

2|24

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

**Strukturen
wissenschaftlicher
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.

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

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

Prof.'in Dr.'in Maria Kondratjuk
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Dr.'in Claudia Lobe
Universität Bielefeld

Prof.'in Dr.'in Mandy Schulze
Hochschule Zittau/Görlitz

Dr.'in Therese E. Zimmermann
Universität Bern

Lektorat und Koordination

Dipl.-Päd.'in Cornelia Herzog
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Satz

Svenja Schall
Studio SK – Büro für Grafikdesign

Wissenschaftlicher Beirat

Prof.'in Dr.'in Eva Cendon
FernUniversität in Hagen

Prof. Dr. Olaf Dörner
Universität Magdeburg

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Prof.'in Dr.'in Annika Maschwitz
Hochschule Bremen

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

Prof.'in Dr.'in Sandra Tschupke
Ostfalia Hochschule für
angewandte Wissenschaften

The background features a series of overlapping, semi-transparent grey speech bubbles of various shapes and sizes, creating a sense of dialogue and communication. At the bottom of the page, there are two white silhouettes of human heads in profile, facing each other, which further emphasizes the theme of interaction and learning.

**Strukturen
wissenschaftlicher
Weiterbildung**



Inhaltsverzeichnis

7 EDITORIAL

- 7 CLAUDIA LOBE & MANDY SCHULZE
Stichwort: **Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung**
-

11 THEMA

Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung

- 11 ANGELA FOGOLIN
Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung
Entwurf eines empirisch fundierten Modellierungsansatzes unter Bezug auf Analysekonzepte der Educational Governance
- 20 MATTHIAS ALKE, NORA LEBEN & SIMON OEHLERS
Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen digitalen Infrastrukturen und regionalen Vernetzungsstrukturen
Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung von Hochschulweiterbildung@BW
- 30 MANDY SCHULZE & THERESE E. ZIMMERMANN
Die Fachhochschulen und ihre weiterbildenden Studienangebote in Deutschland und der Schweiz
Entwicklungen und Forschungsdesiderate
- 43 ANA-MARIA BODO-HARTMANN & GALINA NOVIKOVA
Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Impulse aus einer Befragung der Lehrenden in Baden-Württemberg
-

57 PROJEKTWELTEN

- 57 MIRIAM CHEBBAH, ALETTA HINSKEN & STEFANIE KRÖNER
Zertifizierungsverfahren & Professionalisierung Revisited
Bedarfe in der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg
- 67 ANNETTE STRAUSS & IREEN KOWALLECK
Strukturelle Bedingungen des Fernstudiums an der IU Internationale Hochschule

- 74** GESA BARBARA BINTZ, STEFAN GESMANN & MIKE LENKENHOFF
Digitales Veranstaltungsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Empirischer Einblick in die an deutschen Hochschulen genutzten Systeme
-

83 AUS DER FACHGESELLSCHAFT

- 83** CLAUDIA LOBE
Akteursprofile in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Tätigkeitsstrukturen zwischen Wissenschaft und Management im Wandel

- 96** ULRICH IBERER, SYLVIA STAMM & ANNETTE STRAUSS
Von Fernstudium zu Distance Learning, Digitalisierung und Didaktik
Eine programmatische und strukturelle Transformation in der DGWF
-

100 VERZEICHNIS DER AUTOR:INNEN





Stichwort: Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung

CLAUDIA LOBE

MANDY SCHULZE

Zur thematischen Schwerpunktsetzung

Strukturellen Fragen wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung anhaltende Aufmerksamkeit geschenkt, vermutlich weil sie ein grundsätzliches Strukturproblem aufweist (bspw. Seitter, 2017).

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) mit ihren verschiedenen Arbeitsgemeinschaften (Hörr & Jütte, 2017) setzt sich durchgängig damit auseinander, wie strukturelle Rahmungen wissenschaftliche Weiterbildung gelingen lassen können. Dazu zählt ein weites Feld von Fragen der Organisationsstrukturen, Steuerung und Angebotsentwicklung.

Konkurrenz- und Kooperationsstrukturen in der pluralen Weiterbildungslandschaft

Strukturbildend für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen (Schulze, 2019) ebenso wie öffentliche oder private Einrichtungen oder (neue) Fernstudienanbieter. So entstehen Parallel- und Konkurrenzstrukturen, ebenso wie Kooperationsstrukturen zwischen vielfältigen Akteuren (Sweers, 2022). Hier wird offensichtlich, dass Strukturen nicht ohne die zentralen Akteure und ihr Handeln (Kondratjuk, 2017) gedacht werden können.

Tätigkeitsstrukturen und Handlungsfelder

Hauptaufgaben in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind der Dienstleistungs- und Beratungsservice zu den Weiterbildungsangeboten, die Organisation und Vermarktung der Weiterbildungsangebote und die Programmplanung und Angebotsentwicklung (Kondratjuk, 2020, S. 558). Die intermediäre Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Wissenschaftssystem und Weiterbildungsmarkt und die unterschiedlichen institutionellen Verankerungen sorgen für ein sehr dynamisches und offenes Berufsfeld, das sich mit

unterschiedlichen professionellen Selbstverständnissen ausfüllen lässt. Die Frage nach der Bedeutung von „Bildung“ (s. auch Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung – ZHWB 2/2023) spielt dabei ebenso eine Rolle wie das Verständnis von Wissenschaftlichkeit sowie die Orientierung an weiterbildungs-marktbezogenen Anforderungen und aktuellen Themen aus Berufspraxis und Gesellschaft (Tokarski, 2024).

Organisationsformen und organisationale Strukturbildung

Für die organisationale Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Hochschulen existieren unterschiedliche Strukturierungsalternativen (Dollhausen & Lattke, 2020): als zentrale oder dezentrale Einrichtung oder ausgelagert in Akademien, Gesellschaften mit beschränkter Haftung (GmbHs), An-Institute oder gemeinnützige Vereine etc. Die Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung gestaltet sich als mehrphasiger Organisationsentwicklungsprozess und durchläuft Stadien der Verortung von der strategischen über die strukturelle bis hin zur kulturellen Integration (Feld & Südekum, 2019, S. 24). Mit der organisationalen Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung verbinden sich unterschiedliche Zuständigkeiten und innerorganisationale Kommunikationszusammenhänge. Es geht um die „organisationskulturelle Praxis der Strukturbildung“ (Timm & Franz, 2021, S. 26).

Gesetzliche Regelungen und bildungspolitische Initiativen

Auf der Makroebene werden Strukturen in der Weiterbildung maßgeblich durch gesetzliche Regelungen und bildungspolitische Initiativen geprägt. Eine wesentliche Weichenstellung für die Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung liegt in der Auslegung des EU-Beihilferechts, die in einem öffentlich ausfinanzierten Angebot der Hochschulweiterbildung eine Benachteiligung anderer Akteure auf dem Weiterbildungsmarkt sieht. Weiterbildungsangebote werden daher als wirtschaftliche Tätigkeit von Hochschulen angesehen und müssen

vollkostendeckend realisiert werden. Die zugrundeliegenden Prämissen dieser Setzung können im Hinblick auf die im Bologna-Prozess markierte Bedeutung lebenslangen Lernens problematisiert werden (Heinbach & Rohs, 2020, S. 290). Daneben gestalten das Hochschulrahmengesetz, die Bereitschaft der Länder, die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen zu stärken, Förderprogramme wie der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ bis hin zur Nationalen Weiterbildungsstrategie die Hochschulweiterbildung. Am 16. Juni 2022 hat der Rat der Europäischen Union (EU) eine Empfehlung zu einem europäischen Ansatz für lebenslanges Lernen und Beschäftigungsfähigkeit abgegeben. Sie soll die institutions-, unternehmens-, branchen- und grenzübergreifende Entwicklung, Umsetzung und Anerkennung von Microcredentials unterstützen. Eine explizit auf wissenschaftliche Weiterbildung bezogene Governance-Forschung ist noch relativ jung und hat sich erst in Ansätzen entwickelt (Rohs, Heinbach & Tokarski, 2023).

Angebotsstrukturen und Weiterbildungsformate

Bedeutende bildungspolitische Impulse für die Ausgestaltung der Angebotsstrukturen gingen und gehen von der europäischen Ebene aus. Da ist zum einen die radikale Neuorganisation im Bologna-Prozess durch die Einführung gestufter Studiengänge zu nennen. Aber auch die aktuellen Initiativen neuer (berufsorientierter) Kurzformate. Microcredentials bringen etablierte Strukturen in Bewegung und werfen u. a. Fragen von Anerkennung und Standards auf.

