Anspruchsgruppen und Akteure, deren Anliegen und Bedürfnisse sie durch sukzessives ‚Angleichungshandeln‘ zu vermitteln versucht“ (auch Cervero & Wilson, 1994; Gieseke, 2003). Sie setzt damit die Beobachtung von Tietgens fort, der in Planung eine Suchbewegung erkannte, die sowohl von der Angebots- als auch von der Nachfrageseite ausgeht und eine Interpretationsleistung der Anbieter darstellt (Tietgens, 1986). Beide Seiten inspirieren sich gewissermaßen gegenseitig: Die Anbieterseite, indem sie hilft, Bildungsbedarfe zu konkretisieren oder auch erst zu erwecken, als auch die Nachfrageseite, in dem sie auf Bedarfe, Interessen und Trends durch ihr Teilnahmeverhalten aufmerksam macht.

3. Veränderungsprozesse zwischen Anpassungen und Umbrüchen

Für den Prozess der konzeptionellen Veränderung sind verschiedene Bezeichnungen gebräuchlich: Transformation bzw. Transformationsprozesse, Wandel oder Verwandlung, Veränderung, Evolution und diverse weitere. Mit jedem dieser Begriffe werden unterschiedliche Fokussierungen und Zielsetzungen verbunden. In klassischen Managementansätzen geht es beispielsweise darum, über Veränderungsprojekte die „Kern- und Schlüsselprozesse“ in einer Organisation neu zu gestalten. Es wird nicht nur danach gefragt, wo Effektivitäts-

oder Effizienzziele nachgesteuert werden sollen. Vielmehr werden als Reaktion oder Antizipation auf (ggf. veränderte) Bedürfnissen von Kund*innen bislang praktizierte Abläufe bewusst in Frage gestellt. Die Leistung und das Geschäftsmodell der Organisation werden grundsätzlich neugedacht oder neu erfunden (Dehn & Zech, 2021, S. 105). Beiträge aus den Kultur- und Bildungswissenschaften greifen unter anderem auf den Begriff der „Metamorphose“ zurück, um transformative Dynamiken metaphorisch zum Ausdruck zu bringen (z.B. Geburt und Verwandlung, Reifen und Erstarren, Zerstörung und Auflösung; Karsch, 2017). Der Soziologe Ulrich Beck hat sein letztgeschriebenes Werk über die Beschreibung gesellschaftlicher Transformationen als „Die Metamorphose der Welt“ betitelt, um epochale Umbrüche zum Ausdruck zu bringen (2017): „Wandel impliziert, dass sich manches ändert, während vieles gleich bleibt [...]. Das Wort ‚Metamorphose‘ impliziert eine weitaus radikalere Veränderung: Die ewigen Gewissheiten moderner Gesellschaften brechen weg, und etwas ganz und gar Neues tritt auf den Plan. Um die Verwandlung der Welt zu erfassen, müssen wir dieses Neue untersuchen, uns ansehen, was aus dem Alten hervorbricht, und die Strukturen und Normen der Zukunft im Durcheinander der Gegenwart auszumachen versuchen“ (S. 15f.).

Vor dem Hintergrund der globalen Transformationen (Digitalisierung, Klimawandel, usw.) erscheint es durchaus erwartbar oder mitunter auch erforderlich, dass Studiengänge in ihrer Weiterentwicklung konzeptionelle Umbrüche vollziehen müssen, um sowohl pädagogisch (d.h. im Hinblick auf Bildungs- und Lernprozesse der Studierenden) als auch organisational (d.h. im Hinblick auf technische, ökonomische, rechtliche u.a. Veränderungen für die Hochschule) weiterbestehen zu können. Ob solche radikalen Wandlungen auch in der Studiengangsentwicklung tatsächlich nachgezeichnet werden können oder ob aufgrund besonderer (Beharrungs-)Kräfte im Wissenschaftsbetrieb andere Entwicklungsdynamiken wirken, soll im Folgenden am Aspekt des „digitalen Lehrens und Lernens“ in einem Fallbeispiel betrachtet werden.

4. Studiengangsentwicklung im Kontext digitaler Transformation

4.1. Digitale Lehre

Die Digitalisierung fordert nahezu alle Bildungseinrichtungen in doppelter Weise heraus: Zum einen sollen sie neue digitale Kompetenzen an ihre Lernenden vermitteln; es gilt Curricula und didaktische Konzepte entsprechend anzupassen. Zum anderen sind sie herausgefordert sich als Organisation digital zu erneuern. Dies beinhaltet nicht nur technische Aspekte wie die Bereitstellung von Infrastrukturen, sondern greift in kulturelle Selbstverständnisse ein, berührt Strategien und Strukturen und fordert letztlich alle Akteure heraus, sich für den Umgang mit digitalen Werkzeugen zu professionalisieren. In einer zunehmend digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt unterliegen die Art und Weise, wie gelehrt und gelernt wird einem permanenten Wandel. Die digitale Transformation zwingt Bildungsorganisationen dazu sich in Gänze und auf

allen Ebenen neu zu erfinden (Kerres & Buntins, 2020). Waren es in der Vergangenheit noch Einzelaktionen besonders motivierter Lehrender oder experimentell angelegte Lehrprojekte, so haben Hochschulen diese inzwischen häufig mit übergeordneten strategischen Zielen verknüpft. Oft genannte Konzepte sind Blended Learning, Virtual Reality, mobiles Lehren und Lernen sowie Distance Education. Ansätze des „Game Based Learning“, des forschenden und problemorientierten Lernens fließen mit ein. Die an Studium und Lehre Beteiligten, von den Studierenden über die Lehrenden bis hin zu Fakultäts- und Hochschulleitungen sind involviert, um die Transformation der Lehr- und Lernkulturen an den Hochschulen gemeinsam zu stemmen (Kauffeld & Othmer, 2019).

Der Trend hin zu digitalen Lehrformen an Hochschulen geschieht vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen und politischen Erwartungshaltungen, die solche Formate positiv konnotieren und etwaige Risiken zunächst hintenanstellen. Diejenigen, die sich besonders einbringen und engagieren, erhalten größere Budgets und werden mit Lehrpreisen honoriert. Bücher und gedruckte Skripten werden ersetzt durch Videoaufzeichnungen, Dateien in Lernplattformen, interaktive Funktionen und Methoden. Studierende und Wissenschaftler*innen greifen ganz selbstverständlich auf frei verfügbare Online-Kurse und Open-Access-Publikationen zurück, sie brechen damit die Grenzen von lokalen Bibliotheken und Hochschulen und agieren zunehmend global. Die Expansion transnationaler digitaler Lernwelten ist allgegenwärtig.

4.2. Digitalisierung bei Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Studienangebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind seit jeher in eher geringerem Maße standardisiert. Anders als grundständige Studiengänge orientieren sie sich weitaus stärker an aktuellen Bildungsbedürfnissen als an fachbezogenen Curricula, die in den Fachgremien der Hochschulen und in den wissenschaftlichen Fachcommunitys gefordert werden. Die fortlaufende Veränderung und Erneuerung ist Teil des Selbstverständnisses und bestimmt die Arbeitsweise. Auf der ständigen Suche nach innovativen Studienformaten war und ist die wissenschaftliche Weiterbildung besonders aktiv. Der Einsatz von medienbasierten, internetgestützten Lehrformen hat hier eine längere Tradition, insbesondere aus dem Bereich des Fernstudiums (von Korflesch & Lehmann, 2017). Maßgeblicher Treiber sind die besonderen Anforderungen der berufstätigen Studierenden, die raum-zeitlich flexible Studienformate nachfragen, um das Lernen mit beruflichen, familiären oder sozialen Verpflichtungen vereinbaren zu können. Außerdem wird damit angestrebt neue Zielgruppen (auch international) zu akquirieren, die Lehrorganisation zu vereinfachen, den Einsatz von Lehrmaterialien effizienter zu organisieren und dadurch ggf. auch Skalierungseffekte zu generieren (Rohs & Weber, 2020, S. 463f.).

Zwischen dem Fernstudium und den Präsenzangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung bildeten sich über die

vergangenen Jahre immer mehr Konvergenzen heraus, die zu unterschiedlichen Angebotsformen geführt haben (Zawacki-Richter & Stöter, 2020, S. 299; auch Iberer, 2010, 2013). In Summe können zwei Entwicklungspfade ausgemacht werden: Während solche Hochschulen, die eher mit Fernstudienangeboten auf dem Weiterbildungsmarkt aktiv sind, eher zügig und innovativ digitale Studienangebote entwickelt und offeriert haben, haben sich in Hochschulen, die wissenschaftliche Weiterbildung primär als Präsenzangebote ausbringen, digitale Medien eher langsamer etabliert. Digitale Medien erfüllen hier die Funktion einer präsenzbegleitenden „Lernunterstützung“, beispielsweise durch ergänzende Lernressourcen zur Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, in Form von multimedialen Lernarrangements, wo in unterschiedlichen Umfängen Online-Lernphasen stattfinden oder durch den Einsatz von digitalen Geräten oder E-Assessment-Systemen (Rohs & Weber, 2020). Mit der zunehmenden Verbreitung von mobilen Endgeräten (Smartphone, Tablets) ergeben sich zunehmend neue Möglichkeiten für die Präsentation von Inhalten, die Gestaltung von Lernszenarien und Konzeption von Studiengängen (Poxleitner & Arnold, 2014; Zukov & Decker, 2013). Als Mehrwert von Mobile Learning für die wissenschaftliche Weiterbildung wird vor allem die nochmals höhere zeitliche und örtliche Flexibilität gegenüber Desktop-PC-Anwendungen gesehen (Rohs & Weber, 2020). Die hier skizzierten Konzepte, Entwicklungslinien und Dynamiken für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind nicht exklusiv für diesen Bereich zu betrachten, sie werden auch aus anderen Bildungsbereichen vergleichbar dargestellt. Allerdings zeigen die aktuellen Diskurse, dass die wissenschaftliche Weiterbildung durchaus ein Vorreiter ist und ihre digitalen Studienangebote beispielgebend und prototypisch auch für traditionelle (Präsenz-)Studiengänge sein können.

5. Fallbeispiel: Berufsbegleitender Masterstudiengang „Bildungsmanagement“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

5.1. Methodik

Im Folgenden werden die eingangs erläuterten Zusammenhänge an einem Fallbeispiel illustriert und interpretiert. Das Vorgehen ist an der Untersuchungsmethodik der Kasuistik orientiert. Durch die Konzentration auf ein ausgewähltes Fallbeispiel sollen reale Phänomene sich distanzierend ergründet werden, um so „einen verstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit pädagogischen Handelns“ zu ermöglichen (Hummrich, 2016, S. 13). Ziel der Kasuistik ist es durch Rekonstruktion und Interpretation empirischer Realitäten bislang Unbeachtetes offenkundig werden zu lassen - ohne damit einem „hysterischen Praxisanspruch“ oder der „Tendenz der Unterbietung der Ansprüche universitärer Lehre“ zu unterliegen (Wernet, 2021, S. 300). Die wissenschaftlich ausgerichtete Kasuistik beruht darauf, dass die Auseinandersetzung an einem ausgewählten Fall mit dem Ziel eines generellen Erkenntnisgewinns und orientiert an wissenschaftlichen Kriterien erfolgt. Datler (1995, S. 725f.) spricht von „Fallgeschichten“ und schreibt der Methode drei unterschiedliche

Bedeutungen im Forschungsprozess zu: Zum ersten können damit bereits existierende, bekannte Problemlagen vor dem Hintergrund etablierter paradigmatischer Grundannahmen diskutiert werden. Zum zweiten können Fallgeschichten als Novum oder andersartiges Phänomen dargestellt werden, um damit aufzuzeigen, dass bislang bekannte Problemlösungsmethoden nicht mehr zum Erfolg führen oder nur noch unzureichende Ergebnisse hervorbringen und es neuer paradigmatischer Annahmen bedarf, beispielsweise neuer Modellvorstellungen oder Forschungsmethoden. Und zum dritten können Fallgeschichten als exemplarische Problemlösungen in den Theorie-Praxis-Diskurs eingebracht werden.

5.2. Rahmendaten

Als Fallbeispiel bzw. Fallgeschichte wird im Folgenden der berufsbegleitende Masterstudiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg herangezogen. Die Rekonstruktion erfolgt aus Publikationen über den Studiengang sowie öffentlich einsehbar Beschreibungen aus Akkreditierungen bzw. Reakkreditierungen¹. Des Weiteren fließen Ergebnisse aus vorliegenden Evaluationsdaten ein, insbesondere aus Absolventenbefragungen von 16 Jahrgängen. Der Studiengang ist als berufsbegleitender, weiterbildender Masterstudiengang mit einer Regelstudienzeit von vier Semestern (90 CP) konzipiert. Er richtet sich an Berufserfahrene aus Bildungsorganisationen (Frühkindliche Bildung, Schule, Wissenschaft, Erwachsenenbildung, Gesundheitswesen, Personalentwicklung, Bildungsträger) mit Perspektiven auf Leitungs- und Führungsaufgaben².

5.3. Adaptionprozesse in der Studiengangsentwicklung, Fokus „digitales Lehren und Lernen“

Die folgende Rekonstruktion bündelt die vorliegenden Informationen und Daten und bildet sie in einer Fallgeschichte ab. Dabei werden unterschiedliche Phasen herausgestellt, die

mit für die jeweilige Phase charakteristischen Begriffen betitelt, zeitlich eingeordnet und mit typischen Themen und Elementen illustriert werden.

Phase 1: Initialisierung (ab 2000): „Innovation eLearning“

Bei den ersten konzeptionellen Überlegungen für einen neuen, berufsbegleitenden Masterstudiengang „Bildungsmanagement“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wurden Ideen aufgegriffen, die damals unter dem Terminus „eLearning“ (bzw. „E-Learning“) in Forschung und Praxis erprobt wurden. Leitgedanke war es ein „Hypermediasystem“ zu entwickeln, das nicht nur – wie bis dato üblich – Lehrinhalte in Form von Texten und Bildern präsentiert, sondern vielmehr Möglichkeit eröffnen sollte „authentisch [...] Gesprächskulturen in Gruppen abzubilden“. Ein solches Studienformat könne dann „auf der Basis einer nutzerfreundlichen Lernplattform eine wichtige Kommunikationsfunktion im Studiengang übernehmen“ (Schweizer, Hartmut, Rath & Unseld, 2002, S. 249f.). Die ersten Skizzen in der Studiengangsentwicklung betonten noch bewusst den Möglichkeitscharakter und listeten lediglich exemplarische Komponenten auf. Es galt in dieser Phase primär weitere Akteure für das Projekt zu gewinnen, erste Interessierte zu adressieren und Finanzierungspartner zu überzeugen.

Phase 2: Konzeption, Aufbau (ab 2003): „Blended-Learning-Rahmenkonzept“

Mit Start des Studienbetriebs und der Immatrikulation der ersten Studierenden wurden E-Learning-Komponenten für die ersten Module entwickelt. Der Studiengang wurde als „Entwicklungsprojekt“ eingeführt, d.h. Inhalte und Methoden wurden im Prozess geschaffen. Typisch für diese Phase der Studiengangsentwicklung war die rollierende Planung auf Basis eines Rahmenkonzepts. Darin war festgelegt, wie Selbstlern- und Transferphasen mit Präsenzphasen und dem

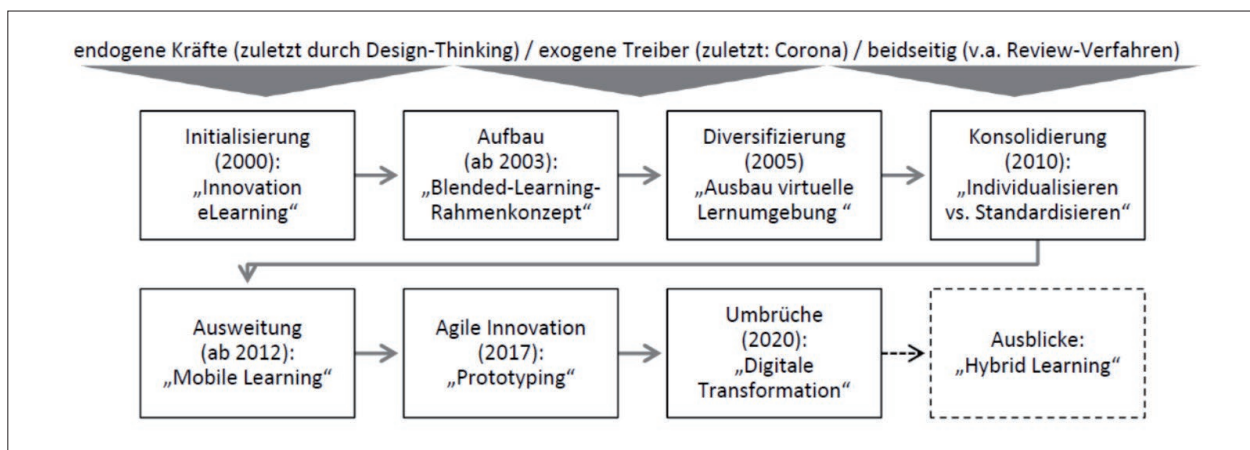


Abb. 1: Phasen und Treiber der Studiengangsentwicklung im Fallbeispiel „Masterstudiengang Bildungsmanagement“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

¹ Überblick siehe: <https://www.ph-ludwigsburg.de/?id=5181>

² <https://www.ph-ludwigsburg.de/ma-bima>

Lernen in der Praxis kombiniert werden. Ziel war es, mit diesen Komponenten Selbstlernprozesse anzustoßen, den Berufsalltag der Studierenden zu reflektieren und Impulse zum Praxistransfer zu geben. Die Präsenzphasen sollten auf diese Weise von der Wiedergabe von Wissen in Vorlesungsform entlastet werden (Iberer, Müller & Wippermann, 2014, S. 78f.; Iberer, Wippermann & Müller, 2008, S. 106ff.). Obgleich erst wenige Monate seit den ersten initialen Überlegungen vergangen waren, hatte sich zu diesem Zeitpunkt der Ansatz von „E-Learning“ modifiziert auf „Blended Learning“, d.h. einen aufeinander abgestimmten Mix verschiedener didaktischer Elemente (Selbststudienmaterialien, E-Learning-Aktivitäten, Fallaufgaben und Projektarbeiten, Coaching).

Phase 3: Diversifizierung (ab 2005): „Ausbau einer virtuellen Lernumgebung“

Im Lichte der Etablierung von Online-Plattformen im Bildungsbereich wurden die einzelnen Online-Lehreinheiten und didaktischen Online-Funktionen in einer virtuellen Lernumgebung gebündelt: Hauptaufgabe der Lernplattform ist es, den Austausch zwischen den Beteiligten (Lehrenden, Studierenden) fortzuführen, welcher in den Präsenzphasen initiiert wurde. Die Rolle der Plattform reicht dabei von der einfachen Kontaktdatenbank bis hin zum Hauptmedium für interaktive Diskussions- und Kooperationshandlungen (Forum, virtuellen Gruppenarbeitsräumen). Strategisches und didaktisches Ziel in der Studiengangsentwicklung zu diesem Zeitpunkt war es, die Studierenden-Gruppen („community of learning“) kontinuierlich in ein „Netzwerk aller ehemaligen Studierenden und Lehrenden („community of practice“) [...]“ hinzuführen (Iberer, Schnurer & Vogel, 2007, S. 144).

Phase 4: Konsolidierung (ab 2010): „Individualisieren versus Standardisieren“

Mit den Erfahrungen aus den ersten abgeschlossenen Jahrgängen, den Evaluationsergebnissen und Rückmeldungen von Studierenden und Lehrenden, wurden die spezifischen Anforderungen an digitale Lehr- und Lerninfrastrukturen deutlicher, die sich aus der Zielgruppe berufstätiger Studierender ergeben: „Gerade dann, wenn Lernende und Lehrende die funktionalen Möglichkeiten erfolgreich einsetzen und zu schätzen wissen, äußern sie verstärkt weitergehende Bedürfnisse (Zusatzfunktionen, Individualisierungen, Neuerungen usw.). Mit jeder Erweiterung verkompliziert sich die funktionale Struktur, der administrative Aufwand und inhaltliche Aktualisierungsdruck steigen. Zudem gilt es den Spagat zu bewältigen zwischen den Erwartungen der medialen Avantgarde, die jede Neuerung kennen lernen und nutzen wollen, und den medienskeptischen Lernenden“ (Iberer et al., 2014, S. 89f.). Es wurde erkannt, dass die curricularen Ansprüche an ein postgraduales Masterstudium in einem thematischen Spezialgebiet es nur bedingt zulassen, auf Standard-Content zurückzugreifen (z.B. E-Learning-Programme). Es erscheint realistischer, sich auf die Vermittlung von Studieninhalten und wissenschaftlichen Publikationen in Form von Online-Veröffentlichungen und Open-Access-Datenbanken zu konzentrieren.

Phase 5: Ausweitung (ab 2012): „Mobile Learning“

Nach der ersten Dekade des Studiengangs wurde deutlich, dass verändertes Nutzungsverhalten, Mediengewohnheiten und die technischen Innovationen der Digitalisierung in der Studiengangsentwicklung stärker berücksichtigt werden müssen, um weiterhin Interessierte zu gewinnen. In der Folge wurden Neuerungen angegangen, die vor allem das zunehmende Bedürfnis von Studierenden und auch Lehrenden nach schnell verfügbaren Inhalten noch stärker berücksichtigen sollten. Im Fokus standen mehr Möglichkeiten für ortsunabhängiges Lernen mittels Smartphone und Tablet sowie ein Ausbau des Medienformats 'Video', beispielsweise in Form von Filmsequenzen in Fallstudien oder dem verstärkten Einsatz von Videokonferenzsystemen in Arbeitsgruppen und Beratungssituationen (Iberer et al., 2014, S. 91). Weiter anvisiert wurde die Integration von Social Media, die Einbettung von externen Inhalten (Stichwort „Microcontent“) sowie der Einsatz von Online-Medien im Präsenzseminar (über Beamer und Whiteboard hinausgehend).

