

1|24

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

**Gesellschaftliche
Transformationen und
wissenschaftliche
Weiterbildung**

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Impressum

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

Herausgeber

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

Geschäftsführende Herausgeberin

Dr. Claudia Lobe
Universität Bielefeld

Redaktion

zhwb@dgwf.net

Die ZHWB wird unterstützt durch die AG Forschung
der DGWF und einen wissenschaftlichen Beirat.

Prof. 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
Technische Universität Dresden

Satz

Svenja Schall
Studio SK – Büro für Grafikdesign

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Eva Cendon
FernUniversität in Hagen


Prof. Dr. Olaf Dörner
Universität Magdeburg

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

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



**Gesellschaftliche
Transformationen und
wissenschaftliche
Weiterbildung**



Inhaltsverzeichnis

7 EDITORIAL

7 CLAUDIA LOBE

Stichwort: Gesellschaftliche Transformationen und wissenschaftliche Weiterbildung

10 THEMA

Gesellschaftliche Transformationen und wissenschaftliche Weiterbildung

10 WALBURGA KATHARINA FREITAG

Grand Challenges, Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Transformation

Eine Skizze von Zusammenhängen in großen Förderprogrammen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung

21 CORNELIA HERZOG & MARIA KONDRATJUK

Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation

30 MANDY SCHULZE

Wissenschaftliche Weiterbildung und der Strukturwandel in Ostdeutschland

Schlaglichter auf regionale Hochschulen im Wandel

40 PROJEKTWELTEN

40 DAVID LAKOTTA, MORITZ TER MEER & EVA CENDON

Über den Umgang mit ungewissen Zukünften

Kollaborative Entwicklung von digitalen Weiterbildungsangeboten

47 JANNA GUTENBERG, INA-MARIA MAAHS & CEDRIC LAWIDA

Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Lehrkräfteprofessionalisierung aus der Perspektive der sprachlichen Bildung

Ein *Good-Practice*-Beispiel aus Nordrhein-Westfalen

58 KATRIN HEESKENS, IVANA BIRISIC, MAXIMILIAN WEBER, BETTINA FLAIZ & ANKE SIMON

Akademisierung der Pflege und beruflicher Verbleib

Ergebnisse der Absolvierendenbefragung eines berufsintegrierten pflegewissenschaftlichen Studienangebots

- 66** DANIELA SCHLOSSER, KIRSTEN GÖKEN & MYRÈSE LARKAMP
Akademisierung der Praxisanleiter:innenweiterbildung in Gesundheitsfachberufen
Ein hochschulisches Weiterbildungskonzept
-
- 76** **BUCHBESPRECHUNGEN**
- 76** BEATE HÖRR & MONICA BRAVO GRANSTRÖM
Kearns-Willerich, Jennifer; Sebastiani, Cendrine & Stanistreet, Paul (Hrsg.). (2023).
International trends of lifelong learning in higher education. Research report.
UNESCO Institute for Lifelong Learning and Shanghai Open University.
-
- 79** **AUS DER FACHGESELLSCHAFT**
- 79** KERSTIN ALTHERR & ULRICH WACKER
Zertifikate und Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Landesrechtliche Rahmenbedingungen besser verstehen und Perspektiven entwickeln
- 94** KATRIN JÄSER
Wissenschaftliche Weiterbildung und Strukturwandel
Bericht zur 11. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF
- 96** GERNOT GRAEBNER, ERICH SCHÄFER & HELMUT VOGT
Nachruf auf Joachim Dikau (1929–2024)
-
- 99** **VERZEICHNIS DER AUTOR:INNEN**





Stichwort: Gesellschaftliche Transformationen und wissenschaftliche Weiterbildung

—
CLAUDIA LOBE

Zur thematischen Schwerpunktsetzung

Gesellschaftliche Bezugs- und Zielgrößen spielen für die (wissenschaftliche) Weiterbildung und ihre Erforschung eine zentrale Rolle. Dies spiegelt sich auch in den Jahrestagungen der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) wider. So wurde beispielsweise auf der Jahrestagung 2008 der DGWF an der Ruhr-Universität Bochum das Thema „Strukturwandel der Arbeit – Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung“ verhandelt. Die Jahrestagung 2023 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz griff den gesellschaftlichen Strukturwandel mit dem Thema „Weiterbildung 2030: Digitalisierung und Digitalität sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse als Motor und Medium?“ auf.

Gesellschaftliche Zeitdiagnosen

Die aus der Mitte der Soziologie entstehenden Gesellschaftsbeschreibungen spitzen sich zu bestimmten Charakterisierungen von Gesellschaft zu: Von der Arbeitsgesellschaft, über die Erlebnisgesellschaft bis hin zur Wissens- und Lerngesellschaft. Wittpoth (2001) verweist auf die Grenzen von Zeitdiagnosen und unterstreicht, dass die erziehungswissenschaftliche Reflexion „im Sinne einer theoretischen Mehrsprachigkeit zu erfolgen“ hätte, da „jeder Versuch, das Anregungspotenzial einer einzelnen Perspektive auszuloten, von vornherein in dem Bewusstsein erfolgt, dass diese Perspektive notwendig verkürzt ist“ (ebd., S. 176-177).

Zeitenwenden und Krisen

Derzeit wird der gesellschaftliche Strukturwandel unter den Vorzeichen von Krisen, Disruptionen und Transformationen beschrieben und Blicke auf die ungewisse Zukunft ge-

worfen. So lud der Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2024 in Halle zum Thema „Krisen und Transformationen“ ein. In seinem Call for Papers (S. 1)¹ wurde hervorgehoben, dass „mit Krisen wie dem Klimawandel, der Bankenkrise, Fluchtbewegungen, der Coronapandemie, der Energiekrise oder den Kriegsgeschehen in der Ukraine sowie an anderen Orten auf der Welt das Disruptive, Ungleichzeitige und auch Bedrohliche besonders in den Blick“ gerät und die „Zukunft der Einzelnen, der Gesellschaft und des Planeten [...] weniger als verheißungsvoller, offener Möglichkeitsraum, sondern als begrenzt, bedrohlich und endlich“ erscheint. Der Bildungshistoriker Tenorth (2020, S. 11) erinnert daran, dass ausgerechnet „Bildung“ als Form erfunden [wurde], mit der neuen Unsicherheit individuell und kollektiv umzugehen, die aus der Freiheit des Menschen und der Offenheit über die Zukunft von Gesellschaft herrührt“.

Transformationen

Die Konjunktur des Transformationsbegriffs verweist auf tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wobei neben der digitalen Transformation (Bravo Granström, Koppel & Stratmann, 2023; Stalder, 2016) vor allem auf die sozial-ökologische Transformation (aktuelles Stichwort: Dekarbonisierung) abgezielt wird. Das damit eng einhergehende Leitbild der „Nachhaltigkeit“ ist mittlerweile in allen gesellschaftlichen Feldern angekommen und prägt auch die wissenschafts- und hochschulbezogenen Diskurse. Im Konzept der „Transformativen Wissenschaft“ (Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014) wird das Verhältnis „Wissenschaft und Gesellschaft“ neu ausgehandelt und kann als eine „theoretisch fundierte Programmatik zur Veränderung des Wissenschaftssystems“ (Singer-Brodowski, Holst & Goller, 2021, S. 350) gelesen werden.

1 https://dgfe2024.philfak3.uni-halle.de/wp-content/uploads/2023/01/CfP_Krisen-und-Transformationen_DGfE-2024-1.pdf (abgerufen am 01. Juni 2024)

Zukunftsentwürfe und Trendanalysen

Die Zukunftsforschung thematisiert gesellschaftliche Megatrends – von der Individualisierung bis hin zu „New Work“. Viele dieser Trendanalysen und Zukunftsszenarien betonen das „Potenzial“ zukünftiger Entwicklungen und leiten daraus umfassende Bedarfsanalysen und Anforderungskataloge (aktuelles Stichwort „Future Skills“) ab, ohne dass die Realisierungschancen differenziert betrachtet werden. Dazu ist festzuhalten, dass Hochschulen per se auf Zukunft ausgerichtet sind. Entsprechend findet sich auch in den temporalen Agenden der wissenschaftlichen Weiterbildung (Schiller, 2022) ein starker Zukunftsbezug.

Zum vorliegenden Heft

Der Thementeil versammelt in dieser Ausgabe drei Beiträge, die sich insbesondere mit der Klimakrise und daraus resultierenden bildungspolitischen, wissenschaftlichen und arbeitsmarktbezogenen Aspekten befassen, die sich in den Kontext „sozial-ökologischer Transformation“, einordnen lassen.

Walburga Katharina Freitag nimmt in ihrem Beitrag „*Grand Challenges, Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Transformation*“ die Diskurse zu gesellschaftlichen Transformationen in Hochschul-, Wissenschafts- und bildungspolitischen Programmen in den Blick. Sichtbar wird dabei eine dominante Fokussierung auf Nachhaltigkeit, durch die vermehrt Konzepte responsiver oder transformativer Wissenschaft aufgerufen werden, an die wissenschaftliche Weiterbildung anschließen kann. Mit nachhaltiger Entwicklung verbindet sich eine starke Adressierung des Bildungssystems, auch der Hochschulbildung, was bis in die Landeshochschulgesetze und die Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Hochschulen durchschlägt. Wie sich die wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext dieser Diskurse positioniert und die an sie herangetragenen Erwartungen bearbeitet, ist derzeit noch ein offenes, empirisches Projekt.

Cornelia Herzog und *Maria Kondratjuk* fragen in ihrem Beitrag „*Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation*“ nach den Transformationspotenzialen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hinblick auf die Veränderung imperialer Lebensweisen des globalen Nordens. Sie entwerfen Bildung zugleich als Motor des Wandels und als Reproduktionsform herrschender gesellschaftlicher Verhältnisse, die in die Klimakrise geführt haben. Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, inwiefern es der wissenschaftlichen Weiterbildung gelingen kann, an kritisch-reflexive und emanzipatorische Bildungsvorstellungen anzuknüpfen und durch ihre Bildungsangebote „Change Agents“ für eine solidarische Lebensweise hervorzubringen.

In ihrem Beitrag „*Wissenschaftliche Weiterbildung und der Strukturwandel in Ostdeutschland*“ fasst *Mandy Schulze* mit der

Lausitz eine Region ins Auge, die durch den perspektivierten Braunkohleausstieg von der sozial-ökologischen Transformation unmittelbar betroffen ist und zugleich durch die deutsch-deutsche Wiedervereinigung 1990 Narben ihrer eigenen „Transformationsgeschichte“ aufweist. Sie zeichnet den Bedeutungswandel nach, den wissenschaftliche Weiterbildung in den vergangenen vierzig Jahren in Ostdeutschland erfahren hat und arbeitet heraus, dass die wissenschaftliche Weiterbildung im aktuellen Strukturwandel insbesondere eine gesellschaftliche Reflexionsfunktion erfüllen könnte, um zur Verständigung der Bevölkerung über Erwartungen, Befürchtungen und Zukunftsvorstellungen beizutragen.

Projektwelten

In den Projektwelten werden weitere gesellschaftliche Transformationsprozesse im Bereich der Digitalität, der Zukunftskompetenzen und der Gesundheitsversorgung aufgegriffen und deren Bearbeitungsweisen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung illustriert.

David Lakotta, *Moritz ter Meer* und *Eva Cendon* diskutieren in ihrem Beitrag „*Über den Umgang mit ungewissen Zukünften*“, wie wissenschaftliche Weiterbildung zur Förderung von Zukunftskompetenzen beitragen kann. Sie zeichnen die Entwicklung von zwei Weiterbildungsangeboten in einem interdisziplinären Projektverbund aus drei Universitäten und vier Organisationen der Zivilgesellschaft (Weiterbildungsplattform NELE – Campus Neue Lernkultur) nach. Es wird deutlich, wie sehr die Identifikation und bildungsbezogene Reflexion gesellschaftlicher Zukunftstrends im Hinblick auf bestimmte Handlungsfelder (hier exemplarisch für das Feld der Schule) und ihre diversen Zielgruppen von kollaborativen und ko-kreativen Prozessen unter Beteiligung verschiedener Akteursgruppen profitieren kann.

Janna Gutenberg, *Ina-Maria Maahs* und *Cedric Lawida* beleuchten die „*Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Lehrkräfteprofessionalisierung aus der Perspektive der sprachlichen Bildung*“. Sie entwerfen damit eine professionalisierungstheoretische Perspektive auf die Zielgruppe der Lehrer:innen, die zunächst nach den Auswirkungen von Digitalität und Mediatisierung auf Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben sowie Teilhabechancen von Schüler:innen fragt und daran anknüpfend veränderte Anforderungen an sprachbildenden Unterricht formuliert. Anhand eines Moduls aus dem weiterbildenden Studium „Deutsch als Zweitsprache“ werden best practices zur Professionalisierung von Lehrkräften abgeleitet.

Die beiden folgenden Beiträge stehen im Kontext einer alternden Gesellschaft und zukünftigen Herausforderungen für die Gesundheitsversorgung. Sie thematisieren die Akademisierung der Pflege und Gesundheitsfachberufe, an die u. a. die Erwartung gerichtet wird, die Attraktivität des Berufsbildes zu steigern.

„Akademisierung der Pflege und beruflicher Verbleib“ von Absolvent:innen eines berufsintergrierten pflegewissenschaftlichen Studiums stehen im Mittelpunkt des Beitrags von *Katrin Heeskens, Ivana Birisic, Maximilian Weber, Bettina Flaiz* und *Anke Simon*. Sie liefern anhand von Absolvent:innen-Befragungen wertvolle Hinweise darauf, wie die sich aktuell vollziehende Akademisierung der Pflegeberufe in den beruflichen Handlungsfeldern angenommen wird. Es zeigt sich, dass akademisch ausgebildete Pflegefachkräfte überwiegend qualifikations-adäquat beschäftigt sind, ihre Aufgaben sich durch den akademischen Abschluss verändern und sie mit ihrer beruflichen Situation insgesamt sehr zufrieden sind.

Daniela Schlosser, Kirsten Göken und *Myrèse Larkamp* fragen nach der Notwendigkeit einer „Akademisierung der Praxisanleiter:innenweiterbildung in Gesundheitsfachberufen“ vor dem Hintergrund der Schaffung akademisierter Zugangspfade zum Berufsfeld. Bisher wird nicht zwischen Auszubildenden und Studierenden differenziert, wenn es um die Anleitung von Lernenden während ihrer praktischen Ausbildung geht, obwohl sich die Handlungs- und Reflexionsanforderungen an beide Gruppen unterscheiden. Im Beitrag wird dies insbesondere mit dem Umstand in Verbindung gebracht, dass eine Qualifikation von Praxisanleitenden auf akademischem Niveau kaum Einzug in die hochschulische Weiterbildungslandschaft gehalten hat.

Buchbesprechungen

Beate Hörr und *Monica Bravo Granström* rezensieren den Research Report des UNESCO Institute for Lifelong Learning und der Shanghai Open University mit dem Titel „*International trends of lifelong learning in higher education*“ (2023). Der befragungsbasierte Bericht deckt Entwicklungen des Lebenslangen Lernens (LLL) im Hochschulsektor weltweit auf, zeigt Errungenes, Widersprüchliches und Herausforderndes.

Aus der Fachgesellschaft

Kerstin Altherr und *Ulrich Wacker* machen sich in ihrem Beitrag „*Zertifikate und Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung*“ um die Sichtung und Systematisierung landesrechtlicher Bestimmungen verdient. Darüber hinaus stellen sie eine datenbasierte Bestandsaufnahme zur Umsetzung von Microcredentials im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung vor.

Katrin Jäser wirft in ihrem Tagungsbericht einige Schlaglichter auf die 11. Forschungswerkstatt Wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung. Unter dem Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung und Strukturwandel“ lud Prof.'in Dr.'in Mandy Schulze nach Görlitz ein. In gewohnt kollegialer Atmosphäre wurden vor allem historische Bezüge zur „Wende“ 1990 und kollektive Erfahrungsmuster im Kontext des Strukturwandels diskutiert.

Die Ausgabe schließt mit einem Nachruf auf den im März 2024 verstorbenen Prof.em. Dr. Joachim Dikau. Sein Engagement und seine Verdienste für die wissenschaftliche Weiterbildung, u. a. als einer der ersten Vorsitzenden der DGWF (damals Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung – AUE) und jahrzehntelanges Vorstandsmitglied, aber auch als Menschenfreund und Netzwerker werden von seinen Weggefährten *Gernot Graefßner, Erich Schäfer* und *Helmut Vogt* gewürdigt.

Literatur

- Bravo Granström, M., Koppel, I., & Stratmann, J. (Hrsg.) (2023). *Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Einblicke in Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: wbv Media.
- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2. aktualisierte Aufl.). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Schiller, J. (2022). *Bildung für eine ungewisse Zukunft*. Bielefeld: wbv Media.
- Singer-Brodowski, M., Holst, J., & Goller, A. (2021). Transformative Wissenschaft. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 347–356). Bielefeld: transcript.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (2020). Stichwort Krise. *weiter bilden*, (4), 10–11.
- Wittpoth, J. (2001). Zeitdiagnose: nur im Plural. In J. Wittpoth (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen* (S. 155–178). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autorin

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

Grand Challenges, Nachhaltigkeit und gesellschaftliche Transformation

Eine Skizze von Zusammenhängen in großen Förderprogrammen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung

WALBURGA KATHARINA FREITAG

Abstract

Gesellschaftliche Transformation scheint zu einem wissenschaftlichen Schlagwort geworden zu sein. Die auf der DGWF-Konferenz aufgeworfene Frage nach ihrer Funktion als Motor für die Weiterbildung¹ provoziert daher unweigerlich die Fragen, was unter gesellschaftlicher Transformation verstanden wird und aus welchen Diskursen sich ihre Aktualität speist. Im Folgenden unternehme ich einen Antwortversuch und werde ausführen, in welcher Weise die Diskurse über ‚Grand Challenges‘ und ‚Nachhaltigkeit‘ zum Verständnis und zur gegenwärtigen Bedeutung von gesellschaftlicher Transformation beitragen (Kapitel 1 & 2). Die Diskursanalyse, die nach Regelmäßigkeiten von Aussagen sucht, erfolgte auf Grundlage großer Förderprogramme und aus der Perspektive einer interdisziplinären Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Kapitel 3 ordnet die Ergebnisse analytisch ein, bevor in Kapitel 4 mögliche Anschlüsse an die wissenschaftliche Weiterbildung ausgeführt werden. Es zeigt sich, dass die Diskurse, die auf koordiniertes Handeln (in) einer Weltgesellschaft zum Zweck sozial-ökologischer Nachhaltigkeit ausgerichtet sind, gleichzeitig das Verhältnis von Hochschule und Wissenschaft zu ihren jeweiligen gesellschaftlichen Umwelten und damit verbundene Verantwortungsverhältnisse verhandeln. Konzepte einer responsiven Wissenschaft gewinnen an Bedeutung, die der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung entgegenkommen.

Schlagnote: Große gesellschaftliche Herausforderungen, Nachhaltigkeit, gesellschaftliche Transformation, Förderprogramme, wissenschaftliche Weiterbildung

1 Grand Challenges als Gegenstände von Forschungsförderprogrammen

Die Begriffskombination ‚Grand Challenges‘ erlangte in der Europäischen Union (EU) wissenschaftspolitische Bedeutung durch seine Verwendung in der ‚Lund Declaration‘, dem Abschlusspapier der schwedischen EU-Ratspräsidentschaft 2009 mit dem Titel ‚Europe must focus on the Grand Challenges of our time‘ (The Swedish EU Presidency Conference, 2009). Die Europäische Forschung, so der Tenor, müsse durch eine Fokussierung auf Grand Challenges über den bisher praktizierten thematischen Ansatz hinausgehen (ebd., S. 1).

Worum geht es? Die Lund Declaration ordnet Globale Erwärmung, knapper werdende Ressourcen in den Bereichen Energie, Wasser und Nahrung, die alternde Bevölkerung, Öffentliche Gesundheit, Pandemien und Sicherheit als Grand Challenges ein². Es handelt sich um komplexe Problemlagen von globaler Bedeutung, die gegenwärtig täglich medial präsentiert und diskutiert werden. Im Verlauf des Diskurses werden sie auch als Große (gesellschaftliche) Herausforderungen bzw. globale Herausforderungen bezeichnet³. Die Umsetzung des durch die

- ¹ Bei dem Aufsatz handelt es sich um eine ausgearbeitete Fassung meines auf der DGWF-Jahreskonferenz 2023 gehaltenen Vortrags. Er lädt an vielen Stellen zur Detaillierung und zu vertieftem Weiterlesen ein. Für seine Genese waren Beobachtungen bei der Evaluation des Bund-Länder-Wettbewerbs ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ von Bedeutung. Von den zwischen 2011 und 2020 geförderten Projekten wurden zahlreiche Studienprogramme und Maßnahmen entwickelt, die für die Bearbeitung von Grand Challenges und das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung relevant sind (Freitag et al., 2020).
- ² Im Original: „Global warming, tightening supplies of energy, water and food, ageing societies, public health, pandemics and security“ (The Swedish EU Presidency Conference, 2009).
- ³ ‚Societal Challenges‘ und ‚Global Challenges‘ sind Termini in englischsprachigen Publikationen.

Lund Declaration an den Europäischen Forschungsraum adressierten Ansatzes erfolgte durch das EU-Rahmenprogramm für Forschung und Innovation ‚Horizont 2020‘. Die die Lund Declaration vorbereitende Expertengruppe plädierte zudem für die Implementierung von Prozessen, durch die Grand Challenges identifiziert und in Kooperation verschiedener Akteure, auch außerhalb der Wissenschaft, bearbeitet werden sollen (ebd.). Diese Bearbeitungsform fand als Konzept ‚Responsible Research and Innovation‘ (RRI) Eingang in die EU-Förderpolitik. Unter RRI wird knapp formuliert eine ‚Wissenschaft für die Gesellschaft, mit der Gesellschaft‘ verstanden (Owen, Macnaghten & Stilgoe, 2012). Ressourciell standen in den Jahren 2014 bis 2020 insgesamt 75 Milliarden Euro zur Verfügung, davon allein 28 Milliarden für den Bereich Gesellschaftliche Herausforderungen⁴; in dem in den Jahren 2021 bis 2028 laufenden Nachfolgeprogramm ‚Horizont Europa‘ sind es 53 der insgesamt 99 Milliarden.

Blicken wir nach Deutschland. Eine Dokumentenanalyse deutscher Förderpolitik zeigt zweierlei. Semantisch wird von politischer Seite auf ‚Globale Herausforderungen‘ rekurriert und die Begrifflichkeit ‚Große Transformation‘ hält Einzug in die Publikationen (WBGU, 2011; Bundesregierung, 2021a). Diese Fokussierungen liegen stark in den Arbeiten und dem Einfluss des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) begründet. Dieser wurde 1992 von der deutschen Bundesregierung im Umfeld der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung (Agenda 21 und Rio-Deklaration) als Beratungsgremium eingerichtet. Der WBGU erstellt Gutachten sowie politische Analysen und erarbeitet auf dieser Grundlage Empfehlungen⁵ für politisches Handeln und Forschung. ‚Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation‘ (WBGU, 2011) ist der Titel des Hauptgutachtens aus dem Jahr 2011. Es fokussiert auf Megatrends des sog. Erdsystems sowie der globalen Wirtschaft und Gesellschaft, formuliert ein heuristisches Transformationskonzept und eine weitreichende Umsetzungsstrategie: „Die Gesellschaften müssen auf eine neue ‚Geschäftsgrundlage‘ gestellt werden. Es geht um einen neuen Weltgesellschaftsvertrag für eine klimaverträgliche und nachhaltige Weltwirtschaftsordnung“ (ebd., S. 1 f.).

Das Gutachten hat seit seinem Erscheinen in Politik und Wissenschaft viel Aufsehen erregt, wird nach wie vor häufig zitiert und kontrovers diskutiert. Dies liegt einerseits in der provokativen Forderung begründet, einen neuen Gesellschaftsvertrag umzusetzen, andererseits in einer radikalen Beschreibung der gegenwärtigen Lage: Die Transformation der (Welt-)Gesellschaft(en)

der Gegenwart wird als dritte große weltgeschichtliche Transformation nach der neolithischen und industriellen Revolution eingeordnet (ebd., S. 5). Die Publikation fungiert im Rahmen meiner Analysen als Schlüsseltext, da sie im deutschsprachigen Raum den Diskurs über globale Herausforderungen mit der Semantik einer großen Transformation sowie Konzepten von Nachhaltigkeit verknüpft. Transformation ist in diesem Verständnis also weit mehr als ein Schlagwort.

Die Lund Declaration und die Analysen des WBGU können als Impulsgeber eingeordnet werden für das in Deutschland weitreichende, viele Ministerien und Politikbereiche des Bundes tangierende Instrument, die Hightech-Strategie, die im Jahr 2006 startete und seitdem mehrfach angepasst und erweitert wurde. Im Jahr 2010, dem Beginn der Hightech-Strategie ‚2020‘, wurden nicht wie zuvor Technologiefelder, sondern ‚Bedarfsfelder‘ in den Mittelpunkt gestellt und das Ziel formuliert, Lösungen für folgende globale Herausforderungen zu finden: Klimawandel, demografische Entwicklung, Verbreitung von Volkskrankheiten, Sicherstellung der Welternährung und Endlichkeit der fossilen Rohstoff- und Energiequellen (BMBF, 2010, S. 3 ff.). Seit dem Jahr 2023 wird die Hightech-Strategie als ‚Zukunftsstrategie Forschung und Innovation‘ bezeichnet. Der Terminus ‚globale Herausforderung‘ wird darin weniger prominent platziert, dafür gewinnen Transformation und Innovation begrifflich an Bedeutung. Angestrebt wird die „aktive Gestaltung von Transformationsprozessen“, für die komplexe Bereiche benannt werden, z. B. „Raumfahrt stärken, Weltraum und Meere erforschen, schützen und nachhaltig nutzen“ (Bundesregierung, 2023, S. 10). Die Finanzierung der Maßnahmen von Hightech- bzw. Zukunftsstrategie erfolgt durch die jeweils zuständigen Ressorts.

Auch die im Hochschulbereich seit dem Jahr 2005 durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Exzellenzinitiative wurde wissenschaftspolitisch adressiert, um Grand Challenges zu bearbeiten. So strebte die Exzellenzinitiative ‚RWTH 2020‘, die von 2007 bis 2017⁶ unter dem Titel ‚Meeting Global Challenges. The Integrated Interdisciplinary University of Technology‘ an der RWTH Aachen gefördert wurde, eine organisationale Umgestaltung der Universität an, die interdisziplinäre Forschung ermöglicht und Grundlagen für eine Forschung zu großen gesellschaftlichen Herausforderungen schafft. Ein weiteres Projekt wird gegenwärtig von einem Hochschulverbund in Berlin umgesetzt. Unter dem Motto ‚Dein Thema. Für Berlins Spitzenforschung‘ suchte die durch die Exzellenzstrategie geförderte und von den Berliner Universitäten getragene Berlin University Alliance (BUA)⁷ im Jahr 2023 in einem

4 <https://www.horizont2020.de/einstieg-budget.htm> (abgerufen am 28. Dezember 2023)

5 Entstanden sind unter dem Titel ‚Die Welt im Wandel‘ bislang achtzehn Hauptgutachten und zahlreiche Sondergutachten sowie politische Empfehlungen.

6 <https://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die-RWTH/Exzellenzinitiative/-cld/Zukunftskonzept-II/> (abgerufen am 07. September 2023)

7 Gefördert unter dem Titel: Crossing Boundaries toward an Integrated Research Environment. <https://de.wikipedia.org/wiki/Exzellenzstrategie#Exzellenzuniversit%C3%A4ten> (abgerufen am 07. September 2023)

breiten Partizipationsprozess nach der ‚Next Grand Challenge‘. Auf Basis der Vorschläge von Wissenschaftler:innen, Studierenden und Jugendlichen wurde Anfang September 2023 die Entscheidung gefällt. Die Next Grand Challenge trägt den Titel ‚Responsible Innovation in Times of Transformation‘ und verweist damit auf das Konzept ‚Responsible Research and Innovation‘ (RRI), das im EU-Rahmenprogramm Horizon 2020 Bedeutung erlangte. Zudem werden im Titel der Verantwortungsbegriff und die Gegenwartsdiagnose Transformation verknüpft und auf Innovation ausgerichtet.

Wird über Grand Challenges gesprochen, so lässt sich festhalten, werden Problemlagen und Themen aufgerufen, die für eine „Weltgesellschaft“ (Meyer & Krücken, 2005) von großer Tragweite sind. Sie basieren auf Annahmen verschiedener Gruppen von Expert:innen und Vereinigungen. Die vorgegenommenen Schwerpunktsetzungen variieren, jedoch gibt es eine Schnittmenge, wozu Erderwärmung/Klima, Hunger/Welternährung, Zugang und Versorgung mit Wasser, Energievorräte sowie Gesundheit zählen. Die jeweils aufgerufenen Grand Challenges werden politisch in internationale⁸, europäische und nationale Forschungsförderprogramme übersetzt und die beabsichtigte Bearbeitung durch diese finanziert. In Deutschland werden Grand Challenges, oft als ‚globale Herausforderungen‘ bezeichnet, mit dem Forschungs- und Innovationssystem der Bundesregierung verknüpft, zu denen Hochschulen, außeruniversitäre und weitere staatliche Forschungseinrichtungen gehören (vgl. Bundesregierung, 2023)⁹. Auf diesem Weg wird versucht, Wissen, wissenschaftliche Lösungen und Know-how sowohl für die Bewältigung von in der Gegenwart für relevant erachteten Zukunftsproblemen als auch von Krisen und Krisenfolgen zu erarbeiten. Die Finanz- und Wirtschaftskrise 2008 mit ihren globalen Auswirkungen, z. B. einer hohen Staatsverschuldung vieler Länder, ist hier zu nennen (OECD, 2010; BMBF, 2010, S. 3). Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive handelt es sich gleichwohl immer um Schwerpunktsetzungen, die auf wissenschaftlichen Konstruktionen politisch legitimer Expert:innen basieren. Ein analytisches Potential liegt – zumal, wenn es sich um *globale* Herausforderungen handelt – in der Rekonstruktion der Konstruktionsprozesse und inhärenter Machtverhältnisse. Die nationalen Forschungsförderprogramme werden z. B. politisch durch die Idee der Bewahrung oder Stärkung von Wettbewerbsvorteilen legitimiert (BMBF, 2010, S. 3).

Einflussreiche Vertreter:innen von Wissenschaftspolitik und Wissenschaftssoziologie hegen grundlegende Vorbehalte gegenüber der Vorstellung, dass Wissenschaft zu einer Bearbeiterin von Grand Challenges werden kann (Strohschneider, 2014; Maasen & Dickel, 2016). Die Möglichkeit der Steuerung von Wissenschaft

durch das Aufrufen von Grand Challenges wird ebenso in Frage gestellt wie die theoretische Möglichkeit, als Wissenschaftssystem in der geforderten Weise gesellschaftlich responsiv zu sein. Kritisieret wird eine Indienstnahme der Wissenschaft durch einen ‚Gesellschaftsvertrag‘, wie durch das WBGU-Gutachten (2011) intendiert, sowie die Verknüpfung von Forschung, Innovation und Legitimität: „Wissenschaft ist dann legitim, wenn sie Innovationen hervorbringt, die einen Beitrag zur Lösung außerwissenschaftlicher Probleme leisten“ (Maasen & Dickel, 2016, S. 232). Wenn nicht, dann nicht? Der Wissenschaftsrat, der 2015 in einem Positionspapier zu Grand Challenges Stellung bezogen hat, hält einen Klärungsprozess für erforderlich „angesichts der Offenheit und damit hohen Anschlussfähigkeit des Begriffs für die unterschiedlichen Interessen von Akteuren der Wissenschaft und Wissenschaftspolitik aber auch in der demokratischen Öffentlichkeit und in den Medien“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 7).

2 Nachhaltige Entwicklung und die Sustainable Development Goals

In dem von mir als Schlüsseltext bezeichneten Gutachten des WBGU (2011) wird die Forderung nach gesellschaftlicher Transformation nicht nur mit dem Diskurs über Grand Challenges, sondern – und dies verwundert vor dem Hintergrund der Forderung der Transformation in eine postfossile Gesellschaft nicht – stark mit dem Diskurs über Nachhaltigkeit verknüpft. „Angesichts des Ausmaßes, der Dynamik sowie der engen Interaktionen der Megatrends des Erdsystems und der Megatrends der globalen Wirtschaft und Gesellschaft wird deutlich, dass die Transformation zur Nachhaltigkeit eine Große Transformation werden muss“ (ebd., S. 66).

Im Gutachten des Wissenschaftsrats (2015) werden Klimawandel und Innovationsforschung sowie die Entwicklung von Innovationsketten im Zusammenhang mit Green Growth als Wurzeln des Diskurses über große gesellschaftliche Herausforderungen ausgemacht (ebd., S. 7 f.).

„Spätestens seit der Jahrtausendwende lässt sich weltweit eine Diskussion darüber beobachten, wie der Klimawandel und dessen Folgen durch verstärkte oder verbesserte Forschungsförderung oder durch gezielte Veränderungen im Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft besser bewältigt werden können“ (ebd., S. 8).

Die Debatten weisen, so der Wissenschaftsrat, „Berührungspunkte zu den kontroversen Diskussionen um Nachhaltigkeitswissenschaften“ (ebd.) auf.

8 Vergleichbare Programme gibt es z. B. auch für die USA und Asien.

9 Das Konzept RRI wird im Rahmen der analysierten bundesdeutschen Förderprogramme nicht adressiert.

Während das Konzept der Grand Challenges aber primär auf Prozesse ausgerichtet ist, die durch das Wissenschafts- und Forschungssystem maßgeblich bearbeitet werden, sind Nachhaltigkeit und das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung als gesamtgesellschaftliche Leitbilder zu betrachten. Neckel (2018, S. 11) ordnet Nachhaltigkeit als „allgegenwärtigen Leitbegriff gesellschaftlichen Wandels“ ein. Im Diskursverlauf wird das Konzept Nachhaltige Entwicklung begrifflich und konzeptuell in Zusammenhänge mit sozial-ökologischer, nachhaltigkeitsorientierter und gesellschaftlicher Transformation gestellt, die die Bildungssysteme in besonders starker Weise adressieren. Der Diskurs und die Begriffsverständnisse werden stark durch das Agendasetting der Vereinten Nationen (VN) geprägt und institutionalisiert, zudem spielen Nichtregierungsorganisationen (NGO) politisch eine große Rolle. Die Analysen weisen zudem darauf hin, dass die Agenden als weitreichende globale und nationale Innovations-, Konjunktur- und Entwicklungshilfeprogramme einzuordnen sind. Im Folgenden Abschnitt werden die Entwicklungen in ihren Grundzügen dargestellt.

2.1 Entwicklung der Agenda 2030

Die politischen Grundlagen der Agenda 2030 wurden bereits vor mehreren Jahrzehnten gelegt. So heißt es im 1987 veröffentlichten Brundtland-Bericht der Vereinten Nationen, das Konzept der Nachhaltigkeit sei „eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff, 1987, S. 48). Durch die Bezugnahme auf intergenerationelle Verhältnisse und Generationengerechtigkeit werden im Kern philosophische, soziologische und pädagogische Fragestellungen aufgerufen, die im Bereich ethischer Normen und mit ihnen verbundener Handlungsregeln sowie Verantwortlichkeiten liegen. Die Ziele der globalen sozialen Bewegungen wie *Fridays for Future* und die Klimaaktivist:innen *Letzte Generation* schließen z. B. an diese Fragen an.

Auf Grundlage des Brundtland-Berichts wurden 1992 auf der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro die auf das 21. Jahrhundert verweisende Agenda 21 und die Rio-Deklaration über Umwelt und Entwicklung verabschiedet. Die Vereinten Nationen (1992) ordneten die darin ausformulierten 27 Ziele bereits als einen an die Weltgemeinschaft adressierten normativen Handlungsrahmen ein. In der Folge von Rio verabschiedeten die Vereinten Nationen im Jahr 2000 das Programm der ‚Millennium Development Goals‘ mit einem Fokus auf die Bekämpfung von Armut in den sog. Entwicklungsländern bis 2015. Auf der Jo-

hannesburg-Konferenz 2002 wurde die ‚Weltdekade für nachhaltige Entwicklung‘ 2005–2014 ausgerufen, woran sich auf der Konferenz in New York im Jahr 2015 die Agenda 2030 unter dem Titel ‚Transformation unserer Welt: die Agenda 2030‘ anschloss. Die Agenda gründet sowohl auf den vorangegangenen Programmen als auch auf der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und auf den internationalen Menschenrechtsverträgen (Vereinte Nationen, 2015, S. 3 f.).

Konzeptuell wird die global angelegte *Agenda 2030* durch einen normativen Ordnungsrahmen operationalisiert, der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, die Sustainable Development Goals (SDGs) umfasst (s. Anhang). Jedes Ziel wird durch Unterziele bzw. Zielindikatoren konkretisiert, insgesamt sind es 169 (MUNV, 2022). Es handelt sich um eine Ausformulierung von globalen politischen Zielen, mit denen bis zum Jahr 2030 auf globaler Ebene eine Transformation zu nachhaltiger Entwicklung erreicht werden soll. Es geht u. a. um die Utopien, Armut und Hunger zu beseitigen, Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen zu erreichen und verantwortungsvolle Konsum- und Produktionsmuster umzusetzen. Die Agenda 2030 ist kein völkerrechtlich verbindlicher Vertrag, sondern basiert wie z. B. der Bolognaprozess auf den Prinzipien von Soft Law. Dennoch wird ihr der Rang zugeschrieben, ein „Gesellschaftsvertrag der Weltgemeinschaft für globale Entwicklung“ zu sein (Messner, 2018, S. 179).

Die Umsetzung soll durch die 193 Staaten erfolgen, die der Agenda als Mitglied der Vereinten Nationen zugestimmt haben. Seit dem Jahr 2016 sind sie aufgefordert, sie in nationale Entwicklungspläne zu überführen. Angestrebt wird nichts Geringeres als eine sozial, wirtschaftlich und ökologisch nachhaltige Entwicklung. Die ambitionierten Ziele adressieren entwicklungs-, umwelt- und friedenspolitische Problemlagen. Die jährlichen Kosten der Umsetzung der 17 SDGs werden von der UNCTAD¹⁰ im Jahr 2014 für den Zeitraum von 2015–2030 auf jährlich 3,9 Billionen US-Dollar beziffert. Es wird zudem darauf hingewiesen, dass den Entwicklungsländern eine Investitionssumme von mindestens 2,5 Billionen US-Dollar¹¹ jährlich fehlen wird (annual investment gap)¹². Die gesamtwirtschaftlichen Folgen und Kosten der Covid-Pandemie sind in dieser Rechnung nicht enthalten.

Die Bundesregierung setzt die Agenda 2030 in Form einer Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie (DNS) seit 2016 durch ein Bündel an nationalen, europäischen und internationalen Maßnahmen um. Im Nachhaltigkeitsbericht 2021 werden die strategischen Ziele für alle SDGs detailliert dargestellt (Bundesregierung, 2021a, S. 56 ff.). Sechs Transformationsbereichen,

10 United Nations Conference on Trade and Development

11 Ca. 2,251 Billionen Euro.

12 <https://unctad.org/press-material/developing-countries-face-25-trillion-annual-investment-gap-key-sustainable> (abgerufen am 27. Dezember 2023)

z. B. Kreislaufwirtschaft, Nachhaltiges Bauen und Verkehrswende, werden SDGs, Indikatoren und Maßnahmen zugeordnet (ebd., S.17 f.; S. 61). Der Bericht nimmt auch zur Finanzierung von Maßnahmen Stellung. Für das Ziel 9, ‚Im Globalen Kontext und in der Zusammenarbeit mit Partnerländern‘, wird z. B. angegeben, Deutschland unterstütze „nachhaltige Infrastrukturinvestitionen als Anteilseigner der multilateralen Entwicklungsbanken, in internationalen Foren wie G7 und G20 und mit eigenen Finanzierungen“ (ebd., S. 77). Innovation und Transformation sind zentrale Begriffe des Berichts, während auf Grand Challenges kein Bezug genommen wird.

Die Agenda 2030 ist hochkomplex und weitreichend. Jedes einzelne (Unter-)Ziel sowie die 17 Ziele zueinander erfordern system- und akteurspezifische Auseinandersetzungen, Bewertungen und Bearbeitungen. NGOs, Städte und Gemeinden, Bildungseinrichtungen, Professionen, wissenschaftliche Disziplinen und die Zivilgesellschaft beteiligen sich in unterschiedlichen Formaten und unterschiedlicher Intensität daran. Nicht überraschend kommen (wissenschaftspolitische) Stellungnahmen und Forschungsarbeiten aus nahezu allen Disziplinen und sind unüberschaubar geworden. Fehlendes Systemwissen im Bereich Nachhaltigkeit führe, so eine früh geäußerte Befürchtung, zu einem „moralisierenden Dilettantismus“ (Becker & Jahn, 2000, S. 14). Inkonsistenzen werden insbesondere in Bezug auf das SDG 8 ‚Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum‘ beschrieben, die keine Indikatoren für eine nachhaltige und inklusive Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik enthalten (Scholz & Brandi, 2018). Es mehren sich zudem Publikationen, die Metaanalysen der Umsetzung von SDGs vornehmen (Holst, 2024; Barth, 2014; Bundesregierung, 2021a) oder die die gesellschaftlichen Entwicklungen untersuchen, die mit der Umsetzung der SDGs in Zusammenhang stehen. Zu nennen sind z. B. die Finanzierung von Nachhaltigkeit, die Subjektivierung von und habituelle Distinktion durch ökologische(n) Lebensweisen sowie kontroverse Themen, z. B. die Bedeutung von Wirtschaftswachstum, von grünem Wachstum oder von nicht nachhaltigen Produktionsweisen (Neckel et al., 2018).

2.2 Relevanzen für das Hochschulsystem und für die hochschulische Bildung

In welcher Weise werden das Hochschulsystem und die hochschulische Bildung adressiert? Das Ziel der nachhaltigen Entwicklung – operationalisiert durch die SDGs – besitzt Relevanz sowohl für das Hochschulsystem, seine Forschung und (Weiter-)Bildung, den Betrieb bzw. die Organisation der Hochschulen, und dies weltweit. Durch disziplinäre, trans- und interdisziplinäre Forschung und Wissenschaft, durch Kooperationen, Vernetzungen, Konferenzen und internationale Hochschulpartnerschaften werden sowohl nationale als auch global relevante Fragestellungen in Bezug auf die SDGs und ihre Unterziele bearbeitet. Dies gilt es für die mit fast allen

Disziplinen verknüpfte wissenschaftliche Weiterbildung hervorzuheben, da für die hochschulische Bildung vorrangig das SDG 4 und seine Unterziele 4.4 und 4.7 in den Vordergrund gerückt werden. Dies führt in der Weiterbildungsplanung zu einer starken Verkürzung von Möglichkeiten.

Mit dem SDG 4 ‚Hochwertige Bildung‘ wird angestrebt, „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung [zu] gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle [zu] fördern“ (MUNV, 2022, S. 8). Für das SDG 4.4 wird u. a. anvisiert, „[b]is 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung [zu] gewährleisten“ (ebd.). Diesem Ziel werden in Deutschland von Seiten der Politik z. B. die ‚Nationale Weiterbildungsstrategie‘ und darunter u. a. die Förderung des Aufbaus des Informationsportals hoch + weit zur wissenschaftlichen Weiterbildung zugeordnet (Bundesregierung, 2021b, S. 172). Durch das komplexe SDG 4.7, ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung und Weltbürgerschaft‘, soll bis 2030 sichergestellt werden,

„dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (MUNV, 2022, S. 8).

Für das Verständnis der Governance von Nachhaltigkeit in der Hochschule und hochschulischen Bildung sind zwei Subdiskurse relevant, das globale Rahmenprogramm der UNESCO, das in Deutschland unter dem Titel ‚Bildung für Nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen (BNE 2030)‘ geführt wird, sowie das Programm ‚Global Citizenship Education‘ (GCE).

BNE 2030 startete als Teil der Agenda 2030 im Jahr 2015. Die bildungsbereichsübergreifende Umsetzung ist in Form von Handlungsfeldern konzipiert, zu denen die ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen und Kompetenzentwicklung von Lehrenden zählt (UNESCO, 2021, S. 25 ff.). Für die Umsetzung von BNE 2030 in Deutschland wurde eine ‚Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (2017, 2023) eingerichtet, die in sieben sog. BNE-Foren tätig ist. Das ‚Forum Hochschule‘, verständigte sich auf die Aufnahme der BNE-Ziele in die Landeshochschulgesetze und die Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Hochschulen, auf die Einrichtung von Professuren für Nachhaltigkeit und den Einbezug von BNE/Nachhaltigkeit in Akkreditierungsverfahren (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2023).

Das ebenfalls von der UNESCO verantwortete Programm ‚Global Citizenship Education‘ (GCE), das im Jahr 2011 startete und stark an das SDG 16 sowie das Unterziel 4.7 anknüpft, versteht sich als politische Bildung und zielt auf eine Förderung des Verständnisses der globalen Auswirkungen und der Wechselwirkungen zwischen lokalem und globalem Handeln. Es fokussiert auf Friedens- und Demokratieerziehung, Menschenrechtsbildung sowie auf Prävention von gewalttätigem Extremismus. Lehrstühle und Nachwuchsprogramme widmen sich dem Programm, ebenso wissenschaftliche Netzwerke, z. B. das Network 34 „Research on Citizenship Education“ der European Educational Research Association (EERA).

2.3 Hochschul- und wissenschaftspolitische Thematisierungen

Sucht man nach den Anfängen hochschulpolitischer Beratung des Themas Nachhaltige Entwicklung, so ist auf die Forderung der Europäischen Rektorenkonferenz (CRE) aus dem Jahr 1994 zu verweisen, sich am „Leitbild der nachhaltigen Entwicklung“ zu orientieren (zit. n. HRK & DUK, 2010, S. 2). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) publizierte im Jahr 2010 eine gemeinsame Erklärung mit der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK), in der den Hochschulen eine herausragende Bedeutung für die Umsetzung des Leitbilds zugewiesen und hervorgehoben wird, dass die gesellschaftliche Akzeptanz für nachhaltige Entwicklung Wandlungsprozesse in individuellen Orientierungen und den Handlungsweisen der gesamten Gesellschaft erfordere (ebd., S. 2). Eine Empfehlung der Mitgliederversammlung der HRK ‚Für eine Kultur der Nachhaltigkeit‘ schloss sich im Jahr 2018 an (HRK, 2018). Sie verweist auf den Zusammenhang von Bildung und Nachhaltigkeit und auf erfolgreich laufende Projekte, bleibt aber in ihren Empfehlungen und im Fazit vage und unverbindlich. Eine positive Bezugnahme erfolgt auf Hochschulen als Zukunftswerkstätten der Gesellschaft, die durch die Verbindung von Forschung und Lehre dazu beitragen können, Grand Challenges in einer globalisierten Welt zu meistern (ebd., S. 4). Hingewiesen wird zudem auf die Notwendigkeit, „transdisziplinär mit gesellschaftlichen Akteuren eine gemeinsame Wissens- und Handlungsbasis zu entwickeln und auf diese Weise das Verständnis zum Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung mit seinen immanenten Zielkonflikten und Dilemmata zu schärfen“ (ebd., S. 6). Ob und wie das realisiert werden soll, bleibt ebenso offen wie eine konkretere Benennung von erst im Fazit angeführten Zielkonflikten und Dilemmata. Der Hinweis auf Transdisziplinarität könnte, durchaus auch in polemischer Absicht, an die Befürworter:innen der transformativen Wissenschaft adressiert sein, ihre an die Wissenschaftsgemeinschaft adressierten Vorschläge selbst umzusetzen.

Wie ist das zu verstehen? Mit dem Verweis auf das Konzept der Transdisziplinarität schließt die Empfehlung an eine Diskussion an, die durch die im Jahr 2013 erschienene Publikation von Schneidewind und Singer-Brodowski mit dem doppeldeutigen

Titel ‚Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem‘ ausgelöst wurde. Die in der Forschung über Nachhaltigkeit beheimateten Autor:innen greifen eine „Typisierung der Forschung und Bildung für die Transformation“ des Berichts des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU, 2011, S. 25) auf und erarbeiten auf ihrer Grundlage eine Arbeitsagenda für Einrichtungen der Wissenschaft, die diese bis heute beschäftigt. Ausgeführt werden die Bereiche

- ▶ Forschung für Nachhaltigkeit,
- ▶ transformatives Lernen als Paradigmenwechsel,
- ▶ transformative und transdisziplinäre Forschung sowie
- ▶ ein transformatives Wissenschaftssystem (Schneidewind & Singer-Brodowski 2014).

Transformative Wissenschaft und das damit verknüpfte Konzept der Transdisziplinarität zielt auf eine Forschung und Lehre, die sich – ähnlich wie RRI – an gesellschaftlichen Problemlagen orientiert und bereits bei der Problemdefinition Akteure außerhalb der Hochschulen sowie außerwissenschaftliches Wissen einbezieht. Durch transformative Lehre und Forschung sollen Lernende zu Akteur:innen gesellschaftlicher oder sozial-ökologischer Transformation werden. Transformatives Lernen findet durch Lernprozesse statt, die das Verständnis des Menschen zu sich selbst und von seinen Beziehungen zu anderen Menschen und zur Natur berührt (ebd., S. 228). Schneidewind und Singer-Brodowski kritisieren das etablierte Wissenschaftssystem und seine gängige Forschungs- und Lehrpraxis. Die deutschen Hochschulen und große Teile außeruniversitärer Forschung verharrten in einer „eindimensionalen Exzellenzorientierung und einer teilweise naiven verklärenden Rückbesinnung auf Humboldt“ (ebd., S. 19). Neue Leitbilder seien für das deutsche Wissenschaftssystem erforderlich, „[s]onst geraten Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen in die Gefahr, ihre politische Bedeutungslosigkeit zu vergrößern“ (ebd.).

Strohschneider (2014), zum Zeitpunkt des Erscheinens der Publikation Präsident der DFG, konstatiert in einer Replik, Nachhaltigkeit sei zu einem unverfügbaren positiven Wert geworden und ihre Definition zu „einer Art moralischer Letztbegründung“ mit diskursivem Gebrauchswert (ebd., S. 175). Kritisiert wird eine Vorstellung, Gesellschaft könne „entlang den epistemischen Vorgaben einer ihrerseits auf Prinzipien von Nachhaltigkeit verpflichteten Wissenschaft geordnet und entwickelt werden“ (ebd., S. 187). Auch die im Diskurs über Grand Challenges geäußerte Kritik, z. B. der Kopplung von Problemen und Lösungen, die kein Scheitern erlaube, sowie die an ihre Problemlösekraft geknüpfte Legitimierung von Wissenschaft wird vorgebracht. Von Verteidiger:innen einer transformativen Wissenschaft wird wiederum hervorgehoben, die Wissenschaft solle nicht vollständig umgebaut, sondern erweitert werden (Grunwald, 2015, S. 17). Erfolge der Technikwissenschaften lieferten ein Beispiel dafür, dass die Wissenschaft davon profitieren könne (ebd.). Es ist unklar, ob und wie sich die Lager angenähert haben. Unter Umständen sind

aktuell diskutierte Konzepte als Respons auf Aspekte der Kontroversen zu sehen. So wurde von den Forschungseinrichtungen Fraunhofer-Gesellschaft, Helmholtz-Gemeinschaft und Leibniz-Gemeinschaft ein Reflexionsrahmen ‚Forschen in gesellschaftlicher Verantwortung‘ entwickelt (Ferretti et al., 2016). Möglicherweise fungiert das Konzept der Verantwortung, dem die Einschätzung möglicher Folgen von Entscheidungen und das Ablegen von Rechenschaft inhärent ist, als Mediator zwischen einer Bezugnahme auf Wissenschaft als autopoesisches System in systemtheoretischer Perspektive (Luhmann) und dem Konzept gesellschaftlich offener transdisziplinärer Forschung.

3 Einordnungen – Gesellschaftliche Transformation und Nachhaltige Entwicklung als Dispositive

Durch die politische Implementation der Agenda 2030 wurde Nachhaltigkeit nicht nur zu einem Leitbegriff, sondern zu einem Konzept, das in ihren jeweiligen Zielsetzungen differierende Diskurse bündelt. Der Diskurs über Grand Challenges verbindet sich in Deutschland durch ein wirkmächtiges Gutachten eines Regierungsbeirats (WBGU, 2011) mit dem Diskurs über die politische Ausgestaltung der Agenda 2030, die durch globale SDGs operationalisiert wird und seit 2011 bzw. 2015 die Subdiskurse Global Citizenship Education (GCE) und BNE 2030 untermauert. Mit dem Konzept der gesellschaftlichen Transformation werden so komplexe Ziele wie eine nachhaltige Weltwirtschaftsordnung und postfossile Produktions- und Lebensweisen verknüpft. Es wird als weltgeschichtlich dritte gesellschaftliche Transformation eingeordnet, die nur durch eine nachhaltige Entwicklung zu erreichen sei. Gesellschaftliche Transformation und Nachhaltige Entwicklung ordne ich diskursanalytisch aus diesem Grund als Dispositive ein, also als Knotenpunkte vielfach vernetzter, globaler und wirkmächtiger Diskurse (Foucault, 1981, S. 36).

Die SDGs haben analytisch einen polyvalenten Charakter. Während die Forschungsförderungen für Grand Challenges und für die Umsetzung der SDGs auf *Forschung, Entwicklung, Innovation sowie globale Infrastrukturentwicklung* fokussieren, werden SDGs darüber hinaus ebenso wie die Handlungsfelder von BNE und GCE durch *Bildungsprogramme*¹³ umgesetzt. Weltweit tragen diese zu einer auf nachhaltige Entwicklung orientierte Ausgestaltung informeller Institutionen bei (Scott, 1995, S. 35), also einer Ausgestaltung von individuellen Normen, Werten und Gefühlen. Neo-institutionalistisch formuliert (ebd.) entfalten sie ihre Wirkung normativ und kognitiv, sie werden moralisch und kulturell legitimiert.

Im Diskursverlauf werden verstärkt Fragen der Zu- oder Umordnung gesellschaftlicher Verantwortungsverhältnisse aufgerufen und ausdifferenziert, die in dem Ziel der Generationengerechtigkeit bereits angelegt sind. Die Wissenschaft betrifft dies hinsichtlich der Verantwortung für die Produktion und Realisierung von Wissen und Lösungen für eine nachhaltige Gesellschaft (Bösch, 2018, S. 247). Das Konzept der RRI und auch die in der Strohschneider/Schneidewind-Debatte aufgeworfene Frage von epistemologischer Verantwortung und Zuständigkeit für Forschungsfragen und Problemlösungen können hier eingeordnet werden. Die im Lauf der Diskurse an Bedeutung gewinnenden Konzepte der responsiven und verantwortlichen Wissenschaft können selbst wiederum als Respons auf die Entwicklungen eingeordnet werden.

4 Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Transformation

Die eingangs aufgeworfene Frage nach der Funktion gesellschaftlicher Transformation als Motor für die Weiterbildung ist bisher nicht explizit beantwortet worden. Welche Schlussfolgerungen können aus den dargestellten Analysen für die Weiterbildung gezogen werden? Im Mittelpunkt steht m. E. das Ziel der Responsivität von Wissenschaft und Hochschulbildung in Bezug auf gesellschaftliche Problemlagen.

Festzuhalten ist daher *erstens*, dass die hochschulische Lehre sowohl in Form grundständiger als auch weiterbildender Studienangebote *grundsätzlich* über Methoden der Kopplung und Responsivität zwischen wissenschaftlicher Wissensproduktion und den gesellschaftlichen Teilsystemen wie Bildung, Kultur, Arbeit, Wirtschaft, Recht, Politik, Religion, etc. verfügt. Diese Kopplung ist eine Voraussetzung für die Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent:innen.

Wissenschaftliche Weiterbildung kann *zweitens* an die Grand Challenges-Forschung und an weite Teile der SDG-Forschung anschließen. Die dafür formulierten Anforderungen einer *Responsivität* von Wissenschaft und Hochschulbildung in Bezug auf gesellschaftliche Problemlagen (Kaldey, Russ & Schubert, 2015, S.12 f.) kann wissenschaftliche Weiterbildung gut erfüllen. Sie muss responsiv auf gesellschaftliche Problemlagen sein, um ressourciell längerfristig abgesichert zu sein. Da hochschulische Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung zudem häufig in Kooperation mit außerhochschulischen Akteuren stattfindet (Sweers & Lengler, 2018; Maschwitz, 2018), sind Prozesse implementiert, um gesellschaftliche Fragestellungen zum Ausgangspunkt weiterbildender Programme zu machen.

¹³ Für deren Reflexion und Evaluation es Förderprogramme gibt, für deren Umsetzung aber die Bildungseinrichtungen zuständig sind und i. d. R. keine Mittel fließen.