Die damit verbundenen Fragen zur Struktur und Transparenz von Angeboten wurden schon Anfang der 2000er Jahre in der Schweiz aufgegriffen und Master of Advanced Studies (MAS), Diploma of Advanced Studies (DAS) und Certificate of Advanced Studies (CAS) als Teil des schweizerischen Hochschulsystems etabliert (Zimmermann, 2020). Auch die DGWF hat dazu eine eigene Empfehlung vorgelegt und nun um das Thema Microcredentials erweitert (DGWF, 2023).

Dienstleistungsstrukturen

In der Erwachsenenbildung wird schon lange auf die Bedeutung von Supportstrukturen hingewiesen. Gemeint ist damit „eine strukturelle Unterstützung alles dessen, was an Erwachsenen- und Weiterbildung geschieht“ (Nuissl, 2023, S. 392). Darunter können Informationsangebote, Beratungsstrukturen, aber auch Qualitätssicherungsverfahren verstanden werden. Auch im Hochschulbereich sehen wir in den letzten Dekaden eine Zunahme von Unterstützungssystemen und Lerndienstleistungen. Diese reichen von hochschulübergreifenden Dienstleistungsstrukturen wie „hoch & weit“ als Weiterbildungsportal der Hochschulen (<https://hoch-und-weit.de>), über die Regional- und Fachvernetzungsstellen (Müller, 2023) bis hin zum digitalen Veranstaltungsmanagement in der Organisation der Hochschule.

Verbands-, Netzwerk- und Wissenschaftsstrukturen

Für die professionelle Arbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt (beruflichen) Verbandsstrukturen eine herausragende Rolle zu. Sie prägen den hochschulpolitischen Diskurs und eröffnen Professionalisierungsstrukturen – auch in internationaler Perspektive (Hörr, 2018). Zugleich können in der letzten Dekade ausgeprägtere Wissenschaftsstrukturen festgestellt werden: durch neu eingerichtete Professuren mit einer Denomination zum Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung und durch zahlreiche Publikationsprojekte: vom systematisierenden Handbuch über thematische Buchreihen bis hin zur von der DGWF herausgegebenen Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB).

Zum vorliegenden Heft

Der Thementeil versammelt in dieser Ausgabe vier Beiträge, die sich mit den Strukturen von wissenschaftlicher Weiterbildung aus den verschiedenen Perspektiven auseinandersetzen. Neben Akteurkonstellationen in der Angebotsentwicklung und Marketinginfrastrukturen, wird der Hochschultyp Fachhochschule betrachtet und strukturelle Bedarfe zur Professionalisierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht.

Angela Fogolin stellt in ihrem Beitrag „Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung“ ein Modell im Multisystem des wissenschaftlichen Lernens vor, das darauf abzielt, ein besseres Verständnis von akademischen Selbstkonzepten und Präferenzen in Bezug auf das Zielpublikum zu gewinnen. Der Beitrag unterstreicht die Bedeutung der Zusammenarbeit und macht deutlich, dass Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung von vielschichtigen Interessenlagen und Handlungskonstellationen zwischen individuellen, kooperativen und kollektiven Akteuren hochschulintern und -extern ausgehandelt wird.

Hier knüpft der Beitrag von *Matthias Alke, Nora Leben und Simon Oehlers* zu „Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen digitalen Infrastrukturen und regionalen Vernetzungsstrukturen“ an. Es werden empirische Erkenntnisse zu den Zielsetzungen, den Marketingformaten und Zielgruppen am Untersuchungsgegenstand einer kooperativ entwickelten Marketingplattform vorgestellt und auf den Wandel von Governance-, Organisations-, Angebots- und Marketingformen in der wissenschaftlichen Weiterbildung eingegangen. Bemerkenswert dabei ist, dass in den erhobenen Ansätzen zwar kooperativ hochschulexterne Zielgruppen adressiert werden, hochschulinterne jedoch, trotz ihrer Bedeutung, bislang weniger im Vordergrund stehen.

Die Strukturen von Fachhochschulen als Träger weiterbildender Studienangebote untersuchen *Mandy Schulze und Therese E. Zimmermann* mit ihrem Beitrag „Die Fachhochschulen und

ihre weiterbildenden Studienangebote in Deutschland und der Schweiz“. Der Beitrag vergleicht die Entwicklung staatlicher Fachhochschulen in beiden Ländern und deren Bedeutung für die Hochschulweiterbildung anhand verfügbarer Daten. Die Autorinnen stellen Forschungsdesiderate für die wissenschaftliche Weiterbildung an Fachhochschulen heraus. Denn dieser Hochschultyp widmet sich mit anwendungsbezogenem Profil regionalspezifischen Herausforderungen. Diese hochschulpolitische Entwicklungsperspektive wissenschaftlicher Weiterbildung bleibt für Europa zu erforschen.

Der Beitrag „*Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung*“ von Ana-Maria Bodo-Hartmann und Galina Novikova präsentiert Ergebnisse aus einer Befragung von Lehrenden in Baden-Württemberg. Neben den Gründen für das Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden verwendete Methoden und die Einschätzungen zu Faktoren des Lehr-/Lernerfolgs erfragt. Ziel ist es, die Bedarfe für Professionalisierungsstrukturen wie Weiterbildungsangebote und kollegialen Austausch für die Lehrenden zu erfahren, denn obwohl bereits Professionalisierungsanstrengungen existieren, sind diese bisher kaum etabliert. Dafür schafft der Beitrag eine Diskussionsgrundlage.

Projektwelten

Die drei Beiträge in den Projektwelten nehmen weitere strukturelle Herausforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung von Zertifizierungsverfahren über Studienstrukturen bis hin zum Veranstaltungsmanagement in den Blick.

Miriam Chebbah, Aletta Hinsken und Stefanie Kröner, von der Evaluationsagentur Baden-Württemberg (EVALAG) diskutieren in ihrem Beitrag „*Zertifizierungsverfahren & Professionalisierung Revisited*“, wie wissenschaftliche Weiterbildung durch Qualitätsentwicklung gestärkt werden kann. Im Mittelpunkt stehen Zertifizierungsverfahren und Vernetzungsangebote über die einzelnen Einrichtungen hinaus.

Annette Strauß und Ireen Kowalleck berichten in „*Strukturelle Bedingungen des Fernstudiums an der IU Internationale Hochschule*“ aus einer Innenperspektive der International University als derzeit größte Hochschule in Deutschland, welche flexiblen Studienstrukturen für Studierende besonders attraktiv sind. Der Beitrag nimmt zudem didaktische Herausforderungen sowie strukturelle und strategische Faktoren in den Blick.

Gesa Barbara Bintz, Stefan Gesmann und Mike Lenkenhoff werten in „*Digitales Veranstaltungsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung*“ eine Befragung zur Nutzung von digitalem Veranstaltungsmanagement an deutschen Hochschulen aus. Damit gerät eine technisch-strukturelle Komponente von Unterstützungsstrukturen in den Blick, die eine entscheidende Rolle bei der effizienteren und flexibleren Organisation und

Durchführung von Lehrveranstaltungen spielt. Der Beitrag liefert einen aktuellen Einblick in die Nutzung interner und externer technisch-unterstützender Systeme in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Aus der Fachgesellschaft

Claudia Lobe greift in ihrem Beitrag „*Akteursprofile in der wissenschaftlichen Weiterbildung*“ Zeitreihenanalysen auf, die in den letzten knapp zehn Jahren von der Arbeitsgemeinschaft Forschung in der DGWF durchgeführt wurden. Sie koppelt diese mit einer Clusteranalyse zu den Tätigkeitsprofilen der Akteure im Feld, um Tätigkeitsstrukturen und deren Wandel kenntlich zu machen. Die Basis dafür bilden Befragungen der Teilnehmenden an den DGWF-Jahrestagungen. Die Jahrestagung der Fachgesellschaft erweist sich als zentraler Ort der Relationierung von Wissenschaft und Handlungspraxis wissenschaftlicher Weiterbildung, der jedoch hinsichtlich entsprechender Formate, die diese Beziehungsarbeit ermöglichen, weiterentwickelt werden kann.

