

1|23

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET



**Regionale
Kontexte der
Hochschulweiterbildung**

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Impressum

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

Herausgeber

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

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Redaktion

zhwb@dgwf.net

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

JProf. Dr. Maria Kondratjuk
Technische Universität Dresden

Dr. Claudia Lobe
Universität Bielefeld

Prof. Dr. Mandy Schulze
Hochschule Zittau/Görlitz

Dr. Therese E. Zimmermann
Universität Bern

Lektorat und Koordination

Dipl.-Päd. Cornelia Herzog
Universität Würzburg

Satz

Svenja Schall

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Eva Cendon
FernUniversität in Hagen


Prof. Dr. Olaf Dörner
Universität Magdeburg

Prof. Dr. Annika Maschwitz
Hochschule Bremen

Prof. Dr. Matthias Rohs
Rheinland-Pfälzische Technische
Universität Kaiserslautern-Landau

Prof. Dr. Sandra Tschupke
Ostfalia - Hochschule für
angewandte Wissenschaften



The background features a series of overlapping, semi-transparent grey speech bubbles of various shapes and sizes. At the bottom, there are two white silhouettes of human profiles facing each other, positioned as if in conversation. The overall aesthetic is clean and modern, using a monochromatic grey and white color palette.

**Regionale
Kontexte der
Hochschulweiterbildung**

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Regionale Kontexte der Hochschulweiterbildung

10 Thema

Regionale Kontexte der Hochschulweiterbildung

10 KARIN DOLLHAUSEN

Die Rolle der Hochschulweiterbildung in regionalen Transformationsprozessen
Anmerkungen zu einem Forschungsdesiderat

18 BASTIAN STEINMÜLLER

Die hochschulische Weiterbildungsregion
Über die Genese und den Nutzen eines Modells bildungsregionaler Gestaltungselemente für
Weiterbildungsforschung und -planung

30 JUDITH PRANTL, SUSANNE FREUND, LAURA POLLACK, ZAHRA SAMIEE ZAFARGHANDI, ELISABETH KALS

Inwieweit erfüllen Hochschulen ihre „Third Mission“?
Sichtweisen der regionalen Bevölkerung auf Hochschulen und ihre Angebote

39 JENNIFER BLANK, LINDA VOGT, ESTHER BAUR, MARINA WIEST

Wissenschaftliche Weiterbildung als Format für Wissenstransfer

47 ALINA ELSNER

Die Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Ein Scoping Review

55 **Projektwelten**

55 **ARMIN MÜLLER**

Regional- und Fachvernetzungsstellen als neues Instrument für die Hochschulweiterbildung
Ein Praxisbericht aus Baden-Württemberg

60 **REGINA HEBISCH, ACHIM SPILLER**

Der Weg zu wissenschaftlicher Weiterbildung an einer grundlagenorientierten Forschungsuniversität
Überlegungen am Beispiel der Georg-August-Universität Göttingen

68 **JOHANN MAI, MARIA SCHLOSSSTEIN, DOMINIQUE DA SILVA**

Akademische Kultur im Wandel
Kompetenzfördernde Online- & Hybridlehre an der Leuphana

73 **RAPHAELA STRENG, SARAH SEITZ, TANJA BAUMANN**

Wissenschaftliche Weiterbildung für Menschen mit im Ausland erworbenen Hochschulabschlüssen
Ein erziehungswissenschaftlicher Zertifikatsstudiengang an der Universität Augsburg

83 **Verzeichnis der Autor*innen**

Stichwort: Regionale Kontexte der Hochschulweiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

Hochschulen und Region

Mit dem rasanten Ausbau der Universitäten und Fachhochschulen in den 1970er Jahren rückte auch das Verhältnis zwischen Hochschulen und Region in den Blick. Die programmatischen Zielsetzungen erfuhren vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels immer wieder Veränderungen: vom Standortfaktor, über Transferleistungen zur Third Mission. Derzeit – so darf konstatiert werden – gewinnt das Thema wieder an Bedeutung, insofern die Rolle der Hochschulen im Kontext von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und regionalen Transformationsprozessen erneut herausgehoben wird. Die politischen Anrufungen an die Hochschulen werden dabei lauter. Waren es bisher eher „freiwillige“ Initiativen, so wird wissenschaftspolitisch regionales Engagement Bestandteil von Leistungsvereinbarungen der Hochschulen.

Die regionalen Bezüge im Feld der Hochschulweiterbildung werden sporadisch immer wieder auf den Jahrestagungen der DGWF (und ihrer Vorgängerorganisation AUE) thematisiert: „Hochschule in der Region. Wissenschaftliche Weiterbildung, Wissenstransfer, Serviceleistungen“ (1985), „Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Ein innovatives Potential für die regionale Wirtschaft?“ (1994) „Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wissen gesellschaftlich wirksam machen“ (2018), „Kooperativ – vernetzt – agil?“ (2021). Das Thema erfährt inhaltliche Konjunkturen mit unterschiedlichen Leitkonzepten.

Durch die von Bund und Ländern initiierten Förderprogramme „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken (2007-2013)“ und „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“ wurde die Auseinandersetzung mit der Region vorangetrieben. Vor allem letzteres Programm führte zu einem systematischeren Blick auf einzelne Regionen (Bradshaw & Wurdack, 2020 auf Ostbayern; Rohs, Schmidt & Dallmann, 2020 auf die „erweiterte Westpfalz“; Habeck & Seitter, 2014 auf Mittelhessen). Während bisher der Begriff der regionalen „(Bildungs-)Landschaften“ stark auf den schulischen Bereich konzentriert war, untersucht Steinmüller (2021) eine hochschulische Bildungsregion in *statu nascendi*.

Auch die Ausdifferenzierung der DGWF-Struktur in regionaler Hinsicht in den letzten Jahren ist ein Indiz für den Bedeutungs-

zuwachs räumlicher Kontexte. So sind alle Bundesländer durch acht Landesgruppen vertreten, die dem Erfahrungsaustausch ihrer Mitglieder dienen und sich der regionalen Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung verschreiben (s. bspw. die Erhebung an bayerischen Hochschulen von Höhn et al., 2021).

Region und Regionalität in der Wissenschaftlichen Weiterbildung

Zur Auslotung des Verhältnisses Wissenschaftliche Weiterbildung und Region können zwei grundsätzliche Blickrichtungen unterschieden werden: Zum einen „Die Bedeutung der Region für die wissenschaftliche Weiterbildung“ und zum anderen „Die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung für die Region“ (Rohs & Steinmüller, 2020, 7-8).

Unabhängig der zahlreichen Anrufungen der Region durch verschiedene Akteursgruppen treten zahlreiche Struktur- und Steuerungsprobleme zutage, die auf Disparitäten zwischen politisch-programmatischen Zielen und tatsächlichen Entwicklungen verweisen. Der aktuelle deutsche Weiterbildungsatlas (Martin et al., 2022) zeigt regionale und kommunale Unterschiede im Weiterbildungsverhalten und bei Weiterbildungsangeboten auf. Der Wissenschaftsrat (2019) fordert in seinen Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens, hochschulweite und regionale Weiterbildungszentren staatlich zu fördern.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Region zunächst relevant im Hinblick auf die (potenzielle) Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung, die Einzugsgebiete von Adressat*innen und Zielgruppen (Rohs et al., 2020). Auch auf organisationaler Ebene spielen regionale Vernetzungen eine bedeutsame Rolle. „So sind die Hochschulen gefordert, ihre Entwicklung strategisch an wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Leistungszielen auszurichten und ihre kooperative Vernetzung mit relevanten regionalen Akteuren insbesondere aus dem Unternehmens- und Bildungsbereich voranzutreiben“ (Dollhausen, Ludwig & Wolter, 2013, 10). Damit ist Kooperativität ein zentraler Modus der wissenschaftlichen Weiterbildung (Sweers, 2020 und ZHWB 2021/1 Kooperation und Vernetzung). Zugleich stehen Hochschulen im Kontext ihrer Programmplanung und

Angebotsentwicklung unterschiedlichen Erwartungen aus Politik, Wirtschaft oder Öffentlichkeit gegenüber, die zahlreiche „Übersetzungsschritte“ bedürfen, bspw. in Form von Bedarfstransformationen (Denninger, 2020).

Hochschulweiterbildung im Transformationsprozess zwischen Transfer und Third Mission

Die Frage des (regionalen) Wissenstransfers ist eine klassische, wenngleich um die Breite des Begriffs immer wieder gerungen wird (Blank et al., 2015; Alexander, 2018). So vertrat Faulstich mit seinem Konzept der „öffentlichen Wissenschaft“ (Faulstich, 2006) den Begriff der Vermittlung. Mittlerweile avanciert im bildungs- und hochschulwissenschaftlichen Diskurs das Konzept der „Third Mission“. Es bezieht sich auf gestiegene gesellschaftliche, insbesondere wirtschaftliche Erwartungen und Anforderungen an das nichtakademische Engagement von Hochschulen jenseits der beiden konstitutiven Kernaufgaben bzw. „Missionen“ von Lehre und Forschung. Es kann als gesellschaftliches Engagement der Hochschulen verstanden werden, unter das vielfältige Ansätze fallen. Es geht nicht nur um Öffnungsprozesse im Hochschulbereich im Sinne einer bildungs- oder hochschulpolitischen Strategie des lebenslangen Lernens, sondern vielmehr um gestiegene Erwartungen an das Engagement von Hochschulen auch in regionalen Transformationsprozessen. Inwiefern dieses Konzept für die wissenschaftlichen Weiterbildung folgen- oder „hilf-“reich ist, bleibt zu beobachten.

Zu den Beiträgen

Themenschwerpunkt

Die fünf Beiträge eröffnen weitergehende Perspektiven auf das Verhältnis von Hochschulweiterbildung und regionalen Kontexten. Sie leuchten das Feld theoretisch, empirisch und konzeptionell in seiner Breite aus.

Karin Dollhausen geht in ihrem Beitrag *„Die Rolle der Hochschulweiterbildung in regionalen Transformationsprozessen. Anmerkungen zu einem Forschungsdesiderat“* in systematisierender Weise den verschiedenen Anknüpfungspunkten nach. Sie rezipiert nationale und internationale Diskurse und greift dabei das „Konzept der regionalen Innovationssysteme (RIS)“ auf. Zugleich werden Weiterführungen aufgezeigt und konkrete Fragestellungen aufgeworfen. Für die Frage nach geeigneten Analyserahmen und Forschungsdesigns verweist sie auf die Mehrebenenperspektive und ein vergleichendes Vorgehen.

Bastian Steinmüller stellt in seinem Beitrag *„Die hochschulische Weiterbildungsregion. Über die Genese und den Nutzen eines Modells bildungsregionaler Gestaltungselemente für Weiterbildungsforschung und -planung“* das Regionenmodell zur Diskussion. Seine Analyse des Verhältnisses von Bildung und Region auf systemischer, institutioneller und angebotsbezogener Ebene erfolgt aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive. Auf Basis einer Fallstudie werden Einsichten in den Aufbau und die Analyse von Bildungsregionen generiert.

In der Debatte um regionale Transformationsprozesse wird zunehmend die „Third Mission“ von Hochschulen thematisiert. Zwar gewinnt das Konzept im hochschulpolitischen Raum an Bedeutung und viele Hochschulen positionieren sich dazu, jedoch die Adressat*innen bleiben weitgehend unsichtbar. *Judith Prantl, Susanne Freund, Laura Pollack, Zahra Samiee Zafarhandi* und *Elisabeth Kals* werfen in ihrem Beitrag *„Inwieweit erfüllen Hochschulen ihre ‚Third Mission‘? Sichtweisen der regionalen Bevölkerung auf Hochschulen und ihre Angebote“* anhand einer Befragung von Bürger*innen in der Region Ingolstadt ein Schlaglicht darauf.

Das Transferformat „wissenschaftliche Weiterbildung“ wird schon länger thematisiert, aber es erfuh in den letzten Jahren bemerkenswerte Veränderungen. *Jennifer Blank, Linda Vogt, Esther Baur* und *Marin Wiens* gehen in ihrem Beitrag *„Wissenschaftliche Weiterbildung als Format für Wissenstransfer“* der Frage nach, wie Wissenstransfer im Sinne einer Problemlösung gesellschaftlicher Herausforderungen gelingen kann. Es werden Faktoren aufgezeigt, die den Wissenstransfer beeinflussen; dabei nehmen sie eine Adaption an den Gelingensbedingungen der Transformationsforschung vor. So entwickeln sie Empfehlungen für Veränderungsprozesse auf der organisationalen, wissensspezifischen, individuellen und interaktionsspezifischen Ebene.

Während die Hochschulforschung sich schon länger mit der Frage beschäftigt, anhand welcher Kriterien zukünftige Studierende eine Hochschule für ihr Studium auswählen, ist dies für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung weitgehend unterforscht. *Alina Elsner* geht in ihrem Beitrag *„Die Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Scoping Review“* dieser Frage nach, indem sie den Stand der Forschungsliteratur zu diesem Themenfeld systematisch auswertet. Dabei kann sie in der internationalen Forschung Evidenzen zur Hochschulwahl von erwachsenen bzw. postgradual Studierenden und von Online- bzw. Fernstudierenden identifizieren.

Aus Projekten

Die Rubrik Projektwelten versammelt vier Beiträge, die vertiefte Einblicke in Projekte aus der Hochschulweiterbildung geben.

Das Land Baden-Württemberg startete 2021 eine Weiterbildungsoffensive als gemeinsame Initiative von drei Ministerien. Im Bereich der Hochschulen wurde durch das zuständige Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) ein eigenständiges Landesprojekt (Hochschulweiterbildung@BW) zur strukturellen Weiterentwicklung der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung initiiert. Eine Säule bildet der Strukturaufbau von Regional- und Fachvernetzungen an den Hochschulen: Beachtliche 25 Regional- und Fachvernetzungsstellen für alle 48 beteiligten Hochschulen wurden eingerichtet. *Armin Müller* stellt die *„Regional- und Fachvernetzungsstellen als neues Instrument für die Hochschulweiterbildung. Ein Praxisbericht aus Baden-Württemberg“* in ihren Strukturen vor und zeigt an drei Beispielen deren Arbeitsweisen auf.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der von den Exzellenzinitiativen entwickelten Dynamik, die eigene Profilbildung im Wissenschaftssystem voranzutreiben, stellt sich die Frage, wie eine auf internationale Sichtbarkeit zielende und forschungsstarke Einrichtung sich in Bezug auf die Hochschulweiterbildung – auch im regionalen Kontext – verortet. *Regina Hebisch* und *Achim Spiller* zeigen in ihrem Beitrag „Der Weg zu wissenschaftlicher Weiterbildung an einer grundlagenorientierten Forschungsuniversität. Überlegungen am Beispiel der Georg-August-Universität Göttingen“ die besonderen Spannungsverhältnisse, Problemstellungen und die Notwendigkeit der Ambidextrie (Beidhändigkeit) auf. Diese Fallstudie kann auch einen Zugang eröffnen, das Weiterbildungsengagement anderer forschungsstarker Universitäten nachzuvollziehen.

Eine inspirierende akademische Kultur bildet den Ausgangspunkt für gelingende Hochschullehre. Wie diese online vermittelt und wie kompetenzfördernde Interaktionsräume auch im digitalen Raum geschaffen werden können, gehen zwei Digitalprojekte an der Professional School der Leuphana Universität Lüneburg nach. *Johann Mai*, *Maria Schloßstein* und *Dominique da Silva* setzen sich in ihrem Beitrag „Akademische Kultur im Wandel. Kompetenzfördernde Online- & Hybridlehre an der Leuphana“ damit intensiver auseinander.

Wissenschaftliche Weiterbildung wird im Kontext von Zuwanderung eine besondere Rolle für die erfolgreiche Arbeitsmarktintegration zugeschrieben. *Raphaela Streng*, *Sarah Seitz* und *Tanja Baumann* reflektieren in ihrem Beitrag „Wissenschaftliche Weiterbildung für Menschen mit im Ausland erworbenen Hochschulabschlüssen. Ein erziehungswissenschaftlicher Zertifikatsstudiengang an der Universität Augsburg.“ Erfahrungen, Entwicklungen und Ergebnisse eines sieben Jahre laufenden Weiterbildungsangebots.

Literatur

- Alexander, C. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung als „Transfer“. Erweiterung eines Bedeutungshorizontes. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 41-47.
- Blank, J., Wiest, M., Sälzle, S. & Bail, C. (2015). Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(3), 365-379. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0044-7>.
- Bradshaw, M. & Wurdack, A. (Hrsg.). (2020). Neue Impulse für die wissenschaftliche Weiterbildung in Ostbayern. Abschlussband Verbundprojekt OTH mind. Bielefeld: wbv.
- Denninger, A. (2020). Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 55-62. <https://doi.org/10.4119/zhwb-2375>.

Dollhausen, K., Ludwig, J. & Wolter, A. (2013). Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 10-13.

Faulstich, P. (Hrsg.) (2006). Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcript.

Habeck, S. A. & Seitter, W. (2014). Ermittlung von Potentialen in der Region (Mittelhessen). Methodische Überlegungen zur Systematisierung von institutionellen Adressaten für die Erschließung von Bedarfen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*, 37(1), 89-102.

Höhn, N., Piwonka, M., Preiss, C. & Klippel, S. (2021). Erfolgsfaktoren in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ergebnisse einer Erhebung an bayerischen Hochschulen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 60-67. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-4334>.

Martin, A., Schrader, J. & Schoemann, K. (2022). Deutscher Weiterbildungsatlas 2019. Kreise und kreisfreie Städte im Längsschnitt. Bielefeld: wbv Media.

Rohs, M. & Steinmüller, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung und Region. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S.195-213) Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_36.

Rohs, M., Schmidt, H.-J. & Dallmann, H.-U. (Hrsg.). (2020). Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: wbv Media.

Steinmüller, B. (2021). Bildungsregionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Modell und empirische Analyse. Bielefeld: WBV Media.

Sweers, F. (2020). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 537-552) Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_29.

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

Autor*innen

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

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

Die Rolle der Hochschulweiterbildung in regionalen Transformationsprozessen

Anmerkungen zu einem Forschungsdesiderat

KARIN DOLLHAUSEN

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird eruiert, welche theoretisch-konzeptionellen und empirischen Anknüpfungsmöglichkeiten sich heute zur Erforschung der Rolle der Hochschulweiterbildung in regionalen Transformationsprozessen abzeichnen. Dazu werden ausgewählte etablierte und breit rezipierte nationale wie auch internationale Diskurse mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen skizziert, die sich mit der Bedeutung der Hochschulen in der und für die Region befassen. Unter Berücksichtigung von neueren und aktuellen Arbeiten zur Hochschulweiterbildung werden mögliche Weiterführungen sowie offene Fragen hinsichtlich der Rolle der Hochschulweiterbildung angesprochen.

1. Einführung

Die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Hochschulweiterbildung¹ und Region ist in Deutschland keineswegs neu. Sie kann etwa anhand der Titel der Jahrestagungen der DGWF (bis 2003 AUE) bis zur Mitte der 1970er Jahre zurückverfolgt werden.² Dennoch und trotz bemerkenswerter Fortschritte der bereichsbezogenen Forschung insbesondere in den vergangenen Jahren ist die Rolle der Hochschulweiterbildung in der und für die Region bis heute kaum erforscht worden (Rohs & Steinmüller, 2020). Bisherige Untersuchungen, die zwar einen konkreten empirischen Regionsbezug haben, werden vielfach im Rahmen von Verbund- oder Netzwerkprojekten realisiert (Seitter et al., 2018; Bradshaw & Wurdack, 2020; Rohs et al., 2020). Dann jedoch richtet sich das Hauptaugenmerk zumeist auf den

Kooperations- und Vernetzungsaspekt zwischen der Hochschulweiterbildung und angebbaren Akteuren etwa aus der Wirtschaft, aus anderen Bildungsbereichen und/oder der Politik (Maschwitz, 2014; Sweers & Lengler, 2018). Oder es geht um die Frage, wie die Erwartungen unterschiedlicher regionaler Akteure in der Angebotsentwicklung berücksichtigt und in Lernthemen „übersetzt“ werden können (Denninger, 2020).

Der Bedarf für eine intensivere Beschäftigung mit der regionalen Bedeutung der Hochschulweiterbildung wird seit einiger Zeit jedoch zunehmend deutlicher. Dies betrifft vor allem die Beschäftigung mit der Frage, wie sich die Hochschulweiterbildung in solchen Regionen positionieren und weiterentwickeln kann, die sich vor oder in einem Strukturwandel befinden. Es ist davon auszugehen, dass im Zuge von Megatrends, wie Digitalisierung, ökologischem Wandel und demografischer Entwicklung in vielen Regionen Transformationsprozesse unausweichlich werden. Diese, zumeist in regionalpolitisch relevanten Akteurskonstellationen initiierten Prozesse, zielen etwa darauf, den Anschluss an globale Entwicklungen nicht zu verpassen, die Chancen der digitalen Technologien für neues Wachstum zu nutzen, den ökologischen Wandel sozial gerecht und im Hinblick auf mehr Lebensqualität voranzubringen, die regionalen und lokalen Arbeitsmärkte für zukünftige Branchenentwicklungen, neue Qualifikationsanforderungen und Berufsprofile aufzustellen sowie die Standortattraktivität im Hinblick auf die langfristige Ansiedlung von Unternehmen und Erwerbstätigen sowie auch von Wissenschafts-, Bildungs- und Kulturinstitutionen zu stärken.

¹ Der Begriff der Hochschulweiterbildung wird hier verwendet, um deutlich zu machen, dass es im Beitrag um die wissenschaftliche bzw. akademische Weiterbildung geht, die in der Verantwortung von Hochschulen, also Universitäten und Fachhochschulen, realisiert wird. Die Hochschulweiterbildung als empirisches Phänomen verweist somit auch stets auf die in Deutschland auch hochschulgesetzlich verankerte, Weiterbildungsaufgabe der Hochschulen sowie auf die im polyfunktionalen Hochschulkontext (Kleimann, 2018) sich profilierende Rolle der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter zurück.

² Konferenzthemen mit einem regionalen Bezug lassen sich etwa für die Jahre 1975, 1981, 1985, 1994 und 2021 feststellen (DGWF, o.A.).

Aus hochschul- wie auch weiterbildungswissenschaftlicher Sicht besteht kein Zweifel daran, dass Hochschulen und speziell die Hochschulweiterbildung eine wichtige Rolle spielen kann, wenn es um die Generierung und Nutzung von regionalen Entwicklungs- und Innovationspotenzialen geht, die zur positiven Bewältigung von Transformationsprozessen gebraucht werden. Dafür spricht nicht zuletzt das Potenzial der Hochschulweiterbildung selbst, das sich aus ihrer „hybriden“ Positionierung zwischen „Forschung (Wissenschaft), Lehre (Bildung) und Anwendungsbezug (Wirtschaft)“ (Seitter, 2017, S. 147) sowie aus damit verbundenen Differenzierungs- und Variationsmöglichkeiten ihres Leistungsspektrums ableiten lässt. Wie sich diese Rolle genauer umreißen lässt und wie ihre Umsetzung empirisch erforscht werden kann, ist bislang jedoch noch weitgehend offen.

Im vorliegenden Beitrag wird daher einmal eruiert, welche theoretisch-konzeptionellen und empirischen Anknüpfungsmöglichkeiten sich heute zur Erforschung der Rolle der Hochschulweiterbildung in regionalen Transformationsprozessen abzeichnen. Dazu werden zunächst ausgewählte etablierte und breit rezipierte nationale wie auch internationale Diskurse³ mit verschiedenen (sub-)disziplinären Schwerpunktsetzungen skizziert, die sich mit der Bedeutung der Hochschulen in der und für die Region befassen. Dazu werden, unter Berücksichtigung von neueren und aktuellen Arbeiten zur Hochschulweiterbildung, mögliche Weiterführungen sowie offene Fragen hinsichtlich der Rolle der Hochschulweiterbildung angesprochen.

2. Regionalwirtschaftliche Effekte von Hochschulen

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich vor allem im Schnittfeld von Regionalpolitik und -wissenschaft ein Diskurs zur Rolle der Hochschulen in der Regionalentwicklung etabliert, der seit den 2000er Jahren eine interessante Wendung erfährt. Das zentrale Interesse gilt der Offenlegung von relevanten Faktoren, Potenzialen und Akteuren, darunter insbesondere Hochschulen, die für die Regionalentwicklung relevant sind. So hat man in Deutschland bereits in den ausgehenden 1960er und beginnenden 1970er Jahren die Schrittmacherfunktion der Hochschulen in der Regionalentwicklung hervorgehoben, dies mit Blick auf die positiven sozio-ökonomischen Zugkräfte der Ansiedlung und des Betriebs von Hochschulen in ihren Sitzregionen. Mit dem Wechsel hin zu einer innovationsorientierten Regionalpolitik ab Ende der 1970er Jahre wurde zudem erwartet, dass die Hochschulen „mittels ihres Bildungs- und Wissenschaftspotentials endogene innovative Entwicklungsimpulse auslösen und hierdurch einen Beitrag zur Stärkung der regionalen Wettbewerbsfähigkeit leisten können“ (Benson, 2000, S. 1). Die bis heute im Prinzip diskursleitende

Überlegung war und ist, dass Hochschulen in ihren Sitzregionen – und vor allem in sozio-ökonomisch geschwächten Regionen – eine zentrale Bedingung sind, um die „Resonanzfähigkeit ihrer Regionen für wissensbasierte Entwicklungen zu erzeugen und zu erhalten“ (Hechler & Pasternack, 2018, S. 11). Im Zuge dessen stieg in den 1990er Jahren auch die Zahl an indikatorengestützten empirischen Studien zu regionalwirtschaftlichen Effekten einzelner Hochschulen wie auch Hochschulregionen rasch an (u. a. Blume et al., 2000; Bahrke & Bertensrat, 2013). Dabei ging es nicht nur um die Evidenzbasierung regionalpolitischer Planungen. Da die Initiative für besagte Studien auch von den Hochschulen selbst ausging, ist zu vermuten, dass auch hochschulische Legitimations- und Standortstrategien angesichts von neuen Steuerungspraxen (z. B. Zielvereinbarungen) und Re-Organisationen im Hochschulbereich ausschlaggebend waren und sind (Wolter, 2007; Dollhausen et al., 2013).

Die empirische Erkundung der regionalwirtschaftlichen Effekte von Hochschulen erfolgt vielfach anhand von Leistungs-/Wirkungsmodellen sowie Indikatoren, zu denen quantifizierbare Daten vorliegen oder ermittelt werden können. So berücksichtigt etwa Sauerborn (2005) zum einen direkte und indirekte Effekte der hochschulischen Leistungserstellung, d. h. Beschäftigungs- und Nachfrageeffekte durch Hochschulen als Arbeitgeber, Gründungen von Unternehmen durch ehemalige wissenschaftliche Beschäftigte (Spin-Offs), primäre und sekundäre regionale Nachfragewirkungen. Zum anderen werden Effekte der Leistungsabgabe ermittelt, darunter Patente, Ko-Finanzierungen von Projekten durch regionale Finanziere, Forschungs- und Entwicklungsaufträge, sonstige Forschungsdienstleistungen, Beratung und gutachterliche Stellungnahmen, die Gründung von Spin-Offs sowie Angebote der beruflichen Fort- und Weiterbildung für Erwerbstätige (ebd., S. 149f.).

Insofern wird die Hochschulweiterbildung zwar berücksichtigt, dies jedoch lediglich als ein spezieller Indikator im Zusammenhang mit weiteren Leistungen, die dem Wissenstransfer im weiteren Sinne zugeordnet werden können. Hierdurch wird es kaum möglich, die direkten Nachfrageeffekte sowie weitergehenden regionalen Effekte der Hochschulweiterbildung separat und differenzierter zu erfassen. Grundlegend besteht speziell bei der Ermittlung von Effekten der Leistungsabgabe, so auch der Hochschulweiterbildung, das Problem, dass sie auf Quantitäten fokussiert sind. Dadurch geraten regionale Effekte, die auf die Qualität von Leistungen zurückzuführen sind, kaum in den Blick. Dennoch ist festzuhalten, dass die Ermittlung der regionalwirtschaftlichen Bedeutung der Hochschulweiterbildung ein wichtiger Baustein auch bei der Erkundung ihrer Rolle in regionalen Transformationsprozessen sein kann und sollte.

³ Dabei wird hier ein vom wissenssoziologischen Diskursbegriff (Keller, 2015) geprägtes Verständnis von Diskursen als relativ stabilen narrativen Strukturen zugrunde gelegt.

3. Hochschulweiterbildung als (Mit-)Akteur in der Regionalentwicklung

Spätestens seit den 2000er Jahren richtet sich das Augenmerk deutlicher auf die aktive Rolle der Hochschulen in der Region. Wichtige Anstöße dazu kommen aus dem internationalen Kontext. Hier hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten ein Diskurs entwickelt, der von der Beobachtung einer wachsenden Disparität in der Entwicklung des Humankapitals⁴ zwischen Nationalökonomien (World Bank, 2002) und Regionen (UNESCO, 1998) – dies als Resultat der Globalisierung, einer gestiegenen Abwanderung von Studierenden und Akademiker*innen aus entwicklungsgeschwächten Ländern. Im Jahr 1999 veröffentlichte dann das OECD Programm „*Institutional Management in Higher Education*“ (IMHE) den auf 14 Länderberichten basierenden Report „*The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*“, in dem sowohl auf die Notwendigkeit als auch auf typische Probleme des regionalen Engagements von Hochschulen hingewiesen wurde. Im späteren Bericht „*Higher Education and Regions*“ (OECD, 2007) verlagerte sich der Schwerpunkt auf die Rolle der Hochschulen insbesondere in Regionen im Strukturwandel sowie mit Blick auf Unternehmensinnovationen, Entwicklung des Humankapitals sowie in Bezug auf die Kooperation zwischen Universitäten und regionalen Akteuren aus Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft (OECD, 2019). Mit einiger Verzögerung nahm auch die EU das regionale Engagement der Hochschulen im Rahmen der Verordnung über den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) vom 17.12.2013 mit in die Agenda auf.⁵ Der Fokus liegt dabei stark auf Forschungs- und Wissenstransferleistungen zur Unterstützung von regionalen Innovationsstrategien und Stärkung regionaler Wettbewerbsfähigkeit.

In zeitlicher Parallelität dazu hat sich im internationalen wie auch im nationalen Kontext der Diskurs zur Frage entwickelt, wie sich die *Hochschulen als Wissenschafts- und Bildungsakteure* besser in der Region engagieren können. So machten etwa Chatterton und Goddard (2000) deutlich, dass Hochschulen ihre Aktivitäten stärker auf regionale Bedarfslagen hin ausrichten müssen, wobei die Autoren ein breites Spektrum an möglichen hochschulischen Aktivitäten im Blick haben, darunter „skills enhancement, technological development and innovation, cultural awareness, and the development of the community“ (ebd., S. 482f.). Ähnlich wird im deutschen Diskurs der Frage nachgegangen, was Hochschulen zur Regionalentwicklung beitragen können. Und auch hier wird eine Vielzahl an möglichen Aktivitäten und Formen des regionalen Engagements herausgestellt (Fritsch, 2009).

In dieser Perspektive liegt es nahe, die Akteursrolle der Hochschulen vor allem in solchen Regionen empirisch zu

erkunden, die etwa mit demografischen Schrumpfungsprozessen sowie mit einer Schwächung ihrer Entwicklungs- und Innovationspotenziale zu kämpfen haben. Fritsch, Pastermack und Titze (2015) stellen hierzu in ihrem Sammelband Ansätze und empirische Studien mit speziellem Bezug auf ostdeutsche Regionen vor. Sie zeigen, dass die Hochschulen als öffentlich finanzierte und daher institutionell stabilisierte Wissenschafts- und Bildungsakteure gerade hier eine zentrale Rolle einnehmen. Vor allem können Hochschulen dann regionale Effekte erzeugen, wenn sie ihre Vernetzung mit überregionalen und internationalen Organisationen der Wissensproduktion und -distribution in das regionale Engagement einbringen. Ähnlich argumentiert etwa auch Kitagawa (2005), indem er als spezifische Leistung der Hochschulen neben der Wissensproduktion und -distribution in die Wirtschaft und Gesellschaft insbesondere die Vernetzung von globalen, nationalen und lokalen Akteuren etwa in regionalen Wissenschafts-Praxisnetzwerken herausstellt.

Bisherige empirische Forschungen zur Akteursrolle von Hochschulen in der Regionalentwicklung beanspruchen, die quantitative, vor allem aber auch die qualitative Dimension hochschulischer Leistungen zu berücksichtigen. Empirische Erhebungen dazu berücksichtigen dann quantifizierbare Leistungen, die indirekt eine hohe wissenschaftliche Güte indizieren, d.h. Beratungs- und gutachterliche Tätigkeiten, Forschungs- und Entwicklungskooperationen sowie die Einwerbung von Drittmitteln in wettbewerblichen Verfahren (z. B. der Deutschen Forschungsgemeinschaft). Ergänzend werden etwa regionale Fallstudien durchgeführt. Bisherige Befunde legen dabei zwar einen Entwicklungsbedarf auf Seiten der institutionellen und hochschulpolitisch-administrativen Rahmenbedingungen sowie in Bezug auf die Professionalisierung des Hochschulmanagements offen. Jedoch wird speziell das Leistungspotenzial der Hochschulweiterbildung kaum differenzierter behandelt.

Noch genauer zu prüfen wäre, inwiefern in diesem Zusammenhang der bemerkenswerte Ansatz von Steinmüller (2021) zu „Bildungsregionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ weiterführende Impulse und Vorgehensweisen liefert. Im Anschluss an regional- wie auch hochschul- und (weiter-) bildungswissenschaftliche Konzeptionen wird die „Bildungsregion“ als empirische und analytische Referenz für die Entwicklung der Hochschulweiterbildung entfaltet. Exemplarisch wird an einer konkreten Bildungsregion die Erstellung einer regionsbezogenen Daten- und Informationsgrundlage für die Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung der Hochschulweiterbildung veranschaulicht. Damit kann die Forschung auf einen fundierten Ansatz zur verbesserten Erfassung des regionalen Kontextes als Be-

⁴ Siehe aus dem Gabler Wirtschaftslexikon (2018) die Revision des Begriffs Humankapital.

⁵ Siehe insbesondere Artikel 5, Absatz (1): Verordnung (EU) Nr. 1301/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Dezember 2013 über den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung und mit besonderen Bestimmungen hinsichtlich des Ziels 'Investitionen in Wachstum und Beschäftigung' und zur Aufhebung der Verordnung (EG) Nr. 1080/2006 (europa.eu).

zugraben für Angebotsentwicklungen zurückgreifen. Zugleich zeigt sich allerdings auch, dass im besagten Ansatz die im Kontext eines Strukturwandels wichtige, auch antizipatorisch mitgestaltende Rolle der Hochschulweiterbildung noch eher unscharf bleibt.

4. Regionale Innovationssysteme und die Rolle der Hochschulweiterbildung

Deutlich näher am Thema der regionalen Transformationsprozesse angelegt ist das Konzept der regionalen Innovationssysteme (RIS) (Cooke, 1992). Den theoretischen Hintergrund dazu bilden die, seit den 1990er Jahren unter dem Stichwort der „Wissensgesellschaft“ diskutierten sozio-ökonomischen Transformationen. In diesem Zusammenhang werden die Hochschulen auch, jedoch nicht nur als Institutionen der Wissensproduktion und des Wissenstransfers betrachtet. In wissenschafts- und innovationssoziologischen Studien wird bereits seit Langem auf die Schlüsselrolle der Hochschulen beim Aufbau von kontextbezogenen Wissenschafts-Praxis-Netzwerken hingewiesen, die ihrerseits eine transdisziplinäre, gesellschaftlich und insbesondere wirtschaftlich sowie wettbewerblich relevante („Mode-2“-)Wissensproduktion ermöglichen (Nowotny et al., 2003). Flankierend dazu haben vor allem bi- und multinational angelegte Vergleichsstudien zur Rolle von nationalen Innovationssystemen (NIS) (Lundvall, 1988) den Einfluss von nationalen Innovationspolitiken und Regelungsstrukturen auf die vernetzte Zusammenarbeit zwischen Politik, Hochschulen und Unternehmen analysiert (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Daran anknüpfend ist das Konzept der RIS mit dem Ziel entwickelt worden, Regionen als „lernende“ Wirtschaftsräume in der Wissensgesellschaft genauer zu bestimmen und unterhalb der nationalen Ebene verschiedene regionale Innovationsdynamiken erklärbar zu machen.

Interessant ist die RIS-Perspektive, weil sie den Blick für die spezifische Akteursrolle der Hochschulen bei der Entwicklung von innovationsbezogenen Netzwerkstrukturen und, darüber vermittelt, bei der Sicherung der sozio-ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit von Regionen öffnet. Zugleich impliziert das Konzept der RIS aber auch ein Verständnis von Hochschulen, das sich bei genauerer Betrachtung als spannungsreich darstellt (Power & Malmberg, 2008). So werden die Hochschulen einerseits aufgrund ihrer Kapazitäten zur Ermöglichung von wissenschaftlich exzellenten Forschungsleistungen sowie aufgrund ihrer Reputation und Positionierung im globalen Wissenschaftskontext in einer Schlüsselrolle für die Entwicklung von RIS gesehen. Andererseits werden sie als Schlüsselakteure erst und vor allem dann interessant, wenn sie ihr externes bzw. regionales Engagement intensivieren und ihr Selbstverständnis und Management stärker am Modell der „entrepreneurial universities“ (Clark 1998) ausrichten. Das Modell fokussiert den Beitrag von Hochschulen zu Innovations- und Entwicklungsprozessen in ihrem jeweiligen wirtschaftlichen Umfeld – dies auch als Antwort auf veränderte Governance-Bedingungen, die

Reduktion institutioneller staatlicher Zuwendungen und eine steigende Abhängigkeit von externen Ressourcen. Entsprechend betont das Modell die Rolle der Hochschulen als (markt-)strategische Akteure (Pinheiro & Stensaker, 2014). Dies bedeutet zugleich aber auch, dass hochschulische bzw. akademische Leistungen zumindest in Teilen nicht mehr vornehmlich an die Reputationsbegründungen und Rankings des Wissenschaftssystems rückgebunden, sondern stärker im Rahmen eines „academic entrepreneurialism“ (Kwiek, 2016) und somit unter Berücksichtigung von Kriterien der Praxisbezogenheit und wirtschaftlichen Verwertbarkeit erstellt und erbracht werden. In der Hochschulpraxis bedeutet dies einmal, dass sich Fakultäten, Hochschulinstitute, Lehrstühle usw. auf unterschiedliche Typen und Kombinationen von Stakeholdern sowie damit auch auf neue Anforderungen an die Leistungserbringung einstellen müssen (Gibb & Haskins, 2014). Des Weiteren werden die Aufgaben von Forschung, Lehre zunehmend mit weiteren, direkt an das gesellschaftliche und wirtschaftliche Umfeld gerichteten Aufgaben im Rahmen der „Third Mission“ (Henke et al., 2017) verzahnt. Insofern ist der hochschulische bzw. universitäre und akademische „entrepreneurialism“ stets Ausdruck „both of institutional adaptiveness to a changing environment and of the capacity of universities to produce innovation through research and new ideas“ (Shattock, 2009, S. 4).

Entsprechend richten sich auch unter der RIS-Perspektive die Diskussionen und Forschungen vor allem auf Forschungstransfer-Aktivitäten, auf das innovationsbezogene Lernen in Wissenschafts-Praxis-Netzwerken bzw. Clustern sowie auf die Entwicklung von Patenten und die Unterstützung von Start-Ups in zukunftsorientierten Branchen (Audretsch, 2014). Die Hochschulweiterbildung als Aufgabe im Rahmen der Third Mission und des regionalen Engagements der Hochschulen gerät dabei kaum in den Blick. Doch gerade dann, wenn es darum geht, das Potenzial der Hochschulen in RIS und im Hinblick auf die Etablierung „lernender“ regionaler Wirtschaftsräume weiter auszuschöpfen, drängt sich die Frage nach der Rolle der Hochschulweiterbildung auf. So stellt sich die Frage, inwiefern die Hochschulweiterbildung im Zusammenhang mit der Entwicklung eines „academic entrepreneurialism“ an Relevanz gewinnt und Gestalt annehmen kann. Darüber hinaus gewinnen Fragen danach an Gewicht, welchen Beitrag die Hochschulweiterbildung bei der nachhaltigen Implementierung von RIS sowie spezifischen Formationen (z. B. Kompetenzzentren, Hubs usw.) zur Förderung des transdisziplinären, innovationsorientierten Austauschs und des Lernens im Schnittfeld von Forschung, Praxis und Politik leisten kann.

Die genauere Untersuchung der Rolle der Hochschulweiterbildung scheint auch deshalb lohnenswert, weil das Konzept der RIS durchaus einige theoretische und empirisch nachvollziehbare Begrenzungen aufweist. So wird zwar immer wieder die Relevanz des regionalen Engagements der Hochschulen und der vernetzten Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Unternehmen und (regionaler) Politik betont. Dabei werden

jedoch entsprechende Kooperationsbereitschaften und die Kapazitäten der regionalen Akteure vorausgesetzt, was in der empirischen Wirklichkeit jedoch keineswegs selbstverständlich ist (Peer & Penker, 2016). So bestätigen empirische Untersuchungen immer wieder auch die Komplexität und die Dilemmata, wenn es um die Verknüpfung zwischen regionsbezogenen hochschulischen Aktivitäten und regionalen Entwicklungsbedarfen geht (Benneworth et al., 2017). Damit ist also zunächst von Passungsproblemen zwischen hochschulischen und akademischen (Selbst-)Verpflichtungen und Zugängen zur Unterstützung von regionalen Innovationsvorhaben und den tatsächlichen regionalen Transformationsherausforderungen auszugehen (Salomaa, 2019). Ähnlich, wenn auch mit einem anderen Fokus, wird auf das Problem auch im internationalen Diskurs über Regionen im industriellen Wandel hingewiesen (OECD, 2019, S. 66).

Vor diesem Hintergrund erscheint es erforderlich, im Kontext von RIS auch die Etablierung von intermediären Strukturen und Akteuren zu berücksichtigen, die ein stärker nuanciertes Verstehen von je gegebenen Transformationsherausforderungen und Innovationsbedarfen sowie ein erweitertes Verstehen der wissenschaftlichen Möglichkeiten zur Unterstützung von technologischen und sozialen Innovationen im Hinblick auf die Bewältigung von Transformationen anregen. Dabei liegt es nahe, der Frage nachzugehen, inwieweit die Hochschulweiterbildung als institutionalisierte „Grenzstelle“ (Wilkesmann, 2009) der gemeinsamen Wissensarbeit von Hochschulen, Unternehmen sowie Organisationen der Zivilgesellschaft in einer solchen intermediären Rolle agieren und wirksam werden kann.

5. Statt eines Ausblicks: Weiterführende Fragestellungen

Die im Vorangegangenen in aller Kürze angesprochenen Diskurse und Forschungen sollten deutlich gemacht haben, dass das Verhältnis von Hochschulen und Region bereits seit Langem und aus unterschiedlichen Blickwinkeln thematisiert wird. So haben die Diskurse und Forschungen bis heute vor allem den Blick für den systemischen Zusammenhang von hochschulischen Leistungen sowie der Stärkung von regionalen Entwicklungs- und Innovationspotenzialen beigetragen. Umstritten ist bislang jedoch, inwiefern Hochschulen tatsächlich in regionale Entwicklungs- und Innovationsprozesse hineinwirken und inwiefern hierdurch regionale Transformationsprozesse tatsächlich wirksam unterstützt werden können. Zugleich konnte herausgestellt werden, dass speziell die Hochschulweiterbildung in den bisherigen Diskursen und Forschungen zum Verhältnis von Hochschulen und Region, wenn überhaupt, nur marginal behandelt wird. Jedoch konnten relevante Anknüpfungspunkte offengelegt werden, die für die weitere Erforschung der Rolle der Hochschulweiterbildung in regionalen Entwicklungs- und innovationsbasierten Transformationsprozessen interessant und wichtig sein dürften. Sie betreffen etwa die folgenden Fragestellungen:

- Welche direkten regionalen Nachfrageeffekte und welche indirekten Effekte etwa für regionale Arbeitsmärkte und Beschäftigungsstrukturen können der Hochschulweiterbildung zugerechnet werden?
- Welche Bedeutung kommt dem Angebot Hochschulweiterbildung in quantitativer und qualitativer Hinsicht im Verhältnis zum regionalen Weiterbildungsangebot insgesamt zu?
- Welchen Einfluss haben regionalpolitische wie auch (hochschul-)institutionelle Faktoren auf das regionale Engagement von Hochschulen und speziell der hochschulischen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung?
- Wie wird die Hochschulweiterbildung in den standort- und regionsbezogenen Strategien der Hochschulen berücksichtigt und welche Konsequenzen hat dies für das Aufgabenportfolio, insbesondere das Angebotsspektrum sowie für die Organisation und das Management von hochschulischen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung?
- Wie wird die Hochschulweiterbildung in den hochschulischen Forschungs- und Wissenstransfer eingebunden und welche Rolle kommt ihr bei der Vermittlung und Anregung von innovationsorientierten regionalen Wissenschafts-Praxis-Kommunikationen und Kooperationen zu?

Soweit sich die Forschung zur Hochschulweiterbildung mit diesen und ähnlichen Fragestellungen befassen will, wird sie sich zweifellos auch mit der Frage nach geeigneten Analyse-rahmen, Forschungsdesigns und nicht zuletzt Datenquellen befassen müssen. Nach den bisherigen Überlegungen dürfte sich für weitere Forschungen

- a) eine *Mehrebenenperspektive* anbieten, die stärker als bislang geschehen das forschende Augenmerk auf das Zusammenspiel und die Koordination zwischen regionalen Bedingungen, institutionellen und organisatorischen Faktoren sowie der Programm- und Angebotsentwicklung in der Hochschulweiterbildung verlagert und
- b) eine *vergleichende Perspektive* als nützlich erweisen, um spezifische Bedingungen und Faktoren, die für die Rolle der Hochschulweiterbildung in regionalen Transformationsprozessen in ermöglichen-der wie aber auch einschränkender Weise wichtig sind, zu identifizieren.

Ein wichtiges Anliegen der Forschung ist es dann und nicht zuletzt auch, die gewonnen Erkenntnisse reflexiv sowie mitgestaltend und praxisverändernd in hochschul-, wissenschafts- und regionalpolitische Planungs- und Entscheidungsprozesse insbesondere in Regionen im Wandel einzubringen.