In dieser Phase wurde wiederholt eine erneute Selbstvergewisserung und Neupositionierung der Funktion und des Stellenwerts digitaler Lehre virulent: „Wo liegt [...] künftig der originäre, gar exklusive Wert von Online-Lehre?“ (a.a.O., S. 92f.). Der technische Fortschritt und der konzeptionelle Anspruch an den Studiengang läuteten den nächsten Entwicklungsschritt ein. Es bahnte sich eine allmähliche Konvergenz von Präsenzlernen und verteilten Lernformen an, da die Systeme im Alltagsgebrauch mehr und mehr ineinander übergingen. Der Umbruch war dynamisch und spiegelte sich vor allem in den Diskussionen um die zunehmende Entgrenzung von Lernorten und von Lernzeiten sowie die Individualisierung von Lernprozessen wieder (Iberer & Müller, 2013). Die Palette der Lernformen wird vom einzelnen Lernenden individuell verschieden wahrgenommen. „[D]ie fassbare Unterscheidung nach Präsenz- oder medialem Lernen, geht in den Anforderungen nach flexiblem und lebenslangen Lernen auf“ (Schmidt-Lauff, 2008, S. 402).

Phase 6: Agile Innovation (ab 2017): „Prototyping“

Im Zuge der weiteren Digitalisierung von Studienmaterialien und des Aufbaus von Online-Zusatzmodulen galt es in der nächsten Phase der Studiengangsentwicklung die zunehmend komplexer werdenden Rahmenbedingungen aufzugreifen. Noch stärker als bislang wurden neue Konzepte zunächst prototypisch skizziert und in iterativen Entwicklungsschritten erschlossen. Methodisches Vorbild hierfür waren Innovationsverfahren, die unter den Schlagworten „Design Thinking“ und „Agiles Management“ aus dem Feld der Softwareentwicklung bekannt wurden: „Um die Studieninhalte noch konsequenter auf die Lernbedarfe der Studierenden beziehen zu können, wurde die folgende Design Challenge [...] bearbeitet: ‚Wie kann das Curriculum (Ziele, Inhalte, Methodik) des Masterstudiengangs Bildungsmanagement noch stärker auf die Bedarfe der Teilnehmenden ausgerichtet werden?‘ Die multidisziplinären Teams [...] entwickelten vielfältige Impulse zur Weiterentwicklung des Studiengangs.“

Am Ende des Tages wurden die Ergebnisse durch digitale Prototypen in Form von kurzen Videosequenzen veranschaulicht“ (Schmidberger & Wippermann, 2018, S. 56).

Phase 7: Umbrüche (2020): „Digitale Transformation“

Der letzte bedeutsame Umbruch in der Studiengangsentwicklung ist mit der COVID-Pandemie ab dem Frühjahr 2020 verbunden. Wie in vielen anderen Einrichtungen waren auch die Akteure in diesem Studiengang herausgefordert, unter den plötzlichen Widrigkeiten den Studienbetrieb aufrecht zu halten und durch neue Konzepte sicherzustellen. Zunächst lag der Fokus auf der Situationsbewältigung im Lockdown, der v.a. für die Präsenz-Elemente im Studiengang Ad-hoc-Änderungen erforderlich machte (v.a. Alternativen für Präsenzphasen und Prüfungen). Um die Mehrfachbelastungen der Studierenden (Home-Office, Kinderbetreuung, u.a.) zu berücksichtigen, wurden Lernaktivitäten weiter flexibilisiert, v.a. durch verstärkte asynchrone Lehrinhalte und zeitliche Entzerrungen von (digitalen) Kompaktphasen durch vor- und nachgelagerte Aktionen. Ziel war es, das soziale Erleben der Kursgruppen und den Kontakt zu den Dozierenden virtuell zu stärken. Diese neuen Formate waren nicht nur Krisenbewältigung, sondern konnten sich schnell als generelle Methoden etablieren und verstetigen. Das Studiengangskonzept hatte sich damit erneut mit entsprechend erneuerten didaktischen Komponenten gewandelt. So werden u.a. Lehrinhalte inzwischen ausschließlich in Form von vorproduzierten „Lernimpulsen“ in unterschiedlichen Formaten (als Präsentationen, Texte, Podcast, Videobeiträge, Aufgaben o.a.) bereitgestellt, die die Studierende nach freier Einteilung bearbeiten können. Die gemeinsame Auseinandersetzung ist nicht mehr nur auf die Präsenzphasen beschränkt, sondern ist auch auf virtuelle Kleingruppenarbeiten ausgeweitet, sowohl zeitversetzt (asynchron) als auch beim zeitgleichen („Live“-)Austausch über Videokonferenzen.

Ausblicke

Der Fokus der nächsten konzeptionellen Arbeiten am Studiengang liegt wieder bei den Präsenzphasen. Hierfür werden neue Formate und Methoden benötigt, um die knappe und wertvolle Zeit zur Begegnung effektiv zu nutzen. Gesucht werden Formate für Lehre in „Präsenz mit Distanz“ und für Lernaktivitäten im freien Gelände. Es ist absehbar, dass auch nach der Überwindung der Pandemie weiterhin einzelne Studierenden und Lehrpersonen nicht zuverlässig vor Ort dabei sein können (wegen Quarantäne, gesundheitlicher Risiken u.a.). Dank gut funktionierender Videokonferenzsysteme wurde die Kombinatorik, die die Blended-Learning-Rahmenkonzeption bereits beinhaltete, nochmals weiter differenziert. In diesem Zuge erscheinen Lehr-Konzepte wegweisend, die unter dem Begriff „Hybrid Learning“ propagiert werden (z.B. Universität Mainz, <https://lehre.uni-mainz.de/hybrid/>). Inwieweit eine Gleichzeitigkeit von physischer und digitaler Präsenz gelingen kann, ist bis heute unbeantwortet, insbesondere im Hinblick auf die hohen technischen Anforderungen an die Raumausstattung und den höheren Koordinationsbedarf unter allen Beteiligten. Eine erste

schlüssige Systematik für diese erweiterten Kombinationen von synchronen Online-Lehrphasen mit asynchronen Lerneinheiten und Präsenzphasen am Hochschulcampus hat Reinmann (2021) vorgelegt. Sie schlägt vor, vier didaktische Grundformen zu unterscheiden, nämlich das Präsenz-Lehren (in unmittelbarer, physischer Begegnung), das Online-Lehren (als zeitgleiches oder zeitversetztes Arbeiten in digitalen Umgebungen), das synchrone Hybrid-Lehren (Akteure sind teils physisch präsent, teils online zugeschaltet) und das asynchrone Hybrid-Lehren (Akteure interagieren zu verschiedenen Zeiten in physischer Präsenz und in digitaler Umgebung). Als „tragendes Gerüst“ würde die Hochschule lediglich Zeiten, Räume und Modalitäten koordinieren, die für Lehrende und Studierende vielfältige, kreative Settings zulassen, „die in vielen Fällen weniger Entweder-Oder-, sondern eher Sowohl-Als-auch-Charakter haben werden“ (ebd., S. 8). Für die Studiengangsentwicklung können daraus wiederum neue Varianten entstehen, z.B. Online-Anteile im Praktikum und bei Projektarbeiten oder der situative Einbezug von Absolvent*innen, Expert*innen oder Interessierten.

Die skizzierten Phasen zeigen an verschiedenen Stellen einen nahezu idealtypisch linearen Bogen von Initiierung, Stabilisierung und Erneuerung (z.B. bei der Lernplattform). Mit kreativen Ideen und Optionen konnten neue Lösungen und Konzepte für den Studiengang erarbeitet und eingeführt werden. Es darf aber nicht ausgeblendet werden, dass solche optimalen Adaptionen auch stets mit gegengerichteten Effekten einhergehen und dass sie Pfadabhängigkeiten unterworfen sind (Holtmann 2008). Aus der Fallgeschichte sind hier gewisse "Lock-In-Effekte" anzuführen (Freihorst, Haschler & Schlüter, 2021), unter anderem durch Festlegungen auf bestimmte technische Lösungen, die dann auf längere Zeit das Spektrum didaktischer Varianten vorgeprägt haben (Beispiel: eigene Medienproduktionen, Studienbriefe, Videosequenzen). Des Weiteren sind über alle Phasen hinweg selbstverstärkende Rückkopplungen erkennbar (Beispiel: Die Strategie zu stärkerer Individualisierung (Phase 5) förderte die agile Innovation (Phase 6), welche wiederum v.a. individualisierbare, flexible Lernkonzepte hervorgebracht hat).

6. Beobachtungen

Als maßgebliche Treiber der einzelnen Entwicklungen können endogene Kräfte (v.a. Aktionen und Initiativen aus dem Betrieb des Studiengangs heraus, Programmernerneuerungen, studentische Beiträge und Impulse), exogene Kräfte (v.a. von außen herangetragene Anforderungen und Interessen von Anspruchsgruppen, Krisenereignisse) oder beidseitig wirkende Faktoren identifiziert werden (z.B. aus Qualitätsentwicklung, Akkreditierungen, durch neue Personen im Lehrpersonal). Welche konkreten Veränderungsprozesse aufgrund von welchen Anregungen oder Anforderungen adaptiert wurden, kann auch rückblickend nicht immer eindeutig nachvollzogen werden, insbesondere durch die inhärenten Wechselwirkungen (z.B. konzeptionelle Aktualisierungen vor einer anstehenden Akkreditierung, daraus hervorgehen-

de Auflagen) und die Vielzahl der dabei beteiligten Akteure (vgl. Abbildung 1, Phasen und Treiber der Studiengangsentwicklung im Fallbeispiel). Eine radikale Neuausrichtung ist in der geschilderten Historie des Studiengangs in Bezug auf den fokussierten Aspekt „digitales Lehren und Lernen“ nicht feststellbar, da er von Beginn an digitale Lehr- und Lernformen umsetzt, weiterentwickelt und digitale Komponenten für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung wesentypisch sind (vgl. Abschnitt 4.2). Allerdings deuten die immer kürzer werdenden technologischen Innovationszyklen und veränderten Mediengewohnheiten an, dass auch hier eine umgreifende Metamorphose in der Zukunft nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann (z.B. durch verstärkte Künstliche Intelligenz, Learning Analytics; Pelletier et al., 2021).

In vielen Fällen hat sich die aktuelle globale Pandemie als Innovationstreiber für digitale Lehr- und Lernformate entpuppt (u.a. Hofmann et al., 2021), so auch in diesem Studiengang. Abrupte, unerwartete Ereignisse und dabei erzwungene Veränderungen führen jedoch nicht immer zu Fortschritten. Eher provozieren sie zunächst Krisenentscheidungen verbunden mit Umwegen oder Experimenten (z.B. im Zuge der aktuellen Pandemie mit „Adhoc-Digitalisierung“ oder „Emergency Remote Teaching“; Reinmann, 2020). Nachhaltige Entwicklungen etablieren sich dann, wenn solche Ereignisse reflektiert und als Gelegenheit zur Erneuerung interpretiert werden können (z.B. in der Fallgeschichte beim Aufbau von Lehrvideos und Strukturen zur Online-Studienberatung). Inwieweit Studierende ein flexibel gestaltbares Studienprogramm entsprechend aufgreifen und nutzen können, ist vom individuellen beruflichen Kontext abhängig, wird von der aktuellen Familiensituation bestimmt und von persönlichen Lebensereignissen herausgefordert. Es deutet sich an, dass das Lernen an wechselnden Orten in weiterbildenden Studiengängen an Bedeutung gewinnt, das Studierverhalten aber gleichzeitig stark vom Grad der Unterstützung durch den Arbeitgeber, vom eigenen Arbeitspensum sowie der familiären Belastung abhängig ist (Ninnemann, 2020). Studiengangsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist damit mehr denn je herausgefordert, nicht nur die Orte des Lehrens (digital, in Präsenz) sondern verstärkt auch die Orte des Lernens gezielt in den Blick zu nehmen. Damit verbunden ist auch die Beobachtung, dass für manche Studierende die rasante Digitalisierung der Studienprogramme inzwischen eine Online-Sättigung erreicht hat, die belastend oder auch kritisch wahrgenommen wird, vor allem im Hinblick auf die problematischen Praktiken diverser großer Plattformbetreiber (v.a. Videokonferenz- und Lernplattformssysteme) durch intransparente Algorithmen und rechtswidrige Datenverarbeitung (Iberer & Rymes 2021).

Viele Erneuerungen in der Studiengangsentwicklung geschehen beiläufig, als kontinuierliche Verbesserung, als sich herausbildende, evolutionäre Strategien (Dehn & Zech, 2021, S. 50ff.) sowie im Sinne des Angleichungshandelns (s. Abschnitt 2) als Moderation und Vermittlung zwischen eher

konservativen Traditionalist*innen einerseits sowie experimentierfreudigen Pionier*innen andererseits. Tiefgreifendere Veränderungen treten insbesondere dann ein, wenn die Studiengangsentwicklung durch Impulse von außen angestoßen wird, z.B. durch Auflagen aus Akkreditierungen, bei technisch erzwungenen Innovationen (z.B. Wechsel auf ein anderes Learning-Management-System), Umbrüchen in der Finanzierungsstruktur (z.B. Ausstieg eines Finanziers), Änderungen im Rechtssystem bzw. Gerichtsentscheide oder durch gesellschaftliche Ereignisse (wie die derzeitige Pandemie-Situation). Als eher stabil zeigt sich im Fallbeispiel der Personalwechsel, auch in Führungspositionen. Neue Impulse und Ideen kommen dadurch (tendenziell) eher erst zeitverzögert zum Tragen. Stärker als grundständige Studiengänge sind Weiterbildungsstudiengänge Marktbedingungen ausgesetzt und fortlaufend herausgefordert sich ökonomisch und inhaltlich zu legitimieren. Von daher sind in der wissenschaftlichen Weiterbildung regelmäßige Neuschöpfungen gleichermaßen gewöhnlich wie das Zusammenlegen oder auch Einstellen von Studienangeboten. In der Reflexion der Studiengangsentwicklung im Fallbeispiel und auch generell für Strategien bei Online-Lehrkonzepten werden einerseits öffnende Momente (z.B. im Initiieren, Aufbauen, Erweitern, Ausdifferenzieren) und zum anderen schließende Momente (z.B. im Konsolidieren, Standardisieren, strategisch Neuausrichten) nachvollziehbar. Die Bereitschaft zur ständigen Wandlung schafft eine wichtige Voraussetzung für die Zukunftssicherung eines Studienangebots.

Literatur

- Bade-Becker, U. & Jütte, W. (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 821-836). Wiesbaden: Springer VS.
- Bardachzi, C. (2010). *Zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt. Programmgestaltung berufsbegleitender Studiengänge*. Münster: Waxmann.
- Beck, U. (2017). *Die Metamorphose der Welt. Aus dem Englischen von Frank Jakubzik*. Berlin: Suhrkamp.
- Cervero, R. M. & Wilson, A. L. (1994). The politics of responsibility. A theory of program planning practice for adult education. *Adult Education Quarterly*, (45), 249-268.
- Datler, W. (1995). Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, (41), 719-728. Online: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10526.
- Dehn, C. & Zech, R. (2021). *Gelingendes Management. Handbuch für Organisationen der Bildung, Beratung und sozialen Dienstleistung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Flechsigg, K.-H. (1975). *Handlungsebenen der Hochschuldidaktik (ZIFF Papiere)*. FernUniversität Hagen. Online: https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00000204.
- Freihorst, T., Haschler, S. & Schlüter, B. (2021). *Schule digital: Wie ein Lock-In an Schulen der Gesellschaft schadet*. Online: <https://www.heise.de/hintergrund/Schule-digital-Wieder-Lock-In-Effekt-unsere-Schulen-beschraenkt-6006927.html>.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Giesecke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld: wbv. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/gieseke0201.pdf>.
- Hofmann, Y., Salmen, N., Stürz, R. A., Schlude, A., Putfarken, H., Reimer, M. & Classe, F. (2021). *Die Pandemie als Treiber der digitalen Transformation der Hochschulen?* München: Bayerisches Forschungsinstitut für Digitale Transformation. Online: https://www.bidt.digital/wp-content/uploads/2021/10/BIDT_IHF_Studie_Digitale-Transformation-der-Hochschulen.pdf.
- Holtmann, J. P. (2008). *Pfadabhängigkeit strategischer Entscheidungen. Eine Fallstudie am Beispiel des Bertelsmann Buchclubs Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Michael (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Iberer, U., Schnurer, K. & Vogel, A. (2007). Blended Learning und Lernplattformen: Konzepte und ihre Umsetzung bei verschiedenen Masterstudiengängen. In G. Schweizer, U. Iberer, H. Keller (Hrsg.), *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten - Innovationen vorantreiben* (S. 137-152). Bielefeld: wbv. Online: <https://www.wbv.de/artikel/6001854w>.
- Iberer, U., Wippermann, S. & Müller, U. (2008). Blended Learning im Masterstudiengang Bildungsmanagement. In U. Müller, G. Schweizer & S. Wippermann (Hrsg.), *Visionen entwickeln - Bildungsprozesse wirksam steuern - Führung professionell gestalten. Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg* (S. 103-118). Bielefeld: wbv.
- Iberer, U. (2010). Vom E-Learning zum Blended Learning: Aktuelle Entwicklung und didaktische Chancen virtueller Lehr- und Lernformen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, (1), 15-27. Online: <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01a/04.pdf>.
- Iberer, U. (2013). Durch Blended Learning eine kontinuierliche Professionalisierung sichern. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 745-753). Köln: Carl Link.
- Iberer, U. & Müller, U. (2013). „Lernen am Unterschied“ - das Modell der PH Ludwigsburg. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 976-983). Köln: Carl Link.
- Iberer, U., Müller, U. & Wippermann, S. (2014). Vom Innovationsprojekt zum etablierten Blended Learning. In C. Spary (Hrsg.), *E-Learning: Bildung 2.0? Anforderungen auf dem elektronischen Weg der individualisierten Lernumgebungen* (S. 76-98). Berlin: RabenStück.
- Iberer, U. & Müller, U. (2020). „Bildung managen“? Steuern und Gestalten von Bildungsprozessen. *Studentext zum Bildungsprozessmanagement*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule. Online: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/701>.
- Iberer, U. & Rymeš, R. (2021). „Ich hab‘ da so‘n Online-Tool“: Web-Anwendungen zwischen didaktischer Innovation, organisationalen Anforderungen und Datenschutzrisiken. *Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, (21). Online: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de>.
- Karsch, C. (2017). *Metamorphose als Metapher für beruflichen Wandel*. Blogbeitrag, veröffentlicht am 23.03.2017. Online: <https://berufliche-neuorientierung.net/metamorphose-als-metapher-fuer-beruflichen-wandel>.
- Kauffeld, S. & Othmer, J. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Innovative Lehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, M. & Buntins, K. (2020). Erwachsenenbildung in der digitalen Welt: Handlungsebenen der digitalen Transformation. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 11-23. Online: <https://www.hessische-blaetter.de/articles/87>.
- Krüger, M. (2016). Bildungsmanagement-Studiengänge und die Formen ihres Einflusses auf Deutungsmuster professionellen Handelns. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)*, Bd. 39, (3), 297-315. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40955-016-0075-8>.
- Niethammer, C. (2020). *Herausforderung Studiengangentwicklung. Professionelles Handeln in der Organisation Hochschule. Dissertation*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität. Online: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/101192>.
- Ninnemann, K. (2020). *Onlife Learning Spaces. Gestaltungsszenarien von Lernorten bei der Digitalisierung des Lernraums Hochschule. Präsentation im Rahmen eines DGWF-Webinars am 22.10.2020*. Online: <https://dgwf.net/webinare.html>.

- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D.C., McCormack, M., Reeves, J. & Arbina, N. (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon Report. Teaching and Learning Edition*. Online: <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>.
- Pfaff, D. (2020). Ein Virus als Beschleuniger der digitalen Transformation an Hochschulen. *Zeitschrift Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)*, (15), 7-9.
- Poxleitner, E. & Arnold, M. (2014). Forschungsbasiertes Lernen mit selbsterstellten Lernapps. In O. Zawacki-Richter, D. Kergel, N. Kleinefeld, P. Muckel, J. Stöter & K. Brinkmann (Hrsg.), *Trends 2014. Offen für neue Wege: Digitale Medien in der Hochschule* (S. 83-98). Münster: Waxmann.
- Reich-Claasen, J. (2020). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 279-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2020). *Instructional MacGyvers*. Blogbeitrag, veröffentlicht am 07.05.2020. Online: <https://gabi-reinmann.de/?p=6827>.
- Reinmann, G. (2021). *Hybride Lehre - ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis*. Impact Free 35, Online: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/02/Impact_Free_35.pdf.
- Rohs, M. & Weber, C. (2020). Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 419-455). Wiesbaden: Springer VS.
- Salden, P., Fischer, K. & Barnat, M. (2016). Didaktische Studiengangentwicklung. Rahmenkonzepte und Praxisbeispiel. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133-149). Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 405-419). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidberger, I. & Wippermann, S. (2018). Design Thinking in der Erwachsenenbildung. *weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3), 53-56.
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- Schweizer, G., Hartmut, M., Rath, M. & Unsel, G. (2002). Ein Studienkonzept zum Bildungsmanagement. In H. Melenk, K.-H. Fingerhut, M. Rath, M. & G. Schweizer (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung - das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen* (S. 237-250). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Sloane, P. F. E. (2010). Makrodidaktik. Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 205-212). Stuttgart: Klinkhardt.
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietgens, H. (1986). *Erwachsenenbildung als Suchbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- von Korfflesch, H. & Lehmann, B. (2017). *Online-/Distance-Education. Entwicklungslinien und Trends des Fernstudiums*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Wernet, A. (2021). Fallstricke der Kasuistik. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 299-319). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=21574.
- Zawacki-Richter, O. & Stöter, J. (2020). Angebotsformen des Fernstudiums mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 299-314). Wiesbaden: Springer VS.
- Zukov, H., & Decker, P. (2013). Mobiles & papierfreies Studium - Vom papiergebundenen Studienbrief zum mobilen Fernstudium. In R. Arnold & M. Lermen (Hrsg.), *Independent Learning. Die Idee und ihre Umsetzung* (S. 110-117). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Autor

Dr. Ulrich Iberer
iberer@ph-ludwigsburg.de

Zwischen Innovation und Stagnation

Nachhaltige Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

MICHAEL VOLLSTÄDT

TONI CHARLOTTE BÜNEMANN

Abstract

Der vorliegende Artikel möchte einen Beitrag zu einem differenzierten Nachhaltigkeitsverständnis in der wissenschaftlichen Weiterbildung leisten. Ausgehend von den bisherigen Arbeiten zur Nachhaltigkeit von Projekten im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Maschwitz, Speck, Brinkmann, Johannsen & Von Fleischbein, 2019; Fautz, Speck, Brinkmann & Bök, 2020) wird der von Stockmann (1992; 1996) entwickelte „innovationsorientierte Nachhaltigkeitstyp“ näher untersucht. Dieses innovative Nachhaltigkeitsverständnis ist kompatibel mit Ergebnissen der Entrepreneurship-Forschung. Es werden Verbindungen zu einem nachhaltig-unternehmerischen Verständnis sowie agilen Projekt- und Organisationsformen hergestellt. Damit werden Innovation, Transformation und Agilität zu Bestandteilen des Nachhaltigkeitsbegriffs und ermöglichen eine integrative Auslegung für die Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Abschließend werden anhand der drei Nachhaltigkeitskategorien (Effizienz, Suffizienz und Konsistenz) Vorschläge für die Anwendung in der wissenschaftlichen Weiterbildung vorgebracht und weitere Forschungsdesiderate herausgestellt.