Ulrich Iberer, Sylvia Stamm und Annette Strauß stellen in „*Von Fernstudium zu Distance Learning, Digitalisierung und Didaktik*“ die Veränderungen einer langjährigen Arbeitsgemeinschaft der Fachgesellschaft vor. Aus der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F) wird die neue Arbeitsgemeinschaft „3D“, um den aktuellen Entwicklungen mediengestützter Formate des Fernlernens und der Digitalisierung besonders auch in Fragen der entsprechenden Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung Rechnung zu tragen.

Literatur

DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e.V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Beschlossen vom erweiterten Vorstand am 21./22. Juni 2023 in Freiburg*. Abgerufen am 28. Oktober 2024 von https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf

Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Wiesbaden: Springer VS.

Feld, T. C. & Südekum, M. (2019). Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 19–33). Wiesbaden: Springer VS.

- Heinbach, G. & Rohs, M. (2020). Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In M. Rohs, H.-J. Schmidt & H.-U. Dallmann (Hrsg.), *Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 287–298). Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis 5. Bielefeld: wbv.
- Hörr, B. (2018). Netzwerkstrukturen und Dimensionen bildungspolitischen Handelns. Verbünde der wissenschaftlichen Weiterbildung auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 33–40.
- Hörr, B. & Jütte, W. (2017). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Reihe Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Bielefeld: wbv.
- Kondratjuk, M. (2020). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 553–567). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, A. (2023). Regional- und Fachvernetzungsstellen als neues Instrument für die Hochschulweiterbildung: Ein Praxisbericht aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 55–59.
- Nuissl, E. (2023). Supportstrukturen. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 392–393). Stuttgart: UTB/Julius Klinkhardt.
- Rohs, M., Heinbach, G. & Tokarski, B. (2023). Governance of university continuing education in Germany. A scoping review of research in a game-changing area. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 46* (1), 25–42.
- Schulze, M. (2019). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung. Die Institutionalisierung des Masterstudiengangs Sozialmanagement an deutschen Fachhochschulen*. Baden-Baden: Nomos.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 144–151.
- Sweers, F. (Hrsg.) (2022). *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Timm, S. & Franz, J. (2021). „Alles unter einem Dach“: Empirische Einblicke in Chancen und Herausforderungen für die strukturelle interne Vernetzung von universitären Weiterbildungsakteur*innen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 19–27.
- Tokarski, B. M. (2024). *Hochschulweiterbildung zwischen Wissenschaftsinstitution und Weiterbildungsmarkt. Konventionen-ökonomische Analyse an Schweizer Hochschulen*. Open Access Reihe Higher Education Research and Science Studies. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, T. E. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 609–627). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

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

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

Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung

Entwurf eines empirisch fundierten Modellierungsansatzes unter Bezug auf Analysekonzepte der Educational Governance

ANGELA FOGOLIN

Abstract

Der Beitrag skizziert eine Modellierung von Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung, die im Kontext einer explorativen Untersuchung konzipiert wurde. Intention dabei war es, näheren Aufschluss zu (impliziten) hochschulischen Selbstverständnissen und Prämissen in Bezug auf die Zielgruppe beruflich Vorqualifizierter bei kurzformatigen (ingenieur-)wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten zu gewinnen.

Aufgrund besonderer regulatorischer Rahmenbedingungen erfordert die Konzeption solcher Angebote neben hochschulinternen Abstimmungen häufig auch eine Verständigung mit externen Stakeholdern. Dabei sind Hochschulen mit teils widersprüchlichen Anforderungen und Interessenlagen konfrontiert, sodass sich die Governance wissenschaftlicher Weiterbildung als ein Agieren vielfältiger hochschulinterner und -externer Akteure, teils auf unterschiedlichen Hierarchieebenen, charakterisieren lässt.

Vorliegende Analysekonzepte der (Educational) Governance-Forschung erlauben jedoch nur eine je ausschnittshafte Strukturierung der hierzu gewonnenen Erkenntnisse. Gleichwohl bieten ihre Modellierungen von Akteurkonstellationen und Mehrebenensystemen wichtige Anknüpfungspunkte für das vorliegende Modell. Es kann daher gewissermaßen als deren Fusionierung verstanden werden, um der Komplexität hochschulischer Governance im Kontext (kurzformatiger) wissenschaftlicher Weiterbildung gerecht werden zu können.

Schlagerworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Kurzformate, Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung, Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung

1 Hintergrund

Gegenwärtig lassen sich tiefgreifende gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse beobachten, die maßgeblich durch eine umfassende Digitalisierung, die Notwendigkeit zur Dekarbonisierung und De-Globalisierung sowie die demografische Entwicklung getrieben werden (z. B. Demary, Matthes, Plünnecke & Schaefer, 2021)¹. Der damit einhergehende rasante technologische und soziokulturelle Wandel stellt sowohl Hochschulen (z. B. Webler, 2023) als auch die Arbeitswelt vor neue Herausforderungen; letztere insb. durch sich ändernde Tätigkeitsanforderungen und Aufgabenzuschnitte (z. B. Bock-Schappelwein, 2024). Um diesen Herausforderungen gerecht werden zu können, sind aus bildungspolitischer Sicht lebenslanges Lernen und lebensbegleitende Weiterbildung (z. B. Rat der Europäischen Union, 2020; BMAS & BMBF, 2022) unumgänglich. Weiterbildung wird dabei häufig mit organisierten Formen des Lernens „nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ (KMK, 2001, S. 2) assoziiert. „Organisiert“ legt hierbei eine thematische, didaktische und abschlussbezogene Vorstrukturierung durch die Anbieter entsprechender Bildungsangebote nahe. Zu diesen zählen auch Hochschulen, wobei die Weiterbildung an deutschen

1 Aus Platzgründen muss die Angabe von Literaturhinweisen gelegentlich beschränkt werden. Mit „z. B.“ angeführte Publikationen verweisen auf das Vorliegen weiterer thematisch relevanter Literatur.

Hochschulen zwar eine bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition aufweisen kann, jedoch über lange Zeit eine eher randständige Position im Hochschulbetrieb eingenommen hat (z. B. Wolter & Schäfer, 2018).

Einen besonderen Status hat Weiterbildung hier immer noch inne: So ist sie einerseits seit 1998 im Hochschulrahmengesetz als dritte Kernaufgabe von Hochschulen ausgewiesen und in den Landeshochschulgesetzen entsprechend verankert (KMK, o.J.), andererseits unterliegt sie besonderen regulatorischen Rahmenbedingungen und muss kostendeckend und separiert vom übrigen Hochschulbetrieb durchgeführt werden (z. B. Bade-Becker, 2018). Dennoch hat sie sich im Zuge des Bologna-Prozesses, zunächst insb. in Form von weiterbildenden Masterstudiengängen, an vielen Hochschulen etablieren können und ist zunehmend zum Gegenstand von Hochschulforschung geworden (z. B. Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020).

In den letzten Jahren scheinen wissenschaftliche Weiterbildungsformate mit kurzer Laufzeit und überschaubarem Workload an Bedeutung zu gewinnen, die mit einem Zertifikat oder einer Teilnahmebescheinigung etc. abschließen und häufig Berufstätige adressieren. Sie werden in der einschlägigen Hochschulforschung bislang aber vergleichsweise selten thematisiert (Nickel, 2021; Reum, Nickel & Schrand, 2020) und zudem in der amtlichen Hochschulstatistik bislang nicht erfasst (Dollhausen, Wolter, Huntemann & Otto, 2018). Daher können keine empirisch fundierten Aussagen zu ihrer tatsächlichen quantitativen Entwicklung getroffen werden.

Im außerakademischen berufsbildenden Kontext ist die Beteiligung an vergleichbaren Weiterbildungsformaten weit verbreitet (z. B. BMBF, 2022; Ebner & Ehlert, 2018). Sie fungieren in erster Linie als Anpassungsqualifizierung an sich ändernde Tätigkeiten, während ihre Erträge in Hinblick auf berufliche Karriereoptionen in der Literatur eher kontrovers eingeschätzt werden (Ebner & Ehlert, 2018, S. 215).