Drittens zeigen sich Anknüpfungsmöglichkeiten an Ergebnisse der Forschung zu nachhaltiger Entwicklung und an das Konzept des *transformativen Lernens*. Eine Analyse des Hochschulkompass und der Weiterbildungsplattform hoch & weit ergibt, dass Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung vielfach an hochschulische Forschungsfelder anschließen, die explizit Nachhaltigkeitsthemen bearbeiten. Möglicherweise weist auch das ausgeführte Konzept der *transformativen* Wissenschaft gute Anschlussmöglichkeiten an etablierte Arbeitsweisen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf.

Auf der Mesebene der Weiterbildungseinrichtungen bieten sich *viertens* Vernetzungen an, z. B. mit der ‚AG Transformatives Lernen und Nachhaltigkeit‘ der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd), der Netzwerkinitiative ‚Transformative Skills für Nachhaltigkeit‘ des Stifterverbands oder der Deutschen Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen (DG Hoch^N), die laut Selbstauskunft im Dezember 2023 bereits 56 institutionelle und 200 Einzelmitglieder zählte.

Fünftens können Förderlinien, z. B. ‚Transformationspfade für nachhaltige Hochschulen‘ des BMBF, einen Anreiz für Profilbildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellen.

So wie die Erwachsenen- und Weiterbildung in den (wissenschafts-)politischen Programmen und Publikationen nur implizit, als Akteur von ‚Bildung‘, adressiert wird, ist darauf hinzuweisen, dass es keine Forschung über wissenschaftliche Weiterbildung und Nachhaltige Entwicklung bzw. Grand Challenges gibt (Freitag, 2020, S. 80 ff.)¹⁴. Angeschlossen werden kann bislang nur an wenige Forschungsarbeiten (z. B. Alexander, 2022; Bruns, 2015; Schäffter, 2001).

Wie die Wissenschaftliche Weiterbildung als Institution und Organisation zukünftig strategisch und reflexiv an die Dispositive Gesellschaftliche Transformation und Nachhaltige Entwicklung und an das legitime Ziel, zu einem für deren Bearbeitung relevanten Akteur zu werden, anschließt, ist innerhalb der Scientific Communities¹⁵ und in Kooperation mit gesellschaftlichen Akteuren und Finanziers auszuhandeln. Da durch das gegenwärtige Weltwirtschaftsmodell zahlreiche Grenzen überschritten und neben der Erhitzung unseres Planeten und dem Verlust an Biodiversität auch soziale Ungleichheiten sowie Armut und existenzielle Unsicherheiten, u. a. durch Kriege, verschärft werden, wird auf die Agenda 2030 mit großer Wahrscheinlichkeit die Agenda 2050 folgen und die Bedeutung der Bearbeitung von SDGs und den Grand Challenges der Gegenwart nicht ab-, sondern zunehmen.

Literatur

- Alexander, C. (2022). Wissenschaftliche Weiterbildung und ihre besondere Positionierung. Entwurf einer transdisziplinären Orientierung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 16–21.
- Barth, M. (2014). *Implementing Sustainability in Higher Education: Learning in an Age of Transformation*. London: Routledge.
- Becker, E. & Jahn, T. (2000). Sozial-ökologische Transformationen – Theoretische und methodische Probleme transdisziplinärer Nachhaltigkeitsforschung. In K.-W. Brand (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung und Transdisziplinarität. Wissenschaftliche Herausforderung, forschungsmethodische Erfahrungen und forschungspolitische Erfordernisse*. (S. 67–84). Berlin: Analytica Verlag.
- Böschen, S. (2018). Reflexive Responsibilisierung – feldtheoretisch ausgeleuchtet. In A. Henkel, N. Lüdtke, N. Buschmann & L. Hochmann (Hrsg.), *Reflexive Responsibilisierung* (S. 247–267). Bielefeld: Transcript.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010). *Ideen. Innovation. Wachstum. Hightech-Strategie 2020 für Deutschland*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von https://www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Forschung_und_Transfer/Forschungsservice/Downloads/Forschungsfoerderung_des_Bundes/hts_2020.pdf
- Bruns, A. (2015). Wissenschaftliche Weiterbildung als Akteur in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 20–26.
- Bundesregierung (2021a). *Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie – Weiterentwicklung 2021*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/1793018/df2b3db3382286eb81c7d1cfc5e02c1a/2021-dns2021-dialogfassung-data.pdf?download=1>
- Bundesregierung (2021b). *Bericht über die Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Freiwilliger Staatenbericht Deutschlands zum HLPF 2021*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von <https://www publikationen-bundesregierung.de/resource/blob/2277952/1942876/46b57ef391661a88f161b5b1fa177c6a/bericht-ueber-die-umsetzung-der-agenda2030-fuer-nachhaltige-entwicklung-download-bpa-data.pdf?download=1>

¹⁴ Ausgewertet wurden 116 Publikationen, veröffentlicht in zentralen und aktuellen Werken der wissenschaftlichen Weiterbildung der Jahre 2016 bis 2020 (ebd.).

¹⁵ Die Wissenschaftliche Weiterbildung adressiert verschiedene Zielgruppen und verschiedene Zwecke.

- Bundesregierung (2023). *Zukunftsstrategie Forschung und Innovation*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/730650_Zukunftsstrategie_Forschung_und_Innovation.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Ferretti, J., Daedlow, K., Kopfmüller, J., Winkelmann, M., Podhora, A., Walz, R., Bertling, J. & Helming, K. (2016). *Reflexionsrahmen für Forschen in gesellschaftlicher Verantwortung*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von https://www.zalf.de/de/forschung_lehre/publikationen/Documents/Broschueren/Reflexionsrahmen_DRUCK.pdf
- Foucault, M. (1981). *Die Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Freitag, W. K. (2020). Entwicklungsdynamik im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung – Forminvestition statt Inklusionsdiskurs? In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara, & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 75–92). Bielefeld: wbv.
- Freitag, W. K., Brünjes, J., Völk, D., Beširović, A., Danzeglocke, E.-M., Herrmann, M., Jaudzims, S., Koopmann, J., Rückamp, V., Schwartz, E. & Sterzik, L. (2020). *Evaluation des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abschlussbericht der Programmevaluation. Hannover: DZHW.
- Grunwald, A. (2015). *Transformative Wissenschaft – Eine neue Ordnung im Wissenschaftsbetrieb?* GAIA, 24(1), 17–20.
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft: der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Grevén: Eggenkamp.
- Holst, J. (2023). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Auf dem Weg in den Mainstream, doch mit welcher Priorität?* Berlin: Institut Futur.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2018). *Für eine Kultur der Nachhaltigkeit. Empfehlung der 25. Mitgliederversammlung der HRK am 06. November 2018 in Lüneburg*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_MV_Empfehlung_Nachhaltigkeit_06112018.pdf
- HRK & DUK – Hochschulrektorenkonferenz & Deutsche UNESCO-Kommission (2010). *„Hochschulen für nachhaltige Entwicklung“ – Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung – Ein Beitrag zur UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung"*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Hochschulen_und_Nachhaltigkeit_HRK_DUK.pdf
- Kaldewey, D., Russ, D. & Schubert, J. (2015). *Following the problems. Das Programm der Nachwuchsforschergruppe „Entdeckung, Erforschung und Bearbeitung gesellschaftlicher Großprobleme“*. FIW Working Paper No. 2. Abgerufen am 28. Mai 2024 von <https://hdl.handle.net/20.500.11811/1146>
- Maasen, S. & Dickel, S. (2016). Partizipation, Responsivität, Nachhaltigkeit. Zur Realifikation eines neuen Gesellschaftsvertrags. In D. Simon, A. Knie, S. Hornbostel & K. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftspolitik* (S. 225–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Maschwitz, A. (2018). Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen in der Weiterbildung. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 253–269). Wiesbaden: Springer VS.
- Messner, D. (2018). Die Agenda 2030 als globaler Gesellschaftsvertrag. Fünf Arenen der Transformation zur Nachhaltigkeit. In T. Debiel (Hrsg.), *Entwicklungspolitik in Zeiten der SDGs* (S. 179–185). Duisburg, Bonn: Universitätsdruckzentrum (UDZ) der Universität–Duisburg Essen.
- Meyer, J. W. & Krücken, G. (Hrsg.) (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MUNV – Ministerium für Umwelt, Naturschutz und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Globale Nachhaltigkeitsziele Vereinte Nationen Agenda 2030*. Düsseldorf. Abgerufen am 28. Mai 2024 von <https://nachhaltigkeit.nrw.de/nachhaltig/un-und-sdgs>
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2023). *Impulspapier: Unser weiterer Weg zur Umsetzung von BNE 2030*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/impulspapier-nationale-plattform-2023.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Neckel, S. (2018). Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Soziologische Perspektiven. In S. Neckel, N. Besedovsky,

- M. Boddenberg, M. Hasenfratz, S. M. Pritz & T. Wiegand (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umriss eines Forschungsprogramms* (S. 11–23). Bielefeld: Transcript.
- Neckel, S., Besedovsky, N., Boddenberg, M., Hasenfratz, M., Pritz, S. M. & Wiegand, T. (Hrsg.) (2018). *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umriss eines Forschungsprogramms*. Bielefeld: Transcript.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *The OECD Innovation Strategy. Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264083479-en>
- Owen, R., Macnaghten, P. & Stilgoe, J. (2012). Responsible research and innovation: from science in society to science for society, with society. *Science and Public Policy*, 39(6), 751–760.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2. Auflage). Marburg: Metropolis Verlag.
- Scholz, I. & Brandi, C. (2018). Implementing the 2030 Agenda for Sustainable Development: Achievements and Limitations of the G20 Presidency in 2017. *Global Summitry*, 156–175.
- Scott, R. W. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks & London: Sage.
- Strohschneider, P. (2014). Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In A. Brodacz, D. Herrmann, R. Schmidt, D. Schulz & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Die Verfassung des Politischen* (S. 175–194). Wiesbaden: Springer VS.
- Sweers, F. & Lengler, A. (2018). Kooperative Angebotsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung* (S. 57–93). Wiesbaden: Springer VS.
- The Swedish EU Presidency Conference (2009). *The Lund Declaration. Europe must focus on the grand challenges of our time*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von <https://www.vr.se/download/18.6969eb1a16a5bec8b59338/1556886570218/Lund%20Declaration%202009.pdf>
- UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>
- Vereinte Nationen (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Vereinte Nationen (1992). *AGENDA 21 – Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Nachhaltige_Entwicklung/agenda21.pdf
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandelgesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation#sektion-downloads>
- Wissenschaftsrat (2015). *Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen. Positionspapier*. Abgerufen am 28. Mai 2024 von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4594-15.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Anhang: Die 17 SDGs – Kurztitel und Ziele im offiziellen Wortlaut¹⁶

1. *Keine Armut*: Armut in allen ihren Formen und überall beenden
2. *Kein Hunger*: Den Hunger beenden und Ernährungssicherheit schaffen
3. *Gesundheit und Wohlergehen*: Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern
4. *Hochwertige Bildung*: Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern
5. *Geschlechter-Gleichstellung*: Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen
6. *Sauberes Wasser und Sanitärversorgung*: Verfügbarkeit und nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser und Sanitärversorgung für alle gewährleisten
7. *Bezahlbare und saubere Energie*: Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und moderner Energie für alle sichern

16 Quelle: MUNV – Ministerium für Umwelt, Naturschutz und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). Abgerufen am 29. Mai 2024 von <https://nachhaltigkeit.nrw.de/nachhaltig/un-und-sdgs>. Die Broschüre listet alle Ziele und Unterziele auf.

8. *Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum*: Dauerhaftes, breitenwirksames und nachhaltiges Wachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern
9. *Industrie, Innovation und Infrastruktur*: Eine belastbare Infrastruktur aufbauen, inklusive und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen
10. *Weniger Ungleichheiten*: Ungleichheit innerhalb von und zwischen Staaten verringern
11. *Nachhaltige Städte und Gemeinden*: Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig machen
12. *Verantwortungsvolle Konsum- und Produktionsmuster*: Für nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sorgen
13. *Maßnahmen zum Klimaschutz*: Umgehende Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen
14. *Leben unter Wasser*: Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen
15. *Leben an Land*: Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodenverschlechterung stoppen und umkehren und den Biodiversitätsverlust stoppen
16. *Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen*: Friedliche und inklusive Gesellschaften im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und effektive, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen
17. *Partnerschaften zur Erreichung der Ziele*: Umsetzungsmittel stärken und die globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung wiederbeleben

Autorin
Dr.'in Walburga Katharina Freitag
freitag@dzhw.eu

Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation

CORNELIA HERZOG

MARIA KONDRATJUK

Abstract

Die globalen Vielfachkrisen sind ineinander verschränkt und dynamisieren sich gegenseitig. Erscheinungen wie die Klimakrise sind daher nicht als Einzelphänomene zu betrachten, sondern durch die Ungleichverteilung zwischen Verursachenden und von den Folgen Betroffenen, als soziale, kulturelle, ökologische, politische, wissenschaftliche und wirtschaftliche Krisen. Für eine solidarische Lebensweise im Sinne eines radikalen epistemischen Wandels wird eine sozial-ökologische Transformation benötigt. Bildung wird als Motor des Wandels angesehen, hat aber die Funktion der Reproduktion herrschender gesellschaftlicher Verhältnisse, welche in die Krisen geführt haben und müsste daher kritisch-reflexiv und emanzipatorisch aufgestellt werden. Nicht nur das Verhalten von Einzelpersonen, sondern gesamtgesellschaftliche Strukturen gilt es zu verändern, wodurch die wissenschaftliche Weiterbildung als institutionalisierte Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Gesellschaft beitragen könnte. Die wissenschaftliche Weiterbildung ist jedoch – wie zunehmend viele Bereiche des Bildungssystems – von Ökonomisierung und Optimierung durchdrungen und verstärkt eine nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Der vorliegende Beitrag versichert sich daher nach dem Selbstverständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung und fragt, unter welchen Umständen sie etwas zur Förderung einer sozial-ökologischen Transformation leisten kann.

Schlagerworte: sozial-ökologische Transformation, Bildungskritik, wissenschaftliche Weiterbildung, multiple Krisen

1 Problematisierung

Wird sich mit dem Zusammenhang von gesellschaftlicher Transformation und wissenschaftlicher Weiterbildung auseinandergesetzt, so fällt zunächst auf, dass gesellschaftliche Transformationsprozesse immerwährend stattfinden (Clemens, Hornberg & Rieckmann, 2019, S. 10). Dabei tut sich die Frage auf, ob die modernen Gesellschaften passiv transformiert werden und sich nur reaktiv den nötigen Veränderungen anpassen – „Transformation als *Notwendigkeit*“ (Brocchi, 2019, S. 253, Hervh. im Original) oder sich aktiv transformieren – „Transformation als *Chance*“ (ebd., Hervh. im Original). Relevant wird dann auch, ob diese Transformation sozial-ökologisch ausgerichtet ist.

Wird das Augenmerk auf die multiplen Krisen gelegt, welche zugleich miteinander verwoben sind und sich wechselseitig verstärken (Bader, Becker, Demirović, & Dück, 2011, S. 13) – auch als „Krisenkaskaden“ bezeichnet (Häckermann & Ettrich, 2023, S. 351), so fällt auf, dass z. B. die Klimakrise nicht isoliert von anderen Problemkomplexen betrachtet werden kann. Das „planetary boundaries framework“ (Richardson et al., 2023, S. 1) beschreibt neun Parameter des Erdsystems, die sich im grünen Bereich befinden müssen, damit lebenswerte Bedingungen auf der Erde herrschen. Im Jahr 2023 waren bereits sechs dieser neun Grenzen überschritten. Daher kommt es schon länger zu spürbaren Beeinträchtigungen der lebensfreundlichen Konditionen durch Naturkatastrophen in Folge der Erderwärmung, Umweltverschmutzung, übermäßiger Ressourcennutzung und dem Artensterben¹. Von den sich daraus ergebenden Schwierigkeiten sind nicht alle Menschen gleichermaßen betroffen. Besonders Personen – die zudem in der Regel wenig zum Klimawandel beigetragen haben – etwa mit geringem sozio-ökonomischen

¹ Schon an dieser Stelle wird der Impact dieses Umstandes auf das soziale Fundament, verstanden als die Lebensgrundlagen, die Menschen zustehen, unabhängig ihrer Machtkapitalien, deutlich. Raworth (2023) weist hier auf den sicheren und gerechten Handlungsraum für die Menschheit hin, der zwischen dem sozialen Fundament des menschlichen Wohlbefindens und der ökologischen Decke der planetarischen Belastungen liegt.

Status, Migrationshintergrund, Behinderung, die im sog. Globalen Süden leben, mit Pflegeaufgaben betraut oder weiblich sind sowie zukünftige Generationen, haben am stärksten mit den Auswirkungen zu kämpfen (u. a. Brand & Wissen, 2017, S. 51; Etzkorn, Tröger, & Reese, 2022, S. 7 ff.; Gottschlich, 2022, S. 682 f.; Wichterich, 2022, S. 38). Das von Brand und Wissen (2017) ausgearbeitete Konzept der „imperialen Lebensweise“ (ebd., S. 43) führt die verheerenden globalen Eingriffe in natürliche Kreisläufe auf die (selbstverständlichen und unreflektierten) Lebens- und Produktionsstile vergleichsweise weniger Menschen besonders im sog. Globalen Norden zurück. Der Wohlstand einiger wird auf Kosten vieler etabliert, da das Prinzip der Externalisierung (Lessenich, 2016, S. 24) zum Tragen kommt. Die negativen Folgen der imperialen Lebensweise werden in ärmere Länder ausgelagert (z. B. Umweltverschmutzung/-zerstörung) und auf natürliche Ressourcen und billige Arbeitskräfte (mit geringen Arbeitsschutzstandards) zugegriffen. Und auch innerhalb der Gesellschaften wird die Schere zwischen Arm und Reich immer größer, weshalb nicht von dem Menschen als Verursacher gesprochen werden kann (Folkers, 2020, S. 592 ff.; Hürtgen, 2022, S. 25 f.). Spätestens seit der Veröffentlichung der „Grenzen des Wachstums“ von 1972 ist bekannt, dass unbegrenztes Wachstum in einer endlichen Welt nicht möglich ist. Der Bericht zeigt erstmals mithilfe von Computersimulationen, wie die Menschheit durch ihr Handeln die globalen Kreisläufe negativ oder positiv beeinflussen kann (Meadows, Meadows, Zahn, & Milling, 1972). Das Wachstumsparadigma ist allerdings tief in die Berufs- und Alltagsroutinen kapitalistischer Gesellschaften eingeschrieben und wird bis heute nicht grundlegend hinterfragt.

Um einer „solidarischen Lebensweise“ (I.L.A. Kollektiv, 2019, S. 6) zum Durchbruch zu verhelfen, wird eine große bzw. sozial-ökologische Transformation² angestrebt. Seit dem Hauptgutachten „Welt im Wandel“ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) von 2011 zeigt sich „[...] eine Konjunktur des Begriffs der sozial-ökologischen oder Großen Transformation, der zumindest semantisch deutlich radikaler ist als jener der nachhaltigen Entwicklung und als Gegenmittel für die multiplen Krisen angeführt wird“ (Brand, 2021, S. 227). Als ein wesentlicher Baustein dieser Transformation wird Bildung erachtet (DUK, 2014, S. 36; Lingenfelder, 2020, S. 25; WBGU, 2011, S. 375), denn „[n]achhaltiges Denken und Handeln, wirkungsvolle Partizipation und qualifiziertes Engagement entwickeln sich [...] nicht von selbst“ (Kandler & Tippelt, 2018, S. 1005). Hierfür benötigt es entsprechende Bedingungskontexte und Ermöglichungsräu-

me, vor allem vor dem Hintergrund, dass die sozial-ökologische Transformation keineswegs nur von Individuen getragen werden kann, sondern zugleich eine Anpassung gesellschaftlicher Strukturen erfordert (Etzkorn et al., 2022, S. 14; Rohweder, Bremer, Kopatz & Lorenzen, 2020, S. 16). An dieser Stelle wird die – auch von Meadows, Randers und Meadows (2009, S. 290) in ihrem Folgewerk „Grenzen des Wachstums. Das 30-Jahre-Update. Signal zum Kurswechsel“ erwähnten – Wichtigkeit von entsprechenden gesellschaftlichen Entscheidungstragenden virulent. Personen, die sich bereits oder zukünftig in verantwortungsvollen Positionen der Zivilgesellschaft, Wissenschaft, Politik und Wirtschaft³ befinden, können als Funktionstragende (etwa Führungskräfte in den entsprechenden Funktionsbereichen) gesellschaftlicher Strukturen mithilfe transformationsrelevanter Bildungsangebote adressiert werden⁴. Dabei fällt der Blick z. B. auf den Bereich der Weiterbildung an Hochschulen oder auch wissenschaftlichen Weiterbildung – „als spezifische Form beruflicher Weiterbildung“ (Kondratjuk, 2023, S. 40), da hier in der Regel berufserfahrene Lernende als Zielgruppe angesprochen werden (Jütte & Bade-Becker, 2018, S. 882).

Aktuell wird allerdings kein „ernsthafter Pfadwechsel“ (Eicker & Holfelder, 2020, S. 13) sichtbar und die Narrative, welche in die Krisen geführt haben, werden nicht angetastet (Pelzel, 2020, S. 103). Das Bildungssystem – inklusive der Erwachsenen-/Weiterbildung – ist darauf ausgelegt, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reproduzieren. Die wissenschaftliche Weiterbildung nimmt dabei eine besondere Stellung ein. An der Schnittstelle zwischen Verwaltung und *Akademia* in den Hochschulen sowie in ständiger Aushandlung mit den sie bindenden Funktionssystemen Wissenschaft und Weiterbildungsmarkt stehend, ist die wissenschaftliche Weiterbildung „durch den Umgang mit den unterschiedlichen Funktionslogiken und der doppelten Systembindung“ gekennzeichnet (Kondratjuk, 2017, S. 126). Aufgrund dieser Struktur ist sie besonders von der konkurrenzhaften Marktlogik ergriffen (Waletzke & Angenent, 2019, S. 261). In diesem komplexen Szenario stellen sich Fragen, wie Bildung in wissenschaftlicher Weiterbildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation gestaltet sein müsste⁵. Und: ob die wissenschaftliche Weiterbildung gar zu einer „nachhaltigen Nicht-Nachhaltigkeit“ (Blühdorn, 2020, S. 25) beiträgt? Falls zutreffend – wie kann diesem Umstand begegnet werden? Ausgehend von diesen Fragen ist es das Anliegen dieses Beitrags, die wissenschaftliche Weiterbildung mit ihrer spezifischen Funktion zu verorten und zu klären, was sie zur Begegnung und Förderung einer sozial-ökologischen Transformation leisten kann. Die Polarisierung von ökonomischen Verwertungs- und Optimierungslogiken auf der

2 Der WBGU (2011, S. 5) führt den Begriff der Großen Transformation auf Karl Polanyi zurück, der 1944 in seinem Werk „The Great Transformation“ die Wandlungsprozesse von bäuerlich geprägten Strukturen zur Industriegesellschaft darlegte.

3 Insbesondere diesen vier Bereichen wird Verantwortung für die sozial-ökologische Transformation zugeschrieben (u. a. Freihardt, 2021, S. 34; WBGU, 2011, S. 90)

4 Denn, so zumindest Meadows et al. (2009, S. 290), haben „[d]ie Entscheidungsträger unserer Gesellschaft [...] sowohl die Lernbereitschaft als auch die Freiheit zu lernen eingebüßt“.

5 Diese Fragestellung wird aktuell in einem empirischen Forschungsvorhaben bearbeitet (Herzog, 2023).

einen Seite und einem ganzheitlich-kritischen Bildungsanspruch auf der anderen Seite wird in diesem Beitrag problematisiert, da diese aufgrund ihrer paradoxen Struktur prinzipiell nicht auflösbar ist, jedoch wird auf mögliche Synthesepotentiale als Realisierungsmöglichkeiten hingewiesen.

2 (Sozial-ökologische) Transformation: Begriff, Semantiken und die Rolle von (wissenschaftlicher Weiter-) Bildung

2.1 (Sozial-ökologische) Transformation

Zunächst scheint es angebracht, sich – zumindest kurz – mit der Klärung des Transformationsbegriffes zu befassen, denn dieser wird seit geraumer Zeit, nicht nur alltagssprachlich, sondern auch in wissenschaftlichen Kontexten omnipräsent verwendet und verkümmert so zu einem (unhinterfragten) Buzzword. Formenti und West (2018, S. 4) sprechen von „overused“. „Der Begriff ist damit von einer Ubiquität gekennzeichnet, der ihn bisweilen wissenschaftstheoretischer Erörterungen und epistemologischer Betrachtungen enthebt“ (Kondratjuk & Schulze, i. E.).

Wir orientieren uns, als eine Möglichkeit der Ausdeutung, an den Ausführungen von Schäffter (2020, S. 289), der herausarbeitet, dass mit Transformation ein tiefgreifender struktureller Wandel verbunden ist, der sich durch „komplexe Unbestimmtheiten einer spätmodernen Transformationsgesellschaft“ nicht „von einem bekannten hin zu einem ebenfalls bekannten Zustand“ vollzieht. Vielmehr können sowohl der Ausgangs- als auch der Endpunkt unbekannt oder auch unbestimmbar sein. Daher ergibt sich die Gestalt der Transformation häufig erst im Verlaufe eines Suchprozesses. Für Schäffter „geht es um die Krise linear-kausaler Denkfiguren und um das Erproben von Formen eines experimentierenden ‚Umgangs mit Unbestimmtheit‘“ (ebd.). Fraglich ist also vor diesem Hintergrund, ob die gesellschaftliche Transformation mit der Zielgerichtetheit auf „sozial-ökologisch“ festgelegt werden kann.

Gemeinsam haben viele Definitionen einer sozial-ökologischen Transformation, dass der tiefgreifende Wandel die Umgestaltung des kapitalistischen Wirtschaftssystems in seiner momentanen Ausprägung sowie veränderte Verhältnisse der Menschen zu anderen Menschen und zur Natur – und damit eine Neuausrichtung der „westlichen“ Produktions- und Lebensstile – beinhalten muss (u. a. I.L.A. Kollektiv, 2019, S. 77; Lingenfelder & Lösch, 2022, S. 161; WBGU, 2011, S. 417). Deutlich wird, was die sozial-ökologische Transformation *nicht* ist: Ein Weiter-wie-bisher, bloßes Verlegen auf technologische Effizienzstrategien bzw. *green growth/economy* oder marketing-wirtschaftliches Agieren von Organisationen mit dem Ziel eines umweltfreundlichen Images, auch als „Greenwashing“

(Umweltmission, 2024) bezeichnet. Diese Bestrebungen greifen zu kurz, da hierdurch die imperiale Lebens- und Produktionsweise nicht durch Suffizienz- und Konsistenzstrategien im Sinne einer Selbstbeschränkung der Industriegesellschaften zurückgedrängt wird (Brand, 2021, S. 227 ff.; Parrique et al., 2019, S. 58 f.). Für ein Zusammenspiel aus Effizienz-, Suffizienz- und Konsistenzstrategien müssen geltende Macht- und Herrschaftsverhältnisse kritisch hinterfragt und aufgebrochen werden (u. a. Etzkorn et al., 2022, S. 6; Harth, 2022, S. 697). Ansätze hierzu finden sich z. B. in der Donut-Ökonomie (Raworth, 2023), der Postwachstumsgesellschaft (Seidl & Zahrt, 2010) oder der Gemeinwohl-Ökonomie (Felber, 2018). Die Ergänzung „sozial-ökologisch“ im „emanzipatorischen Suchprozess [...] zeigt wie eine Art Kompass die Richtung an, in die wir gehen wollen“ (Eicker & Holfelder, 2020, S. 12), wenn ein „Gute[s] Leben für Alle“ (I.L.A. Kollektiv, 2019, S. 10) erreicht werden soll. Nach Harraway (2018) ist es dafür nötig, eine Art Verwandtschaftsgefühl mit menschlichen und nicht-menschlichen Dingen und Wesen aufzubauen, denn „[w]ir werden miteinander oder wir werden gar nicht“ (ebd., S. 13).

2.2 Bildung und sozial-ökologische Transformation

„Bildung ist der Schlüssel zu einer nachhaltigen Welt“ (Awate et al., 2018, S. 1) – so heißt es im Titel des 1. Kapitels der deutschen Ausgabe der Publikation „Teaching The Sustainable Development Goals“ – oder, wie Schreiber (2015) Bildung in seinem Aufsatz zu Globalem Lernen als Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bezeichnet: als „bedeutendste transformative Kraft für unsere zukunftsfähige Entwicklung“ (ebd., S. 4). Wenn Bildung im sozial-ökologischen Transformationsprozess nun eine Schlüsselrolle spielt, muss auf den Prüfstand gestellt werden, warum die schon erwähnte nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit fortbesteht, obwohl in Deutschland aktuell über die Hälfte eines Geburtsjahrgangs ein Studium aufnimmt (Statista, 2024a) und knapp 90% der Erwerbstätigen an beruflichen Weiterbildungen teilnehmen (Statista, 2024b) – also lebenslanges Lernen zumindest in formalen Bildungssettings flächendeckend stattfindet. In (supra-)nationalen Veröffentlichungen wird BNE für Lernende aller Altersstufen genannt, um die 17 Nachhaltigkeitsziele (SDGs) bis 2030 zu verwirklichen und damit grundlegende Probleme wie Hunger und extreme Armut zu verringern (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017, S. 7; Vereinte Nationen, 2015, S. 18). Allerdings wird bereits im Ausdruck Bildung *für* nachhaltige Entwicklung, der auf einem bildungspolitischen Konzept beruht (Apel, 2018, S. 119) und nach Singer-Brodowski (2016) nicht in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften gründet, ein Widerspruch deutlich. Denn Bildung *für* nachhaltige Entwicklung erweist einer Konturierung des Bildungsverständnisses einen Bärendienst. Hamborg (2020, S. 167) schreibt von einem „Unbehagen an der Verzwecklichung von Bildung für die gute Sache bzw. im Namen des Guten“, was durch das *für* deutlich

wird. Singer-Brodowski (2016) betont, dass die Gefahr einer nach dem Beutelsbacher Konsens unzulässigen Instrumentalisierung von Lernenden hin auf ein spezielles Ziel (auch wenn es ein hehres ist) durchaus gegeben ist. Im Zuge der Institutionalisierung von BNE geht dem Diskurs das transformative, emanzipatorische Element verloren und das Wachstumsparadigma sowie der Neoliberalismus halten unreflektiert Einzug. Daher wird als möglicher „fruchtbare[r] Unterbau“ (ebd., S. 14) die Perspektive des transformativen Lernens (u. a. angelehnt an Mezirow) angesehen. Doch aus Sicht des Orgakreises der Konferenz „Bildung Macht Zukunft“ (2020, S. 20) besteht auch hier die Möglichkeit, dass anhand von Mainstreaming-Prozessen die Macht- und Herrschaftskritik unterrepräsentiert bleibt. Die Theorie des transformativen Lernens zielt damit ebenso auf die Erzählung eines grünen Wachstums (Lingenfelder & Lösch, 2022, S. 164). Ansätze einer BNE und des Globalen Lernens sollen mit Perspektiven der kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung verknüpft werden (Orgakreis der Konferenz „Bildung Macht Zukunft“, 2020, S. 19 f.). Bildung beinhaltet dann Momente der Irritation und Inspiration, um Reflexion, Widerstand und Experimentierfreude anzuregen (Eicker & Holfelder, 2020, S. 13). Hier spielen laut Kleinschmidt (2022) z. B. dekoloniale Aspekte eine wichtige Rolle, denn

„[i]n Bezug auf ein verwandtes Feld – dem Globalen Lernen – kommt Chandra Danielzik zu der Analyse, dass ein ‚weiß-weißes Selbstgespräch‘ stattfindet, das durch ‚das Empowerment, der bereits Empowerten die Überlegenheitsvorstellungen der Angehörigen der Dominanzgesellschaft bestätigt““ (ebd., S. 137).

Der Einbezug „andere[r] und anders positionierte[r] Akteure und Netzwerke an der Entwicklung und bildungspraktischen Umsetzung“ (ebd., S. 140) ist daher nötig.

Nach Haug (2017) muss ganz prinzipiell die Frage danach gestellt werden, was wir unter Humanität verstehen und wie wir in Zukunft leben wollen. Im Sinne der ‚employability‘ erfährt Bildung eine Degradierung auf bloßes Lernen oder Training im Sinne einer Anpassungslogik⁶ zur Begründung und Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit. Seines Erachtens ist „[d]ie neoliberal dem Markt unterworfenen Wissensgesellschaft [...] keine Gewissensgesellschaft“ (ebd., S. 22). Mit Bezug zu Gramsci plädiert er für eine „widerständige Bildungsperspektive“ (ebd., S. 24), die mithilfe einer Gruppe als „kollektive Erinnerungsarbeit“ (ebd.) zum „Selbst(um)bildungsprogramm“ (ebd.) wird. Denn Haug sieht in der Bildung eine Art Kriegsschauplatz zur Entscheidung über die Kontrolle vieler Menschen durch den Zugriff auf Daten mithilfe smarterer Technologien und den daraus resultierenden Lenkungsmechanismen. Pongratz (2017) bezeichnet dieses Phänomen als „Kontrollgesellschaft“ (ebd.,

S. 31) und betont, dass eine Freiheit, die keine Alternativen kennt, keine Freiheit darstellt. Moderne Gesellschaften nutzen neue Kontrollformen (z. B. Marketing), um durch Methoden des fortlaufenden, anpassungsfähigen Nachjustierens Freiheit und Kontrolle miteinander zu verknüpfen. Dies mündet – mit Rekurs auf Deleuze – „in der *paradoxen Figur freiwilliger Selbstkontrolle*“ (ebd., S. 36, Hervh. im Original). Individuen fühlen sich in der Folge selbstverantwortlich und vermarkten ihre „Ich-AG“; über das Bildungssystem wird der Imperativ der Verwertung reproduziert. Die Subjektivierungspraktiken befeuern den Drang zu stetiger Selbstoptimierung. So schlägt die „Frage nach dem Selbstverständnis von Kritik [...] zur Frage nach der Kritik unseres Selbstverständnisses“ (ebd., S. 43) um. Pongratz rekurriert dabei auf Butler und deutet „Bildung als ‚Entunterwerfung‘“ (ebd.) in Form versuchhaften Vorgehens aus. Holzer (2019) weist in diesem Zusammenhang auf immanente Kritik hin. Kritisierende Personen sind demnach angehalten, auch sich selbst kritisch zu betrachten.

Aus einer disziplinhistorischen Perspektive leitet Drees (2017) her, dass speziell die Erwachsenenbildung zwei Umgestaltungen erfahren hat, die bildungsökonomisch inspiriert waren: „[...] vom präventiv eingesetzten Strukturentwicklungsinstrument zum reaktiven Mittel der Krisenbewältigung“ (ebd., S. 130). Die Verfügbarkeit gut ausgebildeter Beschäftigter wurde zur grundlegenden Anforderung an die Erwachsenenbildung. Daraufhin wurde die traditionelle Erwachsenenbildung als eher privater Interessensbereich in Bezug zur höhergestellten Weiterbildung abgewertet. Die Intention der „[...] Weiterbildung, in geradezu leidenschaftlich vollzogener Absetzung vom Bildungsbegriff, ist fortan Qualifikation“ (ebd., S. 129). Je mehr sich Akteur:innen aus Praxis und Wissenschaft die politisch an sie herangetragenen Leistungsmerkmale zu eigen machten, desto anstandsloser wurde die ursprünglich kritisch-reflexiv ausgerichtete Identität der Erwachsenenbildung aufgegeben. Die Übernahme des Mottos *Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied* mithilfe der verheißungsvollen Formel des lebenslangen Lernens und der damit verbundenen Verantwortungszuschreibung an Individuen unter marktliberalen Vorannahmen, führt zu einer „Erwachsenenbildung [...] als ein bei Bedarf jederzeit aktivierbares Instrument“ (ebd., S. 132) der neoliberalen Wirtschaftspolitik.

2.3 Ökonomisierungsfalle der wissenschaftlichen Weiterbildung

Gerade die wissenschaftliche Weiterbildung steht seit geraumer Zeit, mindestens seit Verankerung im Hochschulrahmengesetz und den entsprechenden Landeshochschulgesetzen vor etwa 20 Jahren, vor der Herausforderung, vollkostendeckend zu agieren. Dies bedeutet, dass für die Teilnahme an einer hochschulischen Weiterbildung Gebühren anfallen, die privat-

⁶ Klingovsky und Pawlewicz (2014, S. 91) sprechen in diesem Zusammenhang von „Anpassungsleistungen an eine globalisierte Arbeitswelt“.

wirtschaftlicher Natur sind und diese vollumfänglich für die Entwicklung, Konzeption und Durchführung der Angebote aufzuwenden sind. Damit ist die wissenschaftliche Weiterbildung einer Ökonomisierung und entsprechenden Marktlogiken untergeordnet. Entgegen einer Kritik, sich von diesen Ökonomisierungszwängen zu befreien, ist festzuhalten,

„dass moderne Bildungsinstitutionen stets auch ökonomischen Bedingungen unterworfen sind und ökonomische Prinzipien und Logiken zu den Strukturbedingungen gesellschaftlicher und mithin auch pädagogischer Praktiken gehören (Zeitökonomie, Bildungsfinanzierung, Arbeitsmarktqualifikationen, meritokratische Selektion usw.)“ (Höhne, 2023, S. 9).

Es ist daher ein umsichtiger Umgang mit dieser Anforderung gefordert und ein fortwährendes Hinterfragen der „ökonomischen Steigerungslogik“ (Buck, 2023, S. 95). Hier kann die Bildungswissenschaft Abhilfe schaffen und „als Korrektiv wirken, wenn sie die vermeintliche Regierung zum Wohle aller kritisiert und im Rahmen ihrer Möglichkeiten opponiert und gestaltet“ (ebd.).

3 Perspektiven auf Transformationspotentiale der wissenschaftlichen Weiterbildung

Begreift man gesellschaftliche Transformation nun als Chance zur Gestaltung hin zu einem solidarischen Miteinander durch veränderte sozial-ökologische Selbst- und Weltverhältnisse und Bildung als einen Motor dieser bewussten Gestaltung, so kann man das Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten.

Erstens als Transformationshindernis, sofern die wissenschaftliche Weiterbildung ihrem emanzipatorischen Bildungsauftrag nicht nachkommt, sondern sich vorrangig auf Markt- und Kund:innenorientierung verlegt (Kondratjuk, 2023, S. 40). Im Sinne der Verwertungslogik werden die Prozesse dann nach Möglichkeit immer mehr verschlankt (um Kosten zu sparen) und Qualitätssicherungsinstrumente etabliert, während gleichzeitig der Apell verfolgt wird, einem direkten Transfer in berufliche Kontexte Voranschub zu leisten. Untrennbar verbunden mit diesen Optimierungsbestrebungen sind die Selbstoptimierungstendenzen der Teilnehmenden, die sich von der Weiterbildung bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprechen (ebd., S. 42). Auch hier wird Gewinnmaximierung auf beiden Seiten zum obersten Ziel und nicht Gemeinwohlorientierung.

Lobe (2023, S. 59) attestiert der Hochschulweiterbildung allerdings ein „großes Potenzial für eine kritisch-reflexive

Auseinandersetzung mit Optimierungstendenzen“, weshalb zweitens der Blickwinkel der Transformationsermöglichung eingenommen werden kann. In ihrer Reflexionsfunktion (u. a. Kondratjuk & Schulze, i. E.; Schäffter, 2001), als besonderes Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft könnte die wissenschaftliche Weiterbildung etwa – insofern keine Instrumentalisierung für die Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen erfolgt – in strukturschwachen Regionen, die sich im Strukturwandel befinden, danach fragen, was die jeweilige Region konkret zur Bewältigung des Strukturwandels benötigt und sich zum Beispiel mit lokalen Akteur:innen mit der Aufbereitung lokalen Wissens beschäftigen oder bei der Ausbildung von Navigationskompetenz als Ressource zur Bewältigung von Krisen, Wandel und Umbruch, unterstützen. Die wissenschaftliche Weiterbildung kann dann gewisse Vorteile ihrer Strukturmerkmale im Sinne einer transformativen Wissenschaft ausspielen. Nach Schneidewind und Singer-Brodowski (2014, S. 42) ist Transdisziplinarität ein wesentlicher Baustein, sobald Hochschulen sich selbst als Organisation und zusätzlich in ihrer Wirkung auf die Gesellschaft sozial-ökologisch ausrichten möchten. Wenn verschiedene Disziplinen und außerwissenschaftliche Akteur:innen zusammenarbeiten, wodurch Wissen in beide Richtungen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft fließen kann, wird ein sich veränderndes Verhältnis des Wissenschaftssystems zur Gesellschaft und zum Staat gefördert (ebd.). Als „organisationale Grenzstelle“ (Bruns, 2015, S. 23) bewegt sich die wissenschaftliche Weiterbildung genau im Feld der Transdisziplinarität. Im Bereich weiterbildender Studiengänge orientieren sich die Hochschulen stärker an der Situation der Teilnehmenden, wodurch eine Beachtung von Herausforderungen im privaten und berufsbezogenen Kontext erfolgt (ebd., S. 22 f.). Berufserfahrene Studierende sind häufig familiär und beruflich eingebunden, was die Anforderung zeitlich und örtlich flexibleren Lernens sowie einen hohen Anwendungsbezug mit sich bringt. Denn „[e]in innovatives weiterbildendes Studienangebot bietet Lösungen oder Raum zur Suche nach Lösungen für bestimmte Herausforderungen der Praxis mittels akademischer Reflexion“ (Schulze, 2017, S. 66). So kann „wissenschaftlich reflektierte[s] Praxiswissen“ (ebd., S. 69) entstehen. In die verschiedenen Ebenen der Gesellschaft hinein kann die wissenschaftliche Weiterbildung v. a. durch die Herausbildung sog. „Change Agents“ wirken (Nölting, Dembski, Pape & Schmuck, 2018, S. 89), die für eine sozial-ökologische Wende unabdingbar sind. Diese Transformationsbegleitenden stoßen organisationales Lernen in Richtung Nachhaltigkeit an. Damit die wissenschaftliche Weiterbildung dies leisten kann, muss eine Veränderung der hochschulischen Lehre vonstattengehen, welche bisweilen von der Idee des rational-kognitiven Lernens geprägt ist. Des Weiteren müssen die „[...] Hochschulen [...] sich auf dem Weg zu nachhaltiger Wissenschaft zunächst selbst transformieren“ (ebd., S. 91) – im Sinne eines Whole Institution Approaches (u. a. Bauer, Bormann, Kummer, Niedlich & Rieckmann, 2018, S. 494; Schmitt, 2018, S. 67; Singer-Brodowski, Etzkorn & Grapentin-Rimek, 2019,

S. 135). Als weiterer wichtiger Aspekt neben der Praxisorientierung steht die zu begleitende Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden (Nölting et al., 2018, S. 96), die die wissenschaftliche Weiterbildung leisten kann.

Greift die Hochschulweiterbildung demnach z. B. feministische, de- bzw. postkoloniale, queere, inklusive und Degrowth-Aspekte auf, um sich kritisch-reflexiv mit dem Konzept der imperialen Lebensweise auseinanderzusetzen und Change Agents auszubilden, können gesamtgesellschaftliche Strukturen in solidarischen Sinne verändert werden. Auch oder gerade weil – besonders privatwirtschaftliche – Organisationen noch kaum Bedarf an Mitarbeitenden mit Transformationskompetenzen haben (Nölting et al., 2018, S. 105; Schulze, 2017, S. 71), ist dieser Hebel im sozial-ökologischen Wandel nicht zu vernachlässigen. Wenn eher weiblich konnotierte Aspekte wie „Altruismus, Gefühle, Intuition als irrational abgewertet werden“ (Sagvosd-kin, 2020, S. 241), ist es wesentlich schwieriger, sich dem optimierungslogischen Verwertungsimperativ zu widersetzen und Praktiken der Achtsamkeit (Schübler, 2017), Entschleunigung (Kondratjuk, 2023, S. 48 f.) und Naturverbundung (Schübler & Schreiber-Barsch, 2021, S. 54) zu etablieren. Wir plädieren für eine mutige wissenschaftliche Weiterbildung(sforschung), die die Transformationspotenziale nutzt.

Literatur

- Apel, H. (2018). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 68(2), 119–130.
- Awate, S., Gorana, R., Hoffmann, T., Joon, D., Morel, W., Nkomo, E., O'Donoghue, R., Pape, N., Rončević, K., Taylor, J. & Thomas, R. (2018). *Die Ziele für nachhaltige Entwicklung im Unterricht*. Abgerufen am 05. April 2024 von https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/Broschuere_DE-SDG-Barrierefrei-web.pdf
- Bader, P., Becker, F., Demirović, A. & Dück, J. (2011). Die multiple Krise: Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus. In A. Demirović, J. Dück, F. Becker & P. Bader (Hrsg.), *VielfachKrise: Im finanzmarktdominierten Kapitalismus* (S. 11–28). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bauer, M., Bormann, I., Kummer, B., Niedlich, S. & Rieckmann, M. (2018). Sustainability Governance at Universities: Using a Governance Equalizer as a Research Heuristic. *Higher Education Policy*, (31), 491–511.
- Blühdorn, I. (2020). Haben wir es gewollt? Vorüberlegung. In I. Blühdorn, F. Butzlaff, M. Deflorian, M. Mock & D. Hausknost (Hrsg.), *X-Texte zu Kultur und Gesellschaft. Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit: Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet* (S. 13–27). Bielefeld: transcript.
- Brand, U. (2021). Wider die Fixierung auf die Politik! Anmerkungen zur aktuellen Transformationsdebatte. *GAI – Ecological Perspectives for Science and Society*, 30(4), 227–230. <https://doi.org/10.14512/gaia.30.4.4>
- Brand, U. & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: oekom verlag.
- Brocchi, D. (2019). Nachhaltige Transformation im Quartier. In O. Niermann, O. Schnur & M. Drilling (Hrsg.), *Ökonomie im Quartier: Von der sozialräumlichen Intervention zur Postwachstumsgesellschaft* (S. 249–268). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bruns, A. (2015). Wissenschaftliche Weiterbildung als Akteur in der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*(2), 20–26.
- Buck, M. F. (Hrsg.). (2023). *Neue Politische Ökonomie der Bildung. Ökonomisierung der Bildung: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Clemens, I., Hornberg, S. & Rieckmann, M. (2019). Einleitung. In I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 9–15). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Drees, G. (2017). Die Sache mit der „List der Vernunft“ – Heinz-Joachim Heydorns Transformationsperspektive und (Erwachsenen)Bildung in der neoliberalen Gesellschaft. In G. Drees & K. Nierobisch (Hrsg.), *Schriftenreihe Transfer der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Band 14. Bildung und gesellschaftliche Transformation: Analysen – Perspektiven – Aktion* (S. 105–158). Hohengehren: Schneider Verlag.
- DUK – Deutsche UNESCO Kommission (2014). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Abgerufen am 05. April 2024 von <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf>
- Eicker, J. & Holfelder, A.-K. (2020). Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Einleitung. In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 11–15). Frankfurt: WOCHENSCHAU Verlag.
- Etzkorn, N., Tröger, J. & Reese, G. (2022). Klimakrise, Kolonialismus und sozial-ökologische Transformation. In

- C. Cohrs, N. Korb & G. Sommer (Hrsg.), *Handbuch Friedenspsychologie* (S. 3–28). Philipps-Universität Marburg. <https://doi.org/10.17192/es2022.0043>
- Felber, C. (2018). *Die Gemeinwohl-Ökonomie: Ein Wirtschaftsmodell mit Zukunft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag; Deuticke Verlag.
- Folkers, A. (2020). Was ist das Anthropozän und was wird es gewesen sein? Ein kritischer Überblick über neue Literatur zum kontemporären Erdzeitalter. *NTM*, 28(4), 589–604. <https://doi.org/10.1007/s00048-020-00269-1>
- Formenti, L. & West, L. (2018). Landscapes of Transforming Perspectives. In L. Formenti & L. West (Hrsg.), *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: A dialogue* (S. 1–34). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96388-4_1
- Freihardt, J. (2021). *Draußen ist es anders: Auf neuen Wegen zu einer Wissenschaft für den Wandel*. München: oekom verlag.
- Gottschlich, D. (2022). Transformation. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Springer eBook Collection: Bd. 20. Sozialraum: Eine elementare Einführung* (S. 679–691). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Häckermann, A. & Ettrich, F. (2023). Soziologie in Zeiten der Polykrise. *Berliner Journal für Soziologie*, 33(4), 351–355. <https://doi.org/10.1007/s11609-023-00509-w>
- Hamborg, S. (2020). Wie über „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ reden? Ein Essay vom Unbehagen an verzwecklichter Bildung im Namen des Guten. In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 167–172). Frankfurt: WOHENSCHAU Verlag.
- Haraway, D. J. (2018). *Unruhig bleiben: Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Harth, A. (2022). Nachhaltigkeit. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Springer eBook Collection: Bd. 20. Sozialraum: Eine elementare Einführung* (S. 693–704). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Haug, W. F. (2017). Menschenbildung in Zeiten des „Internets der Dinge“. In G. Drees & K. Nierobisch (Hrsg.), *Schriftenreihe Transfer der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Band 14. Bildung und gesellschaftliche Transformation: Analysen – Perspektiven – Aktion* (S. 9–29). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Herzog, C. (2023). Wissenschaftliche Weiterbildung für die sozial-ökologische Transformation: Eine qualitative Untersuchung zur Beschaffenheit von Weiterbildung an Hochschulen für eine sozial-ökologische Transformation. In M. Kondratjuk (Hrsg.), *Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 132–134). Bielefeld: UTB; wbv Media.
- Höhne, T. (2023). Vorwort des Reihenherausgebers. In M. F. Buck (Hrsg.), *Neue Politische Ökonomie der Bildung. Ökonomisierung der Bildung: Eine Einführung* (S. 9–11). Weinheim: Beltz Juventa.
- Holzer, D. (2019). Immanente Kritik und die Kunst, gegen sich selbst zu denken. In M. Kastner, W. Lenz & P. Schlögl (Hrsg.), *Kritisch sind wir hoffentlich alle: Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft* (S. 95–107). Wien: Löcker Verlag.
- Hürtgen, S. (2022). Das nördliche „Wir“ gibt es nicht. In B. Falkinger, L. X. Gabriel & M. Sertl (Hrsg.), *Schulheft: 186/2022. Imperiale Lebensweise und Bildung* (S. 25–30). Innsbruck: Studien Verlag.
- I.L.A. Kollektiv (2019). *Das gute Leben für alle: Wege in die solidarische Lebensweise*. München: oekom verlag.
- Jütte, W. & Bade-Becker, U. (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 821–836). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kandler, M. & Tippelt, R. (2018). Weiterbildung und Umwelt: Bildung für nachhaltige Entwicklung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1001–1025). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kleinschmidt, M. (2022). Dekolonialität und Kritik der imperialen Lebensweise: Überlegungen zur politischen Bildung. In B. Falkinger, L. X. Gabriel & M. Sertl (Hrsg.), *Schulheft: 186/2022. Imperiale Lebensweise und Bildung* (S. 129–142). Innsbruck: Studien Verlag.
- Klingovski, U. & Pawlewicz, S. (2014). Untiefen im Diskurs um das Lebenslange Lernen – Zur Transformation erwachsenpädagogischer Handlungsformen. In I. Erler, D. Holzer, C. Kloyber, W. Schuster & S. Vater (Hrsg.), *Schulheft: Bd. 156. Wenn die Weiterbildung die Antwort ist, was war die Frage?* (S. 85–97). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kondratjuk, M. (2023). Hochschulweiterbildung als von Optimierung durchdrungen. Problematisierung falsch verstandener Perfektionsbemühungen als kritischer

- Einsatz hin zu Bildung. *Debatte*(Sonderheft 1), 39–52. <https://doi.org/10.3224/84742486.04>
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (i. E.). „Transformation meets Organisationspädagogik“. Umgang mit Transformationsanrufung von Bildungsorganisationen. In S. Huber & C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Innovation: 5. Jahrbuch der Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lessenich, S. (2016). *Neben uns die Sintflut: Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*. München: Carl Hanser Verlag.
- Lingenfelder, J. (2020). Transformatives Lernen: Buzzword oder theoretisches Konzept? In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 25–36). Frankfurt: WOCHENSCHAU Verlag.
- Lingenfelder, J. & Lösch, B. (2022). Gesellschaftspolitische Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung. In C. Bünger, A. Czejkowska, I. Lohmann & G. Steffens (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 2021: Zukunft – Stand jetzt* (S. 158–169). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lobe, C. (2023). Optimierungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Von Bildung, Widerständigkeit und reflexiver Professionalisierung. *Debatte*(Sonderheft 1), 53–63. <https://doi.org/10.2307/j.ctv31nzm2s.7>
- Meadows, D. L., Meadows, D. H., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit* (17. Aufl.). Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- Meadows, D. H., Randers, J. & Meadows, D. L. (2009). *Grenzen des Wachstums – das 30-Jahre-Update: Signal zum Kurswechsel* (3. Aufl.). Stuttgart: S. Hirzel Verlag.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung: Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Abgerufen am 05. April 2024 von https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Nölting, B., Dembski, N., Pape, J. & Schmuck, P. (2018). Wie bildet man Change Agents aus? Lehr-Lern-Konzepte und Erfahrungen am Beispiel des berufsbegleitenden Masterstudiengangs "Strategisches Nachhaltigkeitsmanagement" an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre* (S. 89–106). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Orgakreis der Konferenz „Bildung Macht Zukunft“ (2020). *Bildung Macht Zukunft: Positionen zu einer zukunftsorientierten kritisch-emanzipatorischen Bildung*. In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 16–21). Frankfurt: WOCHENSCHAU Verlag.
- Parrique, T., Barth, J., Briens, F., Kerschner, C., Kraus-Polk, A., Kuokkanen, A. & Spangenberg, J. H. (2019). *Decoupling debunked: Evidence and arguments against green growth as a sole strategy for sustainability*. Cooperative eco-printery De Wrikker cvba. Abgerufen am 05. April 2024 von eeb.org/decoupling-debunked
- Pelzel, S. (2020). Bildungstheorie als Schlüssel der Kritik: Mit Heydorn sozial-ökologische Anliegen durchsetzen? In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 103–109). Frankfurt: WOCHENSCHAU Verlag.
- Pongratz, L. A. (2017). Der Aufstieg der Kontrollgesellschaft – Bildungsreform als gouvernementale Strategie. In G. Drees & K. Nierobisch (Hrsg.), *Schriftenreihe Transfer der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Band 14. Bildung und gesellschaftliche Transformation: Analysen – Perspektiven – Aktion* (S. 31–46). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Raworth, K. (2023). *Die Donut-Ökonomie (Studienausgabe): Endlich ein Wirtschaftsmodell, das den Planeten nicht zerstört*. München: Carl Hanser Verlag.
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., Bloh, W. von, Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., . . . Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science advances*, 9(37), 1–16. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>
- Rohweder, J., Bremer, L., Kopatz, M. & Lorenzen, K.-P. (2020). »Nicht nur die Jugend braucht Radikalität!«. *weiter bilden DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), 12–16. <https://doi.org/10.3278/WBDIE2001W005>
- Sagvosdkin, V. (2020). Resonanz statt Kampf: Wie eine transformative-emanzipatorische Bildung gelingen könnte. Ein Essay. In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs & S. Yume (Hrsg.), *Wochenschau Wissenschaft. Bildung Macht Zukunft: Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 239–247). Frankfurt: WOCHENSCHAU Verlag.

- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Bd. 25.* Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schäffter, O. (2020). Transformation. In S. Schinkel, S.-M. Köhler, F. Hösel & A. König (Hrsg.), *Sozialtheorie. Zeit im Lebensverlauf: Ein Glossar* (S. 287–292). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schmitt, C. T. (2018). Transformation und Nachhaltigkeit: Perspektiven für eine nachhaltigkeitsorientierte Hochschul-, Organisations- und Personalentwicklung. In C. T. Schmitt & E. Bamberg (Hrsg.), *Psychologie und Nachhaltigkeit: Konzeptionelle Grundlagen, Anwendungsbeispiele und Zukunftsperspektiven* (S. 65–79). Wiesbaden: Springer.
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2., verb. und aktualisierte Aufl.). Marburg: Metropolis-Verlag.
- Schreiber, J.-R. (2015). Globales Lernen als Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Journal for Disability and International Development*, 26(2), 4–8. Abgerufen am 05. April 2024 von https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/journal_for_disability_and_international_development.pdf
- Schulze, M. (2017). Wie gelingt Bildung für nachhaltige Entwicklung als Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen? In M. Brodowski (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Forschungswerkstatt: Band 4. Bildung für nachhaltige Entwicklung: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 59–75). Berlin: Logos Verlag.
- Schübler, I. (2017). Lernkulturen der Achtsamkeit – Herausforderungen an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In G. Drees & K. Nierobisch (Hrsg.), *Schriftenreihe Transfer der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Band 14. Bildung und gesellschaftliche Transformation: Analysen – Perspektiven – Aktion* (S. 159–185). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schübler, I. & Schreiber-Barsch, S. (2021). Wie »Nachhaltigkeit« in der Bildung »nachhaltig« werden kann. *Erwachsenenbildung*, 67(2), 52–56. <https://doi.org/10.13109/erbi.2021.67.2.52>
- Seidl, I. & Zahrnt, A. (Hrsg.). (2010). *Ökologie und Wirtschaftsforschung: Band 87. Postwachstumsgesellschaft: Konzepte für die Zukunft.* Marburg: Metropolis-Verlag.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen: Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Singer-Brodowski, M., Etzkorn, N. & Grapentin-Rimek, T. (2019). *Pfade der Transformation: Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für Nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).* Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Statista (2024a). *Studienanfängerquote in Deutschland bis 2022.* Abgerufen am 05. April 2024 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfengerquote/>
- Statista (2024b). *Statistiken zu Weiterbildung in Deutschland.* Abgerufen am 05. April 2024 von <https://de.statista.com/themen/5949/weiterbildung-in-deutschland/#topicOverview>
- Umweltmission (2024). *Was ist Greenwashing? Definition und Beispiele.* Umweltmission gUG i.G. Abgerufen am 05. April 2024 von <https://umweltmission.de/wissen/greenwashing/>
- Vereinte Nationen (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.* Abgerufen am 05. April 2024 von <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Waletzke, K. & Angenent, H. (2019). Heterogene Teilnehmende in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Rahmenbedingungen für das Blended Learning an Hochschulen. In H. Angenent, B. Heidkamp & D. Kergel (Hrsg.), *Digital Diversity: Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen* (S. 259–277). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation* (2., veränd. Aufl.). Abgerufen am 05. April 2024 von <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation#sektion-downloads>
- Wichterich, C. (2022). Covid-19, Care und Kippunkte imperialer Lebensweise. In B. Falkinger, L. X. Gabriel & M. Sertl (Hrsg.), *Schulheft: 186/2022. Imperiale Lebensweise und Bildung* (S. 36–48). Innsbruck: Studien Verlag.

Autorinnen

Cornelia Herzog, Dipl.-Päd.'in
cornelia.herzog@mailbox.tu-dresden.de

JProf.'in Dr.'in Maria Kondratjuk
maria.kondratjuk@tu-dresden.de

Wissenschaftliche Weiterbildung und der Strukturwandel in Ostdeutschland

Schlaglichter auf regionale Hochschulen im Wandel

MANDY SCHULZE

Abstract

Wissenschaftliche Weiterbildung befindet sich in einem stetigen Wandel. Der folgende Beitrag betrachtet diesen historisch für Ostdeutschland und lotet Anknüpfungspunkte an den Lausitzer Strukturwandel aus. Diese Region musste sich nicht nur nach der deutschen Wiedervereinigung außerordentlichen Veränderungsanforderungen stellen, auch der geplante Kohleausstieg als Teil der sozial-ökologischen Transformation birgt große Herausforderungen. Welche Rolle wissenschaftliche Weiterbildung an ostdeutschen Hochschulen spielte und spielen könnte beleuchtet der Beitrag mit Schlaglichtern. Am Beispiel des Lausitzer Strukturwandels werden Forschungsbedarfe zu der Frage abgeleitet, welchen Beitrag Hochschulweiterbildung in der Transformation leisten kann.

Schlagnworte: Hochschulweiterbildung, Strukturwandel, Ostdeutschland, Transformation, wissenschaftliche Weiterbildung

1 Hinführung

Der Lausitzer Strukturwandel in Ostdeutschland erzeugt aus mehreren Perspektiven überregionale Aufmerksamkeit. So sollen zum einen nicht Fehler der 1990er Jahre wiederholt werden: Der radikale Strukturbruch in den neuen Bundesländern führte zu einer massiven Deindustrialisierung, Abwanderung und Arbeitslosigkeit sind tief im kollektiven Gedächtnis in Ostdeutschland verankert (Böik & Lorke, 2022). Zum zweiten werden – eingebettet in den Diskurs um die deutsche Einheit und die angestrebte Angleichung der neuen an die alten Bundesländer – Parallelen zum Struk-

turwandel in der Kohleregion des Ruhrgebietes gezogen und vergleichend nach übertragbaren Lösungen gesucht (Bundeszentrale für politische Bildung, 2021). Zum dritten wird ein gelingender Strukturwandel als relevanter Beitrag zur Sicherung der Demokratie (fast eine Demokratieprobe) und der sozialen Marktwirtschaft beobachtet (Gürtler, Luh & Staemmler, 2020). Damit steht der Lausitzer Strukturwandel unter enormem Erfolgsdruck, auch wenn dieser Wandel sich heute nur bedingt ins Verhältnis zum Strukturbruch der ostdeutschen Regionen in den 1990er Jahren stellen lässt und letztlich im großen Kontext sozial-ökologischer Transformation zu verorten ist. Fragen nach Verteilung und Beteiligung spielen dabei ebenso eine Rolle wie das Ringen um die Bedeutung von Strukturwandel, dessen Definition und immer wieder die Suche nach einer damit verbundenen antizipierten Zukunft. Entsprechend begleiten Fördermittel und Forschungsprojekte diesen Prozess, der sich regional am Datum des Kohleausstiegs (voraussichtlich 2038) festmacht. Auf der Webseite der Sächsischen Agentur für Strukturentwicklung GmbH¹ wird der Prozess ökonomisch aus der Ansiedlung von Forschungseinrichtungen wie folgt abgeleitet: „Mit viel Geld und viel Engagement passiert in der Lausitz gerade etwas ganz Großes. Investitionen in Hochschulen, Forschungseinrichtungen, in Wirtschaft und Technik, in Mobilität und Gemeinwesen steht die Region am Beginn einer neuen Ära“. Und noch konkreter für die Stadt Görlitz am Rande des Braunkohlereviere:

„Die Europastadt im Dreiländereck Deutschland, Tschechien und Polen entwickelt sich in den nächsten Jahren zu einem Hotspot der Wissenschaft. Das ist die Grundlage für wirtschaftlichen Fortschritt, Wachstum und nachhaltige Entwicklung in der gesamten Region. Die Menschen werden davon profitieren, besonders die junge Generation“ (ebd.).

¹ Abgerufen am 29. Mai von <https://sas-sachsen.de/de/fruehschicht>

Die Vernetzung der Wissenschaft als ein Cluster zwischen Hochschule und angesiedelter Wissenschaftsinfrastruktur wird als relevante Voraussetzung für gelingenden Wandel und prosperierende Wirtschaft geplant.

Welche Rolle wissenschaftliche Weiterbildung hierbei spielt, spielte und noch spielen kann, ist bisher kaum untersucht. Erste Überlegungen dazu thematisiert dieser Beitrag², der die Frage nach der Aufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung exemplarisch am regionalen Strukturwandel diskutiert.

Hochschule wird im regionalen Kontext als Fachkräftelieferantin, als Ort angewandter Forschung für kleine und mittelständische Unternehmen und zur Information der Öffentlichkeit verstanden. Ihre Aufgabe ist es Wandel „produktiv“ zu begleiten. Im Vordergrund stehen Fragen des Transfers, verstanden als ein Transport von Wissen – meist aus der Hochschule in die Region, selten als wechselseitiger Prozess zwischen Hochschule und Region. Eine verkürzte lineare Transferaufgabe stößt jedoch trotz partizipativer Ansätze und offener Fragestellung an Grenzen. So sind Forschende mit Skepsis und unrealistischen Erwartungen gegenüber Wissenschaft konfrontiert und suchen nach der Herstellung von Austauschräumen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Genau aus dieser Suche heraus lohnt sich ein Blick auf den Zusammenhang von wissenschaftlicher Weiterbildung und Strukturwandel. Der nachfolgende Beitrag macht daher offene Forschungsfragen sichtbar und lotet das Potential wissenschaftlicher Weiterbildung an ostdeutschen Hochschulen aus. Dazu lohnt sich der Blick in die Vergangenheit.

2 Hochschulweiterbildung in der DDR – staatlich zentralisiertes Fernstudium

Die Erwachsenenbildung der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) war zentralisiert, staatlich kontrolliert und der sozialistischen Ideologie verpflichtet (Siebert, 2011, S. 64). Seit 1965 galt das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Der Prozess der Verstaatlichung und Zent-

ralisierung der Erwachsenenbildung sowie deren Integration ins öffentliche Bildungssystem war damit abgeschlossen³, der Zugang zur Hochschule über die Volkshochschule als vollwertiger Bildungsweg anerkannt, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung in § 35, 2 standardisiert: „Die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen wird nach einheitlichen staatlichen Grundsätzen durchgeführt“⁴. Das bildungspolitische Interesse galt dem Auf- und Ausbau eines einheitlichen, staatlich gelenkten betrieblichen Qualifizierungssystems (Siebert, 2011, S. 64). Dieses betraf besonders das Fern- und Abendstudium. Hier wurde ein betrieblich gelenktes Qualifizierungssystem hochschulisch weitergeführt. An den 43 Hochschulen und 234 Fachschulen wurden weiterbildende Studien- und Lehrgänge für Berufstätige angeboten. 25% aller Hochschulabsolvierenden der DDR schlossen ein Fernstudium erfolgreich ab. In den technischen Wissenschaften (heute als MINT-Fächer zu bezeichnen) sowie den Wirtschafts- und Kulturwissenschaften studierten mehr Menschen im Fernstudium als direkt. Nach Siebert (ebd., S. 67) erfüllte das DDR-Fernstudium der 1980er Jahre die Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung⁵, z. B. in Mikroelektronik, Robotertechnik und Fremdsprachen. Wissenschaftliche Weiterbildung war als berufliche Fortbildung umfänglich etabliert. Beschäftigte wurden von der beruflichen Praxis in ein fünfjähriges Fernstudium bei vollem Lohnausgleich delegiert. Die Arbeitsfreistellung bei Lohnfortzahlung war arbeitsgesetzlich geregelt⁶ (ebd., S. 71). Zudem existierte eine institutionalisierte, das berufs begleitende Studium fokussierende Hochschuldidaktik (Brendel & Brinker, 2018). Die Erfolgsquote im Fernstudium betrug durchschnittlich 70%, was auf das flächendeckende Netz an Konsultationsstellen zurückgeführt wird und auch Berufstätigen in ländlichen, hochschulfernen Regionen ein Studium erleichterte (Siebert, 2010, S. 29). Vor allem Facharbeiterinnen wurde so beruflicher Aufstieg ermöglicht (Siebert, 2011, S. 67).

„Das Fernstudium dauerte zwischen fünfeinhalb und sechs Jahre – also ca. ein Jahr länger als das Direktstudium – und war als ‚Konsultationskontaktstudium‘ konzipiert. Das Selbststudium mit Lehrbriefen, Zeitschriften, Studienanleitungen und audiovisuellen Lernmitteln wurde durch

2 Dieser Beitrag wurde auf Grundlage des Vortrages „Wissenschaftliche Weiterbildung und Strukturwandel“ im Rahmen der 11. AG-Forschung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e. V. erstellt.

3 „In der SBZ wurden die Volkshochschulen in das staatliche Bildungssystem integriert. Sie sollten 1. die sozialistische Umerziehung forcieren, 2. einen zweiten Bildungsweg für junge Arbeiter und Bauern anbieten und 3. eine betriebsnahe berufliche Ausbildung organisieren. 1949 wird aus Sachsen berichtet, dass in fast allen Kreisen hauptamtlich geleitete Volkshochschulen und 58 Betriebsaußenstellen eingerichtet wurden, dass in 21 Volkshochschulen Lehrgänge zur ‚Aktivistenbewegung‘ angeboten wurden, dass 588 TeilnehmerInnen Oberschullehrgänge und 1.957 Erwachsene Kurse zum ‚wissenschaftlichen Sozialismus‘ belegt haben und dass die meisten DozentInnen sich in Arbeitsgemeinschaften über ‚Grundlagen des wissenschaftlichen Sozialismus‘ informierten. Die Spaltung zwischen den westdeutschen und den ostdeutschen Volkshochschulen war also schon vor Gründung der BRD und DDR vollzogen“ (Siebert, 2011, S. 62).

4 Abgerufen am 29. Mai 2024 von <https://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz65.htm>

5 Neben der ‚Urania, die wichtigste Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung‘ (Siebert, 2010, S. 28).

6 „1977 erschien das neue Arbeitsgesetzbuch, in dem ein Kapitel der Erwachsenenbildung gewidmet war und das u. a. die Freistellung für die Teilnahme an Qualifikationskursen und Fernstudien regelte. 1979 fassten die Regierungen und der Vorstand des FDGB einen gemeinsamen Beschluss, ‚Für ein höheres Niveau der Erwachsenenbildung‘. Der Erwachsenenbildungsbegriff wurde wieder aufgewertet; außerdem wurden die besonderen Aufgaben der Weiterbildung durch die Automatisierung betont, da Honecker die DDR in der Mikroelektronik an die ‚Weltspitze‘ führen wollte“ (Siebert, 2011, S. 71).

Seminarkurse, Exkursionen in Betriebe und regelmäßige Konsultationen in regionalen Konsultationszentren ergänzt“ (Siebert, 2010, S. 29).

Zusammengefasst gab es an den Hochschulen der DDR eine entwickelte Infrastruktur mit direkter Verantwortlichkeit (Direktorate bzw. Abteilungen) für die wissenschaftliche Weiterbildung (HRK, 1993), eine große Akzeptanz für weiterbildendes Studieren und breite biografische Erfahrungen mit einem materialistischem auf beruflichen Aufstieg und Qualifizierung geprägtem Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung⁷. Diese Strukturen und Erfahrungen sind noch immer eine Forschungslücke, auch wenn einzelne Hochschulen bereits betrachtet wurden (Keil, 2014). Eine Reflexion darüber, welche Rolle Hochschulen in der DDR im Hinblick auf Weiterbildung und berufliche Erwachsenenbildung spielten könnte aber einen wichtigen Beitrag zum aktuellen institutionellen Selbst- und Transferverständnis ostdeutscher Hochschulen leisten.

3 Strukturbruch und wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulumbau Ost⁸

Im Zuge der deutschen Wiedervereinigung fand ein Strukturbruch in Ostdeutschland statt. Dessen Merkmale waren: der weitgehende Abbau und Neuaufbau des institutionellen Grundgerüsts, der plötzliche Wegfall von bis zur Wiedervereinigung gültigen Orientierungen und der rapide Verlust von Standards der Lebensführung für die Menschen (Berger, 1996) durch „zerstörerische Eingriffe“ in die bis dahin hervorgebrachten Strukturen (Czada & Lembruch, 1998, S. 13). Als Sonderfall gilt Ostdeutschland im Gegensatz zu den anderen sozialistischen Ländern, da nur ein Teil der neu zusammengesetzten Gesellschaft mit neuen Ordnungsmustern, Handlungszwängen und Optionen konfrontiert wurde und der größere, mächtigere Teil davon weitgehend unberührt blieb. Siebert formuliert:

„Seit dem Herbst 1989 findet in der ehemaligen DDR ein tiefgreifender Lernprozess statt. Dieses ‚Lernen im Alltag‘ reicht von der Korrektur ethischer Werte bis zum Erlernen neuer Straßenschilder. Es schließt biographisches Identitätslernen ebenso ein wie eine neue Sicht der DDR-Geschichte, es beinhaltet aber auch eine Vielfalt alltagspraktischer Kenntnisse und Verhaltensweisen. Dieser komplexe Lernprozess erfordert ein Verlernen des Gewohnten, eine Umdeutung und einen Perspektivenwechsel, ein Probenedenken und Probehandeln, eine permanente ‚Suchbewegung‘.

Ein solches Lernen benötigt Zeit, und – auch gutgemeinte – Ratschläge aus dem Westen sind oft eher störend als hilfreich. Die westdeutsche Gesellschaft hat sich in diesem Einigungsprozess eher als lernresistent erwiesen. Der offenkundige Bankrott des Sozialismus schien eine kritische Bilanz des westlichen Systems und Lebensstils überflüssig zu machen“ (Siebert, 2010, S. 79).

Bis in das neue Jahrhundert hinein war die Erfahrung von Massenarbeitslosigkeit mit individueller Bewältigungsverantwortung die prägende soziale Lebenslage der ostdeutschen Bevölkerung. „Im Februar 2005 stieg die Arbeitslosigkeit im Osten auf 22,8 Prozent – die bis dahin höchste jemals gemessene Zahl“ (Böik & Lorke, 2022, S. 82). Individuelle Überforderung und Orientierungslosigkeit, massive Abwanderung und immer größere kommunale Planungsräume prägen bis heute Ostdeutschland. Die letzte Gebietsreform erfolgte 2008 mit dem Ergebnis riesiger Landkreise, langen Wegen zur kommunalen Verwaltung und der Kritik, dass sich der Staat mit seinen Leistungen zurückzieht und die Bevölkerung im Stich lässt (Frank et al. 2017). Eine geschwächte Zivilgesellschaft und knappe kommunale Kassen (geringe Einnahmen, hohe Transferleistungen und Zuwendungen) verfestigen die Abhängigkeit von öffentlichen Geldern. Sozialmoralisch gefestigte Milieus wie in Westdeutschland sowie eine zivilgesellschaftliche Einbettung in Engagement und Spendenbereitschaft fehlen langfristig (Ludwig & Rahn, 2006, S. 150).

Das Bildungssystem wurde nach westdeutschem Vorbild umstrukturiert. Weiterbildungen – auch an Hochschulen – waren meist geförderte Maßnahmen, Qualifizierungen und Modellprojekte. Es entstand ein Wildwuchs von Bildungsträgern, die mit Instruktionslogik (Schäffter, 2001, S. 31) einem gesättigten Arbeitsmarkt gegenüber stehen.

„Im Grenzbereich zwischen Arbeitsmarkt- und Weiterbildungssystem sind zahlreiche neue Einrichtungen mit Unterstützung der Arbeitsverwaltung entstanden. Dazu gehören z. B. mehr als 400 ‚Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaften‘ mit ca. 200.000 Teilnehmern. Die TeilnehmerInnen werden – z.T. auf der Grundlage von AB-Verträgen – befristet beschäftigt – z. B. in Recycling, Umweltschutz, Tourismus, Altstadtsanierung – und gleichzeitig qualifiziert. Die Gesellschaften werden öffentlich gefördert und arbeiten gemeinnützig. Sie sollen die regionale Infrastruktur und das Qualifikationsniveau verbessern. Die Nachfrage nach diesen Angeboten ist groß, obwohl die Beschäftigungschancen nach solchen ‚Maßnahmen‘ weiterhin ungewiss sind“ (Siebert, 2010, S. 80).

⁷ „In der DDR dominierte – entsprechend der materialistischen Weltanschauung und Erkenntnistheorie – ein materialer, an wissenschaftlicher Objektivität und Parteilichkeit orientierter Bildungs- und Erziehungsbegriff“ (Siebert, 2011, S. 72).

⁸ Als Hochschulumbau Ost wird der Umbau des DDR-Hochschulwesens nach 1989 bezeichnet, der bis Mitte der 1990er Jahre andauerte (Blecher & John, 2021).

Die Angebote der Arbeitsbeschaffung (AB) auch Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) genannt wurden zudem als individuell beschämend und sinnlos erlebt⁹. Damit verbundene Hoffnungen auf eine berufliche Zukunft wurden oftmals enttäuscht. Arbeitssuchende Fachkräfte schufen so prekäre Beschäftigung im Bildungs- und sozialen Sektor und professionalisierten diesen unter schwierigen Bedingungen: „Von der Arbeitsbeschaffungsmaßnahme zur professionellen Struktur“ (Broszeit, Fritsch, Heinig & Schäfer, 2023). Diese Entwicklung begleitete das Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) von 1992 bis 2007 als das ostdeutsche Forschungsprojekt der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsfor- schung e. V. (ABWF) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (ab 2001 mit dem Europäischen Sozialfond, ESF). Das Ziel war die Begleitung des Anpassungsprozesses der beruflichen Qualifikationsstrukturen in den neuen Ländern, um

„inmitten einer tiefgreifenden politischen und ökonomischen Umgestaltung des ostdeutschen Gesellschaftssystems die beruflichen Qualifikationsstrukturen von Millionen von Arbeitnehmern, aber auch die dafür notwendigen Bildungs- und Weiterbildungsstrukturen zu verändern“ (Kirchhöfer, 2009, S. 30).

Über den ostdeutschen Wandel hinweg sollte nicht nur Anpassung, sondern auch innovative Entwicklung erfolgen. Erträge zu Kompetenzentwicklung und Lernkultur die bis heute Hochschulbildung und berufliche Qualifizierung prägen, nahmen ihren Anfang in diesem Forschungsrahmen im ostdeutschen Transformationsprozess. Die Programme waren:

- ▶ »Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung«,
- ▶ »Lernen im sozialen Umfeld«,
- ▶ »Lernkultur Kompetenzentwicklung« und
- ▶ »Lernen in Weiterbildungseinrichtungen«

und „übertrafen von der strategischen Ausrichtung, der inhaltlichen Dimension und der finanziellen Unterstützung her alle bisher gekannten Konzepte und Maßnahmen“ (ebd.). Umfangreiche Publikationen (QUEM-reporte, edition QUEM Hrsg. Reihe bei Waxmann) entstanden und harren einer umfassenden Rezeption (u. a. ABWF, 2001; 2003). QUEM erforschte und gestaltete das Lernen in der beruflichen Weiterbildung auch in Kooperation mit Hochschulen.

Zeitgleich fand der Hochschulumbau Ost (John, 2017) als Institutionen- und Elitentransfer statt. Neue Hochschulen wurden gegründet, bestehende umgebaut und die Hochschulweiterbildung der DDR samt deren Hochschuldidaktik abgewickelt. Das bedeutete die Entlassung des bisherigen Personals bzw. Berufs- und Statusverlust sowie hohe Beschäftigungsunsicherheit für die Mitarbeitenden (Kruse, 2004, S. 155 ff.). Die laufenden Studiengänge der DDR-Strukturen wurden nicht zu Ende geführt und vergebene Abschlüsse vorerst nicht anerkannt. Das „Auffangen“ dieser Studierenden und Absolvierenden wurde größtenteils von einem in Ostdeutschland neuen Hochschultyp – den Fachhochschulen¹⁰ – in so genannten Brückenkursen (berufsbegleitende Studienformate) übernommen (HRK, 1993).

Obwohl der Hochschulumbau Ost zu einer breiteren und ausgeglicheneren ostdeutschen Hochschullandschaft führte¹¹, bedeutete das für einige Hochschulen einen akademischen Reputationsverlust, sie verloren ihren universitären Status und wurden zu ostdeutschen Fachhochschulen. Gleichzeitig bot der Fakultätsaufbau u. a. für die Soziale Arbeit eine Chance (Schulze & Gawalski 2023). Deren Akademisierung an ostdeutschen Hochschulen wurde von den zumeist westdeutsch sozialisierten Hochschullehrenden als Gelegenheit genutzt, um den bisherigen „Fächersalat“ in der Sozialen Arbeit (Schilling & Klus, 2018, S. 204 f.) zu überwinden, den „schwerfälligen und verkrusteten Strukturen an den westdeutschen Hochschulen nach 20 Jahren Fachhochschuldasein“ (Busse, Ehlert & Scherer, 2009, S. 302) und dem „Beharrungsvermögen“ (Heitkamp & Preis, 1996, S. 125) der Kolleg:innen in Westdeutschland etwas Neues entgegenzusetzen. Letztlich wurde im Aufbau der Hochschulen Ost ein westdeutscher Diskurs über die disziplinäre Stärkung der Sozialarbeit als Wissenschaft geführt.

Neben der grundständigen Lehre wurde die wissenschaftliche Weiterbildung ‚neu‘ aufgebaut. Die Hochschulrektorenkonferenz stellte 1993 fest, dass die Hochschulen der neuen Länder große Anstrengungen in der Weiterbildung unternahmen und sich in besonderem Maße der Nach- und Umqualifizierung von Absolvierenden der DDR-Hochschulen und ehemaligen Fachschulen widmen. Besonders die neugegründeten Fachhochschulen qualifizierten Absolvierende früherer Fachschulen nach, Universitäten übernahmen Nach- und Umqualifizierung¹² und boten berufsbegleitende Fernstudienbrückenkurse

9 Ein Beispiel: <https://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2000/Erst-aufbauen-dann-abreißen-Die-ABM-Brigaden-von-Haidemuehl,erste7374.html> (abgerufen am 30. Mai 2024)

10 „Mit den Fachhochschulen (FHs) wurde ein Hochschultyp eingeführt, den es so in der DDR nicht gegeben hatte. Wo diese FHs nicht gänzlich neu gegründet wurden, bauten sie auf vormaligen Ingenieurhochschulen auf. Politisch war hier das Ziel, dass mindestens 40 Prozent der Studierenden an die stark praxisorientierten Fachhochschulen gehen, während in den westdeutschen Ländern seinerzeit nur rund 20 Prozent ein FH-Studium absolvierten. Inzwischen hat sich dieser Wert im bundesweiten Durchschnitt bei rund 30 Prozent eingepegelt, wobei die ostdeutschen Länder nur noch wenig über den westdeutschen liegen“ (Pasternack, 2020).

11 In der DDR waren 50% der Hochschulen in Berlin und Sachsen ansässig (Pasternack, 2020)

12 Die FernUniversität in Hagen bot bspw. Weiterbildungskurse für Ökonom:innen, Jurist:innen und Lehrer:innen in den neuen Ländern an (HRK, 1993).

an. Von diesen Angeboten sind die meisten bis etwa 2010 studierbar, laufen aber im Zuge des Bologna-Prozesses aus. Repräsentative Daten dazu gibt es allerdings nicht. Neben persönlichen Berichten existieren einzelne Untersuchungen. So absolvierte eine große Anzahl von Studierenden von 1992 bis etwa 2010 berufsbegleitende Diplomstudiengänge der Sozialarbeit/Sozialpädagogik (FH) (Busse & Ehlert, 2009). Diese Studienangebote begründeten die akademische Professionalisierung Sozialer Arbeit in Ostdeutschland (Hille, Schulze & Albrecht, i. E.) im Gegensatz zum unübersichtlichen Angebot nicht-akademischer, über die Bundesagentur für Arbeit finanzierten Qualifizierungen in privaten Weiterbildungseinrichtungen¹³ (Müller, 2006).

Neben der Sozialen Arbeit bildete bis zur Föderalismusreform 2006 die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) den Rahmen zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung, wie bspw. die Entwicklung des Studiengangs Sozialmanagement (Schulze, 2019, S. 102 ff.). Das letzte auf die Hochschulweiterbildung bezogene Programm der BLK lief in den Jahren 2003 bis 2006 unter dem Titel „Verbundprojekte wissenschaftliche Weiterbildung“ und umfasste ca. 30 Projekte auch in den neuen Bundesländern, meist an Fachhochschulen (BLK, 2004; Lermen & Vogt, 2020, S. 514). Eine empirische Betrachtung zum Verbleib der weiterbildenden Studienangebote steht noch aus und selbst an den einzelnen Hochschulen fehlt das Wissen darüber, welche Angebote es in den 1990er Jahren bis zum Bologna-Prozess in den 2010er Jahren in der wissenschaftlichen Weiterbildung gab und wie erfolgreich diese waren¹⁴. Als die öffentliche Finanzierung auslief, wurden die meisten Angebote eingestellt, da ohne Förderung eine so genannte Marktförmigkeit (Wolter, 2004, S. 23 ff.) nicht erreicht werden konnte. Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ von 2011 bis 2020 setzte die Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung mit dem Ziel marktförmiger Angebotsentwicklung fort.

Zusammenfassend spielte die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen in der DDR eine wichtige Rolle und war hochschuldidaktisch und strukturell als hochschulische berufliche Weiterbildung professionalisiert. In der Zeit des Hochschulumbaus Ost übernahmen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung Aufgaben der Nachqualifizierung und des Übergangs in das bundesrepublikanische Bildungssystem. Deren Bedeutung ist bisher ein Forschungsdesiderat und der

Aufbau wissenschaftlicher Weiterbildung durch einen steten Abbau nach Umbruch und Förderung geprägt. Dennoch begleitete die wissenschaftliche Weiterbildung in besonderem Maße den Wandel in Ostdeutschland. Daran schließt die Frage nach der Rolle im aktuellen Strukturwandel in der Beispielregion der Lausitz an.

4 Wissenschaftliche Weiterbildung im Strukturwandel in der Lausitz

Die Braunkohle war eine der wichtigsten Bezugsgrößen und der Stolz der Lausitz. So war die Zittauer Ingenieurhochschule die wegweisende akademische Bildungsstätte für gestiegene Ansprüche der DDR-Energiewirtschaft und des sozialistischen Auslands:

„Die Lösung dieser und weiterer Aufgaben setzt umfangreiche Forschung und Beherrschung des wissenschaftlich-technischen Höchststandards voraus. Dem Rechnung tragend und die große Bedeutung der Energiewirtschaft für alle Bereiche der Volkswirtschaft sowie des gesamten gesellschaftlichen Lebens entsprechend erhielt die Leitung der ‚Ingenieurschule für Energiewirtschaft Zittau‘ vom Ministerrat der DDR den Auftrag, die organisatorischen Maßnahmen einzuleiten, um die für September 1969 vorgesehene Gründung der Ingenieurhochschule Zittau als Technische Hochschule für Energiewirtschaft und den Beginn der Ausbildung von Hochschulkadern zu sichern“ (Ingenieurhochschule Zittau, 1969–1979¹⁵).

Abbau und Verstromung von Braunkohle für halb Ostdeutschland war ein wichtiger Aspekt der Identität der etwa 80 000 direkt Beschäftigten in der Kohleindustrie und der ökonomische, soziale und kulturelle Rahmen mehrerer Generationen (Öko-Institut, 2017). Mit dem Zusammenbruch der DDR verloren über 90% der Lausitzer Erwerbstätigen ihre Arbeit. Zwischen 1995 und 2015 schrumpfte die Region um bis zu 40% ihrer Bevölkerung (Markwardt & Zundel, 2017). 2018 beschloss die Große Koalition in der Kohlekommission (Kommission „Wachstum, Strukturwandel und Beschäftigung“ KSWB) den Ausstieg aus der Braunkohleverstromung bis spätestens 2038 und damit die Stilllegung der verbliebenen Lausitzer Braunkohlekraftwerke.

¹³ „Es ist allerdings bekannt, dass es im ostdeutschen Transformationsprozess vielfältige Einstiegsmöglichkeiten in die Sozialarbeit gab und der Bedarf an Expertinnen und Experten im Sozialwesen durch Nach- und Kurzqualifizierungsmaßnahmen abgedeckt wurde, die von öffentlichen und privaten Bildungsträgern ohne einheitliches Curriculum angeboten wurden und von unterschiedlicher Dauer und Qualität waren, meistens bestanden sie in einer einjährigen berufsbegleitenden Qualifizierung“ (Müller, 2006, S. 125).

¹⁴ An der Hochschule Zittau/Görlitz werden 1992 die ersten 72 Studierenden im Diplomstudiengang Sozialpädagogik/Sozialarbeit immatrikuliert. Im Januar 1993 erfolgte auf ministerialen Beschluss die Einrichtung eines berufsbegleitenden Studiengangs mit 50 Studierenden (der bis 2008 existierte) und gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Sachsen e. V. (AGJF) über den ESF finanzierten Aufbau des berufsbegleitenden Studiengangs in Waldenburg Kreis Glauchau/Westsachsen in Nebentätigkeit der Görlitzer Professoren – heute Teil der Dualen Hochschule Berufsakademie Sachsen (Preis, 2001, S. 18).

¹⁵ <https://sdd2ef11868bf974a.jimcontent.com/download/version/1638635366/module/12451514699/name/IHZ-k.pdf> (abgerufen am 02. April 2024)

„Aus Sicht vieler Lausitzer*innen ist der beschleunigte Kohleausstieg mit hohen sozioökonomischen Lasten verbunden. Viele sorgen sich nicht nur um die Arbeitsplätze im Bergbau, sondern auch darum, dass die Region weiter an Bedeutung verlieren könnte“ (Gürtler et al., 2020).

Etwa 17 Milliarden Euro Strukturwandelförderung werden in den kommenden 20 Jahren in die Region fließen, um den Wandel zu begleiten, abzufedern und Zukunft zu gestalten:

„Die Mittel sollen in der Lausitz zur Ansiedlung von wissenschaftlichen Instituten sowie zum Ausbau von Straßennetz, Bahnverbindungen und digitaler Infrastruktur verwendet werden. Hinzu kommen Pläne in den Bereichen Energiewirtschaft (unter anderem Wasserstofftechnologien), Gesundheit und Tourismus. Ein eindeutiges Bekenntnis, alle Maßnahmen auf das Ziel einer möglichst emissionsarmen Lausitz auszurichten, fehlt jedoch bisher. Vielmehr beziehen sich viele Hoffnungen weiterhin auf – teils nicht nachhaltige – Großstrukturen, die den Wegfall der bisherigen Industriearbeitsplätze ersetzen sollen“ (ebd.).

Die Verteilung der Gelder und Fragen einer ‚richtigen‘ Investition in eine zu antizipierende Zukunft dominieren die öffentliche Diskussion, die zugleich geprägt ist von diversen Herausforderungen, unter anderem schwelende Konflikte über den Umgang mit gesellschaftlichem Wandel, ungenügende Mitgestaltungsmöglichkeiten der Bevölkerung sowie ein allgemeines Gefühl von Fremdbestimmung, die Erosion der ländlichen Räume, fehlendes Vertrauen in etablierte politische Akteure und ganz allgemein ein stetiges Ringen um ein verbindliches Datum des Kohleausstiegs. Diese Schwierigkeiten bestimmen den Wandel und verlangen nach offenem Diskurs über Erwartungen und Kompromisse (ebd.). Weiterqualifizierung und Fachkräfteentwicklung sowie -anwerbung spielen eine wichtige Rolle für die der Regionalentwicklung. In dieser Gemengelage kann eine regionale Hochschule mit Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung ihre Kompetenz einbringen:

"Die wissenschaftliche Weiterbildung befindet sich an der Schnittstelle zwischen Bildung-, Beschäftigungs- und Wissenschaftssystem; deshalb bildet sie eine Art Brücke zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen" (Wolter & Schäfer, 2020, S. 34).

Die Ansiedlung von Forschungsinstituten und ein Netz wissenschaftlicher Expertise als „Wissensregion“ begleiten bereits den Strukturwandel im Ruhrgebiet. Besonders bedeutend für

die Entwicklung über Ausbildungs- und Forschungsaktivitäten hinaus, wird die „Förderung des Wissensaustauschs an Schnittstellen“ unterstrichen (Bogumil & Heinze, 2019). Genau darin hat die wissenschaftliche Weiterbildung als Intermediär ihre Kompetenz und kann in verschiedenen Formaten Bevölkerung, Forschende und Unternehmen zusammenbringen. Mit einem Verständnis von Hochschule als öffentlichem Ort des Diskurses kann wissenschaftliche Weiterbildung die Verständigung der Bevölkerung untereinander, mit Forschenden und Entscheidenden ermöglichen, um gemeinsam die Frage zu beantworten in welcher Zukunft wir leben wollen. Dieses Verständnis schließt an eine Lernorganisation nach Schaffter (2001, S. 30) an, die nicht nach einer ‚Instruktionslogik‘ aus der Hochschule heraus Wissenschaft ‚vermittelt‘, sondern vielmehr Entwicklungsverläufe initiiert, aufbaut, mitgestaltet und unterstützt. Denn eine offene Zukunft wird nicht gelernt, sie muss gemeinsam gestaltet werden. Eine stärkere Berücksichtigung von lokalem Wissen, aus den Strukturbrüchen, den Migrationserfahrungen und auch der sorbischen und wendischen Kultur in der Region, die besonders unter der Abaggerung von Dörfern gelitten hat, kann zu diesem gemeinsamen Prozess beitragen und den kulturellen Reichtum der Lausitz würdigen (Gürtler et al., 2020).

Derzeit sind Hochschulen mit ihrem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung im Lausitzer Strukturwandel wenig sichtbar und das, obwohl die Ansiedlung von Forschungsinstituten als einer der wichtigsten Schritte im regionalen Transformationsprozess gewertet wird, wie die Ansiedlung des Deutschen Zentrums für Astrophysik¹⁶. Bisherige Ansätze sind:

- ▶ Entwicklung und Begleitung des Strukturwandels mit anwendungsorientierter Forschung z. B. an der Hochschule Zittau/Görlitz mit dem TRAWOS-Forschungsinstitut¹⁷.
- ▶ Der Campus Lausitz mit dem Titel: „den Strukturwandel gestalten“ der Technischen Universität Dresden setzt auf „Spitzenforschung, Transfer, Etablierung neuer Einrichtungen, Förderung von Ausgründung, Begleitforschung, Bildungsangebote um Fachkräftemangel zu begegnen (im MINT-Bereich, Zusammenarbeit mit Schulen, Frauenangebote), Austauschformate und öffentliche Diskussion zur Förderung der Willkommenskultur“¹⁸.
- ▶ Begleitend finden offene Diskussionsangebote an den Hochschulen statt, wie bspw. „Gesellschaft im Lausitzer Strukturwandel“ und „Blaudruck, Morgenröte, Musik und Wissenschaft. Sorbische/wendische Kultur und Sprache als Ressource der Lausitz – auch in der Bergbaufolge-

16 https://www.dza-lausitz.de/sites/default/files/2022-05/Zusammenfassung_DZA_DE.pdf (abgerufen am 02. April 2024)

17 <https://trawos.hszg.de/projekte-publikationen/aktuelle-projekte> (abgerufen am 02. April 2024)

18 <https://tu-dresden.de/forschung-transfer/strukturwandel> (abgerufen am 02. April 2024)

landschaft?¹⁹ der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg²⁰ und die Ringvorlesung „Navigieren in unsicheren Zeiten – Gesellschaftskrisen und ihre Gestaltung“ an der Hochschule Zittau/Görlitz mit der Volkshochschule Görlitz²¹.

- ▶ Einer reflexiven Bearbeitung des Strukturwandels durch wissenschaftliche Weiterbildung am nächsten kommt der seit 2010 etablierte konsekutive Masterstudiengang „Management Sozialen Wandels“ an der Hochschule Zittau/Görlitz²².

Es gibt weitere Ansätze, von einer relevanten Rolle wissenschaftlicher Weiterbildung im Lausitzer Strukturwandel kann aber noch nicht die Rede sein. Bisher übernehmen die Hochschulen zu wenig Verantwortung. Die Entwicklung innovativer wissenschaftlicher Weiterbildung steht an. Diese muss den historischen Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung in Ostdeutschland aufnehmen und über den beruflichen Qualifizierungsauftrag hinaus transformativen Bildungsanforderungen (Wintersteiner et al., 2023) gerecht werden.

5 Aufgaben für die Forschung der wissenschaftlichen Weiterbildung

Der Beitrag wirft Schlaglichter auf die wissenschaftliche Weiterbildung in Ostdeutschland mit Bezug zu den Herausforderungen im Strukturwandel der Lausitz. Festzustellen bleibt, wissenschaftliche Weiterbildung spielte eine bedeutende Rolle an ostdeutschen Hochschulen und ist durch vier Phasen eines ruckartigen Auf- und Abbaus gekennzeichnet:

1. In der DDR war wissenschaftliche Weiterbildung etabliert mit 25% der Studierenden in einem staatlich-zentralistisch gesteuerten, mit einer hohen Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gestalteten, materialistischen Bildungssystem. Wissenschaftliche Weiterbildung wurde im Verständnis von Qualifizierung und
2. Anschließend erfolgte nach der Abwicklung der DDR-Strukturen im Hochschulumbau Ost und den damit verbundenen Hochschulneugründungen in den 1990er Jahren der öffentlich-geförderte Aufbau ‚neuer‘ wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zur Nachqualifizierung und Professionalisierung entlang westdeutscher Standards von Fachkräften in den neuen Bundesländern bis zum Bologna-Prozess im Qualifizierungsmodus hochschulischen Lernens.
3. Nach dem erneuten Abbau der so genannten Brückengänge Anfang der 2000er Jahre (mit Beginn des Bologna-Prozess) begann der Aufbau marktförmiger Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung mithilfe weiterer Förderprogramme. Im Rahmen des Bologna-Prozesses trennte das EU-Beihilferecht²³ mit dem Gebot der Trennungsrechnung²⁴ zwischen staatlich-finanziertem Hochschulstudium und wirtschaftlich-wettbewerblich organisiertem Weiterbildungsmarkt. Hochschulen sollen sich im Wettbewerb als Weiterbildungsanbieter profilieren (Cendon, Wilkesmann, Schulte & Elsholz, 2020), die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verbessern, den beruflichen Aufstieg und Fachkräfteentwicklung ermöglichen.
4. An die Phase der Ökonomisierung anschließend, zeichnet sich aktuell eine Dominanz überregionaler privater (Fern-)Hochschulen ab. Deren Angebot ist fast ausschließlich als wissenschaftliche Weiterbildung zu bezeichnen, berufsbegleitend mit hohen online-Anteilen sowie geringen Präsenzzeiten konzipiert und als wirtschaftliche Bildungsprodukte kalkuliert. Deren Gründungsboom liegt in den 2000er Jahren (parallel zum Abbau der Brückenkurse). Schwerpunktprodukte der privaten Hochschulen sind zu fast 70% Studienangebote in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften (Hachmeister, 2023), die kaum Investitionen in Lehr- und Forschungsinfrastruktur voraussetzen.

¹⁹ <https://www.b-tu.de/news/artikel/25890-blaudruck-morgenroete-musik-und-wissenschaft-sorbische-wendische-kultur-und-sprache-als-ressource-der-lausitz-auch-in-der-bergbaufolgelandschaft> (abgerufen am 02. April 2024)

²⁰ https://www-docs.b-tu.de/weiterbildung/public/OffeneHochschule/Flyer-OpenBTU_WiSe_23_24.pdf (abgerufen am 02. April 2024)

²¹ <https://trawos.hszg.de/veranstaltungen/ringvorlesung> (abgerufen am 02. April 2024)

²² <https://f-s.hszg.de/studienangebot/master-management-sozialen-wandels> (abgerufen am 02. April 2024)

²³ Es ist „bei der Einordnung von Weiterbildung zu beachten, dass innerhalb der Hochschule der eine Tätigkeitsbereich wirtschaftlich sein kann, während ein anderer nichtwirtschaftlich ist. Daher muss verhindert werden, dass durch öffentliche Mittel, die für den **nichtwirtschaftlichen** (OECD, 2022, Hervorh. im Original) Bereich der Hochschulen vorgesehen waren, der **wirtschaftliche** Bereich finanziert wird. Diesem Zweck dient das Verbot der Quersubventionierung. Denn auch eine Quersubventionierung kann eine Beihilfe im Sinne des Art. 107 Abs. 1 AEUV sein und deshalb die Rechtsfolgen einer unzulässigen Beihilfe auslösen“ (OECD, 2022, 2. Grundsätze des EU-Beihilferechts).

²⁴ „Das **Gebot der Trennungsrechnung**“ (OECD, 2022, Hervorh. im Original) bedeutet, dass sämtliche Einnahmen und Ausgaben klar zuzuordnen sein müssen. Nichtwirtschaftliche und wirtschaftliche Tätigkeiten und ihre Kosten, Finanzierung und Erlöse müssen klar voneinander getrennt werden können. Nur dann besteht keine Gefahr der Quersubventionierung der wirtschaftlichen Tätigkeit durch die nichtwirtschaftlichen Tätigkeiten“ (OECD, 2022, 2. Grundsätze des EU-Beihilferechts).

Diese skizzierten Auf- und Abbauphasen wissenschaftlicher Weiterbildung sind, ebenso wie die regionalen Erfahrungen der Hochschulen mit wissenschaftlicher Weiterbildung Forschungsdesiderate, deren Untersuchung Aufschluss über aktuelle Herausforderungen und Erwartungen im Strukturwandel bieten können. Mit dem Nachvollzug historischer Entwicklungen kann zudem die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung zur Professionalisierung einzelner Wirtschaftszweige – von der internationalen Energiewirtschaft bis zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit in Ostdeutschland (Müller, 2006; Busse & Ehlert, 2011; Schulze & Gawalski, 2023) – erarbeitet und letztlich gestärkt werden.

An die Erfahrungen mit hochschulischer Weiterbildung (als Teil der beruflichen Qualifizierung in der DDR; als Professionalisierung wie in der Sozialen Arbeit oder verbunden mit Enttäuschung, als Instrument der Nachqualifizierung von beruflich Qualifizierten) kann in Ostdeutschland biografisch wie organisational in Hochschulen und Unternehmen für die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung angeknüpft werden. Kritisch zu befragen bleiben die linearen Versprechen von ökonomischer Prosperität und individuellem Aufstieg durch wissenschaftliche Weiterbildung. Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote sollten daraufhin geprüft werden, wie und mit welchen Themen sie Strukturwandel begleiten. Zudem müssen, für einen nachhaltigen Strukturwandel, die sozial-ökologischen Folgen der industriellen Ausbeutung regionaler Ressourcen thematisiert werden. Dazu bedarf es auch des Reflexionsangebots von Hochschulweiterbildung, die mithilfe wissenschaftlicher Methoden und Theorien kontingente Zukünfte antizipierbar und so erst aushandelbar macht. Eine solche gemeinsame Erarbeitung von Zukunft versteht regionalen Weiterbildungsbedarf nicht als eine Größe, die durch die Befragung von Unternehmen erfasst wird. Diese Form der Bedarfserhebung als Ausgangspunkt von Angebotsentwicklung führt oft nicht zu konkreter Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung (Banscherus, Pickert & Neumerkel, 2016). Vielmehr ist die Angebotsentwicklung bereits Teil des relationalen Diskurses (Schäffter, 2014). Unter diesem Anspruch warnen Schmid und Wilkesmann (2020, S. 222) mit Blick auf konservative Akteurstrukturen und deren Trägheit vor zu viel Euphorie:

„Dementsprechend wäre zu erwarten, dass ein wie auch immer gearteter Struktur-Wandel in Richtung einer größeren Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung im Feld der Wissenschaft sich nicht unverzüglich in entsprechend modifizierte individuelle, kollektive oder auch korporative Akteurstrategien übersetzt.“

Das Potential wissenschaftlicher Weiterbildung – nicht nur an ostdeutschen Hochschulen – liegt im grundsätzlichen Verständnis darüber, dass sie selbst Teil des Wandels ist und die breite Auseinandersetzung mit sozial-ökologischer Transfor-

mation einerseits nötig ist und Wandel andererseits so auch erst möglich wird.

Literatur

- ABWF – Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (2003). Lernen in Weiterbildungseinrichtungen PE/OE-Konzepte. Zwischenergebnisse von Projekten. *QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung*, (76), 1–616.
- ABWF – Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (2001). Lernen im sozialen Umfeld. Entwicklung individueller Handlungskompetenz. Positionen und Ergebnisse praktischer Projektgestaltung. *QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung*, (70), 1–263.
- Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalyse im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In A. Wolter, U. Banscherus, C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 105–135). Münster: Waxmann.
- Berger, P. A. (1996). *Individualisierung, Statusunsicherheit und Erfahrungsvielfalt*. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83262-7>
- Blecher, J. & John, J. (2021). *Hochschulumbau Ost. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive*. Stuttgart: Frank Steiner Verlag.
- Bogumil, J. & Heinze, R. G. (2019). Von der Industrieregion zur Wissensregion. Strukturwandel im Ruhgebiet. *APuZ Aus Politik und Zeitgeschichte.*, 69(1), 39–46.
- Böick, M. & Lorke, C. (2022). *Zwischen Aufschwung und Anpassung. Eine kleine Geschichte des „Aufbaus Ost“*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Brendel, S. & Brinker, T. (2018). Historische Entwicklung der Diskussionen über Weiterbildung für hochschuldidaktisch Tätige. In A. Scholkmann, T. Brinker, R. Kordts, & S. Brendel (Hrsg.), *Zwischen Qualifizierung und Weiterbildung. Reflexionen zur gekonnten Beruflichkeit in der Hochschuldidaktik* (S. 23–58). Bielefeld: WBV.
- Broszeit, B., Fritsch, D., Heinig, R. & Schäfer, M. (2023). Von der Arbeitsbeschaffungsmaßnahme zur professionellen Struktur oder: das Wirken von Systemik auf Leidenschaft und Engagement. In M. Schulze, J. Hille, & P.-G. Albrecht

- (Hrsg.), *Genese Ost. Transformationen der Sozialen Arbeit in Deutschland*. Berlin: Barbara Budrich.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2021). *Abschied von der Kohle. Struktur- und Kulturwandel im Ruhrgebiet und der Lausitz*. Abgerufen am 31. Mai 2024 von <https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/336824/abschied-von-der-kohle-struktur-und-kulturwandel-im-ruhrgebiet-und-in-der-lausitz/>
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004). *Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform*. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm "Wissenschaftliche Weiterbildung" am 17. und 18. Mai 2004 an der Universität Rostock. Bonn. Abgerufen am 31. Mai 2024 von <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/248/pdf/heft119.pdf>
- Busse, S. & Ehlert, G. (2011). Professionalität zwischen Kontinuität und Veränderung – berufsbegleitend Studieren. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.). *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule* (S. 217–243). Wiesbaden: Springer VS.
- Busse, S., Ehlert, G. & Scherer, W. (2009). Zwanzig Jahre Professionalisierung in Ostdeutschland – das Personal der Sozialen Arbeit in Sachsen. In S. Busse & G. Ehlert (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Region. Lebenslagen, Institutionen, Professionalität* (S. 294–309). Berlin: RabenStück.
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Schulte, D. & Elsholz, U. (2020). Profilbildung durch wissenschaftliche Weiterbildung? Eine Konstruktion von idealtypischen Profilen wissenschaftlicher Weiterbildung für Hochschulen der Zukunft. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 303–320). Münster: Waxmann.
- Czada, R. & Lehmsbruch, G. (Hrsg.) (1998). *Transformationspfade in Ostdeutschland. Beiträge zur sektoralen Vereinigungspolitik*. Frankfurt/M.: Campus.
- Frank, E., Hildebrandt, J., Pardon, B. & Vandamme, Ralf (2017). *Was ist Verwaltung?* Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Abgerufen am 31. Mai 2024 von <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/kommunalpolitik-333/257317/was-ist-verwaltung/>
- Gürtler, K., Luh, V. & Staemmler, J. (2020). *Strukturwandel als Gelegenheit für die Lausitz. Warum dem Anfang noch der Zauber fehlt*. Abgerufen am 31. Mai 2024 von <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/304334/strukturwandel-als-gelegenheit-fuer-die-lausitz/#footnote-target-14>
- Hachmeister, C.-D. (2023). *Private und kirchliche Hochschulen. DatenCHECK 4/2023*. CHE.Hochschuldaten. Abgerufen am 31. Mai 2024 von <https://hochschuldaten.che.de/private-und-kirchliche-hochschulen/>
- Heitkamp, H. & Preis, W. (1996). Integration wagen. Das Ausbildungskonzept für Soziale Arbeit an der Hochschule Zittau/Görlitz. In E. Engelke (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und -modelle* (S. 125–149). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hille, J., Schulze, M. & Albrecht, P.-G. (i. E.). Perspektiven auf Transformation der Sozialen Arbeit in Ostdeutschland. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Sozialpädagogische* Zeit*en*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (1993). *Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums 12.07.1993*. Abgerufen am 31. Mai 2024 von <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-wissenschaftliche-weiterbildung-an-den-hochschulen/>
- John, J. (2017). „Hochschulumbau Ost“. Die Transformation des DDR-Hochschulwesens nach 1989/90 in typologisch-vergleichender Perspektive. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 26(2), 155–166.
- Keil, J. (2014). *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945-1989*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Kirchhöfer, D. (2009). „Die gestellten Fragen sind die Eigentliche Leistung von QUEM“: Resümee eines Transformationsprogramms. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (4), 30–35.
- Kruse, E. (2004). *Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtschule zum Bachelor-/Mastermodell*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lermen, M. & Vogt, H. (2020). Geschäftsmodelle und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte, & M. Rohs, (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 495–522). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ludwig, H. & Rahn, P. (2006). Fachhochschulen und gesellschaftliche Praxis – zur Rolle der Fachbereiche Sozialwesen in den neuen Bundesländern. In B. Büttow, K. A. Chassé & S. Maurer (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Aufbau und Abbau. Transformationsprozesse im Osten Deutschlands und die Kinder- und Jugendhilfe* (S. 149–160). Wiesbaden: VS Verlag.

- Markwardt, G. & Zundel, S. (2017). Strukturwandel in der Lausitz. Eine wissenschaftliche Zwischenbilanz. *Ifo Institut Dresden berichtet*, 24(3), 17–22.
- Müller, M. (2006). *Von der Fürsorge in die Soziale Arbeit. Fallstudie zum Berufswandel in Ostdeutschland*. Opladen: Barbara Budrich.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2022). *Wissenschaftliche Weiterbildung und der EU-Rahmen für staatliche Beihilfen. Auswirkungen auf den öffentlichen Hochschulsektor in Brandenburg*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5d8eeb73-de>
- Öko-Institut (2017). *Die deutsche Braunkohlenwirtschaft. Historische Entwicklungen, Ressourcen, Technik, wirtschaftliche Strukturen und Umweltauswirkungen*. Abgerufen am 31. Mai 2024 von https://static.agora-energiewende.de/fileadmin/Projekte/2017/Deutsche_Braunkohlenwirtschaft/Agora_Die-deutsche-Braunkohlenwirtschaft_WEB.pdf
- Pasternack, P. (2020). *Der Wandel an den Hochschulen seit 1990 in Ostdeutschland*. Abgerufen am 31. Mai 2024 von <https://www.bpb.de/themen/deutsche-einheit/lange-wege-der-deutschen-einheit/310338/der-wandel-an-den-hochschulen-seit-1990-in-ostdeutschland/>
- Preis, W. (2001). Hermann Heitkamp – Neue Wege im Osten. In W. Preis (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Gemeinschaftsaufgabe. Festschrift für Hermann Heitkamp*. (S. 15–24). Berlin: VWB.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäffter, O. (2014). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Schilling, J. & Klus, S. (2018). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession* (7. Aufl.). München: UTB.
- Schmid, C. J. & Wilkesmann, U. (2020). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.) *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 215–234). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schulze, M. (2019). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung. Die Institutionalisierung des Masterstudiengangs Sozialmanagement an deutschen Fachhochschulen*. Baden-Baden: Nomos.
- Schulze, M. & Gawalski, L. (2023). Die Entwicklung des Studiums der Sozialen Arbeit an den Fachhochschulen in Ostdeutschland. Akademisierung und Professionalisierung durch die Fachbereiche und Fakultäten. In M. Schulze, J. Hille, & P.-G. Albrecht (Hrsg.), *Genese Ost. Transformationen der Sozialen Arbeit in Ostdeutschland* (S. 18–38). Berlin: Barbara Budrich.
- Siebert, H. (2010). Wissenschaftliche Weiterbildung in der DDR. Von der Gründung bis zur Wiedervereinigung. *Zeitschrift Hochschule & Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 26–29.
- Siebert, H. (2011). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4. Aufl., S. 59–88). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wintersteiner, W., Glettler, C., Grobbauer, H., Peterlini, H. K., Rauch, F. & Steiner, R. (2023). Transformative Bildung – ein Weg zur Nachhaltigkeit? *Magazin erwachsenenbildung.at*, (49), 9–18.
- Wolter, A. (2004). Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als neue Aufgaben der Hochschule. Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Erfahrungen. In *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hrsg.), Wissenschaftliche Weiterbildung. Zukunftsfähig Lernen und Organisieren im Verbund – Weiterbildung und Hochschulreform. Auftaktveranstaltung zum BLK-Programm „Wissenschaftliche Weiterbildung“ am 17. und 18. Mai 2004 an der Universität Rostock* (S. 17–34). Bonn: BLK. <https://doi.org/10.25656/01:248>
- 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: VS Verlag.

Autorin

Prof.'in Dr.'in Mandy Schulze
Mandy.Schulze@hszg.de

Über den Umgang mit ungewissen Zukünften

Kollaborative Entwicklung von digitalen Weiterbildungsangeboten

DAVID LAKOTTA

MORITZ TER MEER

EVA CENDON

Kurz zusammengefasst ...

Für die Fort- und Weiterbildungsplattform *NELE – Campus Neue Lernkultur*, die Lehrer:innen und pädagogisch Tätige im Ökosystem Schule adressiert, entwickelt ein interdisziplinäres Team der *FernUniversität in Hagen* zwei Weiterbildungsangebote zum Themenfeld Zukunftskompetenzen. Der Beitrag schildert den Entwicklungsprozess dieser Angebote als ko-kreativen und kollaborativen Prozess. Unter Einbezug der Mitglieder eines interdisziplinären Projektkonsortiums erfolgte in mehreren iterativen Zyklen die Entwicklung einer zukunftsorientierten didaktischen Gestaltung dieser Angebote. Im vorliegenden Beitrag nähern wir uns in einem ersten Schritt dem Thema Zukunftsorientierung theoretisch an und verorten uns darin. Daran anschließend skizzieren wir die thematische Ausgestaltung von Angeboten zu Zukunftskompetenzen, bevor wir nachzeichnen, wie sich zukunftsorientierte und partizipative Entwicklungsprozesse in einer konkreten Praxis ausgestalten lassen. Abschließend wird dargelegt, welche Schlüsse sich daraus für eine partizipative zukunftsorientierte Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ziehen lassen.