Schlagworte: Nachhaltigkeit, Weiterbildung, Entrepreneurship, Innovation, Wissenschaftsmanagement.

1 Nachhaltigkeit, Innovation und wissenschaftliche Weiterbildung

Mit den beiden Termini Nachhaltigkeit und Innovation sind Schlag-, wenn nicht gar Reizwörter gegenwärtiger wissenschaftlicher Diskurse benannt, bei deren geradezu inflationärer Verwendung Mehrdeutigkeiten bis hin zur inhaltlichen Entleerung an der Tagesordnung sind. Der Nachhaltigkeitsbegriff ist in sehr unterschiedlichen Kontexten anzutreffen. Ein Re-

den über nachhaltige Angebotsentwicklung, die sich vor allem durch ihre Innovationsfähigkeit auszeichnet, erfordert Vorsicht, da beide Begriffe zur Unschärfe neigen. Die holistische Tendenz des Konzepts von Nachhaltigkeit lässt jegliche wissenschaftliche Annäherung nur über den Weg der konkreten Operationalisierung des Begriffes gangbar erscheinen (Kahl, 2008).

Sturm und Spenner führen in ihrer Einleitung zum Sammelband „Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ aus, dass die „beitragsübergreifende Fokussierung auf die Frage nach Gelingensfaktoren für eine nachhaltige Verankerung“ (2018, S. 11) im Zentrum des Interesses stehe. Damit wird Nachhaltigkeit größtenteils auf die Frage der Verstetigung eingegrenzt sowie auf die Frage, wie diese in der Implementierung gelingen kann. Dafür werden sowohl hemmende Faktoren wie rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen, als auch förderliche Faktoren wie Kooperation oder die organisationale Verankerung untersucht (Maschwitz, 2015; Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016; Sturm & Spenner, 2018; Cendon, Elsholz, Speck, Wilkesmann & Nickel, 2020). Es geht bei der Diskussion um die Nachhaltigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung meist um Verankerung, Implementierung bzw. Verstetigung von Strukturen, Projekten und Angeboten (Sturm, 2015; Sturm & Spenner, 2018, S. 15; Maschwitz et al., 2019, S. 6).

Gegenüber dieser Engführung weisen neuere Forschungen von Maschwitz, Speck, Brinkmann, Johannsen und von Fleischbein zur „Nachhaltigkeit von Verbundprojekten“ (2019) sowie Fautz, Speck, Brinkmann und Bök zu „Verständnisse und Einschätzungen von Nachhaltigkeit aus Projektperspektive“ (2020), die im Kontext der Begleitforschung zur Offenen Hochschule angestoßen wurden, auf das Potential eines mehrdimensionalen Verständnisses von Nachhaltigkeit hin. Dabei identifiziert die Studie von Fautz et al. drei Zugänge und damit einhergehende differente Beschreibungen von Nachhaltigkeit innerhalb der wissenschaftlichen

Weiterbildung (2020, S. 212f.; Maschwitz, Speck, Bök & Brinkmann, 2021, S. 30):

- (1) Fördermittelgeber
Nachhaltigkeit als langfristige Implementierung
- (2) Ökologie
Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigkeit
- (3) Entwicklungshilfe
Mehrdimensionale Projekt- und Organisationsentwicklung

Dadurch ermöglichen Fautz et al. nicht nur verschiedene Verständnisse von Nachhaltigkeit, sondern bieten einen systematischen Zugang zur Thematik in der wissenschaftlichen Weiterbildung (2020). Sie ergänzen das vorherrschende Verständnis von Nachhaltigkeit als Implementierung von Projekten sowie der Verstetigung von Angeboten. Dieses stellt den ersten und vorherrschenden Zugang dar. Der zweite Zugang über das aus dem ökologischen Diskurs bekannte Drei-Säulen-Modell (ökologische, ökonomische und soziale Perspektive) wird zwar kurz erläutert, es wird ihm aber aufgrund der niedrigen Konkretion scheinbar kein heuristischer Mehrwert zuerkannt (Maschwitz et al., 2019, S. 13-15; Fautz et al., 2020, S. 213). Das aus der Entwicklungszusammenarbeit entlehnte Projekt- und Organisationsentwicklungsmodell wird von den beiden Autor*innengruppen als besonders fruchtbar eingeschätzt, weil es auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung meist um (Förder-)Projekte geht, die Innovationen in der Hochschule zu integrieren suchen und dementsprechend den Organisationsentwicklungsprojekten stark verwandt sind (Maschwitz et al., 2019, S. 8; Fautz et al., 2020, S. 213). Es besteht also eine Vergleichbarkeit von Projekt- und Organisationsentwicklung in der Wissenschaftlichen Weiterbildung und in der Entwicklungshilfe (s. Kap. 2). Man kann aber zu den drei genannten Zugängen noch einen vierten ergänzen, indem man – ausgehend vom Diskurs zum nachhaltigen Lernen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung als tiefgreifenden Prozess der Kompetenzentwicklung versteht (Schüßler, 2007). Das Thema nachhaltiges Lernen als Ziel der wissenschaftlichen Weiterbildung kann im Sinne einer weiteren Nachhaltigkeitsperspektive die Verständnisse der genannten Studien ergänzen und damit für Optimierungen von Nachhaltigkeit herangezogen werden.

Der Wert der Studien von Maschwitz et al. (2019) und Fautz et al. (2020) liegt darin, dass sie ein differenziertes Modell von Entwicklungsmöglichkeiten und damit korrelierende Vorstellungen von Nachhaltigkeit rezipieren und auf die wissenschaftliche Weiterbildung anwenden. Die Aussagekraft der Gültigkeit und Anwendbarkeit der Studienergebnisse liegt unseres Erachtens darin begründet, dass die Studien sich bisher auf Projekte beziehen, die erst implementiert werden müssen. Daher schlagen wir vor, Angebote zu untersuchen, die bereits etabliert sind und somit ein gewisses Maß an Nachhaltigkeit – im Sinne der Verstetigung – bereits aufweisen. Das Überwinden einer ersten „Verstetigungshürde“ stellt aber noch keinen hinreichenden Grund für ein innovatives Nachhaltigkeitsver-

ständnis dar. Der vorliegende Beitrag möchte die Bedingungen für ein innovatives Nachhaltigkeitsverständnis von Weiterbildungsangeboten skizzieren und erste Ansätze liefern.

Dazu wird in einem ersten Schritt ein genauerer Blick auf die Ausführungen von Maschwitz et al. (2019) und Fautz et al. (2020) geworfen, um die hier skizzierte Analyse eingehender darzulegen (Kap. 2). Im nächsten Schritt wird davon ausgehend und im Rückgriff auf Forschungsergebnisse der Entrepreneurship- und Organisationswissenschaft versucht die Möglichkeit eines innovativen Nachhaltigkeitsverständnisses in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu begründen und zu prüfen, ob und wo dieses bereits vorhanden ist (Kap. 3). Im Anschluss daran soll unter Rückgriff auf drei zentrale Begriffe der Nachhaltigkeitsforschung (Effizienz, Suffizienz und Konsistenz), die aus dem ökologischen Diskurs entlehnt sind, skizziert werden, wie diese eine Operationalisierung eines innovativen Nachhaltigkeitsverständnisses in der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglichen (Kap. 4).

2 Dimensionen der Nachhaltigkeit von Projekten

Die Studien von Maschwitz et al. (2019) sowie Fautz et al. (2020) entstanden im Kontext der Begleitforschung zur Offenen Hochschule und beschäftigen sich mit der Nachhaltigkeit von (Verbund-)Projekten innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung. Als Referenz stellen beide genannten Beiträge die Ergebnisse von Stockmann (1992; 1996) zur Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklungsprojekten heraus (Maschwitz et al., 2019; Fautz et al., 2020), der drei Dimensionen und vier Typen von Nachhaltigkeit unterscheidet und so eine systematische Operationalisierung bietet:

Drei Dimensionen von Nachhaltigkeit

(Stockmann, 1992, S. 24-27)

- (1) Struktur/Funktion
- (2) geplant/ungeplant
- (3) zielkonform/zieldiskonform

Vier Typen von Nachhaltigkeit

(Stockmann, 1996, S. 74f.)

- (1) projektorientiert
- (2) output-/produktionsorientiert
- (3) systemorientiert
- (4) innovationsorientiert

Um diese Systematisierung mit den empirischen Befunden und den Bedarfen der wissenschaftlichen Weiterbildung abzugleichen, haben Maschwitz et al. – und darin folgen ihnen Fautz et al. – bei den Projektbeteiligten im Kontext der Offenen Hochschulen das Verständnis von Nachhaltigkeit erhoben (Maschwitz et al., 2019; Fautz et al., 2020). Dabei konnten Maschwitz et al. fünf verschiedene Zugänge identifizieren, welche die Akteur*innen bei ihren Verbundprojekten als nachhaltig verstehen (2019, S. 35-38):

- (1) Keine Nachhaltigkeit,
- (2) Undifferenziertes Nachhaltigkeitsverständnis,
- (3) Punktueller Nachhaltigkeitsverständnis - Sicherung der Projektergebnisse auf Teilprojektebene,
- (4) Differenziertes Nachhaltigkeitsverständnis - Verstetigung des Verbunds,
- (5) Nachhaltigkeit über den Verbund hinaus - Sichtbarkeit, Austausch und Know-how-Transfer.

Eine gewisse Spreizung des Verständnisses bei den Akteur*innen wird deutlich. Es zeigt sich aber auch ein gemeinsamer Nenner. Der Fokus liegt deutlich auf dem konkreten (Gesamt)Projekt. Dementsprechend kann „in Anlehnung an Stockmann [...] die Einstellung der Verbundprojekteure im Wettbewerb als projektorientiert [...] bezeichnet werden“ (Maschwitz et al., 2019, S. 39). Nachhaltigkeit wird in diesem Kontext durch die Akteur*innen primär als erfolgreiche Implementierung der Projekte betrachtet. Die Zeit nach der Förderung steht dabei nicht mehr im Fokus (Maschwitz et al., 2019, S. 75). Über die Zukunft des Projekts wird viel eher im Potentialis gesprochen, wobei eine Weiterführung als weitere Förderung bzw. weitergehender Support durch Fördergeber oder entsprechende Stakeholder wie etwa die Hochschulleitung vorgestellt wird.

Zudem stellen Maschwitz et al. in Übereinstimmung mit der bisherigen Forschungsliteratur fest, dass (1) eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Nachhaltigkeitsanspruch und der praktischen Realisierung klafft, (2) kein einheitliches, sondern eher ein diffuses Nachhaltigkeitsverständnis bei den Akteur*innen vorherrscht und (3) Nachhaltigkeit eher zeitlich nachgeordnet in den Blick genommen wird (2019, S. 76). Diese Befunde passen zur bereits herausgestellten Projektorientierung. Indem der Fokus primär auf dem eigenen Projekt liegt, werden weitergehende Faktoren, wie die bei Stockmann klassifizierten Typen (Output-, System- und Innovationsorientierung) nur marginal betrachtet und nicht systematisch integriert.

Die Arbeit von Fautz et al. schließt an das von Maschwitz et al. (2019) untersuchte Nachhaltigkeitsverständnis an (2020, S. 218), legt aber einen eigenen Fokus auf die Teilprojekte und kommt zu einer ähnlichen Einteilung von Nachhaltigkeitsverständnissen bei den Akteur*innen (Fautz et al., 2020, S. 220-222):

- (1) Undifferenziertes Nachhaltigkeitsverständnis,
- (2) Punktueller Nachhaltigkeitsverständnis - Implementierung von Angeboten in den „Regelbetrieb“,
- (3) Differenziertes Nachhaltigkeitsverständnis - Verstetigung und Etablierung von Projektstrukturen an Hochschulen,
- (4) Übergreifendes Nachhaltigkeitsverständnis - Transferorientierung, die über das Projekt hinausgeht,
- (5) Experimentelles Nachhaltigkeitsverständnis - „Trial and Error“, Scheitern als Erkenntnisgewinn.

Anders als bei Maschwitz et al. (2019) wird hier kein fehlendes Nachhaltigkeitsverständnis festgestellt, dafür aber ein weiteres

hinzugefügt. Dieses neue und erweiterte Nachhaltigkeitsverständnis bietet als einziges der beschriebenen Verständnisse „durch den eindeutig übergreifenden Verwertungsgedanken die Möglichkeit, bei entsprechenden Rahmenbedingungen der systemorientierten oder der innovationsorientierten Nachhaltigkeitsdimension zugeordnet zu werden“ (Fautz et al., 2020, S. 227). Trotz dieser Erweiterung kommen Fautz et al. zu dem Schluss, dass „der Projektcharakter überwiegt und die Potenziale von Nachhaltigkeit nicht voll ausgeschöpft werden“ (2020, S. 230).

Die Stockmannsche vierte innovative Nachhaltigkeitsdimension, gekennzeichnet durch eine entsprechende Problemlösungskapazität als Voraussetzung der Innovationsfähigkeit (Stockmann, 1992, S. 24), findet sich sowohl in den Analysen von Maschwitz et al. (2019) sowie Fautz et al. (2020) gerade nicht oder höchstens in Ansätzen. Dementsprechend bleibt zu fragen, warum ein solches Nachhaltigkeitsverständnis innerhalb der Erhebungen zur Offenen Hochschule nicht nachgewiesen werden konnte. Eine mögliche Antwort liefern Fautz et al.:

„Eine umfassende Problemlösekapazität [...] ist bei keinem der ermittelten Verständnisse von Nachhaltigkeit zu erkennen (Stockmann, 1992). Eine Ursache kann in den Rahmenbedingungen, denen solche Organisationsentwicklungsprojekte an Hochschulen unterliegen, gesehen werden (z. B. Fokussierung von Hochschulakteur*innen auf Drittmittelinwerbung, Zuständigkeit für Projekte bei Einzelakteur*innen, Befristung der Projekte, Trägheit der Organisationsstrukturen, Verinselung von Projekten in den Hochschulstrukturen)“ (2020, S. 228).

Einschränkend wirkten also die Rahmenbedingungen des Wettbewerbs Offene Hochschulen. Und in der Tat lag der Fokus der Akteur*innen auf der Verstetigung und Verankerung auf der Ebene der Projekte (Maschwitz et al., 2019, S. 85, 91). Wenn die Projektebene im Fokus stand und nicht die Strukturen und organisationalen Potentiale, dann scheint es auch wenig wahrscheinlich, dass entsprechende innovative Kapazitäten ausgebildet werden konnten. Es sind aber gerade die strukturellen Bedingungen, die den innovativen Nachhaltigkeitstypus auszeichnen. Denn das umfassende Nachhaltigkeitsverständnis erfordert ein System mit der Fähigkeit sich selbstständig an wandelnde Umweltveränderungen anzupassen (Stockmann, 1996). Dies bedeutet, dass das System selbstständig in der Lage ist auf Veränderungen zu reagieren (subsidiäre Befähigung). Stockmann nennt diese Fähigkeit des Systems, seine Strukturen „dynamisch und aktiv, ohne weitere Geberunterstützung [...] so anzupassen, dass sie auch weiterhin ‚funktionsgerecht‘ sind“ (Stockmann, 1992, S. 24), die Problemlösungskapazität. Sie erscheint als Ressource oder kreativer Überschuss des Systems zur Anpassung an Veränderungen.

3 Nachhaltigkeit und Innovation - Sustainable Entrepreneurship

Die Fähigkeit eines Systems sich adaptiv und flexibel auf Umweltveränderungen einzustellen, übersteigt die Vorstellung

einer einfachen Herstellbarkeit von Nachhaltigkeit, wie sie weitläufig gedacht und praktiziert wird. Nachhaltigkeit stellt dann keine letzte Phase eines geförderten Projekts dar, die im Sinne der Qualitätssicherung im Projektverlauf am Ende angefügt werden kann. Denn Nachhaltigkeit ist keine statische Größe, die sich im „klassischen“ Sinne managen lässt, sondern ist vielmehr dynamisch zu verstehen (Stockmann, 1996, S. 400). Dementsprechend muss sie auch systemisch einbezogen werden. So haben Fautz et al. darauf hingewiesen, dass die Nachhaltigkeitspotenziale in den untersuchten Projekten häufig nicht ausgeschöpft wurden, da die Projektebene nicht verlassen und die Auseinandersetzung mit der Nachhaltigkeitsfrage nicht systematisch von Anfang an einbezogen wurden (2020, S. 230).

Welche Art von Nachhaltigkeit ist dann gemeint? Fautz et al. (2020) geben einen hilfreichen Hinweis, wenn sie im Sinne des weiterführenden Nachhaltigkeitsverständnisses auf die entscheidende Funktion der Experimentalität und des Scheiterns hinweisen. Beide Aspekte tragen deutliche Züge eines unternehmerischen (*entrepreneurial*) Verständnisses. Ebenso zeigt die Stockmannsche Charakterisierung der Schwerpunktsetzung auf Flexibilität und Adaptivität klare Parallelen zu einem unternehmerischen Verständnis, wie es im Kontext der Agilen Organisationsentwicklung postuliert wird (Hofert, 2018). Der innovative Nachhaltigkeitstypus scheint demzufolge mit einer unternehmerisch-agilen Form der Projekt- und Organisationsentwicklung zu korrespondieren.

Wird Nachhaltigkeit verstanden als ein „ressourcenökonomisches Prinzip, das gewährleistet, ein System in seiner Funktionsweise dauerhaft aufrechtzuerhalten“ (Pufé, 2012, S. 13), so wäre in einem erweiterten Verständnis auch die adaptive Zukunftsfähigkeit in den Blick zu nehmen. In Anschluss an das Modell des *Double-Loop-Learning* von Argyris und Schön (2006) lassen sich aber zwei Bedingungen eines entsprechenden Innovationsmanagements für die Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung formulieren: Zum einen können Angebote in Form einer zyklischen Analyse auf ihre Qualität hin überprüft werden (Qualitätsmanagement); zum anderen bedarf es aber auch einer Reflexion auf einer Metaebene, um zu untersuchen, ob die entsprechende Offenheit für Umweltveränderungen gegeben ist. Die erste Ebene kann man als *One-Loop-Learning* im Sinne eines klassischen *PDCA-Zyklus* durchführen, die zweite Ebene wird durch ein organisationales *Double-Loop-Learning* (Argyris & Schön, 2006, S. 35-45) gekennzeichnet. Diese Metareflexion soll nach Möglichkeit nicht nur dazu dienen, bereits vorhandenes Erfahrungswissen zu verfestigen (March, 2016), sondern auch die Ausrichtung auf neue Wege zu ermöglichen.

Mit dieser Erweiterung geht eine Öffnung für die Lernbereitschaft und Anpassungsfähigkeit der Organisation als „Agilisierung“ (Moran, 2015, S. 188, 206; Hofert & Thonet, 2019) einher. Ziel ist eine kontinuierliche Weiterentwicklung und sukzessive Verbesserung, die allerdings, ganz im Sinne des *Kaizen (Lean Management)* nie an ihren Endpunkt gelangt

(Michl, 2018). Es geht hierbei nicht um eine reine Optimierung, sondern auch darum, eine neue Fehlerkultur aufzubauen (Fischer & Häusling, 2018; Lévesque & Vonhof, 2018). Ein offener Umgang mit dem Prinzip des „trial and error“ ist elementarer Bestandteil einer agilen Organisation. Denn organisationales Lernen kann nicht nur in einer Verbesserung des Bisherigen (*Exploitation*) bestehen, sondern manifestiert sich v.a. im Austesten von Neuem (*Exploration*) (March, 1991).

Diese Beidseitigkeit – der Verbesserung des Bisherigen sowie des Austestens von Neuem – wird seit der Arbeit von March (1991) im Kontext der Organisationsforschung mit dem Begriff der Ambidextrie beschrieben und im Kontext der innovativen Gründungs- und Unternehmensentwicklung rezipiert (Kotter, 2014, S. 20-27; Eder, 2017, S. 298-300). Zum einen bedarf es der Effizienzsteigerung (*Exploitation*), um vorhandenes Know-How immer besser auszuschöpfen; zum anderen sind aber auch Innovationsbestrebungen (*Exploration*) sinnvoll, um die Organisation überlebens- und wettbewerbsfähig zu halten. Entscheidend ist es March zufolge bei disruptiven Veränderungen möglichst schnell einen Wechsel zu vollziehen, um die Anpassungsfähigkeit zu bewahren (March, 1991, S. 79f.). Mit der Zeit neigten Organisationen jedoch dazu, dass die *Exploitation* die *Exploration* verdränge, also die Innovationsfähigkeit verloren gehe (March, 1991, S. 74). Was zunächst theoretisch recht einleuchtend klingt, ist in der Umsetzung im Hinblick auf die begrenzten Ressourcen, die verschiedenen Ebenen einer Organisation sowie aufgrund der variablen Umwelтанforderungen jedoch alles andere als trivial (March, 1991, S. 71-73).