Literatur

- Audretsch, D. B. (2014). From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society. *The Journal of Technology Transfer*, 39(3), S. 313–321. DOI:10.1007/s10961-012-9288-1
- Bahrke, M. & Bertenrat, R. (2013). *Kiel – Standort für Wissenschaft, Innovation und Kreativität. Studie zur Untersuchung der regionalen Bedeutung der Kieler Hochschulen*. Abgerufen am 02. Mai 2023 von <https://www.uni-kiel.de/download/pm/2013/2013-395-hochschulgutachten.pdf>
- Benneworth, P., Pinheiro, R. & Karlsen, J. (2017). Strategic agency and institutional change: investigating the role of universities in regional innovation systems (RISs). *Regional Studies* 51(2), 235–248.
- Benson, L. (2000). *Regionalwirtschaftliche Effekte von Hochschulen während ihrer Leistungsabgabe. Theoretische Analyse und methodische Überlegungen zur Empirie*. TAURUS Materialien Nr. 7. Abgerufen am 02. Mai 2023 von <https://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/TAURUS/Materialien/mat7.pdf>
- Blume, L., Hülz, M. & Postlep, R.-D. (2020). *Hochschulen und ihr Beitrag für eine nachhaltige Regionalentwicklung*. Forschungsberichte der ARL 11. Abgerufen am 02. Mai 2023 von https://www.arl-net.de/system/files/media-shop/pdf/fb/fb_011/fb_011_gesamt.pdf
- Bradshaw, M. & Wurdack, A. (Hrsg.) (2020). *Neue Impulse für die wissenschaftliche Weiterbildung in Ostbayern. Abschlussband Verbundprojekt OTH mind*. Bielefeld: wbv.
- Chatterton, P. & Goddard, J. (2000). The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs. *European Journal of Education*, 35(4), 475–496
- Clarke, B.R. (1998). *Entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation*. Oxford: IAU Press.
- Cooke, P. (1992). Regional Innovation Systems: Competitive Regulation in the New Europe, *Geoforum*, 23(3), 365–382.
- Denninger, A. (2020). Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage. Ergebnisse einer unternehmensinternen Prozessanalyse. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 55–62.
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (o.A.). *DGWF Jahrestagungen*. Abgerufen am 02. März 2023 von <https://dgwf.net/dgwf-jahrestagungen.html>
- Dollhausen, K., Ludwig, J. & Wolter, A. (2013). Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 10–13. <https://doi.org/10.25656/01:9763>.
- Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union (2013). *VERORDNUNG (EU) Nr. 1301/2013 vom 17. Dezember 2013 über den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung und mit besonderen Bestimmungen hinsichtlich des Ziels "Investitionen in Wachstum und Beschäftigung" und zur Aufhebung der Verordnung (EG) Nr. 1080/2006*. Abgerufen am 20. April 2023 von <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1301&from=EN>
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy* 2000, (29), 109–123.
- Fritsch, M. (2009). Was können Hochschulen zur regionalen Entwicklung beitragen? *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, (18), 39–52
- Fritsch, M., Pasternack, P. & Titze, M. (Hrsg.). (2015). *Schrumpfende Regionen – dynamische Hochschulen. Hochschulstrategien im demografischen Wandel*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09124-8>
- Gabler Wirtschaftslexikon – das Wissen der Experten (2018). *Humankapital. Ausführliche Definition im Online-Lexikon*. Abgerufen am 20. April 2023 von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/humankapital-32920/version-256451>
- Gibb, A. A. & Haskins, G. (2014). The university of the future: An entrepreneurial stakeholder learning institution? In A. Fayolle & D.T. Redford (Hrsg.), *Handbook on the entrepreneurial university* (S. 25–63). Cheltenham: Edward Elgar.
- Hechler, D., Pasternack, P. (2018). Zentrale Ergebnisse. In D. Hechler & P. Pasternack (Hrsg.), *Hochschulen und Stadtentwicklung in Sachsen-Anhalt* (S. 11–19). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag. Abgerufen am 02. Mai 2023 von <https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/LSA-Hochschule-Stadtentwicklung-Ergebnisse.pdf>
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2017). *Mission, die Dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Keller, R. (2015). Die Wissenssoziologische Diskursanalyse im Feld der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. In H. Kämper & I.M. Warnke (Hrsg.), *Diskurs – interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven* (S. 25–46). Berlin: de Gruyter. Abgerufen am 02. Mai 2023 von <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/46093/file/Die+Wissenssoziologische+Diskursanalyse+im+Feld+der+sozialwissenschaftlichen+Diskursforschung.pdf>

- Kitagawa, F. (2005). Entrepreneurial universities and the development of regional societies: a special view of the Europe of Knowledge. *Higher Education Management and Policy*, 17(3), 65–90.
- Kleimann, B. (2019). (German) Universities as multiple hybrid organizations. *Higher Education*, 77(6), 1085–1102. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0321-7>
- Kwiek, M. (2016). Academic entrepreneurialism and changing governance in universities. Evidence from empirical studies. In J. Frost, F. Hattke, & M. Reihlen (Hrsg.), *Multi-level governance in universities* (S. 49–74). Dordrecht: Springer.
- Lundvall, B.-Å. (1988). Innovation as an interactive process: From user-producer interaction to the National Innovation Systems. In G. Dosi, C. Freeman, R.R. Nelson, G. Silverberg & L. Soete (Hrsg.), *Technology and economic theory* (S. 349–369). London: Pinter Publishers.
- Maschwitz, A. (2014). Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender Studiengänge. In D. Nittel (Hrsg.), *Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens* (S. 41–51). Abgerufen am 02. Mai 2023 von <http://www.pedocs.de/volltexte/2014/10017/>
- Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2003). Introduction. 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge. *Mind*. *A Review of Science, Learning and Policy*, 41(3), 179–194.
- OECD (2007). *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris.
- OECD (2019). *Regions in Industrial Transition: Policies for People and Places*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/c76ec2a1-en>
- OECD/IMHE (1999). *The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264180550-en>
- Peer, V. & Penker, M. (2016). Higher Education institutions and regional development: a meta-analysis. *International Regional Science Review*, 39(2), 228–253.
- Pinheiro, R. & Stensaker, B. (2014). Strategic actor-hood and internal transformation. The rise of the 'quadruple-helix university. In Brankovik, J., Klemencic, M., Lazetic, P. & Zgaga, P. (Hrsg.), *Global Challenges, Local Responses in Higher Education. The Contemporary Issues in National and Comparative Perspective* (S.171–189). Rotterdam: Sense Publishers.
- Power, D. & Malmberg, A. (2008). The contribution of universities to innovation and economic development: in what sense a regional problem? *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, (1), 233–245.
- Rohs, M. & Steinmüller, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung und Region. In W. Jütte & M. Rohs. (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S.195–214). Wiesbaden: Springer VS.
- Rohs, M., Schmidt, H.-J. & Dallmann, H.-U. (Hrsg.) (2020). *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld. wbv.
- Salomaa, M. (2019). Third mission and regional context: assessing universities' entrepreneurial architecture in rural regions. *Regional Studies, Regional Science*, 6(1), 233–249. <https://doi.org/10.1080/21681376.2019.1586574>
- Sauerborn, K. (2005). Die regionalwirtschaftliche Bedeutung von Hochschulen. *STANDORT - Zeitschrift für Angewandte Geographie*, (3), 148–151.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung Multiple Verständnisse - hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144–151. <https://dx.doi.org/10.3278/HBV1702W>.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.) (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*. WM3 Weiterbildung Mittelhessen. Wiesbaden: Springer VS.
- Shattock, M. (2009). Entrepreneurialism and organizational change in higher education. In Shattock, M. (Hrsg.), *Entrepreneurialism in universities and the knowledge economy: Diversification and organizational change in European higher education* (S. 1–8). Berkshire: SRGE & Open University Press.
- Steinmüller, B. (2021). *Bildungsregionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Modell und empirische Analyse*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004836w>
- Sweers, F., & Lengler, A. (2018). Kooperative Angebotsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzeption und Praxis im Kontext von WM3. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung*. WM3 Weiterbildung Mittelhessen (S. 57–93). Wiesbaden: Springer VS.
- UNESCO (1998). *World Conference on Higher Education in the Twenty-First Century. Volume IV Thematic Debate: Contributing to National and Regional Development*. Paris: UNESCO. Abgerufen am 02. Mai 2023 von <https://web.pdx.edu/~wubbold/EcoImpact08/117313M.pdf>
- Wilkesmann, U. (2009). Wissenschaftliche Weiterbildung als universitäre Grenzstelle. In M. Beyersdorf & B. Christmann (Hrsg.), *Strukturwandel der Arbeit - Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 41–48). Hamburg: DGWF.

Wolter, A. (2007). From the Academic Republic to the Managerial University – Towards a New Model of Governance in German Higher Education. In Y. Inenaga & S. Yamamoto (Hrsg.), *Reforms of Higher Education in Six Countries – Commonalities and Differences* (S. 111-132). Tokyo: University Studies 35.

World Bank (2002). *Knowledge societies: new challenges for tertiary education*. Abgerufen am 02. Mai 2023 von <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/15224/249730PUBOREPL00Knowledge0Societies.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Autorin

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

Die hochschulische Weiterbildungsregion

Über die Genese und den Nutzen eines Modells bildungsregionaler Gestaltungselemente für Weiterbildungsforschung und -planung

BASTIAN STEINMÜLLER

Abstract

Der Beitrag stellt eine theoretisch fundierte und an der Empirie wissenschaftlicher Weiterbildung orientierte Konzeption von hochschulischen Weiterbildungsregionen vor. Mit dem Fokus auf Erwachsenenbildung diskutiert er die Regionalisierung von Bildung interdisziplinär, was die Ebenen des Bildungssystems ebenso berührt, wie die Interaktion von hochschulischen Bildungsinstitutionen mit ihrer räumlichen Umwelt, bzw. regionalen Bedingungen, die Angebot und Nachfrage regionaler Weiterbildungsteilnahme beeinflussen. Ziel ist die Herausarbeitung eines Modells von Gestaltungselementen hochschulischer Weiterbildungsregionen. Die Modellherleitung nähert sich der Verbindung aus Bildung und Region einerseits über theoretische Implikationen der Regionenkonstruktion und andererseits orientiert an Beispielen aus der Praxis der Bildungssteuerung. Unterlegt mit Ergebnissen einer Falluntersuchung im Einzugsgebiet des Distance and Independent Studies Center der Technischen Universität Kaiserslautern liefert der Beitrag für Forschung und Bildungssteuerung verwertbare Erkenntnisse zum Aufbau und der Analyse von Bildungsregionen.

1. Einleitung

Gesellschaftliche Megatrends wie der demografische Wandel und die Digitalisierung setzen die Erwachsenenbildung mit neuen Bildungsbedarfen kürzer werdender Halbwertszeit unter Druck. Neue Wissensdynamiken in Gesellschaft und Wirtschaft verändern die Konditionen von Lernen und Berufarbeit (Nerland, 2018; Nerland & Jensen, 2010) während sich die Kompetanzanforderungen in der VUCA-Arbeitswelt (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) weiterhin dynamisch entwickeln. Gerade die hochschulische bzw. wissenschaftliche Weiterbildung erfährt mit der Tertiärisierung der Gesellschaft und der Programmatik des Lebenslangen Lernens einen Bedeutungszuwachs (Jütte & Rohs, 2020). Zahlreiche politische Empfehlungen und umfangreiche

politische Förderprogramme (z. B. „Lernende Regionen“) belegen ihren Aufwind (Wolter & Schäfer, 2020) aus bildungspolitischer Hinsicht. In der Rolle des Digitalisierungsmotors ist mit hochschulischer Weiterbildung die Hoffnung verbunden, sie könne zwischen dem beruflichen und akademischen Ausbildungssystem zu Gunsten chancengleicher Teilhabe diverserer Zielgruppen vermitteln (Lehmann, 2020). Obwohl im Schnittfeld von beruflicher Bildung, Hochschulstudium und Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnend (Dollhausen & Lattke, 2020), ist sie für die Hochschulsteuerung noch kein gewohntes Handlungsfeld, da sich erst in den letzten Jahren Weiterbildungseinrichtungen ernstzunehmend an Hochschulen etablieren konnten (Heinbach & Rohs, 2019).

Die Relevanz der Betrachtung wissenschaftlicher Weiterbildung im Regionalkontext erschließt sich in der regionalen Spezifität der Varianz von Bildungsbedarfen und Angebotsstrukturen. Steuerungs- wie auch Gestaltungsfragen müssen daher auf dieser Ebene beantwortet werden (Rohs, 2021). Bedeutung erhalten Regionen etwa bei der Umsetzung von Strategien wie dem Lebenslangen Lernen (Eckert & Tippelt, 2017), wenn regionale Besonderheiten (wie z. B. der Altersschnitt der Bevölkerung oder die Erreichbarkeit von Bildungszentren) mit in die Planungen einbezogen werden müssen (Rohs & Steinmüller, 2020). Aus Sicht der Weiterbildungssteuerung entsteht dadurch ein Handlungsdruck: Akteur:innen aus verschiedenen Handlungskontexten und auf unterschiedlichen Handlungsebenen müssen mit dem Ziel eines personenzentrierten, bedarfsorientierten und zugänglichen Weiterbildungsangebotes koordiniert werden (Martin & Schömann, 2015). Potentiale dieser Art sind dann zugänglich, wenn die Weiterbildungssteuerung innerhalb regionaler Kontexte bedarfssensibel agiert. Zu diesem Zweck lag in der erwachsenenpädagogischen Forschung und Praxis bisher kein handhabbares Modell zur Verbindung von Region und Bildung vor (Rohs, 2021).

Dieser Beitrag stellt eine im Rahmen einer Dissertation entstandene, theoretisch fundierte und empirisch geprüfte

Konzeption von Bildungsregionen für die wissenschaftliche Weiterbildung vor (Steinmüller, 2021). Das Modell verbindet die Möglichkeit der Beschreibung und Analyse von Bildungsregionen auf Basis theoretischer Grundlagen mit einer konkreten Praxisrelevanz für deren Gestaltung. Gegliedert nach Ebenen des Zusammenhangs zwischen Bildung und Region beinhaltet es Gestaltungsmerkmale, die systematisch ein Set spezifischer Einflussfaktoren auf die Regionenbildung erschließen. Zusätzlich lässt sich mit dem Modell die Genese von Bildungsregionen ausgehend von unterschiedlichen Motiven über steuernde systemische Effekte und in Relation zu institutionellen sowie angebotsbezogenen Faktoren analysieren.

Die folgende Modellkonzeption behandelt raumtheoretische Grundlagen und analysiert das Verhältnis von Bildung und Region auf systemischer, institutioneller und angebotsbezogener Ebene mit dem Fokus Erwachsenenbildung. Ableitungen daraus münden in die Darstellung von Aufbau und Bestandteilen des Regionenmodells. Die anschließende Diskussion ausgewählter Ergebnisse eines ersten Fallstudienansatzes (Steinmüller, 2021) geben Auskunft über die Leistungsfähigkeit des Modells für die Forschung und regionale Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei versteht sich der vorliegende Beitrag als einführende Übersicht der komplexen theoretischen Modellgenese sowie des damit verbundenen umfangreichen empirischen Fallstudienansatzes (ebd.).

2. Bildung & Raum

„Bildung braucht Räume“ (Arnold, 2015, S. 45). Regionen als räumliche Bezugsrahmen sind ein Konstrukt (u. a. Ebner von Eschenbach & Ludwig, 2015; Miller & Johnson-Laird, 1976). Abgrenzung und Gliederung von Räumen beeinflussen die Beobachtungen, die in ihnen gemacht werden können (Martin & Schömann, 2015). Raum wird erst als erklärend verwertbar, wenn er mittels eines Bezugswertes zu einem oder mehreren anderen Räumen bzw. einer elementaren geographischen Bezugsgröße (Bathelt & Glückler, 2012) in Relation gesetzt wird. Zentral für die Raumforschung ist die Abkehr von einem verabsolutierten alltagsweltlichen Raumverständnis im Sinne einer materialistisch-physikalischen Entität (Lippuner & Lossau, 2004) hin zu einer machtvollen politischen Praxis (Ebner von Eschenbach, 2017).

Der Diskurs um Raum als Ursache, Gegenstand oder Ergebnis sozialer Prozesse erlangte Ende der Achtzigerjahre mit dem Spatial Turn (Soja, 1989) große Wirkkraft in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Infolge der grundlagentheoretischen Beiträge Lefebvres (1968, 1970, 1974) entwickelten sich disziplinär unterschiedliche Zugänge zu Raum. Für die sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen geschah dies z.T. mit der Wucht eines Paradigmenwechsels (Kuhn, 1962) oder wurde als Ausdruck einer selbstreferentiellen Verstärkung interpretiert (Döring & Thielmann, 2009). In der Erziehungswissenschaft fand Raum gar als zweiter Pädagoge Anerkennung

(Arnold, 2015). Hinsichtlich der Ausgestaltung sozialer Prozesse sowie der Produktion von Raum läutete die Beachtung räumlicher Bezüge auch für die Raumsoziologie entscheidende disziplinäre Entwicklungen ein (Schroer, 2016).

Im Zeitalter des Raumes (Foucault, 1967) besteht eine grundlegende räumliche Distinktion zwischen veränderlichen, heterotopen Orten, deren Entstehung auf eine gesellschaftliche Zuschreibung zurückzuführen ist, und solchen, die utopisch ohne wirklichen Raum existieren (Truninger & Wolf, 2006). Raum wird zur Bedingung und dem Ergebnis sozialer Praxis (Lefebvre, 1974). Ein wichtiger argumentativer Baustein der sozialen Konstruiertheit von durch Handlung produziertem Raum besteht dabei in den Arbeiten Giddens' (1997) zum Spacing (Bayer, Sixt & Müller, 2018). Mit ihnen lässt sich Handlung in belebten, bebauten, symbolisch besetzten und verregelten Umfeldern betrachten und schließen, dass eine bestehende räumliche Anordnung bestimmte Raumbildungen ermöglicht und anderen entgegenwirkt (Löw, 2005). Mit Elias (2002) wird nicht allein menschliches Handeln räumlich sichtbar, sondern erlangen gerade zwischenmenschliche Beziehungen samt enthaltener Ungleichheiten räumliche Ausprägung (Bayer et al., 2018). Löw (2017) überwindet die bisher übliche Dualität des sozialen und materiellen Raums mit ihrem prozessualen Grundbegriff, welcher relationale Verflechtungen sozialer Güter und Menschen eigener Potenzialität berücksichtigt (Krais, 2001). Raum sei demnach eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern (Löw, 2017). Ein derart handlungstheoretisch fundierter relationaler Raumbegriff ist anschlussfähig an die didaktische Planung und berücksichtigt Netzwerke als soziale Räume (Bernhard, 2017).

Für die Bildungs- und Erziehungsforschung lassen sich zwei disziplinäre Zugänge unterscheiden (Nugel, 2016): kulturwissenschaftlich über die Aneignung (als tätige Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt; Deinet & Reutlinger, 2005) und Gestaltung räumlicher Realitäten als individuelle Handlungen (ebd.), sowie sozialwissenschaftlich über die Betrachtung von Ungleichheiten und Disparitäten in Relation zu territorialen Strukturen (Rohs & Steinmüller, 2019a). Ein zentraler Bezugspunkt des Fachdiskurses sind Lern- bzw. Bildungsräume im Sinne räumlicher Kontexte für Bildungs- und Erziehungsprozesse (Kraus, 2015), etwa unter der Chiffre informellen Lernens als Lernmöglichkeiten außerhalb institutionalisierter Bildung (Rohs, 2016) bzw. Neuentdeckung informeller Lernräume und -orte (Rohs & Steinmüller, 2019a).

In der Summe lässt sich Raum mittels relationaler Bezüge als durch soziale Prozesse veränderliches Konstrukt analysieren. Übertragen auf den Bildungskontext tritt damit die Bedeutung von bildungsbezogenen Handlungen zur Schaffung entsprechender Lern- und Bildungsräume zutage. Ein Ausdruck dessen, der als Sammelbegriff unterschiedliche solcher räumlichen Aneignungs- und Gestaltungsprozesse in sich vereint, ist die Bildungsregion.

3. Bildung & Region

Regionen sind in Relation zu einem Raum zu definieren (Fürst, 2002), in welchem bestimmte Handlungen ‚sinnvoll‘ in spezieller Akteur:innenzusammensetzung durchführbar sind (Dobischat, Düsseldorf, Nuissl & Stuhldreier, 2006). Insofern kann ‚Region‘ im Sinne eines zusammenhängenden Teilraums mittlerer Größenordnung in einem Gesamttraum (Sinz, 2005) in handlungs- und subjektorientierter Konzeption (Werlen, 1997) als überschaubarer Akteursraum (Spindler, 2015) gerahmt werden, welcher sich nur in Bezug auf spezifische Forschungsfragen definieren lässt (Dobischat et al., 2006). Grundsätzlich lassen sich dazu vier unterschiedliche Perspektiven einnehmen und Regionen definieren basierend auf (1) Homogenität/Ähnlichkeit (z. B. Vegetation, territoriale Strukturen, soziale oder wirtschaftliche Indikatoren), (2) funktionalen Verflechtungen (z. B. Pendlerströme oder Einzugsgebiete), (3) administrativer Zugehörigkeit (z. B. Bundesländer, Landkreise) oder (4) sozialkulturellen Faktoren (z. B. Geschichte, Sprache, Wertvorstellungen) (Bernhard, 2017; Dobischat et al., 2006).

Aus Forschungssicht ist es für die Regionenbestimmung notwendig, der konstituierenden Forschungsfrage entsprechend, diese Perspektiven argumentativ mit den naturräumlichen Grundeinheiten, den politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bezügen der Untersuchungseinheit zu verknüpfen (Rohs & Steinmüller, 2020). Naheliegend ist, Gemeinsamkeiten innerhalb einer regionalen Eingrenzung auf eine höhere, systemische Ebene zu beziehen, welche sich aus den Gegebenheiten der jeweiligen Rauminhalte ableiten und in einem Muster beschreiben lässt. Werlen (1997) betont im Zusammenhang einer Systemregion diesbezüglich die Bedeutung eines Standortmusters hypothesenrelevanter Sachverhalte als Wirkung überörtlicher Zusammenhänge, wobei die Distanzfunktion die entscheidende Bestimmungsgröße für die Struktur des Systems bilde. Unterschiedliche Muster in den Merkmalsverteilungen verschiedener Standorte können als eigenständige distanzbasierte Variablen begriffen werden (ebd.). Die Hypothesenrelevanz der Sachverhalte, die sich an Standorten in Mustern ausdrücken, könne nicht ohne inhaltlich bestimmendes Moment gedacht werden, aus dem Hypothesen über räumliche Wirkungen abgeleitet werden (ebd.).

Demnach bedarf der Regionsbegriff der Ausrichtung an etwas nicht per se Existentem, sondern kommunikativ Erzeugtem, also Konstruiertem (Gerhardter, 2001). Jenes sich in einem Bezugswert manifestierende Erkenntnisinteresse als Ergebnis eines kommunikativen Konsenses oder einer autoritären Setzung (Werlen, 1997) soll im vorliegenden Beitrag Grenzmotiv heißen (Steinmüller, 2021). Es adressiert eine Handlungsabsicht bei der Regionenkonzeption und ist das Thema, in Bezug auf welches eine Region intentional inhaltlich konstruiert wird. Das Grenzmotiv rekurriert auf einen als Ist- bzw. Soll-Zustand ausgerichteten (regionalen) Akteursraum, in dessen Zentrum ein gemeinsames Zielverständnis und die Absicht zur Realisierung einer gemeinsa-

men Vision besteht (Dobischat et al., 2006). Entsprechend stützt sich das Grenzmotiv auf die Wirkung von Handlungen bestimmter Akteur:innen in bestimmten Beziehungszusammenhängen (ebd.).

Ein bildungsbezogenes Grenzmotiv kann mit „Region“ auf drei Ebenen in Zusammenhang stehen:

- (1) Systemisch (Kap. 2.1): betrifft übergeordnete Prozesse und Handlungsstrukturen innerhalb des Bildungssystems, die sich im Zusammenwirken staatlicher, zivilgesellschaftlicher und marktlicher Akteur*innen ausdrücken, und durch regionale Kontexte beeinflusst werden bzw. ihre Wirkung im Regionalen entfalten.
- (2) Institutionell (Kap. 2.2): umfasst die wirtschaftliche, soziale und kulturelle Wirkung von Bildungsinstitutionen auf ihr regionales Umfeld und anderer privater Bildungsanbieter, denen ein indirekter Bildungsauftrag zugesprochen wird.
- (3) Angebotsbezogen (Kap. 2.3): rekurriert im Kontext der inhaltlichen Ausrichtung dieser Arbeit auf Inhalt, Zielgruppe, Modus und didaktische Gestaltung von Bildungsangeboten. In diesem Zusammenhang wird diskutiert, anhand welcher Merkmale und mit welchem Resultat sich Bildungsangebote an regionalen Bedarfslagen orientieren können.

Mithilfe der drei Ebenen lassen sich die Facetten des Verhältnisses von Grenzmotiv (Bildung) und Raumbezug (Region) erfassen und hinsichtlich ihrer Wirkzusammenhänge ordnen. Die Ergebnisse dessen bilden die Grundlage der Modellgenese (Kap. 3).

3.1 Bildung und Region auf Systemebene

Die Bedeutung der Verbindung von Bildung und Region zeigt sich im Bereich der Erwachsenenbildung u. a. im Rahmen von „Lernenden Regionen“ (Erler, 2016; Emminghaus & Tippelt, 2009; Tippelt, 2009) oder durch „Regionale Bildungsnetze“ (Nuissl, Dobischat, Hagen & Tippelt, 2006). Sie werden ergänzt durch Konjunktur- und Forschungsprogramme wie „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (Europäischer Sozialfonds; Laufzeit 2001-2008) oder „Lernen vor Ort – Kommunale Bildungslandschaften“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung; Laufzeit 2009-2014). Programme wie diese adressieren u. a. auf die 1970er Jahre zurückgehende Initiativen zur Unterstützung lebenslangen Lernens (Eckert & Tippelt, 2017). Ausgangspunkt ist in den meisten Fällen der öffentliche Sektor, da Bildung zunehmend als regionale Steuerungsaufgabe begriffen wird: vom Bund wie auch den Ländern selbst.

Wie der Vergleich von Landesprogrammen regionaler Bildungssteuerung verdeutlicht (Steinmüller, 2021) besteht der Zusammenhang von Bildung und Region auf einer derartigen systemischen Ebene in erster Linie in Form von Netzwerkstrukturen zur (politischen) Koordination

(Eckert & Tippelt, 2017; Nuissl & Nuissl, 2015). Darin inbegriffen ist ein grenzbildendes Ordnungsmoment, da die Logik des Bildungssystems die Steuerungsstrukturen innerhalb des Netzwerkes sowie die Zusammensetzung der involvierten Akteur:innen bestimmt. Denn ihre Steuerungsstrukturen erfordern die Einbindung von politisch steuernden Entscheidungsträger:innen aus gleichermaßen der Ebene des Landes wie auch aus den Kommunen. Damit ist die Netzwerkgröße, und damit auch die Größe der entsprechenden Bildungsregion, akteursseitig eng an die kommunale Gebietskörperschaft gebunden, in der die Entscheidungsträger:innen politisch tätig sind. Das Beispiel Baden-Württembergs verdeutlicht es: alle 26 Bildungsregionen sind mit den Landkreisen kongruent, in denen sie liegen. Auch in Österreich, welches 30 Bildungsregionen zählt, bilden die administrativen Grenzen der Bundesländer den Rahmen.

Es lässt sich ableiten, dass die Zusammensetzung steuernder Akteur:innen innerhalb des Netzwerkes sowie die Form ihrer Organisation für die Ziele des Netzwerkes sowie die Bestimmung der Mittel bzw. Aktionen zur deren Erreichung ursächlich sind. Damit sind auf systemischer Ebene grundsätzliche Faktoren der Ausgestaltung von Bildungsregionen und insofern zu deren Unterscheidung benannt.

3.2 Bildung und Region auf Institutionenebene

Speziell von Hochschulen (und Weiterbildung) gehen regionalfördernde Effekte auf ihr regionales Umfeld aus: Motor in strukturschwachen Regionen (Landfried, Hildenbrand & Fuchs, 1983) angetrieben durch die dortigen demographischen Herausforderungen (Pasternack, 2010; Pasternack, 2013a), mittels ihrer Anziehung auf Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen als Standort von Wissen und Forschung (Florida, 2014; Gabe, Abel, Ross & Stolarick, 2012), in enger Verbindung von Innovation und Regionalität (Fritsch, Henning, Slavtchev & Steigenberger, 2008) und über das Potenzial von Weiterbildung und Netzwerken der Erwachsenenbildung (Trautmann, 2015). Ziele des neuen Hochschulregionalismus (Pasternack, 2013b) sind die regionale Fachkräftesicherung, Entwicklung von Innovationsstrukturen und Bewältigung nichtökonomischer Herausforderungen (ebd.). Grundsätzlich hervorgehoben werden können folgende Faktoren mit wahrscheinlichen Auswirkungen auf die Bedeutung, Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit von Hochschulen (Steinmüller, 2021): (1) Sozialstruktur: demographische und sozio-ökonomische Merkmale der regional ansässigen Bevölkerung sowie deren Bildungsniveau, -affinität und Wanderungssaldi; (2) Wirtschaftsstruktur: Größe, Branche und Leistungsfähigkeit der regional ansässigen Unternehmen; Art, Qualifikationsniveau und Vergütung der verfügbaren Arbeitsplätze; generelle wirtschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten und Zustand der dafür relevanten Infrastruktur innerhalb der Region. Einzugsgebiete, Ausschöpfungsquoten und Studierendenmobilität sind belastbare Indikatoren regionaler Ausstrahlung im tertiären bzw. quartären Bildungsbereich

(ebd.). Gerade im Bezug zu Hochschulen (als Grenzmotiv der regionalen Einfassung) kommt dabei oft der Regionsindikator „Reichweite“ zum Tragen, welcher sich etwa in Form von Einzugsgebieten oder Ausschöpfungsquoten ausdrückt. Eine Reihe von Untersuchungen (Kühn, 2011; Walker, 2005; Durrer & Heine, 1996; Durrer & Heine, 1993; Geissler, 1965) weist auf die „Bildungssesshaftigkeit“ (Nutz, 1991) von Studierenden hin. Für die Hochschuleseite lässt sich auf diese Weise anschaulich ein regionales Moment bei der Rekrutierung ihrer Studierenden und Mitarbeitenden darstellen, welches analog seiner Größe bzw. Ausschöpfungsquote die Bedeutung der Bildungseinrichtung für die Region unterstreicht. Regionale Kooperationen von Bildungsanbietern, untereinander wie mit ansässigen Unternehmen, erhöhen diese Außenwirkung (Pasternack & Zierold, 2014).

3.3 Bildung und Region auf Ebene der Erwachsenenbildung

Auf Ebene der Bildungsangebote spielt Regionalität hinsichtlich der Relevanz für eine gezielte Bildungssteuerung vor allem hinsichtlich (hochschulischer) Weiterbildung eine entscheidende Rolle. Angebotsgestaltung und Nachfrage variieren potentiell zunehmend in Verbindung zu regionalen Strukturen (Eckert & Tippelt, 2017). Speziell im Bereich der Erwachsenenbildung umfasst der fachspezifische Diskurs zum Thema Region eine große inhaltliche Breite (Bernhard, 2017), die Aspekte der Grundversorgung mit Erwachsenenbildung aus politischer Steuerungsperspektive (Martin & Schömann, 2015; Hummelsheim, 2010) ebenso thematisiert, wie Regionalentwicklung (Klemm, 1997; Faber, 1994; Faber, Bönnen & Dieckhoff, 1981), Märkte (Höhne, 2010; Friebe, 1993) sowie Weiterbildung als Standortfaktor in Regionen (Nuissl, 1995). Die räumliche Differenzierung von Weiterbildungschancen lässt sich auf zwei Dimensionen analysieren: hinsichtlich der räumlichen Angebotsdistribution und des Bildungsverhaltens (Weishaupt, 2010). Regionalräumliche Benachteiligungen folgen keinem einheitlichen Muster (Weishaupt, 2010; Weishaupt & Steinert, 1991). Abweichungen in der Weiterbildungsbeziehung sind auf Kreisebene nur teilweise durch regionale Sozial-, Wirtschafts- und Infrastrukturen erklärbar (Wittenbrink & Frick, 2018; Bürmann & Frick, 2015; Weishaupt & Böhm-Kasper, 2011). Das Erkennen weiterer Einflussfaktoren, z. B. Peer-Gruppen-Effekte (Göschel, Herly, Krämer, Schardt & Wendt, 1980; Meulemann & Weishaupt, 1976) oder Milieu-Effekte (Hradil, 2006), macht es möglich, individuelle Bedürfnisse zu berücksichtigen und mittels bedarfsorientierter datengestützter Weiterbildungsanalysen relevante Handlungsfelder zu benennen, um der Heterogenität regionaler und lokaler Weiterbildung zu begegnen. Dazu zählen neben den Bedarfen der Teilnehmenden auch Weiterqualifizierungsbedarfe der regionalen Wirtschaftsunternehmen (Rohs & Steinmüller, 2019b).

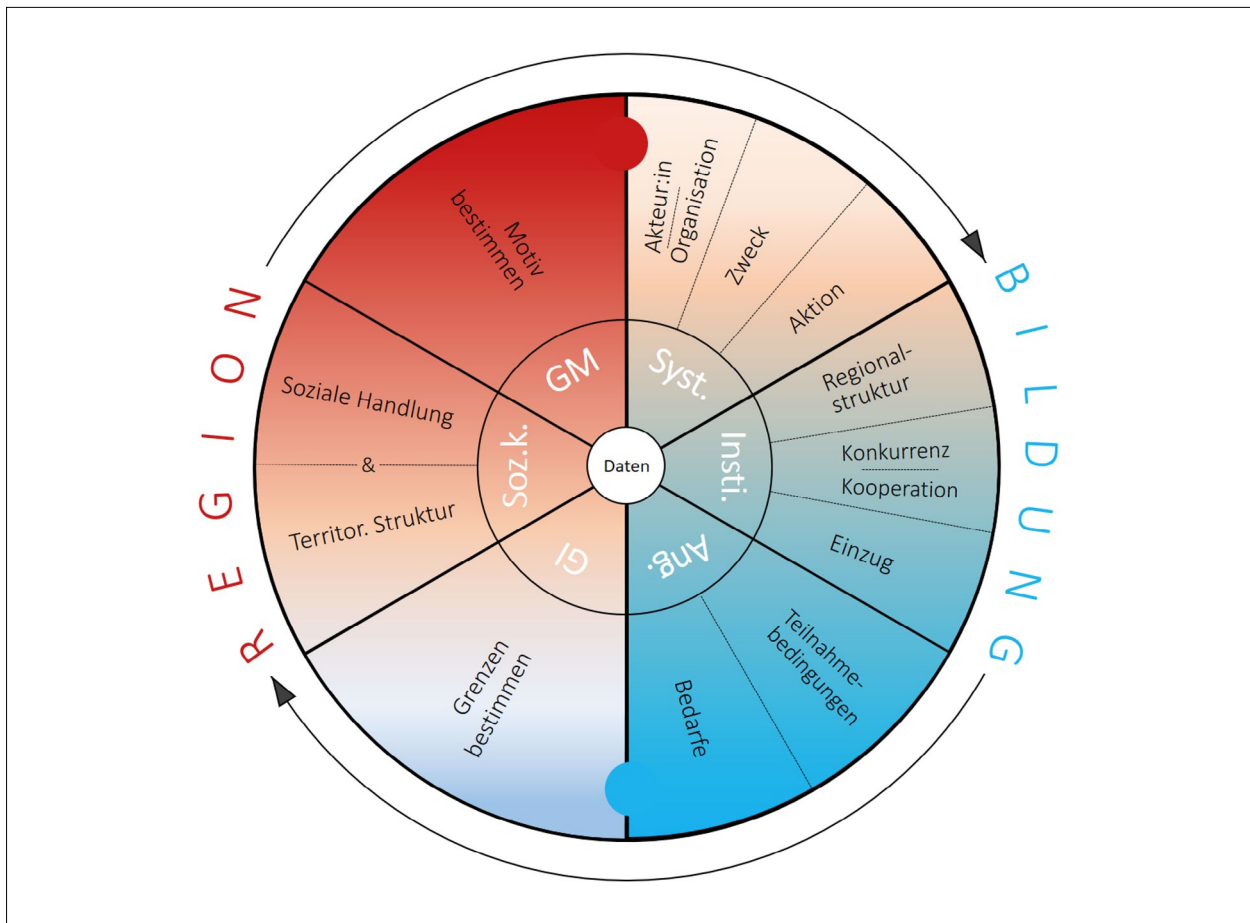


Abb. 1: Modellhafte Gesamtkonzeption einer Bildungsregion – Analysemodell (eigene Darstellung). Anmerkungen: Syst.: Systemische Ebene (1); Instit.: Institutionelle Ebene (2); Ang.: Angebotsebene (3); GI: Grenzindikator; Soz.k.: Soziale Raumkonstruktion; GM: Grenzmotiv.

4. Genese des Regionenmodells

Die bezüglich Raum, Region und deren Zusammenhang mit Bildung herausgearbeiteten Erkenntnisse werden in diesem Abschnitt als Gestaltungselemente von Bildungsregionen in einer modellhaften Gesamtkonzeption verortet¹. Das Untersuchungsmodell (Abb. 1) der (hochschulischen Weiter-) Bildungsregion verbindet auf diese Weise (sozial-)raumtheoretische Bezüge von ‚Region‘ (linke Hälfte) mit zentralen Bestimmungsfaktoren der Ausgestaltung von Bildungsregionen (rechte Hälfte), geordnet nach den Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Region und in wechselseitiger Bezugnahme (Farbverlauf) zu einer Gesamtkonzeption.

Die Logik der Darstellungsweise besteht einerseits in der Abfolge einander begründender Gestaltungselemente (Pfeilrichtung), wobei beide Teile – das Regionenkonzept sowie das inhaltliche Bestimmungsmoment Bildung – an inhaltlicher wie auch analytischer Tiefe gewinnen, je mehr Bestimmungselemente in die Regionenkonstruktion einfließen

(Farbverlauf von schwach bis stark). Die Modelllogik sieht zudem vor, dass einander bedingende Gestaltungselemente von jeweils Region und Bildung in einander gegenüberliegenden Kreissektoren verortet sind.

Obwohl aus analytischer Hinsicht ohne Startpunkt auskommend, wird die Aussage des Modells leichter nachvollziehbar, wenn man es ausgehend von der Prämisse interpretiert, eine Region benötige ein sie inhaltlich bestimmendes Moment. Dann beginnt die Analyse der Region mit der Bestimmung eines Grenzmotivs („12 Uhr“). Analog des Grenzmotivs „Bildung“ schließen sich im Uhrzeigersinn in der rechten Kreishälfte eine Reihe von regionalen Gestaltungselementen an, geordnet nach Ebenen des Bildungswesens. Die Anordnung von der übergeordneten systemischen Ebene, über die Mesoebene der Bildungsinstitutionen, bis zu den Bildungsangeboten entspricht einerseits einem realen systematischen Planungsprozess und lässt andererseits eine Wirkrichtung von der Ausgestaltung einer Bildungsregion bedingenden Gestal-

¹ Logik, Aufbau und Inhalte des Modells werden hier überblicksartig dargestellt. Für eine ausführliche Beschreibung siehe Steinmüller (2021, S. 79ff.).

tungselementen erkennen: von planerischen über strukturelle Umstände zu Nachfrage und Gestaltung von Angeboten.

Auf systemischer Ebene bestimmt sich die Ausgestaltung des Grenzmotivs grundlegend durch die Zusammensetzung und Organisationsform der involvierten *Akteur:innen*, deren Festlegung gemeinsamer Ziele, also des Zwecks des Vorhabens, und der Festlegung eines *Aktionsrahmens* analog im Netzwerk verfügbarer Ressourcen. Die Wirkung, so sieht es die Modellanordnung weiter vor, von Institutionen des Bildungswesens in Bezug auf jene Ziele und Aktionen variiert in Relation zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen *Regionalstruktur* des regionalen Umfeldes. Von *Konkurrenz* durch und *Kooperation* mit anderen Bildungsakteur:innen gehen dabei moderierende Einflüsse aus. Demgemäß (und zugleich nicht unabhängig von weiteren Einflüssen) prägt sich die regionale Anziehungskraft der Bildungseinrichtung in einem *Einzugsgebiet* mit (relativ) hohen Ausschöpfungsquoten aus.

Begründet in systemischen und institutionellen Strukturen hängen die Bedingungen, zu denen Lernende an Weiterbildungsangeboten teilnehmen können (z. B. Angebotsstrukturen, Zugangsvoraussetzungen, Erreichbarkeit etc.), eng mit dem direkten Umfeld bzw. Einzugsgebiet der Bildungseinrichtung zusammen (z. B. Ländergrenzen). Mittels der Kenntnis hindernder oder fördernder Teilnahmefaktoren lassen sich individuelle und wirtschaftliche Bedarfe ableiten und die Angebotsgestaltung entsprechend anpassen.

All diese inhaltlichen Aspekte präzisieren das Grenzmotiv und ermöglichen die Ableitung von Grenzindikatoren zur regionalen Grenzbestimmung (je mehr Indikatoren aus den Ebenen des Zusammenhangs von Bildung und Region sie berücksichtigen - z. B. regionale Ausschöpfungsquoten - desto präziser. Die Regionenkonzeption auf Basis solcher bildungsbezogenen Grenzindikatoren beruht auf einem sozial konstruierten Raumverständnis mit dem (im vorliegenden Fall) Bezugswert „Hochschulische Weiterbildung“, auf welchen sich die sozialen Handlungen inhaltlich beziehen, die innerhalb der vorherrschenden territorialen Struktur räumliche Aneignungs- und Gestaltungsprozesse auslösen, welche letztlich das konstituierende Moment von Regionen darstellen.

5. Diskussion: Nutzen des Regionenmodells

Das hier vorgeschlagene Modell stellt Gestaltungselemente von Bildungsregionen in einen systematischen Zusammenhang, um die Weiterbildungssteuerung und -forschung mit einer theoriebasierten Konzeption zu Analyse-, Gestaltungs- und Vergleichszwecken zu bereichern. Welche konkreten Befunde sein empirischer Einsatz liefert und welche Ableitungen

sich daraus bestimmen lassen soll hier anhand von Fallstudienresultaten pointiert werden. Sie betreffen die Untersuchung einer Bildungsregion wissenschaftlicher Weiterbildung (DISC-Region) in statu nascendi am Fall des hochschulischen Weiterbildungsanbieters „Distance and Independent Studies Center“ (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) (Steinmüller, 2021). Das Fallstudienziel bestand darin, datenbasierte Erkenntnisse zum Einfluss systemischer, institutioneller und angebotsbezogener regionaler Charakteristika auf das Grenzmotiv der Untersuchungsregion zu sammeln: wissenschaftliche Weiterbildungsangebote entwickeln, welche sich an den (Fachkräfte-)Bedarfen von Unternehmen und Individuen aus der Region orientieren, um chancengleiche Teilhabe an hochschulischer Bildung zu fördern und Fachkräftenachwuchs zu generieren². Im Rahmen des Forschungsprojektes „EhochB - Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung“ wurden diesbezüglich Daten zu allen Gestaltungselementen der drei Modellebenen erhoben und ausgewertet. Der folgende Abschnitt hebt die wichtigsten Erkenntnisse daraus vor dem Hintergrund ihrer weiterführenden Bedeutung für die Steuerung und Analyse regionaler hochschulischer Weiterbildung hervor³.

Auf systemischer Ebene des Untersuchungsmodells konnte die DISC-Region als gegenüber politischen Steuerungsakteur:innen weitgehend autonome Akteurskooperative mit netzwerkartigen Strukturen und dem Ausgangspunkt Kaiserslautern als Hochschulweiterbildungsstandort charakterisiert werden. Dessen (über-)regionale Anziehungskraft ließ sich anhand der topographischen Strukturanalyse der Region ermessen. Pendlerstatistiken verweisen im Kontext der hohen regionalen Bedeutung des Autos als Fortbewegungsmittel darauf, dass 90 % der Arbeitnehmenden nicht mehr als eine Stunde Pendelzeit (Spiegel Online, 2019; DESTATIS, 2017) und 90 % der Bildungsteilnehmenden nicht mehr als 45 km für das Pendeln zu Bildungszwecken in Kauf nehmen (Bürmann & Frick, 2016). In Kombination mit Angaben einer Mobilitätsbefragung zum Herkunftsort der Mitarbeitenden der TUK (Engel, Rheinheimer & Lang, 2017) wird deutlich, dass das Einzugsgebiet des hochschulischen Bildungsanbieters TUK vor der östlich angrenzenden Rheinebene endet. Letzte ist kulturell wie auch infrastrukturell (ÖPNV, MIV) zudem eher mit dem weiter östlich gelegenen urbanen Ballungsgebiet der Metropolregion Rhein-Neckar assoziiert, womit deren bevölkerungsreiche urbane Verdichtungsräume nicht Teil des Einzugsgebietes sind. Aus Sicht der Forschung wie auch der Angebotsplanung und -steuerung ist damit ein kulturhistorisch sowie hinsichtlich Siedlungs- und Mobilitätsstrukturen kohärentes Einzugsgebiet des DISC als Weiterbildungsanbieter umrissen, innerhalb welcher als Untersuchungsregion die Erhebung

² Grundlage war das Forschungsprojekt „Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung - Evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte Kompetenzentwicklung“ (Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschulen“ des BMBF; Laufzeit 08/14 - 08/20).

³ Wenn nicht anders gekennzeichnet beziehen sich alle folgenden Darstellungen auf die ausführliche Abhandlung der Studienergebnisse sowie der ihnen zugrundeliegenden Forschungsmethodik in Steinmüller (2021).

weiterführender Regionaldaten gemäß Untersuchungsmodell plausibel erscheint.

Die Analyse dazugehöriger struktureller Kennwerte der Untersuchungsregion (IHK Pfalz, 2020; Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz, 2020, 2018; Steinmüller & Schwikal, 2018) veranschaulicht unterschiedliche Dynamiken der regionalen Entwicklung: prognostizierte Arbeitskräfteverluste durch Bevölkerungsrückgänge betreffen aufgrund deren besonderer wirtschaftskultureller Historie nicht die westlichen Regionenteile, weshalb zukünftige Fachkräftebedarfe zuvorderst in östlichen Regionenteilen zu erheben sind. Sozial- und wirtschaftsstrukturelle Prognosen für die Region (Martin, Schömann, Schrader & Kuper, 2017) belegen die Notwendigkeit der Förderung nicht-traditioneller Studierender (u. a. keine Hochschulreife und keine gehobene berufliche Stellung regional besonders teilnahmehinderlich) für die (Weiter-)Bildungsziele der Untersuchungsregion. Erschwerend wirkt dabei, so die Ergebnisse einer ergänzenden regionalen Unternehmensbefragung (N= 161; Steinmüller, 2021), die deutliche Ablehnung von Voll- sowie teilweise Ablehnung von Teilzeit-Weiterbildungsangeboten seitens ansässiger Betriebe. Denn die Mehrheit der in einer ergänzenden Studie in der Bevölkerung der Untersuchungsregion befragten Personen (N= 521; Steinmüller & Schwikal, 2018) nennt berufliche Gründe für ihre Weiterbildungsteilnahme, bevorzugt kürzere Bildungsformate und äußert Bedarf an besserer Alltagsintegration gerade längerer Weiterbildungsangebote (Steinmüller, 2021).

Zum regionalen Weiterbildungspotential ermitteln die Ergebnisse, dass zwar zwei Drittel der Befragten Weiterbildung uneingeschränkt als selbstverständlichen Teil ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung begreifen, aber nicht regelmäßig an entsprechenden Angeboten teilnehmen (Steinmüller & Schwikal, 2018). Mit dem Steuerungsziel der Teilnahmeförderung werden damit individuelle Anforderungen an die Weiterbildungsteilnahme relevant. Auf Basis der Daten lassen sich teilnahmehemmende bzw. fördernde Faktoren berechnen. So ist regional die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten strukturell dadurch beeinflusst, welche Bedeutung Weiterbildungsinteressierte der beruflichen Vereinbarkeit sowie individuellen Flexibilität der Angebote beimessen (Steinmüller, 2021). Für zwei Drittel der Weiterbildungsteilnehmenden der Region wirken sich Angebote stark teilnahmehemmend aus, deren Gestaltung nicht die Ansprüche an berufliche Vereinbarkeit (berufsintegriert bzw. -begleitend, in Präsenz sowie mit zeitlicher und finanzieller Unterstützung des Arbeitsgebers absolvierbar) sowie individuelle Flexibilität (über selbstgesteuerten Zeitraum, mit flexiblen Einstiegszeitpunkten, mit kurzen Anfahrtswegen, anrechenbarer Berufserfahrung und zertifiziert absolvierbar) einer diversen Zielgruppe berücksichtigt.

Aus Sicht der Angebotsplanung sind diese Aspekte Auswahlkriterien von Weiterbildungsangeboten mit starkem Bezug auf zwei regionale Kontextfaktoren. (1) Berufliche Kontextfaktoren,

welche die Teilnahme an Weiterbildung in Abhängigkeit des beruflichen Umfeldes hemmen bzw. fördern können. Das bezieht sich in erster Linie auf die Bildungsoptionen über die Lernende im Rahmen ihrer beruflichen Beschäftigung verfügen (z. B. zeitliche oder finanzielle Weiterbildungsunterstützung vom Arbeitgeber). Diese Kontextfaktoren werden ergänzt durch (2) individuelle, private Auswahlkriterien, die in Bezug auf sozialstrukturelle Gegebenheiten variieren können. Hierbei sind individuelle Bildungspfade, moderiert durch (bildungs-)leistungssteigernde bzw. -hemmende sozialstrukturelle Charakteristika (z. B. Habitus, elterliche berufliche Stellung), mitentscheidend dafür, wie und mit welcher Intensität Lernende an Weiterbildung teilnehmen (Morris, Steinmüller & Rohs, 2022). Kurze Anfahrtswege, flexible Zeitplanung und aufteilbare Curricula etwa scheinen eine entscheidende Rolle für Weiterbildungsentscheidungen von Menschen mit langen Arbeitszeiten und (familiären) Care-Aufgaben zu spielen (ebd.).