Unstrittig ist letzteres jedoch bei formaler beruflicher Weiterbildung (ebd.), die nach einer Gesetzesnovellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 2020 als höherqualifizierende berufliche Bildung bezeichnet wird². Dabei wurden erstmals drei neue, aufeinander aufbauende Fortbildungsstufen (geprüfte/-r Berufsspezialist/-in, Bachelor Professional und Master Professional), und damit eine Modularisierung formaler beruflicher Weiterbildung, eingeführt, deren Abschlüsse jeweils den Niveaustufen 5 bis 7 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zugeordnet sind. Intention dabei ist eine Attraktivitäts-

steigerung beruflicher Bildung (Schneider, Spillner & Schwarz, 2023); zugleich soll die Gleichwertigkeit³ von beruflicher und akademischer Bildung unterstrichen werden.

Im vierten Teil seiner „Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung [und] [...] Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels“ verweist der Wissenschaftsrat 2019 darauf, dass

„[h]ochschulische Qualifikationen [...] heute zudem für eine Reihe von Berufswegen notwendig oder sinnvoll [sind], für die vormals keine akademische Qualifikation vorgesehen war. Zugleich löst sich spätestens seit den 1980er Jahren das traditionell in Deutschland verankerte Leitbild eines ‚Lebensberufes‘ – als einmalig für eine ganze berufliche Laufbahn erworbene Qualifikation – zunehmend auf“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 36).

Vor diesem Hintergrund, und angesichts einer unterstellten weiteren Zunahme kurzformatiger wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote, stellt sich aus der Perspektive der Berufsbildung(-forschung) die Frage, ob und welche Implikationen sich aus den skizzierten Entwicklungssträngen (perspektivisch) möglicherweise für die Fort- und Weiterbildung beruflich qualifizierter Fachkräfte ergeben können. Um einen ersten näheren Aufschluss hierzu bzw. zu den den o. g. Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung (implizit) zugrunde liegenden handlungsleitenden hochschulischen Prämissen und Selbstverständnissen in Bezug auf die Fachkräftequalifizierung beruflich Qualifizierter zu gewinnen, wurde eine explorative Untersuchung durchgeführt (Fogolin, 2024). Dabei wurden im Zeitraum 2022 bis 2023 explorative, leitfadengestützte Expert:inneninterviews (z. B. Gläser & Laudel, 2006) mit hochschulischen Akteur:innen⁴ geführt, die an staatlichen Hochschulen in jeweils unterschiedlichen Funktionen mit wissenschaftlicher Weiterbildung betraut waren (Hochschulleitung, Leitung (bzw. Mitarbeit in) der Organisationseinheit für Weiterbildung und Angebotsverantwortung). Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (z. B. Mayring, 2019) ausgewertet. Die fachliche Schwerpunktsetzung auf Ingenieurwissenschaften erfolgte angesichts der Bedeutung der Disziplin für die Etablierung von an Nachhaltigkeitskriterien ausgerichteten Arbeits- und Produktionsprozessen (z. B. Kahlenborn, Clausen, Behrendt & Göll, 2019) und ihres anwendungsbezogenen Charakters (z. B. Acatech, 2013).

Eine Vorannahme war, dass Hochschulen bei den betrachteten kurzformatigen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten

2 Vor der Gesetzesnovellierung war für formale berufliche Weiterbildung der Begriff „Aufstiegsfortbildung“ geläufig.

3 Die Gleichwertigkeit impliziert aber keine Gleichartigkeit von beruflicher und akademischer Bildung.

4 Als „Akteur:in“ werden im Untersuchungskontext die interviewten Einzelpersonen, „die an einer öffentlichen Hochschule in Deutschland in der Weiterbildung tätig sind“ (Kondratjuk, 2020, S. 43) bezeichnet, als „Akteur“ personenübergreifende kooperative und kollektive Akteure (Scharpf, 2000, S. 101 ff.), z. B. in Form von Hochschulen oder Netzwerken.

insofern mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sein können, als das Spannungsfeld der „doppelte[n] Systembindung“ (Jütte & Lobe, 2019, S. 7) zwischen der Wettbewerbs- und Konkurrenzsituation des Weiterbildungsmarktes einerseits und den Anforderungen des Wissenschaftssystems andererseits bei ihnen vermutlich in verschärfter Form zum Tragen kommt. Um die beobachteten Akteurkonstellationen und Handlungsgeflechte, die – so eine weitere Vorannahme – die (impliziten) hochschulischen Selbstverständnisse und Prämissen in Bezug auf die Fachkräftequalifizierung beruflich Qualifizierter maßgeblich beeinflussen, strukturieren zu können, bot sich insofern eine Orientierung an (Educational) Governance-Konzepten an, als diese „Forschungsperspektive [...] aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Traditionen gespeist wird“ (Kruip, 2011, S. 14 f.). Sie „wurde zunächst anhand von politik- und verwaltungswissenschaftlichen Fragestellungen entwickelt, [wird] aber [...] auch [...] für die Analyse des Hochschulwesens [...] verwendet“ (ebd.)⁵.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass neben der primären Zielgruppe akademisch Qualifizierter vielfach auch beruflich Qualifizierte als (potenzielle) Zielgruppe wahrgenommen werden. Unterschiedlich ist jedoch der Umgang mit den jeweils spezifischen Eingangsvoraussetzungen der beiden Zielgruppen: So gibt es Angebote, die beide Zielgruppen gleichermaßen und unterschiedslos adressieren, wobei jedoch etwaigen Unterstützungsbedarfen beruflich Qualifizierter i. d. R. Rechnung getragen wird.

Andere Angebote wiederum adressieren explizit beruflich Qualifizierte bzw. orientieren sich, z. B. im Falle maßgeschneiderter betrieblicher Weiterbildung, didaktisch-konzeptionell an den Vorkenntnissen der jeweils zu schulenden Beschäftigten. Die betrachteten kurzformatigen (ingenieur-)wissen-

schaftlichen Weiterbildungsangebote lassen sich dabei aus der Perspektive beruflicher Bildung durchweg als (non-formale) Anpassungsweiterbildung klassifizieren, die durch Optionen zur Anrechnung der Lernergebnisse auf einen Studiengang jedoch zusätzlich auch im Rahmen formaler akademischer Bildung Wirkung entfalten kann. Bezugnahmen auf (formale) höherqualifizierende Berufsbildungsabschlüsse waren jedoch bei den einbezogenen Angeboten nicht erkennbar.

Zugleich belegen die Ergebnisse den großen Einfluss der regulatorischen Rahmenbedingungen und variabler, vielfältiger Akteurkonstellationen, sowohl von hochschulinternen als auch von solchen mit externen Stakeholdern, auf die Angebotskonzeption und -durchführung. Daher bot es sich an, zur Ergebnisstrukturierung etablierte Konzepte der (Educational) Governance-Forschung heranzuziehen. Im Zuge der Auswertung zeigte sich jedoch, dass vorliegende Analysekonzepte der (Educational) Governance (vgl. Kapitel 2.1 – 2.4) den Untersuchungsergebnissen jeweils nur eingeschränkt gerecht wurden. Daher wurde, in enger Anlehnung an diese, aus forschungspragmatischen Gründen eine eigene Modellierung zur Ergebnisstrukturierung der Akteurkonstellationen in einem Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung aus der Perspektive staatlicher Hochschulen konzipiert (vgl. Kapitel 3).