Dem Dilemma der Spannung zwischen *Exploitation* und *Exploration*, also zwischen dem heutigen, funktionierenden hierarchisch-strukturierten Management und den zukünftigen Herausforderungen, kann bereits heute in Form von evolutionären und netzwerkartigen Strukturen begegnet werden (Kreutzer, Neugebauer & Pattloch, 2017, S. 93). Das umfasst die operative Sicherstellung der aktuellen Funktionalität bei gleichzeitiger strategischer Ausrichtung auf die Zukunft (Raisch, Birkinshaw, Probst & Tushman, 2009). Eine strukturelle Ambidextrie erfordert eine geeignete strukturelle Abgrenzung beider Vorgehensweisen und Zuständigkeiten, ohne diese ganz voneinander zu trennen und impliziert so eine denkbar flexible Führungsauffassung (Hofert & Thonet, 2019). Es geht dabei nicht nur darum, die Eigenlogik der jeweiligen Vorgehensweisen zu verstehen, sondern diese auch noch kommunikabel zu machen, sowie Störung zu erzeugen, ohne die Arbeitsfähigkeit zu gefährden (Baecker, 2011). Zwischen sich scheinbar ausschließenden Perspektiven zu vermitteln, führt zur Ausbalancierung verschiedener Wertedimensionen, wie es das *Competing Values Leadership* (Cameron, Quinn & DeGraff, 2006) beschreibt. Hier werden auf einem kartesischen Koordinatensystem die Antipoden „innerlich“ und „äußerlich“ auf der X-Achse sowie „Stabilität“ und „Flexibilität“ auf der Y-Achse eingetragen. Die sich daraus ergebenden Quadranten eröffnen das Feld der Wertediversität (Cameron, Quinn & DeGraff, 2006, S. 7-13):

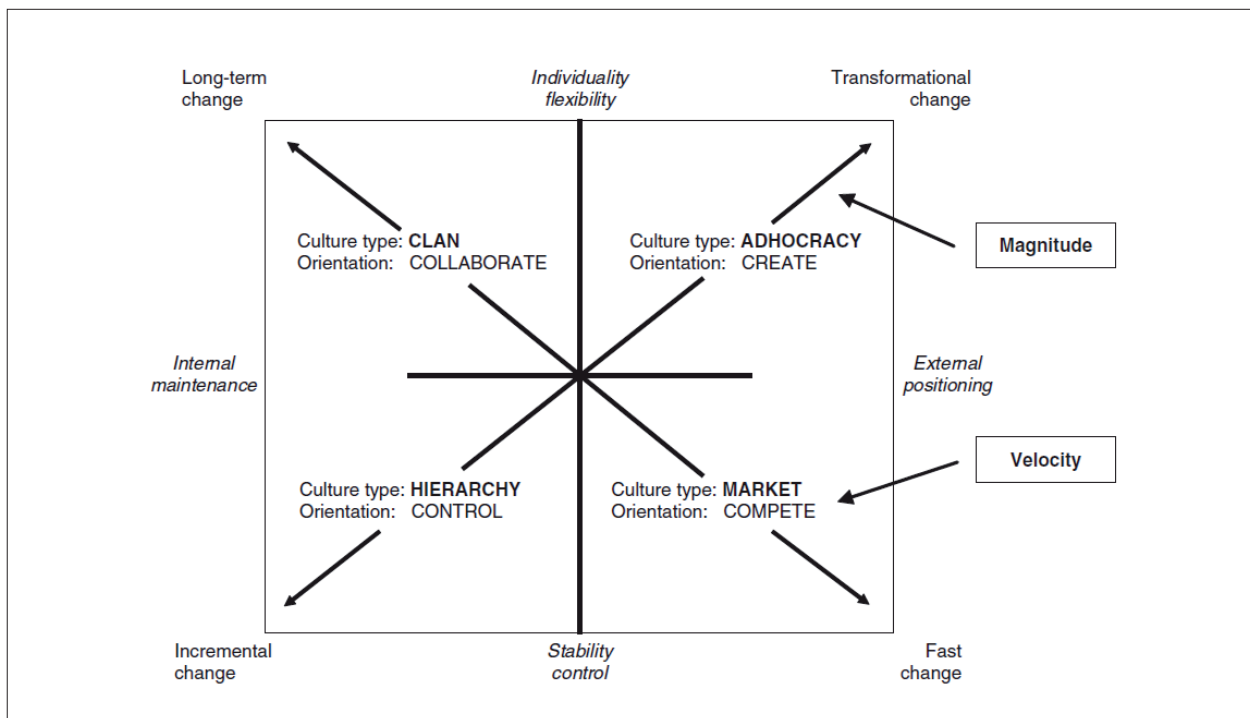


Abb. 1: „Leadership-Quadranten“ (Cameron, Quinn & DeGraff, 2006, S. 13)

Von hier aus lassen sich Organisationen ebenso wie Personen innerhalb der Quadranten positionieren. Jede Organisation oder jede Abteilung folgt dabei ihrem eigenen Profil und ihren eigenen Werten. Dabei geht nicht darum einen Equilibriumszustand zu erreichen, sondern die angemessene Ausgewogenheit für die Anforderungen der eigenen Organisation (Cameron, Quinn & DeGraff, 2006). Die Integration scheinbar widersprüchlicher Anforderungen wird damit ebenso möglich wie der Fokus auf die Erfordernisse, Ziele und Ressourcen der eigenen Organisation. Pluralität und Diversität von Führung bedeuten also, dass es nicht den einen richtigen Weg gibt, sondern dass Führungskräfte die Spannungen der verschiedenen Pole pragmatisch für ihre Organisationsbedingungen austarieren und ihre eigene Mitte finden sollten (ebd.).

4 Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Innovation und Stagnation

Die beschriebenen Ansätze machen – wenn auch nur in sehr kurzer, skizzenartiger Form – deutlich, was im Weiterbildungskontext mit einer „Problemlösungskapazität“ (Stockmann, 1992) oder einem „experimentellen Nachhaltigkeitsverständnis“ (Fautz et al., 2020) gemeint sein kann. Parallelen zu Ansätzen aus der Entrepreneurship- und Organisationsforschung dürften für die Frage eines weiterreichenden Nachhaltigkeitsverständnisses in der wissenschaftlichen Weiterbildung von Bedeutung sein, weil sie einen breiteren Zugang sowohl in theoretischer wie empirischer Hinsicht bieten. Daraus lassen sich neue Sichtweisen und Zugänge gewinnen. Daneben eröffnet sich die Möglichkeit,

bereits etabliertes Wissen z.B. aus dem Start-Up Bereich auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu transponieren.

Lösungskapazitäten entstehen in Organisationen nicht „einfach so“ und die Einführung von klassischen Qualitätsmanagementsystemen reicht nicht aus, um mit den Anforderungen einer innovativ-nachhaltigen Angebotsentwicklung Schritt zu halten. Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz und Stöter zeigen in ihrem Band „Organisation und Management von Weiterbildung“, dass ein klassisches Projektmanagement zwar für iterativ-planbare Vorhaben adäquat ist, dass es allerdings in unvorhersehbaren Situationen, die ein schnelles und pragmatisches Handeln erfordern wenig hilfreich ist und hierfür ein agiles Projektmanagement mehr Vorteile bereithält (2016, S. 102f.).

Diese Ansätze sollen jedoch nicht den Anschein erwecken, dass die bisherigen Verfahren nicht mehr brauchbar wären. Vielmehr sollte klargeworden sein, dass eine nachhaltige Adaptionsfähigkeit eine Balance zwischen *Exploitation* (klassisches Projektmanagement / One-Loop) und *Exploration* (Agiles Projektmanagement / Double-Loop-Learning) voraussetzt, die aber auch ein erweitertes Management- und Führungsverständnis und eine entsprechende Fehlerkultur benötigen. Sollte lebenslanges Lernen eben nicht nur Objekt der wissenschaftlichen Weiterbildung sein, sondern auch von ihr selbst als lernender Organisation befolgt werden – also nicht nur an Organisationen beforscht, sondern performativ auf sich selbst bezogen werden – so sind Fragen der organisationalen Metareflexion selbstverständlich.

Es sollte allerdings nicht übersehen werden, dass Innovation und Kreativität nicht einfach herstellbar sind, sondern diese lediglich gefördert werden können (Luhmann, 1988). Es können Rahmenbedingungen geschaffen werden, aber ob sich aus diesen Bedingungen und Möglichkeiten auch innovative und zugleich bedarfsorientierte und marktgängige Lösungen ergeben, ist nicht linear-kausal ableitbar. Auch der Konnex zwischen Innovation und Nachhaltigkeit ist nicht zwingend.

Im Bereich von etablierten und damit zunächst einmal nachhaltig gestellten Angeboten finden sich sehr unterschiedliche Innovationsansprüche. Dies ist auch nicht verwunderlich, wenn das Ziel von Projekten häufig darin liegt, diese zunächst zu verstetigen, so dass für weiterreichende Nachhaltigkeitsüberlegungen gar keine Zeit besteht und diese zunächst zurückgestellt werden (Hanft et al., 2016, S. 35). Sind diese Angebote dann etabliert, so ist die Herausforderung nicht selten, sie am Leben zu erhalten sowie Dozierende oder auch die Anmeldezahlen konstant zu halten, was zur Vernachlässigung weiterreichender strategischer Überlegungen führen kann.

Nachhaltigkeit weist also zunächst keinen notwendigen Bezug zu Innovation auf. Nachhaltigkeit verstanden als Verstetigung wäre dann Ausdruck eines gewissen Stillstands. Damit wird die Möglichkeit genommen auf lange Sicht anpassungsfähig zu bleiben. Dafür sind aber nicht nur die vielfach bei neuen Angeboten herausgestellten Hemmnisse verantwortlich, wie bspw. bürokratische Hürden, die der Innovation im Wege stehen bzw. diese ausbremsen (Hanft et al., 2016, S. 16), sondern das Problem liegt häufig im eigenen Erfolg begründet. Der Fokus auf eine Etablierung lässt die systemische Ausrichtung für lebenslange Anpassung an sich verändernde Gegebenheiten in den Hintergrund treten. Die Verstetigung (Projekterfolg) stellt nicht selten das angepeilte Ziel dar. Wird aber nicht früh genug das Danach systematisch reflektiert, wird das Ziel zum Ende. Der Erfolg wird selbst zum Problem, da ein Weiterkommen nicht einberechnet ist und es bleibt der Stillstand.

Wird der Fokus zu stark auf die Verbesserung des bereits Etablierten (Exploitation) gerichtet, stehen keine Ressourcen mehr für Innovationen (Exploration) zur Verfügung. Demgegenüber legen wir ein umfassenderes Nachhaltigkeitsverständnis nahe, das dem Aufbau einer entsprechenden „Problemlösungskapazität“ (Stockmann, 1992) oder eines „experimentellen Nachhaltigkeitsverständnisses“ (Fautz et al., 2020) entspricht. Eine nachhaltige Projekt- und Angebotsentwicklung hingegen sucht in der dargelegten Logik eine Balance zwischen Innovation und Effizienz. Um diese Aussage operationalisieren zu können, erscheint aus unserer Sicht ein Rückgriff auf den ökologischen Nachhaltigkeitsdiskurs aussichtsreich. Konkret bietet der Rekurs auf die drei Strategien der Nachhaltigkeit – Effizienz, Suffizienz und Konsistenz (Kahl, 2008, S. 34; Pufé, 2012, S. 168) – nicht nur eine erste pragmatische Orientierung, sondern würde den Ent-

wicklungshilfzugang von Maschwitz et al. (2019) und Fautz et al. (2020) auch epistemisch anreichern. Die Anwendung auf die wissenschaftliche Weiterbildung führt zu folgender Annäherung:

(1) **Effizienz:** Das Ziel liegt darin, ein pragmatisch umsetzbares Qualitätsmanagement zu etablieren. Dieses kann mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen (Suffizienz) dann adaptiv auf Probleme reagieren und Komponenten an veränderte Bedingungen anpassen. Hierfür steht nicht das Planungsziel im Vordergrund, sondern die Ausrichtung auf die Nutzung durch die Teilnehmenden. Es eignen sich vor allem Tools und Ansätze aus dem Agilen Projektmanagement, um iterative Verbesserungen vorzunehmen und möglichst schnell auf die Bedürfnisse der Nutzer*innen eingehen zu können.

(2) **Suffizienz:** Immer wieder zeigt sich in Hochschulen und in anderen Verwaltungszusammenhängen, dass finanzielle (Projekt-)Förderungen weitere Förderungen nach sich ziehen. Auch wenn es naturgemäß finanzieller Ressourcen bedarf, zeigt sich auch hier ein starker bis übersteigerter Input-Fokus. Dabei lassen sich Ansätze finden, die versuchen, mit den gegebenen Mitteln mehr zu leisten. Der Bereich Entrepreneurship liefert bspw. das Modell der *Effectuation* (Sarasvathy, 2008). Hier wird ein Perspektivwechsel vorgeschlagen, der den Fokus nicht auf die geplanten Ziele, sondern auf die eigenen Ressourcen lenkt und von diesen ausgehend plant, was effektiv mit den zur Verfügung stehenden Mitteln erreicht werden kann. Damit soll eine direkte und schnelle Anwendbarkeit gelingen, die in klassischen Managementtheorien fehlt (Sarasvathy, Dew & Sankaran Venkatamaran, 2010).

(3) **Konsistenz:** Die Angebote fügen sich in die Strategie- und Entwicklungspläne der Hochschulen ein, zumindest sollten sie die spezifischen fachlichen oder fakultären Anliegen stärken. Eine konsistente Angebotsentwicklung, die der Ausrichtung der Hochschule entspricht und von dieser gefördert wird, ist entscheidend für den langfristigen Aufbau von profilmfähigen und innovativen Angeboten (Maschwitz et al., 2019, S. 8). Hier spielt neben den reibungslosen Wissenschafts- und Verwaltungsprozessen auch der Einbezug der Nutzer*innen eine entscheidende Rolle. Nicht Machbarkeit im Sinne von möglichen Drittmittelwerbungen, sondern eine den Gegebenheiten entsprechende, konsistente Profilierung von Angeboten, die den Eigenheiten der jeweiligen Institution Rechnung tragen, ist gemeint.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Dieser Beitrag will anregen, unter Rückgriff auf die Forschungsarbeiten von Maschwitz et al. (2019) sowie Fautz et al. (2020), das Nachhaltigkeitsverständnis in der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterzuentwickeln. Es sollte – in Absetzung zu den beiden genannten Studien – gezeigt werden, dass der von Stockmann (1992; 1996) entwickelte

innovationsorientierte Nachhaltigkeitstyp durchaus auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzufinden ist, aber vor allem bei Angeboten und Projekten, die bereits eine erste Nachhaltigkeitsstufe, die Verstetigung, erklimmen haben. Gleichzeitig wurde beschrieben, dass die Verstetigung keine Garantie für ein innovationsorientiertes Nachhaltigkeitsverständnis darstellt. Vielmehr zeigt sich gerade in der Verstetigung eine Spreizung zwischen innovativen und stagnierenden Tendenzen. Daneben wurde aufgezeigt, dass der innovationsorientierte Nachhaltigkeitstyp mit einer systemisch-unternehmerischen Sicht der Organisations- und Projektentwicklung korreliert. Damit werden Innovation, Transformation und Agilität zu Bestandteilen eines erweiterten Nachhaltigkeitsverständnisses und ermöglichen ein integratives Verständnis von Organisations- und Angebotsentwicklung. Nachhaltigkeit in diesem Sinne nimmt innovativ-adaptive Züge an, die eine zukunftsfähige Anpassungsfähigkeit ermöglichen.

Zur Stärkung eines innovationsorientierten Nachhaltigkeitsverständnisses haben Fautz et al. förderliche und hemmende Einflussfaktoren identifiziert (2020, S. 222-227), die für anschließende empirische Untersuchungen u.a. folgende Fragestellungen aufwerfen:

- (1) Wo finden sich bei etablierten Formaten innovative Elemente: Welche Rolle spielen hierbei die fachliche Disziplin, die umsetzenden Persönlichkeiten, das Team, die Organisation?
- (2) Was evoziert solche Innovationen, welche Push- and Pull-Faktoren sind entscheidend: Organisationsumstrukturierungen, Strategiewechsel etwa durch die Hochschulleitung, Personalwechsel, Veränderungen der Nachfrage (etwa durch Novellierungen bei bestimmten Professionen)?
- (3) Wieviel explorative Innovation ist förderlich und an welchen Stellen: Es gibt eine Vielzahl von Angeboten, die auch ohne Innovation „laufen“, die positiv evaluiert werden und ökonomisch tragfähig sind. An welchem Punkt ist Innovation (Exploration) also vorteilhaft und wann eher die Verbesserung des bisherigen (Exploitation)? Empfinden Teilnehmende weniger innovative Angebote evtl. als klarer und vorteilhafter, da sie bspw. die Weiterbildung primär zum Karrierefortschritt nutzen, so dass diese Funktion und deren effiziente Verfolgung im Sinne des Ziels im Vordergrund steht?

Diese Fragen erfordern eingehende empirische Untersuchungen, aber auch eine noch stärkere Operationalisierung der genannten Termini und Theoriebausteine. Der vorliegende Beitrag möchte dabei Anregungen bieten, auch Erkenntnisse aus dem Bereich der Organisations- und Entrepreneurforschung zu nutzen, um ein umfassenderes Nachhaltigkeitsverständnis und ein damit korrelierendes Handeln in der Projektarbeit und der Angebotsentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu etablieren.

Literatur

- Argyris, C. & Schön, D. A. (2006). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis* (3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baecker, D. (2011). *Organisation und Störung. Aufsätze*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cameron, K. S., Quinn, R.E. & DeGraff, J. (2006). *Competing Values Leadership. Creating Value in Organizations*. Cheltenham u.a.: Elgar.
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen*. Berlin: BMBF.
- Eder, M. (2017). *Digitale Evolution. Wie die digitalisierte Ökonomie unser Leben, Arbeiten und Miteinander verändern wird*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fautz, M., Speck, K., Brinkmann, K. & Bök, J. (2020). *Verständnisse und Einschätzungen von Nachhaltigkeit aus Projektperspektive*. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen?* (S. 211-232). Münster/New York: Waxmann.
- Fischer, S. & Häusling, A. (2018). *Agilität und Arbeit 4.0*. In S. Werther & L. Bruckner (Hrsg.), *Arbeit 4.0 aktiv gestalten. Die Zukunft der Arbeit zwischen Agilität, People Analytics und Digitalisierung* (S. 88-107). Berlin/Heidelberg: Springer VS.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A., & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen*, Bd. 2. Münster/New York: Waxmann.
- Hofert, S. (2018). *Das agile Mindset. Mitarbeiter entwickeln, Zukunft der Arbeit gestalten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofert, S. & Thonet, C. (2019). *Der agile Kulturwandel. 33 Lösungen für Veränderungen in Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kahl, W. (2008). *Einleitung: Nachhaltigkeit als Verbundbegriff*. In Ders. (Hrsg.), *Nachhaltigkeit als Verbundbegriff* (S. 1-35). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kotter, J. P. (2014). *Accelerate. Building strategic agility for a faster-moving world*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Kreutzer, R. T., Neugebauer, T. & Pattloch, A. (2017). *Digital Business Leadership*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Lévesque, V. & Vonhof, C. (2018). *Komplexität, VUKA und andere Schlagworte – was verbirgt sich dahinter?* In

- M. Bartonitz, V. Lévesque, T. Michl, W. Steinbrecher, C. Vonhof & L.F.J. Wagner (Hrsg.), *Agile Verwaltung* (S. 15-22). Berlin: Springer Gabler.
- Luhmann, N. (1988). Über „Kreativität“. In H. Gumbrecht (Hrsg.), *Kreativität - Ein verbrauchter Begriff?* (S. 13-19). München: Fink.
- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science* (2), 71-87.
- March, J. G. (2016). *Zwei Seiten der Erfahrung. Wie Organisationen intelligenter werden können*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Maschwitz, A. (2015). „Unternehmerische Kultur“ an Universitäten. Voraussetzungen für erfolgreiche Kooperationen mit Unternehmen in der Weiterbildung? *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 42-46.
- Maschwitz, A., Speck, K., Brinkmann, K., Johannsen, M. & Von Fleischbein, A. (2019). Nachhaltigkeit von Verbundprojekten - Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167726.
- Maschwitz, A., Speck, K., Bök, J. & Brinkmann, K. (2021). Auswirkungen von Kooperationsverhältnissen auf die wahrgenommene Nachhaltigkeit in Verbundprojekten. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 28-35.
- Michl, T. (2018). Das agile Manifest - eine Einführung. In M. Bartonitz, V. Lévesque, T. Michl, W. Steinbrecher, C. Vonhof & L.F.J. Wagner (Hrsg.), *Agile Verwaltung* (S. 3-13). Berlin: Springer Gabler.
- Moran, A. (2015). *Managing Agile. Strategy, Implementation, Organisation and People*. Cham u.a.: Springer.
- Pufé, I. (2012). *Nachhaltigkeit*. Konstanz/München: UVK/Lucius.
- Raisch, S., Birkinshaw, J., Probst, G. & Tushman, M. L. (2009). Organizational Ambidexterity: Balancing Exploitation and Exploration for Sustained Performance. *Organization Science* (20), 685-695.
- Sarasvathy, S. D. (2008). *Effectuation. Elements of Entrepreneurial Expertise*. Cheltenham u.a.: Edward Elgar.
- Sarasvathy, S. D., Dew, N., & Sankaran Venkataraman, R. V. (2010). Three Views of Entrepreneurial Opportunity. In Z. J. Acs & D. B. Audretsch (Hrsg.), *Handbook of Entrepreneurship Research* (2. Auflage, S. 77-96). New York u.a.: Springer.
- Schüßler, I. (2007). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Stockmann, R. (1992). *Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stockmann, R. (1996). *Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sturm N. (2015). Akzeptanzsteigerung. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 17-21.
- Sturm, N. & Spenner, K. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung nachhaltig verankern: Eine Einführung. In Dies. *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 9-24). Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innen

Dr. Michael Vollstädt
michael.vollstaedt@frias.uni-freiburg.de

Toni Charlotte Bünemann, MBA
toni.buenemann@wb.uni-freiburg.de

Erfolgsfaktoren in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ergebnisse einer Erhebung an bayerischen Hochschulen¹

NICOLE HÖHN

MARTINA PIWONKA

CAROLA PREISS

SUSANNE KLIPPEL

Kurz zusammengefasst ...