Solche Erkenntnisse leisten einen Beitrag zum Forschungsfeld wie auch der regionalen Bildungsplanung, da sie dabei helfen, Wissen aus bildungsspezifischen Panelstudien (z. B. Adult Education Survey, Continuing Vocational Training Survey) zu Verhältnissen und Verteilungen von Weiterbildungsangeboten auf regionale Kontexte zu übertragen. Das Untersuchungsmodell ordnet die Befunde in einen ursächlich erklärenden Zusammenhang, um Schlüsse für die Umsetzung von Weiterbildungszielen (z. B. Erhöhung Teilnahmequoten in diversen Bevölkerungsschichten) zu ziehen. So lässt sich die Feststellung, für zwei Drittel der Befragten behindern individuelle und berufliche Faktoren die Weiterbildungsteilnahme, darauf beziehen, dass gerade die bevölkerungsreichsten Sektoren der Untersuchungsregion klar ihre potentiellen Teilnahmequoten nicht ausschöpfen können (Wittenbrink & Frick, 2018). Eine mögliche operative Entscheidung des regionalbedarfsorientierten Steuerungsnetzwerks könnte darauf Bezug nehmen, dass solche Weiterbildungsprogramme zu einem Wachstum der Weiterbildungsbeteiligung führen, die Lernenden ein hohes Maß an beruflicher und individueller Flexibilität zur Verfügung stellen.

Regionale Bildungssteuerung als gezieltes Handeln von Steuerungsakteur:innen an bildungsregionalen Steuerungsobjekten, indirektes Setzen von Rahmenbedingungen (z. B. bedarfsgerechte Angebotsgestaltung) bzw. teilnahmefördernden Anreizsystemen (Mayntz, 1987; Tegge, 2015) oder Nutzen evidenzbasierter Befunde zu Bedarfen und Kosten (Weishaupt, 2017) wird mit dem Modell in die Lage versetzt, Steuerungsstrategien hinsichtlich der beobachteten Wirkung regionaler Spezifika zu nivellieren: von planerischen über strukturelle Umstände, hinsichtlich Nachfrage und Gestaltung von Angeboten, bis hin zu sozialstrukturellen Veränderungen welche die Rahmenbedingungen der regionalen Bildungsnachfrage verschieben. Im Zusammenhang damit hervorzuheben ist die zunehmende (Tippelt, 2015) Bedeutung eines kontinuierlichen datengestützten Bildungsmonitorings (Döbert, & Weishaupt, 2015; Michel, Buschle, Kainz & Tippelt, 2015) als Grundlage zur Koordination, Zielerreichung und Bestimmung von Handlungsbedarfen

(Gatzweiler, 2005). Monitoringsysteme dieser Art lassen sich für regionale Bildungslandschaften aufbauen (Trautmann, 2014), erfordern jedoch einen periodischen Abgleich mit Daten regionaler Statistiken (Gatzweiler, 2005). Mit seinen Bestimmungsfaktoren der Ausgestaltung von Bildungsregionen stellt das vorgeschlagene Modell dafür relevante Analysekatoren und Interpretationszusammenhänge bereit. Es ermöglicht zudem die Eingrenzung eines zum Zweck der Erhebung bzw. Auswahl dafür notwendiger Daten relevanten Gebietes.

Literatur

- Arnold, R. (2015). „Da und doch nicht da!“ - Zur Enträumlichung des Lernens in der Moderne. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bildung im Raum* (S. 33-47). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Bathelt, H. & Glückler, J. (2012). *Wirtschaftsgeographie: Ökonomische Beziehungen in räumlicher Perspektive*. (3. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Bayer, M., Sixt, M. & Müller, D. (2018). Bildung und Raum - Eine neue alte Debatte. In M. Sixt, M. Bayer & D. Müller (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot. Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf* (S. 11-19). Münster: Waxmann.
- Bernhard, C. (2017). *Erwachsenenbildung und Region: Eine empirische Analyse in Grenzräumen*. Bielefeld: wbv.
- Bürmann, M. & Frick, F. (2015). *Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Bundesländern und Raumordnungsregionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bürmann, M. & Frick, F. (2016). *Deutscher Weiterbildungsatlas. Kreise und kreisfreie Städte: Zusammenfassung der Ergebnisse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2005). Aneignung. In F. Kessl, C. Reutlinger, S. Maurer & O. Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 295-312). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2015). *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen - eine Einführung*. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch* (S. 11-22). Münster: Waxmann.
- Dobischat, R., Düsseldorf, C., Nuissl, E. & Stuhldreier, J. (2006). *Lernende Regionen - Begriffliche Grundlagen*. In E. Nuissl, R. Dobischat, K. Hagen & R. Tippelt (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“* (S. 23-33). München: Bertelsmann.
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). *Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung*. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_5.
- Döring, J., & Thielmann, T. (2009). *Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen*. Bielefeld: Transcript.
- Durrer, F. & Heine, C. (1993). *Studienaufnahme und regionale Mobilität. Eine vergleichende Analyse der Abiturienten 90, 91 und 92 aus den neuen Ländern*. HIS Kurzinformation.
- Durrer, F. & Heine, C. (1996). *Studienaufnahme und regionale Mobilität. Eine länderbezogene Analyse der Hochschulwahl der Studienberechtigten 90, 92 und 94*. HIS Kurzinformation.
- Ebner von Eschenbach, M. (2017). *Im Grenzbereich des Räumlichen. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(1), 91-118.
- Ebner von Eschenbach, M. & Ludwig, J. (2015). *Relationaler Raum und Positionierung. Eine epistemologische Reflexion zu Bildung*. In C. Bernhard, K. Kraus, S. Schreiber-Barsch & R. Stang (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung und Raum. Theoretische Perspektiven - professionelles Handeln - Rahmungen des Lernens* (S. 67-78). Bielefeld: wbv.
- Eckert, T. & Tippelt, R. (2017). *Learning Regions - Learning Cities - Learning Communities. Auf dem Weg zur Gestaltung regionaler Bildungsräume?* In T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 49-64). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Elias, N. (2002). *Die höfische Gesellschaft: Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Emminghaus, C. & Tippelt, R. (2009). *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld: wbv.
- Engel, T., Rheinheimer, A. & Lang, E. (2017). *Befragung zum Mobilitätsverhalten der Studierenden und MitarbeiterInnen an der TU Kaiserslautern. IMOVE, Technische Universität Kaiserslautern*.
- Erler, I. (2016). *Lernende Regionen als Vernetzung von Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung*. In R. Egger & A. Posch (Hrsg.), *Lernweltforschung. Lebensentwürfe im ländlichen Raum. Ein prekärer Zusammenhang?* (S. 169-158). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Faber, W. (1994). Weiterbildung der Landbevölkerung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 606–612). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faber, W., Bönnen, R. & Dieckhoff, K. (1981). *Das Dorf ist tot – es lebe das Dorf. Erwachsenenbildung im ländlichen Raum*. Ostfildern: Patmos-Verlag.
- Florida, R. L. (2014). *Rise of the creative class – revisited*. New York City: Basic Books.
- Foucault, M. (1967). Des espaces autres: Conférence au Cercle d'études architecturales. *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46–49.
- Friebel, H. (1993). Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmerinnen. In H. Friebel (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang* (S. 1–53). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fritsch, M., Henning, T., Slavtchev, V. & Steigenberger, N. (2008). Hochschulen als regionaler Innovationsmotor? *Arbeitspapier*, 158, 5–43.
- Fürst, D. (2002). Region und Netzwerke. Aktuelle Aspekte zu einem Spannungsverhältnis. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 9, 22–24.
- Gabe, T., Abel, J., Ross, A. & Stolarick, K. (2012). Knowledge in cities. *Urban Studies*, 49(6), 1179–1200.
- Gatzweiler, H.-P. (2005). *Raumbeobachtung*. In ARL – Akademie für Raumforschung und Landesplanung (Hrsg.), *Handwörterbuch der Raumordnung* (S. 841–845). Hannover: ARL.
- Geissler, C. (1965). *Hochschulstandorte und Hochschulbesuch*. Hannover: Gebrüder Jänecke Verlag.
- Gerhardter, G. (2001). Region mit Köpfchen – oder: wie steuert man ein Konstrukt? In U. Matthiesen & G. Reutter (Hrsg.), *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* (S. 59–66). Gütersloh: W. Bertelsmann.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (3. Aufl.). Frankfurt/New York: Campus-Verlag.
- Göschel, A., Herly, U., Krämer, J., Schardt, T. & Wendt, G. (1980). Zum Gebrauch von sozialer Infrastruktur im städtebaulichen und sozialen Kontext. In U. Herlyn (Hrsg.), *Großstadtstrukturen und ungleiche Lebensbedingungen in der Bundesrepublik*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Heinbach, G. & Rohs, M. (2019). Vizepräsident_innen als Akteure in der hierarchischen Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung. Ein Forschungsbericht. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, 40–46.
- Höhne, T. (2010). Bildungsregionen. Zur bildungspolitischen Konstruktion neuer Bildungsräume. *Tertium Comparatio*, 16(2), 179–199.
- Hradil, S. (2006). Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 44–45, 3–10.
- Hummelsheim, S. (2010). Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. *Studientexte für Erwachsenenbildung*. Gütersloh: W. Bertelsmann.
- IHK Pfalz (2020). *Wirtschaftsraum Pfalz*. IHK. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <https://www.pfalz.ihk24.de/infrastruktur-und-digitale-wirtschaft/zahlen-und-fakten/pfaelzische-wirtschaft/wraum-pfalz-1285138>.
- Jütte, W. & Rohs, M. (2020). Einleitung und Vorwort zum Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 3–10). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_37.
- Klemm, U. (1997). Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Modelle und Innovationen für den ländlichen Raum. Frankfurt am Main: DIE.
- Krais, B. (2001). Rezension. Martina Löw: *Raumsoziologie. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2, 347–348.
- Kraus, K. (2015). Dem Lernen Raum geben. Planung, Gestaltung und Aneignung pädagogischer Räume. In E. Nuissl & H. Nuissl (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bildung im Raum* (S. 17–32). Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University Press.
- Kühn, A. (2011). Die Herkunft der Studierenden an den Hochschulen in Baden-Württemberg. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 5, 23–29.
- Landfried, K., Hildenbrand, M. & Fuchs, S. (1983). Innovationsförderung durch Hochschulen. Zur Regionalentwicklung und Hochschulstabilisierung am Beispiel Kaiserslautern. *Informationen zur Raumentwicklung*, 9(5), 149–157.
- Lefebvre, H. (1968). *Le droit à la ville*. Paris: Anthropos.
- Lefebvre, H. (1970). *La Révolution urbaine. Idées*. Paris: Gallimard.

- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.
- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 79–98). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_4.
- Lippuner, R. & Lossau, J. (2004). In der Raumfalle. Eine Kritik des spatial turn in den Sozialwissenschaften. In G. Mein & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Kultur- und Medientheorie. Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien* (S. 47–64). Bielefeld: Transcript.
- Löw, M. (2005). *Granada oder die Entdeckung des Arabischen. Eine raumsoziologische Analyse*. Online verfügbares Vortragmanuskript. Abgerufen am 03. Juni 2023 von https://www.uni-heidelberg.de/md/zaw/akh/akh_texte/01loew030605.pdf.
- Löw, M. (2017). *Raumsoziologie* (9. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Martin, A. & Schömann, K. (2015). Weiterbildung in den Regionen. Möglichkeiten und Herausforderungen der Raumanalyse. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Bildungslandschaften*, 4, 28–30.
- Martin, A., Schömann, K., Schrader, J. & Kuper, H. (2017). *Deutscher Weiterbildungsatlas*. Bielefeld: wbv.
- Mayntz, R. (1987). Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme - Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In T. Ellwein, J. J. Hesse, R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Jahrbuch zur Staats- und Verwaltungswissenschaft* (S. 89–110). Baden-Baden: Nomos.
- Meulemann, H. & Weishaupt, H. (1976). Determinanten des Bildungsgefälles in Großstädten. Eine exemplarische Analyse von Angebot und Nachfrage in vier Bildungsbereichen, mit besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung. In Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Zur Standortplanung von Bildungseinrichtungen* (S. 57–130). Stuttgart: Klett.
- Michel, K., Buschle, C., Kainz, F. & Tippelt, R. (2015). Indikatorenentwicklung für ein kommunales Bildungsmanagement - Dokumentation eines regionalen Transferprojektes. München: Utz.
- Miller, G. A. & Johnson-Laird, P. N. (1976). *Language and perception*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Morris, T. H., Steinmüller, B. & Rohs, M. (2022). Examining barriers to participation in further and continuing education in Germany. Why a regional perspective is (still) important. *International Review of Education*, 68(4), 551–577. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09968-4>
- Nerland, M. (2018). Knowledge practices and relations in professional education. *Studies in Continuing Education*, 40(3), 242–256.
- Nerland, M. & Jensen, K. (2010). *Changing cultures of knowledge and learning in higher education. A literature review*. University of Oslo: Department of Educational Research.
- Nugel, M. (2016). Stichwort: Bildungsräume - Bildung und Raum. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(1), 9–29.
- Nuissl, E. (1995). *Standortfaktor Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nuissl, E., Dobischat, R., Hagen, K. & Tippelt, R. (2006). Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Regionale Bildungsnetze: Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: wbv.
- Nuissl, E. & Nuissl, H. (2015). *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bildung im Raum*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Nutz, M. (1991). Räumliche Mobilität der Studierenden und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens bei der Studienortwahl und der Einzugsgebiete der Universitäten. Dissertation, Universität Köln.
- Pasternack, P. (2010). Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Relativ prosperierend: Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt Leipzig.
- Pasternack, P. (2013a). *Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Jenseits der Metropolen: Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt Leipzig. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/Jenseits-der-Metropolen.pdf>.
- Pasternack, P. (2013b). *Regional gekoppelte Hochschulen: Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*. Institut für Hochschulforschung Wittenberg. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen2.pdf>.
- Pasternack, P. & Zierold, S. (2014). Überregional basierte Regionalität. *Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen, kommentierte Thesen*. Institut für Hochschulforschung Wittenberg. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen4.pdf>.
- Rohs, M. (2016). Genese informellen Lernens. In M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Informelles Lernen* (S. 3–38). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Rohs, M. (2021). Vorwort. In B. Steinmüller. (Hrsg.), *Bildungsregionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Modell und empirische Analyse*. Bielefeld: wbv Media.
- Rohs, M. & Steinmüller, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung und Region. In: Jütte, W., Rohs, M. (Hrsg.) *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 195–213). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_36.
- Rohs, M. & Steinmüller, B. (2019a). Die Potenziale wissenschaftlicher Weiterbildung für die Region. In R. Arnold, M. Rohs & M. Lermen (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie* (S. 47–76). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Rohs, M. & Steinmüller, B. (2019b). Wissenschaftliche Weiterbildung und Region. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 195–214). Wiesbaden: Springer VS.
- Schroer, M. (2016). Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Sinz, M. (2005). Region. In E.-H. Ritter (Hrsg.), *Handwörterbuch der Raumordnung* (S. 919–923) (4. Aufl.). Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern geographies. The ressertion of space in critical social theory*. London/New York City: Verso Books.
- Spiegel Online (2019). Einsteigen, bitte! Noch nie gab es in Deutschland so viele Pendler wie heute. Sind Sie einer von ihnen? Dann ist das Ihre Geschichte. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <https://cdn.www.spiegel.de/producing/wirtschaft/2018/pendler/v1/pendler.html>.
- Spindler, M. (2015). *Regionalismus im Wandel. Die neue Logik der Region in einer globalen Ökonomie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017). *Erwerbstätigkeit - Berufspendler. Erwerbstätige nach Stellung im Beruf, Entfernung, Zeitaufwand und benutztem Verkehrsmittel für den Hinweg zur Arbeitsstätte 2016 in %*. Abgerufen am 03. Juni 2023 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/pendler1.html>.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2018). *Regionale Unterschiede beim verfügbaren Einkommen*. Abgerufen am 03. Juni 2023 von https://www.statistik.rlp.de/no_cache/de/gesamtwirtschaft-umwelt/volkswirtschaftlichegesamtrechnungen/pressemitteilungen/einzelansicht/news/detail/News/3079/.
- Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz (2020). *Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen. Zeitreihen regional: Bruttowertschöpfung zu Herstellungspreisen 1992 bis 2017 nach Wirtschaftsbereichen und nach Verwaltungsbezirken*. Abgerufen am 03. Juni 2023 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Volkswirtschaftliche-Gesamtrechnungen-Inlandsprodukt/Publikationen/Downloads-Inlandsprodukt/inlandsprodukt-vorlaeufig-pdf-2180140.pdf?__blob=publicationFile.
- Steinmüller, B. (2021). *Bildungsregionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Modell und empirische Analyse*. Bielefeld: wbv Media.
- Steinmüller, B. & Schwikal, A. (2018). *Weiterbildungsbedarfe in der Bevölkerung der Region Westpfalz. Konzeption und Ergebnisse einer quantitativen Studie* (Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E-hoch-B, 20). TUK. Abgerufen am 03. Juni 2023 von https://kluedo.ub.uni-kl.de/files/5215/_Steinmueller_Schwikal_2018_Bevoelkerungsbefragung.pdf.
- Tegge, D. (2015). Steuerung von Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsmonitoring, Bildungsmanagement und Bildungssteuerung in Kommunen. Ein Handbuch* (S. 23–46). Münster/New York: Waxmann.
- Tippelt, R. (2009). *Lernende Regionen - Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“*. München: Bertelsmann.
- Tippelt, R. (2015). Stichwort Bildungslandschaften. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 20–21.
- Trautmann, L. (2014). *Der Beitrag von Bildungsnetzwerken zur Regionalentwicklung - Eine Untersuchung am Beispiel der Bildungsgenossenschaft Südniedersachsen*. Masterarbeit am Institut für Umweltplanung der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.
- Trautmann, L. (2015). Bildungsnetzwerke in der Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Bildungslandschaften*, 4, 34–36.
- Truninger, F. & Wolf, S. (2006). *Heterotopien: Manuskript*. Abgerufen am 03. Juni 2023 von http://wiki.arch.ethz.ch/twiki/pub/Control/DiplWahlws0506/14_zuri.pdf.
- Walker, M. (2005). Herkunft der Studierenden an Baden-Württembergs Hochschulen. *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg*, 6, 3–10.
- Weishaupt, H. (2010). Bildung und Region. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 217–231) (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Weishaupt, H. (2017). *Kommunale Ansatzpunkte bildungspolitischer Steuerung*. Trier: Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement, Agentur RLP-SL.
- Weishaupt, H. & Böhm-Kasper, O. (2011). Weiterbildung in regionaler Differenzierung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 789–799). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. & Steinert, B. (1991). *Regionale Disparitäten in Hessen: statistische Merkmale, Bezüge zur Weiterbildung*. Gutachten für die Gutachtergruppe „Bestand und Perspektiven der Weiterbildung in Hessen“ an der Gesamthochschule Kassel/Frankfurt a.M., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Gesamthochschule Kassel/Frankfurt am Main.
- Werlen, B. (1997). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen: Globalisierung, Region und Regionalisierung*. Stuttgart: F. Steiner Verlag.
- Wittenbrink, L. & Frick, F. (2018). *Deutscher Weiterbildungsatlas: Teilnahme und Angebot in Kreisen und kreisfreien Städten*. Bertelsmann Stiftung. Abgerufen am 03. Juni 2023 von https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Deutscher_Weiterbildungsatlas_Staedte_Laender_2018.pdf.
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_1.

Autor

Dr. Bastian Steinmüller
 bastian.steinmueller@hdba.de

Inwieweit erfüllen Hochschulen ihre „Third Mission“?

Sichtweisen der regionalen Bevölkerung auf Hochschulen und ihre Angebote

JUDITH PRANTL

SUSANNE FREUND

LAURA POLLACK

ZAHRA SAMIEE ZAFARGHANDI

ELISABETH KALS

Abstract

*Hochschulen sind derzeit mit hohen politischen Erwartungen an ihren Beitrag zu regionalen Transformationsprozessen konfrontiert, oft als „Third Mission“ bezeichnet. Doch wie nimmt die regionale Bevölkerung, die ein zentraler Adressat der Third Mission ist, diese neue Mission der Hochschulen wahr? Dazu wurden Bürger*innen der Region Ingolstadt befragt (N = 512). Diese sehen hohes Potential in der Third Mission von Hochschulen und sind bereit, an entsprechenden Angeboten teilzunehmen. Allerdings hat nur ein sehr geringer Anteil der Personen das bereits getan. Diese Kluft kann durch die stärkere Adressierung der Bedarfe der Bevölkerung und der konkreten regionalen Lebenswelten überwunden werden. Denn unter anderem die Orientierung der Hochschulen an den zentralen Themen der Region trägt dazu bei, die wahrgenommene Bedeutung der Hochschulen für die Region aus Sicht der Bevölkerung zu steigern. Zusammenfassend weist dieser Beitrag auf das Potential hin, das die Third Mission aus Sicht der Bürger*innen hat, und macht deutlich, wie dieses gehoben werden kann.*

1. Einleitung

Das Verhältnis zwischen Hochschulen und Region erfährt in den letzten Jahren gesteigertes politisches Interesse, oft im Zusammenhang mit der *Third Mission* der Hochschulen. Nach diesem Konzept werden die beiden Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung und Lehre) um eine dritte Aufgabe erweitert, die die Öffnung der Hochschulen hin zur nicht-akademischen Umwelt beschreibt (Molas-Gallart, Salter, Patel, Scott & Duran, 2002). Darunter werden Aktivitäten der Hochschulen an ihren Standorten, in ihrer sozialen und räumlichen Umgebung gefasst. Die sehr vielfältigen möglichen Aktivitäten eint ihre Zielrichtung, regionale Transformationsprozesse zu unterstützen (Jaeger & Kopper, 2014). Dazu soll im Zuge der *Third Mission* der Austausch zwischen Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in der

Region gestärkt werden. Gerade die Gesellschaft, die sowohl zivilgesellschaftliche Akteure als auch die Bürger*innen der Region umfasst, wurde in der bisherigen Forschung zur *Third Mission* erst wenig in den Blick genommen (Dornbusch, 2014; Gronostay & Lenz, 2017; Kroll, 2014; Warnecke, 2016). Das Wissen über die Haltungen und Einstellungen sowie Wünsche und Bedarfe der Bürger*innen ist aber fundamental dafür, Angebote von Seiten der Hochschulen zielgruppengerecht und damit wirksam zu gestalten. Deshalb geht dieser Beitrag anhand empirischer Erhebungen den Fragen nach, wie die Bürger*innen als Adressat*innen der *Third Mission* die Öffnung der Hochschulen hin zur Gesellschaft bewerten und welche Faktoren diese Bewertung beeinflussen. Dies geschieht in der Region Ingolstadt. Die beiden dort ansässigen Hochschulen haben es sich in einer Kooperationsallianz zum Ziel gesetzt, die *Third Mission* zu stärken, um die Zukunft der Region als Impulsgeberinnen mitzugestalten. Aus den Befragungen sollen Ableitungen für die Implementierung und Stärkung der *Third Mission* gezogen werden.

2. Third Mission aus der Perspektive der Bürger*innen der Region

Bisherige Studien untersuchten die Wahrnehmung von Hochschulen in der jeweiligen Region sowie den Impact und die Wirkung von Hochschulen in die Region (z. B. Hagen, 2006; Kowalski & Schaffer, 2012; Schaffer, Fornahl & Düvelmeyer, 2018). Der vorliegende Beitrag vertieft diese bisherige Forschung hinsichtlich der Frage, wie die Bevölkerung die *Third Mission* als dritte Hochschulaufgabe wahrnimmt und bewertet. Nach Henke, Pasternak und Schmidt (2017) setzt sich die *Third Mission* aus drei Aufgabenbereichen zusammen, Weiterbildung, Transfer und gesellschaftliches Engagement. Der Forschungsstand wird daher nachfolgend hinsichtlich dieser drei Aspekte dargestellt.

Weiterbildung. Die wissenschaftliche Weiterbildung als erster Aufgabenbereich der *Third Mission* bringt Nutzen und Er-

träge auf unterschiedlichen Ebenen. Dieser Nutzen betrifft auch die Bürger*innen der Region (Rohs & Steinmüller, 2020; Timmermann & Hummelshelm, 2020). Frühere Studien machen deutlich, dass die regionale Bevölkerung als potentielle Zielgruppe der Weiterbildungsmaßnahmen diese Angebote als wichtig ansieht. Andererseits nimmt nur ein geringer Anteil daran teil (Blank, Wiest, Sälzle & Bail, 2015). Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass sich die Angebote noch zu wenig am Bedarf der Zielgruppen orientieren: Es zeigt sich, dass die individuellen Bedarfe und Interessen von (potentiellen) Teilnehmenden bei Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung noch stärker adressiert werden sollten (Denninger, 2020; Rohs, Schmidt & Dallmann, 2020; Schwikal, 2020).

Transfer. Der Wissens- und Technologietransfer umfasst Aktivitäten, die die Ergebnisse der Forschung für Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar machen. Hochschulen werden so zu Wissenslieferantinnen für die Region (Hagen, 2006; Kroll, 2014). Die Effekte der Transferaktivitäten empirisch zu messen, ist eine große Herausforderung. Daher gibt es derzeit nur wenige Studien zur Wirkung des Transfers in die Gesellschaft (Pavel, 2008; Warnecke, 2016). Der Fokus der Forschung liegt hingegen meist auf Wissenschaftler*innen und Vertreter*innen der Wirtschaft, die zu ihren Haltungen und Motiven befragt werden (z. B. Hagen, 2006; Lai, 2011). Darüber hinaus wurden die Formen des Wissenstransfers sowie die Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten erläutert (Koglin, 2011; Warnecke, 2016).

Gesellschaftliches Engagement. Es ist unbestritten, dass Hochschulen in ihrer Region gesellschaftliche Effekte bewirken (Fritsch, 2015; Gronostay & Lenz, 2017; Hagen, 2006). Im Fokus stehen hier das gesellschaftliche Engagement der Hochschulen und die Auswirkungen von Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulen und gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und sozialen Akteuren (Kroll, 2014; Uyerra, 2010). Gesellschaftliches Engagement und gesellschaftliche Wirkung von Hochschulen sind nicht eindeutig definiert und damit schwer abgrenzbar (Hart, Northmore & Gerthardt, 2009; Gronostay & Lenz, 2017). Zudem entfalten sie sich vor allem über einen längeren Zeitraum (Fritsch, 2015). Beides erschwert die Messung der Wirksamkeit auf dieser Ebene. Studien haben aus Sicht der Hochschulen bereits die Art und Weise des gesellschaftlichen Engagements sowie die dafür bestehenden Anreize analysiert (Dornbusch, 2014; Gronostay & Lenz, 2017; Kroll, 2014). Positive Effekte für die Bevölkerung werden in diesem Bereich vor allem in der Infrastruktur der Hochschulen gesehen, die Bürger*innen mitbenutzen können. Dies umfasst zum Beispiel die Bibliotheken, Sportanlagen und Hörsäle der Hochschulen (Hachmeister, Henke, Roessler & Schmid, 2016).

Insgesamt zeigt die bisherige Literatur und Forschung zum Austausch zwischen Hochschulen und Bürger*innen der Region wertvolle Erkenntnisse bezüglich der drei Aufgabenbereiche der Third Mission auf. Sie ist dabei jedoch

deutlich von der Perspektive von Hochschulen geprägt und offenbart, dass es noch ein Erkenntnisinteresse hinsichtlich der Sichtweisen der regionalen Bevölkerung gibt. Die vorliegende Studie erkundet, inwieweit die (hochschul-) politischen Ziele einer Öffnung der Hochschulen, der Wissenstransfer in die Region und regionales gesellschaftliches Engagement von Hochschulen von der Bevölkerung als erstrebenswert oder unnützlich wahrgenommen werden bzw. was diese Vorhaben aus Sicht der Bevölkerung lohnend erscheinen lässt.

3. Forschungskontext und Fragestellungen

Die Studie wird im Rahmen eines Verbundprojekts zweier Hochschulen in der Region Ingolstadt durchgeführt. Das Projekt wird im Zuge der Initiative „Innovative Hochschulen“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Das übergreifende Ziel ist es, die Zukunft der Region Ingolstadt durch Transfer und Third Mission mitzugestalten (Schober & Gien, 2017). Die Hochschulen sollen in der gemeinsamen Allianz und in der Zusammenarbeit mit regionalen Partner*innen Impulsgeberinnen für die Entwicklung der Region werden. Die Region ist von der Automobilwirtschaft geprägt, so dass die Entwicklung innovativer Mobilitätskonzepte ein zentrales Thema des Projekts ist. Darüber hinaus werden weitere gesellschaftliche Herausforderungen mit Blick auf die Region thematisiert, nämlich nachhaltige Entwicklung, digitale Transformation und bürgerschaftliches Engagement. Bezogen auf die Bürger*innen der Region Ingolstadt ist es das Ziel des Projekts eine stärkere Beteiligung und Teilhabe zu ermöglichen, um lokale Lösungen für diese globalen Herausforderungen zu finden. Neue Konzepte sollen so der breiten Bevölkerung zugänglich gemacht werden.

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung des Projekts werden die unterschiedlichen Stakeholder innerhalb und außerhalb der Hochschulen befragt, um die Wirkung des Projekts zu erfassen. Vor dem Hintergrund des Forschungsstands gliedert sich die Untersuchung in der regionalen Bevölkerung in folgende Fragestellungen:

- *Fragestellung 1:* Wie nehmen die Bürger*innen der Region die Hochschulen wahr und wie bewerten sie die Third Mission der Hochschulen? Welche Unterschiede bestehen zwischen Bürger*innen mit und ohne Aktivitäten im Bereich der Third Mission?
- *Fragestellung 2:* Inwieweit schreiben die Bürger*innen den Hochschulen eine wichtige Bedeutung zur Lösung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen zu? Welche Faktoren erhöhen oder verringern die wahrgenommene Wichtigkeit von Hochschulen für die Region?
- *Fragestellung 3:* Welche Aktivitäten im Bereich der Third Mission wünscht sich die regionale Bevölkerung von den Hochschulen?

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe

An der Studie, die von 2018 bis 2021 durchgeführt wurde, nahmen 512 Personen per Online- oder Papier-Fragebogen teil. Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte sowohl über allgemeine Aufrufe und Veröffentlichungen in der Region (z. B. über die Zeitung und über verschiedene Organisationen in der Region) als auch bei Veranstaltungen der Hochschulen, die sich an die lokale Bevölkerung richteten. Die Stichprobe umfasst Personen im Alter von 13 bis 84 Jahren, wobei der Durchschnitt bei 43,9 Jahren liegt ($SD = 16,0$). 54% der Befragten waren weiblich, 44% männlich (Rest: keine Angabe).

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden Antworten zwischen Personen verglichen, die bereits an Angeboten der Hochschulen im Bereich der Third Mission teilgenommen haben, und denjenigen, die das noch nicht getan haben. Hierzu wurde eine hinsichtlich Geschlecht und Alter parallelisierte Stichprobe herangezogen, um mögliche alters- und geschlechtsbedingte Verzerrungen auszuschließen (in beiden Gruppen $N = 157$).

4.2 Pretests

Für die quantitative Befragung konnten keine bestehenden Skalen verwendet werden, daher wurde für die Erstellung des Fragebogens auf empirische Befunde und theoretische Überlegungen aus der Literatur und Forschung zurückgegriffen (z. B. Hagen, 2006; Koglin, 2011; Mildahn & Schiller, 2006). Die Skalen des Fragebogens wurden in einem umfänglichen Pretest erprobt und angepasst. Es wurden sowohl ein klassischer Pretest mit einer Stichprobe von $N = 16$ durchgeführt als auch aufwändige kognitive Interviews ($N = 3$). Bei Letzteren wird der befragten Person jedes Item einzeln präsentiert und es werden dazu verschiedene Fragen gestellt, um den Gedankengang bei der Beantwortung nachzuvollziehen und mögliche Schwierigkeiten oder Missverständnisse aufzudecken. Für alle Skalen wurde zudem eine umfassende Item- und Skalenanalyse durchgeführt.

4.3 Skalen des Fragebogens

Der Fragebogen umfasst folgende Skalen:

- *Aktivitäten im Bereich der Third Mission:* Anhand von drei Items werden die Bürger*innen befragt, inwiefern sie bereits an Formaten der Hochschulen im Bereich der Third Mission teilgenommen haben. Die interne Konsistenz der Skala liegt bei $\alpha = .75$ und ist damit akzeptabel.
- *Bereitschaft zur Mitwirkung an Third-Mission-Aktivitäten:* Diese Skala umfasst 4 Items und misst, inwiefern Bürger*innen grundsätzlich bereit wären, sich im Bereich der Third Mission, also bei Aktivitäten der Hochschulen in Weiterbildung, Transfer und Engagement einzubringen. Es besteht eine exzellente interne Konsistenz ($\alpha = .96$).

- *Wichtigkeit der Hochschulen für die Region:* Diese Skala misst mit drei Items, inwiefern die Hochschulen von Seiten der Bevölkerung als wichtig für die Region und für die Lösung deren Transformationsherausforderungen wahrgenommen werden ($\alpha = .77$).
- *Chancen und Barrieren für den Austausch zwischen Hochschulen und Bevölkerung:* Auf Basis der Ergebnisse früherer Studien (z. B. vgl. Hagen, 2006; Koglin, 2011; Mildahn & Schiller, 2006) wurden Items formuliert, die erfassen, inwieweit Chancen und Barrieren der Third Mission von Seiten der Bürger*innen gesehen werden (Beispielitem Chancen: Die Hochschulen fördert die wirtschaftliche Entwicklung in der Region. Beispielitem Barrieren: Angebote der Hochschulen sind letztlich für die Bevölkerung uninteressant.). Beide Skalen umfassen drei Items und haben eine hohe interne Konsistenz (Chancen $\alpha = .84$; Barrieren $\alpha = .86$).

Im Zuge des Projekts werden vier Themenbereiche besonders fokussiert, die relevant für die Region sind und daher von den Hochschulen verstärkt adressiert werden. Für jeden Themenbereich wird anhand einer Skala erfasst, inwiefern die Hochschulen als Impulsgeberinnen für dieses Thema wahrgenommen werden.

- *Beitrag der Hochschulen zur Mobilität:* Mit drei Items wird gemessen, ob die Hochschulen aus Sicht der Bevölkerung einen Beitrag zur Förderung innovativer Mobilitätskonzepte leisten ($\alpha = .85$).
- *Beitrag der Hochschulen zur Digitalisierung:* Der Beitrag der Hochschulen zur digitalen Transformation in der Region wird mit drei Items erfasst ($\alpha = .87$).
- *Beitrag der Hochschulen zur Nachhaltigkeit:* Inwiefern die Hochschulen einen Betrag zur nachhaltigen und umweltgerechten Entwicklung der Region leisten, wird mit drei Items untersucht ($\alpha = .92$).
- *Beitrag der Hochschulen zum bürgerschaftlichen Engagement:* Der Beitrag der Hochschulen zu bürgerschaftlichem Engagement in der Region wird mit vier Items gemessen ($\alpha = .95$).

Anhand einer offenen Frage wurden die Teilnehmenden gefragt, welche Angebote sie sich persönlich von den Hochschulen wünschen. Die Antworten darauf wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) kategorisiert.

5. Ergebnisse

5.1 Wahrnehmung der Hochschulen und ihrer Angebote im Bereich der Third Mission (Fragestellung 1)

Wie werden die Hochschulen mit ihrer Third Mission nun von der Bevölkerung wahrgenommen? Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Einschätzung der Bürger*innen sind in Abbildung 1 dargestellt.

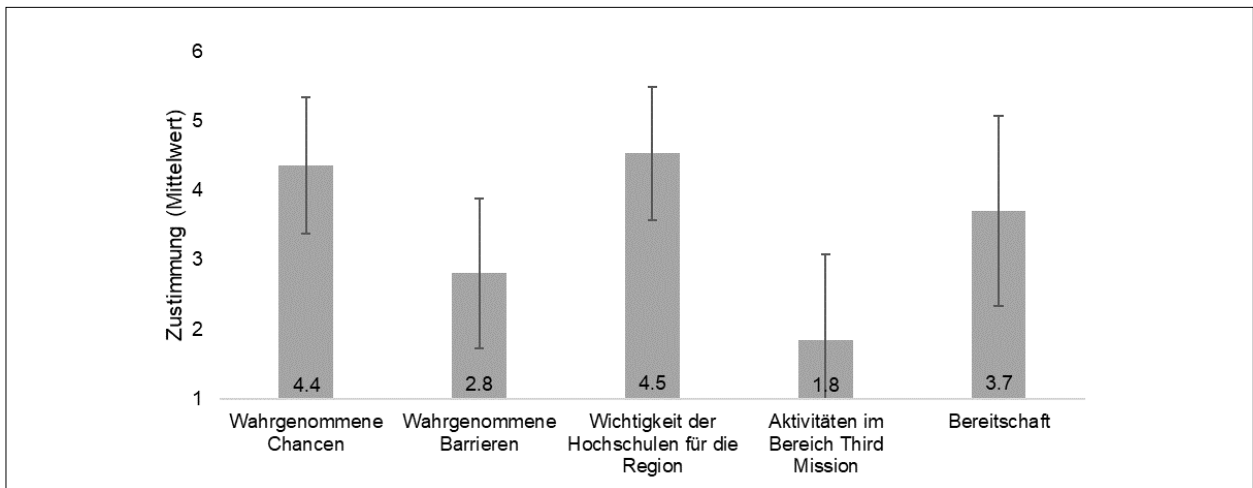


Abb. 1: Deskriptive Ausprägung der zentralen Untersuchungsvariablen; Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft völlig zu).

Die Bürger*innen sehen im Ausbau der Third Mission Vorteile und Chancen, wohingegen die präsentierten Barrieren und Nachteile eher abgelehnt werden. Zudem beurteilen sie Hochschulen als eher wichtig, um aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen in der Region zu begegnen. Wenig Zustimmung gibt es bezüglich der Frage, ob die Bürger*innen bereits an Transferaktivitäten teilgenommen haben. Dies scheint zum Zeitpunkt der Befragung demnach kaum der Fall gewesen zu sein. Dagegen ist die Bereitschaft, sich bei Third-Mission-Aktivitäten einzubringen, grundsätzlich sehr hoch.

Insgesamt sprechen diese Daten für eine positive Grundeinstellung gegenüber der Third Mission in der Bevölkerung, allerdings gibt es hinsichtlich der konkreten Aktivitäten im Bereich der Third Mission noch ein großes Verbesserungspotential.

Wenn Bürger*innen jedoch bereits an Angeboten der Hochschulen im Bereich der Third Mission teilgenommen haben, unterscheidet sich ihre Sicht auf diese dann von Perso-

nen, die damit noch keine direkte Erfahrung haben? Dazu werden die Teilnehmenden anhand der Antworten zu den Third-Mission-Aktivitäten in zwei Gruppen eingeteilt. Mögliche Aktivitäten waren Vorträge, Workshops oder Veranstaltungen wie Zukunftsforen. Die Ergebnisse in Abbildung 2 offenbaren keine signifikanten Unterschiede bei der Einschätzung der Chancen und Barrieren der Third Mission. Bei der Bewertung der Third Mission im Allgemeinen scheint es demnach keine Rolle zu spielen, ob eine Person sich bereits an Aktivitäten in diesem Bereich beteiligt hat. Allerdings gibt es signifikante Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung der Wichtigkeit der Hochschulen für die Region: Personen, die bereits an Aktivitäten im Bereich der Third Mission teilgenommen haben, schätzen die Hochschulen wichtiger ein als Personen, die im Bereich Third Mission noch nicht aktiv waren (Signifikanzniveau 5%). Darüber hinaus sind Personen, die sich bereits an Aktivitäten beteiligt haben, eher bereit, sich auch weiterhin im Bereich der Third Mission zu engagieren.

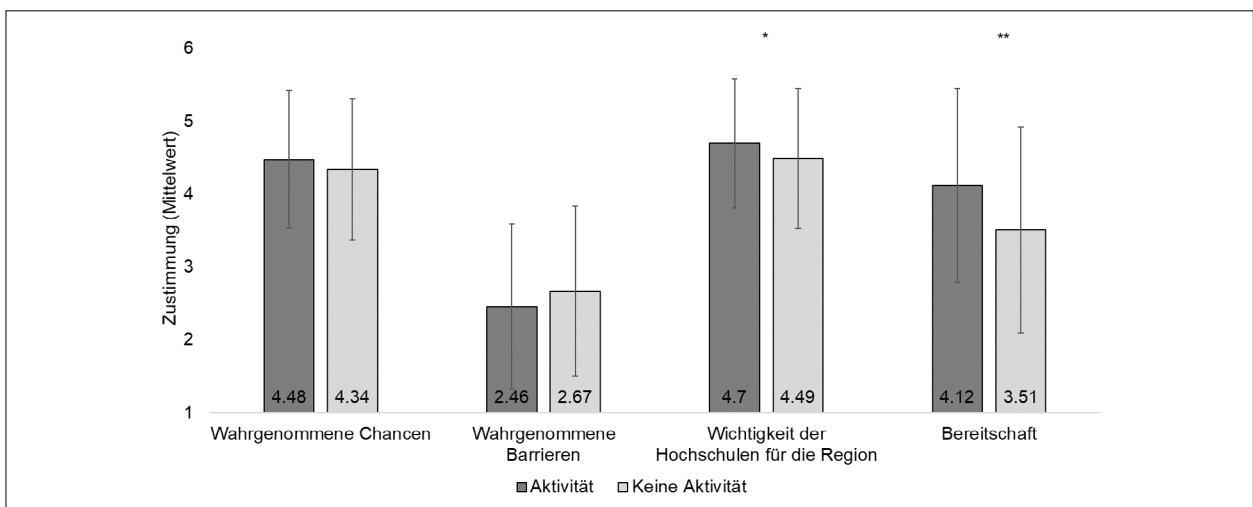


Abb. 2: Mittelwertvergleich zwischen Personen mit und ohne Aktivitäten im Bereich der Third Mission; Wertebereich der Variablen jeweils 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft völlig zu); ** $p < .01$, * $p < .05$.

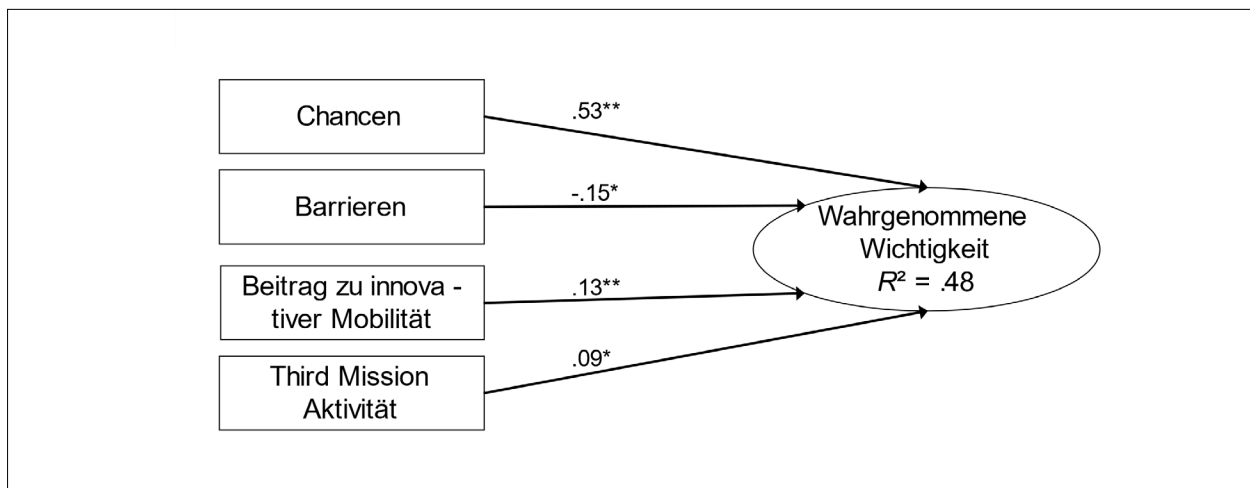


Abb. 3: Ergebnisse der schrittweisen linearen Regression zur Erklärung der wahrgenommenen Wichtigkeit der Hochschulen für die Region. Nur signifikante Einflussfaktoren abgebildet. Die Pfeile zeigen die Beta-Gewichte. $^{**} p < .01$, $^* .01 < p < .05$.

5.2 Wahrgenommene Bedeutung von Hochschulen für die Region (Fragestellung 2)

Bei Beantwortung der ersten Fragestellung wurde offensichtlich, dass die Befragten den Hochschulen eine wichtige Bedeutung zuschreiben, beispielsweise, um Lösungen für aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zu finden. Doch wie kommt es zu dieser Einschätzung? Hierüber kann eine Regressionsanalyse Aufschluss geben (s. Ergebnisse in Abbildung 3). Dabei wird untersucht, welche Untersuchungsvariablen zur Erklärung der wahrgenommenen Wichtigkeit der Hochschulen beitragen.

Wie in Abbildung 3 dargestellt ist, leisten vier Variablen einen signifikanten Erklärungsbeitrag zur wahrgenommenen Wichtigkeit: Die Bedeutung der Hochschulen für die Region wird demnach umso höher eingeschätzt,

- je mehr Chancen die Bürger*innen der Third Mission zuschreiben,
- je weniger Barrieren sie im Zusammenhang mit den Third Mission-Angeboten der Hochschulen sehen,
- je mehr die Hochschulen einen Beitrag zu innovativer Mobilität in der Region leisten und
- je eher die Bürger*innen bereits an Third Mission-Aktivitäten teilgenommen haben.

Diese vier Faktoren können 48% der Varianz der Beurteilung der Wichtigkeit von Hochschulen erklären.

Das größte Gewicht haben die wahrgenommenen Chancen. Konkret sind die Third-Mission-Angebote der Hochschulen aus Sicht der Bevölkerung eine Chance für die wirtschaftliche und wissenschaftliche Entwicklung der Region und sie bereichern das gesellschaftliche und kulturelle Leben in der Region. Die Ergebnisse zu Fragestellung 1 zeigen, dass die Chancen als groß beurteilt werden ($M = 4.4$). Diese Wahrnehmung von Chancen geht damit einher, dass auch die Wichtig-

keit der Hochschulen für die Region hoch eingeschätzt wird ($M = 4.5$). Dies betont das Potential, das in den Chancen von Third Mission nicht nur von hochschulpolitischer, sondern auch von gesellschaftlicher Seite gesehen wird.

Die wahrgenommenen Barrieren betreffen hauptsächlich die fehlende Passung der hochschulischen Angebote zu Interessen, Bedarf und Nutzen in der Region. Auch die Möglichkeit bzw. Schwierigkeit für die Bevölkerung, Themen mitzubestimmen, spielt hier eine Rolle. Somit sehen Bürger*innen die Rolle der Hochschulen für ihre Region dann als wichtig an, wenn sie das Potential von Third Mission sowie die konkreten Angebote als passend und am regionalen Bedarf orientiert wahrnehmen. Insgesamt bestehen aus Sicht der Befragten keine großen Barrieren für den Austausch zwischen Hochschulen und Bevölkerung ($M = 2.8$, s. Fragestellung 1). Die Bürger*innen würden die Bedeutung der Hochschulen möglicherweise umso höher einschätzen, je relevanter die Angebote für die Region sind und je mehr die Bevölkerung die Möglichkeit zur Mitbestimmung der Themen hat.

In Übereinstimmung damit wird die wahrgenommene Bedeutung der Hochschulen für die Region auch dadurch beeinflusst, inwieweit die Bürger*innen den Hochschulen eine wichtige Rolle bei der Transformation der Mobilität zuschreiben. Damit bestärkt insbesondere die Arbeit der Hochschulen an einem Thema, das ein Kernthema der Region ist, ihre von der Bevölkerung wahrgenommene Wichtigkeit. So sind innovative Mobilitätskonzepte für eine Region mit einem großen Standort der Automobilindustrie von entscheidender Bedeutung für deren zukünftige Entwicklung. Angebote der Hochschulen im Bereich innovativer Mobilität sind beispielsweise ein Zukunftsforum zu innovativer Mobilität oder eine Ausstellung dazu in der Wissenschaftsgalerie in Ingolstadt. Diese können das Interesse der Bürger*innen z.B. an selbstfahrenden Autos, Flugtaxi oder verbesserten Fahrradrouten wecken. Dabei geht ein Teil der Befragten davon aus, dass die Arbeit der Hochschulen die Mobilität in der Region verändern

kann. Je mehr Wissen und Interesse diese Angebote bei den Bürger*innen generieren, desto wichtiger werden die Hochschulen für die Region eingeschätzt.