2 Analysekonzepte der (Educational) Governance-Forschung

Im Folgenden werden zunächst vier (Educational) Governance-Konzepte vorgestellt, die jeweils eine Option zur Analyse empirischer Sachverhalte ermöglichen und grundsätzlich zur Ergebnisstrukturierung herangezogen werden können:

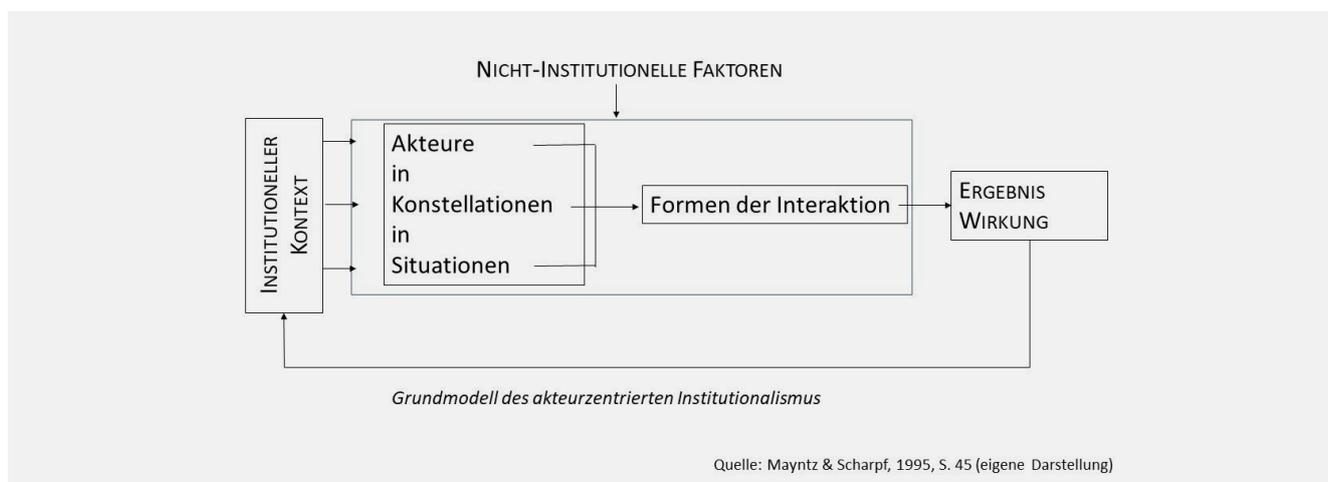


Abb. 1: Modell des akteurzentrierten Institutionalismus

⁵ Eine kritische Bewertung der Orientierung an Governance-Ansätzen im hochschulanalytischen Kontext findet sich bei Faulstich (2012).

2.1 Akteurzentrierter Institutionalismus (Mayntz & Scharpf, 1995)

Im Rahmen politikwissenschaftlicher Untersuchungen zu sich neu formierenden Organisationsansätzen Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre und damit verbundenen Aushandlungsprozessen zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren, z. B. in Form von New Public Management, entwickelten Mayntz & Scharpf (1995) den „akteurzentrierten Institutionalismus“. Im Untersuchungskontext diente er ihnen als „Forschungsheuristik, [die] [...] die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit lenkt“ (ebd., S. 39). Im Fokus ihres maßgeblich durch den Neo-Institutionalismus beeinflussten Erkenntnisinteresses standen insb. Interaktionen zwischen Akteurkonstellationen (ebd., S. 43 f.), deren Handlungsoptionen durch den „institutionelle[n] Rahmen, der die Regeln definiert, [...] konstituiert“ werden (ebd., S. 49).

Im Laufe der Jahre erfuhr der akteurzentrierte Institutionalismus – je nach Untersuchungskontext – weitere Modifikationen und Anreicherungen, häufig unter Bezug auf Bourdieu (z. B. Jakobi, 2007). Im Bereich der Weiterbildungsforschung fand er bislang jedoch kaum Anwendung.

2.2 Mehrebenenmodell der Weiterbildung (Schrader, 2011)

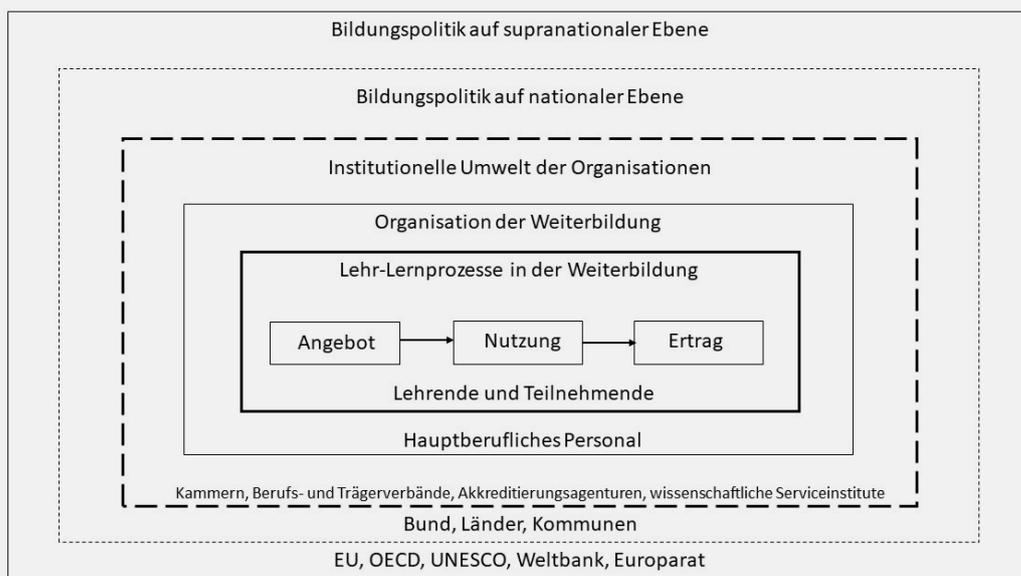
Gleichwohl wurden Governance-Konzepte auch für den Bildungsbereich fruchtbar gemacht (Educational Governance). Sie thematisieren „Steuerungs- und Umstrukturierungsfragen im Bildungswesen [...] als Probleme der *Handlungskoordination*

on zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem“ [kursiv im Original] (Kruip, 2011, S. 15). Ein entsprechendes Strukturierungsmodell für Untersuchungen zur organisierten außerakademischen Weiterbildung stellt das „Mehrebenenmodell der Weiterbildung“ (Schrader, 2011) dar. Es bildet einen Bezugsrahmen für Untersuchungen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene, wobei die Verortung und Kontextualisierung der Ebenen aus der Anbieterperspektive erfolgt.

Das Modell ermöglicht zwar eine präzise situative Verortung im Mehrebenensystem der für außerhochschulische Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung im Rahmen von Educational Governance relevanten Prozesse und Akteure bzw. Einflussfaktoren. Da es im Kontext einer Längsschnittuntersuchung zur strukturellen Entwicklung außerhochschulischer Bildungsanbieter und -angebote eines Bundeslandes im Zeitverlauf entwickelt wurde, bleiben mögliche Akteurkonstellationen jedoch eher vage (vgl. Abbildung 2).

2.3 Die „Soziologie der Konventionen“

Ein weiterer theoretischer Ansatz, dessen analytisches Potenzial auch für Untersuchungen zur Educational Governance fruchtbar gemacht werden kann, stellt die „Soziologie der Konventionen“ dar (z. B. Diaz-Bone & Thévenot, 2010). Dieser interdisziplinäre Ansatz entstand in Abgrenzung zur Soziologie Bourdieus ab dem Ende der 1980er Jahre in Frankreich. Im Unterschied zu einem (hierarchisch verstandenen) Mehrebenenmodell analysiert die „Soziologie der Konventionen“ situative Konstellationen, in denen „plurale, auch widersprüchliche



Quelle: Schrader, 2011, S. 103 (eigene Darstellung)

Abb. 2: Mehrebenenmodell der Weiterbildung

Handlungsrationalitäten und Gerechtigkeitsorientierungen [...] in der Handlungskoordination zusammentreffen und zu Disputen und Aushandlungen um die jeweils gültige Wertordnung führen“ (Leemann & Imdorf, 2019, S. 3). Ihr analytisches Potenzial besteht Graß und Alke (2019, S. 239 f.) zufolge darin,

„eine Innenansicht auf Governance zu entwickeln, die [...] nicht voraussetzungs-voll ist: Erstens, weil jene ‚Ebenen‘ bzw. Phänomene, die in einer Situation bedeut- und wirksam werden, nicht von vornherein als bekannt unterstellt und dieser askriptiv zugeschrieben werden. Sowie zweitens, weil der Handlungssinn der Akteure nicht aus ihrer gesellschaftlichen Positionierung und institutionellen Verortung abgeleitet wird. Somit ist die Koordination zwischen Akteuren weder reduktionistisch, durch unterstellte Handlungsorientierungen, zu erklären [...] Noch ist die Koordination rein deduktiv zu begründen, indem aus übergeordneten ‚Ebenen‘ Handlungsfolgen geschlossen werden können, z. B. in der Art, dass globale Bildungsdiskurse sich nahtlos in nationale Politiken und wiederum in lokale Entscheidungen übersetzen ließen“.

Deutschsprachige Untersuchungen zur Educational Governance, die sich methodologisch auf die „Soziologie der Konventionen“ beziehen, erfolgten bislang vorwiegend im Kontext bildungsbezogener Kooperations- und Organisationsforschung (z. B. Alke, 2022; Leemann & Imdorf, 2019).