*Ziel der in der DGWF Engagierten ist es, hochwertige und dauerhaft erfolgreiche Weiterbildungsangebote zu schaffen. Dieser Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer quantitativen Umfrage mit Verantwortlichen für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Freistaat Bayern zum Thema Erfolgsfaktoren. Darin wird die Facheinschätzung jener 34 Expert*innen zu den wichtigsten Elementen in Konzeption, Organisation und Angebotsausführung wiedergegeben, auf dass eine erfolgreiche Etablierung gelingt. Darüber hinaus liefern die Autorinnen einen Überblick zur aktuellen bayerischen Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Verortung auf nationaler Ebene und vergleichen die zentralsten Forschungsergebnisse mit thematisch verwandten Studien. Der Beitrag schließt mit Diskussionsanregungen zu aktuellen Entwicklungsperspektiven.*

Schlagworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Erfolgsfaktoren, quantitative Erhebung, Qualität, Praxisorientierung

1 Einleitung

Welche Faktoren tragen zum Erfolg eines Weiterbildungsangebots bei? Es ist eine Frage, die handlungsleitend für alle Weiterbildner*innen ist. In diesem Artikel wird der Fokus auf die Hochschule als Anbieterin von „hochschulspezifischen Formen der Weiterbildung“ (Renz, Ries & Vierzigmann, 2019, S. 12) gelegt. Diese richten sich als Zielgruppe

an Berufserfahrene und können von kürzeren Veranstaltungen wie Workshops über mehrtägige Programme wie Zertifikatslehrgänge und Modulstudien bis hin zu mehrjährigen Studiengängen variieren. Es handelt sich dabei um eine in den Hochschulgesetzen der Bundesländer verankerte Aufgabe, Weiterbildungen auf akademischem Niveau anzubieten. Diese Angebote müssen sich laut gesetzlichem Auftrag über Entgelte bzw. Gebühren finanzieren. Während Hochschulen ihr Portfolio zunehmend ausbauen, ist es in der weiteren Professionalisierung von Weiterbildungseinrichtungen von Relevanz, welche Faktoren entscheidend zum Erfolg (und damit auch zur Wirtschaftlichkeit) eines Programms beitragen. Zu dieser Fragestellung liegen punktuell Ergebnisse aus Studien vor – insbesondere werden in Vergara Gomez (2011), Thom (2016) und Schulze (2018) die gewichtigsten Erfolgsfaktoren aus Sicht und Expertise Verantwortlicher für wissenschaftliche Weiterbildung (WWB) geschildert. Es fand sich jedoch bis dato keine einheitliche, systematische Datenlage für das Bundesland Bayern. Die Arbeitsgruppe „Organisation der akademischen Weiterbildung“ der DGWF e.V. Landesgruppe Bayern initiierte eine Befragung aller in der Landesgruppe vertretenen Hochschulen.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage, was ausgehend von der Ist-Situation die entscheidenden Erfolgsfaktoren der WWB-Angebote in Bayern aus Sicht der Verantwortlichen sind. Aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen aus der Umfrage wird beleuchtet, inwiefern sich die für Bayern genannten Erfolgsfaktoren in anderen

¹ Wir danken ganz herzlich allen früheren Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Organisation der akademischen Weiterbildung“ der DGWF-Landesgruppe Bayern, die an der Konzipierung, Durchführung und/oder Auswertung der Befragung und/oder Kontextualisierung der Ergebnisse mitgewirkt haben – Jutta Eisenschenk, Sandra Gutgesell, Julia Haubner, Albert Kräh, Katrin Lengert, Michael Renz, Johannes Ries, Markus Stroß und Julia Wölfl. Ein großes Dankeschön geht auch an Sebastian-Manuel Schmidt und Stefan Zeh der Arbeitsgruppe „Hochschule im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und Marktteilnahme“ der DGWF-Landesgruppe Bayern für ihre Unterstützung in der koordinierten, zeitgleichen Durchführung der Befragungen der beiden Arbeitsgruppen sowie an alle Verantwortlichen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Bayern, die uns mit einem Einblick in ihre Erfolgsfaktoren unterstützt haben.

Studien wiederfinden und welche aktuellen Perspektiven in der WWB eine erfolgreiche Weiterentwicklung anregen können.

2 Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung in Bayern

Rechtlich ist die WWB in Deutschland seit dem Jahr 1976 mit dem Hochschulrahmengesetz verankert. Die Institution Hochschule wurde darin erstmals dazu aufgefordert, wissenschaftliche Weiterbildung als zentrale Aufgabe wahrzunehmen und weiterbildende Studienangebote zu entwickeln und durchzuführen (HRG, 1987, § 2, Abs. 4 und § 21; Renz et al., 2019, S. 13). Auch in den Hochschulgesetzen der Bundesländer wurde dies als Aufgabe festgeschrieben. Durch die Novellierung des Hochschulrahmengesetzes im Jahr 1998 ergab sich nochmals eine wesentliche Aufwertung, da die WWB als gleichberechtigte Aufgabe neben Forschung, Lehre und Studium verortet wurde (Wolter, 2011, S. 9). In den letzten Jahren wurde allerdings häufig kritisiert, dass diese gesetzliche Gleichstellung in der Praxis noch keine adäquate Entsprechung gefunden hat. Laut Wolter gibt es „zwischen den drei Aufgaben von Hochschulen [...] nach wie vor ein eindeutiges Reputations- und Relevanzgefälle in der Reihenfolge Forschung, Lehre (in der Erstausbildung) und an letzter Stelle die Weiterbildung“ (Wolter, 2011, S. 9). Ein „doppeltes Nischendasein“ (Wissenschaftsrat, 2006, S. 38) der Weiterbildung sehen Lermen und Vogt darin begründet, „dass die Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen zu realisieren ist, nicht systemkonform gestaltet worden sind“ (Lermen & Vogt, 2020, S. 496).

Nach einer weitgehenden Übertragung des Hochschulrechts auf die Länder wurde das Hochschulrahmengesetz obsolet (Bade-Becker, 2020, S. 482f.). Im Bayerischen Hochschulgesetz ist die WWB in Art. 2 Abs. 5 und Art. 56 festgeschrieben (BayHSchG, 2006). Darin werden vor allem mögliche Zielgruppen und Angebotsformate benannt: Neben berufsbegleitend ausgerichteten postgradualen Studiengängen, die sich in erster Linie an Hochschulabsolvent*innen richten, kann WWB auch in Form von Modulstudien, Zusatzstudien oder speziellen weiterbildenden Studien angeboten werden.

Im Bayerischen Hochschulgesetz, wie auch weitgehend in denen anderer Länder, finden sich keine Bestimmungen zur organisatorisch-institutionellen Ausgestaltung der WWB, so dass sich in der Hochschulpraxis eine Vielzahl an Organisationsformen herausgebildet hat (BayHSchG, 2006; Bade-Becker, 2017, S. 171). Laut der Länderstudie Deutschland, der internationalen Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen, kann zwischen folgenden Varianten unterschieden werden (Faulstich,

Graefner, Bade-Becker & Gorys, 2007, S. 110): wissenschaftliche Einrichtung/wissenschaftliches Zentrum, zentrale Betriebseinheit, Abteilung/Arbeitsbereich in zentraler Verwaltung, An-Institut, außeruniversitäre Einrichtung, Stabsstelle/Stabsabteilung der Hochschulleitung, Teil einer Fakultät/eines Fachbereichs und Sonstiges. Eine repräsentative Befragung an 26 staatlichen Hochschulen in Bayern kam zu dem Ergebnis, dass „bayerische Hochschulen ihre Weiterbildungseinrichtungen zunehmend zentralisieren und professionalisieren“ (Renz et al., 2019, S. 12). Mit der Schaffung bzw. dem Ausbau von WWB-Einheiten wurde vielerorts das Image von Hochschule als WWB-Anbieterin forciert. Eine Auslagerung der Aufgabe findet an bayerischen Hochschulen nur sehr vereinzelt statt. Außerdem scheint es keine klare Tendenz der Favorisierung einzelner Organisationsformen zu geben. Deutlich geht jedoch aus der Studie von Renz et al. (2019) hervor, dass die Weiterbildungseinheiten an bayerischen Hochschulen mehrheitlich intermediär zwischen wissenschaftlichen und wissenschaftsstützenden Einheiten angesiedelt sind. Die Studie zeigt, dass die hochschulinterne Verteilung von WWB-Aufgaben sehr heterogen ausgestaltet ist, wobei Weiterbildungseinrichtungen „verstärkt Aufgaben aus traditionellen Hochschulverwaltungseinheiten [ausführen], um zielgruppengerecht und dienstleistungsorientiert“ (Renz et al., 2019, S. 19) zu agieren.

3 Methodisches Vorgehen bei der Befragung bayerischer Hochschulen

Der Frage, welche Erfolgsfaktoren an bayerischen Hochschulen sich dabei identifizieren lassen, widmete sich eine quantitative Erhebung im Rahmen der Aktivitäten der Arbeitsgruppe „Organisation der akademischen Weiterbildung“ der DGWF-Landesgruppe Bayern. Die Erhebung richtete sich als Zielgruppe an WWB-Verantwortliche an bayerischen Hochschulen. Befragt wurden ausschließlich Repräsentant*innen der Hochschulen, die zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2018 Mitglied der DGWF-Landesgruppe Bayern waren. Für die Online-Befragung wurde die webbasierte Online-Umfrage-Software SoSci Survey² eingesetzt. Der Versand der Zugangsdaten erfolgte über einen Mailverteiler der Landesgruppe. In zwei Online-Erhebungsrunden (30.07.-03.09.2018 und 12.-26.11.2018) nahmen insgesamt 34 Personen an der Befragung teil.

Der Fragebogen basierte auf einer qualitativen Vorstudie, in der die Mitglieder der Arbeitsgruppe anhand von Best-Practice-Beispielen diverse Erfolgsfaktoren herausfilterten und cluster-ten. Dabei flossen nicht nur quantitative Aspekte von Erfolg (z.B. finanzieller Umsatz oder Teilnehmendenzahlen), sondern auch qualitative Dimensionen (z.B. Zufriedenheit der Teilnehmenden, Arbeitsmarktbefähigung) ein. Nach mehreren Optimierungsschleifen und aus Vereinfachungsgründen einigte

² <https://www.socisurvey.de>

sich die Arbeitsgruppe in ihrer Definition von Erfolg auf die quantitative Dimension, im Sinne eines möglichst hohen monetären Überschusses, der z.B. auch in Zusammenhang mit einer hohen Teilnehmendenzahl stehen kann, aber nicht muss.

Der Fragebogen umfasste zwölf Fragen mit folgenden Themenblöcken: Fragen zu der Funktion der Befragten (1), statistischen Angaben der jeweiligen Hochschule (2-4), den Auslösern für die Einrichtung von Weiterbildungsprogrammen (5), der Einschätzung des Stellenwerts verschiedener Faktoren rund um die Themencluster Reputation (6), Marketingansätze und -instrumente (7+8), Rahmenbedingungen (9+10) und Qualität (11) in Bezug auf den konkreten Erfolg implementierter Weiterbildungsangebote. Das offene Kommentarfeld (12) bot Raum für ergänzende Angaben.

Eine für die Fragen (5) bis (11) einheitliche, fünfstufige Likert-Skala gab die Möglichkeit einer Einstufung der jeweiligen Antwort von „sehr wichtig“ am linken Skalenrand bis „unwichtig“ am rechten Skalenrand. Daneben wurde die Antwortmöglichkeit „kann ich nicht beantworten“ als Nulloption gegeben. Am Ende des jeweiligen Frageblocks bot ein Freitextfeld „Sonstiges“ zusätzliche Antwortoptionen, die im Fragebogen nicht aufgelistet wurden.

Die Datenanalyse erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS und Excel. In der Auswertung wurde den Rangdaten, d.h. den Befragungsergebnissen der Fragen (5) bis (11), Werte von 4 (sehr wichtig) bis 1 (unwichtig) bzw. 0 („kann ich nicht beantworten“/nicht gegebene Antwort) zugeordnet. Im nächsten Schritt wurde durch das Aufaddieren der Einzelwerte eines Items, die jeweils von den Befragungsteilnehmenden vergeben wurden, die absolute Summenhäufigkeit eines Items errechnet und die resultierenden Werte pro Frage gerankt (Azizi Ghanbari, 2002).

Um die Ergebnisse der Online-Befragung zu den Erfolgsfaktoren verorten zu können, ist es zunächst relevant festzustellen, welche Funktion die Befragten an ihrer Hochschule bekleiden und welches Weiterbildungsformat von ihnen als Erfolgsformat betrachtet wird. Von den Teilnehmenden geben 22 an, Leiter*in einer Weiterbildungseinheit zu sein, gefolgt von sechs Mitarbeitenden einer solchen Einheit und drei Leiter*innen eines Weiterbildungsprogramms. Weitere drei Personen ordnen sich einer abweichenden Kategorie ein. Fast vier Fünftel der Umfrageteilnehmenden sehen in Studiengängen das erfolgreichste Format, wobei 53% dies in weiterbildenden Masterstudiengängen sehen und 26% in Bachelorstudiengängen. Im Hinblick auf die WWB ist dieses Ergebnis nicht verwunderlich, da dieses Format ihr „Kerngeschäft“ ist und die WWB im Vergleich zu anderen Weiterbildungsanbietern durch die hoheitliche Aufgabe der Vergabe akademischer Abschlüsse einen klaren Alleinstellungswert hat. Allerdings verwundert es doch, dass kompaktere Angebotsformate wie Zertifikatskurse, die laut Trendmonitor Weiterbildung (Kirchgeorg, Pfeil, Georgi, Horndasch & Wisbauer, 2018) bereits 2018 einen hohen Verbreitungsgrad er-

langt haben, nicht erfolgreicher abschneiden. Insbesondere dem Segment der flexibleren Weiterbildungsformen mit akademisch anrechenbaren Credit Points werden darin positive Wachstumsaussichten zugeschrieben.

4 Erfolgsfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in Bayern

An den Hochschulen der Befragten sind die wichtigsten Auslöser für die Einrichtung von Weiterbildungsprogrammen die Angebotsorientierung, d.h. die Entwicklung von Programmen basierend auf den Kompetenzen im Haus, und der konkrete Bedarf (Tabelle 1). Strategische oder politische Entscheidungsprozesse spielen nach Angabe der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung eine weniger wichtige Rolle.

Absolute Summenhäufigkeit (AS)	Titel des Items
111	Angebotsorientierung (Kompetenzen im Hause)
109	Konkreter Bedarf (z.B. Zielgruppenanalyse, Arbeitgeber, Interessenten)
85	Strategische Entscheidung der Hochschulleitung/eines Hochschulgremiums (z.B. Fachkräftemangel/ „wir brauchen das einfach“)
72	Politische Entscheidung (z.B. Projekt „Aufstieg durch Bildung“)
1	Sonstiges

Tab. 1: Auslöser für die Einrichtung von Weiterbildungsprogrammen

In der Fragekategorie *Reputation* (Tabelle 2) kristallisiert sich das überdurchschnittliche persönliche Engagement einzelner Personen als die bei weitem wichtigste Einflussgröße der Befragten heraus. Ebenfalls große Bedeutung wird der Praxiserfahrung der Lehrenden, der Etablierung der Hochschule als Weiterbildungsanbieterin und der Beteiligung von Praxisvertreter*innen bei der Angebotsentwicklung beigegeben. Dieses Ergebnis impliziert, dass die personellen Faktoren wichtiger eingeschätzt werden als die strukturellen bzw. prozessualen. Gleichzeitig ordnen die Befragten der Praxiserfahrung der Lehrenden eine größere Bedeutung zu als deren Forschungstätigkeit und Publikationen bzw. Rezensionen.

AS	Titel des Items
132	Überdurchschnittliches persönliches Engagement einzelner Personen
113	Ausgewiesene Praxiserfahrung der Lehrenden
108	Etablierung der Hochschule als Weiterbildungsanbieterin

AS	Titel des Items
103	Beteiligung von Praxisvertreter*innen bei der Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen
83	Reputation von Organisationseinheiten (z.B. Institute, Lehrstühle)
81	Entstehen eines neuen Kooperationsprojektes (z.B. Auftragsforschung und Wissenstransfer durch die Vergabe von Master- und Promotionsarbeiten in kooperierenden Unternehmen)
57	Initiierung neuer Forschungsprojekte/Etablierung neuer Forschungsthemen
56	Populärwissenschaftliche Veröffentlichungen von beim Programm Mitwirkenden
50	Rezensionen wissenschaftlicher Veröffentlichungen von beim Programm Mitwirkenden
8	Sonstiges

Tab. 2: Reputation

Der Themenkomplex *Marketingansätze* steht im Gesamtvergleich aller Fragekategorien an drittwichtigster Stelle. Der wichtigste Ansatz ist für die Befragten die Bewerbung der Programme verbunden mit der Präsentation von Alleinstellungsmerkmalen, wie Rangplatz zwei verdeutlicht (Tabelle 3). Die Befragten sehen in Absolvent*innen bedeutende Werbemultiplikatoren. Dabei überrascht das Ergebnis, dass die Einrichtung eines Alumninetzwerkes, das die systematische Ansprache erleichtern könnte, nicht gleichwertig eingeschätzt wird. Die Ansprache von Fach- bzw. Personalabteilungen in Unternehmen werden als am wenigsten wichtig eingeschätzt.

AS	Titel des Items
127	Bewerbung des Weiterbildungsprogramms
122	Präsentation von Alleinstellungsmerkmalen
122	Multiplikatoreffekt durch Absolvent*innen
105	Ansprache von Multiplikatoren (z.B. Unternehmen, Verbände, Agentur für Arbeit)
103	Schaffen einer eigenen Weiterbildungsmarke
99	Interne Stelle oder Funktionseinheit für Weiterbildungs-Marketing
95	Bewerbung des Themas berufsbegleitendes Studieren
95	Einrichtung und Unterhalt einer Absolventenorganisation
94	Vorgehen entspricht einer Marketingstrategie mit festgesetztem Budget
92	Ansprache einer Fachabteilung in Unternehmen
86	Ansprache der Personalabteilung in Unternehmen
12	Sonstiges

Tab. 3: Marketingansätze

Bei der erfolgreichen Vermarktung von Weiterbildungsprogrammen sehen die Befragten als eindeutig wichtigstes Marketinginstrument die Website der Einrichtung, gefolgt von Suchmaschinenoptimierung und Informationsveranstaltungen, in denen Interessierte Antworten auf offene Fragen finden (Tabelle 4). Aus diesem Ergebnis geht hervor, dass die Befragten digitale Werbeformate und -instrumente als erfolgsversprechender betrachten als Print-Formate (vgl. Website vs. Plakate). Auch persönliche Beratungsformate wie (oftmals kostenintensive) Messeauftritte werden als weniger relevant erachtet, hier schneiden nur die bereits erwähnten Informationsveranstaltungen (Rang 3) gut ab.

AS	Titel des Items
130	Website der Weiterbildungseinrichtung
114	Suchmaschinenoptimierung
112	Informationsveranstaltungen
107	PR/Öffentlichkeitsarbeit
100	Informationsmaterial
97	Eigene Social-Media-Profile
92	Newsletter
91	Regelmäßige Mailings an Absolvent*innen
82	Netzwerktreffen (z.B. mit Unternehmen, Kammern und Verbänden)
81	Online-Portale/Datenbanken (z.B. CWWB, Hochschulkompass)
79	Werbeanzeigen Online (z.B. Google oder Facebook)
76	Messeauftritte
72	Werbeanzeigen Print
68	Plakate im öffentlichen Raum (z.B. in Bussen)
13	Sonstiges

Tab. 4: Marketinginstrumente

Dem Themenkomplex *Rahmenbedingungen* wird im Gesamtvergleich aller Fragekategorien die zweithöchste Bedeutung zugeordnet. Die nach Ansicht der Befragten wichtigsten Rahmenbedingungen sind die individuelle Beratung von Interessenten, gefolgt von individueller Betreuung aktuell Teilnehmender und kompetenten Bezugspersonen auf der Ebene der Lehrenden sowie organisatorischen Ansprechpersonen (Tabelle 5). Didaktische Aufbereitung sowie Infrastruktur und Standort werden ebenfalls als relevant beurteilt, stehen aber in diesem Themenblock an letzter Stelle. Dieses Ergebnis offenbart, dass die Befragten im persönlichen Bezug (Beratung/Betreuung) zu Interessenten bzw. Studierenden die wichtigste Komponente sehen.

AS	Titel des Items
132	Individuelle Beratung von Interessenten
126	Individuelle Betreuung von aktuellen Teilnehmenden
126	Kompetente Bezugspersonen während des Besuchs des Weiterbildungsprogramms: Lehrende
119	Kompetente Bezugspersonen während des Besuchs des Weiterbildungsprogramms: Organisatorische Ansprechperson
112	Didaktische Aufbereitung
109	Infrastruktur und Standort
4	Sonstiges

Tab. 5: Rahmenbedingungen

Bei den Rahmenbedingungen aus den Bereichen Infrastruktur/Standort nennen die Befragten als wichtigste Einflussgröße die Wirtschaftsstruktur/-kraft des Einzugsgebiets, dicht gefolgt von repräsentativen Räumen, Parkplätzen und Anbindung an den ÖPNV (Tabelle 6).

AS	Titel des Items
104	Wirtschaftsstruktur/-kraft des Einzugsgebiets
100	Repräsentative Räume
98	Parkplätze und Anbindung an den ÖPNV
96	Besondere (Technik-)Ausstattung der Unterrichtsräume
94	Zentrale Lage
91	Dienstleistungen (z.B. Bibliothek, Mensa)
90	Größe der Stadt, in der die Veranstaltungen stattfinden
4	Sonstiges

Tab. 6: Rahmenbedingungen von Infrastruktur/Standort

Dem Cluster *Qualität der Weiterbildungseinrichtungen* wird im Gesamtvergleich aller Fragekategorien die höchste Bedeutung zugeordnet. Als wichtigste qualitätsstiftende Faktoren werden der Praxisbezug des Programms und ein ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis erachtet. Es folgen der konkrete Nutzen für Teilnehmende sowohl persönlich als auch beruflich und eine sukzessive Weiterentwicklung des Weiterbildungsprogramms. Erstaunlich ist, dass Akkreditierung und Zertifizierung, denen gemeinhin qualitätsstiftende Wirkung beigemessen wird, nur im Mittelfeld der erfolgsentscheidenden Kriterien rangieren.