Als vierter signifikanter Erklärungsfaktor für die Wichtigkeit der Hochschulen qualifiziert sich in der Analyse die Third-Mission-Aktivität, also die Teilnahme an entsprechenden Angeboten. Bereits eine Teilnahme am Third-Mission-Angebot der Hochschulen geht mit einer größeren Einschätzung der Wichtigkeit dieser einher. Dabei ist dieser Einfluss jedoch vergleichsweise schwach, der wichtigste Prädiktor sind die wahrgenommenen Chancen des Austausches zwischen Hochschulen und Bevölkerung, vor den als gering eingeschätzten Barrieren.

5.3 Erwünschte Aktivitäten im Bereich der Third Mission (Fragestellung 3)

Die tatsächliche Teilnahme der Befragten am Angebot der Hochschulen und ihre Bereitschaft zur Teilnahme und Beteiligung unterscheiden sich stark. Daher stellt sich die Frage, welches Angebot sie sich im Bereich der Third Mission noch von den Hochschulen wünschen würden. Denn auf Grundlage dieser Kenntnis lassen sich die Angebote bedarfsgerecht und adressatenorientiert zuschneiden. Zu ihren Interessen und Wünschen konnten die Befragten im Rahmen eines offenen Antwortfeldes Angaben machen. Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, sind die drei Aufgabenbereiche der Third Mission hier in unterschiedlichem Ausmaß genannt:

Die Anliegen, *gesellschaftliches Engagement* zu fördern und an *Weiterbildungen* teilzunehmen, sind vergleichsweise stark ausgeprägt. Erwünschte Angebote zu diesen beiden Aufgabenbereichen wurden 50-mal bzw. 42-mal genannt. Der Wunsch nach Angeboten im Bereich des *Technologie- und Wissenstransfers* scheint mit 17 Nennungen geringer ausgeprägt zu sein. Im Bereich des gesellschaftlichen Engagements werden von den befragten Personen Angebote zur Förderung von Demokratie, Inklusion und kultureller Vielfalt genannt. So wünscht sich beispielsweise eine Person Angebote zur „Inklusion und Teilhabe von Menschen mit Behinderung“. Gewünschte Weiterbildungsbereiche umfassen berufsbegleitende Studiengänge, aber auch Angebote für Nichtstudierende, beispielsweise für bestimmte Zielgruppen wie Schüler*innen oder Senior*innen und die weiterbildungsbezogene Zusammenarbeit mit Firmen oder (berufsbildenden) Schulen. Das seltener erwähnte Aufgabengebiet des Transfers wird hinsichtlich des Wunsches nach Vernetzung und Kooperationen genannt. So schreibt eine Person: „Dozenten sollten mehr Austausch mit Wirtschaft, Schulen und Pfarreien pflegen“.

Darüber hinaus besteht auch der Wunsch, spezifische Themen und Angebote von den Hochschulen zu erhalten, die sich nicht eindeutig in die drei Aufgabenbereiche der Third Mission eingliedern lassen (43 Nennungen). Häufig thematisiert (34 Nennungen) wurde auch, dass sich die Bürger*innen eine Informationsweitergabe und Präsenz der Hochschulen in der Region wünschen.

Kategorie	Definition	Anzahl der Nennungen
Gesellschaftliches Engagement	Freiwillige, gemeinnützige Aktivitäten unter Beachtung gesellschaftspolitischer und sozialer Interessen	50
Spezifische Themen und Angebote	Spezifische Angebote und Veranstaltungen zu spezifischen Themen	43
Weiterbildung	Durchführung und Entwicklung von Weiterbildungsangeboten zur Wissensvermittlung	42
Information und Präsenz	Vermehrte Informationen über Angebote	34
Technologie- und Wissenstransfer	Transfer von Forschungsressourcen, Ideen und Wissen in nichtakademische Kontexte	17

Tab. 1: Erwünschte Angebote im Bereich der Third Mission von Seiten der Bevölkerung

6. Diskussion

Third Mission ist in Deutschland derzeit en vogue: Von Seiten der Politik hat die Third Mission mittlerweile Einzug in die Landeshochschulgesetze erhalten (Berghaeuser, 2017). Auch an den Hochschulen gibt es für die Stärkung der Third Mission überwiegend Zustimmung und insgesamt eine positive Haltung der Hochschulangehörigen (Prantl, Freund & Kals, 2022). Doch wie kommt diese „Mission“ bei der regionalen Bevölkerung als Adressatin derselben an? Ist der Wunsch von Hochschulen und Politik in der Bevölkerung anschlussfähig, und was erwartet sich die Bevölkerung von einer Third Mission „ihrer“ Hochschulen?

Die Ergebnisse zur ersten Fragestellung der Studie zeigen das enorme Potential von Third Mission aus Sicht der Bevölkerung: Auch die befragten Bürger*innen sehen umfassende Chancen, die die Third Mission mit sich bringt. Demnach sind die Angebote der Hochschulen aus Sicht der Bevölkerung ein Vorteil für die wirtschaftliche und wissenschaftliche Entwicklung der Region und sie bereichern das dortige gesellschaftliche und kulturelle Leben. Entsprechend groß wird auch die Wichtigkeit der Hochschulen für die Region eingeschätzt. Geringere Zustimmung finden die verschiedenen Fragen nach Nachteilen und Barrieren im Austausch zwischen Hochschulen und Bevölkerung: Die Angebote der Hochschulen werden überwiegend als notwendig, interessant und bedarfsorientiert wahrgenommen. Allerdings sieht die Bevölkerung die Angebote eher als vorgegeben an, ohne sich wirklich an der Themensetzung beteiligen zu können. Dies ist die einzige Barriere, für die eine Zustimmungstendenz besteht. Zugleich zeigt sich aber auch, dass das Potential von Third Mission in großen Teilen noch brachliegt und aktuell nur sehr wenige Personen an den Angeboten der Hochschulen im Bereich der Third Mission teilnehmen. Ein Schlüssel

zur Hebung dieses Potentials kann im Empowerment der regionalen Bevölkerung durch eine stärkere Einbeziehung in die Angebotserstellung liegen.

Zugleich wird in Analysen zwischen Personen mit und ohne Veranstaltungsteilnahme offenbar, dass ein weiterer Schlüssel dazu der erste Kontakt mit den Hochschulen sein kann. Ist durch eine erste Teilnahme einmal „das Eis gebrochen“, sind die Befragten eher bereit, sich zukünftig im Bereich der Third Mission zu engagieren. Zudem schätzen diese Personen die Bedeutung der Hochschulen für die Region höher ein. Die Chancen von Third Mission werden hingegen von beiden Gruppen, unabhängig von den konkreten Erfahrungen mit dem Angebot, ähnlich wahrgenommen – die Barrieren aber auch. Somit stimmen Personen mit und ohne konkrete persönliche Erfahrung mit dem Angebot darin überein, dass dieses Angebot einseitig von Hochschuleseite entwickelt wurde und keine gemeinsam mit der Bevölkerung entwickelten Themen sind. Damit sich die positive Haltung der Bevölkerung auf das Interesse niederschlägt, an Veranstaltungen teilzunehmen, braucht es den konkreten Kontakt mit der Hochschule im Sinne von „foot-in-the-door“. Wenn der Rubikon überschritten wurde und eine Teilnahme an den Veranstaltungen stattfand, haben die Bürger*innen ein positiveres Bild der regionalen Hochschulen und ihrer Angebote. Andererseits wird in der vorliegenden Studie ebenso deutlich, dass auch ohne hohe Beteiligung der Bürger*innen – gerade zu Beginn eines Third Mission Projekts – ein Angebot entwickelt werden kann, das die regionalen Bedarfe und Interessen dennoch gut trifft. Im vorliegenden Fall scheint dies insbesondere mit Themen im Bereich innovativer Mobilität gut gelungen zu sein.

Inwiefern sehen auch die Bürger*innen der Region die Third Mission von Hochschulen als bedeutsam und gewinnbringend an? An den Ergebnissen der zweiten Fragestellung ist ersichtlich, dass dies dann der Fall ist, wenn die Hochschulen sich mit Themen beschäftigen und Angebote unterbreiten, die für die Region und auch im Leben der Menschen eine ganz konkrete Rolle spielen, z. B. innovative Mobilität am Standort eines großen Automobilherstellers. Daneben fließt in die Bewertung der Wichtigkeit auch die generelle Abwägung möglicher Vorteile und Hindernisse ein. Die Bedeutung der Hochschulen für die Region würde höher angesehen, wenn die Angebote für die Bevölkerung noch relevanter wären und wenn die Bevölkerung die Möglichkeit zur Mitbestimmung der Themen hätte. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Befunden früherer Studien zur akademischen Weiterbildung: Auch hier zeigt sich eine Kluft zwischen dem Interesse der Bürger*innen und der tatsächlichen Teilnahme, weil die Bedarfe der Bevölkerung teils noch nicht ausreichend adressiert werden (Blank et al., 2015; Denninger, 2020; Rohs et al., 2020; Schwikal, 2020). Die vorliegende Studie legt nahe, dass diese Befunde auf die weiteren Aufgabenbereiche der Third Mission übertragbar sind. Darüber hinaus lässt die nachgewiesene Bedeutung der Arbeit der Hochschulen im Bereich innovativer Mobilität Schlüsse zu, wie die Entwicklung passge-

nauer Angebote unterstützt werden kann. So scheint es zwingend notwendig, die Bedarfe der Individuen in der Region zu ermitteln – ein oft sehr aufwändiges Verfahren. Ein sehr guter Ausgangspunkt zur Einwicklung eines passenden Angebots stellen die in der Region dominanten Themen und Herausforderungen dar. Dabei ist die Orientierung an solchen für die spezifische Region bedeutsamen Themen, hier Mobilität, noch einflussreicher als allgemein in der Gesellschaft ortsunabhängige Faktoren wie Digitalisierung. Eine Bedarfsanalyse ist damit nicht zwingend auf individueller Ebene notwendig, sondern kann übergreifend für die Region erfolgen.

Die dritte Fragestellung befasst sich mit den erwünschten Angeboten im Bereich der Third Mission. Der Hintergrund dieser Fragestellung ist hier, das Potential der hohen Beteiligungsbereitschaft der Bevölkerung zu nutzen, so dass daraus ein konkretes Verhalten entsteht. Es ist beachtenswert, dass die Erwartungen der Bürger*innen der Region an die Hochschulen über Aus- und Weiterbildung hinausgehen und alle Facetten von Third Mission, auch Engagement und Transfer, einschließen. Damit ist das vor allem in bildungs- und hochschulwissenschaftlichen Diskursen prominente Bild von Third Mission auch in weiten Teilen der Bevölkerung anschlussfähig. Die meisten Aussagen der Befragten beziehen sich sogar auf das gesellschaftliche Engagement, noch vor dem Bereich der Weiterbildung. Im Rahmen des gesellschaftlichen Engagements wünschen sich die befragten Personen beispielsweise Angebote, die demokratische Werte fördern und die kulturelle Vielfalt auch unter Einschluss unterrepräsentierter Gruppen stärken. Im Bereich der Weiterbildung werden Angebote für Nicht-Studierende gewünscht wie Fortbildungen und Online-Angebote, aber auch berufsbegleitende Studiengänge sollten aus Sicht der Bevölkerung ausgebaut werden. Seltener genannt wird der Wunsch nach Kooperation im Sinne des Aufgabengebiets des Transfers. Damit wird von den drei Kernbereichen von Third Mission – Weiterbildung, Engagement und Transfer – letzterer von den befragten Bürger*innen am seltensten genannt. Hingegen wird der Begriff „Transfer“ in der Literatur häufig mit dem Begriff Third Mission gleichgesetzt (Kanning & Richter-Harm, 2018) und steht damit offenbar im Zentrum der dritten Hochschulaufgabe. Hier offenbart sich eine Divergenz zur Sicht der Bevölkerung. Für die Adressat*innen der Third Mission sind Weiterbildung und Engagement von größerer Relevanz. Bei den weiteren Themen, die von den Bürger*innen in der offenen Frage 45-mal genannt wurden, wird vor allem auf Angebote zum Schutz der Umwelt Bezug genommen. Aber auch die weiteren Themen des Verbundprojekts – Digitalisierung, Gesellschaft und Mobilität – werden gewünscht.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse für die Praxis der Third Mission ein großes Potential auf: Damit es genutzt werden kann, braucht es eine Orientierung an den zentralen Themen der Region und damit am Interesse der Bürger*innen. So werden die Bürger*innen erreicht und dazu ermutigt, an Angeboten im Bereich der Third Mission teilzunehmen. Durch diesen Schritt der Teilnahme ändert sich scheinbar die Sicht auf die

Hochschulen und ihre Angebote bereits und die Bereitschaft steigt, noch an weiteren Aktivitäten teilzunehmen. So kann etwas von dem Potential, das die Third Mission aus Sicht aller beteiligter Gruppen bietet, gehoben werden.

Literatur

- Berghaeuser, H. (2017). Die Dritte Mission in der Hochschulgovernance. Eine Analyse der Landeshochschulgesetze. *Hochschulmanagement*, 12, 36–41.
- Blank, J., Wiest, M., Sälzle, S. & Bail, C. (2015). Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung-Report*, 38(3), 365–379.
- Denninger, A. (2020). Bedarfstransformationsprozesse als Ursache von Passungsproblemen zwischen Angebot und Nachfrage. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 55–62.
- Dornbusch, F. (2014). Das regionale Engagement von Hochschullehrern im Spannungsfeld individueller Anreize und lokaler Möglichkeiten. In K. Koschatzky, F. Dornbusch, M. Hufnagl, H. Kroll & E. Schnabl (Hrsg.), *Regionale Aktivitäten von Hochschulen – Motive, Anreize und politische Steuerung* (S. 45–78). Stuttgart: Fraunhofer Verlag.
- Fritsch, M. (2015). Die Bedeutung von Hochschulen für regionale Innovationsaktivitäten. In M. Fritsch, P. Pasternack & M. Titze (Hrsg.), *Schrumpfende Regionen – dynamisch Hochschulen: Hochschulstrategien im demografischen Wandel* (S. 119–134). Wiesbaden: Springer VS.
- Gronostay, M. & Lenz, T. (2017). *Gesellschaftliche Wirkung von Hochschulen im regionalen Kontext (Projektbericht)*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Hachmeister, C.-D., Henke, J., Roessler, I. & Schmid, S. (2016). Die Vermessung der Third Mission. Wege zu einer erweiterten Darstellung von Lehre und Forschung. *Die Hochschule*, (1), 7–13.
- Hagen, M. (2006). *Wissenstransfer aus Universitäten als Impulsfaktor regionaler Entwicklung. Ein institutionenökonomischer Ansatz am Beispiel der Universität Bayreuth* (Dissertation). Universität Bayreuth.
- Hart, A., Northmore, S. & Gerhardt, C. (2009). Briefing paper. Auditing, benchmarking and evaluating public engagement. *NCCPE Research Synthesis*, (1), 1–48.
- Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2017). *Mission, die Dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission*. Berlin: Wissenschafts-Verlag.
- Jaeger, A. & Kopper, J. (2014). Third mission potential in higher education. Measuring the regional focus of different types of HEIs. *Review of Regional Research*, 34(2), 95–118. <https://doi.org/10.1007/s10037-014-0091-3>
- Kanning, H. & Richter-Harm, B. (2018). *Wissenstransfer, Third Mission und Optionen für Nachhaltigkeitstransfer* (Arbeits- und Diskussionspaper). Hannover: Institut für nachhaltige Forschung, Bildung, Innovation.
- Koglin, G. (2011). *Wie neues Wissen in die Wirtschaft kommt. Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen in Berlin-Brandenburg*. Berlin: Regioverlag.
- Kowalski, J., & Schaffer, A. (Hrsg.) (2012). *Das Karlsruher Institut für Technologie-Impulsgeber für Karlsruhe und die Technologieregion*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing. <https://doi.org/10.5445/KSP/1000030730>
- Kroll, H. (2014). Möglichkeiten und Formen der Mitgestaltung regionaler Entwicklung. In K. Koschatzky, F. Dornbusch, M. Hufnagl, H. Kroll & E. Schnabl (Hrsg.), *Regionale Aktivitäten von Hochschulen – Motive, Anreize und politische Steuerung* (S. 7–28). Stuttgart: Fraunhofer Verlag.
- Lai, W.-H. (2011). Willingness-to-engage in technology transfer in industry-university collaborations. *Journal of Business Research*, 64(11), 1218–1223.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mildahn, B. & Schiller, D. (2006). Barrieren für den Wissenstransfer zwischen Universitäten und Unternehmen in Schwellenländern. Eine Analyse des regionalen Innovationssystems Bangkok. *Zeitschrift für Wirtschaftsgeographie*, 50(1), 31–43.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A. & Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of Universities*. Brighton: SPRU, University of Sussex.
- Pavel, F. (2008). *Wirtschaftsfaktor TU Berlin. Welchen Einfluss hat die TU Berlin auf die Berliner Wirtschaft?* Berlin: DIWecon.
- Prantl, J., Freund, S. & Kals, E. (2022). Strengthening social innovation in higher education institutes. An organizational change process involving staff and students. *Social Enterprise Journal*, 18(1), 140–162. <https://doi.org/10.1108/SEJ-10-2020-0094>
- Rohs, M., Schmidt, H.-J. & Dallmann, H.-U. (Hrsg.) (2020). *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv Media.

- Rohs, M. & Steinmüller, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung und Region. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 195–213). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schaffer, A., Fornahl, D. & Düvelmeyer, C. (2018). *Die Universität der Bundeswehr München als Impulsgeber für die Region*. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20043-5_3
- Schwikal, A. (2020). Evaluation des Ansatzes der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung. In M. Rohs, H.-J. Schmidt, H.-U. & Dallmann (Hrsg.), *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung Aufstieg durch Bildung* (S. 207–223). Bielefeld: wbv Media.
- Schober, W. & Gien, G. (2017). *Transferstrategien der Innovationsallianz Mensch in Bewegung für die Region Ingolstadt*. Abgerufen am 14. September 2022 von http://mensch-in-bewegung.info/wp-content/uploads/2019/06/Transferstrategie_Mensch-in-Bewegung.pdf
- Timmermann, D. & Hummelsheim, S. (2020). Nutzen und Erträge wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 137–151). Wiesbaden: Springer VS.
- Uyarra, E. (2010). Conceptualizing the regional roles of universities, implications and contradictions. *European Planning Studies*, 18(8), 1227–1246. <https://doi.org/10.1080/09654311003791275>
- Warnecke, C. (2016). *Universitäten und Fachhochschulen im regionalen Innovationssystem. Eine deutschlandweite Betrachtung*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer.

Autor*innen

Dr. Judith Prantl
judith.prantl@ku.de

Dr. Susanne Freund
susanne.freund@mail.de

Laura Pollack
laura.pollack@ku.de

Zahra Samiee Zafarghandi
Zahra.SamieeZafarghandi@stud.ku.de

Prof. Dr. Elisabeth Kals
elisabeth.kals@ku.de

Wissenschaftliche Weiterbildung als Format für Wissenstransfer

JENNIFER BLANK

LINDA VOGT

ESTHER BAUR

MARINA WIEST

Abstract

Das Aufgabenfeld von Hochschulen umfasst nicht nur Lehre und Forschung, sie sollen auch zur Problemlösung gesellschaftlicher Herausforderungen beitragen. Wissenschaftliche Weiterbildung wird dabei als Format zum Wissenstransfer zwischen Hochschule und Gesellschaft angewendet. Damit leisten Hochschulen einen wesentlichen Beitrag in regionalen Bildungslandschaften. Nun stellt sich die Frage, wie dieses Transferformat „wissenschaftliche Weiterbildung“ gestaltet werden kann, damit es gelingt. Der Beitrag behandelt diese Fragestellung, indem er zunächst die Faktoren aufzeigt, die einen Wissenstransfer grundsätzlich beeinflussen. Damit die Einflussfaktoren zu Erfolgsfaktoren des Transferformats der wissenschaftlichen Weiterbildung werden können, erfolgt darauf die Adaption bereits bekannter Gelingensbedingungen aus der Transformationsforschung auf die wissenschaftliche Weiterbildung. Aus der Zusammenführung der Einflussfaktoren und der Gelingensbedingungen ergeben sich Empfehlungen für das Transferformat der wissenschaftlichen Weiterbildung.

1. Wissenstransfer zwischen Hochschulen und der Region

Die Kernkompetenz von Hochschulen liegt in Forschung und Lehre (Hochschulrektorenkonferenz, 2022). Gestärkt und bereichert werden diese beiden Aufgabenfelder aber nicht nur durch die verschiedenen Disziplinen innerhalb der Wissenschaft selbst, sondern auch durch den Austausch mit Gesellschaft, Politik und Wirtschaft (ebd.). Viele Hochschulen haben sich deshalb das Ziel gesetzt, Problemstellungen der Gesellschaft aufzugreifen. Sie verstehen sich als transformative Akteur*innen der Region und vernetzen sich mit

anderen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Beteiligten, um Innovationen zu entwickeln und voranzubringen. Der Transfer von Ideen, Wissen und Technologie spielt hier eine entscheidende Rolle und wird als rekursiver Austauschprozess verstanden. Der Nutzen der Hochschule für die Gesellschaft kann folglich nur unter dem Transfergedanken bewertet werden.

Die wissenschaftliche Weiterbildung versteht sich in diesem Prozess als ein Format des Wissenstransfers (Blank, Wiest, Sälzle & Bail, 2015). Ein gelungener Wissenstransfer ist dabei von verschiedenen Einflussfaktoren abhängig. Es handelt sich um organisationale, wissensspezifische, individuelle und interaktionsspezifische Faktoren, die je nach Kombination und Ausprägung den Prozess des Transfers bestimmen (Krogh & Kröhne, 1998). Im Gegensatz zu anderen technologischen und forschungsnahen Transferformaten hat wissenschaftliche Weiterbildung zum Ziel, die Expertise der Hochschule für einen erweiterten Personenkreis zur Verfügung zu stellen (Wolter, Banscherus, Kamm & Neumerkel, 2016). Vor allem für gesellschaftliche Problemstellungen in der Region, können Hochschulen somit eine wichtige Rolle spielen.

Über die eben genannten *Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer* (siehe Kapitel 2) hinaus können *Gelingensbedingungen des Wissenstransfers* (siehe Kapitel 3) herangezogen werden, um das Gelingen von wissenschaftlicher Weiterbildung zu gewährleisten. Da Hochschulen sich als transformative Akteur*innen in der Region verstehen, können die Gelingensbedingungen transformativer Projekte (Blank et al., 2021)¹ auf die wissenschaftliche Weiterbildung adaptiert werden. Aus dem Zusammenspiel der Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer und der Gelingensbedingungen des Wissenstransfers ergeben sich Handlungsempfehlungen für die

¹ Die Gelingensbedingungen transformativer Projekte wurden im BMBF geförderten Forschungsprojekt „Q-trans - Qualitätsmessung in transformativen Projekten“ (Laufzeit: 2019-2022) erforscht und validiert.

wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen (siehe Kapitel 4).²

2. Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer

Unter Wissenstransfer wird eine zielgerichtete Übertragung von Wissen von einem Wissenssender zu einem Wissensempfänger verstanden (Rauter, 2013). Doch Transfer ist ein Fachbegriff, der in vielen unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen Gebrauch findet. Im Kontext dieses Beitrags kann mit Transfer „eine Anwendung von Wissen in einem neuen Kontext gemeint sein, aber auch das Nutzen von Erklärungswissen bei der Entwicklung von Technologien oder das Übertragen von Wissen aus den Institutionen des Wissenschaftssystems in andere gesellschaftliche Teilbereiche“ (Wissenschaftsrat, 2016, S. 9). Um die unterschiedlichen Qualitäten von Transfer differenzieren zu können, werden verschiedene Arten des Transfers voneinander abgegrenzt (u. a. Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1982; Salomon & Perkins, 1989). Inzwischen liegen erste Modelle vor, die geeignet sind, Kriterien für Transfer und für das Ausmaß der Transferleistung des Individuums genauer festzulegen (Barnett & Ceci, 2002; Hager & Hasselhorn, 2000).

Wissenschaftliche Weiterbildung als Format des Wissenstransfers

Wissenschaftliche Weiterbildung ist ein Format des Wissenstransfers. Sie hat in den letzten zehn Jahren, nicht zuletzt durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“³ (BMBF), einen tiefgreifenden Wandel erlebt. Das betrifft zunächst die formalen Rahmenbedingungen. Hochschulen sehen es zunehmend als ihre Aufgabe Weiterbildung anzubieten. Dafür wurden die verschiedensten strukturellen Rahmenbedingungen sowohl innerhalb der Hochschule (Institut, zentrale Einrichtung etc.) als auch außerhalb (GmbH, Akademie, Vereine etc.) genutzt und geschaffen. Allen gemein ist, dass die wissenschaftliche Weiterbildung näher an die Kernaufgaben der Hochschule gerückt ist (Hochschulrektorenkonferenz, 2022). Sich verändernde Bildungsbiografien machen es geradezu dringend notwendig, dass neben dem klassischen Bildungsweg viele andere Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung und persönlichen Entwicklung geschaffen werden.

Zweitens verändert sich die wissenschaftliche Weiterbildung auch hinsichtlich ihres Selbstverständnisses und damit einhergehend gestaltet sie sich stets neu. Schon lange sind nicht mehr nur weiterbildende Studiengänge unter dem Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung subsumiert, son-

dern es werden immer kleinteiligere Formate angeboten. Vor einigen Jahren wurde der Begriff des Kontaktstudiums immer prominenter, vom schweizerischen System (Swissuni, o.A.) wurden die Begriffe Certificate of Advanced Studies (CAS) und Diploma of Advanced Studies (DAS)⁴ adaptiert und mit dem Certificate und Diploma of Basic Studies auf den Bachelorbereich ausgeweitet (DGWF, 2018).

Hochschulen profitieren vom Wissenstransfer

Inzwischen dreht sich die Diskussion mit den Micro-Credentials um noch kleinteiligere Formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung (u. a. McGreal & Olcott, 2022). Gleichzeitig werden aber auch in der Community der wissenschaftlichen Weiterbildung folgende grundlegende Fragen diskutiert. Warum engagieren sich Hochschulen weiterhin auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung nachdem die großen Förderprogramme endeten? Welche Strategien werden damit verfolgt? Welche Vorteile bringt eine Verstetigung mit sich? Hochschulen können sich zu diesen Fragen unterschiedlich positionieren. So ist die wissenschaftliche Weiterbildung an vielen Hochschulen eng mit Strategie- und Entwicklungsplänen verwoben. Eine mögliche Antwort auf die genannten Fragen ist die der Gestaltung der Schnittstelle zwischen Hochschule und Peripherie. Vor allem Hochschulen für angewandte Wissenschaften legen großen Wert auf anwendungsorientierte Forschung und Lehre und pflegen deshalb ihre externen Kontakte stark. Dieses Feld kann durch Forschungsprojekte zwischen Hochschule und Industrie, durch Service-Learning-Projekte, aber eben auch durch ein breites und nachfrageorientiertes Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung gestaltet werden. Hier tut sich für Hochschulen die Möglichkeit auf, durch wechselseitigen Wissenstransfer von der wissenschaftlichen Weiterbildung zu profitieren.

Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer

Ein Wissenstransfer findet in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen den folgenden Beteiligten statt: (1) Teilnehmende der wissenschaftlichen Weiterbildung, (2) Wirtschaft/ Arbeitgebende sowie (3) die Hochschule selbst. Dieser Wissenstransfer hängt von verschiedenen Einflussfaktoren ab (Krogh & Kröhne, 1998):

1. **Wissensspezifische Faktoren:** Diese betreffen die Art des Wissens, bzw. dessen Vielfalt und außerdem besondere Fachspezifika.
2. **Organisationale Faktoren:** Hierunter werden Einflussgrößen verstanden, welche die Kultur, Strukturen und Systematiken der vorliegenden Systeme beschreiben.

² Der Ansatz, die Gelingensbedingungen transformativer Projekte auf die wissenschaftliche Weiterbildung zu übertragen, entstand bereits in den ersten Zügen eines Forschungsprojekts und wurde 2018 auf der Jahrestagung der DGWF vorgestellt (Blank, 2018). Im Rahmen dieses Vortrags wurde die Idee das erste Mal skizziert, jedoch waren die Gelingensbedingungen transformativer Projekte, auf die dieser Beitrag rekurriert, noch nicht empirisch validiert. Dies gelang im Rahmen der darauffolgenden Forschungsarbeit (Blank et al., 2021), weshalb der hier vorliegende Artikel den im Jahr 2018 im Rahmen des Vortrags postulierten Ansatz aufgreift und im Kontext der empirischen Ergebnisse weiterentwickelt und diskutiert.

³ Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Laufzeit: 2011-2020.

⁴ CAS und DAS sind Abschlüsse der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das CAS umfasst mindestens 10 Credit Points und eine Prüfungsleistung, das DAS ist umfangreicher mit mindestens 30 Credit Points und einer Prüfungsleistung (südwissen, o. A.)

3. Interaktionsspezifische Faktoren: Diese setzen die Beziehung der Akteur*innen sowie deren Verhalten untereinander in den Fokus. Machtstrukturen spielen dabei eine genauso große Rolle wie Vertrautheit oder Offenheit.
4. Individuelle Faktoren: Darunter werden im Besonderen individuelle Eigenschaften der Akteur*innen verstanden wie beispielsweise Lernwillen, Motivation, Kapazität und Erfahrungsschatz.

Werden diese Einflussfaktoren auf die Akteur*innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung bezogen, entstehen folgende Zusammenhänge (Blank et al., 2015, S. 369):

Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer	Hochschule	Studierende	Unternehmen
Organisational	Formalität	Individualität	Flexibilität
Wissensspezifisch	Forschungsorientierung	Erfahrungsorientierung	Anwendungsorientierung
Individuell	Zielgruppe	Individuum	Humankapital
Interaktionsspezifisch	Begleitung	Beziehung	Vernetzung

Abb. 1: Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer und Perspektive der Akteur*innen (eigene Darstellung)

Abbildung 1 veranschaulicht die Perspektiven der Akteur*innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und setzt diese mit den Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer in Beziehung. Diese Zusammenhänge können vor dem Hintergrund der Entwicklungen der letzten Jahre in der wissenschaftlichen Weiterbildung wie folgt neu bewertet werden:

Werden die organisationalen Faktoren auf den Wissenstransfer fokussiert, lässt sich erkennen, dass Hochschulen traditionell durch ihre Strukturen oft an Formalitäten ausgerichtet sind (Satzungen, Ordnungen, Gremien). Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist in den letzten Jahren aber ein Wandel zu beobachten. Grundsätzlich unterliegen Prozesse und Strukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung formalen Bedingungen. Diese werden jedoch immer mehr so gestaltet, dass die individuellen und flexiblen Bedarfe von Teilnehmenden und Unternehmen integriert werden. Hier geschieht eine Bedarfsorientierung nicht nur in Bezug auf die Inhalte der Weiterbildungen, sondern auch hinsichtlich der Formate (u. a. Christmann, 2019, 2020). Durch diese Annäherung wird ein Wissenstransfer befördert.

Besonders auf der Ebene der wissensspezifischen Einflussfaktoren ist die Gestaltung des Wissenstransfers relevant. Hochschulen gehen erfahrungsgemäß häufig von dem Ge-

danken aus, dass Wissenstransfer in der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutet, dass Forschungswissen in die Praxis übertragen wird. Der Wissenstransfer in der wissenschaftlichen Weiterbildung zeichnet sich aber vor allem durch seine Wechselseitigkeit aus. Für Teilnehmende in der Weiterbildung ist Wissen sehr erfahrungsorientiert. Inhalte der wissenschaftlichen Weiterbildung müssen daher an dieses Erfahrungswissen anknüpfen, um den Wissenstransfer erfolgreich zu gestalten. Andersherum können Hochschulen durch den Austausch mit Berufstätigen und Unternehmen von anwendungsorientiertem Wissen profitieren. In der Weiterbildung lässt sich dieses Wissen im Vergleich zur regulären Lehre leichter integrieren, da hier Prozesse und Strukturen flexibler gestaltet werden können (u. a. Blank et al., 2015).

Zielgruppenorientierung

Auch in der Zielgruppenorientierung haben sich in den letzten Jahren Veränderungen ergeben. So stellen Studierende ihre individuellen Wünsche in den Vordergrund. Dabei geht es ihnen oft um eine vertikale oder horizontale Weiterentwicklung in ihrem Berufsfeld. Die wissenschaftliche Weiterbildung greift vermehrt diesen individuellen Bedarf der Studierenden auf. Dies geschieht durch flexible Studienablaufplanung, durch die Kombination kleinteiliger Weiterbildungsformate und durch flexible und individuelle Anerkennungs- und Anrechnungsprozesse (Gruber, 2000). Unternehmen stehen dabei vor der Herausforderung, ihre Mitarbeitenden auf Zukunftsaufgaben vorzubereiten und ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten. Diesem Bedarf kommt die wissenschaftliche Weiterbildung immer mehr durch eine Entwicklung von Weiterbildung „on demand“ nach. Das bedeutet, sowohl der Inhalt als auch das Format können an den Bedarf des jeweiligen Unternehmens angepasst werden. Damit hat sich das Verständnis von „der Zielgruppe“ verändert. Hochschulen denken vielfach nicht mehr an ganze Zielgruppen, sondern an individualisierte Bildungswege, wenn es um die Gestaltung von wissenschaftlicher Weiterbildung geht (Vierthaler & Vierzigmann, 2017).

Ein wesentlicher Einflussfaktor für den Wissenstransfer kann dabei die Art der Interaktion sein. Die einzelnen Teilnehmenden stehen oft in engem Kontakt zum Beispiel mit dem Studiengangsmanagement. Hier ist „die“ Ansprechperson von entscheidender Bedeutung. Hochschulen sehen ihre Rolle weiterhin als begleitende Organisation und gestalten die Interaktion mit den Studierenden so persönlich wie möglich. Dennoch steht auch vermehrt ein Vernetzungsgedanke im Vordergrund. Denn nur durch diese gezielte Vernetzung, vor allem zu den Unternehmen, kann individualisierter Bedarf erfasst und umgesetzt werden (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015).

Diese Vielzahl an Einflussfaktoren gilt es zu berücksichtigen, wenn Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung als Format für Wissenstransfer gezielt einsetzen wollen. Wie aber können Prozesse, Abläufe und Strukturen gestaltet werden, damit dieser Wissenstransfer gelingt? Das folgende Kapitel befasst sich konkreter mit dieser Fragestellung.

3. Gelingensbedingungen des Wissenstransfers

Um Rahmenbedingungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Format für Wissenstransfer zu gestalten, ist es hilfreich, bereits bekannte Gelingensbedingungen heranzuziehen. Ein Ansatz aus der Transformationsforschung bietet hier Anknüpfungspunkte, die sogenannte transformative Forschung. Unter transformativer Forschung wird eine Forschung an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis verstanden, die einen Nachhaltigkeitsanspruch hat. Transformative Forschung bringt sich aktiv in gesellschaftliche Veränderungsprozesse ein. Konkret umgesetzt wird transformative Forschung in Wissenschaft-Praxis-Projekten, die mit ihren Projektzielen und deren Umsetzung auf einen nachhaltigen Wandel in der Gesellschaft hinwirken wollen (Stelzer et al., 2018, S. 405).

Gemeinsamkeiten von transformativer Forschung und wissenschaftlicher Weiterbildung

Im Folgenden sollen die Gemeinsamkeiten zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und transformativer Forschung genauer erläutert werden, um die Adaption der Gelingensbedingungen transformativer Forschung auf die wissenschaftliche Weiterbildung zu begründen. Wissenschaftliche Weiterbildung folgt einem partizipativen Ansatz und findet an der Schnittstelle von Forschung und Praxis statt – ebenso die transformative Forschung. Wie auch wissenschaftliche Weiterbildung eröffnet transformative Forschung Sinnhorizonte und Handlungsoptionen (Schneidewind et al., 2016, S. 31). Weiterbildungswilligen soll eine Möglichkeit zur persönlichen Weiterqualifikation eröffnet werden. Vor allem in sich schnell wandelnden Berufsbildern spielt Weiterbildung eine wesentliche Rolle für die Sinnhaftigkeit der Beruflichkeit. Sie ermöglicht es, sich neu im Berufsfeld zu positionieren oder neue berufliche Richtungen einzuschlagen. Eine weitere Gemeinsamkeit ist der Aufbau von Ziel- und Transformationswissen. Teilnehmende an wissenschaftlicher Weiterbildung können in deren Rahmen ihre berufliche Zukunft neu gestalten, entwickeln Vorstellungen über mögliche Karrierepfade und lernen gleichzeitig, welche Kompetenzen zum Erreichen neuer Berufsziele notwendig sind. Vereint sind die transformative Forschung und die wissenschaftliche Weiterbildung außerdem in der Normativität. Der Wissenserwerb in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist nicht rein objektiv, sondern eine subjektive Rekonstruktion des Lernenden. Auch in transformativen Projekten wird diese normative Setzung vorgenommen. Denn es werden Projektergebnisse, wünschenswerte Zielzustände und Transformationswissen durch Erfahrung und Kontextwissen normativ gesetzt (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014, S. 69-77). Wie in transformativen Projekten ist es zudem auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung schwierig, eine Kausalität zwischen Ereignissen herzustellen. So ist der Zusammenhang zwischen der Weiterbildung und der positiven beruflichen Entwicklung schwer nachzuvollziehen (Briedis & Rehn, 2011).

Im Folgenden werden die Gelingensbedingungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung als Format für Wissenstransfer angewendet.

Gelingensbedingungen	
Treiber	<ul style="list-style-type: none"> – Es sind treibende Personen involviert – Diese Personen verfügen über ausreichend Ressourcen – Der Inhalt wird als notwendig und brisant erkannt – Die Treiber erkennen das „große Ganze“
Ziel-, System- und Transformationswissen	<ul style="list-style-type: none"> – Die Ausgangssituation ist bekannt – Es liegen Entwürfe für einen wünschenswerten Zielzustand vor – Es liegt Wissen über Zielpfade und Umsetzungswissen vor
Zusammenarbeit und Wissensintegration	<ul style="list-style-type: none"> – Hochschulexterne werden in den Gestaltungsprozess eingebunden – Die verschiedenen Sichtweisen werden integriert – Alle Beteiligten profitieren
Reflexivität	<ul style="list-style-type: none"> – Es gibt einen Raum für Reflexion – Nicht nur das Ergebnis sondern auch der Prozess wird reflektiert – Die Reflexion führt zu Veränderungen
Austausch und Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> – Die Kommunikation findet auf Augenhöhe statt – Es gibt einen kontinuierlichen Austausch – Die Kommunikation ist für alle verständlich
Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> – Die Ergebnisse/Prozesse können in einen anderen Kontext übertragen werden – Nebeneffekte sind transparent – Verstetigung von (Transfer-)Formaten ist möglich

Abb. 2: Gelingensbedingungen in transformativen Projekten (eigene Darstellung)

Treiber befördern den Wissenstransfer durch wissenschaftliche Weiterbildung

Die erste Gelingensbedingung bezieht sich auf das Wirken von treibenden Kräften, also z.B. Personen aus der Hochschule oder einem Unternehmen. Soll ein Wissenstransfer durch wissenschaftliche Weiterbildung befördert werden, ist es wichtig, dass sogenannte Treiber in den Prozess involviert sind. Auf der Seite der Hochschule können das Personen in Funktionen sein, die über ausreichend Ressourcen und (gestalterische) „Macht“ verfügen, um Strukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung so anzulegen, dass sie Wissenstransfer befördern. Wenn von einem wechselseitigen Wissenstransfer ausgegangen wird, sind treibende Kräfte auch auf der Seite der Teilnehmenden bzw. deren arbeitgebenden Unternehmen zu finden. Der Nutzen des Wissenstransfers muss als notwendig oder brisant erkannt werden, damit der Prozess des Transfers überhaupt in Gang gesetzt und Wissen auch tatsächlich geteilt werden kann. Notwendigerweise wird von den treibenden Personen das „Große Ganze“ erkannt, also der Bedarf, der die wissenschaftliche Weiterbildung als Format des Wissenstransfers erforderlich macht. Dann ist Wissenstransfer nicht nur im Kleinen (zum Beispiel in der einzelnen Lehr-Lernsituation) möglich, sondern kann darüber hinaus institutionalisiert werden.

Wissen zu Status Quo, Ziel und Wege zum Ziel

Eine weitere Gelingensbedingung knüpft an das Generieren von System-, Ziel- und Transformationswissen an. Dieser Aspekt kann auf unterschiedlichen Ebenen Anwendung finden. Zum einen auf der inhaltlichen Ebene der wissenschaftlichen Weiterbildung (Welche Inhalte sollen vermittelt werden?), zum anderen auf der gestalterischen Ebene des Formats der wissenschaftlichen Weiterbildung an sich (Wie ist das Format aufgebaut? Was ist das didaktische Setting?). Unabhängig davon auf welcher der beiden Ebenen gedacht wird, muss das Wissen über die Ausgangslage (Systemwissen) sowie das Ziel (Zielwissen) und der Weg dorthin bzw. die Vorgehensweisen (Transformationswissen), um das Ziel zu erreichen für Lehrende, Lernende und Institutionen eindeutig und nachvollziehbar sein. Für den Wissenstransfer im Format der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutet das konkret, dass sich alle Prozessbeteiligten die verschiedenen Wissensarten erarbeiten müssen, damit der Transfer gelingen kann.

Wissen verschiedener Bereiche integrieren

Die dritte Gelingensbedingung befasst sich mit dem Aspekt der Zusammenarbeit von Wissenschafts- und Praxisakteur*innen. Das heißt, dass Wissenstransfer in der realen Situation nur dann möglich wird, wenn verschiedene Disziplinen und auch die Praxis ihre jeweilige Expertise einbringen können. Gerade hier eignet sich die wissenschaftliche Weiterbildung besonders als Format für Wissenstransfer, da sie an der Schnittstelle zwischen Praxis und Wissenschaft bzw. Lehrbetrieb angesiedelt ist. Wissenschaftliche Weiterbildung hat von Natur aus einen starken Bezug zur Praxis, erhebt hier die Bedarfe und reagiert idealerweise auf die Anforderungen sich verändernder Arbeitswelten. In der inhaltlichen und formalen Gestaltung von Weiterbildung können so auch hochschulexterne Partner*innen einbezogen werden. Hier fließt dann nicht nur wissenschaftliches Wissen von der Hochschule in die Praxis, sondern die Lehrveranstaltungen, und damit die Hochschule, profitieren auch inhaltlich von der Expertise der Teilnehmenden. Die Sichtweisen und die Erfahrungswerte der Teilnehmenden können so in die Weiterbildung selbst integriert werden und es findet eine Form von Wissensintegration statt. Dadurch profitieren alle Beteiligten von der wissenschaftlichen Weiterbildung als Format für Wissenstransfer an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Praxis.

Kontinuierliches Reflektieren

Eine weitere Gelingensbedingung bezieht sich auf reflexive Prozesse. Soll Weiterbildung als Format des Wissenstransfers genutzt werden und wurden Strukturen und Prozesse entsprechend unter Einbezug von Wissenschafts- und Praxisakteur*innen angelegt, ist den gestaltenden Einheiten an den Hochschulen aber auch den Teilnehmenden und Unternehmen immer wieder eine Möglichkeit zur Reflexion einzuräumen. Dies kann beispielsweise durch regelmäßige Feedbackschleifen oder im Rahmen von offenen Evaluationsvorgängen geschehen. Wichtig ist, dass dieser Prozess kontinuierlich stattfindet und nicht nur Ergebnisse oder Teiler-

gebnisse reflektiert werden, sondern auch die Gestaltung von Formaten, Strukturen und Prozessen. Idealerweise führen die Ergebnisse dieser Reflektion zu Veränderungen und Anpassungen, um den Wissenstransfer in bestmöglicher Weise zu gestalten.

Transparenz und Wertschätzung in der Kommunikation

Vor allem im Sinne der Wechselseitigkeit eines Wissenstransfers sind bei der Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteur*innen bestimmte Aspekte zu berücksichtigen. Dazu gehört, dass die Kommunikation auf Augenhöhe stattfindet. Im Rahmen von Lehr-Lernsituationen ist dies eine besondere Herausforderung, da die Lehrperson ein offenes Rollenverständnis haben muss, um die Weiterbildungsteilnehmenden nicht nur als Lernende, sondern auch als Expert*innen auf ihrem jeweiligen Gebiet anzuerkennen und ihre Expertise wertzuschätzen. Wissenstransfer kann gelingen, wenn die Sender*innen und Empfänger*innen von Wissen möglichst hierarchielos kommunizieren. Wichtig ist dabei neben einer kontinuierlichen Kommunikation, dass die Inhalte für alle verständlich sind. Das bedeutet auch, dass wissenschaftliches Wissen auf eine Anwendungsebene heruntergebrochen, anwendungsorientiertes Wissen in einen wissenschaftlichen Kontext gesetzt werden sollte.

Übertragbarkeit

In transformativen Projekten spielt zudem das Potential zur Übertragbarkeit eine wesentliche Rolle. Die Übertragbarkeit bezieht sich auf wissenschaftliche Weiterbildung als Format. Bei der Entwicklung neuer Weiterbildungsangebote können Prozesse und Strukturen, auch in Hinsicht auf die Funktion des Wissenstransfers, so angelegt werden, dass sie auf andere Angebote übertragbar sind. Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die damit einhergehende Verstetigung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. Durch die Ermöglichung einer Übertragbarkeit bzw. einer Strategie zur Verstetigung kann sichergestellt werden, dass gelungene Formate des Wissenstransfers in der wissenschaftlichen Weiterbildung immer wieder auch in anderen Kontexten Anwendung finden können.

4. Zusammenführung von Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen

Die in Kapitel 2 vorgestellten Einflussfaktoren auf den Wissenstransfer können nun in einem nächsten Schritt mit den Gelingensbedingungen aus Kapitel 3 zusammengebracht werden. Welche konkreten Empfehlungen für das Gelingen von wissenschaftlicher Weiterbildung als Format für Wissenstransfer lassen sich auf der Ebene der verschiedenen Einflussfaktoren definieren? Oder anders gesagt: Wie kann Wissenstransfer auf der organisationalen, wissensspezifischen, individuellen bzw. interaktionalen Ebene angelegt werden, damit er als wissenschaftliche Weiterbildung gelingt?

Werden die Gelingensbedingungen transformativer Forschung auf der Ebene der Einflussfaktoren des Wissenstransfers betrachtet, können Empfehlungen formuliert werden,

die das Gelingen des Wissenstransfers im Format der wissenschaftlichen Weiterbildung befördern können. Die in den Abbildungen 3 bis 6 gezeigten Empfehlungen für gelingenden Wissenstransfer in der wissenschaftlichen Weiterbildung können als Impulse für die Gestaltungen von Prozessen in der Weiterbildung verstanden werden. Grundsätzlich zeigt der Inhalt der Abbildungen, dass die Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung einem hohen Komplexitätsgrad unterliegt. Es muss also eine Vielzahl an Aspekten berücksichtigt werden.

In jeder der nun folgenden vier Abbildungen steht in der Mitte der „Blume“ die Ebene, auf der die Empfehlungen gegeben werden. Die Empfehlungen sind stichwortartig in den vier „Blütenblättern“ veranschaulicht.



Abb. 3: Gelingensempfehlungen für das Transferformat wissenschaftliche Weiterbildung auf der organisationalen Ebene

Auf der organisationalen Ebene sollten nicht nur die Teilnehmenden selbst, sondern auch die Unternehmen, also die Arbeitgebenden, einbezogen werden. Beide Akteur*innengruppen können dabei bestmöglich ihren Nutzen aus der Weiterbildung ziehen. Deshalb ist es ebenfalls von Bedeutung, dass die Praxis und damit die Arbeitgebenden in den Entwicklungsprozess von Weiterbildungsformaten eingebunden werden. Auf der organisationalen Ebene können damit übertragbare Weiterbildungsformate entstehen und etabliert werden.