2.4 Praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung (Schmid & Wilkesmann, 2020)

Anders als die zuvor skizzierten Ansätze beziehen sich Schmid & Wilkesmann (2020) explizit auf die hochschulische Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. Anknüpfend an Bourdieus Theoreme zu Habitus, Kapital und Feld (z. B. Bohn & Hahn, 2020), hier modelliert als Feldanalyse im Rahmen eines Mehrfelder- bzw. Mehrebenenmodells, werden unterschiedliche Akteurkonfigurationen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene betrachtet. Die Makroebene wird dabei mit Hochschulen bzw. Hochschulleitungen als „deren höchste Repräsentations- bzw. Verantwortungsinstanz“ (Schmid & Wilkesmann, 2020, S. 9) assoziiert, während auf der Mesoebene „organisationsinterne Konstellationen und Prozesse“ (ebd., S. 11) und auf der Mikroebene die „individuelle Handlungsorientierung und Leistungserstellung“ (ebd., S. 14) angesiedelt sind. Akteurkonfigurationen und deren Aushandlungsprozesse lassen sich ihnen zufolge dann auf zwei Ebenen beobachten: entweder als „Makro-Meso-Link“ (ebd., S. 9) oder als „Meso-Mikro-Link“ (ebd., S. 11). Die praxistheoretische Fundierung der Governance hochschulischer Weiterbildung fokussiert somit primär auf hochschulinterne Abläufe. Externe Akteure bzw. „Interessen-Agenturen“ (ebd., S. 10) finden zwar Erwähnung, jedoch fehlt ihre Verortung in einem außerhoch-

schulisch angesiedelten Mehrfelder- bzw. Mehrebenensystem. Die Optionen externer Akteure zur Einflussnahme bzw. ihre (Macht-)Positionen bei Aushandlungsprozessen bleiben daher relativ konturlos.

3 Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung (Fogolin, 2024)

Da keines der genannten Analysekonzepte den Untersuchungsergebnissen (Fogolin, 2024) vollumfänglich gerecht wurde, wurde, jedoch in enger Anlehnung an diese, ein Modell entwickelt, um die aus der Perspektive staatlicher Hochschulen berichteten Akteurkonstellationen in einem Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung abbilden zu können. Es unternimmt dabei den Versuch, die herangezogenen Modelle, trotz teilweise bestehender analytischer Unvereinbarkeiten, aus forschungspragmatischen Gründen zusammenzuführen.

In enger Anlehnung an das „Mehrebenenmodell der Weiterbildung“ (Schrader, 2011) bilden aus Anbietersicht (hier: staatliche Hochschulen) supranationale und nationale Akteure hierbei die Makroebene der Bildungspolitik. Die Mesoebene umfasst als institutionelle hochschulische Umwelt vielfältige, sowohl hochschulische als auch außerhochschulische, kollektive und korporative (Scharpf, 2000, S. 101 ff.) Akteure und Akteurkonstellationen, z. B. in Form von Kooperationen und/oder Netzwerken. Als Mikroebene gilt die einzelne Hochschule. Dort werden weiterbildungsbezogene Aktivitäten von Akteur:innen in unterschiedlichen Funktionen und auf unterschiedlichen Hierarchieebenen wahrgenommen. Die pauschale Zusammenfassung der hochschulinternen Akteur:innen als „Mikroebene“ soll diese Unterschiede im Binnenverhältnis jedoch nicht nivellieren oder ausblenden (vgl. Abbildung 3).

Die bildungspolitischen Rahmensetzungen der Makroebene zeigen ambivalente, fördernde und hemmende Züge; zugleich definieren sie den Handlungsspielraum der Meso- und Mikroebene. Insofern besteht eine hierarchische Beziehung, insb. zwischen Makro- und Mikroebene, die die Hochschulen (Mikroebene) sowie korporative und kollektive hochschulische Akteure (Mesoebene) aber durchaus zu beeinflussen suchen. So sprechen sie darauf bezugnehmende Empfehlungen aus (z. B. HRK, 2023; DGWF, 2023) oder kommunizieren *gemeinsame* Anliegen der Landeshochschulen (Mesoebene) bzw. *hochschul-spezifische* Anliegen (Mikroebene) den zuständigen landespolitischen Entscheidungsträger:innen, um deren Entscheidungen im Sinne der Hochschule(n) zu beeinflussen.

Demgegenüber weisen die Beziehungen zwischen Mesoebene und Mikroebene einen weniger hierarchischen Charakter auf

und erfolgen i. d. R. im Rahmen strategisch motivierter Aushandlungsprozesse. Sie sind für die wissenschaftliche Weiterbildung von nicht zu unterschätzender Bedeutung, da hier – häufig durch Kooperationen und Netzwerke (z. B. Sweers, 2022) – unterschiedliche Perspektiven und (Weiterbildungs-) Bedarfe von (potentiell) Nachfragenden an die Hochschulen herangetragen und kooperative Synergieeffekte erzeugt werden (können). Im Zuge der Zusammenarbeit lassen sich, im Sinne einer „antagonistischen Kooperation“ (Alke, 2023, o. S.), jedoch auch Missverständnisse und Konkurrenzen zu anderen Akteuren nicht immer ausschließen. Um diese von vornherein zu minimieren, aber auch zur Stärkung der hochschulinternen weiterbildungsbezogenen Zusammenarbeit (Mikroebene), ist – dies legen die Untersuchungsergebnisse nahe – ein seitens der Hochschulleitung aktiv gefördertes, gemeinsames hochschulisches Selbstverständnis in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Zugleich erleichtert dieses Selbstverständnis auch die Außenkommunikation, insb. zu Akteuren der Mesoebene (Wagner, Kopp, Nieveler & Winde, 2019).

Innerhalb der hochschulischen Mikroebene liegt die administrativ-organisatorische Zuständigkeit bei der, aufgrund regulatorischer Bestimmungen der Makroebene (z. B. Bade-Becker, 2018) vom übrigen Hochschulbetrieb separierten, Organisationseinheit für Weiterbildung. Dies inkludiert auch proaktive Aufgaben wie Bedarfsermittlung oder Marketing etc., während die fachliche Zuständigkeit für die Konzeption und Durchführung von wissenschaftlicher Weiterbildung in der jeweiligen Fakultät (bzw. im jeweiligen Fachbereich) angesiedelt ist.

Daher ist eine enge und intensive Zusammenarbeit zwischen der für die Weiterbildung zuständigen Organisationseinheit und den Fakultäten/Fachbereichen essentiell. Erschwert wird diese jedoch dadurch, dass aufgrund der regulatorischen Vorgaben der bildungspolitischen Makroebene es (potentiellen) Angebotsverantwortlichen nicht möglich ist, weiterbildungsbezogene Aufgaben im Hauptamt wahrzunehmen. Zudem sind innerhalb der hochschulischen Mikroebene den Organisationseinheiten für Weiterbildung die vielfältigen Kontakte in Fakultäten/Fachbereichen zu ihrer jeweiligen institutionellen Umwelt (Mesoebene) häufig unbekannt, so dass diese Aktivitäten nicht für Weiterbildung fruchtbar gemacht werden können. Auch kann ein als „Lippenbekenntnis“ wahrgenommenes Verhältnis der Hochschulleitung zu Weiterbildung die Arbeit der hierfür zuständigen Organisationseinheit innerhalb der hochschulischen Mikroebene negativ beeinflussen. Allerdings stellte das letztgenannte Verhalten im Untersuchungskontext eine Ausnahme dar, und bestand, auch in Bezug auf die jeweiligen Kontakte zur Mesoebene, eine oft enge Zusammenarbeit zwischen dem für die Weiterbildung zuständigen Mitglied der Hochschulleitung und der hierfür zuständigen Organisationseinheit.