AS	Titel des Items
126	Praxisbezug des Weiterbildungsprogramms bzw. Wissen zum Transfer der erlernten Inhalte in die Arbeitswelt
123	Ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis

AS	Titel des Items
118	Konkreter Nutzen persönlich
114	Sukzessive Weiterentwicklung des Weiterbildungsprogramms (inhaltlich/organisatorisch)
114	Konkreter Nutzen beruflich
110	Betreuung der Teilnehmenden im Lernprozess durch die Lehrenden
103	Akkreditierung/Zertifizierung
101	Positive Karriereentwicklung der Absolvent*innen nach der Weiterbildung
80	Maßnahmen zur Karriereförderung (z.B. Jobangebote aus dem Netzwerk/Informationen für Alumni)
73	Zusatzzertifizierungen im Studium
0	Sonstiges

Tab. 7: Qualität der Weiterbildungseinrichtungen

Das Fragebogendesign erlaubt ergänzend in den Blick zu nehmen, inwiefern zum Beispiel die Gewichtung von Items in den drei wichtigsten Themenkomplexen (*Qualität, Rahmenbedingungen und Marketingansätze*) in Abhängigkeit von Variablen variiert. Bei 34 Umfrageteilnehmenden wird auf Signifikanztests verzichtet. Ein Vergleich von Mittelwerten zeigt, dass es keine nennenswerte Varianz bezüglich der *Anzahl der Weiterbildungsteilnehmenden* (<200, 200-400, >400 Personen) gibt. Bei anderen Variablen finden sich in kleinen Kategorien (N<10) für einzelne Items numerisch nennenswertere Abweichungen nach unten. Einzig die drei Leiter*innen eines Programms fallen mit höheren Mittelwerten bei *Multiplikatoreffekt durch Absolvent*innen* und *Ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis* auf.

5 Ein Vergleich mit weiteren Erhebungen

Vergleicht man die in der vorliegenden Studie ermittelten Erfolgsfaktoren mit den Ergebnissen anderer Studien im WWB-Bereich zeigen sich Schnittmengen in vielfacher Hinsicht. Häufig wird auf das Thema der Nachfrageorientierung (Tabelle 1 zu den Einrichtungsauslösern) Bezug genommen. So fokussieren Denninger, Siegmund und Bopf (2018) in ihrer Untersuchung vor allem nachfrageorientierte und bedarfsgerechte Angebote mittelhessischer Hochschulen, zu deren gelingender Entwicklung und Durchführung sowohl eine konkrete Formulierung des Weiterbildungsbedarfs auf Unternehmensebene als auch eine maßgeschneiderte Umsetzung der artikulierten Bedarfe auf Hochschulebene notwendig ist. Thom (2016) kommt bei der Betrachtung zweier weiterbildender Masterstudiengänge an der Universität Bern ebenfalls zu dem Ergebnis, dass für den Erfolg eines Weiterbildungsprogramms dessen sorgfältige Planung und laufende Weiterentwicklung auf der Grundlage von systematischen Bedarfsermittlungen, Anregungen und Unterstützungen von außen erforderlich ist, so dass sich ein Programm durch einen ho-

hen konkreten beruflichen Nutzen auszeichnet (Thom, 2016 und Tabelle 7). Schrader und Norck sprechen in ihrer qualitativen Kurzstudie zu Zertifikatsstudien an vier bayerischen Hochschulen in diesem Kontext von „analysierten Marktlücken oder -nischen“ (2020, S. 5). Auch Schulze nennt in ihrer Analyse von Erfolgsfaktoren weiterbildender Masterstudiengänge im Fachbereich Sozialmanagement deutscher Fachhochschulen die „Deckung eines Praxisbedarfs“ (2018, S. 218) als einen zentralen Erfolgsfaktor.

In engem Zusammenhang dazu steht, dass erfolgreiche Weiterbildungsangebote eine gelungene Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis aufweisen, sich im Curriculum praxisrelevante Inhalte wiederfinden und die Lehrenden über ausgewiesene praktische Erfahrungen verfügen bzw. Praxisvertreter*innen eingebunden werden (Tabelle 2 zur Reputation und Tabelle 7 zur Qualität). Schulze (2018) und Thom (2016) beziehen sich in diesem Kontext auf Lehrende aus der Praxis und die Anfertigung von Projekt- und Masterarbeiten zu einem praxisorientierten Thema. Denninger et al. (2018, S. 8) sehen in einer engen Kooperation von Hochschulen und Unternehmen eine besondere Relevanz, da diese „zum einen eine Einbindung praxisrelevanter Fragestellungen in die Wissenschaft sowie umgekehrt eine effektive Anbindung von forschungsbasiertem Wissen an die Unternehmenspraxis möglich machen kann“. Zur Optimierung von Weiterbildungsangeboten empfehlen sie daher auf Hochschulseite „die Implementierung eines professionellen Kooperationsmanagements, das eine feste, bestenfalls mit Entscheidungsbefugnissen ausgestattete Anlaufstelle für kooperationsinteressierte und bereits kooperierende Unternehmen darstellt“ (Denninger et al., 2018, S. 28).

Neben der Nachfrageorientierung und externen Expertise sind die Kompetenzen im eigenen Haus, d.h. der Wissenschaftsbezug in Form einer Angebotsorientierung am Forschungsprofil der eigenen Hochschule von höchster Relevanz, wie Tabelle 1 gezeigt hat. Dies spiegelt sich in der Kompetenz der Lehrenden im Weiterbildungsprogramm wider (Tabelle 5). Vergara Gomez nennt als Ergebnis ihrer deutschlandweiten Umfrage unter weiterbildungs anbietenden Universitäten „einen aktuellen Forschungs- und Wissenschaftsbezug“ (2011, S. 180) als Erfolgsfaktor, ähnlich zu Schulzes „gute[m] akademischen Ruf“ (2018, S. 218). Dass dies nicht nur an ein Fach gebunden ist, sondern gerade eine interdisziplinäre Gestaltung zum Erfolg beitragen kann, zeigt zum Beispiel Thom (2016), der auf eine fakultätsübergreifende Zusammenarbeit als Alleinstellungsmerkmal verweist.

Aspekte wie eine zielgruppengerechte didaktische Gestaltung, Evaluation und sukzessive Weiterentwicklung eines Weiterbildungsprogramms sowie qualitätssichernde Maßnahmen der Akkreditierung und Zertifizierung, die in Tabellen 5 und 7 einen relevanten Stellenwert einnehmen, finden sich beispielsweise auch in Thom (2016) bzw. Vergara Gomez (2011). Ergebnisse dieser Studien bestätigen zudem, dass das besondere Engagement Einzelner, Serviceorientie-

rung in der Betreuung und Beratung und die Kompetenz der organisatorischen Ansprechpersonen Erfolgsfaktoren bei Weiterbildungsprogrammen sind (Tabelle 2 und 5). Thom (2016) nimmt hier Bezug auf die Beständigkeit in der Programmverantwortung, die Kundenorientierung im Service und den Einsatz „unermüdet kämpfender“ (Thom, 2016, S. 146) im Überwinden von Herausforderungen.

Der Internetauftritt einer Weiterbildungseinrichtung als das wichtigste Marketinginstrument (Befund in Tabelle 4) wurde ebenso in Vergara Gomez (2011) als Erfolgsgröße ermittelt. Gleiches gilt für den in Tabelle 3 mit hoher Relevanz ausgewiesenen Multiplikatoreffekt durch Absolvent*innen (Schulze, 2018; Schrader & Norck, 2020). Als wenig erfolgsversprechend erwies sich in den Ergebnissen von Vergara Gomez ebenfalls die Teilnahme an Messen (Tabelle 4). Unterschiede hingegen zeigen sich in weiteren Marketinginstrumenten: In der Studie von Vergara Gomez aus dem Jahr 2011 sind Briefe, Newsletter, Printmedien und Publikationen Erfolgsfaktoren im Bereich der Vermarktung, während sich in der bayernweiten Umfrage Suchmaschinenoptimierung und Informationsveranstaltungen in der Rangfolge an das Zugpferd Webauftritt anschließen (sicherlich u.a. durch den späteren Erhebungszeitraum bedingt).

6 Aktuelle Entwicklungsperspektiven in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die bayernweite Umfrage erfolgte noch unbeeinflusst durch die Corona-Krise. Wie wirkt und wird sich Corona noch auswirken auf jene Faktoren, welche eine gelungene Weiterbildung definieren? Welche Prozesse wurden initiiert oder beschleunigt? Ohne Anspruch auf Gewähr und Vollständigkeit ein Blick in die mögliche nahe Zukunft:

1) Ausbau der rein digitalen oder hybriden Lehrveranstaltungen

Bildungseinrichtungen sattelten in Reaktion auf die Pandemie zumeist auf digitale Formate um. Lehre mithilfe von Videokonferenztools am heimischen Schreibtisch wurde „über Nacht“ allgegenwärtig. Lehr- und Lernformen wie Blended Learning im Sinne einer Kombination aus Präsenzveranstaltungen und E-Learning haben an Hochschulen jedoch seit geraumer Zeit mit zunehmender Digitalisierung Einzug gehalten. Sie wurden nicht coronabedingt aus der Taufe gehoben, aber ihre Verbreitung enorm beschleunigt. Die Zukunft wird zeigen, wie groß die gesellschaftliche Nachfrage ist, aus der Not eine Tugend zu machen und die rein digitale, wenn nicht mindestens hybride Lehre teils beizubehalten oder gar auszubauen – auch in Anbetracht der ökologischen und familienfreundlichen Vorteile (Granow, Steinert, Bartosch, Huhn & Maluga, 2016 vs. Schrader & Norck, 2020).

2) Zunehmende Nachfrage nach dem Baukasten-Prinzip

Die Pandemie löste bei vielen Berufstätigen eine Um- oder Neuorientierung aus, ob aus bewusster Entscheidung oder

durch äußere Zwänge. Weiterbildung ist dabei mindestens Hilfestellung für die Rückkehr auf den Arbeitsmarkt, wenn nicht Perspektivenöffner für noch unbekannte oder nicht beschrittene, langfristig aussichtsreichere Wege. Die Möglichkeit, flexibel einzelne Module statt einen kompletten Studiengang zu absolvieren, dürfte für berufstätige Weiterbildungsinteressierte aus zeitlichen wie auch finanziellen Perspektiven eine attraktivere Wahl darstellen. Der Trend zu kürzeren modularen und kombinierbaren Modellen im sog. Baukasten-Prinzip wird sich fortsetzen (Fényes & Glaubitz, 2016), um das eigene Kompetenzprofil maßgeschneidert zu optimieren.

3) Weiterbildungsusbau im Themenfeld Künstliche Intelligenz

Schon vor der Pandemie wurde in Bayern, v.a. im Rahmen der vom Freistaat initiierten Hightech Agenda, die Aus- und Weiterbildung im zukunftssträchtigen Themenfeld Künstliche Intelligenz (KI) verstärkt ausgebaut (Bayerische Staatsregierung, 2020). KI gilt nun umso mehr als das Gebot der Stunde, nicht nur klassisch in Industrie und Technik, sondern beispielsweise auch im Gesundheitswesen. Entsprechend beworbener und begehrter dürften KI-Aus- und Weiterbildungen in naher Zukunft gehandelt werden.

Für das in diesem Beitrag fokussierte Bundesland Bayern werden mit einer Novellierung des Hochschulrechts künftig neue rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen, wodurch u.a. in der WWB neue Akzente gesetzt werden (StMWK, 2020). Welchen Einfluss dies z.B. im Sinne einer Verschiebung von Erfolgsfaktoren nimmt, könnte in zukünftigen Forschungsbemühungen näher betrachtet werden. Gleichsam wäre es spannend, in einer Studie das im vorliegenden Beitrag verwendete Forschungsdesign aufzugreifen, um einen direkten Vergleich mit anderen Bundesländern durchzuführen. Die vorliegende Studie dient dabei als eine Exploration des Feldes, die in Ausdifferenzierung und weiterer Entwicklung der Fragestellung (z.B. mit Aufnahme weiterer Aspekte wie Differenzierung zwischen Hochschulformen und WWB-Organisationsformen) mit einer bundesweiten Erhebung oder einer qualitativen Nachbefragung zu weiteren Erkenntnissen führen wird.

Literatur

- Azizi Ghanbari, S. (2002). *Einführung in die Statistik für Sozial- und Erziehungswissenschaftler*. Berlin: Springer VS.
- 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. 171-179). Bielefeld: wbv.
- Bade-Becker, U. (2020). Rechtliche Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 481-494). Wiesbaden: Springer VS.
- Bayerische Staatsregierung. (2020). *Hightech Agenda Bayern*. Abgerufen am 10. März 2021 von <https://www.bayern.de/politik/hightech-agenda/>
- BayHSchG - Bayerisches Hochschulgesetz. (2006). *Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 (GVBl. S. 245) BayRS 2210-1-1-WK*. Abgerufen am 06. August 2020 von <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG-56>
- Denninger, A., Siegmund, R. & Bopf, N. (2018). Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friebe & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 7-31). Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, P., Graefßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 84-188). Abgerufen am 8. August 2020 von <https://edocs.tib.eu/files/e01fb07/540307149.pdf>
- Fényes, S. & Glaubitz, M. (2016). Weiterbildung – Das System der Zukunft. *Weiterbildung*, (01), 20-22. Abgerufen am 09. Februar 2021 von <https://www.weiterbildung-zeitschrift.de/archiv-weiterbildung/fex/magazine/download/-/3032.html>
- Granow, R., Steinert, F., Bartosch, U., Huhn W. & Maluga, A. (2016). Mainstreaming des berufsbegleitenden Online-Studiums in Schleswig Holstein – Der LINA VO-Ansatz. In A. Hanft, K. Brinkmann, S. Kretschmer, A. Maschwitz & J. Stöter. *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen* (S. 159-185). Münster: Waxmann.
- HRG – Hochschulrahmengesetz. (1987). *Hochschulrahmengesetz vom 26. Januar 1976 (BGBl. I S. 185)*, in der Fassung der Bekanntmachung vom 09. April 1987 (BGBl. I S. 1170). Abgerufen am 06. August 2020 von https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=//%5B@attr_id=%27bgbl187s1170.pdf%27%5D#_bgb1_2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl187s1170.pdf%27%5D__1593684109182
- Kirchgeorg, M., Pfeil, S., Georgi, T., Horndasch, S. & Wisbauer, S. (2018). *Trendmonitor Weiterbildung: Ausgabe 2018*. Essen: Edition Stifterverband. Abgerufen am 08. Januar 2021 von <https://www.stifterverband.org/trendmonitor-weiterbildung-2018>
- Lermen, M., & Vogt, H. (2020). Geschäftsmodelle und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte &

- M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 495-521). Wiesbaden: Springer VS.
- Renz, M., Ries, J., & Vierzigmann, G. (2019). Organisationsstrukturen und Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen. Ergebnisse einer Befragung bayerischer Hochschulen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 12-21. Abgerufen am 06. August 2020 von <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/article/view/1069/3294>
- Schrader, J. & Norck, S. (2020). *Erfolgsfaktoren von Zertifikatsstudien an bayerischen Hochschulen*. Abgerufen am 10. März 2021 von https://www.quoro.uni-bayreuth.de/pool/PDF/EB_Evaluation_2020-07-28.pdf
- Schulze, M. (2018). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung. Die Institutionalisierung des Masterstudiengangs Sozialmanagement an deutschen Fachhochschulen*. Baden-Baden: Nomos.
- StMWK - Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst. (2020). *Hochschulreform*. Abgerufen am 10. März 2021 von <https://www.stmwk.bayern.de/ministerium/hochschule-und-forschung/hochschulreform.html>
- Thom, N. (2016). Exzellenz in der universitären Management-Weiterbildung. Zwei Praxisbeispiele. In T.E. Zimmermann, W. Jütte & F. Horváth (Hrsg.), *Arenen der Weiterbildung* (S. 142-151). Bern: hep.
- Vergara Gomez, S. (2011). *Erfolgsfaktoren von Weiterbildungsstudiengängen. Eine empirische Analyse*. Kassel: Kassel University Press. Abgerufen am 06. August 2020 von <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-180-2.volltext.frei.pdf>
- Wissenschaftsrat. (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8-34. Abgerufen am 06. August 2020 von https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf

Autorinnen

Dr. Nicole Höhn
nicole.hoehn@uni-bamberg.de

Dipl. Kulturwirtin Martina Piwonka,
M.A. Personalentwicklung
martina.piwonka@unibw.de

Carola Preiss, Magister Artium
carola.preiss@fau.de

Susanne Klippel, MBA
susanne.klippel@hs-ansbach.de

Programmplanung und Entwicklung interprofessioneller wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für Gesundheitsfachpersonal

SANDRA SCHAFFRIN

SANDRA TSCHUPKE

MARTINA HASSELER

VERA THIES

Kurz zusammengefasst ...

Die Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften entwickelt und erprobt im Rahmen des niedersächsischen Förderprogramms „Öffnung von Hochschulen“ mit dem Projekt „InWeit - Interprofessionelles Weiterbildungsprogramm“ fünf Weiterbildungsmodule mit Zertifikatsabschluss sowie zwei Massive Open Online Courses (MOOCs), die im Anschluss an die Erprobung und Evaluation in ein modular ausgestaltetes, frei kombinierbares, interprofessionell ausgerichtetes Weiterbildungsprogramm überführt werden. Mit Hilfe des interprofessionellen Weiterbildungsprogramms soll ein niedrigschwelliger Hochschuleinstieg für die nicht-traditionellen Zielgruppen des Gesundheitswesens, speziell für die in den Pflegeberufen tätigen Fachkräfte erreicht werden. Die thematische Entwicklung und organisatorische Ausgestaltung erfolgt dabei auf der Grundlage umfassender regionaler Bedarfserhebungen. Um eine Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Weiterbildung zu gewährleisten, sind die modularen Angebote nach dem Blended Learning Konzept gestaltet. Das interprofessionelle Weiterbildungsprogramm entspricht aufgrund seiner großen Flexibilität in besonderem Maße den Bedürfnissen der Zielgruppe der Gesundheits- und Pflegefachberufe und bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, neue Schwerpunkte in ihrer persönlichen Karriereentwicklung zu legen.

Schlagworte: wissenschaftliche Weiterbildung, berufliche Weiterbildung, Angebotsentwicklung, Programmplanung, Zertifikatsangebote, Pflegefachberufe, Gesundheitsfachberufe

1 Einleitung

Als Ergebnis umfassender Erhebungen zur bedarfsgerechten Angebotsgestaltung wurden in den vergangenen Jahren an der Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften (HaW) unterschiedliche, modular ausgestaltete Weiterbildungsangebote mit Zertifikatsabschluss für Pflege- und Gesundheitsfachberufe entwickelt. Wegweisend hierfür war die Förderung zweier Forschungsprojekte im Rahmen der zweiten Förderrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“¹ mit dem Ziel, Hochschulen für neue Studierendengruppen zu öffnen und neue nachhaltige Bildungsangebote und Strukturen außerhalb eines klassischen Vollzeitstudiums zu entwickeln und zu implementieren.

In diesem Zusammenhang wurden vielfältige Angebote mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten auf Grundlage der Bedarfserhebungen entwickelt und erprobt - ein übergeordnetes (Weiterbildungs-)Programm existierte bislang nicht. In Ergänzung bestehender Angebote und der thematisch sinnvollen Weiterentwicklung des bestehenden Angebotsportfolios wird nun im Rahmen des ESF geförderten Forschungsprojektes „Interprofessionelles Weiterbildungsprogramm“ (InWeit) mit der punktuellen Erweiterung der Angebote ein aufeinander abgestimmtes, hochschulisches Weiterbildungsprogramm auf Fakultätsebene entwickelt, welches den aktuellen beruflichen Herausforderungen hinsichtlich der interprofessionellen Zusammenarbeit der Pflege- und Gesundheitsfachberufe gerecht wird. Hierbei ist von zentralem Interesse, inwiefern eine bedarfsgerechte Programmentwicklung umgesetzt werden

¹ In den zwei Teilprojekten „regioWB“ (Teil des Verbundprojektes KeGL) sowie „Bachelor upgrade Angewandte Pflegewissenschaften“ (Teil des Verbundprojektes PuG) wurden von 2014 bis 2020 insgesamt 18 Weiterbildungsangebote zu aktuellen und zukünftigen Bedarfen in speziellen Themenfeldern ausgewählter Gesundheitsberufe entwickelt und an der Ostfalia HAW erprobt. Es handelt sich um Weiterbildungsmodule, die berufsbegleitend eine individuelle Qualifizierung im Zertifikatsformat ermöglichen.

kann, die den besonderen Bedürfnissen der unterschiedlichen Berufsgruppen in den Pflege- und Gesundheitsfachberufen entspricht.