Schlagerworte: Zukunftsorientierung, Zukunftskompetenzen, Handlungsfähigkeit, Kollaboration, Persona-Methode

1 Einleitung

Laut Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (HRK, 2016, S. 1) sollen Hochschulen im Dialog mit weiteren gesellschaftlichen Akteur:innen zum einen als Triebfeder gesellschaftlicher Entwicklungen wirken und sind zum anderen in der Verant-

wortung, eben jene gesellschaftlichen Entwicklungen in den eigenen Lehr- und Forschungsaktivitäten zu berücksichtigen. So betont die HRK, dass Hochschulen als „Zukunftswerkstätten der Gesellschaft“ (HRK, 2018, S. 3) und „[...] ‚Motoren‘ der ökonomischen und sozialen Innovation [...]“ (HRK, 2016, S. 2) fungieren sollen. Die Aufforderung an Hochschulen erfährt vor dem Hintergrund der aktuellen technischen, ökologischen und gesellschaftlichen Disruptionen eine noch größere Bedeutung. Hochschulen werden damit zur Aufgabe verpflichtet, die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft – im Sinne einer umfassenden Handlungsfähigkeit – einerseits zu entwickeln und zu unterstützen sowie andererseits Zukunftsfähigkeit in die eigene Forschungs- und Lehrtätigkeit aufzunehmen (HRK, 2016; 2018). Auch wissenschaftliche Weiterbildung soll Zukunftsfähigkeit stärken, insbesondere jene der Fachkräfte, so der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung (Wissenschaftsrat, 2019, S. 7). Ihr wird zudem das Potenzial zugeschrieben, Innovationen im Lehren und Lernen im Hochschulbereich voranzutreiben und damit die Hochschullehre zukunftsfähig zu machen (Cendon, Schulte & Mörth, 2021). Und sie kann einen wichtigen Beitrag zur Profilbildung von Hochschulen, die sich zukunftsorientiert aufstellen möchten, leisten, beispielsweise über transversale Fähigkeiten, wie Future Skills (Cendon, Wilkesmann, Schulte & Elsholz, 2020). Aber wie kann Lehren und Lernen zukunftsfähig werden und wie kann das in der Angebotsentwicklung in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung gelingen?

Diese Frage wird exemplarisch am Entwicklungsprozess eines Weiterbildungsangebots für die Fort- und Weiterbildungsplattform *NELE – Campus Neue Lernkultur* nachgezeichnet. Ein interdisziplinärer Projektverbund aus drei Universitäten und vier Organisationen der Zivilgesellschaft sind am *NELE-Campus* und seiner Entwicklung beteiligt: Neben der *FernUniversität in Hagen* sind das die *Universität Heidelberg*, das *Karlsruher Institut für Technologie*, *Kiron Open Higher Education*,

die *Pacemaker Initiative von Education Y*, der *Bundesverband Innovativer Bildungsprogramme*, sowie *TeachFirst Deutschland*.

NELE ist eine bundeslandübergreifende Plattform für eine Neue Lernkultur. Hier finden Lehrkräfte, Schulleitungen und Pädagog:innen aus dem Ökosystem Schule – also dem erweiterten Umfeld des Schulsystems, inklusive der Lehrkräfteaus- und weiterbildung sowie außerschulischer Akteur:innen – offene, kostenfreie weiterbildende, vorwiegend digitale Lernangebote, die das eigene Rollenverständnis erweitern und zur Veränderung von Schule inspirieren sollen. NELE fungiert darüber hinaus für externe Partner:innen als Distributionskanal ihrer Angebote. Das Team der *FernUniversität* ist maßgeblich für den inhaltlichen Fokus auf Zukunftsorientierung, über die Entwicklung von zwei Programmen zum Thema Zukunftskompetenzen verantwortlich. Über diesen Fokus, und spezifisch die Zukunftsorientierung, werden Kompetenzen angesprochen, die Lehrer:innen und pädagogisch Tätige benötigen, um zukunftsfähig zu werden. Damit ist das Thema auch an Diskurse rund um die wissenschaftliche Weiterbildung als Innovationslabor anschlussfähig (Cendon et al., 2020; 2021).

Gefördert wird die Entwicklung im Rahmen eines zweijährigen Projekts vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) und der *Europäischen Union* (*NextGenerationEU*). Der *NELE-Campus* ist hierbei an die vom BMBF initiierte *Nationale Bildungsplattform* (heute: *Mein Bildungsraum*) angegliedert. Ziel dieser Plattform ist die Schaffung technischer Voraussetzungen zur Unterstützung hochindividueller, lebenslanger Bildungsverläufe d. h. beispielsweise, dass unterschiedliche digitale Bildungsangebote und -nachweise (z. B. Zeugnisse und Zertifikate) besser miteinander verknüpft sind. So geht es um mehr Einheitlichkeit sowie einen sicheren Zugang zu Angeboten. Weiterhin stehen konkrete Bildungsinhalte für ein Lernen der Zukunft im Fokus. Hierfür werden neben NELE ca. 40 weitere Forschungs- und Entwicklungsprojekte aus dem Bildungssektor gefördert. Die einzelnen Projekte werden dann an die Veretzungsinfrastruktur *Mein Bildungsraum* angebunden.

2 Über Zukunftskompetenzen und zukünftige Handlungsfähigkeit

Die Diskussion um Zukunftskompetenzen ist nicht neu: Zunächst mit dem Fokus auf die Berufsbildung wurden bereits in den 1970er Jahren Forderungen nach der Erweiterung fachspezifischer Kompetenzen um übergreifende Kompetenzen unter dem Begriff der Schlüsselkompetenzen (Roth, 1971) und Schlüsselqualifikationen (Mertens, 1974) laut. Schließlich wurden im Zuge des Bologna-Prozesses diese Forderungen vor allem über den Employability-Begriff auch an die Hochschulbildung sowie die wissenschaftliche Weiterbildung herange-

tragen (Kohler, 2004). Schlüsselkompetenzen dienen demnach der zukünftigen Handlungs-, Adaptions- und Transformationsfähigkeit der Lernenden. In diesen Rahmen lassen sich die gegenwärtigen Diskurse um Zukunftskompetenzen einordnen. Zukunftskompetenzen sind in der Tradition der Schlüsselkompetenzen jene Kompetenzen, die fachspezifische Kompetenzen ergänzen. Im Vergleich zu den Schlüsselkompetenzen sind sie jedoch zusätzlich durch die Betonung der komplexen Herausforderungen des Zeitalters der digitalen Transformation und gemeinschaftlicher Werthaltungen aufgeladen (Ehlers, 2020; Suessenbach, Winde, Klier & Kirchherr, 2021). Darüber hinaus werden Zukunftskompetenzen über den Aspekt der Emergenz erweitert. Sie beschreibt das selbstorganisierte Entstehen neuer, geordneter und vorher nicht existenter, Strukturen aus einem chaotischen, von Transformation geprägten Zustand (Ehlers, 2020).

Jedoch ist festzustellen, dass das Konzept der Zukunftskompetenzen umstritten ist. Kritik richtet sich hierbei einerseits auf die mangelnde kritische Analyse ihrer Implikationen, also auf das, was aus ihnen folgt (Kalz, 2023, S. 334). Andererseits wird das Verhältnis zwischen Fachwissen und Zukunftskompetenzen sowie ihr Stellenwert im Vergleich zu anderen möglichen Zielen der Hochschulbildung kritisiert (Reinmann, 2023). Weitere Kritikpunkte greifen die teils einseitige Fokussierung verschiedener Modelle der Future Skills mit Blick auf eine zukünftige Beschäftigungsfähigkeit auf (Horstmann, 2023; Suessenbach et al., 2021).

Dabei ist der Begriff Zukunftskompetenzen insofern irreführend, als dass dieser nicht nur Kompetenzen für die Zukunft beschreibt, sondern auch gegenwärtig Relevanz entfaltet. So geht es um Kompetenzen, die es heute zu fördern gilt, um im Morgen handlungsfähig zu sein. Dies bedeutet also, eine Zukunftsorientierung zu erzeugen und Zukunftskompetenzen als Katalysator zur Bearbeitung spezifischer Szenarien zu betrachten. Der Blick verschiebt sich – weg von der Frage danach, was man lernt, hin zur Frage, wie wir in Zukunft (digital) zusammen lernen, arbeiten und gesellschaftlich partizipieren. Der Referenzpunkt des Lernens liegt also in der Zukunft. Damit ist eine visionäre Ausrichtung an zukünftigen Bedürfnissen neben einer Offenheit für Unsicherheiten künftiger Entwicklungen zentral (Cendon, 2021).

Unser Verständnis von Zukunftskompetenzen als Handlungskompetenzen beschreibt das Vermögen eines Menschen zum selbstorganisierten, kreativen Handeln in (zukunfts-) offenen Situationen – im Einklang mit den eigenen Werten und Überzeugungen (Erpenbeck & Sauter, 2013). Der Blick auf eine zukünftige Handlungsfähigkeit wird in diesem Sinne um Aspekte einer Handlungsbereitschaft erweitert (Ehlers, 2022; 2023). Hierbei geht es um individuelle Persönlichkeitsmerkmale, d. h. Wertvorstellungen, Motive und Routinen, die sich aus Wissensbeständen und Erfahrungen speisen.

Lernangebote, wie sie auf dem *NELE-Campus* dargeboten werden, müssen folglich beiden Aspekten Rechnung tragen. Zukünftige Szenarien entfalten über ihre Irritationsmomente demnach gegenwärtige Relevanz. Die in der Zukunft verorteten Szenarien lösen also sowohl eine subjektive Bedeutsamkeit als auch einen jeweils individuellen Handlungsdruck aus. Insofern wird ein Gefühl von Dringlichkeit erzeugt, welcher auch als *sense of urgency* bezeichnet wird (Fredberg & Pregmark, 2016). Mittels der auf dem *NELE-Campus* platzierten zukunftsorientierten Lernangebote soll diese Handlungsbereitschaft und -fähigkeit unterstützt werden.

3 Zukunftsorientierung als Programm – die Umsetzung auf dem Campus

Zukunftsorientierung und zukünftige Handlungsfähigkeit mit dem Fokus auf Zukunftskompetenzen wird auf dem *NELE-Campus* in zwei aufeinander aufbauenden Programmen bearbeitet. Das erste Programm, *Zukunft in der Gegenwart gestalten*, widmet sich vornehmlich den Grundlagen und der Etablierung einer zukunftsorientierten Haltung, während das zweite Programm, *Zukunft gemeinsam gestalten*, vor allem die Einführung und Erprobung unterschiedlicher Zukunftskompetenzen fokussiert. Für die Entwicklung der Angebote gelten die nachfolgenden Fragen als leitend:

- ▶ Was sind Zukunftskompetenzen und wie unterscheiden sie sich von Future Skills?
- ▶ Welche Bedeutung haben Zukunftskompetenzen und -visionen?
- ▶ Warum sind Zukunftskompetenzen für das Ökosystem Schule relevant?
- ▶ Wofür werden Zukunftskompetenzen benötigt?
- ▶ Wie lässt sich bei den Lernenden eine zukunftsorientierte Haltung etablieren?

Das erste für den *NELE-Campus* entwickelte Programm *Zukunft in der Gegenwart gestalten* dient in diesem Kontext der Vermittlung und Erprobung von thematischen Grundlagen für Zukunftskompetenzen. Ziel ist die Etablierung einer offenen Haltung bei gleichzeitiger Zukunftsorientierung.

Im Rahmen von *Zukunft in der Gegenwart gestalten* werden insbesondere Aspekte der Selbstreflexion adressiert. Hierbei soll es den Lernenden ermöglicht werden, eine Selbstverortung vorzunehmen und ihre bisherigen, individuellen Erfahrungen in den Kontext von Zukunftsorientierung einzuordnen. Wichtige Bestandteile des Programms sind die Konzepte des *Growth Mindset* (Dweck, 2016) und der *Selbstwirksamkeit* (Bandura, 1977). Beide finden sich wiederkehrend im Programm wieder und leiten somit auch zur Selbstreflexion an. Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Programms bildet die Präsentation

von spezifischen, zukunftsorientierten Szenarien, welche über Personas als Lernbegleitung erzählerisch eingeflochten, von den Lernenden selbst weiterentwickelt und in individuelle Szenarien umgewandelt werden. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Schaffung von Irritationsmomenten bzw. einem *sense of urgency* (Fredberg & Pregmark, 2016). So steht die persönliche Entwicklung anhand individuell identifizierter Kompetenzlücken der Lernenden im Fokus (Dinkelaker, 2009). Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt bilden *Leadership* (Heifetz, Linsky & Grashow, 2009) und *Co-Agency* (OECD, 2020). Hierbei sollen die Lernenden dazu angeregt werden, im eigenen Wirkungsfeld Veränderungen anzustoßen. Das Programm vermittelt so in Summe den Lernenden die Grundlagen ihrer individuellen Future Journey. Die Future Journey beschreibt hierbei einen zukunftsorientierten Lernprozess, der auf Grundlage individueller Bedarfe gestaltet wird. Über die beiden in diesem Programm enthaltenen Kurse *Zukunft trifft Gegenwart* und *Zukunft heißt Veränderung* wird damit eine übergeordnete Zukunftsorientierung über entsprechende thematische Schwerpunkte, individuelle und gemeinsame Zukunftsvisionen sowie eine Auseinandersetzung mit *Zukunftstrends* angestoßen.

Auf die Kursinhalte des ersten Programms als Basis schließt das zweite Programm *Zukunft gemeinsam gestalten* eine schwerpunktspezifische Erprobung von Zukunftskompetenzen für das Ökosystem Schule – entsprechend einer individuellen Future Journey der Lernenden auf *NELE* – an.

4 Der Weg zum Ziel – Kollaboration in Iterationsschleifen

Dem Gedanken einer Neuen Lernkultur folgend, sowie den Themenkomplex Zukunftskompetenzen als gemeinsame Herausforderung der Bildungslandschaft verstehend, galt es im Entwicklungsprozess der beiden Programme zunächst mögliche Anknüpfungspunkte zu eruieren und Synergien zu identifizieren. Insofern stand in diesem Zusammenhang die Vernetzung über die Institutionsgrenzen hinweg im Vordergrund.

An dieser Stelle richtete sich der Blick nach innen, also auf das Projektkonsortium. Über das Einholen vielschichtiger Perspektiven, wurde das übergeordnete Ziel verfolgt,

„[...] die Phänomene einer digitalen Welt und die daraus resultierenden Erfordernisse für Bildungsprozesse zu beschreiben und dadurch eine gemeinsame Reflexionsbasis zu entwickeln sowie darauf aufbauend [...] die notwendigen Kompetenzen für Partizipation in einer digital geprägten Welt zu definieren“ (Brinda et al., 2019, S. 1 f.).

Diesem Gedanken Rechnung tragend, konnte die – sowohl theoretische als auch praktische – Expertise der Konsortialmitglieder genutzt werden. Konkret wurden mit den Mitgliedern des Konsortiums, in Anlehnung an die Megatrend-Map des Zukunftsinstituts (2023), innerhalb einer ersten Iterationschleife erste Zukunftstrends identifiziert, welche im Ökosystem Schule Relevanz besitzen und als Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Inhalten dienen. Dies erfolgte im Rahmen eines Workshops mit den Mitgliedern des interdisziplinären Projektkonsortiums. Die Teilnehmenden waren sowohl Bildungspraktiker:innen zivilgesellschaftlicher Organisationen, die unter anderem in der Schulentwicklung tätig sind, als auch Bildungswissenschaftler:innen der beteiligten Universitäten. Im Mittelpunkt des Workshops stand die folgende Fragestellung: Welche Megatrends lassen sich für das Ökosystem Schule und im Bereich (schulischer) Bildung identifizieren?

Die Teilnehmenden identifizierten insgesamt vier Megatrends – Wissenskultur, New Work, Konnektivität und Gesundheit – sowie acht weitere, damit verknüpfte, Microtrends, u. a. Well-Being, Rollenwandel und Zeitstrukturen¹. Mittels dieser kollaborativ erarbeiteten Trends ließen sich in der Folge konkrete Zukunftsszenarien ableiten, die insbesondere im Kontext der Entwicklung von Personas bedeutsam sind.

Die leitende Frage, die sich anschließend für eine zweite Iterationsschleife stellte, bestand darin, wie diese Zukunftstrends in die Entwicklung von Lernszenarien für Bildungspraktiker:innen im Ökosystem Schule Eingang finden können. Eine derart diverse Zielgruppe, wie sie im Ökosystem Schule zu finden ist, stellt für die Entwicklung von Lernszenarien eine Herausforderung dar. Insbesondere vor dem Hintergrund vielfältiger werdender Zugänge zum Lehramt über Seiten- oder Quereinstiege ist das Ökosystem Schule zunehmend durch sehr unterschiedliche Motivationen und fachliche sowie didaktische Kenntnisstände der beteiligten Akteur:innen geprägt (Driesner & Arndt, 2020; Deutsche Telekom Stiftung, 2023). Zur Ausrichtung von Maßnahmen an einer scheinbar unübersichtlichen Zielgruppe erschien es hilfreich, diese auf einzelne Individuen, die adressiert werden, zu reduzieren. Um eine Reduktion auf einzelne Individuen zu ermöglichen, wurde die *Persona-Methode* gewählt (Noack & Díaz, 2019; Nickel & Berndt, 2021). Die Arbeit mit Personas ermöglicht das Verengen einer großen, unübersichtlichen Zielgruppe, auf einzelne Repräsentant:innen eben jener Zielgruppe. Sie sind also fiktive Weiterbildungsteilnehmende. Im Rahmen eines weiteren Workshops wurden vier sogenannte *NELE-Personas* kollaborativ entwickelt. Hierbei wurde erneut auf die Expertise der Mitglieder des Konsortiums zurückgegriffen. Je vier bis fünf Mitglieder des Konsortiums entwickelten fragengeleitet je eine Persona.

Die Personas wurden mit ihren Motivationen, Bedürfnissen, Problemen, Kenntnissen und Handlungsstrategien dargestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Methode auch stereotype Denkmuster zum Vorschein bringen kann, insbesondere durch die Zuspitzung. Doch genau dieser Aspekt, und dies lässt sich als Erfahrung aus dem Entwicklungsprozess feststellen, kann gleichzeitig zum Nachdenken über eigene Vorurteile anregen. Um nun die Verknüpfung zwischen Gegenwart und Zukunft herstellen zu können, bedurfte es einer Erweiterung der Personas um die Zukunftsperspektive. Um diese Erweiterung zu ermöglichen, wurde die Methode der Future Personas gewählt (Kasper, Kintz, Kochanowski & Weisbecker, 2017; Fergnani, 2019). Diese Methode verknüpft die zuvor erarbeiteten Zukunftstrends, mittels spezifischer (zukünftiger) Szenarien, mit den vorhandenen Personas. Hierdurch lassen sich Auswirkungen der Trends im Hier und Jetzt, sowie in der Zukunft verdeutlichen. Darüber hinaus bietet sich so die Möglichkeit, einige Kompetenzbereiche innerhalb der zu entwickelnden Inhalte zu priorisieren oder aber auch aufzudecken. Insofern lassen sich spezifischere Maßnahmen für die Lehr-Lern-Inhalte ableiten.

Bei der Weiterentwicklung der Personas zu Future Personas standen vier Fragen im Zentrum:

1. Treiber: Welche drei Zukunftstrends sind für die Persona am interessantesten? Worauf setzt die Persona?
2. Heutige Auswirkungen: Welche Auswirkungen bzw. welchen Einfluss haben diese Zukunftstrends derzeit auf das Leben der Persona?
3. Zukünftiges Szenario: Wie könnten diese Zukunftstrends das Leben der Persona in Zukunft verändern?
4. Zukünftige Bedürfnisse: Welche hypothetischen Bedürfnisse hat die Persona in dem spezifischen Szenario?

Am Ende der Entwicklung entstanden vier Personas, die unterschiedliche Positionen innerhalb des Ökosystems Schule bekleiden: eine Schulleitung, eine Berufseinsteigerin, eine Quereinsteigerin im schulischen Ganztags sowie eine erfahrene Lehrkraft. Dadurch ließen sich vielfältige Perspektiven auf das Thema Zukunftskompetenzen sowie spezifische Szenarien für die Erprobung eben jener Kompetenzen eröffnen.

Die Personas dienten in der Folge zunächst als Orientierungspunkt für die Entwicklung der eigentlichen Lerninhalte. Konkret fungierten sie hierbei als Repräsentant:innen der Zielgruppe, an deren Bedarfen und Bedürfnissen die Lerninhalte orientiert sind (Noack & Díaz, 2019; Nickel & Berndt, 2021).

¹ Die hierbei erarbeiteten und identifizierten Trends können natürlich keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erheben; sie repräsentieren vielmehr eine zugespitzte Form gesellschaftlicher Trendlinien.

Im Rahmen der vom Projektkonsortium gemeinsam vorangehenden Entwicklung von Qualitätsstandards etablierte sich ein Qualitätssicherungsprozess über ein Feedbacksystem. Dieser interne Feedbackprozess beschreibt die dritte Schleife und dient vor allem der Einhaltung interner Qualitätsstandards.

Lerninhalte, die auf dem Campus integrieren werden sollen, werden im Rahmen dieses internen Feedbackprozesses von den jeweils organisationseigenen Entwickler:innen der Lernangebote – den sogenannten Learning Designer:innen – begutachtet. Das Durchlaufen dieses Feedbackprozesses ist für alle auf dem *NELE-Campus* platzierten Lernangebote obligatorisch.

Der Feedbackprozess gliedert sich in fünf aufeinanderfolgende Schritte:

1. Storyboard zu einem Inhalt/Kurs erstellen
2. Inhalt/Kurs in einer Testkategorie in den *NELE-Campus* einbetten
3. Feedback zum erstellten Inhalt/Kurs erfragen
4. Feedback einarbeiten
5. Kurs veröffentlichen

Das zu erstellende Storyboard bildet die Grundlage für die weitere Kurserstellung. Es beinhaltet eine Sammlung der Kursinhalte und Materialien, dient als strukturierter Leitfaden und expliziert die verwendeten Methoden. Auf Grundlage der Storyboards werden die Kurse zunächst in einem nicht öffentlichen Bereich auf den *NELE-Campus* übertragen. Für die praktische Umsetzung des Feedbackprozesses stehen den Learning Designer:innen also sowohl das Storyboard als auch ein vorfinaler Kurs auf dem Campus zur Verfügung. Kurse, Lerninhalte und Materialien werden erst nach erfolgreichem Feedback durch die Learning Designer:innen auf dem Campus veröffentlicht. Auf diese Weise soll die Einhaltung der vorgegebenen Qualitätsstandards gewährleistet werden sowie die konsortialintern vorhandene Expertise einbezogen werden.

In einer abschließenden vierten Iterationsschleife werden die potenziellen Nutzer:innen in die Entwicklung der Inhalte über User Testings eingebunden. Im Sinne einer nutzendenzentrierten Entwicklung von Lernangeboten zu Zukunftskompetenzen verfolgt diese Form des User Research einerseits das Ziel, Nutzer:innen von *NELE* in ihrem spezifischen Kontext zu verstehen sowie Inspirationen und Ideen für die (Weiter-)Entwicklung der Inhalte zu erhalten. Damit ergänzen die User Testings die über hypothetische Bedürfnisse der Personas entwickelten Inhalte, die zunächst auf praktischen Erfahrungen in der Arbeit von Projektpartner:innen in der Arbeit mit Zielgruppen aus dem Ökosystem Schule beruhen. Ziel ist es im Zuge dieser vierten Schleife eine optimale User Experience auf *NELE* zu erreichen (German UPA, 2019). Vorabversionen der Lernangebote zu Zukunftskompetenzen werden hierbei gemeinsam unter inhaltlichen und visuellen Gesichtspunkten beurteilt. Im Nachgang erfolgen eine Anpassung und Wei-

terentwicklung der Inhalte an die geäußerten Bedürfnisse der Nutzenden. Dieses Vorgehen orientiert sich an den Phasen des Design Thinking als kreativem Problemlösungsansatz, welcher darauf abzielt, komplexe Probleme durch das Verständnis der Nutzendenperspektive zu lösen. In mehreren Iterationsschleifen wird somit in Summe ein tiefergehendes Verständnis des zu bearbeitenden Problems erzeugt und mittels des Einbezugs der Nutzenden kollaborativ Lösungen kreiert (Plattner, Meinel & Weinberg, 2009; Noack & Díaz, 2019; Nickel & Berndt, 2021).

5 Fazit und Ausblick für die wissenschaftliche Weiterbildung

Die hier beschriebene Gestaltung von iterativen Schleifen in Entwicklungsprozessen mit Partner:innen des Projektverbundes und einer Einbindung der spezifischen Zielgruppe des Ökosystems Schule kann unmittelbar für die Identifikation von Themen und Entwicklung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung adaptiert werden. Weiterbildungsbedarfe zeichnen sich durch ihren Lebensweltbezug und zwischenmenschliche Prozesse aus, d. h. sie rekurren unmittelbar auf vorliegende Bedürfnislagen, die sich in verschiedenen Lebensbereichen aus der Interaktion von Individuen ergeben (Baum, Kollmann, Fetzer & Hennies, 2019, S. 2). Mit Blick auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Zukunftskompetenzen und deren Erprobung besteht für die wissenschaftliche Weiterbildung demnach die wesentliche Herausforderung darin, die tatsächlichen Weiterbildungsbedarfe in die Angebotsentwicklung umfassend miteinzubeziehen (Baum et al., 2019, S. 1). Über iterative Entwicklungsschleifen, die auf Methoden des Design Thinking zurückgehen, wird intuitives und exemplarisches Wissen über potentielle Zielgruppen und deren Bedürfnisse aufgebaut und „in erlebbare Repräsentationsformen“ (Lindberg, Noweski & Meinel, 2016, S. 49) transformiert. Die im Verbundprojekt kollaborativ entwickelten Personas fungierten zunächst als eine Referenzfolie für die konkrete Inhalteentwicklung zu Zukunftskompetenzen. Zu einem späteren Zeitpunkt der Auseinandersetzung und Bearbeitung der Inhalte treten die Personas dann als Begleitung individueller Lernprozesse in Erscheinung. Über den vollzogenen gemeinsamen Entwicklungsprozess wird einerseits das Verständnis und die Empathie zu den Personas vertieft und andererseits eine Verschränkung aus Megatrends und Bedürfnissen zu Zukunftskompetenzen vollzogen. Für konkrete Bedürfnisse lassen sich so Ideen finden und zielgerichtet Inhalte – hier am Beispiel von Zukunftskompetenzen – entwickeln.

Die besondere Aufgabe der Hochschulen, einen kritisch-reflexiven Diskurs um gesellschaftliche Transformationen zu führen und als Innovationskraft diese auch anzustoßen (HRK, 2016; 2018), ist mit Blick auf Bedarfe und Bedürfnisse hinsichtlich der vielschichtigen Herausforderungen mit neuer

Relevanz versehen. Dies bedeutet konkret, dass Hochschulen vor der Herausforderung stehen, zukunftsorientierte Formate der Wissens- sowie Kompetenzvermittlung und -erprobung zu etablieren. Als Treiber von Transformationen und Innovation ist es für die wissenschaftliche Weiterbildung von zentraler Bedeutung, zukunftsorientiert zu agieren. Diese Zukunftsorientierung gilt hierbei nicht nur für die konkreten Inhalte und Angebote, sondern offenbart sich in einer ebensolchen Haltung. Dies bedeutet, dass auch zukunftsorientierte Entwicklungsprozesse in den Fokus rücken. Der in diesem Beitrag beschriebene zukunftsorientierte Entwicklungsprozess kann daher – auch in abgewandelter Form – als Inspiration für die wissenschaftliche Weiterbildung dienen. Hierbei zeigt sich die zukunftsorientierte Haltung über die Arbeit in iterativen Schleifen, die geprägt ist von ko-kreativen und kollaborativen Prozessen. Insbesondere über den Weg dieser iterativen Schleifen kann ein kritisch-reflexiver Diskurs um gesellschaftliche Transformationen sowohl im Prozess der Entwicklung als auch in den zu entwickelnden Angeboten berücksichtigt und etabliert werden.

Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Baum, F., Kollmann, F., Fetzer, P. & Hennies, J. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung zu Zukunftskompetenzen für eine zunehmend komplexe Arbeitswelt. Eine Fallstudie zur kollaborativen, evidenzbasierten Angebotsentwicklung der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e. V.: im Rahmen des Projekts „Vielfalt als Chance“*. Abgerufen am 25. April 2024 von https://www.ph-akademie.de/wp-content/uploads/2019/12/Fallstudie_Angbotsentwicklung_Akademie_HD_JH_final-1.pdf.
- Brinda, T., Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F. & Weich, A. (2019). *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell*. Bonn: Gesellschaft für Informatik. Abgerufen am 12. Dezember 2023 von <https://dagstuhl.gi.de/frankfurt-dreieck/>
- Cendon, E. (2021). *Impulse zum Hager Manifest zu New Learning vom Lehrgebiet Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik*. Hagen: FernUniversität in Hagen. Abgerufen am 08. Januar 2024 von <https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/hager-manifest/statement-eva-cendon.shtml>
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Schulte, D., & Elsholz, U. (2020). Profilbildung durch wissenschaftliche 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. 303–320). Münster: Waxmann.
- Cendon, E., Schulte, D. & Mörth, A. (2021). University continuing education as an innovation lab for future education – potentials and limitations. *European Journal of University Lifelong Learning*, 5(1), 15–25. <https://doi.org/10.53807/0501asxt>
- Deutsche Telekom Stiftung (2023). *Berufsbilder in Schule. Eine repräsentative Umfrage unter Schulleitungen*. Abgerufen am 07. April 2024 von https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/umfrage_multiprofessionalitaet_ergebnisbericht.pdf
- Dinkelaker, J. (2009). Motive und Lernanlässe. Zur sozialen Konstitution des Lernens Erwachsener in informellen Kontexten. *Bildungsforschung*, 6(1), 63–78. <https://doi.org/10.25656/01:4589>
- Driesner, I., & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen: Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(4), 414–427.
- Dweck, C. (2016). What having a “growth mindset” actually means. *Harvard business review*, 13(2), 2–5.
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ehlers, U.-D. (2022). *Future Skills –Zukunft der Hochschule und Zukunft des Lernens. 17 Kompetenzprofile für die Zukunft der Hochschulbildung*. Karlsruhe: DHBW. Abgerufen am 09. Januar 2024 von <https://next-education.org/next-education-research-series/>
- Ehlers, U.-D. (2023). Kompetenzen für die KI-Welt. *Future Skills Framework. managerSeminare*, (305), 70–77.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen!* Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ferngani, A. (2019). The future persona: A futures method to let your scenarios come to life. *foresight*, 21(4), 445–466.
- Fredberg, T. & Pregmark, J. (2016). The Paradox of Innovation and Urgency. *IMIT Research Report*, (2), 1–8.
- German UPA (2019). *ARBEITSKREIS USER RESEARCH. Nutzerzentrierung im Entwicklungsprozess sicherstellen*. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://germanupa.de/sites/default/files/2021-11/190820upafachschriftuserresearchv100bf.pdf>

- Heifetz, R.A., Linsky, M. & Grashow, A. (2009). *The practice of adaptive leadership. Tools and tactics for changing your organization and the world*. Boston: Harvard Business Press.
- Horstmann, N. (2023). *Bildung für die Zukunft? Förderung von Future Skills in der Hochschullehre*. CHE Impulse Nr. 13. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2016). *Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft – Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems. Empfehlung des 134. Senats der HRK am 13. Oktober 2016 in Berlin*. Abgerufen am 26. März 2024 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_Hochschulsystem_2016.pdf
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2018). *Für eine Kultur der Nachhaltigkeit. Empfehlung der 25. Mitgliederversammlung der HRK am 06. November 2018 in Lüneburg*. Abgerufen am 26. März 2024 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_MV_Empfehlung_Nachhaltigkeit_06112018.pdf
- Kalz, M. (2023). Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 332–352.
- Kasper, H., Kintz, M., Kochanowski, M. & Weisbecker, A. (2017). *Future Personas als Werkzeug zum Entwurf von Produkten und Dienstleistungen für den Kunden der Zukunft*. Abgerufen am 04. März 2024 von <https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/9576/3/SSP%25202017%2520Tagungsband.pdf>
- Kohler, J. (2004). Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen* (S. 5–15). Essen: Stifterverband.
- Lindberg, T., Noweski C. & Meinel, C. (2016). Design Thinking: Zur Entwicklung eines explorativen Forschungsansatzes zu einem überprofessionellen Modell. *Neuwerk-Zeitschrift für Designwissenschaft*, (1), 47–53. <https://doi.org/10.11588/neuw.2009.0.30474>
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB)*, 7(1), 36–43.
- Nickel, S. & Berndt, C. (2021). *Lust auf Change. Elf Co-Creation-Stories für eine gelungene Transformation* (2. Auflage). Planegg: Haufe Lexware.
- Noack, J. & Díaz, J. (2019). *Das Design Sprint Handbuch. Ihr Wegbegleiter durch die Produktentwicklung*. Heidelberg: dpunkt.verlag.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 – Rahmenkonzept des Lernens*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Plattner, H., Meinel, C., & Weinberg, U. (2009). *Design thinking*. Landsberg am Lech: Mi-Fachverlag.
- Reinmann, G. (2023). *Kein System, keine Evidenz*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von <https://gabi-reinmann.de/?p=7650>
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Entwicklung und Erziehung*. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel.
- Suessenbach, F., Winde, M., Klier, J. & Kirchherr, J. (2021). *FUTURE SKILLS 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel*. Abgerufen am 09. Januar 2024 von <https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021>
- 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 04. März 2024 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>.
- Zukunftsinstitut (2023). *Die Megatrends*. Frankfurt am Main, Wien: Zukunftsinstitut. Abgerufen am 09. März 2024 von <https://www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrends/>

Autor:innen

David Lakotta, M.A.
david.lakotta@fernuni-hagen.de

Moritz ter Meer, M.A.
moritz.termeer@fernuni-hagen.de

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

Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Lehrkräfteprofessionalisierung aus der Perspektive der sprachlichen Bildung

Ein *Good-Practice*-Beispiel aus Nordrhein-Westfalen

JANNA GUTENBERG

INA-MARIA MAAHS

CEDRIC LAWIDA

Kurz zusammengefasst ...

Durch digitale und sozial-strukturelle Transformationen gewinnen vor allem sprachliche und digitalitätsbezogene Bildung an Relevanz. Der Beitrag beschreibt die digitale Transformation in der wissenschaftlichen Lehrkräfteprofessionalisierung mit besonderem Fokus auf der sprachlichen Bildung erstens auf systemischer und zweitens auf inhaltlicher Ebene. Entwicklungen bezüglich des Bildungssystems werden am Beispiel Nordrhein-Westfalens (NRW) und des dort bestehenden Weiterbildungsstudiums (WBS) Deutsch als Zweitsprache (DaZ) dargelegt. Die Transformation des Gegenstandes der sprachlichen Bildung unter den Bedingungen der Digitalität auf inhaltlicher Ebene wird anhand eines Moduls, das im WBS DaZ der Universität Bielefeld (UB) durchgeführt wurde, als *Good-Practice*-Beispiel beschrieben. Ziel ist es, die Notwendigkeit der Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der zukunftsorientierten Lehrkräftebildung zu begründen, ein bereits implementiertes Konzept vorzustellen sowie erste Einblicke in Ergebnisse zu gewähren.

Schlagnote: Sprachliche Bildung, digitale Transformation, wissenschaftliche Weiterbildung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Zukunftsorientierung

1 Einleitung

Aktuell finden im Zuge der digitalen Transformation eine „tiefgreifende Mediatisierung“ (Hepp, 2021, S. 10) und Dynamisierung in verschiedenen Bereichen des alltäglichen Lebens

statt, die auch Schule und Lehrkräfteprofessionalisierung vor neue Herausforderungen stellen. Die digitale Transformation beschränkt sich dabei nicht nur auf technologische Aspekte, sondern geht auch mit einem sozial-gesellschaftlichen Wandel einher (Müller-Brehm, Otto & Puntschuh, 2020, S. 5). Es ist eine Veränderung kultureller Handlungsweisen zu beobachten, die unsere Handlungsroutinen im Beruf, in Ausbildungssituationen oder in der Freizeit prägen und Ausdruck einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016) sind. In dieser nehmen Beteiligung und Vernetzung einen hohen Stellenwert ein, was auch zu einer Veränderung traditioneller Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben führt (siehe dazu genauer Kap. 3).

Neben der digitalen Transformation erleben wir in Deutschland aktuell eine „sozialstrukturelle Transformation hin zu einer superdiversen Klassengesellschaft“ (El Mafaalani, 2022, S. 139). Es bedarf demnach eines Bildungssystems, in dem Lehrkräfte dazu qualifiziert werden, mit (sprachlicher) Vielfalt unter den Bedingungen der Digitalität produktiv im Unterricht umzugehen.

Im Beitrag wird dazu zunächst die digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf der Ebene des Bildungssystems beschrieben (Kap. 2), um dann die konkreten Veränderungen der sprachlichen Bildung unter Bedingungen der Digitalität auf inhaltlicher Ebene zu beschreiben (Kap. 3). Diese Funde werden zusammengeführt und konkretisiert in einem *Good-Practice*-Beispiel aus einem Modul eines Weiterbildungsstudiums Deutsch als Zweitsprache (WBS DaZ). In diesem wurden Lernmöglichkeiten für Lehrkräfte geschaffen, um sie dazu zu befähigen, sprachbildenden Unterricht unter Bedingungen der Digitalität zu gestalten. Erste Einblicke in Ergebnisse und Evaluation des Moduls werden eröffnet

(Kap. 4), bevor der Beitrag mit einem zusammenfassenden Fazit und Ausblick auf anknüpfende Forschungsvorhaben schließt (Kap. 5).

2 Wissenschaftliche Weiterbildung in der Lehrkräfteprofessionalisierung unter den Vorzeichen der digitalen Transformation

Im Zuge der zunehmenden globalen Konnektivität und Vernetzung steigt auch die natio-ethno-sozio-sprach-kulturelle Vielfalt in Gesellschaften wie der in Deutschland. Insbesondere die jüngere Hälfte der Bevölkerung zeichnet sich durch eine hohe sprachlich-kulturelle Vielfalt aus (ebd., S. 140). Gleichzeitig weisen alle großen vergleichenden Bildungsstudien auf stark herkunftsbedingte Disparitäten in den Bereichen sprachlicher Kompetenzen hin, z. B. das Programme for International Student Assessment (PISA) (vgl. OECD, 2023), und digitalitätsbezogener Kompetenzen, z. B. die International Computer and Information Literacy Study (ICILS) (vgl. Eickelmann, Bos, Gerick & Labusch, 2019), wodurch einem beachtlichen Teil der Jugendlichen in Deutschland umfassende gesellschaftliche und berufliche Teilhabechancen in einer Welt des 21. Jahrhunderts verwehrt werden (vgl. Woerfel, 2022). Demnach droht eine Mehrfachbenachteiligung bereits benachteiligter Schüler:innen. Infolgedessen entstehen „neue Konfliktlinien entlang von Teilhabechancen“ (El Mafaalani, 2022, S. 142 f), an denen sich das System Schule als bindende Kraft verstehen sollte, die entsprechende Kompetenzziele fachübergreifend behandelt.

Um hier progressive Veränderungen anzustoßen, ist die Lehrkräfteprofessionalisierung verstärkt in den Blick zu nehmen. Da die Zukunft von Schulen, Lernenden und Lehrkräften „nicht mehr von Statik und Vorhersehbarkeit geprägt ist, muss auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften agiler und transdisziplinärer werden“ (Benincasa & Springob, 2022). In diesem Kontext gewinnt die alte Forderung nach der engeren Vernetzung aller drei Phasen der Lehrkräftebildung erneut an Relevanz (Maahs & Gutenberg, 2023, S. 310–12) und wird durch eine digitale Transformation in der Hinsicht verschärft, dass zu erwarten ist, dass sich didaktische Bedarfe, aber auch wissenschaftliche Lösungsansätze in beschleunigter Geschwindigkeit entwickeln und verändern werden. Daher sind gerade in Zeiten des digitalen und sozialen Wandels eine enge Kooperation und Kommunikation zwischen Wissenschaft und Weiterbildungspraxis relevant, um zielorientierte und aufeinander abgestimmte Fortbildungsangebote zu realisieren. Besonders auffällig ist in diesem Kontext, dass es gerade für die dritte Phase der Lehrkräftebildung (Fort- und Weiterbildung) an allgemeinen Vorgaben, systematischen Erhebungen und Angeboten mangelt. Der starke Fokus auf die ersten beiden

Phasen (Studium und Vorbereitungsdienst) kann bei (angehenden) Lehrkräften sogar den Eindruck wecken, dass ihre Professionalisierung mit ihrem Abschluss grundsätzlich abgeschlossen sei (vgl. Benincasa & Springob, 2022). Gerade in Zeiten der beschleunigten technologischen wie gesellschaftlichen Transformation ist jedoch die Weiterbildung von Lehrkräften auch nach Abschluss des Referendariats von großer Bedeutung, was dafür spricht, dass Ansätze wie der des lebenslangen (beruflichen) Lernens (KMK, 2020, S. 5) an Relevanz gewinnen werden (vgl. Benincasa & Springob, 2022), um adäquate Reaktionen auf immer neue (berufliche) Herausforderungen zu ermöglichen.

Auch die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz weist auf eine mangelnde Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse in Fortbildungsangeboten und eine im internationalen Vergleich deutliche Unterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland hin (SWK, 2023, S. 14). Sie empfiehlt in Anknüpfung an bestehende Strukturen „Angebote der Lehrkräftefortbildung zu einem forschungsbasierten, bedarfsorientierten und qualitätsgesicherten Fortbildungssystem“ (ebd., S. 14) auf der Grundlage eines ländergemeinsamen Qualitätsrahmens weiterzuentwickeln. Derzeit erfolgen zwar in fast allen Bundesländern Kooperationen mit Universitäten oder einzelnen Wissenschaftler:innen im Bereich der Lehrkräftefortbildung, aber in der Regel punktuell und nur in wenigen Fällen programmatisch (KMK, 2017, S. 31–32). Somit besteht noch viel Potenzial, Hochschulen als Orte der Lehrkräftefortbildung auszubauen, was aber auch voraussetzt, dieser Aufgabe innerhalb des wissenschaftlichen Kontextes mehr Bedeutung zuzuschreiben, damit sie für Wissenschaftler:innen an Attraktivität gewinnt. Eine stärkere Vernetzung der drei Phasen der Lehrkräfteprofessionalisierung würde in diesem Fall auch heißen, dass die drei zentralen Aufgaben von Wissenschaft (Forschung, Lehre, Transfer) enger zusammengedacht werden (vgl. HRK, 2017). Im Sinne eines bidirektionalen Transfers könnten so Bedarfe aus der Praxis zügig in die Wissenschaft kommuniziert und umgekehrt neue Erkenntnisse aus der Forschung schnell in die Praxis transferiert werden (Cress et al., 2018, S. 12).

Konkret bedeutet eine Berücksichtigung der gesellschaftlichen und digitalen Transformation im Bildungssystem u. a., dass Lehrkräfte befähigt werden müssen, die einzelnen Lernenden mit ihren individuellen Bedarfen und Talenten stärker in den Fokus zu rücken. Lehrkräfte im 21. Jahrhundert sollten demnach „becoming curious about students’ backgrounds, cultural or linguistic assets, which can be integrated into their teaching“ (Boix Mansilla & Schleicher, 2022, S. 74). Mit stärkerer Berücksichtigung der oft digital und mehrsprachig geprägten Lebenswelt der Schüler:innen könnten Schulen demnach zunehmend selbst Orte der Transformation darstellen, wo aktuelle gesellschaftliche wie technologische Trends produktiv

aufgenommen werden. Das wäre aufgrund ihrer prägenden Bedeutung für Denkweisen und Kompetenzen der zukünftigen Generationen von hoher Relevanz. Aktuell ist ein solcher Trend in Richtung zukunftsorientierter Unterrichts- und Schulentwicklung jedoch noch nicht flächendeckend festzustellen (Cress et al., 2018, S. 7).

3 Sprachliche Bildung unter den Bedingungen der Digitalität als Bildungsauftrag

Ausdruck einer Kultur der Digitalität ist u. a., dass Menschen gemeinschaftlich und öffentlich Wissen generieren, aushandeln und weiterverbreiten (z. B. in sozialen Medien). Sprache kommt dabei eine essentielle Rolle zu, da die Benutzeroberflächen digitaler Medien als Text kodiert sind, mit dem Nutzende interagieren (Stalder, 2016, S. 137). Gleichzeitig ist festzustellen: „technology inevitably affects language use“ (Chun, Kern & Smith, 2016, S. 65). Digitale Texte verfügen demnach über spezifische Merkmale: Sie weisen z. B. eine Mischung und Verknüpfung unterschiedlicher medialer Formen auf (z. B. Audio, Bild und Schrift), sind via Hyperlinks untereinander vernetzt und bieten Möglichkeiten der Interaktivität (z. B. Kommentare oder Bewertungen) (Frederking & Krommer, 2019, S. 3–5).

Vor diesem Hintergrund verändert sich die sprachliche Bildung unter den Bedingungen der Digitalität hinsichtlich zweier Perspektiven:

- (1) Die Spezifika digitaler Medien bieten Potenziale für das sprachliche Lernen.
- (2) Aus den Spezifika digitaler Texte ergeben sich erweiterte digitalitätsbezogene Sprachkompetenzen (vgl. Woerfel, 2022; Gutenberg & Lawida, 2022).

Diese Perspektiven bei der Gestaltung von zukunftsorientiertem Unterricht zu berücksichtigen, bedingt sich aus dem geforderten didaktischen Lebensweltbezug, da Jugendliche heute digitale Medien stark zur Rezeption und Produktion von Inhalten nutzen (mfps, 2021, S. 40) und auch bewusst für sprachliche Lernzwecke einsetzen (vgl. Maahs, Lawida, Gutenberg & Drews, 2023, S. 4–12). Gleichzeitig macht die Studie ICILS deutlich, dass selbst basale digitalitätsbezogene Kompetenzen nicht bei allen Jugendlichen vorausgesetzt werden können (vgl. Eickelmann et al., 2019), was deren Förderung im Sinne der Bildungsgerechtigkeit umso bedeutsamer macht.

Bezogen auf die erste Perspektive bedingen die Eigenschaften digitaler Medien etwa, dass ihre Multimodalität das sprachliche

Lernen durch den mehrkanaligen Zugang unterstützen kann oder die Möglichkeiten der Interaktivität den Austausch sowie das Verständnis über sprachliche Themen befördert (z. B. vgl. Jones, 2022). Didaktische Überlegungen dieser Art werden im Forschungsdiskurs auch zunehmend empirisch abgesichert. So kommt beispielhaft eine Metaanalyse zum multimodalen (mehrkanaligen) Wortschatzlernen zum Ergebnis, dass die Kombination von zwei medialen Formen (etwa Text + Audio) den Worterwerb positiv beeinflusst (Ramezanali, Uchiyama & Faez, 2021, S. 123).

Bezogen auf die zweite Perspektive erfordert der Umgang mit digitalen Texten (z. B. digitale Zeitungsartikel, Online-Videos oder Posts in sozialen Medien) erweiterte Sprachkompetenzen von Schüler:innen. Für Kompetenzen im digitalen Lesen bedeutet dies z. B., dass Schüler:innen dazu befähigt werden müssen, große multimodal gestaltete und miteinander vernetzte Informationsmengen zu bewältigen. Das verlangt zum einen, geeignete Suchmaschinen auszuwählen und Suchoperatoren zu verwenden, zum anderen die Bewertung des Wahrheitsgehalts der gefundenen Informationen. Von Relevanz ist auch, die unterschiedlichen Fakten zueinander in Bezug zu setzen, in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und ggf. sinnvoll zu strukturieren, wenn diese für ein eigenes Textprodukt verwendet werden sollen. Somit gewinnen selbstregulative Fähigkeiten an Bedeutung (vgl. Philipp, 2022). Für das digitale Schreiben ist zunächst bedeutsam, mit digitalen Schreibtools und der Tastatur umgehen zu können (z. B. vgl. Reuen, 1997). Schreibprozesse finden in einer Kultur der Digitalität jedoch auch zunehmend gemeinschaftlich und mehrsprachig statt (z. B. vgl. Black, 2009), wobei die Trennung zwischen Lesen/Leser:in und Schreiben/Schreiber:in aufweicht, da z. B. durch die Kommentierung oder Überarbeitung gelesener Textteile ein Modus- und Rollenwechsel aufgehoben werden kann (Beißwenger, 2012, S. 242 f). Somit sollten Schüler:innen unterschiedliche gemeinschaftliche Schreibstrategien kennen und aushandeln (z. B. alle arbeiten hintereinander an einem Text vs. alle arbeiten parallel und geben einander Feedback; vgl. Cap, Sucharowski & Wendt, 2012), um adäquat zwischen den verschiedenen Rollen als Leser:in und Schreiber:in wechseln zu können. Im Zuge der zunehmenden Verbreitung künstlicher Intelligenz ist zudem bedeutsam, die Ko-Aktivität von Mensch und Maschine zu fokussieren. So kann Künstliche Intelligenz im Schreibprozess für Wortvorschläge, aber auch zur Produktion ganzer Text(teile) genutzt werden (z. B. Steinhoff, 2023, S. 8–9).

Frederking (2022) modelliert Fähigkeiten zum sprachlichen Lernen unter den Bedingungen der Digitalität im Konzept der digitalen Textsouveränität. Dieses umfasst als erste Dimension funktional-technische Kompetenzen zum Umgang mit digitalen Texten (z. B. Verwendung von Suchmaschinen oder Schreibprogrammen), während die zweite Dimension eine habituelle Ebene beschreibt, die das Verhalten eines Subjekts

gegenüber einem digitalen Text und dessen Inhalt meint (z. B. Erkennen von Fake News, Aushandlung von Schreibprozessen). Diese Zweiteilung macht deutlich, dass im Sinne eines zukunftsorientierten Unterrichts eine rein technologisch-funktionale Kompetenz auf Seiten der Schüler:innen nicht ausreicht, um selbstbestimmt in einer Kultur der Digitalität zu agieren. Erst die Förderung einer habituellen Ebene der digitalen Textsouveränität kann zur Etablierung einer neuen Lernkultur beitragen, die sich z. B. durch mehr Eigenständigkeit, Kollaboration oder Kreativität der Schüler:innen auszeichnet (vgl. Muuß-Merholz, 2020). Für die sprachliche Bildung bedeutet das u. a., dass Lernenden mehr Verantwortung in der Gestaltung des Lese- und Schreibprozesses sowie der selbstständigen Nutzung digitaler sprachlicher Hilfen (z. B. digitale Übersetzungstools) zukommt. Damit dies gelingen kann, bedarf es jedoch Lehrkräfte mit einer personal-reflexiven Haltung (vgl. Frederking, 2022).

Sprachliche Bildung stellt somit eine Querschnittsaufgabe aller Fächer und Schulformen dar (KMK, 2019), die im Sinne zukunftsorientierter Bildung nur in enger Verknüpfung mit digitalitätsbezogenen Kompetenzbereichen betrachtet werden kann (vgl. Gutenberg & Lawida, 2022). Um diesen Entwicklungen gerecht zu werden, braucht es eine entsprechende curriculare Berücksichtigung, damit geeignete Räume der Wissenschafts-Praxiskooperation entstehen können, in denen innovative Weiterbildungskonzepte Umsetzung finden.

4 Sprachliche Bildung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ein Blick auf NRW

Während für die sprachliche Bildung in der Lehrkräfteausbildung in NRW zumindest eine Minimalvorgabe in Form des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009, §11 (8)) zur Qualifizierung im Bereich sprachlicher Heterogenität existiert, mangelt es an solchen Vorgaben für die Lehrkräftefortbildung. Das gilt laut entsprechendem Evaluationsbericht nicht nur für die sprachliche Bildung, sondern für die gesamte Lehrkräftefortbildung des Landes: „Die Strukturen sind unübersichtlich mit unklaren Zuständigkeiten, die Effekte der Fortbildungsanstrengungen sind unbefriedigend“ (Altrichter, Baumgart, Gnahn, Jung-Sion & Pant, 2019, S. 2). Um hier Verbesserungen zu erreichen, fordern die Autor:innen u. a. ein stärker bedarfsorientiertes Angebot, das auch die Schüler:innenperspektive berücksichtigt und einen stärkeren Einbezug schulexterner Akteur:innen wie z. B. Universitäten (ebd.). Beabsichtigt wird damit ein besserer Bezug zur Lebenswelt der Lernenden sowie eine höhere wissenschaftliche Aktualität. Im Kontext sprachlicher Bildung wäre dadurch ein stärkerer Fokus auf digitalen Sprachhandlungskompetenzen und Mehrsprachigkeit zu erwarten. Aktu-

ell, so der Evaluationsbericht aus NRW, scheinen jedoch die Landesinstitute für Lehrer:innenbildung bundesweit „noch nicht optimal auf die digitale Transformation von Bildung vorbereitet“ (ebd., S. 15).

Positiv zu bewerten sind jedoch erste Schritte in diese Richtung wie der Orientierungsrahmen für „Lehrkräfte in der digitalisierten Welt“, der alle Bereiche der Lehrkräfteprofessionalisierung adressiert und z. B. vorsieht, dass alle Lehrkräfte „Lernarrangements unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Lebensbedingungen und gesellschaftlicher sowie arbeitsweltlicher Transformationsprozesse im Zuge der Digitalisierung planen, durchführen und reflektieren“ (MSB NRW, 2020). Es gilt nun, solche curricularen Vorgaben stärker in der Praxis zu realisieren.

Als ein gelungenes Beispiel aus der Praxis zur zeitnahen Reaktion auf migrationsbedingte gesellschaftliche Transformationsprozesse in der Lehrkräftefortbildung kann die 2016 vom Wissenschaftsministerium NRW initiierte Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache gelten, die im Zuge der digitalen Transformation zunehmend digitalitätsbezogene Aspekte adaptierte. Diese sprachbildungsbezogenen Professionalisierungsangebote wurden gezielt an Hochschulen verankert, um sowohl eine enge Verknüpfung mit der ersten Phase der Lehrkräftebildung als auch die geforderte wissenschaftsbasierte Weiterqualifizierung zu ermöglichen.

4.1 Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache in NRW

Teil der Weiterbildungsinitiative sind elf Universitäten in NRW, die Weiterqualifizierungsangebote für Lehrkräfte in Schule und Erwachsenenbildung sowie teils Ausbilder:innen ausgestalten. Es existiert jedoch kein gemeinsames Curriculum, sondern in den konkreten Angeboten werden je nach Standort unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gesetzt. Allen Angeboten gemein ist jedoch, dass sie aktuelle Ansätze sprachlicher Bildung thematisieren. Digitalität kann dabei in unterschiedlicher Weise eine Rolle spielen. Die Angebote an einigen Standorten waren z. B. von vornherein als Blended-Learning-Formate konzipiert, die gezielt eLearning-Phasen vorsahen (vgl. Christiani, Theuer & Vössing, 2021). So wurden beispielsweise digitale Potenziale der Individualisierung von Lernprozessen genutzt, indem den Teilnehmenden „die Möglichkeit der schulform- bzw. branchenspezifischen Individualisierung und der Anwendung von Präsenzinhalten“ (ebd., S. 104) gegeben wurde. Insbesondere vor der Coronapandemie konnten bei dieser Zielgruppe jedoch keine intensiven Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Medien zu Lehr-Lern-Zwecken vorausgesetzt werden (ebd.). Erst im Zuge der pandemiebedingten Umstellung auf digitale Formate erkannten viele Lehrkräfte neue Potenziale in den digitalen Angeboten, wie z. B. größere Flexibilität, geringerer Zeitaufwand

für An- und Abreise oder weniger Kinderbetreuungsprobleme, was insgesamt zu einer größeren Offenheit gegenüber Online-Fortbildungsformaten führte (Maahs & Sotkov, 2022, S. 9–11). Gleichzeitig wurde durch die Schulschließungen in der Zeit für die Zielgruppe auch das eigene Unterrichten mit digitalen Medien relevanter (vgl. Maahs, Drews & Winter, 2021). Daher rückte das Thema der sprachlichen Bildung unter Bedingungen der Digitalität auch inhaltlich stärker in den Fokus.