Beobachten lässt sich somit eine Koinzidenz von sowohl hierarchisch gegliederten Beziehungen (insb. zwischen Makro- und Mikroebene, aber auch innerhalb der hochschulischen Mikroebene), wie sie das „Mehrebenenmodell der Weiterbildung“ (Schrader, 2011) und die „praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Schmid & Wilkesmann, 2020) nahelegen, als auch von Beziehungen

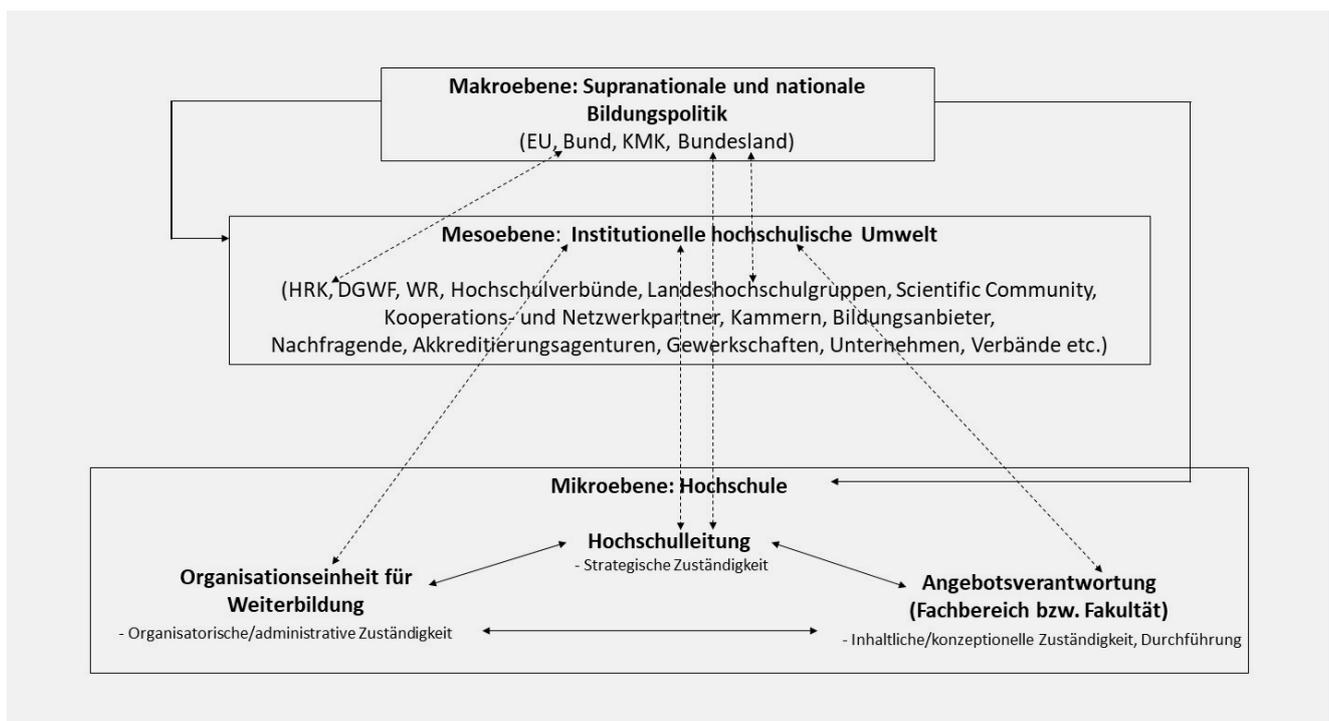


Abb. 3: Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

und Aushandlungsprozessen, die, damit eher der „Soziologie der Konventionen“ (z. B. Diaz-Bone & Thévenot, 2010) entsprechend, einen weniger hierarchischen und häufig situativen Charakter aufweisen (insb. zwischen Mikro- und Mesoebene, aber auch innerhalb der hochschulischen Mikroebene).

4 Fazit

Die vorgestellte Modellierung von „Akteurkonstellationen im Mehrebenensystem wissenschaftlicher Weiterbildung“ entstand im Kontext einer explorativen Untersuchung, mit der aus der Perspektive der Berufsbildung(-sforschung) näherer Aufschluss über Selbstverständnisse und Prämissen hochschulischer Akteure verschiedener Funktions- bzw. Hierarchieebenen in Bezug auf die Qualifizierung von beruflich qualifizierten Fachkräften bei der Konzeption von (ingenieur-)wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten mit überschaubarem Workload und Zeitaufwand gewonnen werden sollte.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass beruflich qualifizierte durchaus als potenzielle Zielgruppe für kurzformative wissenschaftliche Weiterbildung wahrgenommen werden. Zugleich wird deutlich, dass die Konzeption maßgeblich durch vielschichtige Interessenlagen und Handlungskonstellationen zwischen individuellen Akteur:innen und kooperativen und kollektiven Akteuren, sowohl hochschulinternen als auch -externen, beeinflusst wird. Da vorliegende Analysekonzepte der (Educational) Governance-Forschung diese nur unzureichend strukturieren konnten, wurde, gleichwohl in enger Anlehnung an diese, das hier vorgestellte Analysekonzept entwickelt. Aus forschungspragmatischen Gründen werden dabei sich in Hinblick auf ihre theoretische Fundierung z. T. deutlich unterscheidende Analysemodelle herangezogen, um dem beobachteten, vielfältigen Beziehungsgeflecht im Kontext der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung gerecht werden zu können.

Literatur

acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften (Hrsg.) (2013). *Technikwissenschaften – Erkennen – Gestalten – Verantworten*. Abgerufen am 17. Oktober 2023 von <https://www.acatech.de/publikation/technikwissenschaften-erkennen-gestalten-verantworten/>

Alke, M. (2022). Kooperation als Koordinationsform im Spannungsfeld pluraler Handlungs- und Beziehungslogiken. Zum Analysepotential der Soziologie der Konventionen für die erziehungswissenschaftliche Organisations- und Steuerungsforschung. In M. Alke, & T. C. Feld (Hrsg.), *Steuerung*

von Bildungseinrichtungen. Theoretische Analysen erziehungswissenschaftlicher Organisationsforschung (S. 251–278). Wiesbaden: Springer Link.

Alke, M. (2023). Kooperationen in der Weiterbildung – Überblick und aktuelle Herausforderungen. *EP, Education Permanente, Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, (2), 8–18.

Bade-Becker, U. (2018). Rechtliche Grundlagen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_25-1

Bock-Schappelwein, J. (2024). Berufliche Weiterbildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Herausforderungen im Umgang mit Digitalisierung, Ökologisierung der Wirtschaft und demographischem Wandel. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (51), 29–36.

Bohn, C. & Hahn, A. (2020). Pierre Bourdieu (1930 – 2002). In D. Kaessler (Hrsg.), *Klassiker der Soziologie, Band 2. Von Talcott Parsons bis Anthony Giddens* (6. Auflage, S. 289–310). München: C.H. Beck.

BMAS & BMBF – Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2022). *Fortführung und Weiterentwicklung. Nationale Weiterbildungsstrategie. Gemeinsam für ein Jahrzehnt der Weiterbildung – Aufbruch in die Weiterbildungsrepublik*. Abgerufen am 04. April 2024 von https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/weiterbildung/nationale-weiterbildungsstrategie/nationale-weiterbildungsstrategie_node.html

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Abgerufen am 04. April 2024 von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.html

Demary, V., Matthes, J., Plünnecke, A. & Schaefer, T. (2021). *Gleichzeitig: Wie vier Disruptionen die deutsche Wirtschaft verändern*. Abgerufen am 23. März 2022 von <https://www.iw-koeln.de/studien/wie-vier-disruptionen-die-deutsche-wirtschaft-veraendern-herausforderungen-und-loesungen.html>

DGWF – Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien [sic!] e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Überarbeitete und beschlossene Version vom*