Mindestvoraussetzung für die Teilnahme an den einzelnen Modulen des interprofessionellen Weiterbildungsprogramms ist eine abgeschlossene Berufsausbildung der Pflege- und Gesundheitsfachberufe oder ein äquivalenter Abschluss, der zur Arbeit in dem angebotenen Themenfeld qualifiziert. In diesen Berufsgruppen sollen insbesondere die sogenannten nicht-traditionellen Studierenden angesprochen werden (Wolter, Dahm, Kamm, Kerst & Otto, 2015). Aus aktuellen Forschungserkenntnissen gehen diverse Barrieren in Bezug auf die Inanspruchnahme von hochschulischer Weiterbildung durch die nicht-traditionellen Zielgruppen des Gesundheitswesens hervor (Eiben, Hampel & Hasseler, 2020). Häufig sind Hochschulen als Weiterbildungsanbieter sowie deren Zugangsvoraussetzungen für Pflege- und Gesundheitsfachpersonen und deren Arbeitgebende kaum bekannt oder werden als unübersichtlich und nicht aufeinander abgestimmt wahrgenommen (Schaffrin, Weidlich-Wichmann, Immenroth & Helmecke, 2018). Darüber hinaus wird häufig eine fehlende Praxisnähe kritisiert. Bislang gelingt es den anbietenden Hochschulen offenbar nicht, die Relevanz der wissenschaftlich vermittelten Kenntnisse für die berufliche Praxis der in den Pflege- und Gesundheitsfachberufen tätigen Personen aufzuzeigen (Eiben, Hampel & Hasseler, 2019). Neben einer transparenten Darstellung des jeweiligen Weiterbildungsinhalts, der Weiterbildungsorganisation und des Weiterbildungsformates ist deshalb eine adäquate Beratung und Unterstützung der Weiterbildungsteilnehmenden, -interessierten sowie der Arbeitgebenden von großer Bedeutung, um den beruflichen und individuellen Nutzen der Weiterbildungsangebote zu verdeutlichen (Borcherding, Broo, Rechenbach & Schaffrin, 2020). Vor dem Hintergrund des Personalmangels in den Pflege- und Gesundheitsberufen ist darüber hinaus insbesondere die Vereinbarkeit von hochschulischen Weiterbildungsangeboten mit der Erwerbstätigkeit grundlegend für eine Teilnahmeentscheidung (Eiben et al., 2019). Eine nachfragegerechte und bedürfnisorientierte Ausrichtung des interprofessionellen Weiterbildungsprogramms im Projekt InWeit trägt somit dazu bei, einen niedrighschweligen Einstieg in die Hochschule für die nicht-traditionellen-Zielgruppen der Pflege- und Gesundheitsberufe zu schaffen, indem die Angebote praxisnah entwickelt wurden und durch ihre Flexibilität zur individuellen Karriereentwicklung beitragen können (Römer, Gold, Dürschmidt & Dallmann, 2020; Cendon et al., 2020b).

2 Anforderungen an Aus- Fort- und Weiterbildung im Bereich Gesundheit und Pflege

Die Pflegeberufe stellen mit insgesamt 1,6 Mio. Beschäftigten die größte Beschäftigtengruppe im ausgesprochen personalintensiven Gesundheitssektor dar (Robert Bosch Stiftung, 2018). Sie sind - nicht erst seit der Coronapandemie - von besonderer Relevanz für unsere Gesellschaft. Nachhaltige Veränderungsprozesse des demografischen und sozialen Wandels,

der anhaltende medizinisch-technische Fortschritt, das sich verändernde Krankheitsspektrum in einer alternden Bevölkerung, der zunehmende Bedarf an Prävention und Gesundheitsförderung sowie sich wandelnde Versorgungsansprüche der Patient*innen wirken unmittelbar auf die Anforderungen ein, welche an die Pflegeberufe gestellt werden. Die an Komplexität zunehmende Versorgungsstruktur erfordert zudem eine stärkere Vernetzung, multiprofessionelle Kooperationen sowie den Einsatz digitaler Technologien (Görres, 2013). In der Folge werden Beschäftigte verschiedener Pflegeberufe zukünftig stärker interprofessionell und intersektoral mit anderen Gesundheitsberufen zusammenarbeiten, um den umfangreichen und vielfältigen Aufgaben gerecht zu werden (Zöller, 2012).

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen und zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung qualitativ hochwertiger Pflege raten „Experten, einschlägige Gremien wie der Wissenschaftsrat und Fachverbände [seit Jahren], den Anteil akademisch qualifizierter Pflegefachpersonen und ihren Einsatz in der direkten Versorgung deutlich zu erhöhen“ (Robert Bosch Stiftung, 2018, S. 8). Dieses Ziel wird durch das Pflegeberufereformgesetz von 2017 gestützt, in dem neben einer generalisierten Ausbildung die primärqualifizierende Akademisierung der Pflege sowie die Vorbehaltsaufgaben der Pflege erstmalig gesetzlich verankert wurden. Beides zusammen bietet Pflegefachpersonen zukünftig eine deutliche Erweiterung ihrer Handlungsautonomie, verbunden mit neuartigen persönlichen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten (DBfK, 2019).

Dies hat unmittelbare Auswirkungen auf die berufliche Fort- und Weiterbildung, welche im Gesundheitswesen einen hohen Stellenwert einnimmt und unverzichtbar für qualitativ hochwertige Dienstleistungen ist (Wissenschaftsrat, 2012). Ergebnisse aus dem Pflege-Thermometer 2018 bestätigen die Bedeutung von Weiterbildungsangeboten zur Förderung der Mitarbeitendenbindung und -zufriedenheit im Kreis der Pflegeberufe (Isfort et al., 2018). Bereits bei Auszubildenden der Gesundheits- und Krankenpflege besteht ein hohes Interesse nach Ausbildungsabschluss eine berufliche oder akademische Weiterqualifizierung aufzunehmen (Strube-Lahmann, Strauss, Schmitz, Dassen & Kottner, 2016).

Bislang erfolgt der Aufbau, die Vertiefung oder die Erweiterung von Wissen und Kompetenzen überwiegend in Form von klassischen, präsenzorientierten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Diese Formate der Wissensvermittlung sind jedoch häufig nur schwer mit den Tätigkeitsprofilen im Gesundheitswesen vereinbar, so dass flexiblere und an die Lebenssituationen der Arbeitnehmenden angepasste Angebote zu entwickeln sind. Insbesondere individuelle Lernszenarien, welche kontextabhängiges Lernen ermöglichen, gewinnen hierdurch an Bedeutung. Der Einsatz von digitalen Medien in der Weiterbildung bietet vor dem Hintergrund dieser Problemstellung entscheidende Vorteile und ermöglicht eine zeitgemäße Weiterentwicklung von Lehr-Lernformen im Gesundheitsbereich (Müssig, 2017).

3 Weiterbildung an Hochschulen und interprofessionelle Programmentwicklung im Projekt InWeit

Obwohl Weiterbildung neben Forschung und Lehre seit über 20 Jahren zu den Kernaufgaben von Hochschulen gehört, hat sie erst in der letzten Dekade einen programmatischen Bedeutungsgewinn erfahren und bildet mittlerweile einen zunehmend bedeutsameren Bestandteil des hochschulischen Portfolios (Nickel & Thiele, 2020; Jütte & Bade-Becker, 2018). In Folge der zunehmenden Relevanz für lebenslanges Lernen sowie bildungspolitischer Qualifizierungsinitiativen zur Öffnung der Hochschulen für sogenannte nicht-traditionelle Zielgruppen wurden in den letzten Jahren an Hochschulen vielfältige Weiterbildungsangebote entwickelt und erprobt. Während hierbei für lange Zeit die Entwicklung weiterbildender abschlussbezogener Studiengänge im Fokus lag, zeigen die neuesten Forschungsergebnisse einen deutlichen Trend hin zu kurzzeitigen Zertifikatskursen und -programmen (Cendon et al., 2020b). Diese unterscheiden sich durch ihren geringen zeitlichen Umfang von umfassenden Studiengängen, können aus einem oder mehreren zusammenhängenden Modulen bestehen und schließen mit einem Hochschulzertifikat ab (ebd.).

Mit wachsender Komplexität des Angebotsportfolios ergeben sich für Hochschulen jedoch einerseits Fragen der Profilbildung ihrer hochschulischen Weiterbildungsangebote; andererseits verdeutlicht sich der Bedarf bestehende Angebote in einem Programm zusammenzuführen, welches hierdurch systematisch und zielgruppenorientiert weiterentwickelt sowie offeriert werden kann (Reich-Claassen, 2020). Bislang werden hochschulische Weiterbildungsangebote überwiegend einzeln und wenig strukturiert angeboten, bedarfsrechte Weiterbildungsprogramme existieren an Hochschulen zumeist nicht. Daraus folgt, dass das Weiterbildungsangebot einzelner Hochschulen kaum überschaubar ist und nicht zur Zielsetzung der Öffnung der Hochschulen für die potenziellen Weiterbildungsstudierenden beiträgt (Gieseke, v. Hippel, Stimm, Georgieva & Freide, 2018).

Mit Blick auf die Weiterentwicklung des Angebotsportfolios und die Verstetigung bestehender Angebote soll im Projekt InWeit als Metarahmen das interprofessionelle Weiterbildungsprogramm mit Weiterbildungsangeboten zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten zusammengeführt werden. Vor diesem Hintergrund lassen sich theoretische Bezüge insbesondere zum erwachsenweiterbildnerischen Prinzip des Programmplanungshandelns ziehen, welches „[...] die Erarbeitung eines Programms, entlang des Auftrags einer Organisation aus zielgruppenspezifischer und/oder adressatenoffener, inhaltlich-didaktischer Perspektive [meint]“ (Gieseke & v. Hippel, 2018, S. 40). Als Programm werden hierbei nach Nolda (2018) veröffentlichte Ankündigungen von Lehr-/Lernangeboten verstanden, die der Steigerung des Bekanntheitsgrads der Angebote selbst, aber auch der anbietenden Institutionen dienen. Aus Perspektive des Programmplanungshandelns werden die bereits durch die verschiedenen Projekte

der Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia HAW erhobenen zielgruppenorientierten Bedarfe und Anforderungen zur Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für Pflege- und Gesundheitsfachberufe in die Entwicklung einbezogen.

Der Bedarf nach einer programmatischen Verankerung interprofessioneller sowie modular ausgestalteter Weiterbildungen zeigt sich ebenfalls auf lokaler Ebene durch regionale Bedarfsanalysen, welche in der Vergangenheit im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte an der Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia HAW durchgeführt wurden (Eiben et al., 2020; Schaffrin et al., 2018). Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere das im Jahr 2020 in Kraft getretene Pflegeberufegesetz zu einem zusätzlichen Bedeutungszuwachs der beruflichen Weiterbildung führt. Durch das Zusammenführen der bisherigen Ausbildungsberufe in eine generalistische Pflegeausbildung wird künftig der Bedarf nach Fort- und Weiterbildungen im Anschluss an die Ausbildung steigen, da diese einer beruflichen Profilschärfung und individuellen Spezialisierung dienen werden.

In der Praxis gewinnt hierdurch insbesondere die interprofessionelle Zusammenarbeit an Bedeutung und Pflege- und Gesundheitsberufe werden perspektivisch vermehrt Aufgaben anderer Disziplinen übernehmen (Schaffrin et al., 2018). Interprofessionelle Zusammenarbeit wird hierbei nach Kälble (2004) so verstanden, „dass Angehörige unterschiedlicher Berufsgruppen mit unterschiedlichen Spezialisierungen, beruflichen Selbst- und Fremdbildern, Kompetenzbereichen, Tätigkeitsfeldern und unterschiedlichem Status im Sinne einer sich ergänzenden, qualitativ hochwertigen, patientenorientierten Versorgung unmittelbar zusammenarbeiten, damit die spezifischen Kompetenzen jedes einzelnen Berufes für den Patienten nutzbar gemacht werden“ (Kälble, 2004, S. 40).

3.1 Bedarfsgerechte Angebotsentwicklung

Die bedarfsgerechte Angebotsentwicklung im Projekt InWeit beruht auf den Erkenntnissen der zuvor benannten Bedarfshebungen. Diese beziehen sich sowohl auf die inhaltliche als auch die organisatorische Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für Pflege- und Gesundheitsfachberufe. Hierbei zeigt sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Allgemeinen, aber auch im Bereich Pflege und Gesundheit im Speziellen ein Trend hin zu kurzzeitigen Angebotsformaten, welche wesentlich flexibler als bisherige Studiengänge absolviert werden können (Cendon et al., 2020b; Reum, Nickel & Schrand, 2020). Sie stellen für Mitarbeitende eine kostengünstige Alternative zu kompletten Studiengängen dar und lassen sich zudem leichter mit Beruf und Familie vereinbaren (Reum et al., 2020). Diese kurzzeitigen Formate können aufgrund ihrer geringen Komplexität, verglichen mit weiterbildenden Studiengängen, flexibler umgesetzt werden und damit schneller auf Bedarfe aus der Praxis reagieren. Aus Arbeitgebendenperspektive stellen flexible und zeitlich kürzere hochschulische Zertifikatsangebote, die aktuelle Themenstellungen aufgreifen, eine für die Praxis geeignete

Lösung dar, um Mitarbeitende weiterzuqualifizieren und sich als attraktive Arbeitgebende für Fachkräfte zu präsentieren (Eiben et al., 2019).

Um sich adäquat in diesen Themengebieten weiterbilden zu können, müssen die Angebote an die berufliche und familiäre Situation angepasste Rahmenbedingungen bieten. Hierfür zeichnen sich die im Rahmen von InWeit entwickelten Weiterbildungsmodule durch ein Blended Learning Konzept aus, um eine berufsbegleitende Teilnahme zu ermöglichen. Orts- und zeitunabhängige Lernphasen sowie Selbstlernanteile, welche gezielt in den entwickelten Modulen verankert sind, bieten den Fachkräften darüber hinaus eine größtmögliche Flexibilität. Aus den zuvor beschriebenen Forschungsprojekten und durchgeführten Erhebungen ergeben sich neben den Bedingungen zur bedarfsgerechten Umsetzung ebenfalls die verschiedenen Themen der zu erprobenden Weiterbildungsangebote, welche eine besondere Relevanz für unterschiedliche Berufsgruppen des Gesundheitswesens haben.

Alle Weiterbildungsangebote im Projekt InWeit sind modular in einem Umfang von 6 ECTS entwickelt und können untereinander beliebig kombiniert werden. Nach erfolgreichem Abschluss erlangen die Teilnehmenden ein Hochschulzertifikat und die erworbenen ECTS können nach individueller Prüfung auf den berufsbegleitenden Bachelorstudiengang „Berufspädagogik und Management in der Pflege“ der Ostfalia HAW angerechnet werden. Die zuvor genannten Themen weisen gezielt eine interprofessionelle Ausrichtung auf und richten sich an unterschiedliche Berufsgruppen der Pflege- und Gesundheitsberufe, wie beispielsweise Fachkräfte der Gesundheits- und Krankenpflege, Kinderkrankenpflege, Altenpflege oder Heilerziehungspflege. Die interprofessionelle Ausrichtung wird in jedem Weiterbildungsmodul durch Praxisbeispiele oder mit Hilfe von Fallarbeiten verdeutlicht, in denen die Themen aus unterschiedlichen beruflichen Perspektiven betrachtet und gemeinsam bearbeitet werden. Von der bedarfs- und zielgruppengerechten Angebotsentwicklung, über die Teilnehmendenakquise und Öffentlichkeitsarbeit bis hin zur Durchführung erfolgt die Ausgestaltung des Weiterbildungsprogramms in enger Verzahnung und Kooperation mit bestehenden Praxispartner*innen. Ziel und Nutzen der Kooperationen ist es, bestehende Expertisen zu bündeln sowie Synergieeffekte und Mehrwerte für alle Beteiligten zu generieren.

3.2 Zugänge erleichtern durch die Entwicklung von MOOCs

Neben den bereits skizzierten Schwierigkeiten, welche die nicht-traditionellen Zielgruppen des Gesundheitswesens bei der Inanspruchnahme wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an Hochschulen haben, weisen sie ebenfalls eine große Zurückhaltung gegenüber digitalen Lerntechnologien sowie Defizite hinsichtlich digitaler Kompetenzen auf (Schmid, Gortz & Behrens, 2016). Diese Barriere kann jedoch durch die Lehrenden und die Entwicklung mediendidaktischer Konzepte in der Lehre überwunden werden (ebd.). Die Einbindung

digitaler Lehrmethoden führt somit zu einer Verbesserung der Medien- und Digitalkompetenz der Teilnehmenden, was in Zeiten einer zunehmenden Digitalisierung eine wesentliche Schlüsselkompetenz darstellt (Baacke, 2007). Weiter verstärkt wird der Bedarf nach verbesserter Medienkompetenz seitens der Teilnehmenden und Lehrenden aktuell durch die Corona-Pandemie, welche vermutlich zu einem großen Wachstum an reinen Online-Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung führen wird.

Um den Zugang nicht-traditioneller Zielgruppen des Gesundheitswesens an hochschulischer Weiterbildung zu erhöhen, Hemmungen vor der Institution Hochschule abzubauen und einen niedrigschwelligen Einstieg ohne Barrieren anzubieten, werden im Rahmen des Projektes InWeit zwei Massive Open Online Courses (MOOCs) als sogenannte „Probemodule“ zum Einstieg in die Weiterbildung an Hochschulen entwickelt. Als MOOCs können frei zugängliche Onlinekurse verstanden werden, die auf jegliche Art der Zugangs- und Zulassungsbeschränkung verzichten und somit einem großen Teilnehmendenkreis offenstehen. Die geplanten Themen der MOOCs „Lernen an Hochschulen“ und „Miteinander Lernen am Beispiel gerontopsychiatrischer Erkrankungen“ ergeben sich aus den bereits beschriebenen Erhebungen. In dem geplanten MOOC „Lernen an Hochschulen“ werden kurze selbstreflexive Einheiten zu den Themen Lernstrategien, Zeit- und Stressmanagement, persönliche Stärken sowie wissenschaftliches Arbeiten an Hochschulen durch die Teilnehmenden erarbeitet. In dem zweiten MOOC „Miteinander Lernen am Beispiel gerontopsychiatrischer Erkrankungen“ wird das Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Die Teilnehmenden sollen hierbei insbesondere den interprofessionellen Schwerpunkt anhand berufsgruppenübergreifender Konzepte kennenlernen. Diese beziehen sich bspw. auf die interprofessionelle Einschätzung der gesundheitlichen und pflegerischen Bedarfe von Menschen mit gerontopsychiatrischen Erkrankungen, um auf dieser Grundlage weitere Versorgungsmaßnahmen zu planen und durchzuführen. Ebenfalls werden berufsgruppenübergreifende Fallbesprechungen thematisiert. Die Teilnehmenden erfahren in diesem MOOC, wie fachrelevante pflegewissenschaftliche Erkenntnisse interprofessionell aufbereitet und gestaltet werden können. Beide MOOCs werden hochschulübergreifend und ohne Zugangs- oder Zulassungsbeschränkung auf der MOOC-Plattform „oncampus“ bereitgestellt und im Rahmen des Projektes InWeit erprobt. Eine freie Verfügbarkeit stellt die Inhalte damit einem großen potenziellen Teilnehmendenkreis zur Verfügung. Die öffentliche Nutzbarkeit der MOOCs durch unterschiedliche Interessent*innen begünstigt die Dissemination hochschulischer Weiterbildungsangebote und kann dabei helfen, die Anonymität der Wissensproduktion an Hochschulen zu reduzieren sowie den Bekanntheitsgrad der Weiterbildungseinrichtung zu stärken (Blümel, Fecher & Leimüller, 2018; Rohs & Weber, 2018). Durch ihre Aufbereitung und den erleichterten Zugang sollen die MOOCs die nicht-traditionellen Teilnehmenden in ihrer Überzeugung stärken, ein hochschulisches Weiterbildungsmodul erfolgreich zu

absolvieren und können als Unterstützungsangebot ihr Unsicherheitsempfinden gegenüber ihren Studienkompetenzen reduzieren (Wolter, Dahm, Kamm, Kerst & Otto, 2019).

4 Ergebnisse und Ausblick

Durch die Entwicklung und Erprobung der MOOCs und interprofessionell ausgerichteten Weiterbildungsmodulen entsteht im Rahmen des Projektes InWeit ein modular ausgestaltetes, frei kombinierbares interprofessionelles Weiterbildungsprogramm. Mit Hilfe einer projektbegleitenden Evaluation wird die Wirkung und Akzeptanz der MOOCs und Weiterbildungsmodulen hinsichtlich der nicht-traditionellen Zielgruppe der Pflege- und Gesundheitsfachberufe untersucht. Auf Grundlage dieser Ergebnisse werden die Elemente des interprofessionellen Weiterbildungsprogramms angepasst. Das Programm zeichnet sich einerseits durch seine interprofessionelle Schwerpunktsetzung innerhalb der inhaltlichen Ausrichtung aus, andererseits werden mit den verankerten Modulen gezielt unterschiedliche Berufsgruppen des Gesundheitswesens angesprochen. Hiermit zeigt sich die interprofessionelle Ausrichtung nicht nur auf der Ebene der Programmplanung, sondern ebenso auf der Ebene der Angebotsentwicklung und didaktischen Umsetzung. Durch die modulare Gestaltung nach dem „Baukastenprinzip“ setzt die Programmplanung einen Trend zu kurzzeitigen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten mit Zertifikatsabschluss um, welche die Zielgruppe der Pflege- und Gesundheitsfachberufe aufgrund ihrer hohen Flexibilität in besonderem Maße ansprechen (Cendon, Elsholz, Speck, Wilkesmann & Nickel, 2020a; Römer et al., 2020).

Die Möglichkeit einer Anrechnung der erworbenen ECTS auf einen pflegebezogenen berufsbegleitenden Studiengang kann dazu führen, dass sich Teilnehmende langfristig für die Aufnahme eines kompletten Studiums entscheiden. So eröffnen sich durch die Perspektiverweiterung einer Hochschulweiterbildung neue Impulse für die persönliche und berufliche Weiterentwicklung der Teilnehmenden. Im Rahmen früherer Projekte sind bereits verschiedene Zertifikatsangebote in Anlehnung an die DGWF Empfehlung mit CBS und DBS-Abschlüssen entwickelt worden (Certificate of Basic Studies = mind. 10 CP und Diploma of Basic Studies = 30 CP) und somit Strukturen vorhanden, die eine individuell ausgerichtete Weiterbildungsteilnahme ermöglichen (DGWF, 2018). Diese Systematik soll in das Interprofessionelle Weiterbildungsprogramm aufgenommen und mit den bereits entwickelten Angeboten an der Fakultät Gesundheitswesen zusammengeführt werden.

Der Mehrwert des interprofessionellen Weiterbildungsprogramms besteht in seiner großen Flexibilität durch individuelle Auswahl der Weiterbildungsmodulen entsprechend der Präferenzen der Teilnehmenden. Gleichzeitig bietet das Programm vergleichbare Organisations- und Angebotsbedingungen hinsichtlich der modularen Ausgestaltung und dient somit der Steigerung der Angebotstransparenz. Diese

programmatische Verankerung einzelner wählbarer Module und flexible Kombination der Module zu weiterführenden Abschlüssen entspricht den erhobenen Bedarfen der nicht-traditionellen Zielgruppe der Pflege- und Gesundheitsfachberufe in besonderem Maße und bietet hierdurch eine Reduzierung der Angebotskomplexität sowie die Möglichkeit der Angebotserweiterung gleichermaßen. Im Sinne eines offenen Baukastens soll das Programm für die Einbindung von Weiterbildungsangeboten anderer Fakultäten und Hochschulen perspektivisch geöffnet werden.