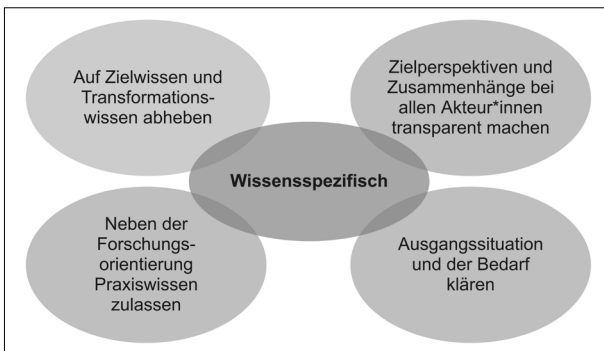


Abb. 4: Gelingensempfehlungen für das Transferformat wissenschaftliche Weiterbildung auf der wissenschaftsspezifischen Ebene

Auf der wissenschaftsspezifischen Ebene sollte die wissenschaftliche Weiterbildung auf das Zielwissen und den Weg dorthin, also das Transformationswissen, abzielen. Dazu kann neben der Forschungsorientierung das Praxiswissen beitragen. Dementsprechend werden dann auch Zielperspektiven und Zusammenhänge der wissenschaftlichen Weiterbildung transparent gemacht. Wobei auch das Wissen darüber vorhanden sein muss, welche Teilnehmenden und Arbeitgebenden aus welchem Unternehmen welche Bedarfe haben. Damit können diese gezielt in die wissenschaftliche Weiterbildung integriert werden.

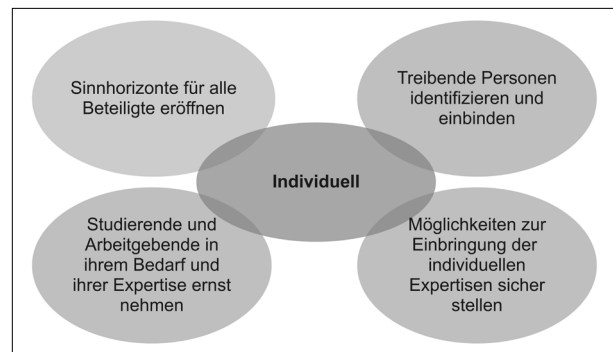


Abb. 5: Gelingensempfehlungen für das Transferformat wissenschaftliche Weiterbildung auf der individuellen Ebene

Auf der individuellen Ebene sollen mit der wissenschaftlichen Weiterbildung neue Sinnhorizonte eröffnet werden. Dabei ist es wichtig, dass Studierende und Arbeitgebende in ihren Bedarfen sowie Expertisen ernst genommen werden und diese einbringen können. Hierdurch können dann Akteur*innen identifiziert und eingebunden werden, die aufgrund der persönlichen Motive oder ihrer Funktion treibend auf die wissenschaftliche Weiterbildung wirken können.

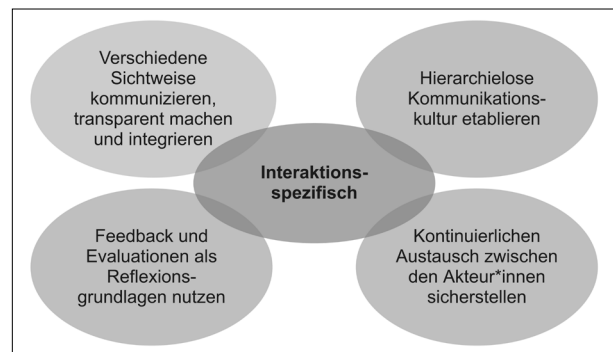


Abb. 6: Gelingensempfehlungen für das Transferformat wissenschaftliche Weiterbildung auf der interaktionsspezifischen Ebene

Auf der interaktionsspezifischen Ebene ist es wichtig, nicht nur die unterschiedlichen Sichtweisen verständlich zu kommunizieren und transparent zu machen, sondern gleichzeitig einen nicht-hierarchischen, kontinuierlichen und auf Reflexion beruhenden Austausch sicherzustellen.

Zusammenfassend kann Wissenstransfer in der wissenschaftlichen Weiterbildung gelingen, wenn Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen Berücksichtigung finden. Hierbei bedarf es aber eines Engagements in allen Akteur*innengruppen gleichermaßen. Studierende und arbeitgebende Unternehmen müssen in die Entscheidungsstrukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung eingebunden sein und die Motivation haben, aktiv am Prozess des Wissenstransfers mitzuwirken. Lehrende müssen sich als Lernbegleitende verstehen, die die Studierenden auf ihrem Weg unterstützen, deren Praxiswissen wertschätzen und nutzen. Und nicht zuletzt muss das Studiengangmanagement eine Lehr-/Lernkultur schaffen, die einen Austausch zwischen allen Akteur*innengruppen sicherstellt, um eine kontinuierliche Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihren Strukturen und Prozesse zu befördern.

Ausblick

Die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Verortung im hochschulischen Kontext hat sich in den letzten Jahren sehr gewandelt. Sie ist ein Instrument für den Austausch zwischen Forschung und Praxis und dient damit vermehrt dem Wissenstransfer. Wissenstransfer kann dabei auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Einerseits ist Wissenstransfer zwischen der Hochschule und ihren Weiterbildungsteilnehmenden im konkreten Lehr-Lernsetting möglich. Hier profitieren die Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung von der beruflichen Expertise ihrer Teilnehmenden. Andererseits können Hochschulen Weiterbildung als Format betrachten, dass die Schnittstelle zur Praxis gestaltet. Unter diesem Gesichtspunkt dient die wissenschaftliche Weiterbildung als Format für den Wissenstransfer zwischen verschiedenen Akteur*innengruppen.

Es wurde gezeigt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung viele Parallelen zu transformativen Projekten aufweist und damit auch in ihrer Funktion über den reinen Wissenstransfer hinaus gedacht Veränderungsprozesse in der Bildungslandschaft indizieren kann. Um die Frage zu beantworten, wie wissenschaftliche Weiterbildung angelegt werden kann, um Wissenstransfer zu befördern, können die Gelingensbedingungen transformativer Projekte herangezogen werden. Auf ihnen basierend ist es möglich, in Bezug auf die verschiedenen Einflussfaktoren des Wissenstransfers Gestaltungs- bzw. Gelingensempfehlungen zu formulieren. Bei der Entwicklung neuer Weiterbildungsformate können diese Berücksichtigung finden und damit Wissenstransfer gezielt befördern.

Im Forschungskontext stellt sich die Frage nach der Möglichkeit der Qualitätsmessung von Wissenstransferprozessen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und deren Gelingen. Zukünftig kann im empirischen Feld untersucht werden, in welcher Form und mit welchen Wechselwirkungen die Gelingensbedingungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung tatsächlich wirken. Dadurch kann eine Grundlage geschaf-

fen werden, um zukünftig wissenschaftliche Weiterbildung weiterhin als Format für Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Praxis zu etablieren.

Literatur

- Barnett, S. M. & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612–637. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>
- Blank, J., Vogt, L., Baur, E., Sälzle, S., Scholz, I. & Karossa, N. (2021). Indikatoren für das Gelingen und die Evaluation transformativer Projekte. *Qualität in der Wissenschaft (QiW)*, 15(3+4), 98–103.
- Blank, J. (2018). *Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Wissen gesellschaftlich wirksam machen*. Abgerufen am 07. März 2023 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2018/Vortraege/Weiterbildung_als_ein_Format_fuer_Wissenstransfer_an_Hochschulen_Blank.pdf
- Blank, J., Wiest, M., Sälzle, S. & Bail, C. (2015). Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 38(3), 365–379. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0044-7>
- Briedis, K. & Rehn, T. (2011). Welchen Einfluss hat Weiterbildung auf den beruflichen Aufstieg von Hochschulabsolventen? *Beiträge zur Hochschulforschung*, (4/2011), 58–83.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Campione, J. C. (1982). *Learning, Remembering, and Understanding. Technical Report No. 244*. Abgerufen am 07. März 2023 von <https://eric.ed.gov/?id=ed217401>
- Christmann, B. (2019). Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 12–21. <https://doi.org/10.25656/01:18305>
- 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
- DGWF - Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium. (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. DGWF-Empfehlung, beschlossen am 05.09.2018 in Köln. Abgerufen am 17. März 2023 von https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf

- Gruber, E. (2000). Modernisierung durch Flexibilisierung von Weiterbildung. In P. Heintel & L. Krainer (Hrsg.), *Weiter Bildung? Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung aus Theorie und Praxis* (S. 97-104). Wien: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-6293-4_10
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen. Was sollen sie bewirken können? In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: ein Handbuch* (S. 41-85). Bern: Huber.
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (Hrsg.) (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Oldenburg: Druckhaus - Verlag Friedrich Schmücker GmbH. <https://doi.org/10.25656/01:19363>
- Hochschulrektorenkonferenz. (2022). *Transfer und Kooperation als Aufgaben der Hochschulen*. Abgerufen am 30. März 2023 von <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/transfer-und-kooperation-als-aufgaben-der-hochschulen/>
- Krogh, G. von & Kröhne, M. (1998). Der Wissenstransfer in Unternehmen. Phasen des Wissenstransfers und wichtige Einflussfaktoren. *Die Unternehmung*, 52(5/6), 235-252. Abgerufen am 07. März 2023 von www.jstor.org/stable/24183239
- McGreal, R. & Olcott, D. (2022). A strategic reset. Micro-credentials for higher education leaders. *Smart Learning Environments*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00190-1>
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer. Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational psychologist*, 24(2), 113-142. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1
- Schneidewind, U. et al. (2016). Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung. *Ökologisches Wirtschaften*, 31(2), 30-34. <https://doi.org/10.14512/OEW310230>
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2. Aufl.). Marburg: Metropolis.
- Stelzer, F., Becker, S., Timm, J., Adomßent, M., Simon, K.-H., Schneidewind, U., Renn, O., Lang, D. & Ernst, A. (2018). Ziele, Strukturen, Wirkungen transformativer Forschung. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 27(4), 405-408.
- südwissen - Zukunft bilden. (o.A.). Weiterbildungsabschlüsse an Hochschulen. Abgerufen am 07. März 2023 von <https://www.suedwissen.de/weiterbildungsabschluss-hochschulen/>
- Swissuni - universitäre Weiterbildung Schweiz. (o.A.). *Abschlüsse und Zugangskriterien*. Abgerufen am 07. März 2023 von <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/#:~:text=Die%20Studieng%C3%A4nge%20Master%20of%20Advanced%20Studies%20&MAS%29%2C%20Diploma,CAS-%2C%20DAS-%20oder%20MAS-Abschluss%20der%20entsprechenden%20Universit%C3%A4t%20verliehen>
- Vierthaler, B. & Vierzigmann, G. (2017). Bildungswege begleiten. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann & T. Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 461-503). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15470-7_14
- Wissenschaftsrat. (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier (5665-16)*. Abgerufen am 07. März 2023 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html>
- Wolter, A., Banscherus, U., Kamm, C. & Neumerkel, J. (2016). Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Einleitung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 19-28). Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.

Autor*innen

Dr. Jennifer Blank
blank@hochschule-bc.de

Linda Vogt
vogt@hochschule-bc.de

Esther Baur
Esther.Baur@hochschule-bc.de

Marina Wiest
wiest@hochschule-bc.de

Die Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ein Scoping Review

ALINA ELSNER

Abstract

Das Wissen um die Hochschulwahl von angehenden Studierenden bietet wichtige Ansatzpunkte sowohl zur zielgerichteten Adressierung der Zielgruppe als auch zur Profilbildung der Hochschulen im Wettbewerb um (potenzielle) Studierende. Dies ist insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung von Relevanz, wobei die Hochschulwahlforschung in diesem spezifischen Bereich noch ein Desiderat zu sein scheint. Diesem Forschungsdesiderat widmet sich der vorliegende Artikel anhand eines Scoping Review mit dem Ziel, einen Überblick über die Forschung zur Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland zu geben und verfügbare Evidenzen in der Forschungsliteratur zu sammeln. Es zeigen sich Evidenzen in der Hochschulwahlforschung in Online- bzw. Fernstudienformaten sowie von erwachsenen bzw. postgradual Studierenden, die eine einfache Übertragbarkeit von Erkenntnissen aus herkömmlichen Hochschulwahlforschungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung nicht als angemessen erscheinen lassen und weitere Forschungsbedarfe verdeutlichen.

1. Einleitung

Warum und anhand welcher Kriterien wählen zukünftige Studierende eine Hochschule für ihr Studium aus? Diese Frage ist in der Hochschulforschung nicht neu – eine Vielzahl an theoretischen und empirischen Arbeiten rankt sich um die Hochschulwahl (u. a. Hemsely-Brown & Oplatka, 2015). Das Wissen um die Hochschulwahl von angehenden Studierenden bietet wichtige Ansatzpunkte sowohl zur zielgerichteten Adressierung der Zielgruppe als auch zur Profilbildung der Hochschulen im Wettbewerb um (potenzielle) Studierende (Noel-Levitz, 2005; Lansing, 2017, 2018; Silliman & Schleifer, 2018). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der Betonung von Bedarfs- und Markt-

orientierung für die Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote von Bedeutung (Reich-Claassen, 2020). Jedoch scheint die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen, welche angesichts der zunehmenden Erfordernisse lebenslangen Lernens bildungspolitisch stark an Bedeutung gewonnen hat (u. a. Wissenschaftsrat, 2019), bisher keine explizite Beachtung in der Hochschulwahlforschung zu finden.

Diesem Forschungsdesiderat widmet sich der vorliegende Artikel. Hierzu wird zunächst ein Einblick in das Begriffsverständnis und die Forschung zur Hochschulwahl gegeben, um anschließend die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Zielgruppen einzuordnen. Darauf folgend werden Verlauf und Resultate eines Scoping Review (von Elm, Schreiber & Haupt, 2019) dargestellt, insofern sich die Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen als Desiderat zeigt. Evidenzen können in Forschungsarbeiten zur Hochschulwahl in Online- bzw. Fernstudienformaten sowie von erwachsenen bzw. postgradual Studierenden identifiziert werden. Das Fazit reflektiert die gewonnenen Erkenntnisse und führt sie zusammen.

2. Die Hochschulwahl – Begriffsverständnis und Überblick

Die Hochschulwahl ist nach Greven (2011, S. 10) „zu verstehen als individuelle Auswahl eines Anbieters für Lehr- bzw. Studienleistungen auf Niveau des tertiären Bildungssektors durch einen potenziellen Studierenden“. Der Hochschulwahlprozess umfasst dabei sowohl die Auswahlentscheidung als auch den vorausgehenden Entscheidungsprozess „ausgehend von einer grundlegenden Problemerkennung bzgl. des Bedürfnisses nach höherer Bildung über Informationsgewinnung und Alternativenbewertung“ (ebd., S. 10). Forschungen zur Hochschulwahl verfolgen dabei „the goal of explaining how students make their decisions in order to

most accurately predict prospective students' choice behavior" (Obermeit, 2016, S. 14).¹

Die Hochschulwahl wird dabei als ein mehrstufiger Prozess, zumeist entlang der Kernphasen der grundsätzlichen Entscheidung für eine Hochschulbildung, über die Informationsgewinnung und Bildung von Auswahlmöglichkeiten sowie Verhaltensabsichten bis hin zur schlussendlichen Entscheidung zur Einschreibung bei einer Hochschule, verstanden (Kloß, 2016; Lansing, 2017, 2018; Obermeit, 2016). Bisherige Forschungen zur Hochschulwahl - im Folgenden als „herkömmliche Hochschulwahlforschung(en)“ bezeichnet - fokussieren zumeist die klassische Zielgruppe der sogenannten „traditionellen“ Studierenden der 16- bis 24-jährigen Abiturient*innen, welche direkt nach dem Schulabschluss erstmalig ein Hochschulstudium aufnehmen (möchten) (u. a. Kloß, 2016; Lansing, 2017; Nemar, Vrontis & Thrassou, 2020; Obermeit, 2016; Stewart, 2021).

Jedoch identifizieren Hemsely-Brown und Oplatka (2015) im Rahmen eines systematischen Review von wirtschafts- und bildungswissenschaftlicher Forschungsliteratur zur Hochschulwahl, dass signifikante Unterschiede in der Hochschulwahl zwischen Schulabsolvent*innen und jenen Personen, die in einer späteren Lebensphase ein Studium beginnen, bestehen. Sie betonen die Relevanz zur differenzierten Betrachtung von Hochschulwahl in Abhängigkeit von der Alters- bzw. Lebensstufe, in welcher sich die Studierenden befinden. Dieser Aspekt ist in der Forschung zugunsten der Beforschung von Schulabsolvent*innen wenig differenziert untersucht (ebd., S. 262), jedoch insbesondere für die Frage nach der Hochschulwahl im Bereich des weiterbildenden Studiums von Bedeutung. Dies soll im Folgenden durch eine Einordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung in herkömmliche Hochschulwahlforschungen verdeutlicht werden.

3. Die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Zielgruppen

Wissenschaftliche Weiterbildung umfasst nach einem weitgehend etablierten Verständnis

„die 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. 2f.).

Wenngleich Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung nicht ausschließlich von Hochschulen, sondern auch von nichthochschulischen Bildungsträgern offeriert werden können, haben sich Hochschulen als die „vornehmlichen in-

stitutionellen Ermöglichungskontexte wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Dollhausen & Lattke, 2020, S. 103) etabliert, weswegen diese im Folgenden fokussiert werden.

Nach diesem Verständnis wird ein Unterschied zwischen der Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote und den in der herkömmlichen Hochschulwahlforschung zumeist fokussierten „traditionellen“ (Lansing, 2017, S. 368) Studierenden deutlich:

„Sie [die wissenschaftliche Weiterbildung] richtet sich vorwiegend an Personen mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss, wobei sowohl Berufstätige mit als auch ohne Hochschulabschluss inkludiert sind. Angesichts der Berufstätigkeit der adressierten Personen eignet sich insbesondere ein berufsintegriertes, berufsbegleitendes Studium oder auch ein Fernstudium“ (Schwikal & Neureuther, 2020, S. 334).

Dies legt für die Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung neben der differenzierten Betrachtung der Alters- bzw. Lebensstufe der potenziellen Studierenden auch den Einbezug des offerierten Studienformats nahe. So identifizieren Harker, Slade und Harker (2001) in einer vergleichenden Analyse des Hochschulwahlprozesses zwischen Schulabgänger*innen und sogenannten „mature students“, die sich erst an späterer Stelle in ihrem Lebensweg für ein Studium entscheiden, signifikante Unterschiede im Hochschulwahlprozess. „Mature students“ ist es demnach besonders wichtig, dass sie während des Studiums weiterhin zuhause leben und ihren Familienpflichten sowie der Erwerbstätigkeit nachkommen können (ebd., S. 12f.). Dabei sind flexible Studienformate von besonderer Bedeutung für eine berufstätige Zielgruppe (Wolf, 2011).

In Deutschland ist derzeit nur ein nachgeordneter Anteil der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote im „klassischen“ Präsenzformat konzipiert (Nickel & Thiele, 2020, S. 46). Auch reine Fernstudienangebote sind selten anzutreffen, gegenüber einem hohen Vorkommen des Lehr-Lern-Formats des Blended Learning mit einer Kombination von Elementen des Fern- und Präsenzstudiums (ebd., S. 46). Dies weist auf eine hohe Relevanz von Fernstudienelementen für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote hin. Dabei zeigt die Trendstudie Fernstudium der IUBH (2021), dass inhaltlich und strukturell flexible sowie raum-zeitlich unabhängige Studienmodalitäten wichtig für die Wahl eines Fernstudienprogramms und damit einhergehend für eine Hochschule, welche das jeweilige Studienangebot offeriert, sind.

Wolf (2011) leitet schlussfolgernd ab, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung „[...] andere Kriterien bei der Hochschulbeurteilung relevant sind, als für Personen, die

¹ Eng verbunden mit und nicht immer ganz trennscharf abzugrenzen ist der Begriff der Hochschulwahl mit den Begriffen der Studienentscheidung, Studienortwahl und der Studienwahl (u. a. Kloß, 2016), weshalb diese für eine breit gestreute Recherche mitgeführt werden (Kapitel 4).

sich nach dem Abitur für ein Erststudium entscheiden“ (ebd., S. 152). Hieraus kann abgeleitet werden, dass eine einfache Übertragung von Erkenntnissen aus herkömmlichen Hochschulwahlforschungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung nicht angemessen ist. Mit dem Ziel einer stärkeren Fundierung dieser (vorläufigen) Annahme, wurde die aktuelle Hochschulwahlforschung mithilfe eines Scoping Review unter bildungswissenschaftlicher Schwerpunktlegung gesichtet.

4. Methodisches Vorgehen

Ein Scoping Review bietet ein systematisches Verfahren zur Orientierungsgewinnung über den Stand der Forschung in einem bestimmten Themenfeld, welches konzeptionell (noch) nicht umfassend erschlossen sein muss (von Elm et al., 2019). Das Ziel ist es, einen Überblick über die vorhandene Evidenz *ohne eine formale Bewertung* der Qualität der eingeschlossenen Literatur zu geben (ebd.). Hierdurch unterscheidet sich die Methode von anderen Formen systematischer Reviews, deren Ziel zumeist darin liegt, „eine oder mehrere Fragen zu beantworten, die auf der Synthese von Evidenz [...] basieren“ (ebd., S. 2). Das Scoping Review eignet sich dadurch insbesondere zur Untersuchung eines breiten Bereichs, der Identifikation von Forschungslücken sowie zur Klärung von Schlüsselkonzepten (ebd.). Dementsprechend wurde das vorliegende Scoping Review mit dem Ziel durchgeführt, verfügbare Evidenzen zu sammeln und einen Überblick über die Forschung zur Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland zu geben sowie mögliche Schnittstellenthemen in der Hochschulwahlforschung zu identifizieren.

Im Juni 2021 wurde eine kriteriengeleitete Recherche unter bildungswissenschaftlicher Schwerpunktlegung in den folgenden Datenbanken durchgeführt: ERIC, Fachportal Pädagogik, DIE-Literaturdatenbank zur Erwachsenenbildung, Bildungsserver, OLC, pedocs und die Online-Bibliothek der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung“², sowie der wirtschaftswissenschaftlichen Datenbank Econbiz³. Scopus, als eine der größten Datenbanken für peer-reviewte Literatur aus unterschiedlichen Fachdisziplinen, wurde für eine breit gestreute Recherche ebenfalls einbezogen⁴. Die Recherche wurde mit einem festgelegten, deutsch- und englischsprachigen Schlagwortset unter sukzessiver Kombination der Suchterme und Nutzung von booleschen Operatoren durchgeführt (Tabelle 1).

Hochschul-Studien-Studienort Universitäts-	-wahl -entscheidung	wissenschaftliche Weiterbildung weiterbildendes Studium Fernstudium
higher education university college	choice decision	continuing higher education university continuing education distance education

Beispiel: (Hochschulwahl OR Hochschulentscheidung)
AND “wissenschaftliche Weiterbildung“

Tab. 1: Schlagwortkombinationsraster der Literaturrecherche (eigene Darstellung)

Bei der Online-Bibliothek der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung“ wurde auf die Kombination der Terme mit dem Begriff „wissenschaftliche Weiterbildung“ und seinen verwandten englisch- und deutschsprachigen Begriffen verzichtet, da dieser Fachbezug bereits der Literatúrauswahl dieser Datenbank inhärent ist. Der Begriff „Fernstudium“ wurde aufgrund der Relevanz von Fernstudienelementen für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote vor dem Hintergrund eines hohen Bedarfes nach zeitlicher und örtlicher Flexibilität der Zielgruppen mit aufgenommen (Nickel & Thiele, 2020) und stellte sich im Rechercheverlauf als fruchtbar heraus.

Insgesamt wurden mit der Schlagwortrecherche (unter Anwendung der angegebenen Filterungen bei ERIC, Econbiz und Scopus) 1268 Treffer erzielt. Sie wurden mit dem Ziel, so weit wie möglich aktuelle Literatur zum spezifischen Feld der Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland sowie weitere Evidenzen in anderen Feldern der Hochschulwahlforschung zu identifizieren, hinsichtlich ihrer Aktualität, Titel, Abstracts und Volltexte näher gesichtet. Nach Anwendung der festgelegten Ein- und Ausschlusskriterien (Tabelle 2) sowie Elimination von Dopplungen reduzierte sich die Trefferzahl deutlich.

Es verblieben letztendlich acht Publikationen, die sich für die Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung als besonders relevant zeigten und in die nähere Betrachtung eingeschlossen wurden. Sechs dieser Publikationen wurden unter Anwendung der Schlagworte „Fernstudium“ bzw. „distance education“ identifiziert, zwei Publikation unter Anwendung des Schlagwortes „wissenschaftliche Weiterbildung“ oder seiner verwandten deutsch- bzw. englischsprachigen Begriffe. Die eingeschlossenen Publikationen sind durchgängig in englischer Sprache verfasst. Auch wurde keine

² Der Bund-Länder-Wettbewerb förderte 2011-2020 insgesamt 77 Projekte von deutschen Hochschulen und Hochschulverbänden zur Entwicklung und Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote (Nickel & Thiele, 2020, S. 39).

³ Filterung anhand der einschlägigen, systemeigenen Schlagworte Hochschule, higher education (institution), Studium, university education, returns to education, students, Studierende, multi-criteria analysis, multikriterielle Entscheidungsanalyse, graduates, adult, mature, postgraduate.

⁴ Filterung anhand der Fachdisziplinen Social Sciences, Environmental Sciences, Business, Management and Accounting, Decision Sciences, Multidisciplinary, Psychology sowie der einschlägigen, systemeigenen Schlagworte Adult, (Continuing/Distance/Higher) Education, University/-ies, Distance, Higher Education Institutions, Distance Learning, Upper-Division Undergraduate, College.

dieser eingeschlossenen Publikationen aus einer Institution im deutschsprachigen Raum heraus veröffentlicht. Die eingeschlossenen Publikationen stellen keinen expliziten Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung (in Deutschland) her, sondern zeigen vielmehr Evidenzen aus der internationalen, US-amerikanischen und asiatischen Forschung zu Hochschulwahl in Online- bzw. Fernstudienformaten sowie von erwachsenen bzw. postgradual Studierenden auf (Tabelle 3).

	Einschlusskriterien	Ausschlusskriterien
sprachliche Eingrenzung	Publikationen auf Deutsch oder Englisch	Publikationen in anderen Sprachen
zeitliche Eingrenzung ⁵ bei originär bildungswissenschaftlichen Datenbanken	Publikationsjahr ≥ 2000	Publikationsjahr < 2000
zeitliche Eingrenzung ⁶ bei nicht-originär bildungswissenschaftliche Datenbanken	Publikationsjahr ≥ 2011	Publikationsjahr < 2011
thematische Eingrenzung	Adressierung der Kernthematik: Hochschulwahl in Kombination mit wissenschaftlicher Weiterbildung, ihren Zielgruppen oder Fernstudienaspekten	fehlende Adressierung der Kernthematik ⁷

Tab. 2: Ein- und Ausschlusskriterien (eigene Darstellung)

Art	Anzahl	Land	Relevanz	Autor*innen
Zeitschriftenartikel	5	Vietnam (1), Malaysia (1), Südkorea (1), USA (2)	postgraduale (1), Fern- (3), Online- (1) Studierende	Dao & Thorpe (2015); Ghani, Said & Nasir (2008); Lansing (2017); Stewart (2021); Yoon (2019)
Disser-tation	1	USA	Fernstudierende	Lansing (2018)
For-schungsbericht	2	USA (2)	Online- (1), erwachsene (1) Studierende	Noel-Levitz (2005); Silliman & Schleifer (2018)

Tab. 3: Eingeschlossene Publikationen (eigene Darstellung)

Die Ergebnisse der Recherche lassen auf einen bisher marginalen expliziten Erkenntnisstand zum Thema der Hochschulwahl im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland schließen. Dennoch zeigen sich Schnittstellenthemen in der Hochschulwahlforschung, welche im Folgenden überblickhaft dargestellt werden.

5. Evidenzen

Alle eingeschlossenen Publikationen fokussieren auf die Hochschulwahl von studieninteressierten bzw. immatrikulierten Personen, die anhand nachfolgender Merkmale Gemeinsamkeiten mit der Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung aufweisen:

- „erwachsen“ bzw. älter (i.d.R. ≥ 25 Jahre) als die typischerweise untersuchte Personengruppe herkömmlicher Hochschulwahlforschungen (Dao & Thorpe, 2015; Ghani, Said & Nasir, 2008; Lansing, 2017, 2018; Noel-Levitz, 2005; Silliman & Schleifer, 2018)
- Berufstätigkeit (Noel-Levitz, 2005; Lansing, 2017, 2018; Silliman & Schleifer, 2018; Stewart, 2021; Yoon, 2019)
- familiäre und finanzielle Verpflichtungen (Noel-Levitz, 2005; Silliman & Schleifer, 2018; Stewart, 2021; Yoon, 2019)
- limitierte Zeit- und Energieressourcen für das Studium (Silliman & Schleifer, 2018)
- teilweise erste(r) Studienabschluss bzw. -erfahrungen (Dao & Thorpe, 2015; Lansing, 2017, 2018; Silliman & Schleifer, 2018; Stewart, 2021)
- teilweise Studieren im Vollzeitmodus (Noel-Levitz, 2005)

Forschungen zur Hochschulwahl von erwachsenen bzw. postgradual Studierenden sowie von Online- bzw. Fernstudierenden können damit als Schnittstellenthemen zur Thematik der Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung angesehen werden. Im Folgenden wird ein gegliederter Überblick über die gesammelten Evidenzen gegeben.

5.1 Evidenzen aus der Hochschulwahl von erwachsenen bzw. postgradual Studierenden

In ihrer Studie zu Einstellungen von erwachsenen, amerikanischen Studieninteressierten gegenüber dem (erneuten) Besuch einer Hochschule identifizieren Silliman und Schleifer (2018) folgende zentrale Hochschulwahlfaktoren dieser Zielgruppe: 1) hochqualifizierte Lehrende, 2) die Bezahlbarkeit des Studienangebots, 3) der Erwerb von Kompetenzen für die Arbeitstätigkeit, 4) Unterstützungsangebote der Hoch-

⁵ Festlegung primär vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung.

⁶ Für eine möglichst aktuelle und gleichzeitig themenfokussierte Suche wurde zwischen originär bildungswissenschaftlich ausgerichteten Datenbanken und solchen mit wirtschaftswissenschaftlicher (Econbiz) bzw. fachlich breiter Ausrichtung (Scopus) unterschieden.

⁷ z. B. Übergangsberatung, Hochschulgovernment/-finanzierung/-internationalität, Hochschulwahl von Schulabgänger*innen.

schule im Studienverlauf und in der Übergangsphase von der Hochschule in die Erwerbstätigkeit nach Abschluss, 5) die Anerkennung von bereits erworbenen Hochschulleistungen, 6) ein komfortabler („convenient“) Hochschulstandort, 7) das Anbieten von Lehrveranstaltungen abends und an Wochenenden, 8) eine gute Reputation der Hochschule, sowie 9) Übergangsmöglichkeiten in umfassendere bzw. andere zertifikats- und abschlussbezogene Studienangebote (ebd., S. 20f.)

In einer Studie zur Hochschulwahl von vietnamesischen Studierenden stellen Dao und Thorpe (2015) zudem deutliche Unterschiede in der Informationsbeschaffung und Entscheidungsfindung von Studierenden ohne und mit einem ersten Hochschulabschluss fest:

„While undergraduates are influenced more by the opinions of parents and siblings, postgraduates are affected more by the opinions of teachers and friends/colleagues. These results suggest that universities wanting to attract undergraduates should concentrate on advertising and family influencers such as parents and siblings. In contrast, universities wishing to attract postgraduates, should focus on programme, non-family influencers such as teachers and friends or colleagues, and price such as tuition fees, the flexibility of payment time, and method.“ (ebd., S. 675)

Die Erkenntnisse aus den Forschungen von Dao und Thorpe (2015) sowie Silliman und Schleifer (2018) zeigen sowohl Gemeinsamkeiten (z. B. Qualität der Lehre, Reputation der Hochschule, Qualifizierung für die (zukünftige) Berufstätigkeit) als auch Unterschiede (z. B. Informationsbeschaffung und Entscheidungsfindung) zu herkömmlichen Hochschulwahlforschungen auf. Sie betonen zudem die Bedeutsamkeit von flexiblen, zielgruppen- und bedarfsorientierten Studienstrukturen sowie -finanzierungsmöglichkeiten.

5.2 Evidenzen aus der Hochschulwahl von Online- und Fernstudierenden

In diesem Abschnitt werden Evidenzen aus der Hochschulwahlforschung zum Online- bzw. Fernstudienformat gebündelt dargestellt. Nach Ghani et al. (2008, S. 17) kann ein Fernstudium als eine stark individuelle Lernaktivität im Rahmen von mediengestützten Lehr-/Lernformaten in örtlicher und zeitlicher Unabhängigkeit verstanden werden. Dabei ist sowohl die Nutzung webbasierter als auch anderer (Tele-)Kommunikationsmedien möglich. Online-Studienformate können daher als besondere Form des Fernstudienformats angesehen werden.

Im Rahmen des Forschungsberichts *National Online Learners Priorities Report* von 2005 des Hochschulberatungsunternehmens Noel-Levitz Inc. werden Faktoren der Hochschulwahl in onlinebasierten Studienprogrammen von amerikanischen Hochschulen vorgestellt. Die identifizierten Hauptfaktoren 1) Bequemlichkeit („convenience“), 2) Studienplan („work schedule“), 3) flexible Studienstrukturen, 4) Studienkosten, 5) Möglichkeit zur Anrechnung von bereits erbrachten Leistungen, 6) Reputation der Hochschule, und 7) zukünftige Arbeitschan-

cen, bieten dabei eine flexible Vereinbarkeit des Studiums mit Beruf, Familie sowie weiteren Verpflichtungen (ebd., S. 2, 6).

Auch Yoon (2019) betont in einer Studie zu institutionellen Faktoren der lokalen Orientierung von amerikanischen Online-Studierenden in Einklang mit den von Silliman und Schleifer (2018), Dao und Thorpe (2015) sowie Noel-Levitz (2005) identifizierten Hochschulwahlfaktoren, die unterstützende Funktion der flexiblen Studienstruktur von Online-Angeboten für „nichttraditionelle“ Studierende. Der Autor hebt aufgrund der Studienergebnisse zudem die Wichtigkeit sozialer Eingebundenheit in Online-Studienformaten sowie einen Bedarf nach weiteren Forschungserkenntnissen zur (lokal orientierten) Hochschulwahl von nichttraditionell Studierenden hervor (ebd., S. 78f.).

In einer Studie an malaysischen Hochschulen beschäftigen sich Ghani et al. (2008, S. 22ff.) mit Faktoren der Hochschulwahl im Fernstudium. Die Autor*innen identifizieren die drei Hauptkategorien der Hochschulwahl 1) Merkmale des Studienangebots, 2) Merkmale der Studienverwaltung, und 3) Ressourcenaufwand, wobei hierbei insbesondere die Anerkennung von Qualifikationen, die berufliche Weiterentwicklung und die persönliche Zufriedenheit die drei Hauptfaktoren der Hochschulwahl von Fernstudierenden darstellen.

Im Rahmen einer qualitativen Studie zur Hochschulwahl von ausgewanderten bzw. transnationalen Fernstudierenden in Korea stellt Stewart (2021) darüber hinaus bei den Befragten einen sehr pragmatischen Prozess der Informationsbeschaffung und Entscheidungsfindung für das jeweilige Fernstudienangebot fest, bei dem zumeist nur eine einzige Hochschule für das Studium in Betracht gezogen wird:

“While getting information from friends, family members, or coworkers, is not surprising and common among college choice models [...], the lack of further information gathering highlighted a proverbial ‘path of least resistance’ for many of the participants in this sample.“ (ebd., S. 55)

Hierbei zeigen sich die Zugänglichkeit zu und eine bequeme mediale Gestaltung von Studieninformationen als zentrale Faktoren der Hochschulwahl (ebd., S. 59).

Eine erste Synthese von herkömmlichen Hochschulwahlforschungen und Teilnahmeforschungen im Fernstudium nimmt Lansing (2017, 2018) anhand einer Studie unter Baccalaureate-Studierenden an einer privaten Hochschule in den USA vor, welche die Grundlage für die Entwicklung eines Modells der Hochschulwahl für das Fernstudium bildet. Die Studie zeigt, dass spezifisch fernstudienbezogene, aber auch „traditionelle“ Faktoren aus herkömmlichen Hochschulwahlforschungen Einfluss auf die Hochschulwahl der Befragten nehmen (Abbildung 1; Lansing, 2017, S. 380ff.), wobei sich die Möglichkeit, einen Studienabschluss parallel zu Berufstätigkeit und Familienpflichten erlangen zu können, als der am höchsten bewertete Hochschulwahlfaktor darstellte.

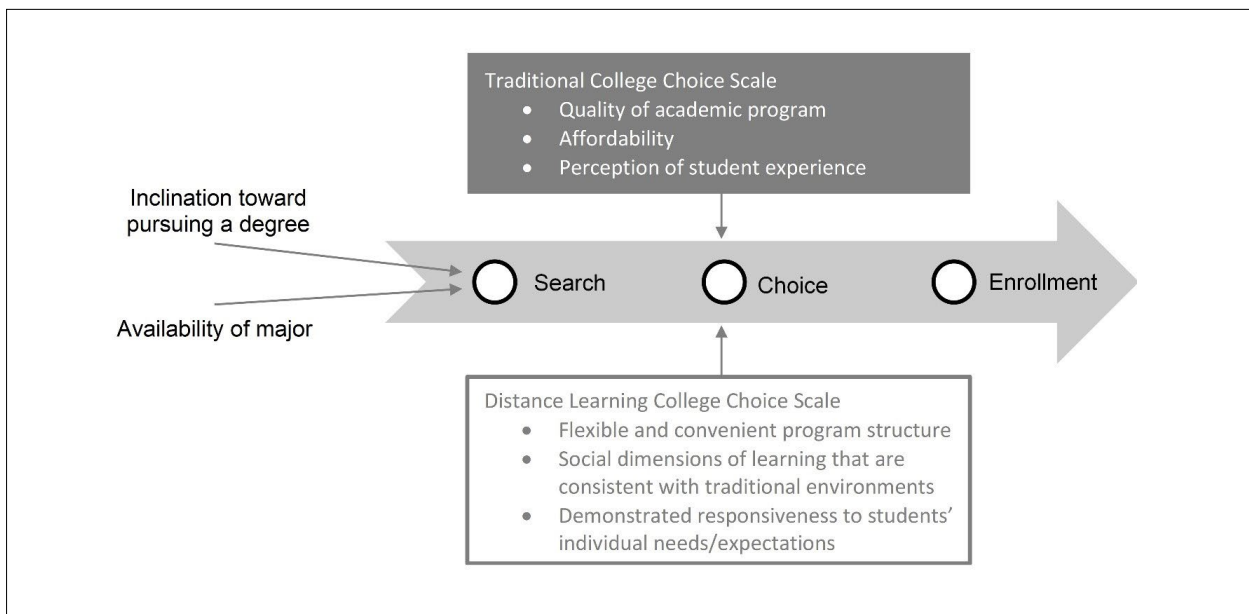


Abb. 1: A New Model of College Choice for Distance Learners (Erstellt nach Lansing, 2018, S. 116)

Lansing (2018) stellt in ihrer Analyse einen Unterschied zwischen den „traditionellen“ und den fernstudienbezogenen Kategorien der Hochschulwahl fest: während sich die „traditionellen“ Hochschulwahlfaktoren 1) akademische Qualität, 2) Bezahlbarkeit, und 3) Wahrnehmung der Studienerfahrung insbesondere auf institutionelle Merkmale von Hochschulen beziehen, scheinen im Fernstudienbereich jene Faktoren einen höheren Stellenwert einzunehmen, die eine Unterstützung der Hochschulen für das Erreichen der persönlichen und beruflichen Ziele ihrer Fernstudierenden umfassen – nämlich 4) flexible, bequeme Studienstrukturen, 5) „traditionelle“ soziale Dimensionen des Lernens, sowie 6) das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Erwartungen der Studierenden (ebd., 95). Hierdurch ergibt sich für die Autorin ein Wandel im Verständnis von Hochschulwahl für den Fernstudienbereich von einer anbieter-/ institutionenzentrierten Perspektive hin zu einem nutzer*innenzentrierten Verständnis von Hochschulwahl: „To that end, [...] the new model of college choice for distance learners has shifted dramatically from a provider or institution-centric model of choice to a user-centric model“ (ebd., S. 95).

Die Forschungserkenntnisse von Ghani et al. (2008), Yoon (2019), Stewart (2021) und Lansing (2017, 2018) weisen schlussfolgernd auf einige bedeutsame Faktoren der Hochschulwahl von Online- bzw. Fernstudierenden hin:

- Vereinbarkeit des Studiums insbesondere mit Beruf und Familie
- Bezahlbarkeit des Studienangebots
- retrospektiver, gegenwärtiger und prospektiver Bezug: Anknüpfung am aktuellen und bisherigen persönlichen Bildungs- und Berufswegdegang sowie dessen Weiterführung

- Berücksichtigung der Bedürfnisse und Erwartungen der (potenziellen) Studierenden (u. a. bequeme und flexible Studienstrukturen)
- einfache, bequeme Informationsbeschaffung und Entscheidungsfindung

Damit zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten (z. B. Bezahlbarkeit) als auch Unterschiede (z. B. Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie) in herkömmlichen und fernstudien-spezifischen Hochschulwahlfaktoren, welche sich nicht zuletzt in einem veränderten, nutzer*innenzentrierten Verständnis von Hochschulwahl ausdrücken.

6. Diskussion

Die Erkenntnisse aus dem vorgestellten Scoping Review stellen eine Momentaufnahme der Hochschulwahlforschung mit bildungswissenschaftlicher Schwerpunktlegung zum Zeitpunkt der Durchführung des Review dar. Limitierungen ergeben sich darüber hinaus durch die Auswahl der genutzten Datenbanken sowie Ein- und Ausschlusskriterien, durch die gewählten Suchterme und fachlichen bzw. inhaltlichen Filterungen. Des Weiteren kann die Nutzungsform von Wildcard-Operatoren das Ergebnis beeinflussen. Deren Nutzung wurde, gemäß den Suchmöglichkeiten der jeweiligen Datenbanken, in der Eingangsphase der Recherche vorgenommen (z. B. „weiterbild* Stud*“), lieferte jedoch keine nennenswerten Unterschiede in den generierten Treffern, sodass auf die in Kapitel 4 vorgestellten Schlagwortkombinationen fokussiert wurde.

Nicht ausgeschlossen werden kann, dass Evidenzen zur Hochschulwahl in bestehenden Forschungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, zum Fernstudium, oder zu nichttraditionellen bzw. berufstätigen oder in Teilzeit Studierenden

implizit enthalten sein können (z. B. Teilhabe-, Teilnahme-, Adressat*innenforschung, u. a.), jedoch nicht als solche *explizit* deutlich werden. Hier könnten weitere Schnittstellenthemen neben Forschungen zur Hochschulwahl von Erwachsenen bzw. postgradual Studierenden sowie von Online- bzw. Fernstudierenden für die Thematik der Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung liegen, deren Identifikation über die thematische Fokussierung des vorgestellten Scoping Review auf die Hochschulwahlforschung hinausgeht und einen Bedarf nach weiteren Forschungserkenntnissen verdeutlicht.

7. Fazit

Das vorgestellte Scoping Review wurde mit dem Ziel durchgeführt, verfügbare Evidenzen zu sammeln und einen Überblick über die Forschung zur Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland zu geben sowie mögliche Schnittstellenthemen in der Hochschulwahlforschung zu identifizieren. Während die Recherche keine spezifische Evidenz zur Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland hervorbrachte, konnten Evidenzen in internationalen Forschungen zu Schnittstellenthemen (hier: Hochschulwahl von Erwachsenen bzw. postgradual Studierenden, von Online- bzw. Fernstudierenden) identifiziert werden. Dabei zeigen sich Gemeinsamkeiten mit, aber auch Unterschiede zu herkömmlichen Hochschulwahlforschungen, nicht zuletzt in einem Wandel von einer anbieter-/ institutionenzentrierten Perspektive hin zu einem nutzer*innenzentrierten Verständnis von Hochschulwahl. Die Annahme, dass eine einfache Übertragung von Erkenntnissen aus herkömmlichen Hochschulwahlforschungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung nicht angemessen ist (Kapitel 3), bestätigt sich damit im Rahmen dieses Scoping Review.

Vor diesem Hintergrund kann, unter Berücksichtigung der genannten Limitationen, die Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland als Forschungsdesiderat bezeichnet werden. Dessen Relevanz ist insbesondere vor dem Hintergrund der zunehmenden Erfordernisse lebenslangen Lernens, der Bedarfs- und Marktorientierung, sowie der damit verbundenen Bedeutung einer zielgerichteten Adressierung der Zielgruppe und Entwicklung studierbarer Angebote für die wissenschaftliche Weiterbildung, als hoch einzuschätzen (Noel-Levitz, 2005; Lansing, 2017, 2018; Silliman & Schleifer, 2018):

„Also, because college choice is the beginning of a student's college career and is a precursor to persistence and degree completion, understanding the college choice process of the distance learner may provide important information for predicting and ensuring both the long-term academic success of these non-traditional students and the long-term reputation of distance-based program providers.“ (Lansing, 2017, S. 388)

Literatur

- Dao, M. T. N. & Thorpe, A. (2015). What factors influence Vietnamese student's choice of university? *International Journal of Education Management*, 29(5), 666-681.
- Dollhausen, K., Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte, M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99-121). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_5
- Elm, von E., Schreiber, G. & Haupt, C. C. (2019). Methodische Anleitung für Scoping Reviews (JBI-Methodologie). *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen (ZEFQ)*, 143, 1-7.
- Ghani, E. K., Said, J. & Nasir, N. M. (2008). Determinants of Malaysian adult learner's distance learning. *US-China Education Review*, 5(5), 17-26.
- Greven, G. (2011). Hochschulen als Marken. Ein Beitrag zur Hochschulwahl auf verhaltenstheoretischer Grundlage. Wiesbaden: Gabler.
- Harker, D., Slade, P. & Harker, M. (2001). Exploring the Decision Process of 'School Leavers' and 'Mature Students' in University Choice. *Journal of Marketing for Higher Education*, 11(2), 1-20.
- Hemsley-Brown, J. & Oplatka, I. (2015). University choice. What do we know, what don't we know and what do we still need to find out? *International Journal of Educational Management*, 29(3), 254-274.
- IUBH Internationale Hochschule (2021). *Trendstudie Fernstudium. Bildung 2021. Digitales Lernen wird zum neuen Standard*. Abgerufen am 01. April 2022 von https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1614857660/Presse%20und%20Forschung/Studien/202103%20Trendstudie%20Fernstudium/IUBH_Whitepaper_Trendstudie_Fernstudium_16zu10_10_Final_icrtea.pdf
- Kloß, A. (2016). *Der Studienwahlprozess. Soziale und institutionelle Einflussfaktoren*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- KMK - Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2001). *Sachstand- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz zum 21.09.2001. Abgerufen am 01. April 2022 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereich-wiss-Weiterbildung-HS.pdf
- Lansing, J. (2017). A New Model of College Choice for Distance Learners. *Journal of Educational Technology*, 45(3), 365-389.