Durch die Corona-Pandemie wurde demnach eine Transformation der Weiterbildungsangebote angeregt, die dafür sorgte, dass das Thema der digitalitätsbezogenen sprachlichen Bildung seitdem stärker Berücksichtigung findet. So wurden im Sinne einer zukunftsorientierten Sprachbildung z. B. gezielt Workshops oder sogar neue Module zur Thematik implementiert. Letzteres gilt beispielsweise für den Standort Bielefeld, an dem seit 2021 ein Wahlpflichtmodul „Sprachbildend unterrichten unter den Bedingungen der Digitalität“¹ angeboten wird.

4.2 Das Modul „Sprachbildend unterrichten unter den Bedingungen der Digitalität“ im Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache der Universität Bielefeld

Das Modul „Sprachbildend unterrichten unter den Bedingungen der Digitalität“ wurde in der hier beschriebenen Form im Jahr 2023 an der Universität Bielefeld mit 30 Teilnehmenden durchgeführt. Der zeitliche Ablauf des Moduls ist durch das WBS DaZ der UB vorgegeben und folgt dem *Blended-Learning*-Ansatz (s. Abb. 1).

Das Modul findet über drei Monate hinweg statt, in denen zwei Sitzungen über ein Videokonferenz-Tool angeboten werden. Begleitend lernen die Teilnehmenden in einem Moodle-Lernraum selbständig (s. Abb. 2), indem sie thematische Blöcke mit Inhalten und Aufgaben durchlaufen. Der Modulabschluss erfolgt durch das Verfassen eines Portfolios.

Für die inhaltliche Ausrichtung sowie die methodisch-didaktische Gestaltung der Fortbildung wurden die Ergebnisse einer Forschungssynthese zu Merkmalen lernwirksamer Fortbildungen von Lipowsky und Rzejak (2021, S. 13) zugrunde gelegt, die zunächst eine Orientierung an den Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterricht vorsieht.

Die Lernziele des Moduls orientieren sich an den in Kapitel 3 beschriebenen digitalitätsbezogenen Sprachkompetenzdimensionen für Lehrkräfte und beinhalten:

- (1) die Potenzialnutzung digitaler Texte (vgl. Frederking & Krommer, 2019) für das (mehr-)sprachliche Lernen im Fachunterricht und
- (2) das Fördern digitalitätsbezogener Sprachkompetenzen der Schüler:innen.

Dafür wurden zunächst konkrete Umsetzungsszenarien, die an das Medienrepertoire sowie die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen sollten, simuliert, wie z. B.:

1. Die Dozentin simuliert eine digitale Recherche zum Thema „klimafreundlich Reisen“ auf der *Social-Media*-Plattform TikTok. Dabei werden gezielt die Potenziale zum

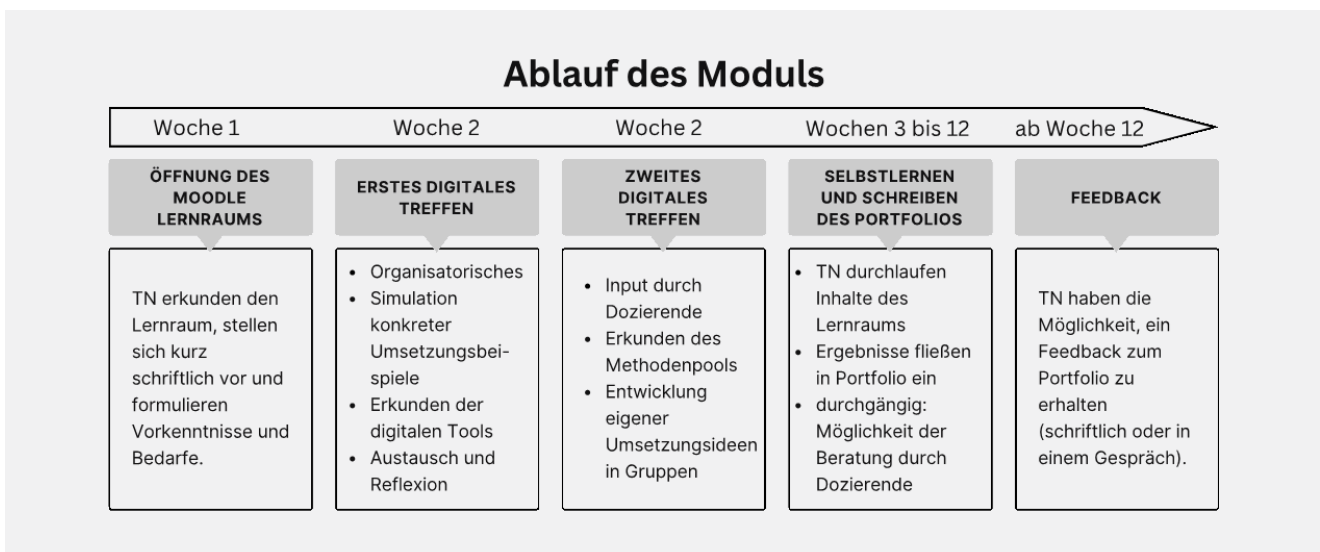


Abb. 1: Ablauf des Moduls „Sprachbildend unterrichten unter den Bedingungen der Digitalität“

¹ Weitere Informationen dazu: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/fort-und-weiterbildung/daz/module/>



Abb. 2: Inhaltliche Gliederung des Moodle-Lernraums

Einbezug von Mehrsprachigkeit aufgezeigt, indem Videos in verschiedenen Sprachen und mit mehrsprachigen Kommentaren präsentiert werden. Auch Möglichkeiten der sprachlichen Hilfen, wie die Übersetzungsfunktion, das Lexikon oder die Sprachausgabe werden aufgezeigt. TikTok hat als Nachrichten- und Informationsquelle bei Jugendlichen an Bedeutung gewonnen (vgl. Hölig, Behre & Schulz, 2022) und ist bei dieser Zielgruppe inzwischen noch beliebter als YouTube (vgl. mpfs, 2022). Daher werden in diesem Zusammenhang auch digitale Textkompetenzen im Bereich der Beurteilung des Wahrheitsgehalts digitaler Texte bei der Online-Recherche auf TikTok thematisiert.

- Die Dozentin simuliert mit dem Tool *StoryboardThat*, einem Tool zur Gestaltung digitaler Geschichten, anhand des Themas „Ein Verkaufsgespräch führen“, wie Fachwortschatz, Vokabeln und fachsprachliche Gesprächssituationen durch die Lehrkraft oder die Lernenden selbst multimodal dargestellt werden können. Die Storyboards dienen auf diese Weise als sprachliche Hilfen und Lernende üben auf produktiver Ebene die Erstellung multimodaler Texte.
- Die Dozentin simuliert das kollaborative Schreiben eines mehrsprachigen Märchens anhand eines digitalen Arbeitsblattes mit dem Schreib-Tool *CryptPad*. Dabei werden einerseits Möglichkeiten des Bereitstellens sprachlicher Hilfen (z. B. Verlinkung von Online-Übersetzern oder die Erstellung eines dynamischen Schreibrahmens) erläu-

tert. Andererseits werden auch digitale Textkompetenzen im kollaborativen Schreiben aufgezeigt (z. B. Nutzung von Kommentaren für Feedback oder des Chats für den (mehr-)sprachlichen Austausch).

- Die Teilnehmenden erkunden im Selbstlernen den Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht des Mercator-Instituts (vgl. Gantefort, C., Giesau, M., Socha, M., Gutenberg, J. & Lawida, C., 2022). Hier werden digitale Umsetzungsmöglichkeiten sprachsensibler Methoden anhand konkreter *Tools* dargestellt und in einem Screencast simuliert. In sog. Dashboards ist dabei auch schriftlich ausgeführt, wie beim Methodeneinsatz durch das Tool sprachliche Hilfen eingesetzt werden und sich die digitale Textkompetenz der Lernenden fördern lässt.

In Anknüpfung an die praxisbezogenen Umsetzungsbeispiele erhalten die Teilnehmenden Input zu den theoretischen Überlegungen digitaler Textkompetenz (vgl. Frederking & Krommer, 2019) und digitaler Textsouveränität (vgl. Frederking, 2022, S. 3). Diese werden wiederum an konkreten Beispielen digitaler Texte (hier ein YouTube-Erklärvideo von MaiLab) erläutert. Anschließend haben sie Zeit, die kennengelernten *Tools* selbst auszuprobieren und dazu in Gruppenarbeitsphasen in den Austausch zu gehen, um erste Ideen zu Umsetzungsmöglichkeiten im eigenen Unterricht zu entwickeln. So wurden sie schrittweise an die Kernaufgabe des Portfolios herangeführt, in der sie eine sprachensible und mehrsprachigkeitsorientierte Unter-

richtsstunde unter den Bedingungen der Digitalität planen. Die Teilnehmenden wurden zwar dazu ermuntert, diese in ihrem Unterricht zu erproben, aus organisatorischen Gründen war das allerdings nicht allen möglich, weshalb keine Aufgabe zur Reflexion der durchgeführten Stunden gestellt werden konnte.

Um gerade bei digital weniger affinen Teilnehmenden dennoch Entwicklungen auf der habituellen Ebene digitaler Textsouveränität (s. Kap. 3) anzustoßen, wurden sie über den bestehenden Bildungsauftrag informiert und bekamen Raum zum Ausprobieren (z. B. von digitalen Tools), um ein Anknüpfen am vorhandenen Vorwissen im eigenen Tempo zu ermöglichen. Im Moodle-Lernraum (Abb. 2) durchlaufen sie dazu in Block 1 u. a. den #DigitalCheckNRW² (Land Nordrhein-Westfalen, k. A.), um eigene Professionalisierungsbedarfe im Bereich der Medientdidaktik zu identifizieren. In Block 2 lernen sie Diskurse rund um „zukunftsorientierte Bildung“ (Wössner, 2022) kennen und formulieren, wie zukunftsorientierte Sprachbildung in ihrem Lehrkontext idealerweise aussehen müsste. In Block 3 befassen die Teilnehmenden sich mit einer Studie, in der Schüler:innen befragt wurden, wie sie digitale Medien als sprachliche Hilfen nutzen (vgl. Maahs, Lawida, Gutenberg & Drews, 2023). Der Text bietet eine Grundlage für die Analyse der sprachlichen Lernstrategien mit digitalen Medien der eigenen Lerngruppe, um zu reflektieren, inwiefern didaktisch bereits an die Lebenswelt der eigenen Lernenden angeknüpft wird.

4.3 Einblick in Ergebnisse des Moduls

Die Ergebnisse der Portfolios deuten darauf hin, dass sich ein Lernzuwachs im Bereich digitalitätsbezogener Sprachbildungskompetenzen (s. Kap. 3) der Teilnehmenden (TN) abzeichnet.

Vor allem die Reflexionen im Rahmen des Portfolios lassen vermuten, dass eine Aktivierung auch auf der habituellen Ebene bzw. der personal-reflexiven Haltung (vgl. Frederking, 2022) angestoßen werden konnte. So berichtet TN 1 von der Erkenntnis, „dass sprachliches und digitales Lernen von Beginn an verknüpft werden können“, was ihre „Perspektive auf Unterricht verändert“ habe. Das Modul habe ihr „gezeigt, dass wir nicht in unserem klassischen Denken bleiben dürfen“. TN 2 schreibt, sie habe durch das individuelle Erkunden der Tools und den Austausch mit Kolleg:innen ihre „Furcht vor digitalen Tools und Methoden verloren“ und „Lust bekommen, noch mehr auszuprobieren“.

Als Beispiel für ein gelungenes Lernprodukt kann der Unterrichtsentwurf im Portfolio von TN 3 genannt werden, in dem eine sprachensible Englischstunde in Klasse 8 mit dem Ziel des kollaborativen Verfassens eines argumentativen Textes zum Thema „Dresscode an Schulen“ beschrieben wird. Dafür zieht sie das

Kursnotizbuch von *OneNote (Microsoft Teams)* heran und nutzt dessen Funktionen für das Bereitstellen sprachlicher Hilfen (z. B. Links zu Zusatzmaterialien). Das persönliche Kursnotizbuch ermöglicht den Lernenden hierbei eine „klare und kontinuierliche Arbeitsstruktur“ (TN 3) sowie das Organisieren und Teilen von Materialien als Dokumente oder Links. Zusätzlich wird eine „Klassen-Vokabelliste“ (ebd.) geführt, die in die persönlichen Kursnotizbücher geladen werden kann. Dabei wird die Lerngruppe dazu ermuntert, mithilfe von Online-Übersetzern (z. B. DeepL) mehrsprachig zu arbeiten und neben Vokabeln aus dem Englischen auch Begriffe in weiteren Sprachen in die Liste aufzunehmen. Die Lernenden können die Vokabelliste sowie ihr persönliches Kursbuch somit individuell gestalten und dabei die Potenziale der Multimodalität für das mehrkanalige Lernen durch das Integrieren bspw. von Bildern oder Erklärvideos nutzen. Das Kursnotizbuch wird fächerübergreifend eingesetzt, wodurch u. a. Fähigkeiten in der interdisziplinären Verknüpfung von Wissen gefördert oder auch Fachsprachen in ihrer Bedeutung verglichen werden können. In der beschriebenen Stunde erarbeiten die Lernenden kollaborativ in einem sog. *Collaboration Space* in *OneNote* einen argumentativen Text. Dafür sammeln und clustern sie zunächst ihre Argumente und orientieren sich an einer vorgegebenen Struktur zur Textsorte in Form eines Schreibrahmens. Dabei üben die Lernenden das gemeinsame Schreiben digitaler Texte unter Berücksichtigung der sprachbildenden Potenziale des digitalen Tools. Die Stunde schließt mit einer Reflexionsphase, in der die Schüler:innen sich dazu austauschen, inwiefern die Gruppenarbeitsphase mit einer Peer-Korrektur dazu geführt hat, ein besseres Ergebnis zu erzielen.

Im Rahmen der Modulreflexion des Portfolios wünschen sich einige Teilnehmende zudem grundsätzlich noch mehr Zeit für das Thema des Moduls, das für sie aufgrund nicht oder kaum vorhandener Vorkenntnisse im Bereich der digitalen Kompetenzen teils überfordernd wirkte. Außerdem wurde mehrfach der Wunsch geäußert, auch das Thema der künstlichen Intelligenz aus der Perspektive der sprachlichen Bildung aufzugreifen, was aus Zeitgründen hier nicht möglich war. Als besonders positiv wurde zurückgemeldet, dass sich die Inhalte des Moduls auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse sowie nachweislich wirksame Konzepte stützen und gleichzeitig sehr praxisnah vermittelt werden.

5 Fazit und Ausblick

Im Beitrag wurde zunächst auf der Ebene des Bildungssystems die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bereich der Lehrkräfteprofessionalisierung beleuchtet (Kap. 2). Im Anschluss wurde erläutert, warum gerade der Bereich der sprachlichen Bildung unter den Bedingungen der Digitalität einen besonders zu-

2 <https://www.digitalcheck.nrw>

kunftsrelevanten Bildungsauftrag darstellt, der in der Weiterbildung unbedingt stärkerer Berücksichtigung in Orientierung am Aktuellen bedarf. Daneben wurde die digitale Transformation der sprachlichen Bildung auch auf inhaltlicher Ebene beschrieben (Kap. 3). Erste Einblicke in die Ergebnisse eines daran anknüpfend konzipierten Weiterbildungsmoduls weisen darauf hin, dass durch dieses sowohl ein Zuwachs digitalitätsbezogener Sprachbildungskompetenzen der Lehrkräfte als auch eine Entwicklung auf der Ebene einer ethisch-selbstreflektiven Haltung erreicht werden konnten (Kap. 4). Derzeit wird eine systematische inhaltsanalytische Auswertung der Portfolios vorgenommen, die Aufschluss darüber geben, inwiefern die Lernziele erreicht werden konnten und wo ggf. noch nachgesteuert werden müsste.

Es wurde deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Forschung, Schul- und Weiterbildungspraxis ausgebaut und systematisch in die Breite getragen werden muss. Dafür müssen Räume für innovative Weiterbildung geschaffen werden, die einen bidirektionalen Wissenstransfer ermöglichen, der auf dem aktuellen Forschungsstand beruht und gleichzeitig Bedarfe und Erfahrungswerte der Praxis berücksichtigt. Gleichzeitig endete die Förderung des WBS DaZ NRW, das so einen Raum auch in Zukunft darstellen könnte, Ende des Jahres 2023. Um nachhaltig auch wenig digital affine Lehrkräfte zu erreichen und so fortzubilden, dass auf Ebene der Haltung eine Wirkung erzielt wird, braucht es längerfristige Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, die dynamische Anpassungen an jeweils konkrete Bedarfe ermöglichen.

Besonders im Bereich der sprachlichen Bildung drohen die alarmierenden Ergebnisse vergleichender Bildungsstudien im Lesen, Schreiben und Zuhören die Aufmerksamkeit ausschließlich auf die Förderung analoger Fertigkeiten zu lenken. Digitale Medien eröffnen jedoch gerade für einen individualisierten sprachbildenden Unterricht enorme Chancen. Durch das Ausblenden von Aspekten sprachlicher Bildung in einer Kultur der Digitalität entsteht zudem die Gefahr des Verwehrens von Teilhabechancen. Lehrkräfte, die digitale Aspekte als zusätzliche Belastung in der ohnehin schon fordernden täglichen Lehrpraxis einstufen, müssen an diese Potenziale so herangeführt werden, dass sie ihre Haltung verändern, weil sie in ihnen eine Unterstützung sehen. Das im Beitrag beschriebene *Good-Practice*-Beispiel liefert einen Vorschlag dafür, wie dies durch zukunftsorientierte Weiterbildungskonzepte gelingen kann.

Literatur

- Altrichter, H., Baumgart, K., Gnahn, D., Jung-Sion, J. & Pant, H. A. (2019). Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe. *Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf
- Beißwenger, M. (2012). Kompetenzen für das Schreiben mit webbasierten Schreibtechnologien. In H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 233–276). Stuttgart: Fillibach.
- Benincasa, D. M. & Springob, J. (2022). Alle(s) unter einem Dach: Eine „Teacher Academy“ als Ort phasenübergreifender, transdisziplinärer, zukunftsorientierter und internationaler Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. *Magazin Forum Bildung Digitalisierung*. Abgerufen am 25. November 2023 von <https://magazin.forumbd.de/lehren-und-lernen/teacher-academy-als-ort-phasenuebergreifender-lehrkraeftebildung/>
- Black, R. W. (2009). Online Fanfiction, global identities, and imagination. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 397–425. Abgerufen am 18. April 2024 von <http://www.jstor.org/stable/27784341>
- Blume, B. (2022). *Digitale Didaktik*. Abgerufen am 20. April 2024 von https://www.youtube.com/watch?v=C5h_xDcPzJE
- Boix Mansilla, V. & Schleicher, A. (2022). Big picture thinking. How to educate the whole person for an interconnected world. Principles and practices. *OECD*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://pz.harvard.edu/sites/default/files/WEB_Big%20Picture%20Thinking_how%20to%20educate%20the%20whole%20person%20for%20an%20interconnected%20world%5B99%5D.pdf
- Cap, C.H., Sucharowski, W. & Wendt, W. (2012). Kollaboratives Schreiben von Texten im Web. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 49(5), 61–68. <https://doi.org/10.1007/BF03340738>
- Christiani, A., Theuer, I. & Vössing, V. (2021). Lehr- und Fachkräfte für sprachliche Förderung in Schule und Beruf professionalisieren. Individualisierbarkeit und Praxisorientierung am Beispiel von zwei Weiterbildungen im Blended-Learning-Format. In J. Asmacher, C. Serrand & H. Roll (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (S. 93–112). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993032>
- Chun, D., Kern, R. & Smith, B. (2016). Technology in Language Use, Language Teaching, and Language Learning. *The Modern Language Journal*, 100(1), 64–80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
- Cress, U., Diethelm, I., Eickelmann, B., Köller, O., Nickolaus, R., Pant, H. A., Reiss, K. (2018). *Schule in der digitalen Transformation – Perspektiven der Bildungswissenschaften* (acatech DISKUSSION). München: acatech.

- Eickelmann, B., Bos, W., Gerick, J. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Münster: Waxmann.
- El Mafaalani, A. (2022). Das Integrationsparadoxon: Wandlungsdynamiken, Konfliktlinien und Krisenerscheinungen in der superdiversen Klassengesellschaft. In J. Glathe & L. Gorriahn (Hrsg.), *Demokratie und Migration. Konflikte um Migration und Grenzziehungen in der Demokratie* (S. 139–157, Band 39). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748926047>
- Frederking, V. (2022). *Digitale Textsouveränität. Funktional-anwendungsorientierte und personal-reflexive Bildungsanforderungen in der digitalen Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert: Eine Theorieskizze* [Version 3, Januar 2022]. Abgerufen am 25. November 2023 von <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2021/09/digitale-textsouveraenitaet.pdf>
- Frederking, V. & Krommer, A. (2019). *Digitale Textkompetenz. Eine theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Abgerufen am 08. Januar 2024 von <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf>
- Gantefort, C.; Giesau, M.; Socha, M.; Gutenberg, J. & Lawida, C. (2022): *Methodenpool für sprachsensiblen (Fach-)Unterricht*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Abgerufen am 25. November 2023 von https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/publikationen/221120_Basiswissen_DigitalisierungsbezogeneSprachkompetenzen.pdf
- Gutenberg, J. & Lawida, C. (2022). Digitalisierungsbezogene Sprachkompetenzen als Bildungsauftrag. *Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen)*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/publikationen/221120_Basiswissen_DigitalisierungsbezogeneSprachkompetenzen.pdf
- Hepp, A. (2021). *Auf dem Weg zur digitalen Gesellschaft. Über die tiefgreifende Mediatisierung der sozialen Welt*. Köln: Halem.
- Hölig, S., Behre, J. & Schulz W. (2022). *Reuters Institute Digital News Report 2022 – Ergebnisse für Deutschland*. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut. <https://doi.org/10.21241/ssaar.79565>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2017). *23. Mitgliederversammlung der HRK am 14. November 2017 in Potsdam. Transfer und Kooperation als Aufgaben der Hochschulen*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Entschliessung_Transfer_und_Kooperation_14112017.pdf
- Jones, R. (2022). Digital Literacies and Language Learning. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning* (S. 184–194). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106609>
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Lehrkräftefortbildung in den Ländern*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern__003_.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019). *Empfehlung. Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf
- Land Nordrhein-Westfalen (k. A.). #DigitalCheckNRW. *Digital weiterwissen*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von <https://checkup.digitalcheck.nrw/>
- Lawida, C. & Maahs, I.-M. (2022). *Translanguaging digital. Wie durch die Förderung von digitaler Textkompetenz der Einbezug von Mehrsprachigkeit in allen Fächern gelingen kann*. Abgerufen am 20. April 2024 von https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/lawida_maahs_translanguaging_digital.pdf
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen am 08. Januar 2024 von <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/fortbildungen-fuer-lehrpersonen-wirksam-gestalten>
- Maahs, I.-M., Drews, K. & Winter, C. (2021): Sprachliche Bildung in der Corona-Pandemie: Perspektiven von Lehrkräften auf neue Herausforderungen und Chancen. *Der pädagogische Blick*, 29(4), 264–276.

- Maahs, I.-M. & Gutenberg, J. (2023). Innovationsbedarfe in der Lehrer*innenbildung NRW – eine zukunftsorientierte Perspektive auf sprachliche Bildung, *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 7(7/2023), 302–320. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.15>
- Maahs, I.-M.; Lawida, C.; Gutenberg, J. & Drews, K. (2023): Wie nutzen Schülerinnen und Schüler digitale Medien zum sprachlichen Lernen in allen Fächern? *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 61(2), 4–12. <https://doi.org/10.21243/mi-02-23-15>
- Maahs, I.-M., & Sotkov, M. (2022). „Dafür, dass alles so plötzlich kam, fand ich den Umstieg [...] gelungen!“. Perspektiven von Teilnehmenden auf die coronabedingte Digitalisierung in Weiterbildungsstudien für Deutsch als Zweitsprache. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- Und Professionsentwicklung*. (PFLB), 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.11576/pffb-5132>
- Medienberatung NRW (2018). *Medienkompetenzrahmen NRW*. Abgerufen am 20. April 2024 von https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf
- Medienberatung NRW (2020). *Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW*. Abgerufen am 20. April 2024 von https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/lehrkraefte_orientierungsrahmen_2020_a4_v03.pdf
- Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerbildungsgesetz – LABG)* vom 12. Mai 2009 mit Stand vom 01 November 2023. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=12764&aufgehoben=N&anw_nr=2
- Mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021). *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf
- Mpfs – Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2022). *JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von [mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf)
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). *Orientierungsrahmen für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung in NRW*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/lehrkraefte_orientierungsrahmen_2020_a4_v03.pdf
- Müller-Brehm, J., Otto, P. & Puntschuh, M. (2020). Einführung und Überblick: Was bedeutet Digitalisierung? In Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (Hrsg.), *Informationen zur politischen Bildung Nr. 344*. Abgerufen am 25. November 2023 von https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1zPB_344_Digitalisierung_barrierefrei.pdf
- Muß-Merholz, J. (2020). Digitale Schule zwischen “Unterrichtsabsicherung” und neuer Lernkultur. *PlanBD-Online-Magazin für Schule in der Kultur der Digitalität*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von <https://web.archive.org/web/20220130155539/https://www.forumbd.de/blog/digitale-schule-zwischen-unterrichtsabsicherung-und-neuer-lernkultur/>
- OECD (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004956w>.
- Philipp, M. (2022). Digitales Lesen – selbstregulative Prozessverbände für den versierten Umgang mit digitalen Informationen. In J. Knopf, T. Mergen & A.-K. Müller (Hrsg.), *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Digitalität und Deutschunterricht* (S. 360–369). Leiden: Brill.
- Ramezani, N., Uchihara, T. & Faez, F. (2021). Efficacy of Multimodal Glossing on Second Language Vocabulary Learning: A Meta-analysis. *TESOL QUARTERLY*, 55(1), 105–133. <https://doi.org/10.1002/tesq.579>
- Reuen, S. (1997). Der Computer als Schreibwerkzeug im Deutschunterricht. *Praxiserfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 55 (Neue Medien im Deutschunterricht), 90–101.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Steinhoff, T. (2023). Literalität oder Digitalität? Sowohl als auch! Überlegungen zu einer postdigitalen Deutschdidaktik am Beispiel des Lesens und Schreibens unter besonderer Berücksichtigung Künstlicher Intelligenz. *Leseforum*, 3, 1–17. <https://doi.org/10.58098/lffl/2023/3/799>
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023). *Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Zusammenfassung*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28060>

Woerfel, T. (2022). Sprache in der Kultur der Digitalität. Aufgaben einer ‚sprachlichen Bildung 4.0‘, *Lehren und Lernen, PlanBD-Online-Magazin für Schule in der Kultur der Digitalität*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von <https://magazin.forumbd.de/lehren-und-lernen/sprache-in-der-kultur-der-digitalitaet-aufgaben-einer-sprachlichen-bildung-4-0/>

Wössner, S. (2022). Alles nur Worte? Warum uns im Weg steht, wie wir über Bildung sprechen. *on – Lernen in der digitalen Welt*, 8(3), 8–10. Friedrichverlag: Hannover.

Autor:innen

Janna Gutenberg, M.A.
janna.gutenberg@mercator.uni-koeln.de

Dr.'in Ina-Maria Maahs
inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

Cedric Lawida, M.Ed.
cedric.lawida@mercator.uni-koeln.de

Akademisierung der Pflege und beruflicher Verbleib

Ergebnisse der Absolvierendenbefragung eines berufsintegrierten pflegewissenschaftlichen Studienangebots

KATRIN HEESKENS

IVANA BIRISIC

MAXIMILIAN WEBER

BETTINA FLAIZ

ANKE SIMON

Kurz zusammengefasst ...

Seit 2013 wird an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg in Stuttgart der berufsintegrierte Studiengang „Angewandte Pflegewissenschaft“ mit dem Abschluss „Bachelor of Science“ angeboten. Konzipiert wurde das Studienangebot durch Fördermittel aus dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, in dessen Rahmen die DHBW Stuttgart dieses berufsintegrierte Studienangebot entwickeln konnte und seither im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Qualifikationsmöglichkeiten für Pflegefachpersonen anbietet. Im Fokus der Bundesförderung lagen Zielgruppen, die einen nicht-akademischen Berufsabschluss haben. Das Landeshochschulgesetz in Baden-Württemberg bietet seit 2012 in § 31 (1) die Grundlage sogenannter „Kontaktstudienangebote“ anbieten zu können. Auf dieser Grundlage wurde die Konzeption sowohl für den Bachelorstudiengang als auch für die diversen Zertifikatsprogramme der wissenschaftlichen Weiterbildung konzipiert.

Im Frühjahr 2023 erfolgte eine Befragung aller 108 Alumnae und Alumni des Studiengangs Angewandte Pflegewissenschaft (2016–2022) mit dem Ziel, den beruflichen Verbleib, die verschiedenen Aufgabengebiete, die berufliche Zufriedenheit und die berufliche Weiterentwicklung der Absolvierenden dieses berufsintegrierenden Bachelorstudiengangs zu ermitteln. Die Befragung wurde

als Querschnittserhebung mittels eines standardisierten Online-Fragebogens durchgeführt. Die Datenanalyse erfolgte deskriptiv. Darüber hinaus wurden die Studienergebnisse mit Anforderungen, die durch Vorgaben der Gesetzgebung an hochschulisch qualifizierte Pflegefachpersonen gestellt werden, verglichen.

Insgesamt füllten 54 von 108 kontaktierten Alumnae und Alumni den Fragebogen aus, somit ergibt sich eine Rücklaufquote von 50%. Der erfolgreiche Studienabschluss lässt basierend auf den Ergebnissen dieser Studie die Schlussfolgerung zu, dass sich durch die hochschulischen Qualifikationen von Pflegefachkräften tendenziell die Beschäftigungssituation, die Arbeitsbereiche und die besonderen Aufgaben von nicht hochschulisch qualifizierten Pflegefachpersonen unterscheiden. Der Abschluss des berufsintegrierenden Studienmodells konnte unterstützen, dass viele der Befragten berufliche Karrieren innerhalb und außerhalb der Pflege annehmen konnten. Der Großteil der Absolvierenden kann die hochschulisch erworbenen Kompetenzen im Arbeitsalltag umsetzen und übernimmt neben pflegepraktischen Tätigkeiten weitere „besondere Aufgaben“. Zwei Drittel arbeiten nach dem Studium in Leitungspositionen, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung und im Qualitätsmanagement.

Schlachtworte: berufsintegrierter Bachelorstudiengang, wissenschaftliche Weiterbildung, Kompetenzerwerb, Berufsperspektiven, Duales Pflegestudium, Verbleibstudie

1 Einleitung

In den letzten Jahren ist die Anzahl an Studienmöglichkeiten für Pflegefachpersonen deutlich gewachsen. Dies zeigen u. a. die Ergebnisse der HQGplus-Studie (Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats, 2022). Die Kompetenzen, die sich die Studierenden dieser Studiengänge aneignen sind im § 37 des Pflegeberufgesetzes verankert. So soll die hochschulische Ausbildung zur Pflegefachperson „Kompetenzen für die selbstständige umfassende und prozessorientierte Pflege von Menschen aller Altersstufen nach § 5 Absatz 2 in akut und dauerhaft stationären sowie ambulanten Pflegesituationen erforderlichen fachlichen und personalen Kompetenzen auf wissenschaftlicher Grundlage und Methodik vermitteln“ (Pflegeberufgesetz, §37, Abs. 2). Des Weiteren soll laut Pflegeberufgesetz ein Studium zur Weiterentwicklung der gesundheitlichen und pflegerischen Versorgung beitragen, forschungsgestützte Problemlösungen wie auch neue Technologien in das berufliche Handeln übertragen und dazu befähigen, berufsbezogene Fort- und Weiterbildungsbedarfe zu erkennen. Laut den jüngsten Empfehlungen des Wissenschaftsrates sind hochschulisch qualifizierte Pflegefachpersonen befähigt, an erster Stelle „bestehende und zukünftige Problemlagen wissenschaftsbasiert [zu] untersuchen und damit auch in vielfältiger Weise zentrale Beiträge zur Lösung der gegenwärtigen Versorgungsproblematik [zu] leisten“ (WR, 2023, S. 71–72). Längerfristig kann so die Versorgung der Patientinnen und Patienten durch Recherchen, Analysen und die Bewertung von Studien stärker wissenschaftsbasiert gestaltet und damit verbessert werden (ebd.; Pflegeberufgesetz §37, Abs. 3). Zudem sind akademisierte Pflegefachpersonen dazu befähigt, an der Entwicklung von Qualitätsmanagementkonzepten, Leitlinien und Expertenstandards mitzuwirken.

Das Handbuch des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR 6 Niveau) fügt hinzu, dass Absolvierende über Kompetenzen „zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld“ (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, 2013, S. 20–22) verfügen sollten. Damit diese im Studium erworbenen Kompetenzen im Berufsfeld ausgeübt werden können, fordert der Wissenschaftsrat 2023 die Arbeitgebenden auf, adäquate Stellen zu schaffen, damit die erfolgreiche Einmündung der hoch qualifizierten Fachpersonen gelingen kann (WR, 2023, S. 71–73). Außerdem stellt der Wissenschaftsrat fest, dass nachhaltige Bleibeoptionen und attraktive Karrierewege entstehen sollen bzw. die Rahmenbedingungen in der Berufspraxis entsprechend zu gestalten sind und führt als Beispiel eine größere Autonomie hinsichtlich versorgungsrelevanter Aufgaben und der Entscheidung über Versorgungspfade an (WR, 2023, S. 11–12).

Die Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart (DHBW) bietet seit 2013 ein berufsintegriertes Studienangebot an. Examinierete Pflegefachpersonen haben im Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft (APW) die Möglichkeit, einen Hochschulabschluss zu erlangen und ihre berufliche Tätigkeit mit dem Studium zu kombinieren. Der Studiengang APW ist ein berufsintegriertes Programm, das in der Regel nach drei Jahren zu einem Bachelorabschluss mit 210 Creditpoints führt. Dabei wechseln sich Präsenzphasen, die jeweils fünf Blockwochen pro Semester umfassen, mit Selbstlernphasen ab. Die Studierenden der Angewandten Pflegewissenschaft sind in der Regel weiterhin mit einem Arbeitsumfang von 75 Prozent beschäftigt, wobei die überwiegende Mehrheit im Schichtdienst arbeitet und mehr als die Hälfte familiäre Verpflichtungen hat. Die flexible Studienorganisation mit Präsenz- und Selbstlernphasen ermöglicht es den Studierenden, Weiterbildung, Karriere und Familie miteinander zu vereinen (Heeskens, Simon & Flaiz, 2015). Die Besonderheit des Studiengangs APW liegt zum einen in der umfassenden Berufserfahrung, welche die Studierenden bereits zu Studienbeginn haben. Des Weiteren liegt der Fokus des dual konzipierten Studiengangs auf dem Theorie- und Praxistransfer, im Rahmen dessen berufliche Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen reflektiert werden. Das Ergebnis ist ein Wissenstransfer, von dem sowohl die Theorie als auch die Praxis gleichermaßen profitieren.

Der Studiengang ist so konzipiert, dass einzelne und ausgewählte Wahlmodule als einsemestriges oder zweisemestriges Zertifikatsprogramm belegt werden können. Dieses Angebot wird sehr gut angenommen und kann als Einstieg dieser Pflegefachpersonen in die hochschulische Bildung bezeichnet werden. Die Akademisierung der Pflege kann durch solche Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung vorangetrieben und unterstützt werden.

Im Rahmen einer groß angelegten Absolvierendenbefragung war es mit Blick auf die Alumnae und Alumni des Studiengangs APW von besonderem Interesse, ob und wie sich deren Arbeitssituation durch das Studium verändert hat und ob sie die im Studium erworbenen Kompetenzen in ihrer beruflichen Praxis anwenden können. Präsentiert wird ein Ausschnitt der umfangreichen Ergebnisse zum Berufsverbleib, der Anerkennung der Kompetenzen seitens Vorgesetzten, Kolleginnen sowie Kollegen und Patientinnen und Patienten, den Karrieremöglichkeiten und der generellen Zufriedenheit mit dem Hochschulstudium der Absolvierenden. Die Ergebnisse werden zudem mit Blick auf die Empfehlungen des Deutschen Wissenschaftsrates (2023) und des Pflegeberufgesetzes diskutiert.

2 Methodik

Die Befragung wurde als Querschnittsstudie angelegt und mit einem standardisierten Fragebogen durchgeführt. Grundlage der abgefragten Themenkomplexe waren die Ergebnisse einer systematischen Literaturanalyse in internationalen Datenbanken. Insgesamt umfasste der Fragebogen 18 Fragen und bestand größtenteils aus geschlossenen Fragen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Die Fragen waren in vier inhaltliche Blöcke unterteilt, umrahmt von soziodemographischen Themen und einer Abschlussfrage. Die Anzahl der Fragen zum jeweiligen Themenblock und die abgefragten Inhalte der Items sind der Tabelle 1 zu entnehmen.

FRAGENBLOCK/ KATEGORIE	ANZAHL DER FRAGEN UND INHALT
Angaben zum Studium	1: Jahr des Studienabschlusses
Block A: Berufliche Tätigkeit	9: Beschäftigungsumfang, Wechsel des Arbeitgebenden, aktueller Arbeitsbereich, berufliche Tätigkeiten mit Hochschulischer Anforderung, besondere Aufgaben aufgrund des Hochschulabschlusses, Anteil der Tätigkeiten mit hochschulisch erworbenen Kompetenzen
Block B: Berufliche Entwicklung	3: Gehalt, aktuelle und geplante berufliche Entwicklung (Master)
Block C: Zufriedenheit mit dem Hochschulstudium	2: Zufriedenheit, Weiterempfehlung
Block D: Soziodemografische Merkmale	2
Abschlussfrage	1
Gesamt	18

Tab. 1: Fragenblöcke

Bei einigen Fragen waren Mehrfachnennungen möglich und es bestand bei mehreren Merkmalsausprägungen die Möglichkeit, weitere ergänzende Angaben in Form eines Freitextes zu machen. Der Online-Fragebogen wurde mit dem Programm „QuestionPro“ erstellt. Die Durchführung von Pretests diente dazu, die Verständlichkeit der Fragen und mögliche Schwierigkeiten in der Beantwortung zu prüfen und ergab eine angemessene Passung.

2.1 Datenerhebung

Die Zielpopulation der Querschnittserhebung waren alle Absolvierenden des berufsintegrierenden Pflegestudiengangs „Angewandte Pflegewissenschaft“ (Wintersemester

2015/2016 bis Sommersemester 2022). Die Erhebung fand vom 20.04.2023 bis 31.05.2023 statt. Die insgesamt 108 Alumnae und Alumni erhielten via E-Mail einen Link zur Online-Befragung.

Die Umfrage erfolgte unter Berücksichtigung der Datenschutzvorgaben der Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO) (Bundesministerium der Justiz, 2023). Ethische Bedenken können aufgrund der Freiwilligkeit, der Anonymisierung der Daten sowie der vorhandenen Abbruchmöglichkeit während der Beantwortung des Fragebogens ausgeschlossen werden. Die durchschnittliche Beantwortungszeit des Fragebogens betrug ca. acht Minuten. Die Studie (Studiendesign, Erhebung und Datenauswertung) wurde durch die DHBW Stuttgart finanziert.

Die deskriptive Datenanalyse, inklusive Datenbereinigung erfolgte mithilfe der Statistiksoftware „IBM SPSS Statistics 27“ (kurz SPSS). Die erhaltenen Freitextantworten wurden qualitativ analysiert und hinsichtlich ihrer Häufigkeit zusammengefasst bzw. kategorisiert.

3 Ergebnisse

Insgesamt füllten 54 von 108 kontaktierten Alumnae und Alumni den Online-Fragebogen aus. Das ergibt eine Rücklaufquote von 50%. Von den befragten Personen ordneten sich 88,9% (von N=54) dem weiblichen Geschlecht und 11,1% dem männlichen Geschlecht zu. Sehr viele Fragen wurden von allen Befragten ausgefüllt, die jeweilige Anzahl der Rückmeldungen ist pro Fragenaspekt angegeben. Das durchschnittliche Alter der Absolvierenden Stichprobe betrug 45 Jahre.

Die erhobenen Ergebnisse unterteilen sich in folgende Bereiche: aktuelle Beschäftigungssituation, Arbeitsbereiche und besondere Aufgaben sowie Kompetenzanerkennung und Gehaltszufriedenheit. Abschließend wurde die berufliche Entwicklung nach dem Studium und die Zufriedenheit mit dem Studium dargestellt.

3.1 Aktuelle Beschäftigungssituation

98,1% der Absolvierenden (von N=54) gaben zum Befragungszeitpunkt an, in einem Beschäftigungsverhältnis zu stehen. Dabei sind 53,7% der Befragten mit einem Beschäftigungsanteil von 100% beruflich tätig, 37% mit einem Beschäftigungsanteil zwischen 50% und 99% und 6,6% arbeiten in Teilzeit mit weniger als 50%. Der Großteil der Befragten (75,9%) ist nach dem Studium beim gleichen Arbeitgebenden geblieben. Lediglich 22,2% gaben an, dass sie nach dem Studienabschluss ihren Arbeitgebenden gewechselt hatten.

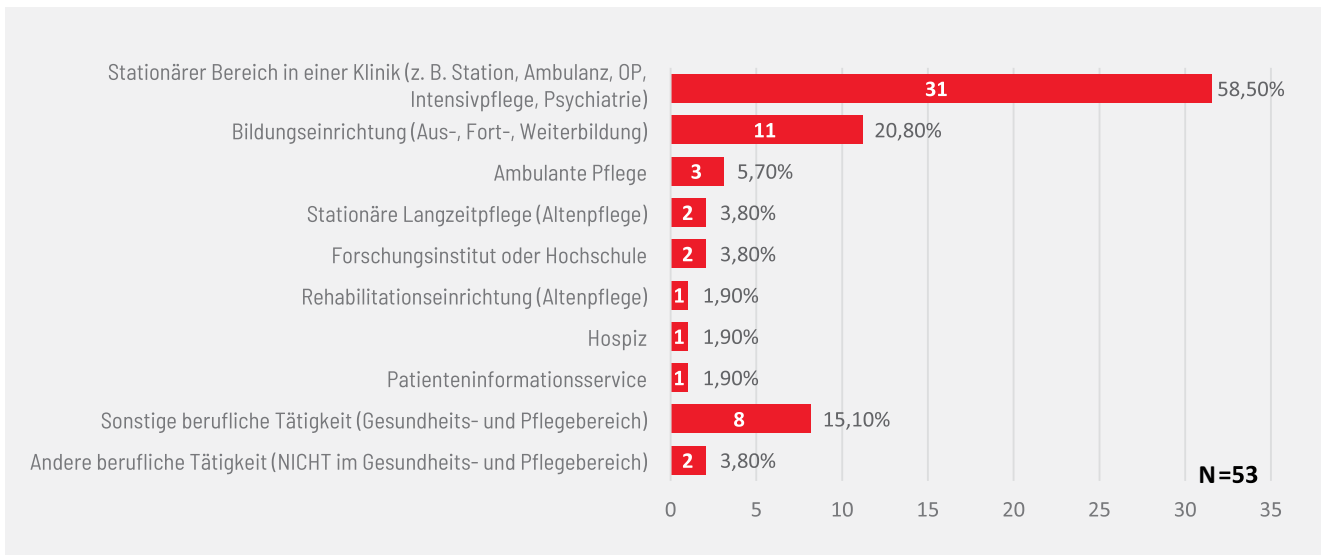


Abb. 1: Arbeitsbereiche (Mehrfachnennungen möglich)

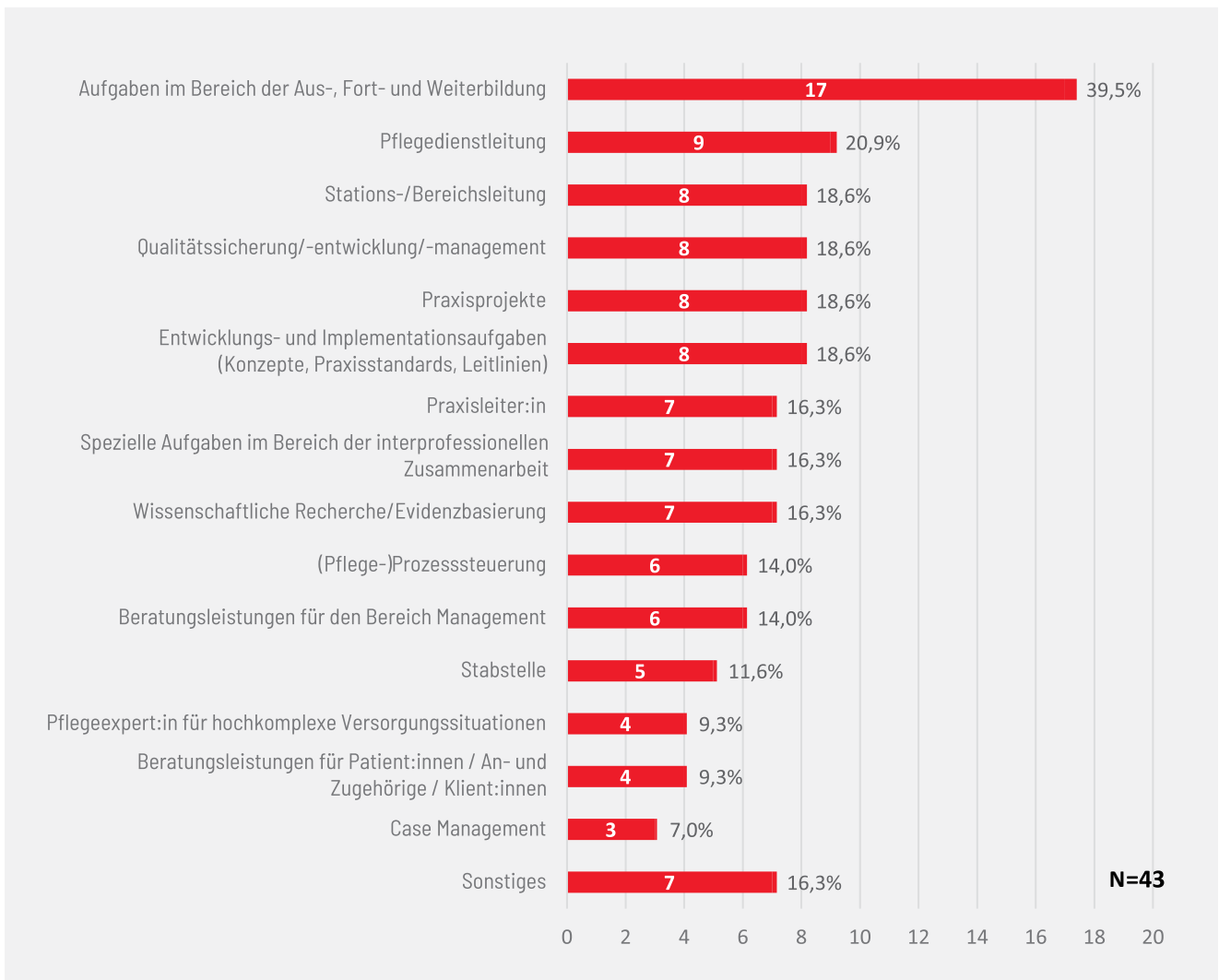


Abb. 2: Besondere Aufgaben aufgrund des Hochschulabschlusses (Mehrfachnennungen möglich)

3.2 Arbeitsbereiche

Gefragt nach den aktuellen Arbeitsbereichen gab der größte Teil der Absolvierenden mit 58,5% an (von N=53) in stationären Bereichen von Kliniken (Station, Ambulanz, OP, Intensivpflege, Psychiatrie etc.) tätig zu sein. Weitere 20,8% arbeiten in Bildungseinrichtungen und 5,7% in der ambulanten Pflege. Genannt wurden außerdem Arbeitsbereiche wie die Stationäre Langzeitpflege (Altenpflege), Forschungsinstitute oder Hochschulen, Rehabilitationseinrichtungen/-kliniken, das Hospiz und der Patienteninformationsservice. 3,8% aller Befragten gaben an, dass sie anderen beruflichen Tätigkeiten außerhalb des Gesundheits- und Pflegebereichs nachgehen. Alle weiteren Arbeitsbereiche wurden der Kategorie Sonstiges zugeordnet. Die folgende Abbildung 1 zeigt die genannten Arbeitsbereiche.

3.3 Besondere Aufgaben

Der Großteil (79,6% von N=54) der Absolvierenden des Studiengangs Angewandte Pflegewissenschaft gab an, in der aktuellen beruflichen Tätigkeit Aufgaben zu übernehmen, die sich von einer examinierten Pflegefachkraft ohne Hochschulabschluss unterscheiden. Am häufigsten wurden besondere Aufgaben in den Bereichen Aus-, Fort- und Weiterbildung (39,5% von N=43, die besondere Aufgaben angegeben hatten), Leitungspositionen (39,5%) und Qualitätssicherung/-entwicklung/-management (18,6%) genannt. Der Abbildung 2 sind alle genannten besonderen Aufgaben zu entnehmen, die von mindestens 5% genannt wurden.

3.4 Kompetenzanerkennung

Die Alumnae und Alumni wurden gebeten, auf einer Skala von 1 bis 5 (1=0%, 2=1-25%, 3=26-50%, 4=51-75% und 5= 76-100%) anzugeben, für wieviel Prozent Ihrer Tätigkeiten sie hochschulisch erworbene Kompetenzen benötigen (vgl. Abbildung 3).

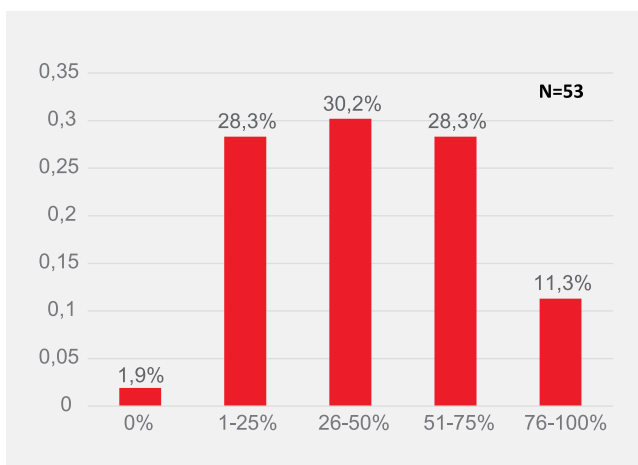


Abb. 3: Selbsteinschätzung: Kompetenzanwendung (in Prozent)

Ein Drittel (28,3% von N=53) schätzt den Anteil an Tätigkeiten, für die sie die im Studium erworbene Kompetenz nutzen, mit 1 bis 25% ein. 30,2% gaben an, für 26 bis 50% ihrer Tätigkeiten die hochschulisch erworbenen Kompetenzen zu benötigen, bei 28,3% sind es bereits 51 bis 75%. 11,3% der befragten Alumnae und Alumni gaben abschließend an, dass sie ihre erworbenen Kompetenzen für 76 bis 100% der Tätigkeiten benötigen.

Die Absolvierenden wurden nach den Reaktionen in ihrem aktuellen beruflichen Umfeld auf Ihren Bachelorabschluss befragt. Hier zeigten sich erwähnenswerte Unterschiede in der Reaktion verschiedener Gruppen.

75,5% (von N=53) der Befragten gaben an, dass ihre Kompetenzen durch den Bachelorabschluss vom Kollegium *eher positiv bis positiv* anerkannt werden. Mit Blick auf die Vorgesetzten gaben ebenfalls 77,3% der befragten Personen (von N=53) an, dass ihre Kompetenzen durch den Hochschulabschluss *eher positiv bis positiv* anerkannt wurden. Bei den ärztlichen Kolleginnen und Kollegen fiel die Reaktion *weniger positiv* aus. Hier gaben lediglich 34% der befragten Personen (von N=53) an, dass ihre hochschulischen Kompetenzen *eher positiv bis positiv* gesehen wurden. Ein ähnliches Bild zeigte sich bei den Reaktionen der Patient:innen/Klient:innen/Bewohner:innen von denen nur 28,9% (von N=52) die hochschulischen Kompetenzen *eher positiv bis positiv* anerkennen.

3.5 Gehaltszufriedenheit

Die Frage zur Gehaltszufriedenheit wurde von den Befragten auf einer Skala von 1 (sehr unzufrieden) bis 5 (sehr zufrieden) bewertet. Hier gab der Großteil der Befragten (41,5% von N=53) an, mit ihrem Gehalt zufrieden zu sein, nur 24,5% sind mit Ihrem Gehalt unzufrieden (von N=53). 55,1% der Befragten Alumni und Alumnae gaben an, dass Sie aufgrund Ihres Bachelorabschlusses in ihrer aktuellen beruflichen Position höher entlohnt werden (N=49).

3.6 Berufliche Entwicklung

Bei der Frage zur beruflichen Entwicklung wurde erkennbar, dass ein hoher Anteil einen Masterabschluss anstrebt. 55,6% (von N=36) der befragten Alumnae und Alumni befanden sich zum Erhebungszeitpunkt bereits in einem Masterstudiengang oder streben diesen an. Dabei interessierte sich knapp die Hälfte der Personen (48,5% von N=36) für einen pflegewissenschaftlichen Masterstudiengang. 36,4% interessieren sich für einen Masterabschluss mit pädagogischer Ausrichtung, 30,3% für einen Masterabschluss mit einem patient:innen-/klient:innennahen Qualifikationsziel und 21,2% haben Interesse an einem interprofessionell ausgerichteten Masterstudiengang. Überdies interessierten sich 11,1% für eine Promotion.

22,2% (von N=36) der Befragten gehen bereits einer Leitungsfunktion im mittleren oder oberen Management nach. Einer Lehrtätigkeit in Aus-, Fort- und Weiterbildung gehen 16,7% aller Absolvierenden nach, ebenfalls 16,7% arbeiten im Qualitätsmanagement. Weitere 11,1% gehen einer beratenden Tätigkeit nach.

4 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Befragung liefert erstmals Aussagen über die Arbeits- und Aufgabenbereiche, die Umsetzung der hochschulisch erworbenen Kompetenzen sowie den Verbleib und die Zufriedenheit von Absolvierenden eines berufsintegrierenden Bachelorstudiengangs in Baden-Württemberg. Es wird verdeutlicht, dass sich durch die hochschulischen Qualifikationen von Pflegefachpersonen des berufsintegrierenden Modells die Beschäftigungssituation, die Arbeitsbereiche und die besonderen Aufgaben von nicht hochschulisch qualifizierten Pflegefachpersonen unterscheiden. Das kann zumindest bezogen auf die im Rahmen dieser Studie befragte Stichprobe attestiert werden. Eine Überprüfung der Ergebnisse sollte durch eine weitere Studie überprüft werden.

Der Großteil der befragten Alumnae und Alumni (58,5% von N=54) arbeitet im stationären Bereich in einer Klinik. Es muss festgestellt werden, dass der Studiengang bis zum Erhebungszeitpunkt kaum Pflegefachpersonen aus der ambulanten Pflege und der stationären Langzeitpflege anspricht. Das Pflegeberufegesetz verweist allerdings ausdrücklich darauf, dass hochschulisch ausgebildete Pflegefachpersonen auch im ambulanten Setting und im Setting der stationären Langzeitpflege arbeiten sollen (Pflegeberufegesetz, §37, Abs. 2). Diese Zielgruppe wird durch das Studienangebot nicht erschlossen. Die Ursachen dieser Tatsache müssen in der Folge durch weitere Forschungsprojekte evaluiert werden.

79,6% der befragten Personen (von N=54) gaben an, dass sie besondere Aufgaben aufgrund ihres Hochschulabschlusses ausüben, durch die sie sich von einer examinierten Pflegefachkraft ohne Hochschulabschluss unterscheiden. Die Arbeits- und Aufgabenbereiche wurden mit den Vorgaben des Pflegeberufegesetzes und der Vorschläge des Wissenschaftsrates verglichen. Es zeigt sich, dass die hochschulisch qualifizierten Pflegenden durch das Studium in Bereichen arbeiten, die mit den politischen Vorgaben und Vorschlägen übereinstimmen: 39,5% (von N=43) übernehmen Aufgaben im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Ebenfalls 39,5% (von N=43) der Befragten sind in Leitungspositionen als Stationsleitungen, Bereichs- und Pflegedienstleitungen tätig. 16,3% der Alumnae und Alumni haben besondere Aufgaben im Bereich der wissenschaftlichen Recherche und der Evidenzbasierung und erfüllen damit die Forderungen des Pflegeberufegesetzes, dass

die Versorgung der Pflegeempfangenden wissenschaftsbasierter erfolgen soll (Pflegeberufegesetz §37, Abs. 3). Eine weitere gesetzliche Forderung ist die Aussage, dass hochschulisch qualifizierte Pflegenden an der Entwicklung von Qualitätsmanagementkonzepten, an Leitlinien und Expertenstandards mitwirken sollen (Pflegeberufegesetz §37, Abs. 3). Auch diese Aufgaben werden von Absolvierenden des Studiengangs übernommen, 18,6% der Befragten nehmen Aufgaben im Tätigkeitsbereich des Qualitätsmanagements wahr. Durch die Dualität im Studiendesign aller DHBW-Studienangebote liegt der Fokus des berufsintegrierenden Pflegestudiums auf der Verzahnung der Theorie und der Praxis und wissenschaftliche Erkenntnisse können daher idealerweise direkt in die Versorgung transferiert werden.