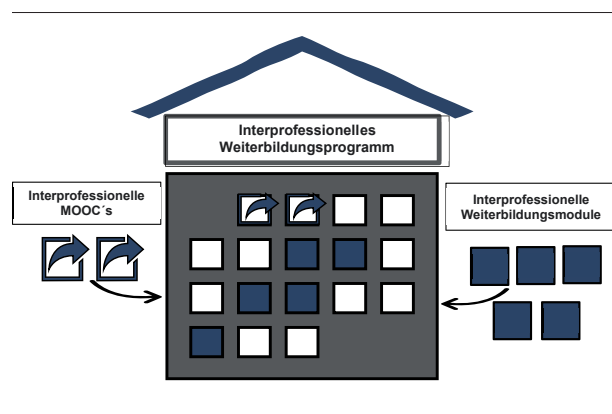


Abb. 1: Weiterbildungsmodulen und MOOCs im Kontext des interprofessionellen Weiterbildungsprogramms

Zukünftig ergibt sich durch die vielfältigen Angebote mit Zertifikatsabschluss die Herausforderung einer nachhaltigen organisationalen Verankerung an der Fakultät Gesundheitswesen sowie die damit verbundene Qualitätssicherung. Bisher existieren für Zertifikatsangebote keine einheitlichen Standards oder Zertifizierungsrichtlinien (Römer et al., 2020). Dies hat eine verstärkte Intransparenz der heterogenen wissenschaftlichen Weiterbildungslandschaft zur Folge und wirft bisweilen Kritik an der bestehenden Wissenschaftlichkeit der Zertifikatsformate auf (Reum et al., 2020). Auch Hinsichtlich einer standardisierten Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote mit Zertifikatsabschluss wurden an der Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia HAW bereits erste Schritte unternommen. So wurden im Sommer 2020 alle innerhalb eines Verbundprojektes entwickelten Weiterbildungsmodulen im Rahmen eines externen Zertifizierungsverfahrens für zwei Jahre durch die ZEvA zertifiziert. Dieses Verfahren soll zukünftig eine qualitätsgesicherte Angebotsentwicklung und -durchführung sicherstellen, so dass nach Abschluss der Laufzeit des Projektes InWeit die interprofessionellen Weiterbildungsmodulen anhand dieser aktuell entwickelten Qualitätskriterien ebenfalls zertifiziert werden können.

Literatur

Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik: Grundlagen der Medienkommunikation*. Berlin: De Gruyter.

- Blümel, C., Fecher, B. & Leimüller, G. (2018). *Was gewinnen wir durch Open Science und Open Innovation? Das Konzept der strategischen Offenheit und seine Relevanz für Deutschland*. Essen: Edition Stifterverband.
- Borcherding, G., Broo, C., Rechenbach, S. & Schaffrin, S. (2020). *Holistische Beratungskonzeption, Qualitätsstandards und Implementierungshilfe im Rahmen wissenschaftlicher Zertifikatsangebote*. Online verfügbar unter: http://blogs.sonia.de/regiowb/files/2020/07/KeGL-Handreichung_Holistische-Beratungskonzeption_final-1.pdf, zuletzt geprüft am 16.09.2021
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (Hrsg.) (2020a). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19035/pdf/Cendon_et_al_2020_Wissenschaftliche_Weiterbildung_an_Hochschulen.pdf, zuletzt geprüft am 16.09.2021.
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K. & Elsholz, U. (Hrsg.) (2020b). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster: Waxmann. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20805/pdf/Cendon_Wilkesmann_2020_Wandel_an_Hochschulen.pdf, zuletzt geprüft am 16.09.2021.
- DBfK (Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe) (2019). *Advanced Practice Nursing. Pflegerische Expertise für eine leistungsfähige Gesundheitsversorgung*.
- DGWF (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium) (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Empfehlung*. Online verfügbar unter https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf, zuletzt geprüft am 16.09.2021.
- Eiben, A., Hampel, S. & Hasseler, M. (2020). *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen - Teilvorhaben Ostfalia Hochschule (OHaW) „Bachelor Angewandte Pflegewissenschaften“: Zielgruppenanalyse im Rahmen der 2. Förderphase*. Online verfügbar unter: https://www.ostfalia.de/cms/de/galleries/g_download_dokumente_forschungsprojekte/OF_BAPW_Bericht_ZGAIL_2020.pdf, zuletzt geprüft am 16.09.2021.
- Eiben, A., Hampel, S. & Hasseler, M. (2019). Die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung im Bereich Gesundheit und Pflege aus Arbeitgebendenperspektive: Ergebnisse einer Zielgruppenanalyse, *ZHWB*, (2), 41-48.
- Gieseke, W. & von Hippel, A. (2018). Programmplanungshandeln als Konzept und Forschungsgegenstand. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 38-51). Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W., von Hippel, A., Stimm, M., Georgieva, I. & Freide, S. (2018). Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Grundlage für die Forschung zum Lebenslangen Lernen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 451-474). Wiesbaden: Springer VS.
- Görres, S. (2013). Orientierungsrahmen: Gesellschaftliche Veränderungen, Trends und Bedarfe. In M. D. Alscher (Hrsg.), *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven - eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung* (S.19-49). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Isfort, M.; Rottländer, R.; Weidner, F.; Gehlen, D., Hylla, J., Tucman, D. (2018). *Pflege-Thermometer 2018. Eine bundesweite Befragung von Leitungskräften zur Situation der Pflege- und Patientenversorgung von Menschen in der teil-/vollstationären Pflege*. Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (DIP) Köln. Online verfügbar unter https://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte/Pflege_Thermometer_2018.pdf, zuletzt geprüft am 16.09.2021.
- Jütte, W. & Bade-Becker, U. (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 821-836). Wiesbaden: Springer VS.
- Kälble, K. (2004) Berufsgruppen- und fachübergreifende Zusammenarbeit - Terminologische Klärung. In L. Kabaschönstein & K. Kälble (Hrsg.) *Interdisziplinäre Kooperation im Gesundheitswesen: Eine Herausforderung für die Ausbildung in der Medizin, der Sozialen Arbeit und der Pflege; (Ergebnisse des Forschungsprojektes MESOP)* (S. 29-41). Frankfurt am M.: Mabuse-Verlag.
- Müssig, C. (2017). Mobile Learning als Baustein der Professionalisierung. *Pflegezeitschrift* 70(9), 38-40.
- Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2020). *Projektfortschrittsanalyse 2019, Band 2. Aktuelle Entwicklungen in den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung - Methoden und Forschungen. In A. von Hippel & R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 433-449). Wiesbaden: Springer VS.

- Reich-Claassen, J. (2020). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 279-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Reum, N., Nickel, S. & Schrand, M. (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20621/pdf/Reum_Nickel_Schrand_2020_Trendanalyse_zu_Kurzformaten.pdf, zuletzt geprüft am 16.09.2021.
- Robert Bosch Stiftung (2018). *360° Pflege - Qualifikationsmix für den Patienten*. Online verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2018-02/485_17-2018-02-07_RBS_Broschuere_360%C2%B0_Pflege_A4_WEB_ES.pdf, zuletzt geprüft am 16.09.2021.
- Rohs, M. & Weber, C. (2018) Digitale Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte W. & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Römer, C., Gold, A., Dürrschmidt, D. & Dallmann, H.-U. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung als Unterstützung der Akademisierung in der Pflege. In M. Rohs, H. J. Schmidt & H.-U. Dallmann (Hrsg.), *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 43-60). Bielefeld: wbv.
- Schaffrin, S., Weidlich-Wichmann, U., Immenroth, T. & Helmecke, J. (2018). *Auswertung und Ergebnisse der Experteninterviews zur Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für Gesundheitsfachpersonal*. Online verfügbar unter: <http://blogs.sonia.de/regiowb/files/2018/07/Download-Auswertung-der-Experteninterviews.pdf>, zuletzt geprüft am 16.09.2021.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2016). *Monitor Digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Monitor-Digitale-Bildung_Berufliche-Ausbildung-im-digitalen-Zeitalter_IFT_2016.pdf, zuletzt geprüft am 16.09.2021.
- Strube-Lahmann, S., Strauss, A., Schmitz, G., Dassen, T. & Kottner, J. (2016). Vorstellungen von Auszubildenden der Gesundheits- und Krankenpflege hinsichtlich akademischer und nicht-akademischer Qualifikation in der Pflege. *Pflegezeitschrift*, 69(2), 103a-103f.
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Deutscher Wissenschaftsrat Berlin.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11-33). Bielefeld: wbv.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2019). Studienerfolg nicht traditioneller Studierender - Kriterien, Performanzen und Bedingungen. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Zöller, Maria (2012). Qualifizierungswege in den Gesundheitsberufen und aktuelle Herausforderungen. *BWP*, 2012(6), 6-10.

Autorinnen

Dipl. Sozialwiss. Sandra Schaffrin
s.schaffrin@ostfalia.de

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

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

Dipl. Päd. Vera Thies
v.thies@ostfalia.de

Aus der Fachgesellschaft

Digitales Lernen und Lehren ist gekommen um zu bleiben

Bericht zur Jahrestagung Higher Education 2021 der European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)

3. bis 5. November 2021 in Bari (Italien)

Es mutet paradox an, dass eine der ersten europäischen Konferenzen, die wieder in Präsenz stattfindet, die Jahrestagung der EADTU zur neuen Rolle von Online, Blended und Fernlernen und Lehren ist. Dennoch profitierten die etwa 160 Teilnehmenden aus Europa von der Zusammenkunft in dem wunderschönen Bari Süditaliens. Die European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) ist eine der führenden Vereinigungen europäischer Fernuniversitäten und Hochschuleinrichtungen, die in Fernstudium, Hochschulweiterbildung und E-Learning tätig sind. Doch die Pandemie hat viele weitere Hochschulen zu solchen gemacht und die Frage, was bleibt und welche Erfahrungen in dieser Zeit gemacht wurden, war eines der am meisten diskutierten Themen. Viele der vorgestellten Projekte und Analysen sind mit dem pandemischen Switch zur Online-Lehre eng verbunden und haben dadurch in ihren Einrichtungen an interner Bedeutung und Aufmerksamkeit gewonnen. Der Bedarf an professionellem und technisch versiertem Personal in der Verwaltung der Hochschulen, deren Unterstützung und langfristige Beschäftigung ist in den letzten zwei Jahren deutlich geworden. Zugleich wird nach dem Alleinstellungsmerkmal der Fernhochschulen gefragt, die sich zunehmend als Anbieter von Hochschulweiterbildung und lebenslange Bildungsinstitutionen verstehen und sich für eine Vorreiterrolle in der digitalen Bildung vernetzen, auch um in diesem Feld der Konkurrenz gewachsen zu sein.

Die Entwicklung von Kleinabschlüssen – so genannten Micro-Credentials – wird daher als eine Möglichkeit diskutiert. Die Europäische Kommission wird dazu noch bis Ende

dieses Jahres eine Empfehlung an den Rat der Europäischen Union herausgeben und die Hochschulrektorenkonferenz in Deutschland hat bereits Empfehlungen erstellt¹. Die einzelnen Länder werden sich mit der Entwicklung von kurzen Einzelkursen oder spezifischen Modulen auseinandersetzen, die während eines weiterbildenden Studiums, berufsbegleitend bzw. von beruflich Qualifizierten absolviert werden können. Ein vorgestelltes Projekt² trägt die bisherigen Standards dazu zusammen und zielt auf ihre europaweite Entwicklung. Die dazu geführte fachliche Diskussion ist kontrovers. Auf der einen Seite wird in den neuen Kleinformaten eine weitere Öffnung und zunehmende Bedeutung von lebenslangem Bildung an den Hochschulen gesehen. Auf der anderen Seite wird kritisiert, damit die Ökonomisierung von Hochschulbildung durch die Entwicklung von Geschäftsmodellen mit Unternehmen voranzutreiben. Der Anspruch ist, wissenschaftliche Weiterbildung und Professionalisierung durch diese Formate zu fördern.

Neben weiteren Themen der Konferenz, wie der Möglichkeit mit künstlicher Intelligenz zu beraten oder individuelle Lernerfolge durch learning analytics spezifischer zu sichern, wurden die Veränderung der Hochschullandschaft in Europa und die notwendige Unterstützung und Professionalisierung der administrativen und verwaltenden Kräfte an den Hochschulen diskutiert. Dabei wurde die Verschränkung akademischer Bildung als Teil lebenslangen Lernens mit der Professionalisierung der benötigten administrativen digitalen und auch hybriden Strukturen deutlich. Ohne eine Entwicklung der Strukturen können die Ansprüche nach Offenheit,

¹ (<https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-als-formate-digitaler-zusatzqualifikation/>)

² (<https://microcredentials.eu/about-2/microbol/>)

Mobilität, Diversität und Inklusion wohl kaum langfristig umgesetzt werden. Um sich gemeinsam in dieser Entwicklung zu unterstützen wurden verschiedene Netzwerkprojekte vorgestellt, so bspw. das Open U Netzwerk (<https://www.openu.eadtu.eu>) ein HUB, um die vorhandenen Kräfte in den Bereichen E-Learning und digitaler Hochschulbildung zu bündeln und weiterzuentwickeln. Sehr bemerkenswert war auch das vorgestellte Netzwerk Inklusiv Mobilität (<https://inclusivemobility.eu>) zur Förderung von inklusiver Studierendenmobilität im Rahmen des „Erasmus+Programms“. Die Webseite gibt einen Überblick über den Stand der Inklusion an allen europäischen Hochschulen und kann, selbst eingepflegt, zum Ausgangspunkt einer Inklusionsstrategie für die gesamte Hochschule werden.

Zusammengefasst wirft die Konferenz die aktuellen Fragen auf: Wie soll Hochschule in Zukunft aussehen? Wie können die gesellschaftlichen Probleme mithilfe von Lehre und Forschung gelöst werden? Und welche Rolle spielen Hochschulen im Zuge der Digitalisierung in diesem Entwicklungsprozess? Antworten konnten darauf nur teilweise gegeben werden, aber wissenschaftliche Weiterbildung, ihre Rolle in der einzelnen Hochschule, als regionales Bildungsangebot und europäischer Netzwerkpartner ist in jedem Fall ein Teil der Antwort und erfährt in der Diskussion um Digitalisierung neue Aufmerksamkeit in der europäischen Diskussion.

Autorin

Prof. Dr. Mandy Schulze
Mandy.schulze@hszg.de

Kooperativ, vernetzt – agil? Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Bericht zur DGWF Jahrestagung 2021 an der Philipps-Universität Marburg in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

15. bis 17. September 2021

Vernetzung und Kooperation unter der Prämisse einer gesteigerten Agilität (be-)fördert die Durchlässigkeit der Hochschule nach außen, öffnet sie für Neues nach innen und trägt zu einer dichten Verflechtung mit ihrer Umwelt bei. Mit den Schlagworten Durchlässigkeit, Öffnung und Verflechtung rückt auch das Bild von Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens in den Blick. Dabei kommt neben einer anwendungs- und transferorientierten Forschung und Lehre gerade der wissenschaftlichen Weiterbildung als Innovationstreiber an Hochschulen gesteigerte Aufmerksamkeit zu. Um „sich der Normalität von berufsbegleitendem Studieren, Weiterbildung und lebenslangem Lernen stärker zu öffnen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 14)¹, braucht es, laut der Empfehlungen des Wissenschaftsrats, Vernetzung und Kooperation. So wird in den Empfehlungen in mehrfacher Hinsicht betont, bestehende hochschulinterne wie -übergreifende Vernetzungsstrukturen zu nutzen und auszubauen, (regionale) Kooperationen auf unterschiedlichen Ebenen mit hochschulischen und nicht-hochschulischen Anbietern zu erweitern und eine enge Zusammenarbeit der unterschiedlichen Beteiligungsgruppen innerhalb und außerhalb der Hochschule zu stärken.

Auch die DGWF Jahrestagung 2021 lenkte den Blick auf die Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In diesem Jahr fand die Jahrestagung corona-bedingt online statt und wurde von der Philipps-Universität in Marburg als virtueller Tagungsort in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung realisiert und vielfältig ausgestaltet. Im Format der Vorseminare luden die DGWF-Arbeitsgemeinschaften zu Austausch und Diskussion unter dem Mantel des Tagungsthemas ein. In vier Vorseminaren trafen sich die Arbeitsgemeinschaften AG Forschung mit

dem Thema „Weiterbildung als transformative Wissenschaft“, die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere, die AG der Einrichtungen, die an Hochschulen für Weiterbildung zuständig sind und die Arbeitsgemeinschaft der Offenen Hochschulen.

Weiterhin eröffnete die Jahrestagung durch eine Reihe von Vorträgen und Workshops theoretische wie praxisnahe Zugänge zu und Perspektiven auf den Gegenstand einer kooperativen, agilen und vernetzten wissenschaftlichen Weiterbildung. In einem Hauptvortrag zum Thema „Kooperation und Kompromiss. Handlungs- und Beziehungslogiken der Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ betonte Jun.-Prof. Dr. Matthias Alke (Humboldt-Universität zu Berlin) den konstitutiven Charakter von Kooperationen, seien sie hochschulintern oder auch mit externen Partner*innen, für die wissenschaftliche Weiterbildung. Überdies sprach er sich für eine konventionstheoretische Perspektive aus, die gerade die Potentiale unterschiedlicher, ja sogar differenter Handlungslogiken für die professionelle Ausgestaltung von Kooperationen und Kompromissen offenlegt. In einem weiteren Hauptvortrag widmeten sich Dr. Steffen Bruendel (PwC-Stiftung) und Christian Kammler (Philipps-Universität Marburg) dem Thema „Kooperativ, vernetzt und agil: Gelingensbedingungen am Beispiel des Kultur.Forscher!-Programms“ und sprachen sich dafür aus, in der Planung und Durchführung von Kooperationen auf Passgenauigkeit und synergetische Prozesshaftigkeit zu achten. Zudem sahen sie für die Erzeugung kooperativer Abstimmungsprozesse besonders die Entwicklung einer gemeinsamen Taktung und Sprache, bei der es darum ginge, das Potential des Anderen miteinander zu verstärken, als unerlässlich an.

¹ Wissenschaftsrat (2019). Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens – Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 75 15 -19). Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf>

Die Teilnehmenden der Tagung wurden dazu eingeladen, in verschiedenen virtuellen Seminarräumen unter verschiedenen Themenschwerpunkten zu diskutieren. Neben Kooperationen in und zwischen Hochschulen sowie zwischen Hochschulen und anderen Bildungsanbietern, wurde die Zusammenarbeit auf mikrodidaktischer Ebene fokussiert und das Gestalten, Entwickeln und Lernen in Verbänden und Netzwerken thematisiert. Drei Workshops boten Einblicke in konzeptionelle Bestandteile und Besonderheiten kooperativer wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote und regten dazu an, eigenes Erfahrungswissen einzubringen. Das virtuelle Tagungsgebäude bot den Teilnehmenden vielfältige Möglichkeiten und Räume zum Vernetzen, auch außerhalb des Vortrags- und Workshoprahmens. So gab es bspw. die Gelegenheit sich im Treffpunkt „Meet and Greet“ auszutauschen, in der Galerie aktuelle Projekte, Konzepte und Aktivitäten kennenzulernen und in einem besonderen Aktionsraum, aktiv eigene Beiträge einzubringen und mit anderen gemeinsam zu bearbeiten.

Die Abschlussdiskussion der Jahrestagung griff die verschiedenen Zugänge der Vernetzung in der wissenschaftlichen Weiterbildung noch einmal auf. Im Kern ging es um ein Verständnis von Kooperation, das Kompromisse sucht, ohne die Besonderheiten der unterschiedlichen Beteiligungsgruppen im Vernetzungsprozess aufheben zu wollen. Mit der Vorstellung des neuen DGWF-Vorstandes endete die Tagung. Die kommende DGWF-Jahrestagung 2022 findet vom 14. bis 16. September 2022 an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin statt.

Autorin

Franziska Lutzmann
franziska.lutzmann@h2.de

Verzeichnis der Autor*innen

Autor*innen der Beiträge

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

Dr. Christine Bauhofer
bauhofer@tutech.de

Dr. Jessika Bertram
jessika.bertram@hshl.de

Toni Charlotte Bünemann, MBA
toni.buenemann@wb.uni-freiburg.de

Elise Glaß, M.A.
elise.glass@fernuni-hagen.de

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

Christine Göbbels, M.A.
christine.goebbels@hshl.de

Dr. Gabriele Gröger
gabriele.groeger@uni-ulm.de

Prof. Dr. rer. medic. habil. Martina Hasseler
m.hasseler@ostfalia.de

Dr. Nicole Höhn
nicole.hoehn@uni-bamberg.de

Dr. Ulrich Iberer
iberer@ph-ludwigsburg.de

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

Dipl.-Päd. Benjamin Klages
benjamin.klages@uni-potsdam.de

Susanne Klippel, MBA
susanne.klippel@hs-ansbach.de

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

Franziska Lutzmann
franziska.lutzmann@h2.de

Dr. Andreas Mai
andreas.mai@uni-weimar.de

Dipl. Kulturwirtin Martina Piwonka,
M.A. Personalentwicklung
martina.piwonka@unibw.de

Carola Preiss, Magister Artium
carola.preiss@fau.de

Dipl. Sozialwiss. Sandra Schaffrin
s.schaffrin@ostfalia.de

Prof. Dr. Mandy Schulze
Mandy.schulze@hszg.de

Dipl. Päd. Vera Thies
v.thies@ostfalia.de

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

Dr. Michael Vollstädt
michael.vollstaedt@frias.uni-freiburg.de

Aktuelle Ausgaben

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

1|2020

Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung

2|2020

Professionalisierung der Hochschulweiterbildung

1|2021

Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung

2|2021

Programmplanung und Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Vorschau

1|2022

Hochschulweiterbildung und Alter(n)

2|2022

Disziplinäre und wissenschaftliche Verortungen der Hochschulweiterbildung



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

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