- Lansing, J. (2018). *College Choice in Distance-Based Nursing Programs* (Dissertation). University at Albany, University of New York: ProQuest LLC.
- Nemar, S. E., Vrontis, D. & Thrassou, A. (2020). An innovative stakeholder framework for the Student-Choice Decision making process. *Journal of Business Research*, 119, 339-353.
- Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2020). Zentrale Entwicklungstrends 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. 39-64). Münster: Waxmann.
- Noel-Levitz, Inc. (2005). *National Online Learners Priorities Report*. Abgerufen am 01. April 2022 von <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490032.pdf>
- Obermeit, K. (2016). *Cornerstones of University Choice. Context, Mental Models, and Decision-Making Processes* (Dissertation). Leuphana Universität Lüneburg. Abgerufen am 01. April 2022 von <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/index/index/docId/754>
- 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.
- Schwikal, A. & Neureuther, J. (2020). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 331-351). Wiesbaden: Springer.
- Silliman, R. & Schleifer, D. (2018). *A Major Step. What Adults Without Degrees Say About Going (Back) to College*. Public Agenda. Abgerufen am 01. April 2022 von <https://www.publicagenda.org/reports/a-major-step-what-adults-without-degrees-say-about-going-back-to-college/>
- Stewart, W. H. (2021). Determinants of Studying at “Home” While Living “Abroad”. A Grounded Theory Study on College-Choice Among Western Expatriate And Transnational Distance Students in the Republic of Korea. *Forum for International Research in Education (FIRE)*, 7(1), 42-67.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Abgerufen am 01. April 2022 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>
- Wolf, S. (2011). *Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Entwicklung eines Erklärungsmodells unter Berücksichtigung des Hochschulimages*. Wiesbaden: Gabler.
- Yoon, H. (2019). An Online College Near Me. Exploring the Institutional Factors of E-Learners' Location Orientation. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 64-84.

Autorin

Alina Elsner, M.A.
alina.elsner@rptu.de

Regional- und Fachvernetzungsstellen als neues Instrument für die Hochschulweiterbildung

Ein Praxisbericht aus Baden-Württemberg

ARMIN MÜLLER

Kurz zusammengefasst ...

Seit 2021 läuft in Baden-Württemberg das Landesprojekt Hochschulweiterbildung@BW, in dessen Mittelpunkt die strukturelle Weiterentwicklung der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung steht. Im folgenden Beitrag wird die dritte Säule des Projektes, die Initiierung und Etablierung einer Struktur von Regional- und Fachvernetzungsstellen an den beteiligten Hochschulen, in den Blick genommen. Dieses neue Instrument wird zunächst in seiner Grundstruktur vorgestellt, eine Zwischenbilanz nach Ablauf der ersten Projekthälfte gezogen und dann der Frage nachgegangen, wie die Arbeit der Regional- und Fachvernetzungsstellen dazu beiträgt, die Bedarfe aus Wirtschaft und Gesellschaft und die Weiterbildungsangebote der Hochschulen noch besser in Passung zu bringen.

Weiterbildungsoffensive „Weiter.mit.Bildung“ in Baden-Württemberg

„Die Berufswelt befindet sich durch Digitalisierung, Künstliche Intelligenz oder auch Robotik in einem technologischen Wandel. Auch die Anforderungen an die Beschäftigten verändern sich. Mit der Weiterbildungsoffensive wollen wir für alle Beschäftigten im Land, insbesondere die Geringqualifizierten, Facharbeiterinnen und Facharbeiter, aber auch Höherqualifizierte, flexible und innovative Angebote schaffen. Denn die Weiterbildung ist der Schlüssel, um den Menschen Sicherheit und neue Chancen im Wandel zu geben“ (Landesregierung Baden-Württemberg, 2021a), so begründet der Baden-Württembergische Ministerpräsident Winfried Kretschmann eine große Initiative seiner Landesregierung im Bereich der beruflichen, wissenschaftlich und künstlerischen Weiterbildung.

Seit 2021 führt Baden-Württemberg diese Weiterbildungsoffensive als gemeinsame Initiative der drei Landesministerien für Wirtschaft, Kultus und Wissenschaft unter dem Titel „Weiter.mit.Bildung“ durch und zielt mit einem Bündel von Maßnahmen auf eine Stärkung und Unterstützung der unterschiedlichen Felder der Weiterbildung. Im Bereich der Hochschulen wurde 2021 durch das zuständige Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (MWK) ein eigenständiges Landesprojekt Hochschulweiterbildung@BW zunächst mit einer Laufzeit bis Ende 2024 ins Leben gerufen. Im Mittelpunkt steht eine strukturelle Weiterentwicklung der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung. Hierfür hat das MWK mit allen staatlichen Hochschulen in Baden-Württemberg drei Programmsäulen vereinbart, die zusammen die Qualitätssicherung der Angebote verbessern und ihre Vermarktung professionalisieren sollen: Die erste Säule besteht im Aufbau einer Informations- und Buchungsplattform für die Angebote der Hochschulen; die zweite Säule umfasst die Entwicklung eines Qualitätssiegels für Weiterbildungsangebote aus dem Hochschulbereich und die dritte Säule bildet die Initiierung einer Struktur der Regional- und Fachvernetzung an den Hochschulen (Landesregierung Baden-Württemberg, 2021b). Diese dritte Säule soll „darauf hinarbeiten, dass der Bedarf der Wirtschaft und die Weiterbildungsangebote an Hochschulen fachlich und regional noch besser zueinander passen“ (ebd.), so die Aufgabenstellung und das Nutzenversprechen.

Im Mittelpunkt dieses Praxisberichts steht das neue Instrument der Regional- und Fachvernetzung an den Hochschulen in Baden-Württemberg¹. Es wird zunächst seine Einbettung in das Gesamtprojekt sowie seine Grundstruktur und Arbeitsweise vorgestellt. Im Fokus steht dabei die Frage, wie die Regional- und Fachvernetzungsstellen beim Abgleich

¹ Dr. Armin Müller ist Leiter der HFU Akademie, der zentralen Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule Furtwangen. Im Projekt Hochschulweiterbildung@BW hat er die Rolle des Co-Projektleiters übernommen und verantwortet damit das Teilprojekt der Regional- und Fachvernetzung.

zwischen den Hochschulangeboten und den Bedarfen in Wirtschaft und Gesellschaft unterstützend wirksam werden. Da sich das Projekt erst in der Mitte seiner Laufzeit befindet, wird diese Frage nur auf Basis dreier Beispiele diskutiert.

Strukturen der Regional- und Fachvernetzung

Zunächst werden die Struktur und Arbeitsweise der Regional- und Fachvernetzungsstellen vorgestellt. In der Kooperationsvereinbarung des Ministeriums mit den beteiligten Hochschulen wurde 2021 hierzu vereinbart, dass ein landesweites „regional und thematisch fokussiertes Netzwerk“ eingerichtet wird, mit dem Ziel „den fachlichen Austausch zwischen den Bedarfen der Wirtschaft und den Möglichkeiten der Wissenschaft zur Entwicklung maßgeschneiderter Weiterbildungsangebote“ zu fördern (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2021, S. 6). Auf dieser Basis wurden insgesamt 25 Regional- und Fachvernetzungsstellen eingerichtet, die diese Aufgaben für alle 48 beteiligten Hochschulen übernehmen.

Dabei wurden alle Hochschularten berücksichtigt: Für das große und bevölkerungsreiche Flächenland Baden-Württemberg sind es insgesamt neun Universitäten, sechs Pädagogische Hochschulen, 21 Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW), die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) sowie elf Hochschulen bzw. Akademien für Kunst und Musik. Aus diesen Zahlen wird deutlich, dass nicht jede Hochschule mit einer eigenen Stelle ausgestattet werden konnte, wobei zu ergänzen ist, dass einige der eingerichteten Stellen zudem als Teilzeitstellen organisiert sind. Das heißt, einige Regional- und Fachvernetzungsstellen sind für zwei Hochschulen zuständig und der gesamte Bereich der künstlerisch-musischen Hochschulen und Akademien wird insgesamt von zwei Stellen betreut. Die Entscheidungen über diese Zuordnungen wurden in enger Abstimmung mit den jeweiligen Landesrektorenkonferenzen getroffen.

Damit wurde in der Gesamtheit der Projektsäule eine Art Matrixstruktur gebildet. Disziplinarisch sind die Stellen an den Hochschulen verortet und arbeiten dort in den unterschiedlichen Strukturen und Einrichtungen der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung. Über die Aufgaben im Kooperationsvertrag bilden sie aber eine landesweite Struktur und sind dazu aufgerufen, die vereinbarten Ziele der Regional- und Fachvernetzung gemeinsam anzugehen. Unterstützt werden sie dabei von der Gesamtprojektleitung, die bei der Universität Freiburg liegt, und von der Hochschule Furtwangen, die über ein Community Management die Rolle der Co-Projektleitung für diese dritte Säule wahrnimmt. Das Community Management an der Hochschule Furtwangen umfasst den Aufbau und die Bereitstellung einer gemeinsamen, internen Online-Plattform zum kollaborativen Arbeiten, die Organisation eines Qualifizierungsprogramms für die Mitarbeiter*innen der Regional- und Fachvernetzung sowie die Organisation bzw. Koordinierung von zentralen

Projektveranstaltungen, insbesondere regelmäßiger Plenen aller Regional- und Fachvernetzer*innen.

Regional- und Fachcluster

Das Netzwerk arbeitet vor allem in zwei Dimensionen zusammen: zum einen auf regionaler Ebene und zum anderen auf fachlicher Ebene. Da das Flächenland Baden-Württemberg in sehr viele, sehr heterogene Regionen zerfällt, sowohl über große ländliche Räume als auch über mehrere urbane Ballungsräume verfügt, wurden die politischen Verwaltungsstrukturen als Basis einer regionalen Zusammenarbeit gewählt. Hierzu wurden vier Regionalcluster für die vier Regierungsbezirke des Landes eingerichtet (südwissen, o. A.):

- Nordbaden,
- Südbaden,
- Nordwürttemberg,
- Südwürttemberg.

Hier arbeiten jeweils zwischen sechs und acht Vernetzer*innen daran, gemeinsame Formate und Aktivitäten in Richtung Wirtschaft, Unternehmen sowie Fach- und Führungskräfte der Regionen zu entwickeln und durchzuführen.

Die fachliche Zusammenarbeit findet ebenfalls in einer Clusterstruktur statt. Deren Struktur orientiert sich zum einen an den großen Zukunfts- und Transformationsthemen von Wirtschaft und Gesellschaft, wie sie auch in der Kooperationsvereinbarung explizit benannt sind: neue Mobilität, Digitalisierung, Klimawandel und Folgen der Corona-Pandemie. Zum anderen wurden sie aus den Bedarfen der Hochschulen und den bestehenden Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung heraus entwickelt. Entsprechende Abfragen und Erhebungen wurden über die Rektorate der Hochschulen und über die Landesgruppe der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) zu Projektbeginn 2021 durchgeführt, auf deren Basis sich die Regional- und Fachvernetzungsstellen zugeordnet haben.

Hieraus haben sich in der Projektarbeit sechs Fachcluster herausgebildet, die letztlich beide Perspektiven widerspiegeln – also sowohl die politischen Anforderungen an das Landesprojekt als auch die Interessen und Kompetenzen der Hochschulen (ebd.):

- Digitale Transformation
- Bildung, Gesellschaft und Soziales
- Gesundheit und Soziales
- Digital Management
- Kunst und Kultur
- Sustainability

Während in einem Fachcluster Kunst und Kultur fünf Vernetzer*innen zusammenarbeiten, sind es im Fachcluster Digitale Transformation 14 Personen. Beide Themenfelder haben aber ihre Berechtigung, insbesondere wenn man be-

denkt, dass ein weiterer Ausbau der Angebote nur auf Basis bestehender Fachkompetenzen und dem akademischen Personal in den Hochschulen und Fakultäten gelingen kann.

Matching und Future Skills

Ein zentraler Impuls des Landesprojektes, wie er sich auch eingangs im Zitat des Ministerpräsidenten wiederfindet, ist die Annahme, dass Weiterbildungsangebote der Hochschulen und Bedarfe in der Wirtschaft und Gesellschaft gut zueinander passen (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2021, S. 7). Dies meint erstens die Passung des bestehenden Angebots zum vorhandenen Bedarf, impliziert jedoch auch zweitens die Entwicklung neuer Angebote für bestehende Bedarfe und letztlich auch drittens – im Sinne eines strategisch-politischen Vorausschauens – die (gemeinsame) Entwicklung von neuen Angeboten für zukünftige Anforderungen. All das wird gerne unter dem Begriff „Matching“ subsummiert, jedoch erfordern die Perspektiven je unterschiedliche Herangehensweisen und lassen sich bezogen auf ihre Prozesse nicht zwangsläufig zusammenfassen. Es spannt sich ein ganzes Spektrum an Aktivitäten im Sinne eines Matchings auf: angefangen mit einer besseren Informationsarbeit bis hin zu einer strategischen Vernetzung der Planungs- und Entwicklungsprozesse von Hochschulen und Unternehmen. Letztlich sind jedoch alle diese Formen eines Matchings leistbar und entsprechen auch den Kompetenzen und Möglichkeiten in den Hochschulen.

Die Regional- und Fachvernetzung im Landesprojekt setzt bislang vor allem bei der Professionalisierung des Marketings und bei der Weiterentwicklung bestehender Weiterbildungsangebote an. Beispiele dieser Arbeit werden in den Folgeabschnitten vorgestellt.

Inhaltlichen Rückenwind erhielten die wissenschaftliche Weiterbildung und die Landesoffensive durch die Studie Future Skills in Baden-Württemberg, die 2021 von der Agentur Q veröffentlicht wurde (Klier et al., 2021). In Konkretisierung der allgemeinen Diskussion um Future Skills (Kirchherr, Klier, Lehmann-Brauns & Winde, 2018), wurden dabei Unternehmen in Baden-Württemberg dazu befragt, welche berufliche Fähigkeiten in den nächsten fünf Jahren wichtig sein werden und in welchem Umfang hierfür Bedarf an Qualifikation in den Unternehmen besteht. In der Studie vertreten sind 245 Unternehmen aus den vier Schlüsselindustrien Automobil- und Zulieferindustrie, Maschinenbau, Metallindustrie sowie Medizintechnik (Klier et al., 2021, S. 10).

Es überrascht nicht, dass die Studie einen sehr hohen Qualifizierungsbedarf in den Bereichen technologischer und Industrie-Fähigkeiten sieht, und dass auch sogenannte digitale Schlüsselqualifikationen (z. B. agile Arbeitsweise oder Digitale & Data Literacy) von großer Bedeutung sind. Für Hochschulen besonders wichtig ist die Erkenntnis, dass gerade im Bereich überfachlicher Fähigkeiten wie Flexibilität, Führungskompetenz, Resilienz oder Kreativität der

größte Bedarf gesehen wird (ebd., S. 24). Damit sind Fähigkeiten angesprochen, die klassischerweise im Rahmen eines Hochschulstudiums gefördert oder weiterentwickelt werden. Insofern sind Hochschulen als Träger von Weiterbildungsangeboten von zentraler Bedeutung zur Befriedigung des Qualifizierungsbedarfs im Bereich Future Skills. Das im Projekt beförderte Matching von Hochschulkompetenzen und aktuellen Bedarfen in Wirtschaft und Gesellschaft sollte auf fruchtbaren Boden fallen.

Arbeitsbeispiele aus den Strukturen

Zum aktuellen Zeitpunkt hat das Projekt etwa die Halbzeit erreicht. Die Formierung und der Aufbau der Strukturen und Kommunikationsroutinen ist abgeschlossen und mündete mittlerweile in eine systematische Arbeitsphase, in der die Regional- und Fachvernetzungsnetzstellen sowohl nach innen in die Hochschulen als auch nach außen in Richtung Wirtschaft und Unternehmen wirken. Um nur einige Kennzahlen zu den Aktivitäten des Netzwerks zu nennen: Es konnten in dieser ersten Projekthälfte rund 750 Gespräche mit Akteuren der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen geführt werden, rund 400 Gespräche fanden mit Akteuren in Wirtschaft und Gesellschaft statt, rund 100 Veranstaltungen (Messen, Tagungen, Workshops, Verbandstreffen etc.) wurden besucht und über 30 Veranstaltungen mitgestaltet.

An dieser Stelle sollen drei exemplarische Beispiele für die Arbeitsfelder des Netzwerks vorgestellt werden.

Das erste Beispiel betrifft die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW). Die DHBW ist die größte Anbieterin wissenschaftlicher Weiterbildung in Baden-Württemberg. Für den gesamten Bereich Duale Masterstudiengänge und Weiterbildung wurde mit dem Center for Advanced Studies (CAS) eine eigene zentrale Einrichtung der DHBW am Standort Heilbronn (Bildungscampus Heilbronn) ins Leben gerufen. Ermöglicht wurde diese Gründung seit 2014 wesentlich mit Hilfe der finanziellen Förderung der Dieter-Schwarz-Stiftung (Lidl-Konzern). Zudem ist die DHBW mit ihrem dualen Studienangebot im Bachelorbereich traditionell sehr nah an den Unternehmen und ihren Ausbildungswünschen verortet, sodass dieser Hochschule ein Matching im berufsbegleitenden Masterbereich und in der Weiterbildung naturgemäß sehr viel leichter fällt als anderen.

Offiziell spricht die DHBW von rund 9.000 Unternehmen und sozialen Einrichtungen, die als duale Partner*innen mit der Hochschule zusammenarbeiten. Mit neun Standorten in allen Regionen Baden-Württembergs ist die Hochschule räumlich sehr stark in der Fläche des Landes vertreten und in vielen Branchen gut verwurzelt. Auf der Basis der dualen Masterangebote hat die DHBW ein breites Weiterbildungsangebot entwickelt, das durch eine konsequente und modulare Struktur sehr viele Angebote und Formate bereitstellt. Das Angebot reicht von Einzelseminaren über Zertifikatsprogramme bis

hin zu Masterstudiengängen. Auf dieser breiten und in der Hochschulstruktur verankerten Basis an Unternehmenskontakten sowie einem marktorientierten Angebotsprogramm ist die DHBW sicherlich eine Vorreiterin für das im Landesprojekt geforderte Matching bestehender Bedarfe und bestehender Hochschulkompetenzen.

Trotz dieser guten finanziellen und strukturellen Ausgangsbedingungen benötigte es mehrere Jahre, um diese neuen Strukturen und Angebote aufzubauen und Erfolge im Sinne von Teilnehmer*innen- und Umsatzzahlen zu verzeichnen. Die zwei an der DHBW angesiedelten Stellen für Regional- und Fachvernetzung können dieses Feld weiter bestellen und an konkreten Einzelprojekten mitarbeiten, mit dem die Hochschule ihr Netzwerk in Richtung Unternehmen und Branchen weiter ausbaut.

Das zweite Beispiel betrifft das Regionalcluster Südwürttemberg im Landesprojekt. Es zeigt, wie die kooperative Struktur im Landesprojekt arbeitet und im Sinne eines gemeinschaftlichen Matchings Früchte trägt. Beteiligt sind hier mehrere mittelgroße Hochschulen aus dem Segment der Angewandten Wissenschaften (HAW) und eine Pädagogische Hochschule, die in der Region Bodensee-Oberschwaben gemeinschaftlich auf Unternehmen zutreten und damit das bestehende Kontakt Netzwerk wesentlich ausweiten. Die Vernetzer*innen des Regionalclusters Südwürttemberg nutzen dabei bestehende Veranstaltungen wie Karrieremessen in der Region für Erstkontakte mit den regionalen Unternehmen. Im Rahmen des Erstkontakts wird auf die grundsätzliche Existenz von Weiterbildungsangeboten an den Hochschulen verwiesen, die entstehende Angebotsplattform vorgestellt und ein grundsätzliches Interesse an weiterführenden Möglichkeiten der Zusammenarbeit ausgelotet. Daraus ergeben sich weiterführende Einzelgespräche oder ein kontinuierlicher Austausch mit Unternehmen, in denen ausführlich die Bedarfe in einzelnen Abteilungen eruiert und mit den Angebotsformaten der Hochschulen abgeglichen werden. Flankiert werden diese Kontaktgespräche mit kleineren Schnupperangeboten, die einen möglichst niedrigschwelligen Erstkontakt mit der Hochschulweiterbildung sicherstellen.

Dieses Beispiel zeigt, wie die begrenzten Ressourcen der Hochschulen sinnvoll gebündelt und für gemeinsame Informations- und Akquiseaktivitäten genutzt werden. Das angesprochene Regionalcluster ist hier eine nützliche Struktur, die bei der Erschließung der eigenen Regionen hilft und letztlich einen Austausch befördert, der alle beteiligten Hochschulen und Unternehmen dabei unterstützt, sich gegenseitig kennenzulernen. Diese Form von Matching geht schon über das erste Beispiel hinaus, denn sie führt Akteure zusammen, die bislang noch keinen oder wenig Kontakt hatten. Hochschulen werden hier in zunehmendem Maße als Bildungspartnerinnen für den Qualifizierungsbedarf bestehender Belegschaften wahrgenommen.

Das dritte Beispiel betrifft das Themenfeld des Fachclusters Gesundheit und Soziales im Landesprojekt. In ihm haben sich sechs Vernetzer*innen zusammengeschlossen. Im Fachcluster werden u. a. Branchen nach ihren besonderen Strukturen und Weiterbildungsbedarfen untersucht, um dann auf dieser Basis (neue) Weiterbildungsangebote anbieten zu können. So hat das Fachcluster exemplarisch die für das Land Baden-Württemberg wichtige Zukunftsbranche der Medizintechnik fokussiert und hier Weiterbildungsbedarfe in unterschiedliche Richtungen entwickelt. Die Medizintechnik ist eingebettet in den gesamten Bereich Gesundheit und Medizin, der sich durch seine strukturelle Vielfalt auszeichnet und von der produzierenden Industrie über Handel und Dienstleistungen bis hin zu den Anwendungen in Kliniken und medizinischen Einrichtungen reicht.

So existiert in der Region in und um Tuttlingen das größte Unternehmenscluster im Bereich Medizintechnik in ganz Deutschland. Zu einigen internationalen Großunternehmen kommen bis zu 400 kleinere Unternehmen, die zusammen über 10.000 Mitarbeitende in der Region beschäftigen. Wie möglicherweise die Automobilindustrie im Raum Stuttgart prägt auch hier eine Branche gleichzeitig die regionale Wirtschaft. Die Hochschulpolitik des Landes hat auf diese Situation grundsätzlich schon durch Ansiedlung eines eigenen Hochschulcampus in Tuttlingen reagiert. Dieser wurde 2008 als Außencampus der Hochschule Furtwangen gegründet und bietet ein grundständiges, ingenieurwissenschaftliches Programm im Bachelor- und Masterbereich an. In jüngster Zeit reagiert der Hochschulcampus aber auch auf neue Qualifizierungsbedarfe der Branche. Ein Beispiel hierfür ist die gerade stattfindende Implementierung eines weiterbildenden Masterstudiengangs „Medizintechnik – Regulatory Affairs“. Inhaltlich stellt sich die Hochschule damit auf neueste Anforderungen rund um den Zulassungsbereich medizintechnischer Produkte ein. Formal ist das Angebot modular, berufsbegleitend und zeitlich flexibel strukturiert, sodass es für Berufspraktiker*innen attraktiv ist.

Das Beispiel zeigt, wie in einer Branche Bedarfe für Qualifizierung und Weiterbildung entstehen und wie von Seiten der Hochschulen darauf mit passgenauen, neuen Angeboten reagiert wird. Im Sinne des beschriebenen Matching-Prozesses bewegen wir uns im Bereich des zweiten Typs.

Ausblick

Das Landesprojekt Hochschulweiterbildung@BW zielt mit seinen drei Säulen auf eine strukturelle Weiterentwicklung der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung für die gesamte Breite der beteiligten Hochschulen. Dabei geht es um eine Intensivierung des Austausches zwischen Hochschulen und Wirtschaft bzw. Gesellschaft. Mit Themen und Formaten der Weiterbildung schaffen sich Hochschulen Instrumente, um flexibel, aktuell und praxisnah auf Frage- und Problemstellungen in Unternehmen bzw.

Organisationen, Branchen oder Berufsgruppen reagieren zu können. Gleichzeitig braucht es auch eine erhöhte Wahrnehmbarkeit der Hochschulangebote für die Akteure in diesen Bereichen. In diese Richtung wirkt das Landesprojekt insbesondere mit seiner dritten Säule, der Säule der Regional- und Fachvernetzungsstellen. In der Startphase des Projektes wurde zunächst sichtbar, wie heterogen und unterschiedlich die Hochschulen in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung bislang agieren. Einige Hochschulen stehen noch am Anfang der Entwicklung und bieten bislang keine Weiterbildungsangebote an, wohingegen andere Hochschulen, wie etwa am Beispiel der DHWB gezeigt, bereits über eine gute strukturelle Verwurzelung berufsintegrierter, berufsbegleitender und weiterbildender Angebote verfügen. Während eine Regional- und Fachvernetzung in der ersten Gruppe interne Pionierarbeit leistet, indem Grundbedingungen für die Implementierung erster Angebote geschaffen und Akteure zusammengebracht werden, nutzen die erfahrenen Hochschulen die Vernetzungsstrukturen zur Intensivierung und Ausweitung ihrer Außenkontakte.

Die skizzierten Beispiele deuten an, wie ein solches Instrument von den Hochschulen für den Ausbau ihrer Weiterbildungsangebote eingesetzt wird. Es kann als unstrittig betrachtet werden, dass die einzelnen Hochschulen von den zusätzlichen Ressourcen solcher Stellen profitieren. In der Regel sind die Weiterbildungseinrichtungen mit einer sehr dünnen Personal- und Ressourcendecke ausgestattet, so dass Wünsche nach einer systematischen und breiten Vermarktung schnell an Grenzen stoßen. In den Strukturen der Zusammenarbeit, also den regelmäßigen Treffen im Landesprojekt und in den Regional- und Fachclustern, findet zunächst ein Lern- und Professionalisierungsprozess auf strategischer wie operativer Ebene statt. Darüber hinaus zeigen die Beispiele, wie im Sinne des Matchings Erfolge erzielt werden. Der Austausch mit den Unternehmen in der eigenen Region wird intensiviert, das Bewusstsein für die Existenz und die Leistungsfähigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung wird dort entscheidend befördert und die Erfahrung zeigt, dass auf dieser Basis neue Formate entstehen und Wirtschaft und Gesellschaft wichtige Impulse bei der Bewältigung der Transformations- und Zukunftsthemen erhalten.

Die Arbeit in den Vernetzungsstrukturen ist aber auch dadurch geprägt, dass heterogene Erfahrungen und sehr unterschiedliche Kompetenzen zusammenkommen. Es ist also nicht verwunderlich, wenn solche Strukturen sich erst finden müssen und nicht ohne Reibungsverluste zusammenarbeiten. Das Landesprojekt ist in diesem Sinne auch ein Experimentierfeld für neue Strukturen. Noch liegen zwei intensive Projektjahre vor allen Beteiligten, die sicherlich intensiv zum Sammeln und zum Austausch von Erfahrungen genutzt werden. Die Auswertung und Analyse der Projektarbeit verspricht aber spannende Ergebnisse und liefert Empfehlungen für die weitere und zukünftige Kooperation der Hochschulen mit Blick auf ihre Branchen und Regionen.

Literatur

- Kirchherr, J., Klier, J., Lehmann-Brauns, C. & Winde, M. (2018). *Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen*. Abgerufen am 23. März 2023 von <https://stifterverband.org/medien/future-skills-welche-kompetenzen-in-deutschland-fehlen>
- Klier, M., Heinrich, B., Klier, J., Brasse, B., Förster, M., Hühn, P. & Moestue, L. (2021). *Future Skills: Welche Kompetenzen für den Standort Baden-Württemberg heute und in Zukunft erfolgskritisch sind*. Abgerufen am 23. März 2023 von https://www.agenturq.de/wp-content/uploads/2021/10/2109091_Broschu%CC%88re-Future-Skills_FINAL.pdf
- Landesregierung Baden-Württemberg (2021a). *Umfassende Weiterbildungsinitiative beschlossen*. Abgerufen am 23. März 2021 von <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/umfassende-weiterbildungsinitiative-beschlossen>
- Landesregierung Baden-Württemberg (2021b). *Grünes Licht für digitale Plattform Hochschulweiterbildung@BW*. Abgerufen am 23. März 2021 von <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/gruenes-licht-fuer-digitale-plattform-hochschulweiterbildungbw-1/>
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg u. a. (2021). *Kooperationsvereinbarung Projekt Hochschulweiterbildung@BW*. Vertragsdokument vom 12.04.2021
- südwissen - Zukunft bilden (o.A.). *Regional- und Fachvernetzung der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Abgerufen am 23. März 2023 von <https://www.suedwissen.de/verbund/regional-und-fachvernetzungsstellen/>

Autor

Dr. Armin Müller
mua@hs-furtwangen.de

Der Weg zu wissenschaftlicher Weiterbildung an einer grundlagenorientierten Forschungsuniversität

Überlegungen am Beispiel der Georg-August-Universität Göttingen

REGINA HEBISCH

ACHIM SPILLER

Kurz zusammengefasst ...

Wissenschaftliche Weiterbildung ist eine Aufgabe der Hochschulen und Universitäten. Anders als das grundständige Studium wird sie jedoch (trotz betonter gesellschaftlicher Bedeutung) nicht öffentlich gefördert, sondern soll aus Studiengebühren finanziert werden. Die Herausforderungen der Finanzierung sind dabei als ein wesentlicher Grund zu betrachten, aus dem heraus die wissenschaftliche Weiterbildung zunächst eine nachrangige Stellung an Hochschulen und – möglicherweise in besonderem Maße an forschungsstarken – Universitäten einnimmt. Da es hier jedoch größere Unterschiede gibt, ist ein genauerer Blick auf die jeweilige Universität erforderlich. Die folgende Fallstudie bezieht sich auf die Georg-August-Universität Göttingen. Das Ziel des Beitrages ist es, am Beispiel der (grundlagen-)forschungsorientierten Universität Göttingen die besonderen Herausforderungen darzulegen, die für das Angebot von Weiterbildung an diesem Hochschultyp bestehen. Zunächst wird ein Überblick über die Voraussetzungen an der Universität Göttingen gegeben. Dann wird die Frage aufgeworfen, welche Organisationsform für Weiterbildung unter diesen Bedingungen sinnvoll ist und welche Positionierung der Weiterbildung in der Gesamtorganisation vorstellbar ist. Zuletzt werden Vorstellungen entwickelt, wie ein organisatorischer Wandel zur Förderung von wissenschaftlicher Weiterbildung eingeleitet werden kann.

1. Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung ist seit 1998 gesetzlich festgeschriebene Aufgabe von Hochschulen und Universitäten. Vor dem Hintergrund von Fachkräftemangel und der Veränderung der Berufswege werden Hochschulen mit dem Konzept des lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens aufgefordert, berufsbegleitende Studiengänge und kleinere Zertifikatsformate anzubieten.

Die Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten in Deutschland hat jedoch insofern einen Sonderstatus, als sie abgeleitet aus dem Gebot der Vollkostendeckung des EU-Beihilferechts über Studiengebühren getragen werden muss (vgl. NHG §13a (3)). Die Art der Finanzierung sowie die Bedürfnisse berufstätiger Studierender und die Anforderungen einer angepassten Didaktik haben zur Folge, dass Weiterbildung einer eigenständigen Organisationsstruktur bedarf. Aus diesem Grund wird sie nicht als eine Aufgabe wahrgenommen, die mit der grundständigen Lehre gleichrangig ist, sondern häufig als – teilweise randständiges – Experimentierfeld betrachtet. Dies trifft möglicherweise in besonderem Maße auf forschungsstarke Universitäten zu, da die Ausrichtung auf die Grundlagenforschung als Gegensatz zu einem ökonomisch orientierten Weiterbildungsmarkt empfunden werden kann.

Bisher ist allerdings wenig darüber bekannt, ob bzw. in welcher Form ein solcher Gegensatz zwischen Forschung und Weiterbildung tatsächlich existiert. Dass das Verhältnis von Forschungsuniversität und Weiterbildung in erster Linie vom nationalen Hochschulsystem abhängt, zeigen Untersuchungen von Spitzenuniversitäten im angelsächsischen System mit ihrer massiv ausgebauten Weiterbildung (Hanft & Knapp, 2016). Aber auch in Deutschland sind Forschungsuniversität und Weiterbildung keine zwangsläufigen Gegensätze, wie fortgeschrittenere Konzepte wie die Freiburger Akademie für Universitäre Weiterbildung der Universität Freiburg, das Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Tübingen oder das Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Marburg zeigen. Deshalb ist ein genauerer Blick auf die jeweilige Universität erforderlich. Die folgende Fallstudie bezieht sich auf die Georg-August-Universität Göttingen. An dieser gibt es derzeit drei Weiterbildungsstudiengänge und wenige Zertifikatsangebote, die dezentral von der jeweiligen Fakultät angeboten und durchgeführt werden. Die Universität ist somit im Bereich Weiterbildung wenig aktiv.

Ziel des folgenden Beitrages ist es, am Beispiel der (grundlagen-)forschungsorientierten und stark geistes- wie naturwissenschaftlich orientierten Universität Göttingen fallstudienartig die besonderen Herausforderungen darzulegen, die für das Angebot von Weiterbildung an diesem Hochschultyp bestehen. Zunächst wird ein Überblick über die Voraussetzungen an der Universität Göttingen gegeben. Dann wird die Frage aufgeworfen, welche Organisationsform für Weiterbildung unter diesen Bedingungen sinnvoll ist und welche Positionierung der Weiterbildung in der Gesamtorganisation vorstellbar ist. Zuletzt werden Vorstellungen entwickelt, wie ein organisatorischer Wandel zur Förderung von wissenschaftlicher Weiterbildung eingeleitet werden kann.

Methodisch beruht der folgende Beitrag auf den Erfahrungen der Verfasser*innen mit der Entwicklung und dem Management eines Weiterbildungsstudiengangs (MBA Agribusiness, s. u.) an der Universität Göttingen und den damit verbundenen vielfältigen Aushandlungs- und Institutionalisierungsprozessen. Dieser Studiengang ist aus dem BMBF-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hervorgegangen.

2. Weiterbildung an einer forschungsorientierten Universität

2.1 Die Universität in der Region und in der Welt

Göttingen ist eine kleine Großstadt im südlichen Niedersachsen. Die Universität mit ca. 30.000 Studierenden und rund 13.400 Mitarbeitenden hat eine große Bedeutung als Arbeitgeberin in der Region. Es sind einige global agierende und innovationsstarke Unternehmen in der Region ansässig, insgesamt ist sie jedoch wenig wirtschaftsstarke, v.a. durch räumliche Distanz zu großen urbanen Zentren. Als Volluniversität hat die Georgia Augusta ein Einzugsgebiet für Studierende, das weit über die Region hinausgeht. Der Anteil der internationalen Studierenden liegt bei ca. 14 Prozent. Die Attraktivität für Studierende und Lehrende wird gesteigert durch den sogenannten Göttingen Campus, in dem sich neben der Universität mehrere Max-Planck-Institute und das Deutsche Zentrum für Luft- und Raumfahrt (DLR) zusammengeschlossen haben. Weitere Kooperationen wie mit dem SüdniedersachsenInnovationsCampus (SNIC) und der Südniedersachsenstiftung fördern den Austausch von Hochschulen und Unternehmen insbesondere in Hinblick auf Entrepreneurship, Wissens- und Technologietransfer sowie Fachkräfteförderung. Allerdings spielt der Göttingen Campus mit seiner Ausrichtung auf die Exzellenzinitiative des Bundes eine ungleich größere Rolle als die eher auf die regionale Wirtschaft gerichteten Vernetzungseinrichtungen.

Auf internationaler Ebene ist die Universität Mitglied mehrerer Zusammenschlüsse von forschungsstarken Universitäten, die Internationalisierung, wissenschaftliche Zusammenarbeit und Innovationen in Forschung und Lehre fördern wollen (z. B. Coimbra, Enlight, HeKKSaGOn).

2.2 Angebote für die Öffentlichkeit und Weiterbildung

Die Georg-August-Universität Göttingen ist eine forschungsorientierte Volluniversität mit 13 Fakultäten und über 200 grundständigen und konsekutiven Studiengängen. Sie versteht sich in erster Linie als Präsenzuniversität. Zwar sollen digitale Medien und virtuelle Mobilität dazu genutzt werden, die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben zu verbessern, der Campus vor Ort steht jedoch weiterhin zentral im Vordergrund. „Die enge Verzahnung von Digitalisierung, Internationalisierung und Diversitätsorientierung sowie die forschungsorientierte Lehre schaffen wichtige Voraussetzungen für ein qualitätsgesichertes erfolgreiches Studium am Göttingen Campus“ (Universität Göttingen, 2017). Diese Ausrichtung auf die Präsenzuniversität ist auch durch die Covid-Pandemie und den damit einhergehenden Schub in der digitalen Lehre nicht revidiert worden.

In der Weiterbildung verfügt die Universität zunächst über eine durchaus lange Tradition: In den 1950er Jahren war die Georgia Augusta eine der ersten Universitäten in Deutschland, an der durch das Angebot von Seminarkursen in Verbindung mit Seminaren und Instituten der Universität der Versuch unternommen wurde, die nach dem ersten Weltkrieg weitgehend zum Erliegen gekommene Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung wieder aufzunehmen (Raapke, Brokmann-Nooren, Grieb & Beyersdorf, 2015, S. 10). Diese Elemente sind aber im weiteren Verlauf der Entwicklung seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts kaum mehr aufgegriffen worden. Aktuell gibt es Angebote für die Öffentlichkeit wie eine Ringvorlesung, die „Nacht des Wissens“ und die Podcast-Reihe „Science-Talk“. Angebote für ältere Interessierte werden vom Verein „Universität des Dritten Lebensalters“ in Kooperation mit der Universität organisiert. Eine Besonderheit stellt das 2022 eröffnete neue Wissens-Museum „Forum Wissen“ dar. Hier werden die Sammlungen der Universität der Öffentlichkeit vorgestellt und der Prozess der „Wissenschaft“ anschaulich gemacht. Die Ausstellungen werden durch Vorträge und Workshops ergänzt.

Die Zentrale Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen bietet seit über 50 Jahren fakultätsübergreifend Kurse in Fremdsprachen, allgemeinen Schlüsselkompetenzen und IT an. Das Kursangebot richtet sich dabei hauptsächlich an die Studierenden der Universität, freie Kapazitäten können jedoch auch von externen Personen als Gasthörer*innen genutzt werden.

Die wissenschaftliche Weiterbildung in dem Sinne, dass Studienprogramme auf Bachelor- oder Masterniveau (Studiengänge oder kürzere Formate) für nicht-traditionelle Studierende und/oder berufsbegleitend angeboten werden, erfährt erst in jüngster Zeit vorsichtige Entwicklungsschritte. Es gibt drei weiterbildende Masterstudiengänge, die dezentral von der jeweiligen Fakultät angeboten und durchgeführt werden, sowie einige wenige Zertifikatsangebote:

- „Information Systems“ (M.Sc.) an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät (Wirtschaftsinformatik)
 - Online-Weiterbildungsstudiengang, geeignet für Berufstätige
 - Angebot des Bildungsnetzwerkes Winfoline (4 deutsche Universitäten)
 - Seit Anfang der 2000er Jahre
 - 90 Credits, 3 Semester Vollzeit (entsprechend verlängert in Teilzeit)

Dieser Studiengang wird jedoch eingestellt und gerade abgewickelt. Der Aufwand des Managements in Parallelstrukturen zur grundständigen Lehre wird von den Verantwortlichen in Relation zum Nutzen für die Fakultät inzwischen als zu groß angesehen.

- „European and Transnational Intellectual Property and Information Technology Law“ (LL.M.) an der Juristischen Fakultät
 - Weiterbildungsstudiengang in Präsenz
 - Unterrichtssprache Englisch, richtet sich an internationale Studierende
 - Seit Wintersemester 2017/18
 - 60 Credits, ein Jahr Vollzeit

Zulassungsvoraussetzungen sind ein Bachelor- oder höherer Abschluss und mindestens ein Jahr qualifizierte Berufserfahrung. Als internationaler Studiengang findet er eine hohe Nachfrage aus aller Welt (ca. 30 % der Studierenden kommen aus Deutschland).

- „Agribusiness“ (MBA) an der Fakultät für Agrarwissenschaften
 - Berufsbegleitender Weiterbildungsstudiengang, Blended-Learning-Format (Selbststudium anhand von Materialien auf der Lernplattform, wöchentliche zeitsynchrone virtuelle Seminare, Präsenzwochenenden)
 - Seit Wintersemester 2019/20
 - 90 Credits, 5 Semester in Teilzeit

Zusätzlich zum Studiengang werden Zertifikate angeboten, die aus jeweils drei aus dem Studiengang ausgekoppelten Modulen bestehen.

Die Durchführung dieser drei Weiterbildungsangebote erfordert eine Reihe von Leistungen, die von der grundständigen Lehre abweichen: Lehre an Abenden und Wochenenden, Lehrendengewinnung und -vergütung, Betreuung der Studierenden, Marketing, Finanzkalkulation und -verwaltung, technische und mediendidaktische Unterstützung des E-Learning (Aspelmeier & Hebisch, 2017; Hebisch, 2020). Für diese Leistungen mussten und müssen Lösungen gefunden werden, die Weiterbildung an der Universität nachhaltig ermöglichen. Dabei ist u. a. zu überlegen, welche Voraussetzungen solche Lösungen fördern oder behindern und an welchen

Stellen auch zentrale Regelungen sinnvoll und für mehr als einen Studiengang hilfreich sein können.

2.3 Forschungsfokus als Hemmschuh für Weiterbildung?

Weiterbildung kann in der Universität als Innovation betrachtet werden, die andere Bereiche wie etwa die grundständige Lehre beeinflussen kann. Es ist jedoch fraglich, welche Bedingungen und Voraussetzungen förderliche bzw. hemmende Faktoren für diese Innovation darstellen. Zentrale Charakteristika der Universität Göttingen haben Auswirkungen auf die Entwicklung von Weiterbildung als Aufgabe der Universität, wobei hier vor allem die Punkte betrachtet werden, die diese behindern:

Die Universität Göttingen ist eine Volluniversität mit Schwerpunkten sowohl in den Geisteswissenschaften als auch in grundlagenorientierten Naturwissenschaften. Dagegen fehlen Ingenieurwissenschaften, die häufig einen besonders privilegierten Zugang zur beruflichen Praxis und damit auch sowohl zu Kenntnissen über den Bedarf an Weiterbildung als auch zu Weiterbildungsinteressenten haben. Wie oben beschrieben stellt die Region Südniedersachsen kein wirtschaftlich starkes Umfeld dar und bietet wenig Anknüpfungspunkte für Weiterbildung etwa durch Kooperationen mit Industrieunternehmen.

Wenn an forschungsorientierten Universitäten vielfach schon die grundständige Lehre als Hemmnis auf dem Weg einer Forschendenkarriere gesehen wird, trifft dies auf das „Randthema“ wissenschaftliche Weiterbildung in voller Härte zu. Die zentrale Steuerungsgröße des Wissenschaftssystems ist Reputation (Luhmann, 1990). Reputation wird in einer Forschungsuniversität aber im Wesentlichen durch die Forschung zugewiesen, sie misst sich an der Anerkennung in der Fach-Community, in erster Linie auf Publikationen zurückgehend. Dies gilt besonders auf Ebene der Fakultäten, also im direkten Kreis der Fachkolleg*innen. Auf gesamtuniversitärer Ebene, auf der die Leistungen der Wissenschaftler*innen nicht mehr präzise fachinhaltlich eingeschätzt werden können, stehen herausgehobene (übergreifende) Einzelpublikationen und die Einstufung als „highly cited researcher“, noch mehr aber die leichter messbare Zielgröße Drittmittelannahmen im Vordergrund. Im Gegensatz dazu ist der Reputationsgewinn durch Beteiligung an Weiterbildung gering (Schmid et al., 2019), auch wenn gut ausgestattete Förderprogramme wie das des BMBF („Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) temporäre Aufmerksamkeit für die Weiterbildung erzielen. Da diese aber nicht dauerhaft angelegt sind und im Vergleich zu den Gesamtdrittmitteln einer größeren Universität marginal bleiben, wirken sie sich auf die grundlegenden Anreizstrukturen nicht aus.

Die Forschungsorientierung der Universität erfährt eine besondere Prägung durch die Exzellenzinitiative. Der Erfolg in der ersten Phase führte in Göttingen zu einem starken Schub für die Grundlagendisziplinen und zu einem gewissen Freiraum

für Forschungsinnovationen mit Konzepten wie Free Floater (thematisch freie Professuren) und Courant-Zentren (neue Forschungszentren quer zur Fakultätsstruktur). Der Misserfolg in den beiden folgenden Phasen der Exzellenzinitiative sowie generelle Finanzkürzungen in Niedersachsen in den letzten Jahren schränken das Innovationsbudget ein. Infolgedessen hat die Wiedererlangung des Exzellenzstatus weiter höchste Priorität. Sie bindet daher auch in Zukunft, wie in den vergangenen Jahren, erhebliche Anteile der (Management-) Kapazitäten und dominiert den universitären Diskurs. Sie führt auch zu einer besonderen Gewichtung von Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und einer geringeren Wertschätzung von Drittmitteln aus der Wirtschaft.

Die Fakultäten der Universität Göttingen haben eine ausgeprägte Finanzautonomie, typischerweise greift das Präsidium nicht detailsteuernd in die Fakultätsbudgets ein. Das Budget des Präsidiums für Innovationsanreize ist nicht zuletzt aufgrund dieser dezentralen Finanzautonomie der Fakultäten begrenzt. Dies bedeutet auch, dass Wissenschaftler*innen mit Interesse an Weiterbildung eher auf der Ebene der Fakultäten um Unterstützung werben müssen. Eine zentrale Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung ist unter diesen Bedingungen weniger wahrscheinlich.

Zentrale Lehreinheiten wie die Zentrale Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen sind eher schwach institutionalisiert und unterfinanziert. Sie kämpfen selbst um das Überleben und können daher wenig Impulse für die Weiterbildung geben. Positiv ist ein leistungsstarkes Rechenzentrum in Form der Gesellschaft für wissenschaftliche Datenverarbeitung für die digitale Infrastruktur auch von Blended-Learning-Programmen.

Die Universität ist in der Lehre ausgelastet, gerade in Fakultäten wie den Wirtschafts- und Agrarwissenschaften und Jura, die sich für wissenschaftliche Weiterbildung besonders eignen. Nicht selten sind Professuren, die aufgrund ihres anwendungsorientierten Schwerpunkts eine hohe Attraktivität für Weiterbildungsangebote aufweisen und über gute Kontakte in das Berufsfeld verfügen, auch gleichzeitig in der grundständigen Lehre stark in Anspruch genommen.

Wenn über eine Erweiterung der Zielgruppen der Studierenden nachgedacht wird, dann im Zeichen der Internationalität, die die Universität als eine ihrer Stärken betrachtet (Universität Göttingen, 2017). „Die Universität Göttingen betreibt gemeinsam mit internationalen Partnern Studiengänge, bietet internationalisierte Curricula und unterstützt studienrelevante Auslandsaufenthalte“ (ebd.). Wissenschaftliche Weiterbildung steht zur Erweiterung der „Märkte“ nicht auf der Agenda.

Aus US-Ivy-League-Universitäten ist bekannt, dass Weiterbildung, Alumni-Aktivitäten und Fundraising eine wichtige synergistische Rolle spielen können. An der Universität Göttingen sind die beiden letzten Themen in den vergangenen

Jahren zwar durchaus verstärkt worden, ihr Professionalisierungsgrad ist aber insgesamt noch gering. Die drei weiterbildungsaktiven Fakultäten sind auch hier besonders aktiv. Die Vernetzung mit der Weiterbildung verspricht aber erst langfristig Erfolge und hat zunächst investiven Charakter.

Aufgrund ihrer (zwangsläufig) ökonomischen Orientierung wird die wissenschaftliche Weiterbildung schnell als Fremdkörper wahrgenommen, sie wird als ein organisationalkulturell fremdes Element gesehen (Seitter, 2014). „Die traditionelle Angebotsorientierung der Universität [...] steht der Nachfrageorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber“ (Salland & Siegmund 2018, S. 122). Die wissenschaftliche Weiterbildung hat sich den Prinzipien des Marktes zu stellen, denn es ist politisch gewollt, dass sie, anders als grundständige Studienangebote, eine Vollkostendeckung aus den erwirtschafteten Einnahmen erzielt. Die Notwendigkeit der gesonderten Finanzverwaltung (Trennungsrechnung), der Öffentlichkeitsarbeit zur Studiendengewinnung in Verbindung mit Nachfrageorientierung sowie weiterer Besonderheiten wie eine stärkere Studierendenbetreuung und Serviceorientierung führt zu einem Aufwand, der vor dem Hintergrund der Routine der Universität als zu hoch betrachtet wird.