Die Anwendung hochschulisch erworbener Kompetenzen durch Absolvierende zeigt sich in ihren Berichten über ihre beruflichen Aufgaben. Bestätigt und tiefer beleuchtet wird dieser Aspekt durch die direkte Nachfrage, bei wie vielen Tätigkeiten und Aufgaben diese hochschulischen Kompetenzen im täglichen Arbeiten benötigt werden. In den Antworten zu dieser Frage nach der Kompetenzanwendung wird sichtbar, dass 39,6% (von N=54) der befragten Personen ihre im Studium erworbenen Kompetenzen häufig bis sehr häufig nutzen. Dieses Ergebnis zum unmittelbaren Nutzen der an Hochschulen erworbenen Fähigkeiten steht dabei im Gegensatz zu den Erkenntnissen der Verbleibstudie der Absolventinnen und Absolventen der Modellstudiengänge in Nordrhein-Westfalen (Dieterich et al., 2019). Diese Studie kommt zu dem Schluss, dass Absolvierenden von Studiengängen mit primärer Qualifikation ihre Hochschulkompetenzen nur eingeschränkt anwenden können. Ob es diesen beschriebenen Unterschied der Anwendung und Umsetzung von hochschulischen Kompetenzen zwischen Absolvierenden berufsintegrierender und primärqualifizierender bzw. ausbildungsintegrierender Modelle wirklich strukturell gibt, müssen weitere Untersuchungen zeigen. Es könnte aber ein Zeichen dafür sein, dass Studierende, die vor dem Studium bereits über mehrere Jahre Berufserfahrung als Pflegefachpersonen erworben haben und dann in einem additiven Modell ihre wissenschaftlichen Kompetenzen noch erwerben, diese dann nach dem Studium auch anwenden können.

Die Ergebnisse zur Anerkennung der hochschulischen Kompetenzen von Seiten der Kolleginnen und Kollegen sind ambivalent je nach Berufsgruppe. Im Umfeld der pflegerischen Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzten werden diese neuen akademisch erworbenen Kompetenzen gesehen und anerkannt bzw. eher positiv bis positiv wahrgenommen. Diese positive Wahrnehmung zeigt sich allerdings nicht bezogen auf die Ärzteschaft und Patient:innen. Hier fiel die Reaktion weniger positiv aus, nur ein kleiner Teil nimmt diese hochschulischen Kompetenzen positiv wahr. Diese Erkenntnis kann darauf hinweisen, dass es weiterhin kein klares und

anerkanntes Berufsbild für hochschulisch qualifizierte Pflegekräfte gibt und es einer Neudefinition des gesellschaftspolitischen Stellenwerts von Pflege bedarf.

Die Studie macht Aussagen über das Gehalt der studierten Pflegefachpersonen. Über die Hälfte der befragten Alumnae und Alumni (55,1% von N=54) gab an, dass sie aufgrund ihres Bachelors eine höhere Entlohnung bekamen. Insgesamt 51,8% (von N=49) der befragten Personen sind mit ihrem Gehalt zufrieden bis sehr zufrieden sind.

Baumann und Kugler (2019) kamen in ihrer bundesweiten Verbleibstudie zu dem Ergebnis, dass der Großteil der befragten Alumnae und Alumni keinen langfristigen Verbleib in ihrem aktuellen Praxisfeld anstrebte und sich teilweise in weiterführenden Masterstudiengängen befand (ebd.). Das entspricht teilweise den Ergebnissen dieser Verbleibstudie. Es besteht seitens der Absolvierenden des Studiengangs Angewandte Pflegewissenschaft der DHBW Stuttgart ebenfalls ein hohes Interesse an weiterführenden Studiengängen. 37% der befragten Alumnae und Alumni (von N=54) streben einen Master an und 20,4% der Befragten befanden sich zum Erhebungszeitpunkt bereits in einem Masterstudium. Ein Fokus der vorliegenden Befragung lag auf der Frage, ob die Befragten nach dem Studium beim gleichen Arbeitgebenden geblieben sind oder aber ein Wechsel erfolgte. Diese Frage basiert u. a. auf der Forderung des Wissenschaftsrates, dass die Berufspraxis, also die Arbeitgebenden, Bleibeoptionen und attraktive Karrieremöglichkeiten schaffen sollen (WR, 2023, S. 11–12). Für die befragten Absolvierenden kann die Aussage getroffen werden, dass diese in der Mehrheit (75,9% von N=54) sich auch nach Ende des Studiums bei ihrem Arbeitgebenden zumindest so wohl fühlen, dass sie weiterhin für diesen tätig sind. Die Arbeitgebenden scheinen es geschafft zu haben, ihnen attraktive Möglichkeiten zu bieten weiterhin bei ihnen zu arbeiten.

Da die meisten Befragten besondere Aufgaben und Tätigkeiten verantworten, kann daraus geschlossen werden, dass diese Arbeitgebenden, die ein berufsintegrierendes Studium ihrer Mitarbeitenden unterstützen, die Forderung nach Bleibeoptionen positiv umsetzen. Da es sich beim Bachelorstudium um ein berufsintegrierendes Modell handelt und beim Großteil der Absolvierenden nach Beendigung des Studiums kein Arbeitgebendenwechsel stattfand, besteht auch die Möglichkeit, dass die Absolvierenden, die Interesse an einem Masterstudium haben, dieses ebenfalls berufsintegriert oder berufsbegleitend absolvieren. Ein Wechsel in ein anderes Praxisfeld muss daher nicht zwingend stattfinden, vielmehr haben Arbeitgebende die Chance, Masterabsolvierende ebenfalls gewinnbringend in ihrem Unternehmen einzusetzen.

Außerdem interessieren sich 30,3% (von N=33) der befragten Personen für einen Masterstudiengang, der nach Abschluss

auf die direkte Patient:innenversorgung abzielte. 48,5% interessierten sich für einen pflegewissenschaftlichen Masterstudiengang, 36,4% für einen Masterabschluss mit pädagogischer Ausrichtung und 21,2% haben Interesse an einem interprofessionell ausgerichteten Masterstudiengang. Jedoch weckten auch Masterstudiengänge mit einer anderen Ausrichtung die Neugierde der befragten Alumnae und Alumni. Demnach bekundeten 12,1% das Interesse an einem Master mit einer betriebswirtschaftlichen Ausrichtung und vereinzelt wurden die Masterstudiengänge Intensive Care und Organisationsentwicklung bzw. Projekt- und Changemanagement genannt.

5 Fazit

Die vorgestellten Ergebnisse und die nachfolgenden Schlussfolgerungen lassen sich aufgrund der Stichprobengröße (N=54) nicht generalisieren. Die Studie liefert dennoch interessante Erkenntnisse, die für Pflegefachpersonen, die mit dem Gedanken spielen, berufsintegrierend auch noch in einem späteren Lebensalter zu studieren, von Interesse sein können. Auch Arbeitgebende können aus den Erkenntnissen wertvolle Informationen und Ideen erhalten, in welchen Arbeitsbereichen und mit welchen Aufgaben andere Arbeitgebende studierte Pflegefachpersonen mit Berufserfahrung einsetzen.

Die Anforderungen des Wissenschaftsrates und des Pflegeberufgesetzes werden durch dieses berufsintegrierende Studienmodell zu großen Teilen erfüllt, da der erfolgreiche Abschluss des Studiums Angewandte Pflegewissenschaft an der DHBW den befragten Absolvierenden vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet und sie ihre erworbenen hochschulischen Kompetenzen anwenden und bei ihren Arbeitgebenden einbringen können. Das zeigt sich in der Zufriedenheit mit den Arbeitgebenden und dem hohen Verbleib auch nach Studierendende beim gleichen Arbeitgebenden. Abschließend kann festgestellt werden, dass die befragten Pflegefachpersonen insgesamt sehr zufrieden mit ihrer Entscheidung sind, auch im späteren Lebensalter noch berufsintegrierend zu studieren und fast alle (96,3% von N=54) dieses Studienmodell weiterempfehlen. Der individuelle Einstieg in das Studium wird durch die vielfältigen Zertifikatsprogramme unterstützt und die Durchlässigkeit an die Hochschule ist durch diese Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung möglich. Die Erkenntnis, dass diese Alumnae und Alumni des berufsintegrierenden Studiengangs trotz ihrer Lebensphase, in der sie studieren, fast alle zufrieden mit ihrer Entscheidung für das Studium sind, zeigt, dass auch Studienangebote, die weder auf einem klassischen Studienmodell basieren und eine andere Zielgruppe im Fokus haben, erfolgreich und wertvoll für die Gesellschaft sind.

Literatur

Baumann, A.-L. & Kugler, C. (2019). Berufsperspektiven von Absolventinnen und Absolventen grundständig qualifizierender Pflegestudiengänge – Ergebnisse einer bundesweiten Verbleibstudie. *Pflege*, 32(1), 7–16. <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000651>

Bundesministerium der Justiz (2023). *Datenschutz-Grundverordnung*. Abgerufen am 16. November 2023 von https://www.bmj.de/DE/themen/digitales/DSGVO/DSGVO_node.html

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*. Abgerufen am 05. Dezember 2023 von https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/dqr_handbuch_01_08_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Dieterich, S., Hoßfeld, Ä.D., Latteck, M., Bonato, K., Fuchs-Rechlin A., Helmbold, J., große Schlarman, S. & Heim, S. (2019). *Verbleibstudie der Absolventinnen und Absolventen der Modellstudiengänge in Nordrhein-Westfalen (VAMOS)-Abschlussbericht*. Abgerufen am 05. Dezember 2023 von https://www.mags.nrw/system/files/media/document/file/vamos_abschlussbericht_hsg_endversion_publication.pdf

Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates (Hrsg.) (2022). *HQG-plus-Studie zu Hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitssystem – Update. Quantitative und qualitative Erhebungen der Situation in Studium, Lehre, Forschung und Versorgung (Studienbericht)*. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates. <https://doi.org/10.57674/v8gx-db45>

Heeskens, K., Simon, A. & Flaiz, B. (2015). Der Studiengang Angewandte Pflegewissenschaft. Möglichkeit für Pflegefachpersonen berufsbegleitend zu studieren und „patienten-nah“ tätig zu sein“. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 52–54. <https://doi.org/10.11576/zhwb-3710>

Pflegeberufegesetz (PflBG). *Pflegeberufegesetz vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2581), das zuletzt durch Artikel Artikel 9a des Gesetzes vom 11. Juli 2021 (BGBl. I S. 2754) geändert worden ist*. Abgerufen am 04. Dezember 2023 von <https://www.gesetze-im-internet.de/pflbg/BJNR258110017.html>

WR – Deutscher Wissenschaftsrat (2023). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Abgerufen am 31. Oktober 2023 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2023/1548-23>

Autor:innen

Dr. Katrin Heeskens

katrin.heeskens@dhbw-stuttgart.de

Ivana Birisic, M.Sc.

ivana.birisic@dhbw-stuttgart.de

Maximilian Weber, M.A.

gym.koenigin-olga-stift@eva-schulsozialarbeit.de

Prof.'in Dr.'in Bettina Flaiz

bettina.Flaiz@dhbw-stuttgart.de

Prof.'in Dr.'in Anke Simon

anke.simon@dhbw-stuttgart.de

Akademisierung der Praxisanleiter:innen- weiterbildung in Gesundheitsfachberufen

Ein hochschulisches Weiterbildungskonzept

DANIELA SCHLOSSER

KIRSTEN GÖKEN

MYRÈSE LARKAMP

Kurz zusammengefasst ...

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Akademisierung in den Gesundheitsfachberufen sowie den damit einhergehenden Veränderungen entsprechender gesetzlicher Grundlagen ist von einem steigenden Bedarf an hochschulisch ausgebildeten Praxisanleitungen auszugehen. Dabei sind Praxisanleitende als Personen zu verstehen, welche Lernende in den Gesundheitsfachberufen (z. B. in der Pflege oder im Hebammenwesen) während ihrer praktischen Ausbildung anleiten und begleiten.

Einen Unterschied zwischen der Praxisanleitung von Auszubildenden und Studierenden gibt es bisher nicht, obwohl Erstere auf Kompetenzniveau 4 und Zweitere auf Kompetenzniveau 6 im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) mit durchaus unterschiedlichen Handlungs- und Reflexionsanforderungen ausgebildet werden. Wie die praktische Anleitung vor dem Hintergrund dieser verschiedenen Kompetenzniveaus gestaltet wird, wurde bisher nicht berücksichtigt. Eine Qualifikation von Praxisanleitenden auf akademischen Niveau hat bisweilen kaum Einzug in die hochschulische Weiterbildungslandschaft gehalten.

Somit fühlte sich eine Projektgruppe der FH Münster dazu aufgefordert, sich mit der zentralen Frage notwendiger Kompetenzen akademisierter Praxisanleitungen auseinanderzusetzen und konzipierte entsprechend eine Praxisanleiter:innen-Weiterbildung als Hochschulzertifikatskurs für Gesundheitsfachberufe. Dazu wurde zunächst eine Literaturrecherche durchgeführt, deren Ergebnisse zur Entwicklung einer sich anschließenden Gruppendiskussion dienten. Abschließend wurde das Datenmaterial mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Auf der

Grundlage dieser Ergebnisse wurden interprofessionelle Weiterbildungsinhalte generiert, die den Schwerpunkt v. a. auf die Berufspädagogik legen aber auch Einblicke in die unterschiedlichen Berufs- und Bildungssysteme offerieren. Dieser Kurs wird den aktuellen Anforderungen und Herausforderungen sowohl der beruflichen als auch der hochschulischen Ausbildung innerhalb der Gesundheitsfachberufe gerecht.

Schlagnote: Praxisanleitung, Wissenschaftliche Weiterbildung, Akademisierung Gesundheitsfachberufe, Interdisziplinarität

1 Einleitung

Die Ausbildung in den verschiedenen Gesundheitsfachberufen, wie z. B. die Pflegeausbildung, die Ausbildung in den Therapieberufen (Logopädie, Physio- und Ergotherapie), sowie die Ausbildung im Rettungs- und Hebammenwesen sind untergliedert in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Dabei findet die Ausbildung im Hebammenwesen ausschließlich auf akademischem Niveau statt. In den anderen Gesundheitsberufen kann diese sowohl an einer Hochschule als auch an einer Fachschule erfolgen. *Auszubildende* in den Gesundheitsfachberufen werden im Hinblick des deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) auf Niveau 4 ausgebildet. Dies erfordert „Kompetenzen, die zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz, 2024). *Studierende* der Gesundheitsfachberufe hingegen werden auf DQR Niveau 6 qualifiziert.

Dies

„beschreibt Kompetenzen die zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld benötigt werden. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet“ (ebd.).

In allen Fällen *müssen* die Lernenden ihren praktischen Teil an berufspraktischen Einrichtungen absolvieren. Innerhalb der praktischen Ausbildung werden die Auszubildenden und Studierenden von Praxisanleitenden angeleitet (u. a. § 6 Abs. 3 oder § 38 Abs. 3 PflBG; § 5 Abs. 3 NotSanG; § 14 HebG). Die Praxisanleiter:innen begleiten „die Lernprozesse der Auszubildenden in der [...] -praxis und leben vor, was professionelle Pflege bedeutet“ (Klein, Peters, Garcia González & Dauer, 2021, S. 13).

Der Begriff der Praxisanleitung hat sich in Deutschland mit Einführung des § 4 PflAPrV oder des § 14 HebG weiter etabliert, nachdem der Gesetzgeber diese zur Sicherstellung der praktischen Ausbildung als notwendig erachtet. So fungieren Praxisanleitende als „[...] unmittelbare Kontaktperson für den Auszubildenden während der praktischen Ausbildung und [sind] Ansprechpartner der [Hoch-] Schulen“ (Pluntke, 2021, S. 5). Sie agieren als Schnittstelle zwischen dem Lernort Praxis und dem Lernort Hochschule/Schule.

Um Praxisanleiter:in zu werden, muss u. a. eine 300-stündige berufspädagogische Zusatzqualifikation absolviert werden (u. a. § 4 Abs. 3 PflAPrV; § 3 Abs. 1 Nr.1c NotSan-APrV; § 10 Abs. 1 Nr.3 HebStPrV). Ein vorheriges Studium ist hier nicht vorgesehen, sodass die Weiterqualifizierung zum Praxisanleitenden bisher nicht auf akademischem Niveau erfolgt.

Doch wie sieht eine derartige Weiterbildung von Praxisanleitenden für Studierende im Gesundheitswesen aus? Wie werden Studierende der Pflege, des Hebammen- und Rettungswesens oder der Therapieberufe in der Praxis angeleitet? Dieser Frage widmete sich eine Projektgruppe und konzipierte eigens für diese Zielgruppe einen interprofessionellen Hochschulzertifikatskurs „Praxisanleitung für akademisiertes Gesundheitsfachpersonal“.

2 Gesetzliche Rahmenbedingungen und Weiterbildungsbedarfe

Unter anderem durch die (Voll-)Akademisierung der Hebammenausbildung und die gesetzliche Verankerung von Praxisanleitung in § 14 HebG, §§ 6 & 38 PflBG und § 5 NotSanG erhält die Position der Praxisanleitung eine deutliche Aufwertung. Ein Blick in die aktuellen Berufsgesetze der Therapieberufe hingegen verrät, dass Praxisanleitung hier weder beschrieben noch

geregelt ist. Innerhalb dieser normativen Grundlagen (ErgThG, 1976 und ErgThAPrV, 1999; MPhG, 1994 und PhysTh-APrV, 1994; LogopG, 1980 und LogAPrO, 1980) sucht man vergeblich nach Themen wie Praxisanleitung oder Theorie-Praxis-Transfer und stellt fest, dass diese bisher keine Berücksichtigung in der Ausbildung finden. Jedoch wird innerhalb des Deutschen Bundestages bereits über derartige Themen u. a. für die Physiotherapieausbildung diskutiert (Deutscher Bundestag, 2019, S. 3). Auf dem Weg der Professionsentwicklung ist vor allem das Hebammenwesen den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2012, S. 82) gefolgt und bietet die Ausbildung ausschließlich auf hochschulischem Niveau an. Jedoch werden auch in den Pflegeberufen, dem Rettungswesen und in den Therapieberufen Transformationen im Hinblick auf Akademisierungsbestrebungen deutlich und empfohlen (ebd.). Die derzeitige Praxisanleitung entspricht nicht den unterschiedlichen Qualifikationsbestrebungen der Lernenden, die sich im Rahmen der Ausbildung auf Niveaustufe 4 und im Rahmen eines Studiums auf Niveaustufe 6 des DQR bewegen.

So erfolgt die „Weiterbildung von Praxisanleitenden in den Pflegeberufen nach wie vor zumeist im außerhochschulischen Kontext im Rahmen einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation“ (Tschupke & Meyer, 2020, S. 27). Bisher erfolgt die Festlegung der Inhalte dieser Zusatzqualifikation anhand von Empfehlungen, wie z. B. der Deutschen Krankenhausgesellschaft (2019), der Pflegekammer NRW (2023), der Landespflegekammer Rheinland-Pfalz (2018) oder der Neksa-Arbeitsgruppe (2020). Die inhaltliche Ausgestaltung der Weiterbildungen obliegt somit meist den einzelnen Weiterbildungsstätten.

Hochschulische Weiterbildungsangebote zur Qualifizierung von Praxisanleitenden unterliegen bisher keiner formalen Vorgabe. Selbst dem Deutschen Bundestag liegen keine Informationen darüber vor, über welches Qualifikationsprofil eine Praxisanleitung im Umgang mit hochschulisch Lernenden verfügen muss (Deutscher Bundestag, 2019, S. 6). Baden-Württemberg hat z. B. die Anforderungen an eine akademisch ausgebildete Praxisanleitung bis zum 31. Dezember 2029 landesrechtlich ausgesetzt (§ 1 HSchulPflAPrAnIV BW). Dies ist auch im Hinblick auf § 31 Abs. 1 PflAPrV möglich. Hier wird formuliert, dass die Länder bis zum 31.12.2029 auch abweichende Anforderungen an die Eignung der praxisanleitenden Personen formulieren können. Somit gelten in Deutschland die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die sich aus § 31 der PflAPrV ergeben. Aufgrund der Formulierung, dass die Praxisanleitung zukünftig „[...] in angemessenem Umfang [...] entsprechend den Vorgaben des modularen Curriculums [...] durch geeignetes, in der Regel hochschulisch qualifiziertes Pflegepersonal [...] die Praxiseinsätze sicher stellt [...]“ (§ 31 PflAPrV), steht hier zum einen die Frage im Raum, über welches Anforderungsprofil hochschulisch qualifiziertes Personal verfügt und zum anderen, wie die Ausgestaltung einer auf Hochschulniveau angesiedelten Zusatzqualifikation konzipiert sein muss.

Aus dieser Gemengelage hat sich ein hochschulisches Projekt entwickelt, das sich der Fragestellung widmet, mit welchem Handwerkszeug akademisierte Praxisanleitungen in Gesundheitsfachberufen ausgestattet sein müssen, um sowohl Studierende als auch Auszubildende adäquat anzuleiten. Das Ziel dieses Projekts war die Konzeption einer Praxisanleiter:innen-Weiterbildung als Hochschulzertifikatskurs für akademisierte Gesundheitsfachberufe. Die Projektgruppe nahm zu Beginn des Jahres 2022 mit einer Laufzeit von 24 Monaten ihre Arbeit auf.

Primär ergibt sich die Begründung zur Gestaltung einer wissenschaftlichen Weiterbildung zur akademisierten Praxisanleitung aus den Reformgesetzen des Hebammen- und Rettungswesens, sowie der Pflegeberufe, indem diese Position als Schnittstelle im Theorie-Praxis-Transfer sowohl für Auszubildende als auch für Studierende vorzuhalten ist. Aufgrund der Schlüsselposition der Praxisanleitung und der damit gleichzusetzenden Problematik innerhalb der teilkademierten Therapieberufe, und der längst überfälligen Reformierung hiesiger Gesetze, wird diese als Zielgruppe in den entwickelten Hochschulzertifikatskurs mit aufgenommen.

3 Vorgehensweise

Das Projektteam stellte sich die Frage, wie ein Weiterbildungsangebot zur Praxisanleitung auf Hochschulniveau für akademisierte Gesundheitsfachkräfte ausgestaltet sein muss. Damit wäre dieses Angebot zum damals angestrebten Zeitpunkt des Weiterbildungsbeginns im Mai 2023 deutschlandweit einzigartig in der wissenschaftlichen Weiterbildungslandschaft angesiedelt. Sowohl bei der Konzeption als auch bei der Umsetzung dieses Hochschulzertifikatskurses wird das Skills Lab als dritter Lernort integriert, um sowohl praxisleitende Fertigkeiten und Fähigkeiten anzubahnen als auch das Lernen im Skills Lab näher kennenzulernen, um es ggf. später im Rahmen der Praxisanleitung selbst einsetzen zu können.

Zusätzlich werden digitale Tools in das Konzept eingebunden, um die Weiterbildung durch digitale Lernmöglichkeiten und -angebote zu ergänzen. Darüber hinaus sollen die Weiterbildungsteilnehmenden das digitale Lernen als Instrument zur Lernortkooperation und Praxisanleitung erfahren. Ein derartiges Weiterbildungsangebot wäre für alle akademisierten Gesundheitsfachberufe denkbar, da der Schwerpunkt auf der Berufspädagogik und weniger auf der Berufswissenschaft liegt.

Diesem Projekt liegt neben der Erhebung des Forschungsstandes ein qualitativ-exploratives Forschungsdesign zugrunde. Aufgrund der Fragestellung und der Aktualität der Thematik wurden zunächst verschiedene Datenbanken genutzt, die in erster Linie berufspädagogische und berufswissenschaftliche Literatur im deutschsprachigen Raum zur Verfügung stellen. Hier wurden u. a. Datenbanken wie Carelit oder PubMed ver-

wendet, sowie in den Fachpublikationen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) gesucht. Aufgrund der Einmaligkeit dieser Schlüsselposition – auch vor dem Hintergrund der gesetzlichen Grundlagen – wurde hier vorwiegend Literatur aus dem deutschsprachigen Raum recherchiert.

Bereits während der Sichtung vorhandener Literatur wurde folgende Problemstellung deutlich: „Das Wissen innerhalb Deutschlands zur Zielgruppe der Praxisanleitenden ist spärlich“ (Cantiani, 2019, S. 282). Zwar hat sich mit Einführung des § 4 PflAPrV der Begriff der Praxisanleitung (in der Pflege) weiter etabliert, jedoch gibt es kaum Vorgaben zur Ausgestaltung der Position, vor allem nicht für den hochschulischen Kontext.

An die vorangegangene Literaturrecherche schließt der forschungsmethodische Teil an. Dort fanden zwei leitfadengestützte (Helfferich, 2009, S. 178) und auditiv gesicherte Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2019, S. 369–384) mit Studierenden des Gesundheitswesens zum Thema der akademisierten Praxisanleitung statt. Das Sample bestand dabei aus zwei verschiedenen Kohorten:

- ▶ 12 Master-Studierende eines pädagogischen Studienganges, welche über einen akademischen Abschluss der Pflege- oder Therapieberufe verfügen.
- ▶ 13 Bachelor-Studierende des Studienganges Pflege, welche ihr Studium vornehmlich berufsbegleitend absolvieren.

Dem zugrunde lag die Annahme, dass die ausgewählten Lernenden über Erfahrungen der Praxisanleitung verfügen und in der Lage sind, Wünsche und Vorstellungen bezüglich einer akademischen Praxisanleiter:innenweiterbildung und notwendiger Kompetenzen äußern zu können. Als Gruppendiskussionsgrundlage wurde folgendes Statement genutzt:

Eine Unterscheidung in der Qualifikation zwischen Praxisanleitern der beruflichen und der hochschulischen Ausbildung ist bisher nicht geboten.

Beispielhafte Leitfragen bzw. Erzählimpulse, die genutzt wurden, um die Diskussion aufrecht zu erhalten, lauteten:

- ▶ Was sollte Ihrer Meinung nach eine akademische Praxisanleitung können?
- ▶ Welche Methoden benötigt die Rolle der akademischen Praxisanleitung?
- ▶ Was unterscheidet die Arbeit mit Studierenden und Lernenden der beruflichen Ausbildung?

Die Gruppendiskussionen verliefen mit großer Eigendynamik, sodass durch die Moderatorinnen selten eingegriffen werden musste. Sie dauerten jeweils 36 und 46 Minuten. Die Audiodateien wurden transkribiert, analysiert und strukturiert (Maying, 2022 S. 49–53; Knigge-Demal, Rustemeier, Schönlaue & Sieger, 1993, S. 221–230; 1994, S. 33–47).

Nach der Transkription angelehnt an Kuckartz und Rädiker (2022, S. 167–168) diente das Strukturmodell der praktischen Anleitung (Knigge-Demal, et al., 1993, S. 221–230; 1994, S. 33–47) als Ausgangspunkt für die anschließende Kategorienbildung. Der Schwerpunkt dieses Strukturmodells liegt in „gezielt ausgewählten und auf den punktuellen Lehr- und Lernbedarf hin ausgerichteten Ausbildungssituation[en]“ (Knigge-Demal, et al., 1994, S. 33). Am Ende der Inhaltsanalyse entstand folgende Tabelle 1.

„[...] ich habe das nie erlebt, dass mir mal jemand in der Praxis gezeigt hat, als ich noch im Studium war, wie ich das halt irgendwie da auch integrieren konnte.“ (GD1: 163–165)

Hier wird deutlich, dass selbst die Studierenden, welche eine akademische Laufbahn in einem Gesundheitsfachberuf genossen haben, oftmals eher auf einer – vielleicht auch destruktiven – Ebene verbleiben und Äußerungen vornehmen, welche sich vornehmlich auf die politischen „[...] natürlich muss das Pflegegesetz [angepasst werden]“ (GD2: 29–30) und institutionellen Rahmenbedingungen „[...] es wird halt einfach nicht, ja nicht gewertschätzt [...]“ (GD1: 356–357) beziehen.

Konkrete inhaltliche Vorschläge werden weniger formuliert. Ob dies an der gewählten Methode der Gruppendiskussion mit der impliziten Ergebnisoffenheit und reduzierten Lenkbarkeit liegt, an den genutzten Leitfragen oder an dem beruflichen Selbstverständnis der Studierenden, konnte nicht abschließend geklärt werden. Offensichtlich ist eine konkrete (inhaltliche) Unterscheidung der Praxisanleitung von Auszubildenden bzw. Studierenden nur schwer greifbar: „Ich habe so ein bisschen Schwierigkeiten damit zu unterscheiden, was machen die, die nicht akademisiert sind, die Praxisanleiter und was ist der Unter-

schied zu denen, die akademisiert sind [...]“ (GD1: 65–68). Die Verschiedenartigkeit der dafür notwendigen Kompetenzen scheint schwer formulierbar. Dies liegt möglicherweise auch an fehlenden Vorbildern, da Praxisanleitung überwiegend von beruflich qualifizierten Praxisanleitenden übernommen wird.

Durch intersubjektive Validierungsprozesse (Steinke, 2015, S. 324) innerhalb des Projektteams und innerhalb von Diskursen mit den Verantwortlichen der hiesigen Pflegestudiengänge konnten dennoch Weiterbildungsinhalte generiert und antizipiert werden. Eine derartige Antizipation ist notwendig, da es bisher an empirischen Erkenntnissen bezüglich eines Aufgabenprofils von akademisch qualifizierten Praxisanleitenden mangelt (Duvneck, Rahner, Darmann-Finck, 2023, S. 127). Dabei wurde deutlich, dass sich zwar viele Inhalte im Vergleich zu bisherigen Praxisanleiter:innenweiterbildungen ähneln, welche im Rahmen einer hochschulischen Qualifizierung jedoch einer Anpassung auf die anzuleitende Zielgruppe bedürfen. So konnte festgestellt werden, dass v. a. die Rolle von akademisierten Gesundheitsfachpersonen innerhalb der praktischen Anleitung, bezogen auf das zukünftige Berufsfeld, gestärkt werden muss. Weiterhin wurde diskutiert, wie genau wissenschaftliche Erkenntnisse Einzug in die praktische Anleitung von Studierenden erhalten können – dies erfordert ein methodisches Repertoire für akademisch qualifizierte Praxisanleiter:innen, um diesem Bedarf gerecht werden zu können. Weiterhin stellt sich die Frage, wie genau zu „Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz, 2024) (im Hinblick auf das Studium) praktisch angeleitet werden kann.

HAUPTKATEGORIEN <small>(in Anlehnung an das Strukturmodell der praktischen Anleitung (Knigge-Demal et al., 1993, S. 221–230; 1994, S. 33–47))</small>	DEFINITION	ANKERBEISPIELE
Bedingungen Rechtspolitik	Kategorie beinhaltet den rechtlichen Rahmen	„...natürlich muss das Pflegegesetz... [angepasst werden]“ (GD2: 29-30)
Bedingungen Berufspolitik	Kategorie beinhaltet Grundannahmen und Aussagen zu berufspolitischen Äußerungen	„...Berufspolitisch, dass man sehr viel auch machen kann...“ (GD2: 207-207)
Bedingungen Bildungs- und Berufssystem	Kategorie beinhaltet Grundannahmen, Äußerungen und Einstellungen aus der Pflegebildung im Umgang mit (nicht) akademisierten Praxisanleiterinnen	„...ich finde Unterscheidung von Praxisanleitern der beruflichen Ausbildung und der hochschulischen Ausbildung sehr sehr sinnvoll...“ (GD2: 617-618)
Praxisfeld Studierender	Kategorie beinhaltet Erfahrungswissen im Umgang mit Praxisanleiterinnen	„...unser großes Problem ist momentan, dass wir zu wenig Praxisanleiter/ Anleiterinnen haben...“ (GD2: 167-168)
Praxisfeld Dienstleistungsempfänger	Aussagen, die unmittelbare Auswirkungen auf die Patientin haben	„Personalmangel in der Pflege ist einfach glaub ich viel zu groß...“ (GD2: 624-625)

Tab. 1: Übersicht Analyseraster (Eigene Darstellung)

4 Der Hochschulzertifikatskurs

Im Folgenden werden zunächst die anzubahnenden Kompetenzen, danach die Konstruktionsprinzipien und abschließend die Struktur des Hochschulzertifikatskurses beschrieben.

4.1 Die anzubahnenden Kompetenzen

Der Hochschulzertifikatskurs umfasst drei Module, die sich jeweils in Teilmodule untergliedern (s. Kapitel 4.3). Jedem Modul wurden anzubahnende Kompetenzen zugeordnet, die exemplarisch nachfolgend in Tabelle 2 aufgeführt werden:

MODUL- BEZEICHNUNG	BEISPIELHAFTE ANZUBAHNENDE KOMPETENZEN
Modul 1 – Professionelle Identität reflektieren und fördern	Die Teilnehmer:innen... <ul style="list-style-type: none"> • verstehen das eigene Handeln in der Praxis als Entwicklung eigener Wissensbestände anhand ausgewählter Reflexionsmodelle. • reflektieren ihre Rolle als akademisch qualifizierte Gesundheitsfachperson und entwickeln diese unter Zunahme normativer Grundlagen der Praxisanleitung weiter. • hinterfragen ihr in den Berufsfeldern weiterentwickeltes Verständnis evidenzbasierter Praxis und analysieren dieses in Bezug auf ihr antizipiertes Rollenverständnis als praktische Lehrende.
Modul 2 – Lehr-Lern- situationen kompeten- zorientiert gestalten	Die Teilnehmer:innen... <ul style="list-style-type: none"> • setzen sich mit unterschiedlichen Konzepten und Modellen der Erwachsenenpädagogik auseinander und wenden diese bei der Ausgestaltung von praktischen Lehr- und Lernsituationen an. • analysieren die unterschiedlichen Formen der Lerntheorien in der Erwachsenenbildung, bewerten diese für ihr Tätigkeitsfeld und setzen diese im praktischen Handlungsfeld zielgruppen- und ergebnisorientiert ein. • reflektieren ihre eigene individuelle Lernbiografie und bringen diese konstruktiv in den Gruppenlern- und Anleitungsprozess mit ein.
Modul 3 – Lernorte wissenschafts- orientiert nutzen	Die Teilnehmer:innen... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die organisatorischen Rahmenbedingungen der beruflichen/ hochschulischen Ausbildung sowie die Organisation der Praxisstätten und Hochschulen. • verstehen ihre Rolle der Praxisanleitung als Bindeglied zwischen der (Hoch)Schule und dem eigenen Praxisfeld und unterstützen diese Kooperation. • reflektieren die Anforderungen an ihre eigene Rolle als Praxisanleitung im Zusammenhang berufsetzlicher, gesellschaftlicher und bildungsrelevanter Einflussfaktoren und geben diese nach außen weiter.

Tab. 2: Anzubahnende Kompetenzen des Hochschulzertifikatskurses (Eigene Darstellung)

4.2 Die Konstruktionsprinzipien

Die Konzeption des Zertifikatskurses basiert auf den Annahmen des Constructive Alignment nach Biggs (1996, S. 361), welches im Rahmen der Erwachsenenbildung und dabei vor allem in der Hochschuldidaktik Wege zu lernzentrierten Lehr-Lern-Aktivitäten beschreibt. Das Modell betont dabei ausgehend von einer konstruktivistischen Ausrichtung ein ansprechendes und aktives Lehr-Lern-Umfeld zur Förderung der eigenen Reflexion sowie die Möglichkeit einer kreativen Wissensverarbeitung. Die Module wurden auf der Grundlage der zuvor erarbeiteten Kompetenzen festgelegt.

Danach entwickelte das Projektteam die für diese Kompetenzgewinnung notwendigen Lernräume und Methoden sowie die abschließende Prüfungsform, mittels derer die entwickelten Kompetenzen sichtbar werden können.

Der Aufbau der Module ist nach Reetz und Seyd (2006, S. 227–259) wissenschafts- und situationsorientiert sowie dem Persönlichkeitsprinzip folgend strukturiert.

Die *Wissenschaftsorientierung* wird zum einen durch die wissenschaftliche Begleitung und Konzeption des Hochschulzertifikatskurses sichergestellt. Zum anderen werden wissenschaftliche Inhalte (z. B. systematische Recherchen und Beurteilung und Nutzung von Studien) in den verschiedenen Modulen berücksichtigt. Das Wissenschaftsprinzip ist somit als querliegendes Prinzip zu verstehen. Ferner wird es durch die Auswahl der Dozent:innen sichergestellt. Die eingeplanten Dozierenden verfügen mindestens über einen Master der beruflichen Bildung im Gesundheitswesen oder höher angesiedelten Abschluss und sind Expert:innen auf ihrem Lehrgebiet.

Die *Situationsorientierung* ergibt sich seitens der Module selbst – so sind diese an typische berufliche Handlungsfelder/ Handlungssituationen des antizipierten Anleiter:innenalltags eines akademisierten Praxisanleitenden angelehnt. Ergänzend dazu wurden innerhalb der Konstruktion der Moduleinheiten die Situationsmerkmale, analog zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG (2019, S. 24) eingearbeitet. Die Situationsmerkmale (Handlungsanlässe, Kontextbedingungen, Akteure, Erleben/Deuten/Verarbeiten und Handlungsmuster) geben den Modulen eine Struktur und lassen Rückschlüsse auf die zu vermittelnden Inhalte zu. Sie werden in der folgenden Tabelle 3 veranschaulicht.

Das *Persönlichkeitsprinzip* wird v. a. durch die didaktisch-methodische Vorgehensweise innerhalb des Hochschulzertifikatskurses sichergestellt. So finden zu Beginn und am Ende der jeweiligen Blöcke regelmäßige Reflexionen der bisherigen Erfahrungen statt. Zudem wird innerhalb der ersten Hälfte des Zertifikatskurses ein Portfolio erstellt, in welchen die Teilnehmenden ihre bisherigen Lernerfolge aber auch Heraus-

Handlungsanlässe	Handlungsanlässe sprechen den Aufforderungsgehalt von Situationen an. Sie begründen und rechtfertigen die Zuständigkeit des beruflich Handelnden für die Situation und die Notwendigkeit des Handelns. Als Handlungsanlässe werden sie – sowie dies möglich und sinnvoll ist – anhand von berufsspezifischen Begriffssystemen als Anleitungssituationen und Anleitungsbedarfe beschrieben.
Kontextbedingungen	Berufliches Handeln ist stets in institutionelle und gesellschaftliche Kontexte eingebettet. Institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflussen maßgeblich berufliches Handeln und dessen Handlungsoptionen. Als Kontextbedingungen werden sie hier auf der Mesoebene und auf der Makroebene ausgewiesen.
Ausgewählte Akteure	Hier werden ausgewählte Akteure aufgeführt, die an der (Anleitungs-)Situation beteiligt sind. Die Anzahl der Akteure, ihre spezifischen Denk- und Handlungslogiken sowie die an sie gerichteten Rollenerwartungen und Rollenverpflichtungen beeinflussen die Situationsbewältigung entscheidend mit. Die Auswahl und die Anzahl der Akteure stellt eine Möglichkeit der Komplexitätssteigerung im Studienverlauf dar.
Erleben, Deuten, Verarbeiten	Anleitungssituationen sind nicht objektiv. Sie werden vielmehr von den verschiedenen Akteuren vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, Sichtweisen und Präferenzen subjektiv erlebt und gedeutet. Hierbei sind auch die persönlichen Deutungsmuster, die Bewältigungsstrategien und erlebten Ressourcen zu berücksichtigen. In Anleitungsprozessen gilt es, die verschiedenen Situationsdeutungen aufeinander zu beziehen und möglichst ein gemeinsames Situationsverständnis zu entwickeln. In den curricularen Einheiten werden deshalb stets verschiedene ausgewählte Akteure in ihrem Erleben, Deuten und Verarbeiten fokussiert.
Handlungsmuster	In den Handlungsmustern werden die Kompetenzen der zugrundeliegenden Situation entsprechend weiter konkretisiert und fokussiert.

Tab. 3: Beschreibung der Situationsmerkmale (Eigene Erstellung mit Anpassung auf die Zielgruppe, wörtlich zitiert aus Fachkommission nach § 53 PflBG, 2019, S. 24)

forderungen reflektieren und anschließend in der Gruppe thematisieren können. Durch diesen Austausch wird das soziale Miteinander aber auch das gemeinsame Lernen und Reflektieren gefördert.

4.3 Die Struktur

Er ergab sich ein Hochschulzertifikatskurs, welcher neben den aktuellen gesetzlichen und berufspolitischen Rahmenbedingungen auch vor allem die Vermittlung notwendiger berufspädagogischer Kompetenzen u. a. zur Ausgestaltung der Lernumgebungen in den unterschiedlichen Settings der Gesundheitsfachberufe adressiert. Darüber hinaus ist der Kurs so konzipiert, das zukünftige Praxisanleiter:innen qualifiziert auf das komplexe Aufgabengebiet sowohl der beruflichen als auch der hochschulischen Ausbildung innerhalb der Gesundheitsfachberufe reagieren und agieren können, um den Lernenden, den praktischen Kooperationspartner:innen sowie sich selbst, gerecht zu werden.

Die konzipierten drei Module werden in Veranstaltungsböcken aus einer Mischung von Präsenz- und Selbstlernphasen angeboten und schließen jeweils mit einer Modulprüfung ab. Mit erfolgreicher Belegung und Bestehen aller Prüfungsleistungen erhalten die Teilnehmer:innen ein Zertifikat (Certificate of Basic Studies – CBS) mit der Qualifizierung *Praxisanleitung für akademische Gesundheitsfachberufe*. Das gesamte Weiterbildungsangebot dauert zwölf Monate und umfasst insgesamt zehn ECTS.

Die folgende Modulaufstellung erfolgt in Anlehnung an den Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in modularisierten Weiterbildungen (Kohlesch, 2015, S. 6 ff) sowie den internen Empfehlungen der FH Münster und schließt die Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen (Kultusministerkonferenz, 2010) mit ein. Die folgenden Tabellen 4–6 geben eine Übersicht über die entwickelten Module:

MODUL I: PROFESSIONELLE IDENTITÄT REFLEKTIEREN UND FÖRDERN (90 H)			
TEILMODULE	TM I-01 Professionelle Identität von Praxisanleitenden (50 h)	TM I-02 Normative Grundlagen der Praxisanleitung (16h)	TM I-03 Kulturelle Vielfalt lehren und gestalten (24 h)
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Professionalität von Anleitenden • Professionsentwicklung • Rollenklarheit & Rollendiffusität • Kommunikationskultur • Mental Health • Interprofessionalität 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufekammern • Berufsverbände/ DPR etc. • Therapieverbände/ Kammern • Bildungssystem • Normative Grundlagen (z. B. Berufsgesetze und -verordnungen) • EQR/DQR/HQR/KMK • Diversität von Studiengängen • Modulhandbücher • Rahmenlehrpläne/ Rahmenausbildungspläne 	<ul style="list-style-type: none"> • Migration, Diversität, Individualisierung • Sprachsensibel anleiten
Situationsmerkmale: Handlungsanlässe und Handlungsmuster (exemplarisch)	Handlungsanlässe: <ul style="list-style-type: none"> • Eine Position als akademische Praxisanleiter:in beziehen • Einfinden in die Rolle als Praxisanleitende • Berufspolitische Diskussionen führen • Diversitäten erleben 	Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • Die Rolle als akademische Praxisanleitende im Team und innerhalb der Institution vertreten • Sich berufspolitisch engagieren • Sich an und in berufspolitischen Debatten beteiligen • Diversitäten erleben und Toleranz gegenüber Vielfalt entwickeln 	
Prüfungsleistung			Portfolio
Leistungspunkte			3

Tab. 4: Modul I: Professionelle Identität reflektieren und fördern (Eigene Darstellung)

MODUL II: LEHR-LERNSITUATIONEN KOMPETENZORIENTIERT GESTALTEN (90 H)			
TEILMODULE	TM II-01 Didaktik und Methodik (50 h)	TM II-02 Kompetenzorientierte Gestaltung von Lernsituationen (40h)	
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Lerntheorien & Lerntypen • Didaktische Theorien/ Modelle • Erfahrungsorientiertes, handlungsorientiertes problemorientiertes Lernen • Erwachsenenpädagogik und gruppenpädagogische Modelle • Didaktische Methoden • Fallarbeit • Förderung von selbstorganisiertem Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Prozess der Anleitung inkl. Reflexionsmodell • Kompetenzen & Lernergebnisse • Handlungskompetenz & Performanz • Gestaltung praktischer Prüfungen • Einschätzen und Beurteilen • motivierende Gesprächsführung • Lern- und Arbeitsaufgaben 	
Situationsmerkmale: Handlungsanlässe und Handlungsmuster (exemplarisch)	Handlungsanlässe: <ul style="list-style-type: none"> • Anleitung den Lernenden entsprechend gestalten • Eine Anleitung prozessorientiert planen • Methoden der Anleitung zielorientiert einsetzen • Die Lernenden einschätzen und in ihrer Kompetenz beurteilen 	Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • Lerntypen berücksichtigen • Methoden zur Praxisanleitung auswählen und anwenden • Beurteilungen schreiben und vertreten • Praktische Prüfungen abnehmen 	
Prüfungsleistung			Performanzprüfung
Leistungspunkte			3

Tab. 5: Modul II: Lehr-Lernsituationen kompetenzorientiert gestalten (Eigene Darstellung)

MODUL III: LERNORTE WISSENSCHAFTSORIENTIERT NUTZEN (120 H)			
TEILMODULE	TM III-01 Praxisanleitung wissenschaftsorientiert gestalten (40 h)	TM III-02 Netzwerke aktiv mitgestalten und nutzen (40 h)	TM III-03 Interprofessionelle Zusammenarbeit am dritten Lernort (40 h)
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Journal Club • EBP in der Arbeitspraxis • Wissenschaftliches Arbeiten • Förderung von SOL 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernortkooperation • Theorie/ Praxis Hochschule • Projektmanagement • QM • Marketing 	<ul style="list-style-type: none"> • Simulationsbasiertes Lehren und Lernen • Konfliktmanagement • Simulationen • Szenarienentwicklung • Durchführung von Szenarien • Verbände von simulationsbasiertem Lernen • Theorie/Praxis-Gap
Situationsmerkmale: Handlungsanlässe und Handlungsmuster (exemplarisch)	Handlungsanlässe: <ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaftsbasierte Praxisanleitung umsetzen • Lernortkooperation gestalten • Projekte initiieren • Simulationsbasiertes Lernen einsetzen 	Handlungsmuster: <ul style="list-style-type: none"> • EBP in die Arbeit als Praxisanleitende integrieren • Studien im Anleitungsalldag nutzen • Mit der Hochschule/Schule kooperieren • Szenarien entwickeln und umsetzen 	
Prüfungsleistung	Projektarbeit		
Leistungspunkte	4		

Tab. 6: Modul III: Lernorte wissenschaftsorientiert nutzen (Eigene Darstellung)

Entgegen den Empfehlungen zur Erhöhung der Stundenanzahl (Leibig, Löser-Priester & Sahmel, 2020, S. 191; Deutscher Pflegerat e. V., 2018, S. 4) erfolgt der Kurs im Umfang von 300 Stunden. Die Begründung liegt zum einen in der damit einhergehenden Kostensteigerung des Angebots, welche dem aktuellen Markt nicht gerecht würde. Zum anderen führt die Stundenerhöhung zu einer möglichen Abschreckung seitens der potenziellen Teilnehmenden aber auch der aussendenden Institutionen aufgrund der umfangreichen, notwendigen Freistellung der Mitarbeitenden für diese Weiterbildung.

5 Marketing und angestrebte Umsetzung

Ergänzend zu den vorliegenden Modulbeschreibungen wurde eine zugehörige Prüfungsordnung entwickelt. Unter dem Blickwinkel der Kostenkalkulation für dieses Angebot erfolgte die themengebundene Dozierendenplanung. Nach Zustimmung genehmigungspflichtiger Dokumente wurde das Projekt mit Unterstützung des Hochschulmarketings verbreitet. In diesem Zusammenhang wurden in verschiedenen Zeitschriften der Gesundheitsfachberufe Werbeanzeigen für den Hochschulzertifikatskurs geschaltet. Zusätzlich erfolgte die Vermarktung über die zentral gepflegten Absolvierendenverzeichnisse, sowie dem Auslegen von Flyern an ausgesuchten Auslagemöglichkeiten.

Darüber hinaus konnte dieser Hochschulzertifikatskurs im Rahmen von Abstract-Einreichungen bei Kongressen des Bundesinstituts für berufliche Bildung (BiBB) sowie der Gesellschaft für medizinische Ausbildung (GMA) innerhalb eines Kurzvortrages vorgestellt werden. Es erfolgte eine Werbeanzeige über den Newsletter der Deutschen Gesellschaft für Pflegewissenschaft e. V. (DGP). Ein Webinar in Kooperation mit dem Bundesverband Pflegemanagement (um auch die praktischen Trägereinrichtungen zu erreichen) wurde kurzfristig abgesagt. Die Teilnehmendenakquise blieb jedoch erfolglos – das (wissenschaftliche) Interesse konnte indes im Rahmen der besuchten Kongresse wahrgenommen werden. Zukünftig wäre es erstrebenswert mit potenziellen Trägern der praktischen Ausbildung und damit einhergehend mit den Geldgebern, welche eine derartige Weiterbildung für ihre akademischen Mitarbeitenden finanzieren würden, ins Gespräch zu gehen sowie mit der Zielgruppe selbst – den bereits akademisierten Gesundheitsfachpersonen – in den Austausch zu kommen, um das Angebot ggf. weiter zu entwickeln und erneut zu bewerben.

6 Diskussion und Ausblick

Nach der Durchführung unterschiedlicher Strategien zur Vermarktung dieses Hochschulzertifikatskurses steht dieser weiter zur Realisierung in den Startlöchern. Ein erneuter Start dieses Hochschulzertifikatskurses wird für 2025 geplant.

In diesem Zusammenhang wäre zu klären, warum diese qualitativ hochwertige und literaturbasierte wissenschaftliche Weiterbildung nicht von der Zielgruppe angenommen wurde. Zu vermuten ist dabei, dass die Trägerinstitutionen ihre Mitarbeitenden zunächst in die ihnen zugehörige Bildungseinrichtung aussenden, um dort eine entsprechende Weiterbildung zu besuchen. Zudem sind die Kosten des vorliegenden Hochschulzertifikatskurses etwas höher angesiedelt als dies an den bisherigen Bildungseinrichtungen der Fall ist. So ist davon auszugehen, dass Arbeitgeberende ggf. auch aus Gründen der Kostenersparnis ihre Mitarbeitende weniger in das vorliegende hochschulische Weiterbildungsangebot aussenden.

Mit Blick auf die aktuellen berufs- und bildungspolitischen Entwicklungen in den Gesundheitsfachberufen, hier v. a. die Etablierung der Pflegekammern in den Bundesländern (Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und zukünftig ggf. Baden-Württemberg), dem Pflegestudiumstärkungsgesetz (PflStudStG) sowie der Empfehlung des Deutschen Hebammenverbandes (2021) wird dies in unmittelbarer Zukunft zu unvermeidbaren Veränderungen wissenschaftlicher Weiterbildungen führen. In diesem Zusammenhang muss der hier konzipierte und „in der Schublade“ ruhende Hochschulzertifikatskurs ggf. erneut betrachtet und angeboten werden.

Literatur

- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Bohnsack, R. (2019). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 369–384, 13. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz (2024). *Der DQR – DQR-Niveaus*. Abgerufen am 14. April 2024 von https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/dqr-niveaus/dqr-niveaus_node.html
- Cantiani, C. (2019). Motivation von Praxisanleitenden. *Psyche Pflege Heute*, 25(6), 281–286.
- Deutsche Krankenhausgesellschaft (2019). *DKG-Empfehlung für die Weiterbildung zur Praxisanleitung vom 18.03.2019*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.dkgev.de/fileadmin/default/DKG_Empfehlung_Praxisanleitung_2019_01_23.pdf
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2019). *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Kordula Schulz-Asche, Maria Klein-Schmeink, Dr. Kirsten Kappert-Gonthier weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN*. Drucksache 19/11887. Abgerufen am 08. Januar 2024 von <https://dserver.bundestag.de/btd/19/118/1911887.pdf>
- Deutscher Hebammenverband (2021). *Praxisanleitung bei klinischen und außerklinischen Einsätzen. Qualifizierung zur Praxisanleitung und Kooperationen mit Kliniken*. Abgerufen am 30. November 2023 von https://hebammenverband.de/wp-content/uploads/2023/05/21-7_DHV_Qualifizierung_zur_Praxisanleitung.pdf
- Deutscher Pflegerat e. V. (2018). *Stellungnahme des Deutschen Pflegerates e. V. (DPR) zur Verordnung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und des Bundesministeriums für Gesundheit. Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.bundestag.de/resource/blob/560872/fe266afa300c2ae1dea1a8fca7801f6e/19_14_0018-6-_dpr_pflaprv-data.pdf
- Duveneck, N., Rahner, M. & Darmann-Finck, I. (2023). Qualifikationsbedarfe für die Praxisanleitung in der hochschulischen Pflegeausbildung. Eine qualitative Metaanalyse. *Pädagogik für Gesundheitsberufe*, (3), 118–128.
- Fachkommission nach § 53 PflBG (2020). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG*. Abgerufen am 08. Januar 2023 von <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16560>
- Helfferrich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Klein, Z., Peters, M., Garcia González, D. & Dauer, B. (2021). *Empfehlungen für Praxisanleitende im Rahmen der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz (PflBG). Fachworkshop-Empfehlungen zur Umsetzung in der Praxis*. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Abgerufen am 08. Januar 2024 von <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17241>
- Knigge-Demal, B., Rustemeier, A., Schönlau, K. & Sieger, M. (1993). Strukturmodell der praktischen Anleitung (1. Teil). *Pflege*, (3), 221–230.
- Knigge-Demal, B., Rustemeier, A., Schönlau, K. & Sieger, M. (1994). Strukturmodell der praktischen Anleitung (2. Teil). *Pflege*, (1), 33–47.
- Kohlesch, A. (2015). *Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in modularisierten Weiterbildungen der Offenen Hochschule Main Career*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Leitfaden_Kurzfassung_Update.pdf

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (Grundlagentexte Methoden, 5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.210). Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Landespflegekammer Rheinland-Pfalz (2018). *1. Rahmenvorgabe: Funktionsweiterbildung für Praxisanleiterin in den Pflegeberufen*. Abgerufen am 08. Januar 2023 von https://www.pflegekammer-rlp.de/index.php/pflege-als-beruf.html?file=files/pflegekammer/images/downloads/satzungen%20und%20ordnungen/Weiterbildung_dateien/Empfehlungen%20Fortbildung%20Praxisanleiter/Empfehlung%20Fortbildung%20der%20Praxisanleiterinnen.pdf
- Leibig, A., Löser-Priester, I. & Sahmel, K.-H. (2020). Akademisierung der Praxisanleitung – eine Notwendigkeit. In K.-H. Sahmel (Hrsg.), *Die praktische Pflegeausbildung auf dem Prüfstand. Herausforderungen und Perspektiven* (S. 181–192). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Neksa-Arbeitsgruppe (2020). *Ein Modellcurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin/zum Praxisanleiter und ein Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg*. Abgerufen am 05. Januar 2024 von https://kopa-berlin.de/wp-content/uploads/2021/01/Neksa_Modell-Curriculum_Praxisanleitung.pdf
- Pflegekammer NRW (2023). *Empfehlende Richtlinie: Weiterbildungsordnung Praxisanleitung*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von https://www.pflegekammer-nrw.de/wp-content/uploads/2023/11/2023-11-07_PK_Empfehlende_Richtlinie_PA_final.pdf
- Pluntke, S. (2021). *Der Praxisanleiter im Rettungsdienst* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Reetz, L. & Seyd, W. (2006). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 227–259, 2. überarb. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitative Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Tschupke, S. & Meyer, I. (2020). Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege. Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung?! *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 27–33.
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Abgerufen am 08. Januar 2024 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.html>.

Autorinnen

Dr. In Daniela Schlosser
daniela.schlosser@fh-muenster.de

Kirsten Göken, M.A.
k.goeken@caritas-bildungswerk.de

Myrèse Larkamp
myrese.larkamp@sfn-ahlen.de

Kearns-Willerich, Jennifer; Sebastiani, Cendrine & Stanistreet, Paul (Hrsg.). (2023).

International trends of lifelong learning in higher education. Research report.