Insgesamt gibt es demnach wenig Ressourcen und wenig „organisational slack“ - Kapazitäten, die über das Notwendige für die derzeitigen Ziele und Tätigkeiten hinausgehen - zur Entwicklung von Weiterbildung. Die Einstiegshürden sind hoch, weil die Umfeldbedingungen schwierig sind. Die Frage, ob Weiterbildung zur Kultur der Universität Göttingen passt, ist noch nicht ernsthaft angegangen worden. Das Thema läuft „unter dem Radar“ der auf Exzellenz ausgerichteten Universität. Zusätzlich zu den oben genannten Punkten stellt mithin auch die fehlende Aufmerksamkeit eine Hürde für die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung dar.

3. Überlegungen zur Zukunft der Weiterbildung an der Georg-August-Universität Göttingen

3.1 Institutionalisierung der Weiterbildung

Unter der Prämisse, dass es wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Göttingen gibt und geben soll - ohne die Frage nach dem Umfang zu beantworten -, stellen sich Fragen nach der geeigneten Organisationsform. Eine Reihe von Kriterien kann bei der Entscheidung über die Organisationsform hilfreich sein. Dazu gehören u. a. Wirtschaftlichkeit (z. B. bezogen auf den Grad der möglichen Synergien) und finanzielle Gestaltungsmöglichkeiten, Motivation und Anreize, Know-how und strategische Ausrichtung sowie Flexibilität und Außendarstellung (Theuvsen, 2016; Kiefer & Spiller, 2004).

Die bisher bestehenden Weiterbildungsangebote an der Universität Göttingen wurden in den jeweiligen Fakultäten entwickelt und implementiert. Hier ist das Know-how für Fachinhalte und Didaktik angesiedelt, wie häufig auch die

Kontakte in die entsprechenden Wirtschaftsbranchen und zu den Zielgruppen der Weiterbildung. Die dezentrale Anbindung ist oft mit einer erhöhten Identifikation mit und Motivation für Weiterbildung verbunden. Innerhalb der Fakultäten gestaltet sich die Koordination zwischen Lehrenden und Management durch die persönliche und räumliche Nähe leichter. Auch können diese Einheiten flexibler agieren (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz, & Stöter, 2016; DGWF, 2015). Durch die dezentrale Organisation von Weiterbildung wird gerade in Universitäten „auch die wissenschaftlich-akademische Selbstorganisation und mithin hierarchisch nicht lineare Stellung der Fakultäten zueinander und zur Hochschulleitung berücksichtigt“ (Dollhausen & Lattke, 2020).

Die Vorteile einer zentralen Organisation liegen dagegen in der erhöhten Sichtbarkeit der Weiterbildung nach innen und außen, in der Möglichkeit zur Setzung verbindlicher Standards und übergreifender Finanzierungs- und Marketingmodelle sowie in Professionalisierungs- und Synergieeffekten bei Verwaltung und Dienstleistung, wohingegen eine dezentrale Aufhängung unter einer mangelnden Unterstützung der Hochschulleitung und -verwaltung und geringer Sichtbarkeit leiden kann. Eine zentrale Einrichtung für Weiterbildung kann einen abgestimmten Auftritt nach außen gestalten und den Anforderungen an das Marketing durch die steigende Relevanz von Social-Media-Kommunikation Rechnung tragen.

Bislang fehlt an der Universität Göttingen eine kritische Masse an Weiterbildungsangeboten, die eine Zentralisierung befördern würde. Der begrenzte Umfang an Programmen führt dazu, dass sich kaum Größenvorteile erzielen lassen. Die drei Masterstudiengänge und wenigen Zertifikatsangebote ermöglichen wenig Synergieeffekte, da sie einen stark unterschiedlichen Charakter haben (Vollzeit versus berufsbegleitend) und differierende Zielgruppen bedienen (Inland versus international, unterschiedliche Fächer). Unter diesen Bedingungen können weder Studiengangs- noch Marketingkonzepte von einem Programm auf das andere übertragen werden. Dies spricht gegen eine Zentralisierung des Weiterbildungsgeschäftes.

Allerdings gibt es eine Reihe von Interdependenzen mit der gesamtuniversitären Steuerung. So wurde während der Erarbeitung des Weiterbildungsstudiengangs „Agribusiness (MBA)“ (Hebisch, 2020) und eines dazugehörigen Managementkonzepts für die nachhaltige Durchführung (Aspelmeier & Hebisch, 2017) deutlich, dass die Regelungen und Verwaltungsabläufe der Universität, die auf die grundständige Präsenzlehre ausgerichtet sind, für ein Weiterbildungsangebot angepasst werden müssen. Das betrifft Regelungen in Ordnungen (z. B. Erweiterung der Allgemeinen Prüfungsordnung) ebenso wie die Finanzierung und die Gebührekalkulation und -verwaltung (u. a. Einstufung der Tätigkeit, Risikorücklagen, Gemeinkostenpauschale, Stornierungsgebühren) (Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer, 2017),

die Ausstellung von Studierendenausweisen ebenso wie die Raumvergabe und Semesterbeiträge. Diese Themen verlangen bisher flexible Einzelfalllösungen jenseits der Routine der grundständigen Studiengänge. Die Bearbeitung dieser Fragen erfolgte bei der Studiengangentwicklung des MBA Agribusiness grundsätzlich kooperativ, jedoch zeigten sich hinsichtlich einiger Aspekte auch Grenzen der Kooperation, etwa wenn die Raumvergabe nur sehr bedingt auf die Ansprüche von Weiterbildungsstudiengängen an die langfristige (semesterübergreifende) Planbarkeit eingeht. Solche Punkte sprechen, wenn nicht unbedingt für eine Zentralisierung, doch auf jeden Fall für eine stärkere Unterstützung der Weiterbildungsangebote durch die Hochschulleitung.

Vor diesem Hintergrund ist es für die Universität Göttingen derzeit sinnvoll, die Weiterbildungsangebote (Studiengänge und Zertifikate) weiterhin dezentral in den Fakultäten zu koordinieren und zu betreuen, unter Ausnutzung der kurzen Wege zu und zwischen den Lehrenden und der Nähe zur Forschung. Auch die Ansprache der Zielgruppen und die Netzwerkbildung sind hier zweckmäßigerweise angegliedert.

Eine Stärkung der Unterstützung der Weiterbildung auf zentraler Ebene ist jedoch wünschenswert; ein wichtiger Schritt wäre die explizite Festlegung einer Zuständigkeit im Präsidium. Das Thema benötigt eine*n Machtpromotor*in auf Leitungsebene, die/der bei den notwendigen Einzelfallentscheidungen die Position der dezentralen Einheiten gegenüber zentralen Entscheidungseinheiten (Verwaltung, zentrale Gremien) stützt und die Besonderheiten dieses Innovationsfeldes berücksichtigt.

Weiterhin sollten die verschiedenen dezentralen Weiterbildungseinheiten interfakultär durch eine Arbeitsgruppe vernetzt werden, die sich der oben skizzierten zentralen Regelungen annimmt. Dabei ist der Dialog mit den internen Stakeholdern der Weiterbildung hilfreich, um Ansatzpunkte zur Verbesserung der Situation der Weiterbildung zu identifizieren und gemeinsame Ziele gegenüber den zentralen Einheiten und dem Präsidium zu vertreten.

Für eine strategische Positionierung der Universität zum Thema Weiterbildung ist es nach unserer Einschätzung derzeit zu früh. Wir schlagen daher zurzeit explizit keine Aufnahme der „Weiterbildung“ in das Leitbild der Universität oder in das Leitbild Lehre vor, weil dieses entweder Leerformelcharakter hätte oder zu große Widerstände auslösen würde.

Begleitend sollte allerdings der Dialog mit dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gesucht werden: Die Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten unterliegt rechtlichen Regelungen, die die Wettbewerbsbedingungen beeinflussen. Diese Regelungen sind zudem mitunter nicht auf die besonderen Bedingungen und Bedürfnisse der Weiterbildung angepasst (Regelungen des HG, der LVVO, evtl. Aufnahme in Zielvereinbarungen). Auch eine

finanzielle (Teil-) Förderung sollte zur Diskussion gestellt werden. Ohne eine Sockelfinanzierung durch das Land ist die – politisch erwünschte – Entwicklung von Weiterbildung in größerem Rahmen unter den derzeitigen Bedingungen kaum möglich. Ein verstärkter Austausch mit den anderen niedersächsischen Universitäten und Hochschulen zum Thema Weiterbildung ist sinnvoll, um die Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung grundsätzlich zu stärken.

3.2 Change Management und notwendige Ambidextrie

Bei der Entwicklung des Bereichs der Weiterbildung geht es (zumindest in absehbarer Zeit) nicht um die Veränderung der Gesamtorganisation oder der Hochschulkultur insgesamt, sondern um das Erschließen von Freiräumen für das neue Feld, das Verhindern von Blockadesituationen aufgrund von z. B. Ängsten vor finanziellen Risiken und einer Gefährdung akademischer Freiheiten (Mai, 2016). Es ist organisatorisch eher eine lose Kopplung anzustreben, die die Gesamtorganisation relativ konstant hält, während der sich entwickelnde Weiterbildungsbereich beweglich und veränderungsfähig werden soll (Hanft et al., 2016).

Selbst kleinere Änderungen der Organisationsstrukturen, wie oben beschrieben, sind ohne einen Wandel der Einstellung zu und der Bewertung von wissenschaftlicher Weiterbildung allerdings kaum möglich. Es bedarf der gedanklichen Verknüpfung von Weiterbildung und grundständiger Lehre im Hinblick auf didaktische Formate, Digitalisierung und heterogene Zielgruppen: So war der Weiterbildungsstudiengang MBA Agribusiness bereits vor der Corona-Pandemie professionell auf virtuelle Formate vorbereitet, so dass die Lehrenden für die Umstellung der grundständigen Lehre von ihren Erfahrungen profitieren konnten. Synergien entstehen auch dadurch, dass in beiden Bereichen ein Bedarf an dauerhaftem (unbefristetem) technischen und medien-didaktischen Support besteht. Zudem werden in der Weiterbildung Erfahrungen mit berufsbegleitenden Formaten und heterogenen Zielgruppen gesammelt, die bei neuen Entwicklungen des Bedarfs von zukünftigen Studierenden eine Rolle spielen können. Entsprechend werden Erfahrungen mit Flexibilität in der Zusammenstellung und Anrechnung von Studienkomponenten vorweggenommen.

Ebenso sollte eine Verbindung von der Weiterbildung zur Third Mission hergestellt werden, insbesondere zum Wissenstransfer, der eine zunehmend zentrale Aufgabe der Universität darstellt. Dabei werden in Göttingen bislang vorwiegend Technologietransfer und Ausgründungen gefördert. Gerade kleinere Weiterbildungsformate bieten jedoch die Möglichkeit, Forschungsergebnisse auf kurzem Weg für die berufliche Fortbildung nutzbar zu machen und damit translationale Prozesse zu stärken.

Zusätzlich sollten Anreizstrukturen in den Blick genommen werden. Direkte finanzielle Anreize in Form von zusätzlichem Einkommen der an der Weiterbildung beteiligten Wissenschaftler*innen stehen an forschungsorientierten

Universitäten grundsätzlich nicht im Vordergrund und können an einer naturwissenschaftlich-grundlagen- und geisteswissenschaftlich-orientierten Universität wie Göttingen u.U. Reaktanz auslösen. Hinzu kommt, dass die (Nicht-)Verfügbarkeit von Zeit das weitaus stärkere Argument für Wissenschaftler*innen ist, dem durch die begrenzten finanziellen Möglichkeiten der Bezahlung in der Weiterbildung kaum zu begegnen ist.

Der Universität wäre es jedoch möglich, Anreize für ein Engagement in der Weiterbildung zu schaffen, indem dieses bei der leistungsorientierten Mittelvergabe und bei den Leistungszulagen für Professor*innen berücksichtigt wird. Die rechtliche Grundlage dafür ist in der Niedersächsischen Verordnung über Leistungsbezüge (NHLeistBVO §4) sowie in der Richtlinie der Universität gegeben.

Im Ergebnis bedarf es einer gewissen Ambidextrie (Beidhändigkeit). Der Begriff Ambidextrie bezeichnet in der Organisationsforschung, „dass Unternehmen ihr bestehendes operatives Geschäft bestmöglich betreiben und weiter optimieren (hier packt die eine Hand zu), während gleichzeitig neue Wege, Produkte, Dienstleistungen und Handlungsmöglichkeiten erforscht werden (hier ist die zweite Hand am Werk)“ (Frey & Töpfer, 2021, S.17). „Ambidextrie ist gewissermaßen synchrone Arbeit auf verschiedenen ‚Baustellen‘: das fortsetzen, was man heute tut, und sich zugleich auf neue Zukunftsfelder begeben“ (Gergs & Lakeit, 2020, S.71). Übertragen wäre es so zu verstehen, dass die Universität gute Lehre und Forschung ermöglicht und durchführt, aber auch Innovationen zulässt und auf neue Entwicklungen reagiert. Es sollte ein Verständnis dafür entwickelt werden, dass eine Universität sich neben dem bei Weitem dominierenden Hauptfeld der Grundlagenforschung und der grundständigen Lehre ein innovatives „Spielfeld“ Weiterbildung leisten sollte, um das Innovationspotenzial in der Lehre zu erhöhen und neue Möglichkeiten zu entwickeln.

In Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung erhält der Begriff „Ambidextrie“ eine zusätzliche Bedeutung. Die Weiterbildung unterliegt im Gegensatz zu Lehre und Forschung durch den politisch gewollten Zwang zur Vollkostendeckung einer marktlichen Orientierung und betriebswirtschaftlichen Logik. Die notwendigerweise entstehende Reibung mit der öffentlich finanzierten Organisation der grundständigen Lehre muss der Universitätsleitung bewusst sein und zugelassen werden.

„Die organisatorische Herausforderung für [...] Weiterbildungseinrichtungen besteht darin, sich in der [...] Trias von Wissenschaft, Verwaltung und Markt zu behaupten. Sie benötigen einerseits genügend unternehmerische Handlungsfreiheit, um sich auf dem stark wettbewerblich geprägten Weiterbildungsmarkt bewähren zu können. Gleichzeitig agieren sie als Teil der zentralen Verwaltung und damit der bürokratischen Ordnungssysteme. Zudem sind sie im Management ihrer

Angebote, z. B. bei der Bewilligung von Lehraufträgen, auf Entscheidungen der demokratisch legitimierten Selbstverwaltungsorgane in den Fakultäten angewiesen“ (Hanft et al., 2016, S. 36).

Das Verständnis für diese Anforderungen sollte sich in der Unterstützung durch die Universitätsleitung und in entsprechenden Abläufen in der Verwaltung niederschlagen, um den oben genannten Freiraum für den Weiterbildungsbereich zu schaffen.

Offen bleibt, warum manche anderen forschungsstarken Universitäten aktiver auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung agieren. Möglicherweise liegen Pfadabhängigkeiten in der Entwicklung vor, die genauer betrachtet werden müssten. Der angestrebte Wandel an der Universität Göttingen kann mit einem realistischen Anspruch nur als eine Entwicklung in kleinen Schritten verfolgt werden. In absehbarer Zeit wird die wissenschaftliche Weiterbildung kein Standbein der Universität Göttingen darstellen, sie kann aber ein kreatives Spielbein werden.

Literatur

- Aspelmeier, S. & Hebisch, R. (2017). *Management berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität. Ein berufsbegleitender MBA-Studiengang Agribusiness an der Georg-August-Universität Göttingen: Gewinnung von Studierenden, Durchführung, Qualitätssicherung*. Abgerufen am 23. März 2023 von <https://www.agri-career.net/agricareernet/berichte-publikationen>
- DGWF - Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2015). *Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen*. DGWF-Empfehlung, beschlossen am 16./17.07.2015 in Oestrich-Winkel. Abgerufen am 23. März 2023 von https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs, (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99-121). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_5-1
- Frey, C. & Töpfer, G. L. (2021). *Ambidextrie in Organisationen. Das Praxishandbuch für eine beidhändige Zukunft*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Gergs, H.-J. & Lakeit, A. (2020). *Agilität braucht Stabilität. Mit Ambidextrie Neues schaffen und Bewährtes bewahren*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hanft, A. & Knapp, K. (2016). Studienangebote für erwachsene Zielgruppen an ausgewählten Forschungsuniversitäten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 56–63.
- 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*. Münster, New York: Waxmann. Abgerufen am 23. März 2023 von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14023/pdf/Hanft_et_al_2016_Organisation_und_Management_von_Weiterbildung_und_LLL.pdf
- Hebisch, R. (2020). Entwicklung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs MBA Agribusiness im Blended-Learning-Format. 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. 12-20). <https://doi.org/10.25656/01:20151>
- Kiefer, S. & Spiller, A. (2004). Zentrale versus dezentrale Organisationsstrukturen bei Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen. In B. Christmann & V. Leuterer, (Hrsg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft* (S. 187-197). Hamburg: DGWF.
- Luhmann, N. (1998/1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mai, A. (2016). Mäandernde Wege zur Bauhaus Professional School. Projekt Professional.Bauhaus an der Bauhaus-Universität Weimar. In A. Hanft, K. Brinkmann, S. Kretschmer, A. Maschwitz & J. Stöter (Hrsg.), *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen* (S. 225-244). Abgerufen am 23. März 2023 von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14023/pdf/Hanft_et_al_2016_Organisation_und_Management_von_Weiterbildung_und_LLL.pdf
- Maschwitz, A., Schmitt, M., Hebisch, R. & Bauhofer, C. (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. <https://doi.org/10.25656/01:14891>
- Raapke, H.-D., Brokmann-Nooren, C., Grieb, I. & Beyersdorf, M. (2015). Seminarurse. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 105-118). Bielefeld: transcript Verlag.
- Salland, C. & Siegmund, R. (2018). Universitäten als Weiterbildungsanbieter: Entwicklungen, Formen, Perspektiven. In T. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession* (S. 121-137). Wiesbaden: Springer VS.

Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland - Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(4), 10-35. Abgerufen am 23. März 2023 von https://test.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2019/4-2019_Schmid-Maschwitz-Wilkesmann-Nickel-Elsholz-Cendon.pdf

Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141-150). Wiesbaden: Springer VS.

Theuvsen, L. (2016). *Organisation der Weiterbildung: Einige Anregungen aus wissenschaftlicher Sicht*. Vortrag auf dem 2. Verbundtreffen des Forschungsverbunds AgriCareerNet.

Universität Göttingen (2017). *Leitbild für das Lehren und Lernen*. Abgerufen am 23. Februar 2023 von <https://www.uni-goettingen.de/de/594258.html>

Autor*innen

Dr. Regina Hebisch
regina.hebisch@agr.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Achim Spiller
a.spiller@agr.uni-goettingen.de

Akademische Kultur im Wandel

Kompetenzfördernde Online- & Hybridlehre an der Leuphana

JOHANN MAI

MARIA SCHLOSSSTEIN

DOMINIQUE DA SILVA

Kurz zusammengefasst ...

*Kompetenzanforderungen an zukünftige Absolvent*innen von Hochschulen verändern sich ebenso wie die akademische Kultur, die sich durch die Pandemie neu finden muss. In der Professional School der Leuphana Universität Lüneburg beschäftigen sich zwei Digitalisierungsprojekte mit den Anforderungen der VUKA-Welt sowie deren Implementierung in die digitalisierte Lehre. Sie richten sich insbesondere an regional-verwurzelte, nicht-traditionelle Studierende und deren besondere Lernbedarfe, die sich im Zuge der Pandemie weiter ausdifferenziert haben und den akademischen Habitus vor neue Herausforderungen stellen. Diese Erfahrungen werden um Gestaltungspotenziale ergänzt und zur Verbesserung und Verstetigung der Online- und Hybridlehre im Weiterbildungsbereich herangezogen.*

Schlachworte: Onlinelehre, hybride Lehre, akademische Kultur, berufsbegleitende Weiterbildung, Kompetenzen

1. Ausgangslage

Die Region Lüneburg ist von klein- und mittelständischen Unternehmen geprägt, doch fast 40 % der im Landkreis Lüneburg wohnhaft Beschäftigten pendeln in den Großraum Hamburg und stehen der regionalen Wertschöpfung nicht zur Verfügung (Bundesagentur für Arbeit, 2020).

Um dieser Entwicklung zu begegnen, ist es wichtig, die regional ansässigen Unternehmen zu stärken, indem sie auf zentrale Herausforderungen der Zukunft wie Digitalisierung oder Nachhaltigkeit vorbereitet werden. Dieses Know-how kann den Beschäftigten durch eine regional ansässige akademische Weiterbildung vermittelt werden.

Um diese Inhalte auch glaubhaft vermitteln zu können, müssen die Hochschulen allerdings sowohl inhaltlich als auch strukturell mit den gegenwärtigen Megatrends gehen. Der Ausbruch des Coronavirus hat dabei in Bezug auf viele hoch-

schulische Entwicklungsbereiche wie ein Booster gewirkt. Vielzahlige Veränderungen wurden in Hochschulverwaltung, Lehre, Forschung und den diesen zugrunde liegenden akademischen Kulturen vorangetrieben. Moderne Lehr-Lern-Settings haben in einem digitalen Transformationsprozess neue Möglichkeiten hervorgebracht, aber auch die Frage aufgeworfen, wie nachhaltig sich die „neue“ Flexibilisierung mit den universitären Strukturen vereinbaren lässt.

Bereits vor dem pandemiebedingten, disruptiven Digitalisierungsschub haben globale Megatrends die Anforderungen an zukunftsorientierte Hochschullehre verschärft. Themen wie Globalisierung, New Work, Digitalisierung, Konnektivität oder Gender Shift verändern die Lebens- und Arbeitswelten weiträumig (Zukunftsinstitut, 2022). Sie verlangen von Studierenden, sich vermehrt mit der Reflexion und Anwendung von neuem Wissen und Methoden auseinanderzusetzen und in für sie noch unbekanntem Zukunftskontexten ihrer Berufsfelder handlungs- und veränderungsfähig zu sein (Ehlers, 2020, S. 278). Der Stifterverband in Zusammenarbeit mit McKinsey & Company hat 2021 ein wegweisendes Future-Skills-Framework entwickelt, das die Kompetenzbedarfe von Wirtschaft und Gesellschaft abbildet, die für das Berufsleben oder die gesellschaftliche Teilhabe an Bedeutung gewinnen werden. Dazu zählen digital-technologische Skills, aber auch nicht-digitale Schlüsselqualifikationen wie Adaptionfähigkeit, Problemlösungs-Kompetenzen, Kreativität, Kollaborations-Skills etc. (Kirchherr et al., S. 2). Postuliert wird ein Gesamtbedarf von etwa 700.000 Personen mit technologischen Fähigkeiten und ein Weiterbildungsbedarf von mehr als 2 Millionen Personen mit Blick auf überfachliche Qualifikationen (ebd., S. 10).

Um diesen Weiterbildungsbedarf zu decken und die Anschlussfähigkeit von Mitarbeitenden an die globalen Herausforderungen sicherzustellen, wird im Zuge der „Lifelong Learning University“ (Ehlers, 2020, S. 289) davon ausgegangen, dass eine lebenslange akademische Weiterbildung genauso wichtig ist wie die Ausbildung oder die initiale Hochschulbil-

derung zu Beginn einer Berufsphase. Hierbei werden nebenberuflich Studierende stärker in den Blick genommen, die ihr Modul-Portfolio entsprechend ihrer individuellen Kompetenzbedarfe autonom und temporär angepasst auswählen und verstärkt kleinformatische Angebote oder Microcredentials, also kompakte (Weiter-)Bildungsformate wie z. B. akademische Zertifikatskurse, belegen. Hochschulen öffnen sich dieser neuen Studierendenschaft durch die Entwicklung passender Weiterbildungsangebote und der Einführung flexiblerer Lernstrukturen zunehmend. Dies kann jedoch die vorherrschenden Lehr-Lern-Formate infrage stellen und einen umfassenden Reflexionsprozess über die regionale Hochschulverbundenheit im digitalen Raum und die damit verbundene aktive Stärkung akademischer Kultur(en) anstoßen.

1.1 Akademische Kulturen

Gelingensbedingung für kompetenzorientierte Hochschullehre ist nach wie vor eine funktionierende und inspirierende akademische Kultur. Obwohl bis dato weder eine etablierte Definition von akademischen Kulturen noch analytische Erschließungen dieses Themenfeldes verbreitet sind (Rebane, 2020, S. 9), werden damit im Allgemeinen jene Bereiche innerhalb einer Hochschule gemeint, in denen multiperspektivischer Austausch stattfinden und sich soziales Kapital nach Bourdieu (Bourdieu, 2012, S. 238) bilden kann.

Akademische Kulturen sind im Sinne Rebanes (2020, S.8) „[...] spezifische Orientierungssysteme, die mit entsprechenden Praktiken in verschiedenen Hochschulkontexten einhergehen. Sie erfüllen für unterschiedliche Akteur*innen sinnstrukturierende, bedeutungsschaffende und handlungsleitende Funktionen“. Demnach existieren auch im akademischen Umfeld unterschiedliche Kulturen und Kollektive (ebd., S. 8). In diesen „small cultures“ bewegen wir uns innerhalb von Interaktionen zwischen Studierenden und Dozierenden, zwischen Fachkolleg*innen, zwischen Vertreter*innen unterschiedlicher Disziplinen, aber auch zwischen Akademiker*innen und Nichtakademiker*innen (ebd.).

Viele Gepflogenheiten, Traditionen und Formate des akademischen Habitus sind auf interpersonelle Interaktionspunkte bezogen. So üben Studierende während universitärer Veranstaltungen nicht nur den fachlichen Austausch, sondern auch überfachliche Kompetenzen wie z. B. Kommunikationsfähigkeit im informellen Raum, Organisationsfähigkeit, Führungs- bzw. Durchsetzungskompetenzen oder auch Reflexionskompetenz mit ein. Folglich wirkt sich die akademische Kultur indirekt, aber fortlaufend auf die kompetenzbezogene Persönlichkeitsförderung von Hochschulangehörigen aus.

1.2 Kompetenzfördernde Interaktionsräume

An der Professional School¹, der Weiterbildungseinrichtung der Leuphana Universität Lüneburg, wird großer Wert auf

die Vermittlung interdisziplinärer, persönlichkeitsbildender Kompetenzen für Berufstätige gelegt. Schließlich setzen auch Teile der Wirtschaft bereits zwecks Förderung von Future Skills auf Gruppenerfahrungen und Gruppendynamiken mitsamt gemeinsamer und geteilter Reflexions- und Kreativprozesse (Ehlers, 2020, S. 21 ff.). Diese leben von persönlichem Austausch, Dialog und der aktiven Einbindung diverser Perspektiven (ebd., S. 22). Auch aktuelle Forschung zum Thema Innovation und Kreativität belegt, dass das Lösen aus eigenen Arbeitskontexten und Zusammenkommen in neuen sozialen Konstellationen das divergente Denken fördert (u. a. Bezmen et al., 2015).

Im Zuge fortschreitender Online-Lehre stellt sich die Frage, inwieweit sich die innovations- und diversitätsorientierte Kompetenzförderung auf den digitalen Raum übertragen lässt und ob unter dem Wegfall der Präsenz auch der akademische Habitus leidet, da informelle Kontaktpunkte fehlen. Diesem Problem widmete sich das auf nicht-traditionelle Studierende vornehmlich aus dem Lüneburger Raum orientierte Projekt „DEGREE – Digital Economical Green“ der Leuphana Professional School, das von 2021 bis 2022 vom Land Niedersachsen und dem Europäischen Sozialfonds gefördert wurde. Es zog aus den Erfahrungen der Corona-Pandemie Bilanz und entwickelte daraus neue digitale Gestaltungsformen.

Die Leuphana versteht sich nach wie vor als Präsenzuniversität und Ort der Begegnung – und möchte dies auch in postpandemischen Zeiten bleiben. Insbesondere im Hinblick auf den o.g. kompetenzfördernden Interaktionsraum, der konstitutiv für eine akademische Kultur ist, stellt sich daher die Frage, wie die vielen digitalen Anstöße und Good Practices der letzten Monate in dieses Selbstverständnis integriert werden können. Hierbei wird die in einer digitalisierten Welt vermeintlich noch vorherrschende Dichotomie aus Präsenz- und Digitalraum nicht ohne Weiteres aufrecht zu erhalten sein. Hybride Zwischenmodelle befinden sich aktuell noch in den Kinderschuhen, eröffnen perspektivisch jedoch weitreichende Potenziale. Die Umsetzung von „best of both worlds“ schafft eine weitere Welt, in der sich Begegnung und räumliche Flexibilität, Internationalität und Regionalität oder virtueller und realer Raum nicht ausschließen, sondern koexistieren können.

Um die vielfältigen Möglichkeiten der Digitalisierung im Hochschulraum kreist das von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderte Projekt „DigiTaL – Digital Transformation Lab for Teaching and Learning“, das Leuphana-weit einen systematisch-integrativen Ort zur Stärkung digitalen Lehrens und Lernens schafft. Angesichts der speziellen Gegebenheiten ihrer nicht-traditionellen Studierenden beteiligt sich die Professional School in dem Teilprojekt „HyLiK – Hybride Lehre im internationalen Kontext“ mit der Weiterentwicklung von hybriden Lehr-Lern-Formaten, um die heterogenen

¹ leuphana.de/ps

Bedarfe der berufsbegleitend Studierenden sowohl vor Ort als auch online zu bedienen.

In diesem Artikel werden beide Projekte im Hinblick auf ihren Impact zur Weiterentwicklung der akademischen Kultur im Weiterbildungsbereich vorgestellt.

2. Die Projekte

2.1 DEGREE: Digitale Stärkung von Future Leadership Skills

Das Komplementärstudium ist ein wesentlicher Bestandteil des besonderen Lehrmodells der Leuphana. Als Teil des verpflichtenden Curriculums dient es den Studierenden zur Auseinandersetzung mit Themen und methodischen Herangehensweisen außerhalb der eigenen Fachrichtung. Ein interdisziplinär organisiertes Studienangebot fördert dialogorientiert kritisches Denken und regt unter anderem dazu an, eine übergreifende, reflexive Perspektive einzunehmen. Das Projekt DEGREE setzte hier an und modernisierte das Komplementärstudium im Weiterbildungsbereich mit einem starken Kompetenzfokus.

Innerhalb von DEGREE wurden Zertifikatsangebote geschaffen, mit denen sich die Studierenden die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen aneignen können, die sie für eine Beschäftigung in einem insbesondere von Diversität, Digitalisierung und Nachhaltigkeit geprägten Arbeitsmarkt benötigen. Dabei rückt vor allem eine Zielgruppe in den Fokus: Nicht-traditionelle Studierende, die in der Regel berufstätig sind und über keine oder länger zurückliegende Studienerfahrungen verfügen. Deren Kompetenzprofil wird gestärkt und neu erworbene, moderne Führungsskills sichern die Zukunftsfähigkeit von Unternehmen. Wie eingangs erwähnt, wird so primär das Fördergebiet Lüneburgs gestärkt, aber auch überregional ist das Angebot nutzbar. In Anlehnung an die „Lifelong Learning University“ schafft ein rein online studierbares Zertifikat Flexibilität sowie die Möglichkeit, eine direkt auf Berufserfahrung aufbauende Weiterbildung individuell zusammenzustellen und auf universitärem Niveau zu absolvieren.

Die Fachinhalte werden online in abwechselnd asynchronen und synchronen Phasen vermittelt. Reflexive Elemente wie z. B. Vorab-Umfragen und Quizze dienen sowohl zur Aktivierung (des Vorwissens) als auch zur Reflexionsmöglichkeit. Die Lernbegleitung ist durch E-Tutor*innen und Lehrende gewährleistet. Die Professional School hat sich darüber hinaus zum Ziel gesetzt, innerhalb des E-Learnings Reflexions- und Diskussionskulturen im digitalen Raum zu fördern. Das wurde zum Beispiel durch allein für diesen Zweck eingerichtete Bereiche auf der Lernplattform, gemeinsame Live-Webinare oder Diskussions-Foren über die Veranstaltungsebene hinaus, umgesetzt. Auch Gruppenarbeiten, Fallanalysen und

Praxisvorträge inklusive anschließender Diskussionsrunden und Workshops wurden niedrigschwellig in das Online-Curriculum implementiert.

Schließlich wurden auch Prüfungsformate ins Digitale übertragen, die über ihre fachlichen Schwerpunkte hinaus die Kompetenzförderung der Studierenden fokussieren. Eine an der Professional School etablierte Möglichkeit ist beispielsweise das E-Portfolio, das bei DEGREE umfassend zum Einsatz kommt. In dieser Prüfungsform werden nicht nur Theorien, Konzepte und Methoden abgefragt – vielmehr wird die Fähigkeit vermittelt, diese im persönlichen und beruflichen Kontext situativ zu reflektieren und fallspezifisch anzuwenden, weshalb Portfolioprüfungen in der Regel einen hohen Praxis- und Kompetenzbezug mitbringen.

2.2 HyLiK: Präsenzunterricht für überall

Die Professional School hatte bereits vor der Pandemie vollständig online studierbare Studienangebote in ihrem Portfolio. Die daraus resultierenden Erfahrungen ermöglichen einen reflektierten Umgang mit digitalen Lehr-Lern-Umgebungen und bilden somit die Basis für eine Weiterentwicklung akademischer Kulturen.

Präsenztermine sind innerhalb des Blended Learning-Konzepts in vielen Studiengängen der Professional School die Grundlage für Begegnung, Live-Interaktion und Vernetzung mit den Dozierenden bzw. Praxisexpert*innen. Gemeinsam mit der Vermittlung fachlicher Inhalte entsteht ein fruchtbarer „Kooperationsraum“ (Lauber-Pohle, 2019, S. 97), der sich über die reine Inhaltsebene hinaus positiv auf die berufliche Zukunft auswirken kann. Können Weiterbildungswillige jedoch aufgrund ihrer beruflichen oder privaten Verpflichtungen nicht nach Lüneburg reisen, um an den Präsenzterminen teilzunehmen, bietet sich eine hybride Unterstützung der Präsenzveranstaltung an.

„Die Zukunft der Lehre ist hybrid“ (Stifterverband, 2021, S. 20), stellte der Stifterverband Ende 2021 bezugnehmend auf eine Umfrage unter Hochschulleitungen fest.² Die Leuphana hat entsprechend rund 80 Räume auf dem Lüneburger Campus mit Raumkameras und -mikrofonen ausgestattet, um eine niedrigschwellige Übertragung des Präsenzgeschehens in den digitalen Raum zu ermöglichen.

Diese und weitere technische Upgrades werden für die postpandemische Wiedererlangung des akademischen Habitus und die damit verbundene Stärkung der regionalen Verbundenheit mit der Hochschule eine wichtige Rolle spielen. Speziell berufsbegleitend Studierende haben die Möglichkeiten von weitreichendem Home-Office zu schätzen gelernt und erwarten ähnlich flexible Angebote auch für ihr Weiterbildungsstudium. Darüber hinaus kann durch ein hybrides Angebot auf z. B. berufsbedingte Abwesenheiten der Studierenden reagiert

² Dieser Aussage liegt allerdings ein breites Hybrid-Verständnis zugrunde, denn gemeint waren sowohl synchron hybride Veranstaltungen als auch asynchrone Angebote, die das bisherige Blended Learning aufgreifen. Für eine Begriffsdefinition siehe Gumm/Hobuß, 2021.

werden, indem sich die entsprechenden Personen digital zuschalten können. Ähnliches gilt für externe Expert*innen, deren Einbindung in den Unterricht durch hybride Formate erheblich erleichtert wird – für eine Universität in einer mittelgroßen Stadt wie Lüneburg ergibt sich somit die Chance, Expertise von Personen in der Lehre einzubinden, die für eine Präsenzveranstaltung kaum zu gewinnen sind.

Klar ist aber auch: Hybride Lehrveranstaltungen bringen vor allem für Lehrende, die zum ersten Mal mit einem hybriden Setting arbeiten, einen Mehraufwand mit sich. Einerseits kommt auf kognitiver Ebene eine zusätzliche Dimension hinzu, die vor und während der Veranstaltungen mitbedacht werden muss. Andererseits ergeben sich zusätzliche organisatorische Planungsschritte, die sowohl das technische Handling als auch didaktische Konstellationen der beiden Statusgruppen vor-Ort/Online betreffen (siehe auch Sexauer, Seidl & Ulrich, 2022, S. 5). Erfahrungsgemäß wird hybride Lehre allerdings mit der Zeit immer besser, da sich Abläufe einspielen und der vermeintliche Mehraufwand schon bald zur üblichen Lehrroutine gehört und kaum noch zusätzliche Zeit in Anspruch nimmt.

Gehört der hybride Lehrraum erst einmal nach den ersten Wachstumsschmerzen zum Inventar, erweitert eine hybride Lernerfahrung auf einer methodischen Metaebene den Horizont von Online-Teilnehmenden, indem eine Teilnahme an einem Hybrid-Seminar häufig als interessanter und anregender wahrgenommen wird als eine Online-Teilnahme bei einem reinen Online-Webinar.³ Hybride Exkursionen verlagern das Präsenzerlebnis einer Exkursion in den virtuellen Raum, indem die Online-Studierenden bspw. durch Peer-Groups mithilfe eines digitalen Endgeräts durch eine Produktionsstätte geführt werden und unmittelbar mit ihren Peers interagieren können. Der hybride Raum wird dadurch nicht nur zu einem ortsunabhängigen Erlebnis, sondern schafft auch im Hinblick auf eine akademische Kultur der Zukunft barrierefreie Begegnungsmöglichkeiten für Menschen, die bisher aus gesundheitlichen oder logistischen Gründen auf eine interaktive Vor-Ort-Teilnahme verzichten mussten. Gleichzeitig ermöglichen hybride Räume eine Öffnung der Lehre hinsichtlich internationaler Kooperationen und fachlichen Austauschs mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, ohne dabei die regional-verwurzelten Studierenden, die gerne auf den Campus kommen möchten, außer Acht zu lassen. Im Gegenteil – regional Beschäftigte profitieren in hybriden Settings vom Erfahrungsaustausch mit bundesweit und international tätigen Kommiliton*innen, sodass der Wirtschaftsstandort Lüneburg insgesamt durch zunehmende Vernetzung und Ausbau des relevanten Know-hows wettbewerbsfähiger wird.

Das Projekt HyLiK schafft mit der Weiterentwicklung bisheriger hybrider Angebote Best Practices, die für verschiedene hybride Szenarien intrauniversitär anwendbar sind – von

größeren Veranstaltungen bis zum kleinen Workshop bzw. der separierten oder gemischten Gruppenarbeit. Der Fokus liegt dabei einerseits auf synchroner Hybridität, d.h. auf der gleichzeitigen Teilnahme von Personen vor Ort sowie online – andererseits auf der Ermöglichung möglichst reibungsloser Interaktion und Diskussion zwischen diesen beiden räumlich getrennten Gruppen. Technische und didaktische Aspekte gehen dabei ein enges Wechselverhältnis ein und sind in der hybriden Szenarienentwicklung zwei Seiten derselben Medaille.

3. Ausblick

Ausgehend von den disruptiven Entwicklungen der Pandemie hat sich die Professional School der Leuphana zum Ziel gesetzt, die Bedarfe zeitgemäßer akademischer Kultur im Weiterbildungsbereich neu zu verhandeln.

Die Future-Skill-Zertifikate von DEGREE sind seit dem Sommersemester 2023 größtenteils in den Studienablauf implementiert und läuten eine nächste Generation an kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten der Professional School der Leuphana ein. Die Absolvent*innen werden auf die Veränderungen der VUKA-Welt vorbereitet, um zukunftsorientiertes Denken in regionale Unternehmen zu implementieren. Gleichzeitig wird hochschulpolitisch mit dem Projekt HyLiK auf den zunehmenden Flexibilitätsbedarf von Weiterbildungsstudierenden reagiert, indem hybride Lehr-Lern-Formate gefördert und in bestehende Curricula eingebunden werden, sodass ein neues Verständnis von Sozialisation in akademischen Kulturen entstehen kann.

Die beiden Digitalprojekte verstehen sich als Einladung, den Herausforderungen des Zeitgeists offen gegenüberzutreten und Lösungsimpulse zu entwickeln, sowohl bezogen auf private Unternehmen als auch innerhalb der Hochschulen selbst. Schließlich befindet sich der Hochschulbereich in einem allumfassenden Transformationsprozess, der weiter voranschreitet, indem er den akademischen Habitus verändern und an digitale Möglichkeiten anpassen wird. Insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung wird sich in einem umkämpften Markt dem durch die Pandemie beschleunigten Digitalisierungs-Wettbewerb stellen und zeitgemäße Lösungen präsentieren müssen.

Literatur

Bezmen, O., Bruners, W., Herrmann, K., Hildebrand, E., Johannhanwahr, J., Kellner, T., Osthues, K., Pradella, B., Rühlmann, C. & Wollenhaupt, L. (2015). *Zusammenhang zwischen Kreativität und Ordnung*. Abgerufen am 24. November 2022 von <https://docplayer.org/15870579-Forschungsstudie-zusammenhang-zwischen-kreativitaet-und-ordnung.html>

³ Insbesondere durch die performative Synthese von Online- und Offline-Welt wird in hybriden Veranstaltungen die Reflexion über Aufbau und Methodik von Lehrveranstaltungen angeregt. Der Dimensionswechsel verschafft eine bewusstere Teilnahme als bei monodimensionalen Events – siehe auch Ritgen, 2022.

Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft* (S. 229-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesagentur für Arbeit (2020). *Statistik. Pendleratlas*. Abgerufen am 04. November 2022 von <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Angebote/Pendleratlas/Pendleratlas-Nav.html>

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Gumm, D. & Hobuß, S. (2021). Hybride Lehre - Eine Taxonomie zur Verständigung. *Impact free* (38), 1-11.

Kirchherr, J., Klier, J., Lehmann-Brauns, C. & Winde, M. (o.J.). *Future Skills: Welche Kompetenzen in Deutschland fehlen*. Abgerufen am 24. November 2022 von www.stifterverband.org/medien/future-skills-welche-kompetenzen-in-deutschland-fehlen

Lauber-Pohle, S. (2019). Raumkooperation zwischen Hochschule und Praxiseinrichtung - Zur Funktionalisierung von Räumen als Kooperationsmoment in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seittler & T.C. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 83-98). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Rebane, G. (2020). *Akademische Kulturen. Abschlusschrift zum ESF-Projekt Akademische Integration Internationaler Studierender*. Abgerufen am 28. November 2022 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:ch1-qucosa2-729785>

Ritgen, U. (2022). *Hybride Lehre - Ein Format mit Potenzial*. [Video]. Abgerufen am 18. November 2022 von www.h-brs.de/de/bib/hybride-lehre

Sexauer, A., Seidl, T. & Ulrich, I. (2022). Hybrides Lehren und Lernen - theoretische und praktische Perspektiven. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 106, Artikel D3.44. Abgerufen am 06. Januar 2023 von <https://www.nhhl-bibliothek.de/de/handbuch/gliederung/#/Beitragsdetailansicht/256/3510/Hybrides-Lehren-und-Lernen-%25E2%2580%2593-theoretische-und-praktische-Perspektiven>

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2021). *Hochschul-Barometer. Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen*. Abgerufen am 24. November 2022 von www.stifterverband.org/download/file/10629

Zukunftsinstitut (2022). *Die Megatrends*. Abgerufen am 28. November 2022 von <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends>

Autor*innen

Johann Mai
johann.mai@leuphana.de

Maria Schloßstein
maria.schlossstein@leuphana.de

Dominique da Silva
nique_da_silva@web.de

Wissenschaftliche Weiterbildung für Menschen mit im Ausland erworbenen Hochschulabschlüssen

Ein erziehungswissenschaftlicher Zertifikatsstudiengang an der Universität Augsburg

RAPHAELA STRENG

SARAH SEITZ

TANJA BAUMANN

Kurz zusammengefasst ...

Nachfolgend wird die ‚Weiterqualifikation für pädagogische Berufe im Einwanderungsland Deutschland‘, ein einsemestriger Zertifikatsstudiengang für Menschen mit im Ausland erworbenen Hochschulabschlüssen im pädagogischen Bereich, vorgestellt, der bis einschließlich Sommersemester 2022 am Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Augsburg angeboten wurde. Ziel war es, die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten um Fach- und Orientierungswissen im deutschen Kontext zu ergänzen und somit eine bildungsadäquate Beschäftigung und nachhaltige Einmündung in den Arbeitsmarkt in Deutschland zu erleichtern. Die Erfahrungen, Entwicklungen und Ergebnisse aus insgesamt zwölf Kursen dieses Angebots von wissenschaftlicher Weiterbildung werden dabei näher beleuchtet. Neben konkreten Projektergebnissen werden vor allem Herausforderungen von Anerkennungspraxen ausländischer Abschlüsse und damit verbundene Lösungsstrategien behandelt. Eine Einbettung in den Gesamtkontext von wissenschaftlicher Weiterbildung und daraus resultierende Fragen sind ebenfalls Bestandteil der Ausführungen.

1. Weiterqualifikation für pädagogische Berufe im Einwanderungsland Deutschland als Projektbeispiel wissenschaftlicher Weiterbildung

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen, wie dem demographischen Wandel und dem damit einhergehenden steigenden Fachkräftebedarf, kommt den Hochschulen als Ort wissenschaftlicher Weiterbildung eine zentrale Rolle für die Fachkräftesicherung und -qualifizierung in Deutschland zu (Wissenschaftsrat, 2019). Exemplarisch wird seit Jahren ein Mangel an qualifizierten Mitarbeitenden in pädagogi-

schen Berufen verzeichnet, welcher sich in den kommenden Jahren nochmals verstärken dürfte. Dieses Defizit betrifft alle pädagogischen Arbeitsfelder, von der Früh- und Elementarpädagogik über den schulischen Kontext, die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit bis hin zur Erwachsenen- und Weiterbildung. Migration wird dabei das Potential zugesprochen, eben beschriebenen Entwicklungen entgegenzuwirken (Brücker, Glitz, Lerche & Romiti, 2021). Gleichzeitig ist eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration eng an die Teilhabe am Bildungssystem geknüpft (Wissenschaftsrat, 2019). Dies inkludiert auch die Möglichkeit zur Teilhabe an hochschulischer, berufsbezogener Weiterbildung.

Seit dem Sommersemester 2016 bis einschließlich Sommersemester 2022 wurde am Lehrstuhl für Pädagogik¹ der Universität Augsburg der einsemestrig, berufsbegleitende Zertifikatsstudiengang *Weiterqualifikation für pädagogische Berufe im Einwanderungsland Deutschland* angeboten. Der Zertifikatsstudiengang wurde als eine wissenschaftliche Weiterbildung für Akademiker*innen mit im Ausland erworbenen pädagogischen Qualifikationen konzipiert. Gefördert wurde das Projekt mit Drittmitteln des Förderprogramms *Integration durch Qualifizierung (IQ)* vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales und dem Europäischen Sozialfonds für Deutschland. Das Förderprogramm zielte auf die nachhaltige Verbesserung der Arbeitsmarktintegration von Erwachsenen mit Migrationsgeschichte ab. Die Förderlaufzeit war in zwei Phasen geteilt. Die erste Förderphase dauerte von 2015 bis 2018. Nach erfolgreicher erneuter Antragstellung startete die zweite Förderphase der Weiterqualifikation 2019 und endete zum Jahresabschluss 2022.

Das Projektkonzept der Weiterqualifikation entstand in Konsequenz der länderrechtlichen Reglementierungen der

¹ Projektverantwortliche war Lehrstuhlinhaberin Prof. Dr. Eva Matthes.