*UNESCO Institute for Lifelong Learning
and Shanghai Open University.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385339>

BEATE HÖRR

MONICA BRAVO GRANSTRÖM

Der Forschungsbericht der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) "International Trends of Lifelong Learning in Higher Education" (2023), bietet einen umfassenden Überblick über die Entwicklung des lebenslangen Lernens (LLL) im Hochschulsektor weltweit. Es wird untersucht, wie Hochschulen (Higher Education Institutions – HEIs) zum LLL beigetragen haben und zeigt die Fortschritte in den verschiedenen Bereichen der Umsetzung auf. Der Bericht basiert auf den Ergebnissen einer internationalen Umfrage aus dem Jahr 2020, die unter 399 Hochschulen in 96 Ländern durchgeführt wurde. Geleitet wurde die Studie vom UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) in Zusammenarbeit mit der International Association of Universities (IAU) und der Shanghai Open University (SOU). Coronabedingt wurde dieser Bericht erst vom 19.-21. Oktober 2023 auf einer internationalen Konferenz in Shanghai der Öffentlichkeit vorgestellt.

Der Bericht enthält insgesamt 25 Grafiken zu den Ergebnissen, eine umfangreiche Literaturliste (S. 58–64) sowie einen Appendix, in dem die Liste der befragten Länder, der Fragebogen und ein Glossar abgedruckt sind (vgl. S. 65–67).

Die Ergebnisse werden in drei Bereiche eingeteilt: Politisches Umfeld, Institutionelle Governance und Umsetzung, Ausweitung des Zugangs durch Diversifizierung sowie Schlussfolgerungen.

1 Politisches Umfeld

Hinsichtlich des politischen Umfeldes zeigen die Ergebnisse, dass nationale Gesetze und Rahmenwerke die politische Unterstützung widerspiegeln. Sie schaffen Anreize für die institutionelle Umsetzung und die Bereitstellung von Ressourcen für LLL. Ungefähr zwei Drittel der befragten Hochschulen gaben an, dass ihr Land über eine nationale Gesetzgebung zum lebenslangen Lernen verfüge, was auf ein starkes nationales Engagement für die Ausweitung der LLL-Möglichkeiten in der Hochschulbildung hinweist.

Für viele der befragten Hochschulen ist LLL eine Priorität, die sich in ihren jeweiligen Leitbild-Aussagen widerspiegelt. Dies deutet darauf hin, dass die Hochschulen LLL als in ihrer Verantwortung sehen.

Auf institutioneller Ebene sind die Strategien und Maßnahmen treibende Kräfte für die Entwicklung des lebenslangen Lernens und sie belegen das hochschulische Engagement und die Zielsetzung. Eine deutliche Mehrheit der Hochschulen verfügt über eine Strategie für LLL auf institutioneller Ebene. Darüber hinaus gab die Mehrheit der Hochschulen die feste Absicht an, die Strategie auch in die Tat umzusetzen.

Es besteht eine positive Beziehung zwischen unterstützender nationaler Gesetzgebung und dem Vorhandensein institutioneller Strategien für LLL, was die Bedeutung des nationalen politischen Umfeldes sowie der Förderung von LLL innerhalb der Hochschulen hervorhebt.

2 Institutionelle Governance und Umsetzung

In Bezug auf institutionelle Governance und Umsetzung wird darauf hingewiesen, dass institutionsweite Ansätze zur Umsetzung von organisationalen Strukturen zu LLL, ausreichende Ressourcenzuweisung und Stakeholder-Management erfordern. Diese institutionellen Praktiken bestimmen, wie LLL organisiert und durchgeführt wird sowie welche Lernmöglichkeiten den Lernenden letztendlich zur Verfügung stehen.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass die Einrichtung einer zentralen Stelle für die Koordination des LLL hilfreich sein kann, um die Umsetzung zu rationalisieren. Etwa die Hälfte der Hochschulen gab an, über eine LLL-Einheit zu verfügen, wengleich mit je unterschiedlichen Funktionen.

Vor dem Hintergrund eines allgemeinen Rückgangs der öffentlichen Finanzierung der Hochschulbildung gaben die meisten Hochschulen an, dass Studiengebühren, zusammen mit den Dienstleistungen auf Abruf, die wichtigsten institutionellen Finanzierungsquellen für LLL-Aktivitäten sind. Dennoch sind die lebenslang Lernenden am häufigsten auf persönliche Ressourcen angewiesen, um am LLL teilzunehmen. Während diese Ergebnisse mit den o.g. allgemeinen Trends der schrumpfenden finanziellen Mittel übereinstimmen, sind sie im Hinblick auf die Ausweitung des Zugangs, der mit dem LLL einhergehen sollte, wichtig zu beachten.

Ein weiterer Schlüsselaspekt der LLL-Umsetzung laut der Ergebnisse, die Qualitätssicherung (QS), zeigt einen vielversprechenden Grad der Institutionalisierung, auch wenn die Qualitätssicherungsmechanismen für LLL noch nicht vergleichbar sind mit denen für reguläre Studiengänge. Ungefähr die Hälfte der befragten Einrichtungen gab an, über systematische Qualitätssicherungsverfahren für LLL zu verfügen. Es besteht eine positive Beziehung zwischen Qualitätssicherungsverfahren und institutionellen Strategien, was die Bedeutung eines förderlichen politischen Umfelds hervorhebt.

3 Ausweitung des Zugangs durch Diversifizierung

Wenn es um die Erweiterung von Zugängen zu hochschulischer Bildung geht, spielen Flexibilisierung sowie Diversifizierung eine große Rolle. Die Öffnung der Hochschulen hat zu einer größeren Beteiligung auch unterrepräsentierter Gruppen geführt, wie ethnischen Minderheiten, Älteren, Migrant:innen, Berufstätigen oder Menschen mit familiären Verpflichtungen (Erziehung, Pflege). Der Fachkräftemangel

und der Druck Arbeitskräfte weiterzubilden sind ein weiterer Faktor, der Hochschulen dazu bringt, ihre Zugänge zu flexibilisieren und sich noch mehr als bisher für nicht-traditionelle Lerngruppen zu öffnen.

Die wichtigsten Entwicklungen im Bereich Flexibilisierung und Diversifizierung sind laut der Studie folgende: Die Hauptzielgruppen von Angeboten des LLL, nämlich 75%, sind Arbeitskräfte in Unternehmen, die sich weiterbilden wollen, sowie Personen, die im öffentlichen Sektor oder in Unternehmen arbeiten. Die o.g. unterrepräsentierten Gruppen werden nur von 25% der Hochschulen adressiert. Dagegen behaupten Hochschulen, dass sie vor allem in sozialer Verantwortung handeln (fast 75%). Dieser Widerspruch spiegelt das Grunddilemma wissenschaftlicher Weiterbildung: der gesetzliche Auftrag (Weiterbildung für alle) konfiguriert mit dem marktwirtschaftlichen Druck. Auch im Bereich der Formate ist dieser Widerspruch erkennbar: während die Hochschulen elaborierte Formate für Vollzeitstudierende anbieten, gibt es wenig Flexibilität in Bezug auf geeignete berufsbegleitende Formate für die Lifelong Learners. Über 65% der Hochschulen geben an, dass sie Beratung für die Anrechnung vorgängiger Lernergebnisse anbieten. Private Hochschulen erreichen hierbei einen deutlich höheren Anteil. Auch um den Zugang zu Hochschulen für nicht-traditionelle Lifelong Learner ist es nicht gut bestellt. Immer noch besteht die Mehrzahl der Hochschulen auf formale Zugangsberechtigungen. Dies sieht bei Kurzzeitprogrammen etwas besser aus. Wenn es um das regionale Engagement von Hochschulen geht, werden hier weiterhin sehr traditionelle Pfade gewählt: Öffentliche Vorlesungen oder Workshops, gemeinsame Veranstaltungen mit anderen öffentlichen Einrichtungen der Region etc.

Schlussfolgerungen

Insgesamt verdeutlicht der Forschungsbericht der UNESCO die Fortschritte und Herausforderungen im Bereich des LLL im Hochschulsektor weltweit. Es gibt wenige global angelegte Studien für den Bereich der hochschulischen Weiterbildung, insofern ist es das Verdienst der herausgebenden Einrichtungen, dies mit dieser Studie geleistet zu haben. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine verstärkte institutionelle und nationale Unterstützung für LLL erforderlich ist, um den Bedürfnissen dieser heterogenen Lifelong Learners gerecht zu werden. Von einer etablierten "Kultur der hochschulischen Weiterbildung" zu sprechen, wäre jedoch verfrüht. Die Bemühungen zur Flexibilisierung und Diversifizierung der Bildungsangebote müssen intensiviert werden, um unterrepräsentierte Gruppen besser zu erreichen und den Bedarf an LLL in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt zu decken. Es besteht Bedarf an weiteren

Forschungen und Initiativen, um die Qualitätssicherung im LLL zu stärken und die Zugänglichkeit zu verbessern. Diese Erkenntnisse haben wichtige Implikationen für die Gestaltung von Bildungspolitik und -praxis in der Zukunft. Die Studie versteht sich auch als Weckruf an die weltweiten Hochschulakteure, mittels hochschulischer Weiterbildung den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts deutlich stärker als bisher zu begegnen.

Autorinnen

Dr.'in Beate Hörr
hoerr@zww.uni-mainz.de

Dr.'in Monica Bravo Granström
bravo@ph-weingarten.de

Zertifikate und Microcredentials in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Landesrechtliche Rahmenbedingungen besser verstehen und Perspektiven entwickeln

KERSTIN ALTHERR

ULRICH WACKER¹

Kurz zusammengefasst ...

Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Zertifikat haben durch die in den letzten Jahren im Hochschulraum intensiv diskutierten Microcredentials einen starken Entwicklungsimpuls erhalten. Der vorliegende Beitrag möchte zu diesem aktuellen Diskurs zweifach beitragen: Erstens werden die Ergebnisse einer im Herbst 2022 unter im Arbeitsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung Aktiven durchgeführten Befragung vorgestellt. Zweitens werden in Gestalt eines systematischen bundesländerübergreifenden Vergleichs von Rechtsgrundlagen rechtliche Herausforderungen für die Umsetzungspraxis identifiziert, um zu einer besseren Strukturierung der Debatte über Regelungsempfehlungen beizutragen. Ausgangspunkt ist hierbei ein Microcredential-Begriff, der von kompakten und thematisch fokussierten Bildungsangeboten mit einer abschließenden Prüfungsleistung ausgeht: Schwerpunkt der Analyse sind die hochschulrechtlichen Grundlagen und grundlegenden prüfungsrechtlichen Fragestellungen mit einer Betrachtung des Zertifikatsbegriffs in der wissenschaftlichen Weiterbildung, insbesondere im Kontext von Hochschulprüfungen und der Anerkennung.

Schlagergebnisse: Anerkennung, Microcredentials, Hochschulprüfungen, Zertifikat, Zertifikatsangebote

1 Einführung

Der ursprünglich 2021 veröffentlichte Vorschlag für eine *Empfehlung des Rates der Europäischen Union über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit* rückte Microcredentials² sowohl als Form der Zertifizierung als auch als Bildungsangebot in die Mitte wichtiger bildungspolitischer Diskurse zur Frage, welche Rolle übergreifende Strukturkonzepte in der Europäischen Union im Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Flexibilisierung spielen sollen (vgl. Rat der Europäischen Union, 2021). Mit Blick auf die Hochschulen könnte sogar spekuliert oder interpretiert werden, hier brähe sich eine nachhaltige und tiefgreifende fundamentale Veränderung Bahn, es zeichne sich gar eine ähnliche (R)Evolution wie Bologna ab. Denn die Systematisierung kleinteiliger Formate, die Kumulierbarkeit und Kombinierbarkeit in sich tragen, rückt auch die Frage nach der zukünftigen Rolle dessen, was hochschulische Bildung mit ihren Formaten bisher im Wesentlichen ausmacht, erneut in den Fokus: das Modell curricular strukturierter großer Bildungsformate in Gestalt von Studiengängen als Referenzsystem (Wittich, 2023, S. 262). Denn Studiengänge verfügen mit dem Bologna-Prozess über eine funktionierende und leistungsfähige Rahmung und mit dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) über eine international etablierte Taxonomie für Anrechenbarkeit und Anschlussfähigkeit. Jenseits großer Begriffe wie Evolution und Revolution sollte vielmehr die Frage in den Mittelpunkt rücken, wie mit Hilfe von Konzepten wie Microcredentials bzw. Micro Degrees

¹ Wir danken Nina Kelling für ihre umfassende Vorarbeit und ihre unterstützende Arbeit im Rahmen unserer Auswertungen.

² Unser ursprünglicher Projekttitle nannte im Titel „Micro Degrees“ und im Fragebogen verwendeten wir den Begriff synonym zu „Microcredentials“. Im Folgenden verwenden wir „Microcredentials“, weil entsprechend dem aktuellen Stand des Definitionsdiskurses (s. unter 2) diese gemeint sind.

das bestehende System mit Blick auf Bedarfe ergänzt und mit anderen Bildungslogiken, beispielsweise dem der Berufsbildung, effektiv und effizient verschränkt werden kann. Hierbei kommt auch die Hochschulaufgabe des Transfers in Form unterschiedlicher Lehr- und Lernformate in vielfältigen gesellschaftlichen Praxiskontexten zum Tragen.

Mittlerweile besprechen insbesondere Beiträge aus der Praxis Beispiele einer sich dynamisierenden Umsetzung von Microcredentials.³ Skeptisch könnte eingewandt werden, dass die Bedeutung des curricularen Ansatzes in der Hochschulbildung im Sinne einer wissenschaftlich fundierten Bildungsidee gerichtet auf große Zusammenhänge und Methoden, verbunden mit einer Idee der Persönlichkeitsbildung, in Frage gestellt werden soll. Denn dieser ist konstitutiv für hochschulische Bildungsangebote, die neben inhaltlicher und methodischer Befähigung stets auch die Dimensionen Relevanz und Bildung als emanzipatorischen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden abbilden. Eine weitere prozessuale und skeptische Perspektive auf Microcredentials bringt eine der Freitextantworten unserer Umfrage auf den Punkt: „*Micro Degrees erzeugen einen sehr hohen Verwaltungsaufwand und verwässern den wissenschaftlichen Anspruch.*“

Zudem sind viele Hochschulen unsicher, ob und wie Microcredentials rechtlich belastbar umgesetzt werden können. Nach wie vor klafft eine Umsetzungslücke zwischen politischen Forderungen, Bedarfen und Projektideen einerseits und der wahrgenommenen fehlenden Absicherung in Folge ungenügender oder nicht vorhandener Rechtsgrundlagen für das notwendige hochschulische Handeln andererseits. Dennoch entsteht aktuell eine Vielzahl von Angeboten. Ein Grund dafür ist sicherlich die Stärke des Impulses, der vom Rat der Europäischen Union ausging. Sowohl im Kontext der Europäischen Hochschulallianzen als auch auf nationaler Ebene erzeugte dieser große Resonanz. So nahm in Deutschland die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) den Diskurs auf (HRK, 2020). Daneben treiben gesellschaftliche und ökonomische Transformationsprozesse auf der Bedarfsseite die Entwicklung.

Vor diesem Hintergrund möchte dieser Beitrag zweifach zum aktuellen Diskurs beitragen: Erstens stellen wir die Ergebnisse einer im Herbst 2022 bis Anfang 2023 durchgeführten Befragung von Akteur:innen auf unterschiedlichen Handlungs- und Entscheidungsebenen der Hochschulen im Arbeitsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung vor. Ziel ist, die in der Fachcommunity diskutierten anekdotischen Erzählungen mit Daten zu unterlegen. Zweitens wollen wir auf dem Wege eines systematischen bundesländerübergreifenden Vergleichs

von Rechtsgrundlagen – insbesondere mit Fokus auf die Landeshochschulgesetze – rechtliche Herausforderungen für die Umsetzungspraxis identifizieren und so zu einer besseren Basis für Regelungsempfehlungen beitragen.

Unsere Erhebung zur praktischen Umsetzung fragte hierzu nach Änderungen der gesetzlichen Grundlagen der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten Jahren und deren Auswirkungen auf die Entwicklung von Angeboten, vor allem in Gestalt kurzer Formate. Weiter fragten wir nach aktuell durchgeführten und geplanten Formaten, nach deren (geplanter) Einbettung in die Qualitätssicherung, zum Immatrikulationsstatus und zum hochschulischen Satzungsrecht sowie der Prüfungsverwaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die vergleichende Übersicht über die hochschulrechtlichen Grundlagen und ihre Zusammenhänge mit dem Satzungsrecht an Hochschulen beleuchtet dabei als zwingendes Handlungsfeld nicht nur die Regelungen zu Angebotsformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung, sondern nimmt auch die relevanten Bezüge zum Hochschulprüfungsrecht in den Blick. Die Betrachtung und Einschätzung erfolgt vor dem Hintergrund der Bestrebung einer flächendeckenden, systematischen Umsetzung von Microcredentials im (deutschen) Hochschulraum.

Der Diskurs zu den Microcredentials ist natürlich nicht auf weiterbildende Studien- und Lernkonzepte beschränkt. Im Hochschulraum bieten Microcredentials in der grundständigen und konsekutiven Lehre innovative Perspektiven, zum Beispiel mit Blick auf ihre Umsetzung als Kurzzeitmobilitäten im Rahmen der Europäischen Hochschulallianzen oder als ergänzende Angebote zu Themen mit Querschnittscharakter. Diese Dimensionen und die weitgreifende, unterschiedlichste Felder und Angebote umfassende Bildungsintention, die den Empfehlungen des Rates der Europäischen Union zugrunde liegen, müssen mitgedacht werden. Nur so wird das Potenzial der Microcredentials als Format und Abschluss zum Tragen kommen und gleichzeitig eine Einordnung in bestehende formale Bildungs- und Weiterbildungslogiken gelingen, ohne Beliebigkeit zu erzeugen.

2 Definitionen und Herausforderungen

Gleich einem Mantra wurde im Diskurs zu den Microcredentials an Hochschulen betont, dass die Definition des Begriffs vorerst unklar bleibt. In der Ratsempfehlung findet sich zwar keine griffige, speziell auf hochschulische Anbietende

³ So bietet beispielsweise die Tagungsdokumentation der 2023 stattgefundenen Konferenz: Microcredentials an Hochschulen einen Überblick über einige solcher Praxisbeispiele. HRK Modus (2023). *Konferenz: Microcredentials an Hochschulen. Zwischen Flexibilisierung, Internationalisierung und Qualitätsentwicklung*. Abgerufen am 13. Mai 2024 von <https://www.hrk-modus.de/angebote/veranstaltungen/a-1-2/>

zugeschnittene Definition des Begriffs. Sehr wohl ist eine Begriffsbestimmung enthalten:

„Microcredentials‘ sind Nachweise über die Lernergebnisse, die eine Lernende bzw. ein Lernender im Rahmen einer weniger umfangreichen Lerneinheit erzielt hat. Diese Lernergebnisse werden anhand transparenter und eindeutig definierter Kriterien beurteilt. Lernerfahrungen, die zum Erhalt von Microcredentials führen, sind so konzipiert, dass sie den Lernenden spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermitteln, die dem gesellschaftlichen, persönlichen, kulturellen oder arbeitsmarktbezogenen Bedarf entsprechen. Microcredentials sind Eigentum der Lernenden, können geteilt werden und sind übertragbar. Sie können eigenständig sein oder kombiniert werden, sodass sich daraus umfangreichere Qualifikationen ergeben. Sie werden durch eine Qualitätssicherung gestützt, die sich an den im jeweiligen Sektor oder Tätigkeitsbereich vereinbarten Standards orientiert.“ (Rat der Europäischen Union, 2022, S. 13)

Das Thema Begriffsbestimmung der Microcredentials als Bildungsangebote im Hochschulraum hat Rentzsch (2023) in seinem Beitrag *Microcredentials auf Hochschulniveau – Ansätze zum Umgang mit einem bildungspolitischen Trend* für HRK MODUS umfänglich und systematisch bearbeitet. Obwohl „Credential“ im Wortsinn einen Nachweis bezeichnet, hat sich im Sprachgebrauch der Fachcommunity Microcredential als Begriff auch für die Bildungsangebote selbst etabliert. Rentzsch bezeichnet Microcredential-Angebote folgerichtig als kompakte und thematisch fokussierte Bildungsangebote mit abschließender, nachgewiesener Prüfungsleistung. Mithin sind Microcredentials die kleinste geprüfte und nachgewiesene Einheit in der Systematik der hochschulischen Bildungsangebote (Rentzsch, 2023, S. 4 f.).

Kompakte Bildungsangebote sind nicht neu in der wissenschaftlichen Weiterbildung (so auch Rentzsch, 2023, Wittich, 2023) – in unterschiedlichsten Formaten existieren diese bereits seit langem sowohl auf Niveau 6 als auch Niveau 7 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)⁴. Im vergangenen Jahrzehnt bot erstmals das Transparenzraster, das die Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) entwickelte, ein strukturierendes Modell für die verschiedenen Angebotsformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung, wobei vergleichsweise kleine, kompakte Angebote bereits mitgedacht wurden (Klenk, Weihs, Eggert, Schaub & Wacker, 2017). Was Microcredentials im Kontext kompakter Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zu etwas Neuem macht: Sie sind per Definition Nachweis über die Lernergebnisse und werden anhand transparenter und eindeutig definierter Kriterien beurteilt, das heißt sie enthalten

zwingend den Nachweis einer Prüfungsleistung. Dies war und ist nicht bei allen kleinteiligeren Angebotsformaten der wissenschaftlichen Weiterbildung vorgesehen – ein Aspekt, den auch unsere Befragungsdaten verdeutlichen.

Microcredentials können und sollen transparent, anerkennungsfähig und aggregationsfähig über unterschiedliche Bildungslogiken hinweg gestaltet werden. Gemäß der Ratsempfehlung *sollen* die Hochschulen *nach Möglichkeit* zur Darstellung des Arbeitsaufwands das Europäische System zur Anrechnung von Studienleistungen ECTS nutzen (Rat der Europäischen Union, 2022, S. 16, S. 30). Der Rückgriff auf dieses im europäischen Hochschulraum etablierte Strukturmodell liegt nahe und macht möglich, dass Microcredentials an Hochschulen innerhalb eines gängigen Referenzsystems gegenseitig (auch im Kontext von Studiengängen) anerkannt werden und – entsprechende Regelungen vorausgesetzt – aggregiert werden können (microbol, 2022, S. 9). Eine solche Integration in das ECTS und mithin in das Bologna-Strukturmodell setzen voraus, dass nicht nur Qualitätsstandards für die Einrichtungsprozesse der Angebote und deren Inhalte (ebd., S. 7) erarbeitet werden, sondern auch die Einbettung in das hochschulische Prüfungsrecht erfolgt. Zu erwarten ist, dass eine solche Standardisierung auch zur Transparenz bei der Entwicklung von Austauschsystemen mit von nicht-hochschulischen Anbietenden vergebenen Microcredentials beiträgt.

Gleichzeitig führt dies zu einer definitorischen Klärung der Frage, wie Microcredentials im Hochschulraum konkretisiert werden können: Sollen Microcredentials im erläuterten Verständnis ihr volle Funktion entfalten, so handelt es sich bei Microcredential-Formaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung um kompakte und thematisch fokussierte Bildungsangebote mit einer abschließenden Prüfungsleistung (Rentzsch, 2023, S. 4 f.), für die Leistungspunkte nach dem ECTS vergeben werden.

Dies impliziert auch die Notwendigkeit der Integration in ein System der Qualitätssicherung für hochschulische Bildungsleistungen. Belastbare und strukturierte Prozesse dafür gibt es an den Hochschulen bereits; mithin existieren genügend Schnittstellen, um Microcredentials in die hochschulischen Qualitätssicherungsprozesse zu integrieren. Hinsichtlich rechtlicher Voraussetzungen braucht es die Erweiterung, Ausgestaltung oder Konkretisierung bereits bestehender Regelungskontexte. Dem Gesetzgeber bietet dies gleichzeitig die Chance – auch angesichts inhärenter Widersprüche in den bestehenden Regelungssystemen der Hochschulgesetze der Länder – der wissenschaftlichen Weiterbildung Entwicklungsimpulse sowohl auf der strukturellen als auch auf der Ebene der konkreten Angebotsentwicklung zu geben.

4 Bundesministerium für Bildung und Forschung (k. A.). *Der DQR*. Abgerufen am 01. Mai 2024 von https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/der-dqr_node.html

Die Anforderungen, die der Rat der Europäischen Union für Microcredentials formuliert, stellen die Hochschulen in der Folge zwar vor einige Herausforderungen. Allerdings nicht in einer Tragweite, die Lösungen innerhalb der bestehenden systemischen Logiken der Hochschulbildung in Deutschland und insbesondere des lebenslangen Lernens ausschließen. Aus den hier diskutierten Definitionsansätzen ergeben sich u. a. die folgenden Aufgabenfelder, für die für das Format Studiengang Regelungen und prozessuale Umsetzungssysteme bereits existieren:

- ▶ Hochschulrechtliche Grundlagen in den Bundesländern: rechtliche Einordnung der Microcredentials (bzw. Zertifikatsangebote) sowie Klärung und Präzisierung der Begriffe;
- ▶ Prozessgestaltung zur Einrichtung von kurzformatigen Bildungsangeboten, der Gremienwege und sonstiger Steuerungsaufgaben: Hier erfordert der hohe Grad an Standardisierung, der für die gegenseitige Anerkennung von Microcredentials Voraussetzung ist, zumindest die Klärung gegebenenfalls bestehender Unterschiede und möglicherweise auch die Festsetzung von Mindestanforderungen;
- ▶ Qualitätssicherung: systematische Qualitätssicherung der Inhalte der Bildungsangebote und ihrer Bewertung nach allgemein anerkannten hochschulischen Standards mit entsprechenden rechtlichen Grundlagen;
- ▶ Prüfungsrecht: prüfungsrechtliche Regelungen zum Erwerb von Leistungspunkten außerhalb von Studiengängen;
- ▶ Prozesse der Prüfungsverwaltung: Möglichkeiten der Abbildung von Microcredentials im Leistungserfassungssystem;
- ▶ Immatrikulation: Klärung des Immatrikulationsstatus von Teilnehmenden an kurzformatigen Bildungsangeboten auch im Hinblick auf gegebenenfalls bestehende prüfungsrechtliche Implikationen und Fragen der Teilhabe an hochschulischer Infrastruktur;
- ▶ Zugangsvoraussetzungen: Die meisten Landeshochschulgesetze sehen Zugangsvoraussetzungen auch für kompakte Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung vor. Eine differenzierte Betrachtung erforderlicher Zugangsvoraussetzungen der Microcredential-Angebote wird je nach Niveau und Inhalt erforderlich sein.
- ▶ Hochschulische Kapazitäten: Im Bereich der grundständigen und konsekutiven Studiengänge stellt sich darüber hinaus die Frage, wie Microcredential-Angebote hinsichtlich hochschulischer Kapazitäten abgebildet werden können.

Nicht alle Aufgabenfelder und die damit verbundenen Herausforderungen können im Rahmen dieses Beitrags gleichermaßen adressiert werden. Der Schwerpunkt soll nachfolgend auf die hochschulrechtlichen Grundlagen und die grundlegenden prüfungsrechtlichen Fragestellungen gelegt werden. Außen

vor bleiben dabei die Inhalte hochschulischen Satzungsrechts. Dies würde den Rahmen dieser Darstellung sprengen und lässt sich nur mit vertiefter Expertise in den einzelnen Landesrechten sinnvoll bewältigen. Insofern stehen die nachfolgend dargestellten Regelungskontexte der wissenschaftlichen Weiterbildung unter einem gewissen Vorbehalt: Auf der Ebene des hochschulischen Satzungsrechts existieren gegebenenfalls Regelungen, die hier nicht berücksichtigt werden.

3 Überblick zu den Befragungsergebnissen

Adressat:innen unserer Umfrage waren Akteur:innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf unterschiedlichen hochschulischen Handlungs- und Entscheidungsebenen. Diese reichten von der Projektebene bis zur Leitungsebene des Rektorats beziehungsweise Präsidiums. Insgesamt versendeten wir 395 Fragebögen und erhielten 75 Antworten. Unsere Befragung zielte auf die rechtlichen Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und deren Operationalisierung. Deshalb verzichtete der Fragebogen auf eine exakte Definition von Microcredentials bzw. Micro Degrees. Leitend war dennoch die Orientierung an der Formatelogeik des DGWF-Transparenzrasters. Daneben verzichteten wir auch auf eine trennscharfe Unterscheidung der Hochschulen nach ihrer Rolle als Anbieterinnen sowie als Anerkennende beziehungsweise Anrechnende, auch wenn der Fokus auf dem Kontext der Fragen zur Anbietendenrolle lag. Angebotsmodelle und entsprechende Konzepte für Anerkennung und Anrechnung im Rahmen gegebener gesetzlicher Regelungen gehen miteinander einher und sollten deshalb zusammenhängend gedacht werden. Denn wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne eines modularisierten lebenslangen Lernens impliziert die Notwendigkeit, dass Angebotsmodelle existieren, die für individuelle Bildungsstrategien hochschulübergreifend geeignete Gefäße für Weiterbildungen in verschiedensten Disziplinen und zu unterschiedlichsten Methoden bieten.

3.1 Wer antwortete?

Mehr als neun von zehn Antwortende in den beantworteten Fragebögen sind Angehörige staatlicher Hochschulen. Bei den Hochschulen überwogen mit mehr als der Hälfte die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften beziehungsweise Fachhochschulen. Rund vier von zehn beantworteten Fragebögen wurden von Universitäten ausgefüllt, hiervon ein Fünftel von Technischen Universitäten. Daneben antworteten Berufsakademien beziehungsweise Duale Hochschulen sowie Pädagogischen Hochschulen. Mit Blick auf die regionale Herkunft der antwortenden Hochschulen war mit 20% der Anteil der antwortenden Hochschulen aus Baden-Württemberg überproportional gewichtig. Daneben kam rund jede zehnte Antwort aus Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hessen.

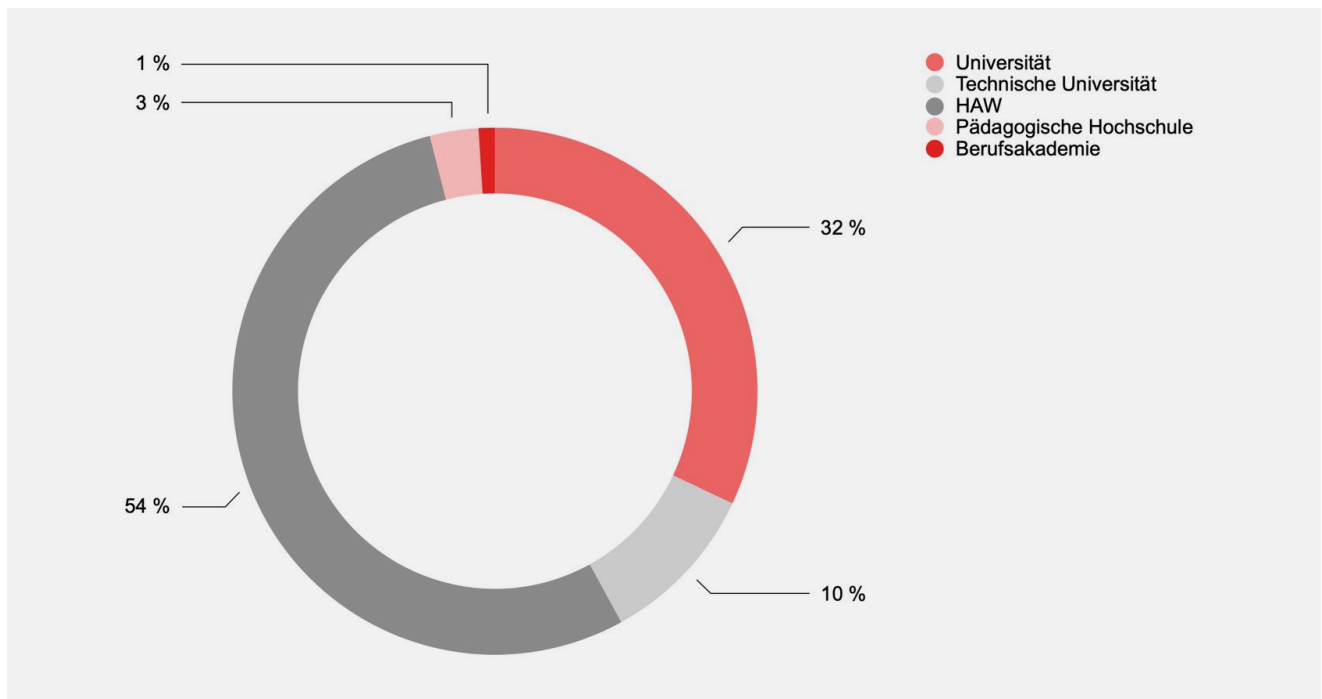


Abb. 1: Antwortende nach Hochschultyp

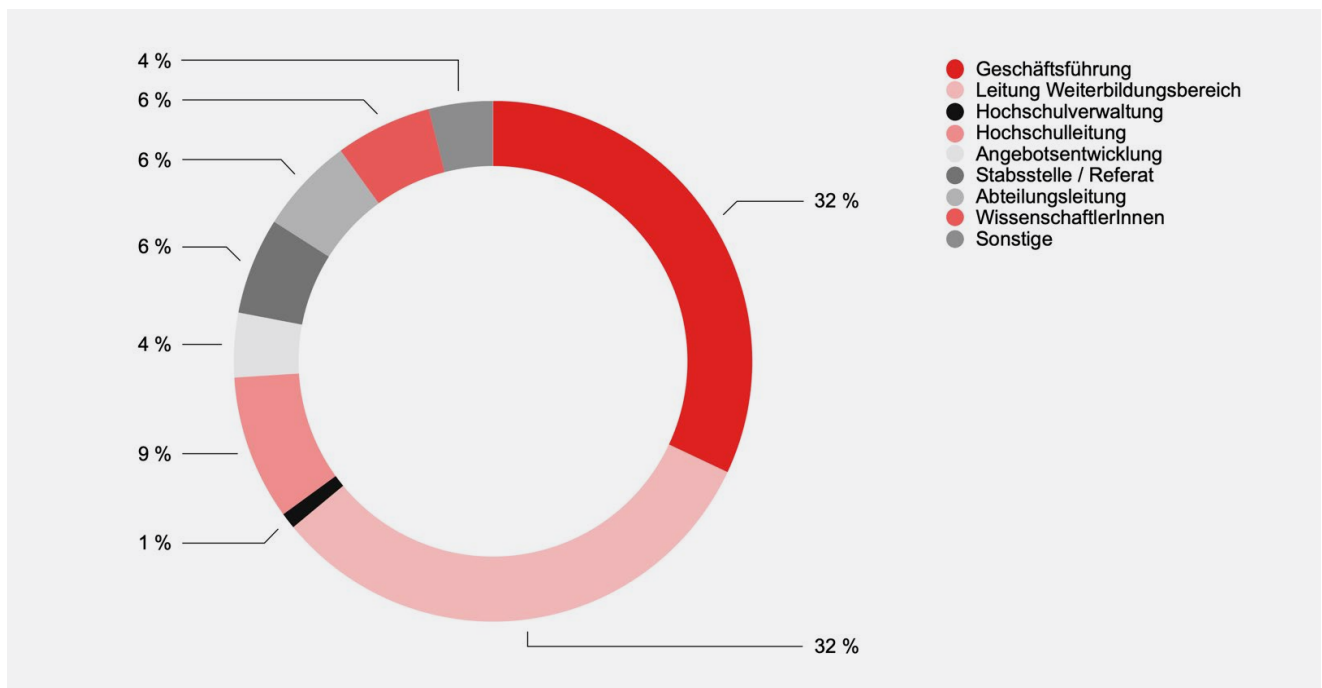


Abb. 2: Antwortende nach Funktion

Zu ihrer Funktion gaben rund zwei Drittel der Antwortenden entweder eine geschäftsführende oder eine leitende Funktion in der hochschulischen Weiterbildung an. Diese Funktionen sind für die Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen und für deren strukturelle Einbettung von großer Bedeutung. Unterschiedliche Bezeichnungen weisen hier auch auf unterschiedliche Einrichtungen hin, die

von Organisationseinheiten innerhalb der Hochschulen bis zu privatrechtlichen Ausgründungen wie GmbHs oder eingetragenen Vereinen reichen. Hierbei sollte stets berücksichtigt werden, dass diese unterschiedlichen Lösungen Implikationen für die institutionelle Governance, Managementstrukturen oder Handlungsanreize haben. Gleichzeitig ist die Entscheidung zugunsten der unterschiedlichen Lösungen oder deren

Mix auch unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen in den Bundesländern geschuldet. Daneben gaben knapp zehn Prozent der Antwortenden als Funktion Mitglied der Hochschulleitung an. Weitere Antworten kamen aus unterschiedlichen Bereichen der jeweiligen Hochschule, die von Wissenschaftler:innen über Stabsstellen bis zu Abteilungsleitungen reichten.

3.2 Welche Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden bereits umgesetzt?

Erste Fragen galten sowohl den bereits durchgeführten Formaten als auch den geplanten Formaten. Ziel der Umfrage war kein repräsentativer Überblick über den aktuellen Stand der Formatumsetzung. Vielmehr sollten die Antworten auf die Fragen der Formatumsetzung und Formatplanung eine Tendenz liefern, um die Befragungsergebnisse zu den rechtlichen Rahmenbedingungen einordnen zu können. An den meisten

Hochschulen werden weiterbildende Master angeboten. An einem Viertel der Hochschulen sind zudem neue weiterbildende Master für die Zukunft geplant. Bei rund vier Fünftel der antwortenden Hochschulen sind zudem Zertifikate implementiert, die entsprechend dem ECTS zum Erwerb von Leistungspunkten führen. Aktuell noch in geringerem Maß realisiert sind die neuen Formate Microcredential und Micro Degree. Lediglich rund jede fünfte antwortende Hochschule hat dieses Format bereits umgesetzt. Gleichzeitig möchten knapp 30 Prozent der Befragten diese Formate in Zukunft umsetzen. Der weiterbildende Bachelor wiederum wurde in deutlich geringerem Maße umgesetzt. Ein Grund hierfür ist auch, dass dieser nicht in sämtlichen Bundesländern hochschulrechtlich explizit verankert ist.

Studiengänge, also auch weiterbildende, sind modular aufgebaut. Modularität bildet hierbei modern interpretiert das Bausteinsystem der curricularen Studienidee ab, die konstitu-

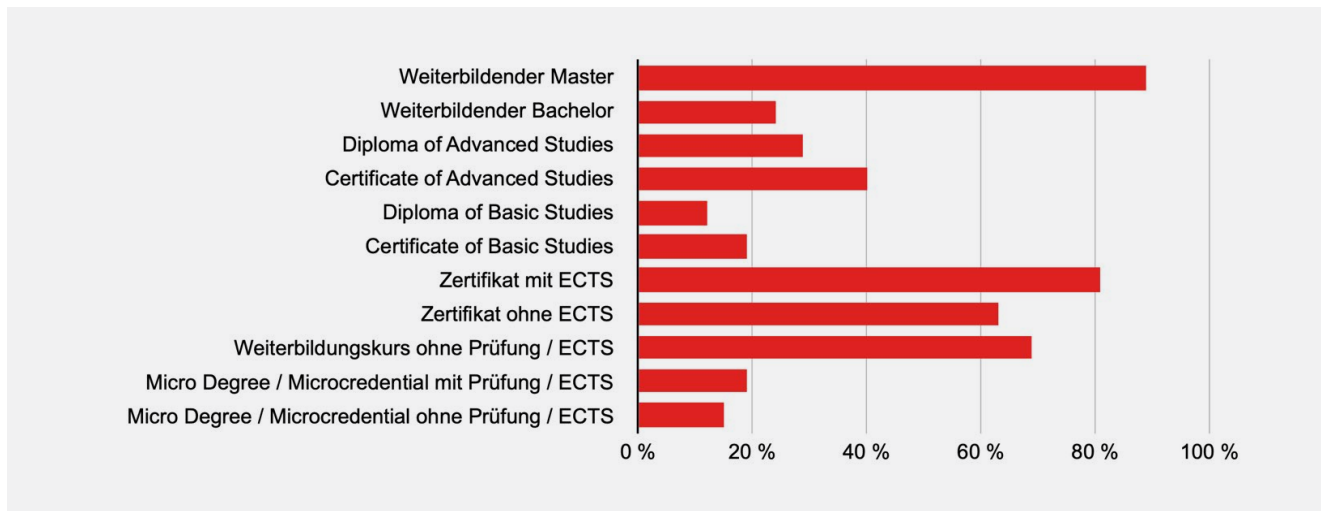


Abb. 3: Umgesetzte Formate*

* Mehrfachnennungen möglich

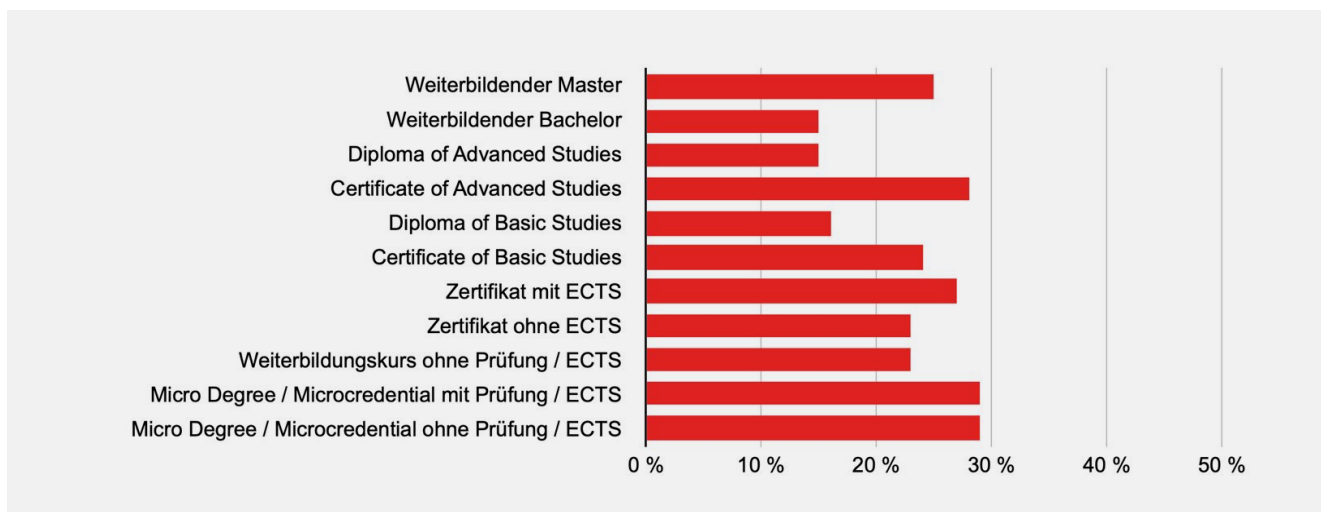


Abb. 4: Geplante Formate*

* Mehrfachnennungen möglich

tiv für die Lehrangebote der Hochschulen ist. Deshalb zielte eine Frage auf die strukturelle Einbettung von Zertifikaten sowie Micro Degrees und Microcredentials. Knapp 60 Prozent antworteten, dass Zertifikate sowohl als Bestandteil von Studiengängen als auch als von Studiengängen unabhängige Angebote realisiert wurden. Fast jede fünfte Hochschule berichtete, dass Zertifikate als Modul beziehungsweise als Teil eines Moduls umgesetzt werden. Offensichtlich sind Zertifikate hier so konzipiert, dass sie kleinere Bausteine oder ganze Module von Studiengängen bilden. Um weiterbildend zu studieren, bedarf es dann nicht mehr einer Entscheidung für ein großes "Studienmodell" mit längerfristigen Zeit- und Ressourcenimplikationen. Vielmehr können ergänzende oder über die eigene Kompetenz hinausweisende Inhalte und Methoden studiert werden bei gleichzeitig größtmöglicher Flexibilität. Gleichzeitig impliziert eine Umsetzung von Zertifikaten als Baustein oder Modul eines Studiengangs die Einbeziehung in das Qualitätssicherungskonzept für Studiengänge, das entweder als Baustein der Systemakkreditierung mit implizierter Qualitätssicherung der Studienprogramme oder in Form der Programmakkreditierung umgesetzt ist.

Eine resultierende Frage ist diejenige nach dem Status der Zertifikatsstudierenden beziehungsweise Studierenden, die ein Microcredential oder ein vergleichbares Zertifikat erwerben. Mehr als zwei Fünftel der Antwortenden verleihen den Studierenden bei weiterbildenden Studiengängen entweder einen besonderen Immatrikulationsstatus oder einen Teilnehmendenstatus ohne Immatrikulation. Knapp 70 Prozent arbeiten mit einem Immatrikulationsstatus, der der

Immatrikulation in den grundständigen und konsekutiven Studiengängen entspricht. Dass die Summe größer als 100 Prozent ist, ist der Möglichkeit von Mehrfachnennungen geschuldet, also mehrere Varianten an einer Hochschule realisiert werden. Entscheidend ist: Diese Größen zeigen, dass weiterbildende Studiengänge nicht selten mit dem Verzicht auf eine Immatrikulation Sonderwege gehen, mithin also im Vergleich zum grundständigen und konsekutiven Studium ein Sonderstatus existiert. Umso mehr gilt dies für Zertifikatsangebote beziehungsweise Microcredential- und Micro Degree-Angebote: lediglich 20 Prozent berichten von einem Immatrikulationsstatus. Weit überwiegend sind die Teilnehmenden nicht immatrikuliert – rund 75 Prozent – oder haben einen besonderen Immatrikulationsstatus – mit etwas mehr als jeder zehnten Antwort. Da auch hier Mehrfachnennungen möglich waren, ist die Summe der Antworten größer 100 Prozent. Dies zeigt, dass nur eine Minderheit der Hochschulen den weitgreifenden Immatrikulationsstatus auf kleinteilige wissenschaftliche Weiterbildungsangebote ausgedehnt hat, wissenschaftliche Weiterbildung also in großem Maße einen Sonderbereich hochschulischer Angebote darstellt.

Auch mit Blick auf solche strukturellen Hintergründe fragten wir schließlich, wie die Akteure die hochschulrechtlichen Neuregelungen der vergangenen Jahre bewerten. Sechs von zehn Antwortenden beurteilten diese weder positiv noch negativ. Positiv bewerteten rund 30 Prozent die Änderungen. Dieses Ergebnis sollte vor dem Hintergrund eingeordnet werden, dass in den vergangenen Jahren in den meisten Landeshochschul-

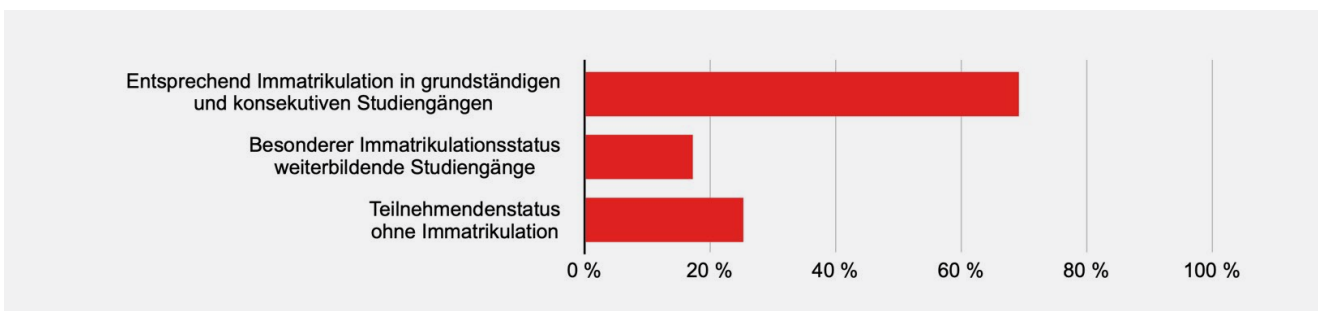


Abb. 5: Status Studierende Weiterbildungsstudium*

* Mehrfachnennungen möglich

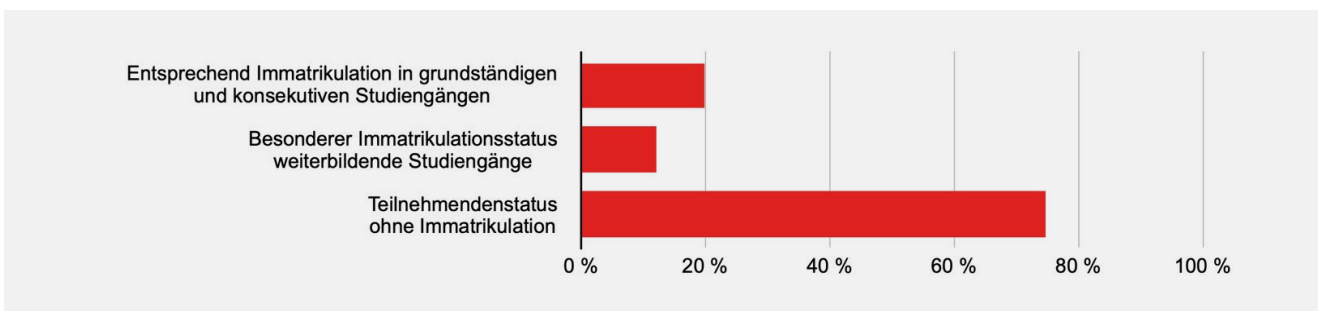


Abb. 6: Status Zertifikatsstudierende*

* Mehrfachnennungen möglich

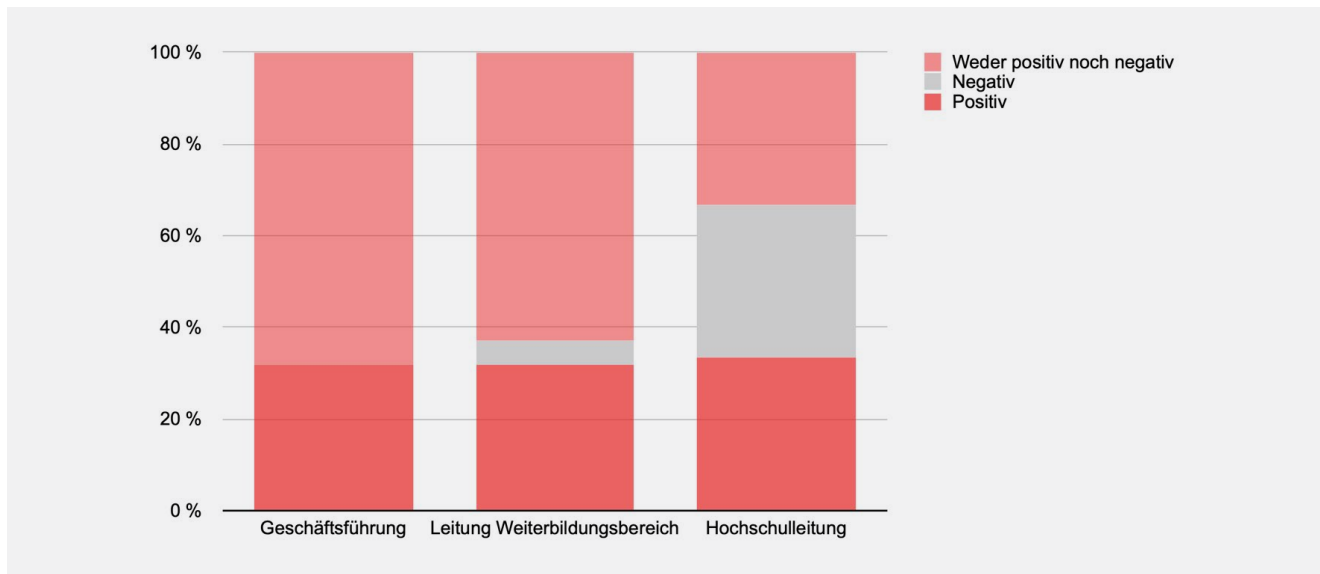


Abb. 7: Bewertung Weiterentwicklung Landeshochschulrecht

gesetzen keine grundlegenden Änderungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung umgesetzt wurden⁵.

4 Rechtsgrundlagen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulrecht

Aktuell finden sich in allen deutschen Bundesländern Regelungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung in den Landeshochschulgesetzen, die der Wissenschaftsrat im Jahr 2019 anhand der Kategorien Weiterbildungsangebote, Abschlussart, Regelstudienzeit, Zugangsvoraussetzungen, Immatrikulation, Lehrtätigkeit und -vergütung, Gebühren und Entgelte sowie Rechtsform/Ausgründungen vergleichend darstellte (Wissenschaftsrat, 2019, S. 98). Die Landeshochschulgesetze folgen dabei überwiegend einer ähnlichen Systematik. Allerdings ist wissenschaftliche Weiterbildung nicht überall in gleichem Grad geregelt: während in den meisten Bundesländern die Regelungen insbesondere zu den zulässigen Bildungsangeboten und Bildungsformaten sehr allgemein gehalten sind, gibt es in einigen wenigen Bundesländern sehr ausführliche und spezifische Formulierungen (z. B. § 78 BayHIG).

Obwohl sich die Fachcommunity der wissenschaftlichen Weiterbildung der Verschiedenheit der Hochschulgesetze als Phänomen bewusst sein dürfte, wird der Diskurs um die Microcredentials beziehungsweise zu kurzformatiger wissenschaftlicher Weiterbildung im Allgemeinen oft so geführt, als seien sich die landesrechtlichen Voraussetzungen zumindest so ähnlich, dass man die Befassung damit auf „später“ verschieben

könne. Die tiefere Beschäftigung mit „Good Practice“-Beispielen, die in den letzten beiden Jahren auch Gegenstand zahlreicher Tagungsbeiträge war, könnte dann zu der Erkenntnis führen, dass die Unterschiede doch größer sind als gedacht. Der folgende Teil unseres Beitrags befasst sich deshalb mit einem Vergleichsansatz der landesrechtlichen Regelungen. Ziel ist, ein gemeinsames Begriffsverständnis zu schaffen beziehungsweise den Bedarf an Diskurspräzisierungen zu identifizieren.

4.1 Formate wissenschaftlicher Weiterbildung

Soweit es die gesetzlichen Regelungssystematiken betrifft, ist der in allen 16 Bundesländern vorgesehene weiterbildende Masterstudiengang der „Normalfall“. Gerade aus der juristischen Perspektive ist dies nicht überraschend: Regelungsbezogen ist dieses Studienformat am wenigsten fordernd, denn in der Satzungssystematik ist der weiterbildende Master lediglich ein Spezialfall des Masterstudiengangs. Entsprechend wird dort auf die allgemeinen Regelungen zu Studiengängen beziehungsweise Masterstudiengängen verwiesen, wobei für die Zulassung zu einem weiterbildenden Master in der Regel ergänzend Berufserfahrung nachzuweisen ist. Im Gegensatz zum weiterbildenden Master ist der weiterbildende Bachelor nicht in allen Bundesländern vorgesehen. Ob „weiterbildend“ in Verbindung mit einem „Bachelor“ einen immanenten Widerspruch darstellt soll hier nicht diskutiert werden. Dass sich die diesbezügliche Diskussion implizit auch in den rechtlichen Regelungen niederschlägt, belegt die Form des *grundständigen, berufsbegleitenden* Bachelors. Wo er landeshochschulrechtlich möglich ist, folgt die Regelungssystematik hierbei der des grundständigen Bachelors.

⁵ Umfängliche Änderungen gab es mit dem Bayerischen Hochschulinnovationsgesetz (BayHIG) 2023.

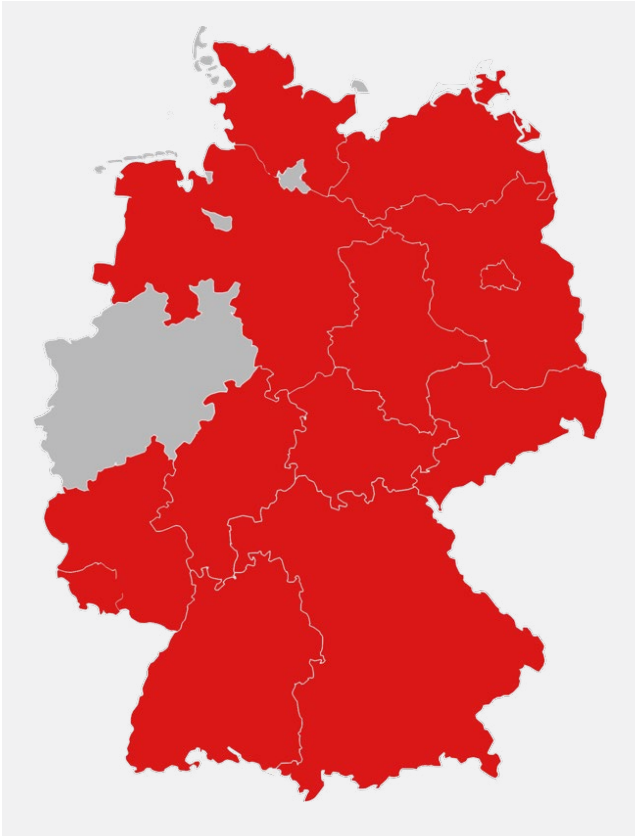


Abb. 8: Weiterbildender Bachelor als hochschulrechtliche Möglichkeit

Schließlich ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung jenseits des Studiengangs ein weiteres grundlegendes Angebotsformat vorgesehen, für das es keine gemeinsame Bezeichnung im bundesdeutschen Hochschulraum gibt und das in den Landeshochschulgesetzen weitgehend unbestimmt bleibt.

4.2 „Kein Studiengang“

In den Landeshochschulgesetzen werden folgende Begriffe für Weiterbildungsangebote jenseits von Studiengängen verwendet:

- ▶ Baden-Württemberg: Kontaktstudien (§ 31 LHG Ba-Wü);
- ▶ Bayern: Weiterbildende Modulstudien, weiterbildende Studien, Zertifikatsprogramme, weiterqualifizierende Modulstudien, weiterqualifizierende Studien (Art. 78 BayHIG);
- ▶ Berlin, Hessen, Rheinland-Pfalz: Sonstige Angebote der hochschulischen Weiterbildung mit Zertifikat (§ 26 BerlHG, § 20 HessHG, § 35 HochSchG RLP);

- ▶ Brandenburg: Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung (§ 26 BbgHG);
- ▶ Bremen: Weiterbildende Zertifikatsstudiengänge, weitere Maßnahmen und Veranstaltungen der Weiterbildung (§ 60 BremHG);
- ▶ Hamburg: Weiterbildende Studien (§ 57 HmbHG);
- ▶ Mecklenburg-Vorpommern: Weiterbildungsangebote mit Abschlusszertifikat, sonstige Weiterbildungsveranstaltungen (31 LHG M-V);
- ▶ Niedersachsen: Weiterbildung (§ 3 NHG);
- ▶ Nordrhein-Westfalen: Weiterbildendes Studium mit Zertifikat (§ 62 HG NRW);
- ▶ Saarland: Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung (§ 61 SHSG);
- ▶ Sachsen: Weiterbildende Studien (§ 39 SächsHSG);
- ▶ Sachsen-Anhalt: Möglichkeiten der Weiterbildung: einzelne Studieneinheiten, optionale Zertifikate (§ 16 HSG LSA);
- ▶ Schleswig-Holstein: Weiterbildungsangebote mit Abschlusszertifikat, sonstige Weiterbildungsveranstaltungen (§ 58 HSG S-H);
- ▶ Thüringen: Weiterbildende Studien, sonstige Weiterbildungsveranstaltungen (§ 57 ThürHG).

In diesem weiteren Format liegt der Anknüpfungspunkt für die hochschulrechtliche Grundlage von Microcredential-Angeboten. Schon vor dem „Microcredential-Momentum“ war in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein Trend hin zu kürzeren Formaten beobachtbar (Reum, Nickel & Schrand, 2020, S. 47). Von der Möglichkeit der rechtlichen Umsetzung solcher Angebote, auch mit Zertifikaten und der Vergabe von Leistungspunkten nach dem ECTS, scheint die Weiterbildungs-Community oft wie selbstverständlich auszugehen, ohne dies regelmäßig rechtlich zu hinterfragen. Deshalb soll hier eine rechtliche Einordnung, auch im Vergleich der 16 Landeshochschulgesetze, zumindest im Sinne einer groben Strukturierung erfolgen. Denn mit der angestrebten Formalisierung kurzer Weiterbildungsformate an Hochschulen im Sinne eines Entwicklungsweges hin zu Microcredentials geht auch die Notwendigkeit einher, dieses hochschulische und damit hoheitliche Handeln im Feld der Microcredentials rechtlich abzusichern.⁶

4.3 Alles Zertifikate – oder was?

Ein Begriff, der sowohl in den Gesetzen als auch in der Literatur sowohl für die Nachweise als auch für die konkreten Bildungsangebote verwendet wird, ist der des „Zertifikats“⁷. Die hierbei entstehenden begrifflichen Unschärfen sowie der von Rentzsch (2023) eröffnete Definitionsrahmen im Kontext der

⁶ Zur Rechtsbindung der öffentlichen Verwaltung: Rux in: BeckOK GG Art. 20 Rn. 170; Hochschulen als Körperschaften des öffentlichen Rechts: Kintz in: BeckOK VwGO § 78 Rn. 18.

⁷ Sowie Zertifikatskurs, Zertifikatsangebot, Zertifikatsprogramm.

Microcredentials erfordert eine systematische Auseinandersetzung mit dem Zertifikatsbegriff in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Und dies nicht zuletzt deswegen, weil Neologismen wie „Microcredential“, über deren Definition fortgesetzt diskutiert wird, absehbar begrifflich möglicherweise gar keinen Eingang in die Landeshochschulgesetze finden werden. Dies ist zur Schaffung einer Rechtsgrundlage für Microcredential-Angebote auch nicht zwingend notwendig. Vielmehr ist zu erwarten und aus der juristischen Sicht hinreichend, dass bereits existierende und gegebenenfalls noch unbestimmte Rechtsbegriffe dahingehend ausgestaltet und konkretisiert werden, dass die neu entstehenden und unter „Microcredential“ gefassten Bildungsangebote unter diese subsumierbar sind und damit einen belastbaren rechtlichen Rahmen erhalten.

Ein Zertifikat ist im Bildungskontext ein *Zeugnis über eine abgelegte Prüfung*⁸. Auch ein Hochschulzeugnis über einen akademischen Abschluss ist in diesem Sinne nicht mehr – und nicht weniger – als ein „Zertifikat“, bei dem aufgrund des Umfangs und des Niveaus der erbrachten Leistungen ein akademischer Grad verliehen wird. Andere, beispielsweise im Rahmen eines *sonstigen* Weiterbildungsangebots abgelegte Prüfungen, können zwar ebenfalls durch Zertifikate dokumentiert werden (in manchen Bundesländern ist dies sogar zwingend vorgesehen), erfüllen aber die besonderen Voraussetzungen akademischer Abschlüsse nicht. Gerade diese Abgrenzung wird in einigen Gesetzen zur Negativdefinition von „Zertifikatsangeboten“ herangezogen, so zum Beispiel in Brandenburg (§ 26 Abs. 2 Satz 2 BbgHG). Gleichzeitig schließen nicht alle „sonstigen“ Formate dem Gesetzeswortlaut nach mit Zertifikaten ab: Während in einigen Bundesländern eine Regelung hierzu fehlt, sind in anderen Zertifikaten optional beziehungsweise abhängig vom konkreten Angebotsformat. Aus den Gesetzestexten geht allerdings nicht eindeutig hervor, was genau ein „Zertifikat“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung auszeichnet.

In der Kommentierung zu § 57 Hamburgisches Hochschulgesetz zum Begriff der „weiterbildenden Studien“ steht beispielsweise lediglich, der Gesetzgeber sei von weiterbildenden Masterstudiengängen oder Zertifikatsangeboten ausgegangen. Neben Zertifikaten können auch Teilnahmebescheinigungen ausgestellt werden (Baasch in Neukirchen/Reußow/Schomburg, § 57 Rn. 9). Auch für das Landeshochschulgesetz Brandenburg findet sich lediglich der Halbsatz: „[...] wohingegen bei den allgemeinen Weiterbildungsangeboten Zeugnisse, Zertifikate oder Teilnahmebescheinigungen vergeben werden“ (Herrmann in Knopp/Peine/Topel, § 25 Rn. 10). Zwar werden zumindest Zertifikate und Teilnahmebescheinigungen unter-

schieden. Dennoch bleiben das „Zertifikat“ bzw. das „Zertifikatsangebot“ im Sinne der hochschulgesetzlichen Grundlagen unscharfe Begriffe⁹.

Ein hilfreicher Definitionsansatz ergibt sich aus dem Zertifikatsbegriff der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) für in der hochschuldidaktischen Weiterbildung erbrachte Leistungen: Danach sind Zertifikate Bescheinigungen, die den erfolgreichen Abschluss hochschuldidaktischer Programme (Teilzertifikat) oder des gesamten Zertifikatsprogramms (Gesamtzertifikat) nachweisen (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, 2013). In der Abgrenzung zu Teilnahmebescheinigung setzen Zertifikate eine identifizierbare und zurechenbare individuelle Leistung voraus.

Ziel kann hier nicht sein, die begrifflichen Unschärfen des Zertifikatsbegriffs und seiner Voraussetzungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung vollständig zu beseitigen. Auch wird nicht zwischen Zertifikaten „auf Papier“ und digitalen Zertifikaten unterschieden. Auf Grundlage der unter 2 dargestellten Definitionsansätze zu Microcredentials und unter Berücksichtigung der obigen Ausführungen zum Zertifikatsbegriff können wir allerdings im Folgenden davon ausgehen, dass die praktische Umsetzung von Formaten mit Microcredentials als *ein* Anwendungsfall eines „Zertifikatsangebots“ (Weiterbildungsangebot mit Zertifikat) im Sinne der deutschen Landeshochschulgesetze eine Prüfung voraussetzt.

4.4 Prüfung oder Hochschulprüfung?

So bleibt die Frage, ob Microcredentials zwingend *Hochschulprüfungen* im engeren Sinne voraussetzen. Gemäß § 16 Hochschulrahmengesetz (HRG) werden Hochschulprüfungen auf Grund von Prüfungsordnungen abgelegt, die der Genehmigung der nach Landesrecht zuständigen Stelle bedürfen. Mit Blick auf Microcredentials helfen hierzu weder die Landeshochschulgesetze noch die Ratsempfehlung im unmittelbaren Wortlaut noch Qualitätsstandards der DGHD weiter.

Vielmehr wird hier der Bologna-Prozess relevant. Das ECTS wurde als System der Vergleichbarkeit für Leistungen im Rahmen von Hochschulstudien entwickelt, also im Kontext hochschulischer Studien- und Prüfungsleistungen (Kultusministerkonferenz, 2010). Die Vergabe von Leistungspunkten im ECTS ohne eine entsprechende prüfungsrechtliche Einbettung wäre systemwidrig. Wenn also Microcredentials, wie in der Ratsempfehlung vorgesehen, Prüfungen voraussetzen und Microcredentials im Hochschulraum nach Möglichkeit *Credit-bearing* ausgestaltet werden sollen, dann ist eine Hochschulprüfung zwingend

8 Definition abgerufen am 01. Mai 2024 von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zertifikat>

9 Der ebenso nicht näher definierte Begriff des „Zertifikatsprogramms“ wird gelegentlich herangezogen, um wissenschaftliche Weiterbildungsformate zu umschreiben, die aus mehreren aufeinander aufbauenden Bestandteilen bestehen, aber nicht mit einem akademischen Grad abschließen.

Voraussetzung. Dies steht zudem im Einklang mit dem konzeptionellen Ziel der Anerkennungsfähigkeit und Kumulierbarkeit.

Eine Prüfung, die zu einem „Zertifikat“ der wissenschaftlichen Weiterbildung im weiteren Sinne führt, muss nicht zwingend eine Hochschulprüfung sein. Diese kann sich auch nach berufsbezogenen Vorgaben wie beispielsweise im Zertifikatsstudium Mediation an der Universität Potsdam richten; Leistungspunkte sind hier nicht vorgesehen¹⁰. Der oben abgeleitete Zertifikatsbegriff lässt dies zu. Sind jedoch ECTS-Leistungspunkte vorgesehen wie im Falle von Microcredentials, ist die Ausgestaltung der Prüfung als Hochschulprüfung zwingend. Die Novelle des Brandenburgischen Hochschulgesetzes trägt in § 26 (neu) dieser Logik Rechnung:

„Für andere hochschulische Weiterbildungsangebote kann der Abschluss mit einem Zertifikat vorgesehen werden, das nach Inhalt und Form die Möglichkeit der Verwechslung mit der Verleihung eines Hochschulgrades ausschließen muss. Sehen solche Angebote zum Abschluss eine Hochschulprüfung vor, dürfen bei bestandener Prüfung für die Studien- und Prüfungsleistungen Leistungspunkte vergeben werden.“

5 Hochschulrechtliche Grundlagen von Leistungserfassung und Prüfungsrecht

Für den oben erwähnten „Normalfall“ Studiengang existieren klare Regelungen zur Leistungserfassung und zum Prüfungsrecht. Diese bilden die rechtliche Grundlage für die Vergabe von Leistungspunkten. In einigen Bundesländern bzw. an einigen Hochschulen ist die Immatrikulation in einen Studiengang die Voraussetzung für die Vergabe von Leistungspunkten.

Unsere Befragung zeigte, dass rund 70 Prozent der antwortenden Hochschulen „Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung ohne Prüfung“ anbieten, etwas mehr als drei Fünftel „Zertifikate ohne ECTS“, und mehr als vier Fünftel „Zertifikate mit ECTS“. Gemäß Landeshochschulrecht ist die Vergabe von Leistungspunkten nach dem ECTS ausdrücklich nur in den Bundesländern Baden-Württemberg (§ 32 Abs. 2 Satz 2 LHG Baden-Württemberg), Bremen (§ 60 Abs. 2 Bremisches Hochschulgesetz) und Brandenburg (§ 26 Abs. 2 Satz 3 Brandenburgisches Hochschulgesetz) möglich.

Es mag Beispiele aus der Praxis geben, bei denen die Vergabe von Leistungspunkten auf dem Satzungsrecht beruht. So haben

etwas mehr als zwei Fünftel der antwortenden Hochschulen eine Rahmensatzung für Weiterbildungsformate verabschiedet. An knapp drei Fünfteln der antwortenden Hochschulen sind spezielle Satzungen für einzelne Weiterbildungsformate in Kraft. An knapp einem Viertel der antwortenden Hochschulen wiederum werden die Satzungen für Studiengänge teilweise auf andere Formate angewandt. Diese Fälle können aufgrund ihrer Vielfalt und Differenziertheit an dieser Stelle deshalb nicht ausgewertet werden, weil in der Befragung nicht nach einzelnen Regelungskontexten unterschieden wurde.¹¹

Unabhängig von der Regelungsebene wird jedoch die Durchführung von Hochschulprüfungen der plausible Umsetzungsweg sein, durch den Microcredentials im deutschen Hochschulraum transparent, anererkennungsfähig und kumulierbar werden. Die konkreten Einzelfälle werden zeigen, ob dies durch Änderungen oder das Einfügen entsprechender Verweise in die Landeshochschulgesetze geschieht, durch die analoge Anwendung entsprechender Regelungen oder durch die Schaffung von Satzungsbefugnissen und deren Anwendung. Wichtig ist vor allem, dass auf diesem Weg die Anforderungen der Umsetzung von Microcredentials erfüllt werden können, ohne dass neue Systeme entwickelt werden müssen – bei gleichzeitiger Anschlussfähigkeit an existierende Systeme der Qualitätssicherung, die für die Bologna-kompatible Einbettung in das jeweilige institutionelle Angebotskonzept konstitutiv ist.

Der nachfolgende Überblick zeigt die Zusammenhänge, die durch die prüfungsrechtlichen Fragestellungen berührt werden. Denn Hochschulen, an denen kurzformatige Bildungsangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher ohne Prüfung und/oder ohne Zertifikat angeboten wurden, werden für die Umsetzung von Microcredentials einen systematischen Ansatz benötigen. Auch wenn diese Bildungsangebote an einer Hochschule nicht geplant sind, werden sich Hochschulen diesem Thema spätestens dann stellen müssen, wenn Anträge auf Anerkennung bzw. Anrechnung von Microcredentials gestellt werden, die an anderen Hochschulen studiert und erworben wurden (Rentzsch, 2023, S. 6). Die Hochschulen werden also eine systematische Einbettung von Microcredentials in ihr Prüfungswesen kaum vermeiden können.

5.1 Überblick über konkrete Fragestellungen des Prüfungsrechts

Die Durchführung von Hochschulprüfungen ist üblicherweise im hochschulischen Satzungsrecht geregelt. Für die Umsetzung von Microcredentials müssen unter Umständen

¹⁰ Ordnung für das weiterbildende Zertifikatsstudium „Mediation“ (Ausbildung zum Mediator) an der Universität Potsdam in der Fassung vom 9. Dezember 2009, zuletzt geändert am 29.01.2020. Abgerufen am 05. Mai 2014 von https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/mediation/Materialien/Studienordnung_01-2020.pdf

¹¹ Die Freitextantworten zu dieser Frage zeigten, dass verschiedenste Regelungszusammenhänge „mitgedacht“ wurden, z. B. Studien- und Prüfungsrecht der weiterbildenden Masterstudiengänge, Steuerungsaspekte bei der Einrichtung von Weiterbildungsangeboten oder Studierendenstatus.

erst Satzungsbefugnisse für prüfungsrechtliche Satzungen zu kurzformatigen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung geschaffen werden. Denn diese finden sich nicht in den „Weiterbildungsparagrafen“ aller Länder und sind auch nicht immer über Verweise erschließbar.

Daran schließt sich die Frage nach Empfehlungen für smarte, leistungsfähige hochschulrechtliche und satzungsrechtliche Umsetzungen an. Um allzu kleinteilige Regelungen für einzelne Bildungsangebote zu vermeiden, sind Rahmensatzungen zu empfehlen, für die es, wie oben erwähnt, bereits Beispiele gibt. In diesen müssen Prüfungsanforderungen und -verfahren geregelt werden, das heißt unter anderem Prüfungsformen, Anmeldung, Prüfungsanspruch, Bewertung, Fristen, Prüfungsberechtigung, Organisation und Durchführung des Leistungserfassungsprozesses oder Nachteilsausgleiche. Maßgeblich ist auch die Darstellung der Studien- und Prüfungsinhalte, die im Rahmen von Studiengängen typischerweise in den Modulbeschreibungen erfolgt. Die in der Ratsempfehlung vorgegebenen Standardelemente zur Beschreibung eines Microcredential sind hierbei an die im Bologna-Raum gängigen Modulbeschreibungen anchlussfähig¹².

Die Erfordernis eines gewählten Kollegialorgans, das für die Durchführung der Verfahren und die Entscheidungen zuständig ist, spielt im Microcredential-Diskurs hinsichtlich des hochschulischen Satzungsrechts für diesen Anwendungsfall bisher wohl kaum eine Rolle. Allerdings erfordern Hochschulprüfungen im Rahmen von Studiengängen aus gutem Grund einen Prüfungsausschuss. Dieser trägt mit Blick auf das Prüfungsrecht die inhaltliche wissenschaftliche Verantwortung. Zudem sind im Prüfungsausschuss die akademischen Statusgruppen der Universität repräsentiert. Im Fall von „Auskopplungen“ von Studiengangmodulen als Microcredentials aus weiterbildenden Masterstudiengängen ist denkbar, dass diese Aufgaben zumindest vorübergehend vom Prüfungsausschuss des Studiengangs übernommen werden. Existiert ein relevantes Angebotsvolumen, so wäre die Schaffung eines Prüfungsausschusses für die kurzformatigen Weiterbildungsgebote eines disziplinären Bereichs eine weitere Möglichkeit, das notwendige Kollegialorgan zu implementieren.

5.2 Das „Herzstück“ der Microcredential-Idee: Die Anerkennung

Gemäß der Ratsempfehlung erfolgt die Anerkennung von Microcredentials, die von Anbietern formaler Bildung ausgestellt werden, sofern möglich, auf der Grundlage standardisierter Anerkennungsverfahren, die für die Anerkennung ausländischer Qualifikationen sowie von Lernzeiten im Ausland zu verwenden sind.¹³

Bis eine flächendeckende rechtliche Einbettung bundesweit beziehungsweise europaweit umgesetzt sein wird, könnten als Zwischenschritt analog die gängigen Anrechnungs- und Anerkennungsregelungen angewendet werden. Wenn Hochschulprüfungen abgelegt und Leistungspunkte erworben werden, so spricht dies für eine *Anerkennung von zuvor erbrachten hochschulischen Leistungen* – und wird wohl so auch von den Antragsteller:innen erwartet werden. Dem Wortlaut bzw. der Regelungssystematik nach – zumindest in einigen Landeshochschulgesetzen¹⁴ – müsste es sich hierfür aber um Studienleistungen aus einem Studiengang handeln, die für einen Studiengang anerkannt werden. Microcredential-Angebote und Zertifikatsangebote sind aber ausdrücklich keine Studiengänge. Die *Anrechnung als außerhochschulische Leistungen* passt jedoch gemäß den Herleitungen zu ECTS und Hochschulprüfungen ebenfalls nicht. Eine solche prüfungsrechtliche Ausgestaltung von Microcredentials spricht also gerade für die Anerkennung als zuvor erbrachte hochschulische Leistung.

Möglicherweise werden sich hier Unterschiede im Grad der „Auslegungstoleranz“ an unterschiedlichen Hochschulen und in den verschiedenen Bundesländern zeigen. Zwischenschritte könnten sein, dass Hochschulen eigene Module als Microcredential-Formate anbieten, und diese entweder nur als an der eigenen Hochschule anerkennungsfähig beworben werden oder eine Anerkennung zunächst in Hochschulverbänden nach Aushandlungsprozessen über Qualitätsstandards zugesichert wird. Solche Beispiele existieren bereits.¹⁵

Möglicherweise werden Teilnehmende an hochschulischen Microcredential-Formaten von den Anbietern für einige Zeit auch darauf hingewiesen werden müssen, dass Microcredentials noch nicht flächendeckend anerkennungsfähig sind. Den Leistungspunkten auf dem Zertifikat kommt in dieser Praxis als „Währung“ zuerst oft nur eine interne Bedeutung zu, zum

12 Ein systematischer Vergleich wurde von Bastian Simon von der Universität Bielefeld in seiner Präsentation für HRK MODUS 2023 erarbeitet.

13 Auch diese Idee ist nicht neu: „Die für weiterbildende Studien ausgegebenen Zertifikate und Teilnahmebescheinigungen können bei Gleichwertigkeit im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen (s. § 40 Abs. 2) auf die für einen Studiengang erforderlichen Leistungen angerechnet werden. Teilqualifikationen könnten in diesem Rahmen gesammelt und in einen Studiengang eingebracht werden. Dies erinnert an das sogenannte Baukastenprinzip (s. § 52 Rn 3). Die Zukunft wird zeigen, ob sich diese Anrechnung im Hochschulwesen etablieren wird.“ (Baasch in Neukirchen/ReuBow/Schomburg, § 57, Rn. 9)

14 Ein Überblick über die Regelungen der Anerkennung in den Hochschulgesetzen ist bei HRK MODUS zu finden: HRK MODUS, *Anerkennung*. Abgerufen am 13. Mai 2024 von www.hrk-modus.de/ressourcen/landesrechtliche-rahmen/

15 Vergleiche hierzu beispielsweise das Projekt MicroCredX der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Abgerufen am 13. Mai 2024 von www.heilbronn.dhbw.de/forschung-transfer/eu-bildungsforschung/microcredx/

Beispiel für die Anerkennung in hochschuleigenen Studiengängen beziehungsweise in Hochschulverbänden. Extern – für Arbeitgebende oder für andere Hochschulen als Anerkennende beziehungsweise Anrechnende – bilden Microcredentials dann vor allem einen Qualitätsindikator in Verbindung mit weiteren Informationen zu Benotung und Leistungserfassung.

Werden Microcredentials in der hier konkretisierten Definition vollständig zu Ende gedacht und damit systematisch in das Bologna-Strukturmodell und dessen rechtliche Umsetzung eingebettet, dann gelten für in von Hochschulen angebotenen Microcredentials erbrachte Leistungen nur noch die Vorgaben zur *Anerkennung als zuvor erbrachte hochschulische Leistung*. Gleichzeitig bietet dies ein Referenzsystem, an dem dann auch die Frage zur Anrechnung von nicht an Hochschulen erbrachten Leistungen systematisch diskutiert werden kann.

6 Less is more? – Fazit und Ausblick

Unser Fokus lag auf den rechtlichen Rahmenbedingungen für kurzformatige Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung im Allgemeinen und Microcredentials im Besonderen. Vor diesem Hintergrund ist interessant, dass die Ergebnisse und vor allem die Freitextantworten auf unsere Fragen, die auf die Ausgestaltung des (hochschul-)rechtlichen Rahmens abzielten, einen Hinweis auf eine möglicherweise nachrangige Gewichtung in der Handlungspraxis der Weiterbildungsakteur:innen hinweisen. Im Schwerpunkt lieferten die Freitextantworten zur Frage nach rechtlichen Regelungen, zuletzt erfolgten Änderungen und ggf. wahrgenommenen Änderungsbedarfen vielmehr Feedback zu zwei Themen: erstens zur Finanzierung und zweitens zur Anrechnung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Lehrdeputate, also zu anreizbezogenen Erfolgsfaktoren in der konkreten Angebotsentwicklung.

Werden die hochschulrechtlichen Rahmenregelungen und die Rechtsgrundlagen der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung als gar nicht besonders wichtig erachtet? Und ist für die Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung die jeweils spezifische Strategie der Hochschule und die Bereitschaft, rechtliche Risiken zu einzugehen, von größerer Bedeutung als der regelbezogene Diskurs bei Fragen der Angebotsumsetzung?

Wir halten eine weitere Erklärung für bedenkenswert: Die Rolle der Hochschule als hoheitliche Einrichtung, die für all ihr Handeln gesetzliche Grundlagen braucht, könnte in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht selten einfach ausgeblendet werden. Denn gerade in der wissenschaftlichen Weiterbildung oszillieren die Hochschulen zwischen der Rolle der

bedarfs- und „serviceorientierten Anbieterin“ und der Rolle der „bürokratischen Behörde“ (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016, S. 32). Angesichts des politisch gewollten Kostendeckungsgebots über Entgelte und Gebühren, das auch mit privatrechtlichen Ausgestaltungen und komplexen Kooperationen mit außerhochschulischen Partner:innen einhergeht, ist dies wenig überraschend. Im Diskurs zu den Microcredentials wird vor diesem Hintergrund regelmäßig postuliert, nur nicht „zu viel“ zu regeln. Mithin entsteht der Eindruck, dass der rechtliche Rahmen für Microcredentials vor allem einschränkend wirken könnte. Missverstanden wird, dass die gesetzlichen Regelungen jedoch die Grundlage hochschulischen hoheitlichen Handelns konstituieren und deshalb grundsätzlich das Handeln erst ermöglichen.

Gerade aufgrund der Koppelung der Microcredentials an das ECTS als „Währung hochschulischer Lehre“ im gesamten europäischen Hochschulraum muss eine vermeintlich pragmatisch erscheinende „Hands-on“-Mentalität zumindest ein Stück weit aufgegeben werden. Denn aufgrund der hohen und schlüssigen Ansprüche an Transparenz, Anerkennungsfähigkeit und Kumulierbarkeit der Microcredentials müssen belastbare Rahmenbedingungen geschaffen werden. Wenn dies nicht geschieht, tritt schlimmstenfalls das ein, was die Gegner:innen des Microcredential-Ansatzes prophezeien könnten: das Unterlaufen der Ansprüche an die Hochschulbildung durch Kleinteiligkeit und vergleichsweise beliebige Flexibilisierungen¹⁶ – sozusagen Hochschulbildung „To go“ im negativen Sinne.

Zwar ist die innovative Umsetzung von curricular abgestimmten, kumulierbaren Microcredential-Angeboten mit Anerkennungsmöglichkeiten in „Baukastensystemen“ über die Grenze der einzelnen Hochschule hinweg jetzt schon möglich. Allerdings setzt dies komplexe Aushandlungsprozesse zwischen den beteiligten Hochschulen voraus, um die Ziele von Anerkennungsfähigkeit und „Stackability“ zu erreichen.

In unserem Beitrag haben wir gezeigt: Die Anknüpfungspunkte und Schnittstellen für eine weiterreichende, systematische Umsetzung von Microcredentials sind in den „Weiterbildungsparagrafen“ der Landeshochschulgesetze bereits vorhanden oder angelegt. Auf absehbare Zeit wird die wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen zwar mit begrifflichen Unschärfen leben müssen, so wie es bisher – durchaus erfolgreich – gelebte Praxis ist. Umso mehr ist im Diskurs über die Microcredentials aber bedeutsam, dass verwendete Begrifflichkeiten immer wieder definiert und bei Bedarf präzisiert und konkretisiert werden. Gerade weil eine flächendeckende Umsetzung dieser Variante hochschulischer Bildung mit dem Ziel einer im Idealfall

¹⁶ Um einer solchen Interpretationsrichtung entgegenzutreten, positioniert sich beispielsweise der Bundesrat in seiner Stellungnahme zur Ratsempfehlung deutlich dagegen, traditionelle Bildungswege, unter anderem die Hochschulbildung, zu schwächen oder zu ersetzen (Bundesrat, 2022, S. 2).

vollständigen Anerkennungsfähigkeit und Kumulierbarkeit eine bundesweite und im Sinne des europäischen Hochschulraums zumindest EU-weite Koordination von Qualitätsstandards und Rahmenregelungen voraussetzt, zwingt sie die Beteiligten zu Präzision und Transparenz in der Darstellung. Das etablierte curriculare System mit Bachelor und Master hat umfassend den Vorteil dieser Anforderung belegt.

Wenn mit der Einführung der Microcredentials ein flächendeckender Anwendungsraum für kurze Angebotsformate mit Leistungspunkten, standardisiertem Qualitätsmanagement und allgemeinen Anerkennungsregeln geschaffen werden soll, so ist dies ohne einen leistungsfähigen hochschulgesetzlichen Rahmen mit klaren Vorgaben, auch zu den Satzungsbefugnissen, langfristig kaum denkbar. Dafür sind smarte Regelungsansätze gefragt, die auch sicherstellen, dass curriculare Ansätze nicht in den Hintergrund gedrängt, sondern vielmehr strukturell einbezogen werden – und wer ist dazu besser befähigt als die Hochschulen?

Literatur

- Bundesrat (2022). *Beschluss des Bundesrates, Drucksache 14/22. Stellungnahme zum Vorschlag für eine Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit*. Abgerufen am 21. Juni 2024 von [https://www.bundesrat.de/Shared-Docs/drucksachen/2022/0001-0100/14-22\(B\).pdf?jsessionid=7037815B7A6F18C71AF46E731E15DD1F.live542?__blob=publicationFile&v=1](https://www.bundesrat.de/Shared-Docs/drucksachen/2022/0001-0100/14-22(B).pdf?jsessionid=7037815B7A6F18C71AF46E731E15DD1F.live542?__blob=publicationFile&v=1)
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. Abgerufen am 04. Juni 2024 von <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Qualit%C3%A4tsstandards-Hochschuldidaktik-11.11.2013-2014.pdf>
- Epping, V. & Hillgruber, C. (Hrsg.) (2024). *Beck'scher Online-Kommentar Grundgesetz*. 57. Edition, Stand: 15. Januar 2024. (zitiert als: Bearbeiter:in in: BeckOK GG)
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A., & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster, New York: Waxmann.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020). *Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation. Empfehlung der 29. HRK-Mitgliederversammlung vom 24.11.2020*. Abgerufen am 04. Juni 2024 von <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-als-formate-digitaler-zusatzqualifikation/>
- Klenk, J., Weihs, K., Eggert, U., Schaub, G., & Wacker, U. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote systematisieren: Vorschlag zur Transparenz der Formate und Qualifikationsniveaus aus baden-württembergischer Perspektive. *DIE Magazin* (4), 50–52.
- Knopp, L., Peine, F. J. & Topel, H. (2018). *Brandenburgisches Hochschulgesetz. GWHL, StiftG-EUV, BbgHZG. Handkommentar* (3. Auflage). Baden-Baden: Nomos.
- Kultusministerkonferenz (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Abgerufen am 04. Juni 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- microbol (2022). *European project MICROBOL. Micro-credentials linked to the Bologna Key Commitments. Common Framework for Microcredentials in the EHEA*. Abgerufen am 04. Juni 2024 von https://microbol.knowledgeinnovation.eu/wp-content/uploads/sites/20/2022/03/Micro-credentials_Framework_final-1.pdf
- Neukirchen, M., Reußow, U & Schomburg, B. (Hrsg.) (2011). *Hamburgisches Hochschulgesetz: Praxiskommentar*. Baden-Baden: Nomos.
- Posser, H., Wolff, H. A., & Decker, A. (Hrsg.) (2024). *Beck'scher Online-Kommentar VwGO*. 69. Edition, Stand: 1. April 2024. (zitiert als: Bearbeiter:in in: BeckOK VwGO)
- Rat der Europäischen Union (2021). *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit*. Abgerufen am 04. Juni 2024 von https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/EU/86402/imfname_11121269.pdf
- Rat der Europäischen Union (2022). *Empfehlung des Rates über einen europäischen Ansatz für Microcredentials für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit*. Abgerufen am 04. Juni 2024 von <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/de/pdf>
- Rentzsch, R. (2023). *Microcredentials auf Hochschulniveau. Ansätze zum Umgang mit einem bildungspolitischen Trend*. Berlin: Hochschulrektorenkonferenz.
- Reum, N., Nickel, S. & Schrand, M. (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Frankfurt: wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. <https://doi.org/10.25656/01:20621>

Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Abgerufen am 04. Juni 2024 von https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf?__blob=publicationFile&v=8

Wittich, E. K. (2023). Micro-Credentials – Pragmatische Ansätze für die Einlösung großer Versprechen. In J. Petersen (Hrsg.), *hochschulbildung weitergedacht. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven*, S. 253–267. Wien: Facultas.

Autor:innen

Ass. iur. Kerstin Altherr
kerstin.altherr@uni-potsdam.de

Dr. Ulrich Wacker
ulrich.wacker@uni-konstanz.de

Wissenschaftliche Weiterbildung und Strukturwandel

Bericht zur 11. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF

21. BIS 22. MÄRZ 2024 AN DER HOCHSCHULE ZITTAU/GÖRLITZ

KATRIN JÄSER

Die Arbeitsgemeinschaft (AG) Forschung zu Gast in der „Europastadt“ Görlitz/Zgorzelec, einem Ort menschlicher Begegnung, grenzüberschreitender Freundschaften und historischer Eleganz. Die 11. Forschungswerkstatt der AG Forschung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) wurde von Professorin Dr. in Mandy Schulze in Kooperation mit dem TRAWOS Forschungsinstitut am 21. und 22. März 2024 an der Hochschule Zittau/Görlitz zum Thema "Wissenschaftliche Weiterbildung und Strukturwandel" ausgerichtet.

Der Tag startete mit einem herzlichen Empfang des Organisationsteams und einem gemeinsamen Austausch mit Gelegenheit zur Vernetzung. Neue Teilnehmende hatten die Möglichkeit, die Gemeinschaft in einer informellen Atmosphäre kennenzulernen, bevor Prof. Dr. Olaf Dörner, Sprecher der AG Forschung, und Gastausrichterin Prof. in Dr. in Mandy Schulze die Forschungswerkstatt offiziell eröffneten.

Der erste Werkstatt-Tag stand ganz im Einklang mit dem Veranstaltungsthema. Die Gastausrichterin leitete das Thema mit einem Impulsvortrag ein und leuchtete organisationstheoretische Perspektiven der Wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des Strukturwandels, insbesondere am Beispiel der Lausitz aus. Sie stellte den regionalen Erfolgsdruck des Strukturwandels bei gleichzeitig unbekanntem Ziel und hoher Erwartung einer ganzen Bevölkerung als gesellschaftliche Herausforderung dar und legte das Augenmerk auf die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dafür skizzierte sie historische Ereignisse des Lausitzer Strukturwandels, die im biografischen Gedächtnis der Bevölkerung durchaus als Strukturbruch und als Verlust beruflicher Identität und kultureller Normen verankert sind, sowie normative

Vorstellungen für das Gelingen. Daran anknüpfend, wurden die Rolle und Implikationen der Weiterbildung für die Lausitz der letzten Jahrzehnte nachgezeichnet. Auszugsweise wurde das Verständnis von Weiterbildung in der DDR als Erziehungsformat oder Weiterbildung nach dem Strukturbruch als Nachqualifizierung sichtbar, wobei deutlich hervortrat, dass Weiterbildung weniger ein Fortsetzungs- oder Reflektionsangebot war. Herausgestellt wurde ein Spannungsfeld zwischen den Lernbedürfnissen und dem Weiterbildungsbedarf der Menschen sowie den gesellschaftlichen Lernkulturen. Die historischen Ereignisse und biografischen Erlebnisse wirken sich auf die aktuellen Wandelprozesse und die Partizipation aus. Die Bedeutung partizipativer Strukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden – besonders für den Strukturwandel – betont.

In der darauffolgenden Diskussion mit den Teilnehmenden wurden die Aussagen u. a. durch Zeitzeug:innen mit Innenansichten angereichert und der Bedarf an sowie das Bedürfnis nach Partizipation bekräftigt wie auch Partizipationswiderstände plausibilisiert. Es drängte sich die Frage auf, was die Verhandlungssache im Strukturwandel ist? Ist es die „Kohle“ oder ist diese eher zu einem Symbol für Herausforderungen, Probleme und Veränderung im Strukturwandel geworden? Sind es gesellschaftliche Teilhabestrukturen? Ist es die Demokratie? In der gemeinsamen Diskussion stand insbesondere die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Strukturwandel im Vordergrund: u. a. Erwartungshaltungen, die an sie gerichtet werden („Allheilmittel“) oder Transfervorstellungen, die ihr unterstellt werden. Des Weiteren wurde die Bedeutsamkeit von Bildung mit einem eher erzieherischen Charakter oder mit einem eher heuristischen Rahmen von Weiterbildungsangeboten im Strukturwandelprozess

kontrastiert. In diesem Zusammenhang wurde die Ausprägung partizipativer Strukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und in ihren Angeboten für die Inanspruchnahme von Weiterbildung, auch als Motiv für die Entwicklung gesellschaftlicher Lernkulturen und dem Umgang mit Wandlungsprozessen, thematisiert.

Der Tag setzte mit einer historischen Stadtführung durch Görlitz/Zgorzelec und dem Einblick in die regionale Kultur, Begegnung, Historie und Baukunst fort, bevor die Gruppe den Abend bei fantastischer polnischer Küche und der Gelegenheit zum informellen Austausch in angenehmer Atmosphäre ausklingen ließ.

Der zweite Werkstatt-Tag stand den Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase zur Verfügung und bot die Möglichkeit, Forschungsarbeiten mit Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung in unterschiedlichen Stadien vorzustellen und in informeller Runde zu diskutieren. Drei Wissenschaftler:innen nutzten die Gelegenheit. Hybrid organisiert, wurden die drei Arbeiten im Pitchformat vorgestellt, bevor sich die Referierenden und Teilnehmenden auf zwei parallel stattfindende Gruppen aufteilten und die Arbeiten vorgestellt und bearbeitet wurden.

In der ersten Gruppe stellte zunächst Cordula Lasner-Tietze, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Zittau/Görlitz ihr Promotionsvorhaben mit dem Arbeitstitel „Generationsgerechtigkeit und deren Konfliktlinien am Beispiel des Strukturwandels in der Lausitz“ vor. Sie widmet sich der Fragestellung, wie Menschen in der Lausitz den aktuellen Wandlungsprozessen begegnen und welche zeitgeschichtlichen Erfahrungen und generationalen Prägungen den aktuellen Prozess bestimmen. Anschließend präsentierte Jasmin Dabitz, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto von Guericke Universität Magdeburg ihren Entwurf mit dem Titel „Intergenerationelles Lernen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer“. Ihr geht es darum, intergenerationalen Lernerfolg sichtbar zu machen und Barrieren sowie Gelingensfaktoren für das Lernen in altersgemischten Lerngruppen herauszuarbeiten.

In der zweiten Gruppe umriss Rachel Altmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Phillips Universität Marburg ihr Forschungsvorhaben zum Thema „Kooperativität, Reflexivität und Haltung in interprofessionellen Weiterbildungsstudiengängen. Eine ethnografische Interaktions-Studie im Weiterbildungsmaster „Kulturelle Bildung an Schulen“. Sie untersucht die Interaktionen von Weiterbildungsstudierenden und Lehrenden in interprofessionellen wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen. Dazu wurden Auszüge aus ihren Beobachtungsprotokollen gemeinsam interpretiert und diskutiert.

Aufbauend auf den wertvollen Erfahrungen der Teilnehmenden bietet der kollegiale Austausch in der Forschungswerkstatt eine Gelegenheit für Wissenschaftler:innen in der Qualifikationsphase, um ihre eigenen Gedanken zu präzisieren, kritische Diskussionspunkte wahrzunehmen und mögliche Anregungen für ihre Promotionsvorhaben zu erhalten. Im März 2025 wird sie in Bielefeld stattfinden.

Autorin

Katrin Jäser, M.A.
katrin.jaeser@b-tu.de

Nachruf auf Joachim Dikau (1929-2024)

GERNOT GRAEBNER

ERICH SCHÄFER

HELMUT VOGT

Joachim Dikau war ein Menschenfreund. Als solchen sah ich (Gernot Graeßner) ihn seit Mitte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts, zunächst auf den Tagungen des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) und dann von 1988 bis 1998 im Vorstand des AUE: im wahrsten Sinne des Wortes freundlich, humorvoll, kritisch, lachend, ironisch, zugewandt und nie verletzend in den Auseinandersetzungen. Er beherrschte wie kaum jemand anderes im Wissenschaftsbetrieb die Kunst des weiterführenden Kompromisses. Er hörte zu und es wurde ihm (mit großem Vergnügen) zugehört. Anschließend fasste er bündig die gefundenen Ergebnisse einsichtig und akzeptabel für alle Teilnehmenden zusammen.

Als ich (Helmut Vogt) im Sommersemester 1970 an der Freien Universität mein Studium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung begann, sagte ein Kommilitone zu mir: „Komm doch mal mit an die TU. Da gibt es bei den Pädagogen einen Akademischen Rat (AR). Der führt eine Lehrveranstaltung zur Weiterbildung in Deutschland durch. Damit gewinnst du einen sehr guten Überblick.“ So lernte ich in meinem ersten Semester in Berlin den AR Dr. Joachim Dikau kennen und wusste damals nicht, dass ich ihm mein gesamtes Studenten- und einen Großteil meines Berufslebens hindurch verbunden sein würde. Ich rückte 1994 in den AUE-Vorstand ein und hatte von da ab wieder regelmäßig mit Joachim Dikau zu tun.

Joachim Dikau als Wissenschaftler und Mensch begegnet zu sein, erfüllt mich (Erich Schäfer) mit Dankbarkeit. In dem Jahr als Joachim Dikau emeritiert wurde, habe ich meine Stelle als Hochschullehrer in Jena angetreten, uns trennte eine Generation. Joachim Dikau lernte ich erstmals auf den Jahrestagungen des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung Anfang der 1980er Jahre kennen. Beeindruckt hat mich damals, dass er ganz bewusst den Kontakt zu Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern wie mir suchte. Er zeigte stets ein ehrliches Interesse an dem, was andere bewegte.

In seiner Funktion als Vertrauensdozent der Hans-Böckler-Stiftung kümmerte er sich beharrlich um Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Qualifizierungsphasen.

Doch der Reihe nach: Joachim Dikau wurde am 3. August 1929 in Königsberg/Ostpreußen (heute: Kaliningrad) geboren. Nach Krieg, Vertreibung und Flucht landete er in der Lüneburger Heide und absolvierte von 1946 bis 1949 eine Berufsausbildung zum Einzelhandelskaufmann in Soltau. Später gelangte er über ein Abitur auf dem 2. Bildungsweg (Braunschweig-Kolleg) zum Studium der Wirtschaftspädagogik, zunächst an der Universität Hamburg und dann an der Freien Universität Berlin (FU). Dort schloss er das Studium im Sommer 1959 als Diplom-Handelslehrer ab. Nach einer kurzen Zeit als Lehrkraft an Berliner berufsbildenden Schulen begann seine akademische Laufbahn zunächst als Assistent von Fritz Borinski, dem Inhaber des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung an der FU, bei dem er 1967 auch promovierte. Dann, nach der o. e. Zeit als Akademischer Rat an der Technischen Universität, wurde er als Professor für Erwachsenenbildung an die Pädagogische Hochschule Berlin und 1973 auf eine ordentliche Professur für Wirtschaftspädagogik an die FU berufen, die er bis zu seiner Emeritierung am 1. Oktober 1997 innehatte. Er verstarb am 21. März 2024. Im August wäre er 95 Jahre alt geworden.

Was hat das nun mit der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) zu tun, wird man sich – unbedarft – fragen. Wie bekannt, hieß die DGWF bis 2003 Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE). Der AUE wurde formell im Jahr 1970 in Hannover als eingetragener Verein begründet. Vorher gab es in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre bereits einen lockeren Zusammenschluss von den wenigen Personen an westdeutschen Hochschulen, die sich mit dem Thema beschäftigten. Fritz Borinski, der in seiner Zeit der Emigration in England mit den *extramural studies* der dortigen Universitäten in Berührung

gekommen war, gehörte an führender Stelle dazu, dadurch auch sein wiss. Assistent Joachim Dikau, der dem Verein am 24. März 1971 beitrug. Von der Mitgliederversammlung 1974, die in Bochum stattfand, wurde er in den Vorstand gewählt und im September 1976 in Oldenburg zum Vorsitzenden. Das Amt hatte er bis zum September 1984 inne. Danach gehörte er dem Vorstand noch bis 1998 an.

Der AUE war in den ersten Jahren seiner Existenz auch so etwas wie eine erwachsenenpädagogische Fachgesellschaft. Er widmete sich den Aufgaben

- ▶ Weiterbildung als Gegenstand von Forschung und Lehre an den Universitäten
- ▶ wissenschaftliche Weiterbildung (universitäre Erwachsenenbildung)
- ▶ Weiterbildung des Hochschulpersonals

gleichermaßen und bestand in seinem führenden Mitgliedskern aus der entsprechenden Hochschullehrendenschaft der Bundesrepublik Deutschland. Das änderte sich, nachdem im Jahr 1971 die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet worden war. Die meisten Hochschullehrenden engagierten sich von da ab in der Sektion und verließen den AUE oder blieben zwar formal Mitglied, allerdings ohne erkennbare Aktivität. Davon gab es einige wenige Ausnahmen. Joachim Dikau war eine davon. Er konnte beides und war von 1972 bis 1978 auch Sprecher der Sektion. Sein Motiv für die wissenschaftliche Weiterbildung ließ Dikau in einem Rückblick auf die bildungspolitische Ausgangslage (Dikau, 1996) erkennen, indem er diese in die damaligen Bemühungen um die Hochschul- und Studienreform einordnete, die auf eine innere Veränderung der Hochschulen ebenso zielte wie auf eine Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen, vor allem solche mit Berufserfahrungen. Dies stellte die Hochschulen vor die Herausforderung, endlich die eigenen Mauern zu überwinden und sich der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens bewusst zu werden, um z. B. weiterführende Studienangebote zu entwickeln. Um dies fachgerecht tun zu können, brauchte es eine Didaktik, die erwachsenengerecht war. Hier schloss sich der Kreis für Dikau: denn in diesem Sinne bedurfte es einer innovativen Erwachsenenbildung in Forschung und Lehre. So betrachtete er folgerichtig den AUE und die Sektion als komplementäre Institutionen in einem auf Reform angelegten Kontext.

Es waren die folgenden Entwicklungen innerhalb des AUE, die Joachim Dikau in seiner Zeit im Vorstand und zu Teil darüber hinaus wesentlich mitbestimmte:

- ▶ die Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung und der darin handelnden Personen an den Universitäten und Hochschulen der neuen Bundesländer nach der Wiedervereinigung in die Strukturen und die Arbeit des AUE,
- ▶ die Gestaltung des Bedeutungszuwachses von wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Bologna-Reformen

und die 4. Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 1998 (Weiterbildung wurde zur Kernaufgabe),

- ▶ die Einleitung der Umbenennung des AUE in Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, die durch gesellschaftlichen Wandel und die Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich Deutschlands notwendig und überfällig geworden war.

Es ist das große Verdienst Joachim Dikaus an zentraler Stelle daran mitgearbeitet zu haben, dass aus dem – despektierlich formuliert – „Professorenclub AUE“ die anerkannte Fachgesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium der Hochschulen in Deutschland wurde. Dikau war bewusst, dass die „dritte Aufgabe“ der Hochschulen neben Forschung und Lehre auf das Engagement von Hochschulangehörigen unterschiedlichster fachwissenschaftlicher Herkunft angewiesen sein würde, wenn sie einen gefestigten Platz finden sollte und nicht nur das: es brauchte ebenso die Praktikerinnen und Praktiker, die sich gleichermaßen der Erwachsenenbildung und der Hochschule verpflichtet fühlten. Diese Akteurinnen und Akteure aus Wissenschaft, Erwachsenenbildung, politischer Bildung, Wirtschaft, Bildungspolitik u. a. m. in Kommunikation und Diskurs zu bringen mit dem Ziel, Wissenschaft der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, war Dikaus Anliegen, mit dem er viele seiner Mitstreiterinnen und Mitstreiter „ansteckte“ und neue hinzugewann. So trieb er eine Entwicklung des AUE als Wegbereiter und Partner im bildungspolitischen Kontext, als Forum der wissenschaftlichen Weiterbildung und als Impulsgeber für künftige Entwicklungen voran. Offenbar hatte er große Freude daran, dies zusammen mit anderen zu tun, mit denen er sich in diesem gemeinsamen Interesse verbunden fühlte. Deutsche und europäische Entwicklungen waren ihm gleichermaßen wichtig.

Joachim Dikau hat nicht nur Erwachsenenbildung gelehrt, sondern diese auch für sich praktiziert, indem er sein ganzes Leben als permanenten Lernprozess begriff. Die Erfahrung, dass Lernen außerhalb der Institutionen Schule und Hochschule möglich ist, gehörte zu seinen prägenden Lebenserfahrungen. Durch die Tatsache über den zweiten Bildungsweg in eine akademische Karriere gestartet zu sein, war ihm auch persönlich bewusst, warum es wichtig ist, das Bildungssystem durchlässiger zu gestalten und allgemeine und berufliche Bildung stärker aufeinander zu beziehen. Diese Erfahrungen reflektiert er vor dem Hintergrund des historischen Wandels der Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang ist an einen richtungsweisenden Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel „Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik“ zu erinnern, in welchem er in einem damals aufgeregten Streit in besonnener Weise Stellung bezieht (Dikau, 1994). Nach luzider Analyse der Sozialgeschichte der Bildung seit der Industrialisierung und den teilweise damit verbundenen verheerenden Irrwegen formuliert er die Mahnung, dass Erwachsenenbildung ihrem Auftrag nur dann gerecht werden kann, „wenn

sie mit dem Fragewillen, den sie weckt, und dem Problem-bewusstsein, das sie schafft, zugleich eine Vorstellung darüber vermittelt, in welche Richtung die Gesellschaft verändert werden kann“ (ebd., S. 26). Letztlich sieht er aber jede einzelne Person in der Verantwortung, denn: „Die Entscheidung aber, welche Vorstellung von einer besseren Welt der einzelne Erwachsene für sich akzeptiert, kann ihm auch die Erwachsenenbildung nicht abnehmen, wenn sie die Gebote der Mündigkeit und der Selbstbestimmung respektiert“ (ebd.). Eine Mahnung, die es verdient, in der heutigen Zeit in Bildungsinstitutionen, in Hochschulen und bei jedem Einzelnen Gehör zu finden.

Joachim Dikau war seiner Zeit voraus, er setzte sich schon zu einer Zeit für die Öffnung der Hochschule für berufstätige Bevölkerungsgruppen ein, als die Universitäten sich – abgesehen von Ausnahmen – dieser Aufgabe noch nicht zugewandt hatten. Ihm war es wichtig, traditionelle Grenzen im Bildungs- und Hochschulsystem zu überwinden. Das Engagement Joachim Dikaus für die wissenschaftliche Weiterbildung hatte mehrere Wurzeln. Es war zum einen begründet in der eigenen Bildungsbiografie und – damit verbunden – seinen gesellschaftspolitischen und gewerkschaftlichen Überzeugungen und Aktivitäten sowie zum anderen in den wissenschaftlichen und verbandspolitischen Ambitionen als Vertreter des neu gegründeten AUE sowie der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Für Joachim Dikau gehörten seine universitären und außeruniversitären Aufgaben stets eng zusammen. Als Assistent von Fritz Borinski bemühte er sich darum, die Zusammenarbeit von Volkshochschule und Hochschule zu befördern. Über viele Jahrzehnte von 1972 bis 2003 war er Mitglied des Pädagogischen Ausschusses des Deutschen Volkshochschulverbandes. Die Tatsache, dass Joachim Dikau insgesamt 24 Jahre dem Vorstand des AUE angehörte, davon acht als Vorsitzender, zeigt auf, welche zentrale Rolle er für die Vereinigung spielte. Aber auch nach seiner aktiven Zeit stand er mit Rat und Tat zur Seite, wenn es gewünscht war. Joachim Dikau verstand es insbesondere integrativ zu wirken und auch in herausfordernden Situationen verbindende Impulse zu setzen. Sein stets menschenfreundlicher Humor stellte eine Verbundenheit her, die es möglich machte – wie es Peter Faulstich in seiner Laudatio zum 85. Geburtstag von Joachim Dikau ausdrückt – über die „Ironie der Realität“ zu lachen. Legendär sind seine pointierten und prägnanten Zusammenfassungen am Ende von Tagungen. Hingegen blieben seine dichterischen und musischen Talente dem privaten Bereich vorbehalten. Joachim Dikau war Zeit seines Lebens ein begnadeter Netzwerker. Er hatte schon früh erkannt, dass der Erfolg eines stärkeren Engagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf eine intensivere hochschulinterne wie -externe Kooperation angewiesen ist. Für ihn bedingten sich Lehre, Forschung und gesellschaftliches Engagement und bildeten eine Einheit.

Wir werden Joachim Dikau ein ehrendes Andenken bewahren.

Literatur

- Dikau, J. (1994). Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. In A. Fischer, & G. Hartmann, (Hrsg.), *In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Festschrift für Joachim Dikau zum 65. Geburtstag* (S. 13–28). Bielefeld: AUE. Zuerst veröffentlicht 1970 in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 20(4), 322–337.
- Dikau, J. (1996). Die bildungspolitische Ausgangslage vor Gründung des AUE. In J. Dikau, B. Nerlich, & E. Schäfer, (Hrsg.), *DER AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich – Festschrift aus Anlaß des 25jährigen Bestehens des AUE* (S. 13–23). Bielefeld: AUE.
- Faulstich, P. (2014). Joachim Dikau 85. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 64(4), 385–387.

Autoren

Prof. Dr. Gernot Graeßner
(Vorsitzender des AUE 1988 bis 1998)
gernot.graessner@t-online.de

Prof. Dr. Erich Schäfer
(Mitglied im Vorstand von 1992 bis 2002)
erich.schaefer@eah-jena.de

Helmut Vogt
(Mitglied im Vorstand von 1994 bis 2014)
helmut.vogt@onlinehome.de

Verzeichnis der Autor:innen

Autor:innen der Beiträge

Ass. iur. Kerstin Altherr
kerstin.altherr@uni-potsdam.de

Ivana Birisic, M.Sc.
ivana.birisic@dhbw-stuttgart.de

Dr.'in Monica Bravo Granström
bravo@ph-weingarten.de

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

Prof.'in Dr.'in Bettina Flaiz
bettina.fl aiz@dhbw-stuttgart.de

Dr.'in Walburga Katharina Freitag
freitag@dzhw.eu

Kirsten Göken, M.A.
k.goeken@caritas-bildungswerk.de

Prof. Dr. Gernot Graeßner
gernot.graessner@t-online.de

Janna Gutenberg, M.A.
janna.gutenberg@mercator.uni-koeln.de

Dr.'in Katrin Heeskens
katrin.heeskens@dhbw-stuttgart.de

Cornelia Herzog, Dipl.-Päd.'in
cornelia.herzog@mailbox.tu-dresden.de

Dr.'in Beate Hörr
hoerr@zww.uni-mainz.de

Katrin Jäser, M.A.
katrin.jaeser@b-tu.de

JProf.'in Dr.'in Maria Kondratjuk
maria.kondratjuk@tu-dresden.de

David Lakotta, M.A.
david.lakotta@fernuni-hagen.de

Myrèse Larkamp, M.A.
myrese.larkamp@sfh-ahlen.de

Cedric Lawida, M.Ed.
cedric.lawida@mercator.uni-koeln.de

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

Dr.'in Ina-Maria Maahs
inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

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

Dr.'in Daniela Schlosser
daniela.schlosser@fh-muenster.de

Prof.'in Dr.'in Mandy Schulze
Mandy.Schulze@hszg.de

Prof.'in Dr.'in Anke Simon
anke.simon@dhbw-stuttgart.de

Moritz ter Meer, M.A.
moritz.termeer@fernuni-hagen.de

Helmut Vogt
helmut.vogt@onlinehome.de

Dr. Ulrich Wacker
ulrich.wacker@uni-konstanz.de

Maximilian Weber, M.A.
gym.koenigin-olga-stift@eva-schulsozialarbeit.de

Aktuelle Ausgaben

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

2|2023

Bildung durch Wissenschaft(liche Weiterbildung)

1|2024

Gesellschaftliche Transformationen und wissenschaftliche Weiterbildung

Vorschau

2|2024

Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung

1|2025

Wissenschaftliche Weiterbildung und Inklusion

2|2025

Zeit und Hochschulweiterbildung

1/2026

Beratung und wissenschaftliche Weiterbildung

2/2026

Hochschulweiterbildung und Fernstudium



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

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