Ausübung pädagogischer Berufe. Exemplarisch reglementiert das bayerische Landesrecht, dass die Tätigkeit als Erzieher*in, Sozialpädagoge*in sowie Lehrer*in nur unter der Voraussetzung eines bestimmten formalen Abschlusses oder einer offiziellen Anerkennung der Gleichwertigkeit eines anderweitigen Abschlusses ausgeübt werden darf (Brücker et al., 2021). Dies stellt Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen vor spezifische Hürden, da aufgrund der unterschiedlichen Strukturierung von Hochschulabschlüssen, beispielsweise bei Lehramtsstudiengängen, die Übertragung in das deutsche beziehungsweise bayerische System schwierig und eine vollständige Anerkennung in den meisten Fällen nicht möglich ist. Dies betrifft verstärkt Personen, die ihre Hochschulabschlüsse in sogenannten Drittstaaten, also Ländern außerhalb der EU, erworben haben. In der Konsequenz sind diese Personen oftmals in fachfremden und nicht bildungsadäquaten Erwerbstätigkeiten beschäftigt (Mergener & Schmitz, 2021). Bezogen auf den zu Anfang beschriebenen Mangel an qualifizierten Kräften in pädagogischen Arbeitskontexten liegt in dieser Adressat*innengruppe somit viel Potential für die Fachkräftesicherung brach. Gleichzeitig hängt erfolgreiche (Arbeitsmarkt-)Integration stark mit der Würdigung und Anerkennung der bereits erworbenen Kompetenzen zusammen und die Ablehnung einer formalen Anerkennung der Hochschulabschlüsse kann dementsprechend auch zu einer fehlenden erlebten Anerkennung auf persönlicher Ebene führen.

Aufgrund eben beschriebener Herausforderungen in der Anerkennungspraxis und ihrer Konsequenzen war und ist es aktuell immer noch von hoher Relevanz, ein Angebot zu schaffen, welches Akademiker*innen mit im Ausland erworbenen pädagogischen Qualifikationen Alternativen zur Berufsausübung in nicht-reglementierten pädagogischen Arbeitsfeldern aufzeigt, um eine (Um-)Orientierung und daran anschließend eine Tätigkeit in einem berufsadäquaten Arbeitsfeld in Deutschland zu ermöglichen. Somit werden die bisherigen Bildungs- und Berufsbiografien anerkannt und gewürdigt (Haist & Streng, 2021). Im Gegensatz zu reglementierten Berufen ist in nicht-reglementierten Tätigkeiten die formale Anerkennung der Hochschulabschlüsse keine Zugangsvoraussetzung für die praktische Erwerbsarbeit in diesem Arbeitsfeld (Brücker et al., 2021). Ausschlaggebend für eine mögliche Einmündung in ein solches sind vor allem Kompetenzen und Fachwissen, welches die Person in ihrem Studium und der beruflichen Praxis erworben hat, und nicht die formale Anerkennung durch eine Behörde. Beispiele im pädagogischen Kontext sind hierfür die Erwachsenen- und Weiterbildung oder die Arbeit als pädagogische Fachkraft in der Ganztagschule.

Hier setzte das Konzept der Weiterqualifikation an. Die Teilnehmer*innen haben in ihrem Herkunftsland ein akademisches Hochschulstudium im pädagogischen Bereich abgeschlossen und brachten oftmals jahrelange Berufserfahrung, zumeist als Lehrkräfte, mit. Ziel der Weiter-

qualifikation war es, an die vorhandenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen anzuknüpfen und diese um spezifische Inhalte im deutschen Kontext zu ergänzen, so dass die Absolvent*innen für eine pädagogische Tätigkeit in Deutschland qualifiziert sind. Grundlegend war hierbei ein ganzheitlicher Ansatz, um die Arbeitsmarktintegration nachhaltig zu fördern. In drei Modulen, aufgeteilt in neun Seminare, wurden fachspezifische Inhalte thematisiert. Als Referenzrahmen diente der Bachelor- und Masterstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Augsburg in Ergänzung mit praxisnahen Inhalten, beispielsweise einem Bewerbungstraining.

Zugangsvoraussetzung für die Teilnahme an der Weiterqualifikation war ein Hochschulabschluss auf Bachelor-Ebene, Sprachkenntnisse auf Niveau B2 und die fachliche Auseinandersetzung mit pädagogischen Inhalten während des Studiums. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Weiterbildungsmaßnahme lag auf grundlegenden Thematiken, die unabhängig vom jeweiligen Arbeitsfeld, in das die Teilnehmenden münden möchten, für die pädagogische Professionalität und professionelles Handeln hohe Relevanz besitzen. Somit wurde das Fachwissen der Teilnehmenden um allgemeinpädagogische Inhalte ergänzt, die in deren Erststudium gar nicht oder nur randständig behandelt wurden, im deutschen Kontext aber essentiell sind. In der Tabelle sind die Inhalte der Module und jeweiligen Seminare abgebildet.

Praxismodul (5 ECTS)
Pädagogische Berufe in der Praxis Bewerben in sozialen Berufen
Schwerpunktmodul (5 ECTS)
Heterogenität – Theorie und Empirie Didaktik und Methodik im Kontext von Heterogenität Interkulturelle Pädagogik und Kompetenz
Grundlagenmodul (5 ECTS)
Erziehungswissenschaft und pädagogische Berufe Pädagogisches Denken und Handeln Rahmenbedingungen des Erziehungs- und Bildungssystems

Die Heterogenität der Teilnehmenden war insgesamt groß, beispielsweise bezüglich der individuellen Ausbildungs- und Erwerbsbiographien sowie weiterer soziodemographischer Merkmale. Dies hatte Auswirkungen auf die inhaltliche Weiterentwicklung der Weiterqualifikation in den vergangenen Jahren und wird im nächsten Punkt genauer betrachtet.

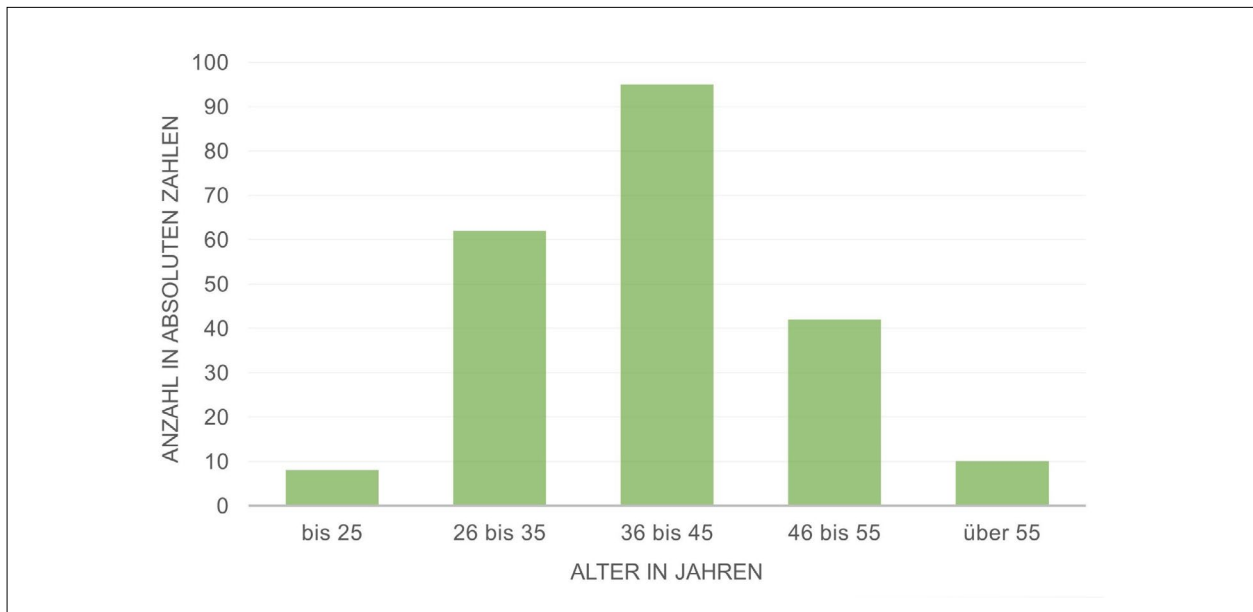


Abb. 1: Alter der Teilnehmenden

2. Ergebnisse und Entwicklungen aus sieben Jahre Weiterqualifikation

Über die beiden Förderphasen hinweg haben 216 Personen an der Weiterqualifikation teilgenommen². Die folgende Darstellung umfasst zentrale Ergebnisse des eingangs beschriebenen Zertifikatsstudiengangs, die sich auf soziodemographische Merkmale der Teilnehmenden sowie auf kursbezogene Aspekte beziehen³. Zudem werden inhaltliche Entwicklungen und Veränderungen des Weiterbildungsangebots beschrieben. Dabei wird die Gesamtprojektzeit berücksichtigt.

Nach der Phase der Konzeption und Akquise von Teilnehmenden startete der erste Kurs der *Weiterqualifikation für pädagogische Berufe* im Sommersemester 2016. Der zwölfte und letzte Durchgang fand sechs Jahre später im Sommersemester 2022 statt.

2.1 Teilnahmebezogene Ergebnisse

Die Heterogenität seitens der Teilnehmenden bezogen auf die Zielsetzung mit der Teilnahme war groß. Manche dieser waren fest in einer Erwerbsarbeit verankert und die wissenschaftliche Weiterbildung diente in erster Linie zur Aneignung zusätzlichen Fachwissens und somit der Professionalisierung. Der Großteil der Teilnehmenden nutzte die Zeit während der Weiterqualifikation aber intensiv zur Berufsorientierung und zur beruflichen Weiterentwicklung in den unterschiedlich-

ten pädagogischen Berufsfeldern. Deshalb wurde zusätzlich zu den fachspezifischen Inhalten die Einzelberatung und das Coaching der Teilnehmenden fokussiert, um die individuelle berufliche Zielplanung nachhaltig zu fördern.

Im Hinblick auf die soziodemographischen Merkmale der Teilnehmenden wird zuerst die Dimension *Alter* - bezogen auf den Zeitpunkt des Kursbeginns - betrachtet. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden lag bei $M=39,9$ bei einem Streubereich von $SB=[23,62]$. Während die Kategorie der Personen bis 25 Jahre und jene über 55 Jahre nur mit 4% bzw. 5% vertreten war, entfielen auf die Altersgruppe der 26- bis 35-Jährigen 28%, auf die der 36- bis 45-Jährigen 44% und auf die der 46- bis 55-Jährigen 19% (Abb. 1).

Folglich sprach der Zertifikatsstudiengang zum einen Personen an, deren akademische (Erst-) Ausbildung noch nicht allzu weit zurück lag und die somit am Beginn ihrer Berufsbiografie standen. Zum anderen nahmen Personen teil, die aufgrund ihres Alters meist über ein gewisses Maß an Berufserfahrung verfügten. Die altersbezogene Heterogenität und das Durchschnittsalter entsprechen dabei näherungsweise allgemeinen Vergleichszahlen zu wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland (Nickel & Thiele, 2020).

Zur Verteilung der *Geschlechter*: bei den Teilnehmenden handelte es sich zu 84% um Frauen und zu 16% um Männer⁴. Der hohe Prozentsatz an weiblichen Personen deckt sich dabei

² Teilnehmende, die aufgrund von Wiederholungsprüfungen in zwei aufeinanderfolgenden Durchgängen immatrikuliert waren, wurden einfach gezählt.

³ Als Quellen für die quantitativen Ergebnisse werden projektbezogene Statistiken herangezogen. Qualitative Ergebnisse entstammen weiteren (Nach-) Befragungen.

⁴ Da seitens des Fördermittelgebers eine binäre Aufteilung zur Erhebung des Geschlechts vorgegeben war, orientiert sich die folgende Darstellung an dieser Unterscheidung.

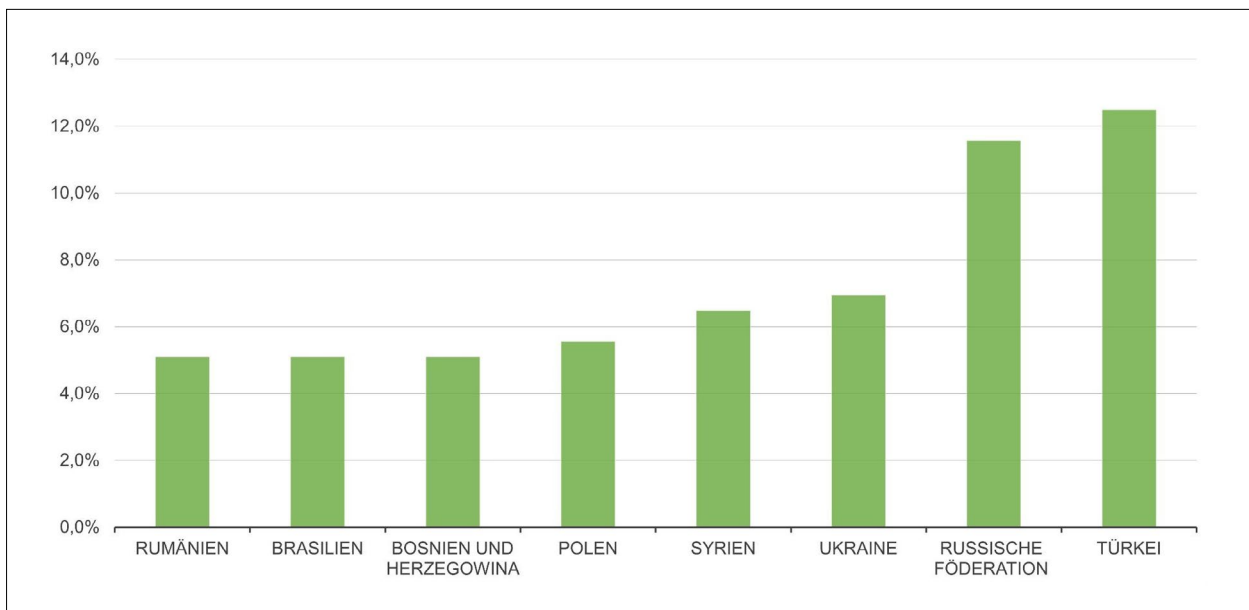


Abb. 2: Herkunftsländer der Teilnehmenden - häufigste Nennungen

mit dem überproportionalen Frauenanteil in pädagogischen Studiengängen und Berufsfeldern (Destatis, 2022). Dieses auffällige Geschlechterverhältnis lässt sich auf erlernte Rollenbilder zurückführen, die die individuelle Studienfach- und spätere Berufswahl prägen (BMFSFJ, 2013).

Eine formale Voraussetzung für die Teilnahme am Zertifikatsstudiengang an der Universität Augsburg war ein *Wohnsitz* in Deutschland. Ein Großteil der Teilnehmenden lebte zum Zeitpunkt der Weiterbildung in Bayern, davon ein Viertel in Augsburg oder Umgebung. Bei allen weiteren Personen betrug der Anreiseweg 61 bis 100 Kilometer (v.a. aus München) oder mehr (z. B. aus Nürnberg, Rosenheim). In der zweiten Förderphase nahm die Zahl an Bewerbungen aus anderen Bundesländern, wie z. B. Nordrhein-Westfalen oder Sachsen, zu. Diese Entwicklung zeigt den deutschlandweit steigenden Bedarf des Adressat*innenkreises an wissenschaftlicher Weiterbildung und das damit verbundene Interesse am einzigen Angebot mit der Schwerpunktsetzung auf nicht-reglementierte pädagogische Berufe. Auch Anfragen von Personen aus dem Ausland (z. B. aus der Türkei oder Mexiko), die sich im Zuge ihrer geplanten Migration nach Deutschland vorab über Teilnahmemöglichkeiten informieren wollten, sind vereinzelt eingegangen. Mit der coronabedingten Umstellung der Weiterbildung auf digitale Formate erweiterte sich der wohnortbezogene Radius, da Präsenzveranstaltungen und damit verbundene Anfahrtswege und -kosten größtenteils entfielen.

In einem weiteren Schritt werden die *Herkunftsländer* der Teilnehmenden betrachtet⁵, deren Gesamtzahl sich mit 50 bezie-

fern lässt. Der Anteil der sogenannten Drittstaaten, die kein Mitglied der EU sind, lag bei 74%. Als Herkunftsländer mit dem höchsten Anteil sind die Drittstaaten Türkei (12,5%), Russische Föderation (11,6%), Ukraine (6,9%) und Syrien (6,5%) zu nennen, gefolgt von Polen (5,6%) sowie Bosnien und Herzegowina, Brasilien und Rumänien mit jeweils 5,1% (Abb. 2).

Eine Vielzahl an weiteren Ländern (z. B. Kenia, Nepal, Südkorea, Lettland, Irak) war mit geringeren Werten vertreten. Diese Heterogenität zeigt erneut den Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung: sie macht deutlich, dass sich die Anerkennungsproblematik bei im Ausland erworbenen Hochschulabschlüssen im pädagogischen Bereich nicht nur auf einzelne Herkunftsländer bezieht, sondern eine grundsätzliche Herausforderung darstellt.

Die folgende Weltkarte zeigt alle Herkunftsländer in der globalen Gesamtübersicht (Abb. 3). Die farbliche Schattierung steht für die Anzahl der Teilnehmenden pro Land⁶.

Über die Projektlaufzeit hinweg ist ein Wandel hinsichtlich der Anteile der einzelnen Herkunftsländer festzustellen. So gab es in der ersten Förderphase mehr Teilnehmende aus Syrien, während sich deren Zahl in der zweiten Förderphase halbiert hat. Dagegen gewannen Länder wie die Türkei oder Bosnien und Herzegowina quantitativ an Bedeutung. Es liegt die Vermutung nahe, dass sich diese Auffälligkeiten auf die weltpolitische Lage sowie auf länderspezifische innen- und außenpolitische Entwicklungen zurückführen lassen.

⁵ Die folgende Darstellung führt aktuelle Bezeichnungen der Herkunftsländer an, auch wenn diese zu früheren Zeitpunkten unter anderen Namen firmierten (z. B. Sowjetunion).

⁶ grau hinterlegte Länder waren nicht vertreten

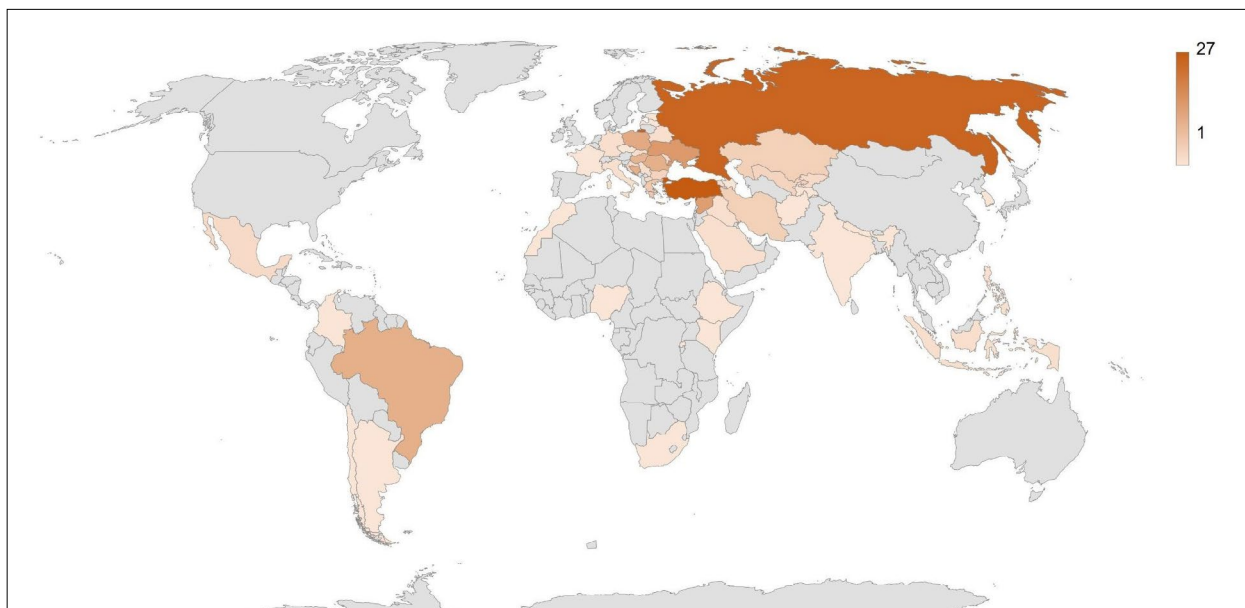


Abb. 3: Herkunftsländer der Teilnehmenden - Gesamtübersicht⁷

Den formalen Anforderungen der Weiterqualifikation entsprechend verfügten alle Teilnehmenden über einen Hochschulabschluss mit pädagogischem Bezug⁸. Ein differenzierter Blick zeigt, dass 53% einen *Studienabschluss* im Bereich Lehramt mit meist jahrelanger Berufserfahrung mitbrachten. Die weiteren 47% haben u. a. Pädagogik, Psy-

chologie oder Sprachwissenschaft studiert. Personen, die beispielsweise einen Abschluss in Germanistik oder Theologie erworben haben, besaßen für diese Fächer eine Lehrbefähigung. Unter die Kategorie „Sonstiges“ fielen z.B. Musikwissenschaft, Logopädie oder Kulturwissenschaft (Abb. 4).

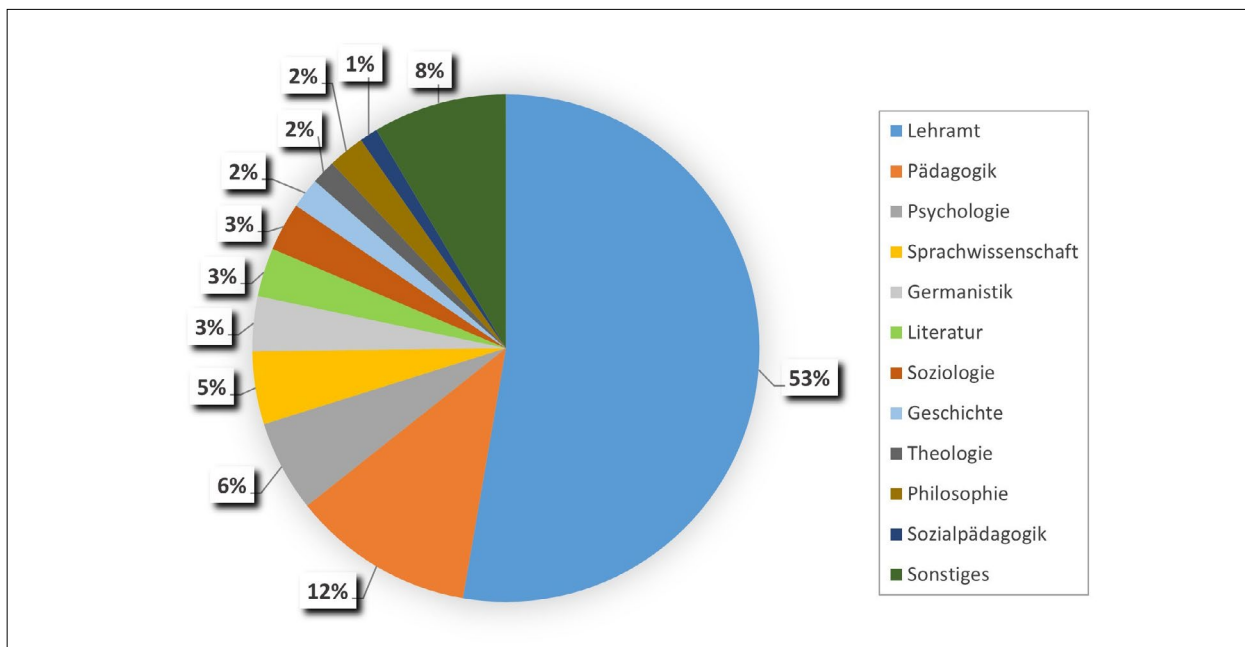


Abb. 4: Studienabschlüsse der Teilnehmenden

⁷ Darstellung unterstützt von Bing © GeoNames, Microsoft, Navinfo, OpenStreetMap, TomTom

⁸ Anders als in Deutschland haben die im Folgenden genannten Studienrichtungen und Fächer in anderen Ländern meist einen höheren pädagogischen Anteil, sodass der erforderliche Bezug vorhanden war.

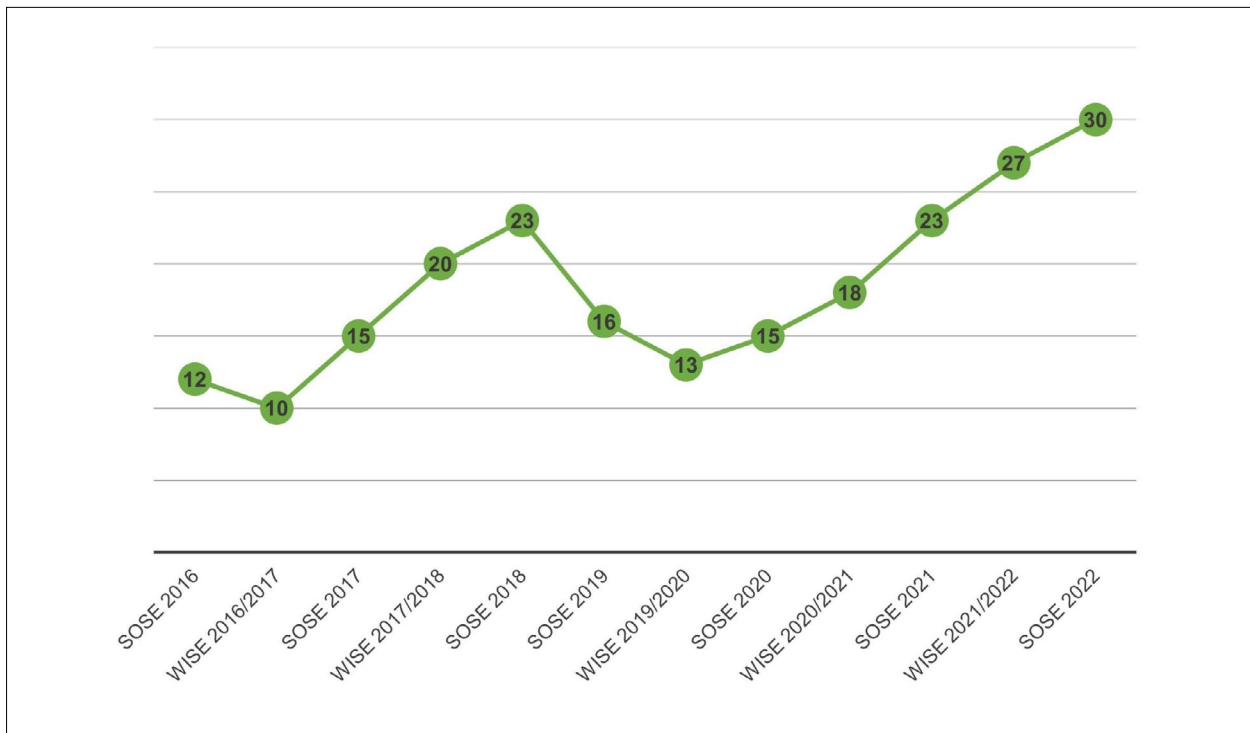


Abb. 5: Anzahl der Teilnehmenden pro Kurs

Wie eingangs erläutert, begegnen Menschen mit im Ausland erworbenen pädagogischen Abschlüssen bei der formalen Anerkennung erhebliche Herausforderungen. Unterschiede hinsichtlich der Studienstruktur sowie z.T. länderspezifische Reglementierungen erschweren die Identifikation entsprechender geeigneter Arbeitsfelder und die Qualifikation zur Ausübung der Tätigkeiten. An dieser Stelle setzte der Zertifikatsstudiengang als akademische Maßnahme mit seinem ganzheitlichen Konzept zur beruflichen Neu- bzw. Umorientierung an.

Im Folgenden wird die Entwicklung der *Teilnehmendenzahlen* betrachtet. Die Akquise erfolgte neben klassischen Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Flyer, universitärer Web-auftritt, Informationsveranstaltungen) durch persönliche Empfehlung von Alumni sowie durch die Vermittlung von Netzwerkpartnern (z. B. Beratungs- und Anerkennungsstellen) und regionalen Verwaltungen (z. B. Agentur für Arbeit). Der kleinste Kurs der Weiterbildung umfasste zehn Personen (Wintersemester 2016/2017), der größte und letzte Kurs 30 Teilnehmende (Sommersemester 2022); im Durchschnitt nahmen 18,5 Personen pro Semester teil. Wie die untenstehende Grafik (Abb. 5) verdeutlicht, nahm die Kursgröße ab dem zweiten Durchlauf zu. Im Wintersemester 2018/2019 wurde aus konzeptionellen und förderrechtlichen Gründen kein Kurs angeboten, da in diesen Zeitraum der Übergang

von der ersten zur zweiten Förderphase fiel. Ab dem Wintersemester 2019/2020 stiegen die Teilnehmezahlen erneut bis auf zuletzt 30 Personen an. Besonders hervorzuheben ist das anhaltende Wachstum ab dem Sommersemester 2020 – einer Zeit, die aufgrund der akut pandemischen Lage von Lockdowns und anderen Herausforderungen geprägt war. Es ist anzunehmen, dass mit der damit verbundenen Digitalisierung des Weiterbildungsangebots verschiedene Chancen für die Teilnehmenden einhergingen: z. B. wegfallende Anfahrtszeiten und -kosten, erhöhte Flexibilität bei der Auseinandersetzung mit Inhalten unabhängig von Ort und Zeit, bessere Vereinbarkeit mit Berufstätigkeit und/oder Sorgearbeit⁹ (Wissenschaftsrat, 2019, 2022).

Parallel zur Kursgröße nahm die Zahl an Bewerbungen über den gesamten Förderzeitraum zu. Dieser Trend zeigt das anhaltende Interesse am Augsburger Zertifikatsstudiengang und verdeutlicht den weiterhin bestehenden Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung, der bei Personen mit im Ausland erworbenen Abschlüssen besteht.

Unabhängig von der konkreten Kursgröße stellt sich die Frage nach den *Qualifizierungen*, also dem Erfolg der Teilnahme. Zum Nachweis der intensiven Auseinandersetzung mit pädagogischen Inhalten auf akademischem Niveau wurde die Teilnahme an Prüfungen und das Bestehen für die Qualifizie-

⁹ An dieser Stelle sei insbesondere auf die Situation weiblicher Teilnehmender hingewiesen. Statistisch gesehen übernehmen Frauen in Deutschland den größten Teil unbezahlter Sorgearbeit (BMFSFJ, 2018). Durch die pandemiebedingte Digitalisierung konnte gerade für diese Gruppe ein größerer Spielraum geschaffen werden.

rung vorausgesetzt. Insgesamt 95% der begonnenen Qualifizierungen wurden erfolgreich abgeschlossen und mit der Vergabe eines universitären Zertifikats bestätigt. Als Ursachen für den Abbruch bzw. die nicht vollendete Qualifizierung der verbleibenden 5% sind zu nennen: Mehrfachbelastung der Teilnehmenden durch berufliche Tätigkeit, Sorgearbeit¹⁰ und andere persönliche Umstände sowie nicht bestandene Prüfungen.

Eine zentrale Zielsetzung der Weiterqualifikation war das Aufzeigen von (alternativen) pädagogischen *Berufs- und Tätigkeitsfeldern*. Neben einer (Erst-)Orientierung wurde die berufsadäquate Einmündung in den deutschen Arbeitsmarkt angestrebt. Interessant ist deshalb die Frage nach dem Verbleib der Absolvent*innen. Zur Veranschaulichung sind nachfolgend die pädagogischen Arbeitsfelder¹¹ angeführt, in die ehemalige Teilnehmer*innen eingemündet sind:

- Kindheit und Jugend: Kindergarten, Krippe u. a. als Pädagogische Ergänzungskraft/Mitarbeitende, Kinderbetreuung in einer Klinik, pädagogische Mitarbeit im Kinderschutz, Sprachlehrkraft
- Erwachsenen- und Weiterbildung: Dozent*in für bspw. Sprachen oder Integrationskurse, Pädagogische Arbeit mit Senior*innen, Weiterbildungsmanagement
- Schulischer Bereich: Hort/Ganztagsschule, Lehrkraft in einer Förderschule, Schulbegleitung, Nachhilfe
- Migrationsarbeit: Sozialarbeiter*in, Integrationsberatung

Die Auswahl verdeutlicht die Bandbreite an pädagogischen Berufen in Deutschland, die im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Zertifikatsstudiengangs aufgegriffen wurde. Abhängig von den persönlichen Interessen und Lebenslagen eröffneten sich für die Teilnehmenden im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung neue berufliche Optionen, die häufig mit einer Verbesserung der individuellen Situation (v.a. hinsichtlich Position, Vergütung) einhergingen.

2.2 Inhaltliche Entwicklungen

Nachdem die zentralen Merkmale der Teilnehmenden dargestellt wurden, soll im Folgenden die inhaltliche Weiterentwicklung des Projekts im Laufe des Förderzeitraums beschrieben werden. Ein elementarer Baustein des erziehungswissenschaftlichen Zertifikatsstudiengangs war die bereits genannte Kombination aus der Vermittlung von Fachwissen und individueller Begleitung. Dieser ganzheitliche Ansatz erforderte die ständige Beobachtung der Bedarfe der Teilnehmenden und damit einhergehend die inhaltliche Veränderung bzw. Anpassung des Konzepts. An dieser Stelle seien drei zentrale Entwicklungen angesprochen.

So wurde der Zertifikatsstudiengang über den Förderzeitraum hinweg zunehmend von Beratungsangeboten und Coaching gerahmt (u. a. Borgwardt, 2016; Nickel & Thiele, 2020). Wurden hier zunächst grundsätzliche Fragestellungen zur Anerkennung und Einordnung ausländischer pädagogischer Qualifikationen und Abschlüsse behandelt, mündeten die Gespräche oftmals in weiterführende und teilweise intensive Berufs- und Karriereberatung. Darüber hinaus wurden Prozesse, wie beispielsweise Kompetenzfeststellungen und individuelle Zielplanungen mit der Eruiierung der dafür erforderlichen nächsten Schritte, professionell in Einzelgesprächen begleitet. Rückmeldungen und Erfahrungen aus diesen Gesprächen sowie der enge Austausch und die Verzahnung mit den in der Praxis tätigen Personen (Teilnehmer*innen, potentielle Arbeitgeber*innen, Mitarbeitende von Beratungsstellen etc.) führten zu einer permanenten Anpassung und auch Weiterentwicklung der Inhalte und Methodiken, wodurch auf aktuelle Bedarfe aus der Praxis ebenso wie auf fachliche Entwicklungen der wissenschaftlichen Disziplin eingegangen werden konnte. Diese Herangehensweise hat sich bewährt und kann nicht nur als Erfolgsfaktor angesehen, sondern darüber hinaus als wichtiger Bestandteil von wissenschaftlicher Weiterbildung an sich verstanden werden (u. a. Lehmann & Vierzigmann, 2022).

Zudem wurden Lehrvideos und Podcasts zu ausgewählten pädagogischen Berufsfeldern sowie zu allgemein arbeitsweltrelevanten Themen (z. B. Bewerbungsprozesse, Personalentwicklung) konzipiert und produziert (u. a. Haist & Streng, 2021). Dadurch sollten didaktische Fragestellungen in den weiterführenden konzeptionellen Überlegungen fokussiert (u. a. Jütte & Bade-Becker, 2018; Baumhauer, 2019) und individuelle und flexible Lernmöglichkeiten gefördert werden. Unter Berücksichtigung der spezifischen Anforderungen, die beispielsweise mit Lernen im Erwachsenenalter (Brückner, Evers, Nowak, Schlögl & Veichtlbauer, 2017) und den Bedarfen von Berufstätigen und Berufserfahrenen einhergehen, gilt es, Lehr- und Lernumgebungen zu schaffen, die diesen gerecht werden. Zentral für das erfolgreiche Lehren und Lernen sind dabei „nicht mehr traditionelle Konzepte der Wissensvermittlung, vielmehr soll erwachsenengerechtes Lehren - und Lernen - eine selbsttätige und kommunikative Auseinandersetzung mit dem ‚Neuen‘ ermöglichen, fordern und fördern“ (Brückner et al., 2017, S. 29). Dem didaktischen Prinzip des selbstgesteuerten Lernens ist in diesem Zusammenhang mit der Entwicklung und Implementierung digitaler Lehr- und Lernmittel wie den oben Genannten eine wichtige Bedeutung zugekommen.

Als dritte zentrale Entwicklung ist die pandemiebedingte Umstellung des Weiterbildungsangebots auf ein digitales bzw. hybrides Format zu nennen. Das Präsenzformat wurde hierbei vollständig in ein digitales Format mit synchronen und asynchronen Elementen überführt. Im Sommersemester

¹⁰ Erneut ist hier die besondere Situation von Frauen zu nennen (siehe oben).

¹¹ inklusive einer Auswahl an entsprechenden Berufsbezeichnungen

2022 wurde schließlich ein hybrides Format eingeführt. Die umgehende Digitalisierung zu Beginn der Pandemie hatte zur Folge, dass das Projekt ohne Ausfall eines Kurses und ohne qualitative Verluste fortgeführt werden konnte. Bis zum Ende des Förderzeitraums war es somit möglich, verschiedene Online-Lehrkonzepte langfristig zu testen und zu evaluieren¹². Nicht zuletzt aufgrund dieser Weiterentwicklungen wurde das ganzheitliche Konzept der Weiterqualifikation und dessen bedarfsgerechte Anpassung vom Förderprogramm *Integration durch Qualifizierung (IQ)* als Good Practice im Bereich Bildungsdienstleister ausgezeichnet¹³.

3. Fazit und weiterführende Gedanken

Der Erfolg der *Weiterqualifikation für pädagogische Berufe im Einwanderungsland Deutschland* zeigt sich in der Zusammenführung verschiedener Prämissen. Erfolgsindikatoren, die seitens der Fördermittelgeber definiert und in Form von Zielzahlen sowie der Erlangung bestimmter Meilensteine konkretisiert worden sind, wurden erreicht. Der antizipierte Bedarf an solchen Angeboten für die beschriebenen Adressat*innen hat sich als gegeben erwiesen. Vielmehr hat sich im Laufe der letzten Jahre bestätigt, dass - unabhängig von der Veränderung bestimmter Migrationsbewegungen - die Nachfrage gestiegen ist. Dies schlägt sich vor allem auch in der stetig zugenommenen Zahl der Bewerbungen sowie der Anfragen von Interessierten aus anderen Bundesländern und aus dem Ausland nieder. Des Weiteren kann der Erfolg mittels der mit 95% sehr hohen Prozentzahl derer, die die Weiterqualifikation erfolgreich absolviert haben, bemessen werden. Der Lern- und Erfahrungszuwachs, der ebenso durch das Bestehen von Prüfungen und den damit verbundenen Erhalt des Zertifikats bestätigt werden kann, zeigt sich zudem in konkreten Rückmeldungen von Teilnehmer*innen und Arbeitgeber*innen. Allgemein soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass sich der Erfolg eines Lern- und Bildungsprozesses nur schwer operationalisieren lässt. Insofern gilt es die zahlreichen Berichte von Alumni zu berücksichtigen, die das Erreichen von individuellen Zielen der Teilnahme an der Weiterqualifikation zuschreiben bzw. diese als großen und wichtigen Bestandteil dessen erachten (bzgl. des Spannungsfeldes verschiedener Ziele u. a. Grüner & Streng, 2019).

Die Bedeutung und der Bedarf der wissenschaftlichen Weiterbildung generell und im Speziellen für besondere - oftmals vernachlässigte - Adressat*innen, wie beispielsweise Migrant*innen (in Bezug auf Erwachsenen- und Weiterbildung von Migrant*innen auch z. B. Öztürk, 2018 oder vbw, 2016) wurde durch das Angebot der oben genannten Weiter-

bildung deutlich. Auch die *Weiterqualifikation für pädagogische Berufe* bewegt sich in einer Vielzahl von - oftmals nicht vollständig aufzulösenden - Spannungsfeldern. Die Frage nach der Verortung ist dabei nur eine von wenigen. Wenn gleich Methodiken und Prinzipien der Erwachsenenbildung verwendet werden, folgen Logik und Herangehensweise vielmehr der Hochschulbildung an sich (u. a. Lehmann & Vierzigmann, 2022). Ebenso können beispielsweise auch kritische Sichtweisen hinsichtlich der (miteinander konkurrierenden) Unterschiede von gesellschaftlichen, ökonomischen und individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen (Grüner & Streng, 2019) näher in den Blick genommen werden.

Angesichts der problematischen Transferierbarkeit von Abschlüssen und Qualifikationen ist jedoch die Notwendigkeit akademischer, hochschulischer Bildung unbestritten.

„Erfordernisse des lebenslangen Lernens und die daraus resultierende Zunahme des Bildungsbedarfs nach der Erstqualifizierung ergeben sich vor allem aus der Änderungsgeschwindigkeit inhaltlicher Anforderungen an hochqualifizierte Tätigkeiten sowie der notwendigen Aktualisierung von Kenntnissen im Laufe einer Bildungsbiographie. Der Ausbau berufsbezogener Weiterbildung an Hochschulen spielt somit eine wesentliche Rolle für die Fachkräftequalifizierung in Deutschland“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 9).

Im Fall des beschriebenen Studiengangs ist die Einbettung der Weiterqualifizierung in den Kontext der Hochschule zudem gleichzeitig als wichtige Wertschätzung des akademischen Niveaus der Teilnehmer*innen zu verstehen. Auf Seiten der Hochschule ist dabei der Austausch zwischen wissenschaftlichen Disziplinen und Akteur*innen der pädagogischen Praxis ein wertvoller Zugang, der unter Gesichtspunkten der Professionalisierung weiter vertieft werden sollte.

Zuletzt sollte Weiterbildung, neben Forschung und Lehre, als gleichwertiger und eben auch gleichberechtigter Bestandteil hochschulischer Aufgaben erachtet werden und damit der Gesetzesentwicklung der letzten Jahre (Lehmann & Vierzigmann, 2022) Rechnung getragen werden. „Dennoch stößt in praktischer Hinsicht die wissenschaftliche Weiterbildung nach wie vor auf problematische Rahmenbedingungen“ (HRK, 2021, S. 4). Neben rechtlichen Aspekten müssen Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen werden, um Angebote auch für weniger gut finanziell ausgestattete Berufsbereiche dauerhaft möglich zu machen¹⁴ (Wissenschaftsrat, 2019). Weitere Anstrengungen von Hochschulen, Ländern

¹² Verschiedene Vorteile der Digitalisierung für die Teilnehmenden, insbesondere für Frauen, wurden bereits im Kontext der Entwicklung der Kursgröße aufgezeigt.

¹³ https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Good_Practice/IQ_GP_45_2020_Konzept_Weiterqualifikation_f%C3%BCr_p%C3%A4dagogische_Berufe.pdf

¹⁴ Es hat sich gezeigt, dass die Adressat*innen an einem kostenpflichtigen Angebot nicht hätten partizipieren können. Die finanzielle Förderung des Projekts und die damit verbundene entgeltfreie Teilnahme stellte für viele Teilnehmer*innen eine zwingende Voraussetzung dar.

und Bund müssen deshalb erbracht werden, um Hürden und Uneinigkeiten aufzuheben und durch adäquate Regelungen zu ersetzen¹⁵ (HRK, 2021).

Literatur

- Baumhauer, M. (2019). Weiterbildung an Hochschulen als Leerstelle der Hochschuldidaktik und Berufsbildungsforschung – Probleme und Perspektiven. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (4), 37–53.
- Borgwardt, A. (2016). *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen*. Abgerufen am 23. Januar 2023 von <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12365-20160317.pdf>
- Brückner, W., Evers, J., Nowak, C., Schlögl, P. & Veichtlbauer, J. (2017). Der Zweite Bildungsweg in Diskussion. Dossier erwachsenenbildung.at. Abgerufen am 23. Januar 2023 von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/15005/pdf/Dossier_2017_Brueckner.pdf
- Brücker, H., Glitz, A., Lerche, A. & Romiti, A. (2021). Integration von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse hat positive Arbeitsmarkteffekte. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. IAB – Kurzbericht. *Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 2/2021. Abgerufen am 23. Januar 2023 von <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-02.pdf>
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2018). *Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Eine Zusammenfassung*. 2. Aufl. Abgerufen am 23. Januar 2023 von <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/122398/87c1b52c4e84d5e2e5c3bdfd6c16291a/zweiter-gleichstellungsbericht-der-bundesregierung-eine-zusammenfassung-data.pdf>
- Destatis – Statistisches Bundesamt (2022). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen*. Abgerufen am 23. Januar 2023 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulendg-2110410227004.pdf?__blob=publicationFile
- Grüner, S. & Streng, R. (2019). Universitäre, arbeitsmarktorientierte Weiterbildung für Erwachsene mit Migrationshintergrund. Ein Zertifikatsstudiengang am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (38), 2–7.
- Haist, S. & Streng, R. (2021). Lehrvideos im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung von Lehrer*innen mit ausländischen Hochschulabschlüssen – Chancen, Grenzen und Herausforderungen. In E. Matthes, S. T. Siegel & T. Heiland (Hrsg.), *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 245–253). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2021). *Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Abgerufen am 23. Januar 2023 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-07-Weiterbildung/2021-11-16_HRK-MV-Empfehlung_wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf
- Jütte, W. & Bade-Becker, U. (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 821–836, 6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehmann, B. & Vierzigmann, G. (2022). Weiterbildung an Hochschulen: Zwischen Disziplin, Bildungspraxis und Profession. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 8–15.
- Mergener, A. & Schmitz, N. (2021). Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse im Kontext von Zuwanderung und Arbeitsmarktintegration. Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern, Abgerufen am 23. Januar 2023 von <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16622>
- Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2020). Zwischen Homogenität und Heterogenität. Umgang mit Bedürfnissen der Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. 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. 67–87). Münster, New York: Waxmann.
- Öztürk, H. (2018). Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (S. 228–234). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

¹⁵ Folgerichtig erscheint vor dem Hintergrund verschiedener Förderprogramme und damit teilweiser widersprüchlicher Sichtweisen die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz an den Bund, „sich nachdrücklich für die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Weiterbildung zu engagieren. Dies bezieht sich sowohl auf die innerministerielle Zusammenarbeit als auch auf die Kooperation zwischen BMBF und BMAS“ (HRK, 2021, S.7).

vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten*. Abgerufen am 23. Januar 2023 von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14008/pdf/Integration_durch_Bildung_Gutachten.pdf#%5B%7B%22num%22%3A137%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C24%2C619%2C0%5D

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. Abgerufen am 23. Januar 2023 von https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?__blob=publicationFile&v=8

Wissenschaftsrat. (2022). *Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium*. Abgerufen am 23. Januar 2023 von https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.pdf?__blob=publicationFile&v=14

Autorinnen

Raphaela Streng, M.A.
raphaela.streng@phil.uni-augsburg.de

Sarah Seitz, M.A.
sarah.haist@phil.uni-augsburg.de

Tanja Baumann, M.A.
tanja.baumann@phil.uni-augsburg.de

Verzeichnis der Autor*innen

Autor*innen der Beiträge

Tanja Baumann, M.A.
tanja.baumann@phil.uni-augsburg.de

Esther Baur
Esther.Baur@hochschule-bc.de

Dr. Jennifer Blank
blank@hochschule-bc.de

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

Alina Elsner, M.A.
alina.elsner@rptu.de

Dr. Susanne Freund
susanne.freund@mail.de

Dr. Regina Hebisch,
regina.hebisch@agr.uni-goettingen.de

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

Prof. Dr. Elisabeth Kals
elisabeth.kals@ku.de

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

Johann Mai, M.A.
johann.mai@leuphana.de

Dr. Armin Müller
mua@hs-furtwangen.de

Laura Pollack
laura.pollack@ku.de

Dr. Judith Prantl
judith.prantl@ku.de

Maria Schloßstein, M.A.
maria.schlossstein@leuphana.de

Sarah Seitz, M.A.
sarah.haist@phil.uni-augsburg.de

Dominique da Silva
nique_da_silva@web.de

Prof. Dr. Achim Spiller
a.spiller@agr.uni-goettingen.de

Dr. Bastian Steinmüller
bastian.steinmueller@hdba.de

Raphaela Streng, M.A.
raphaela.streng@phil.uni-augsburg.de

Linda Vogt
vogt@hochschule-bc.de

Marina Wiest
wiest@hochschule-bc.de

Zahra Samiee Zafarghandi
Zahra.SamieeZafarghandi@stud.ku.de

Aktuelle Ausgaben

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

1|2022

Hochschulweiterbildung und Alter(n)

2|2022

Disziplinäre und wissenschaftliche Verortungen der Hochschulweiterbildung

1|2023

Regionale Kontexte der Hochschulweiterbildung

Vorschau

2|2023

Bildung durch Wissenschaft(liche Weiterbildung)

1|2024

Gesellschaftliche Transformation und wissenschaftliche Weiterbildung

2|2024

Strukturfragen der wissenschaftlichen Weiterbildung



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

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