- 21./22. Juni 2023. Abgerufen am 04. April 2024 von https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf
- Diaz-Bone, R. & Thévenot, L. (2010). Die Soziologie der Konventionen. Die Konventionen als ein zentraler Bestandteil der neuen französischen Sozialwissenschaften. *Trivium, Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales – Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes- und Sozialwissenschaften*, (5), 1–18. <https://doi.org/10.4000/trivium.3557>
- Dollhausen, K., Wolter, A., Huntemann, H. & Otto, A. (2018). Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. *ZHWB – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (1), 46–54. <https://doi.org/10.4119/zhwb-242>
- Ebner, C. & Ehlert, M. (2018). Weiterbilden und Weiterkommen? Non-formale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (70), 213–235.
- Faulstich, P. (2012). Regulative und Akteure im Feld „wissenschaftliche Weiterbildung“. In M. Schemmann, B. Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Kontext: theoretische Rahmungen, empirische Spielräume und praktische Regulative. Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoh* (S. 201–211). Bielefeld: wbv.
- Fogolin, A. (2024). *Implikationen non-formaler wissenschaftlicher Weiterbildung für die Fort- und Weiterbildung beruflich qualifizierter Fachkräfte. Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Ingenieurwissenschaften*. Abgerufen am 07. Oktober 2024 von <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19841>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graß, D. & Alke, M. (2019). Die Soziologie der Konventionen und ihr analytisches Potenzial für die Educational Governance Forschung. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (S. 219–246). Wiesbaden: Springer Link.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2023). *Microcredentials an Hochschulen – strategische Entwicklung und Qualitätssicherung. Ergebnisse der Zukunftswerkstatt Microcredentials*. Abgerufen am 4. April 2024 von https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Ergebnisse_der_ZW_Microcredentials_WEB_01.pdf
- Jakobi, T. (2007). *Akteurzentrierter Institutionalismus und Arenen-Konzept in der Mitbestimmungsforschung. Zum theoretischen Rahmen eines Forschungsprojektes*. Abgerufen am 04. April 2024 von https://nbi.sankt-georgen.de/assets/typo3/redakteure/Dokumente/FAgsFs/FAgsF_47_Institutionalismus.PDF
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.) (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bielefeld: wbv.
- Jütte, W. & Lobe, C. (2019). Stichwort: Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 1–11. <https://doi.org/10.25656/01:20548>
- Kahlenborn, W., Clausen, J., Behrendt, S. & Göll, E. (Hrsg.) (2019). *Auf dem Weg zu einer Green Economy. Wie die sozial-ökologische Transformation gelingen kann*. Bielefeld: transcript Verlag.
- KMK – Kultusministerkonferenz (o.J.). *Grundlegende rechtliche Regelungen zu Hochschulen und anderen Einrichtungen des Tertiären Bereichs in der Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen am 04. April 2024 von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-hochschulgesetze.html>
- KMK – Kultusministerkonferenz (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21. 09. 2001. Abgerufen am 04. April 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf
- Kondratjuk, M. (2020). Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 37–61). Bielefeld: wbv.
- Kruip, G. (2011). Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung. In M. Heimbach-Steins & G. Kruip (Hrsg.), *Kooperative Bildungsverantwortung: sozial-ethische und pädagogische Perspektiven auf educational governance* (S. 11–33). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001834w011>
- Leemann, R. J. & Imdorf, C. (2019). Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung. In C. Imdorf, R. J. Leemann & P. Gonon (Hrsg.), *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung* (S. 3–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995). Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.), *Gesellschaftliche Selbstregulierung und Steuerung* (S. 39–72). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *FQS – Forum Qualitative Sozialforschung*, 20(3), Art. 16.
- Nickel, S. (2021). *Das Weiterbildungsangebot deutscher Hochschulen*. Abgerufen am 04. April 2024 von <https://www.che.de/2021/hochschulen-als-weiterbildungsanbieter-boom-bei-kuerzeren-formaten>
- Rat der Europäischen Union. (2020). *Empfehlung des Rates vom 24. November 2020 zur beruflichen Aus- und Weiterbildung für nachhaltige Wettbewerbsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Resilienz (2020/C 417/01)*. Abgerufen am 04. April 2024 von <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/08b9af27-3465-11eb-b27b-01aa75ed71a1>
- Reum, N., Nickel, S. & Schrand, M. (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“*. Aufgerufen am 04. April 2024 von https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20621/pdf/Reum_Nickel_Schrand_2020_Trendanalyse_zu_Kurzformaten.pdf
- Scharpf, F. W. (2000). *Interaktionsformen: Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske, Budrich.
- Schmid, C. & Wilkesmann, U. (2020). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 215–233). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>
- Schneider, V., Spillner, G. & Schwarz, H. (2023). Höherqualifizierende Berufsbildung: attraktiv und anschlussfähig? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 52(1), 54–56.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Sweers, F. (Hrsg.) (2022). *Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Link.
- Wagner, N., Kopp, J., Nieveler, S. & Winde, M. (2019). *Futurrelab: Kooperationsgovernance – Diskussionspapier 2. Smart starten: Wie der Einstieg in Hochschulk Kooperationen gelingt*. Abgerufen am 04. April 2024 von <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/8074>
- Webler, W.-D. (Hrsg.) (2023). *Gesellschaftliche Transformationsprozesse. Welche Rolle müssen Hochschulen und Wissenschaft dabei übernehmen?* Bielefeld: UVW Universitäts-VerlagWebler. <https://doi.org/10.25656/01:28304>
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 7515-19), Januar 2019*. Abgerufen am 26. März 2019 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf>
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13–40). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>

Autorin

Angela Fogolin,
Dipl. Sozialarbeiterin
fogolin@bibb.de

Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen digitalen Infrastrukturen und regionalen Vernetzungsstrukturen

Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung von Hochschulweiterbildung@BW

MATTHIAS ALKE

NORA LEBEN

SIMON OEHLERS

Abstract

Der Beitrag thematisiert die existenzsichernde Bedeutung von Marketing für Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung im Schnittfeld von digitalen Infra- und regionalen Vernetzungsstrukturen. Der Fokus wird hierbei auf kooperative Ansätze und Strukturen des Weiterbildungsmarketings gelegt, welche gerade im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung stark zu beobachten sind. Ausgehend von empirisch gewonnenen Befunden aus leitfadengestützten Interviews, einer standardisierten Befragung sowie Dokumentenanalysen der wissenschaftlichen Begleitforschung des Baden-Württembergischen Projektverbundes *Hochschulweiterbildung@BW* werden Marketingansätze analysiert, die von den Beteiligten innerhalb der Projektstrukturen (kooperativ) umgesetzt werden. Untersucht wird im Einzelnen, welche Zielsetzungen durch das gemeinsame Marketing verfolgt, welche Zielgruppen adressiert und welche Marketingformate entwickelt und umgesetzt werden. Untersuchungsgegenstand sind die Marketingplattform *südwissen*, die sowohl als Vertriebsweg als auch als Kommunikationsinstrument konzipiert ist und die Regional- und Fachvernetzung, über die vor allem kommunikationspolitisches Marketing umgesetzt wird. Durch beide Ansätze wird die Erhöhung der Sichtbarkeit und Akzeptanzsteigerung wissenschaftlicher Weiterbildung angestrebt, in Teilen aber auch auf Absatzsteigerung abgezielt. Die vorzufindende vorrangige Adressierung hochschulexterner Zielgruppen, wird unter Bezugnahme auf den notwendigen mehrfachen Zielgruppenbezug für ein erfolgreiches Matching in der wissenschaftlichen Weiterbildung kritisch diskutiert. Abschließend werden

Fragen der zukünftigen Entwicklung der entstandenen Kooperationsstrukturen für das Marketing und die organisationsstrukturelle Verstärkung der Regional- und Fachvernetzungsstellen beleuchtet.

Schlagerworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Marketing, Matching, Kooperation, Plattform

1 Einleitung

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist durch marktwirtschaftliche Mechanismen wie etwa Nachfrageorientierung, fiskalische Vollkostenrechnung oder kundenorientierten Servicebezug geprägt (Lengler & Seitter, 2023, S. 44), so dass das Marketing für die Existenzsicherung der Anbieter eine entscheidende Rolle spielt, um die Besonderheit und Sichtbarkeit des eigenen Leistungsprofils zu erhöhen und sich im Wettbewerb mit anderen Anbietern zu behaupten. Marketing als ein zentrales Tätigkeitsfeld in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist durch die digitale Transformation selbst im Wandel: So rückt digitales Marketing in den Vordergrund, das vonseiten der Adressat:innen und Stakeholder zunehmend erwartet und aktuell durch den Aufbau von digitalen Infra- und Dienstleistungsstrukturen bildungspolitisch gefördert wird, wie etwa das Portal *hoch & weit*. Gleichzeitig sind die Hochschulen für die Vermarktung ihrer Weiterbildungsangebote auf den direkten Kontakt und die Vernetzung mit Unternehmen und anderen Organisationen in ihren Regionen angewiesen, so dass nicht nur digitale Kanäle von Relevanz sind, sondern weiterhin auch andere Instrumente des Marketings.

Um den vielfältigen Anforderungen an das Marketing gerecht zu werden, liegt trotz (potenziell) bestehender Konkurrenzverhältnisse in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch in der Kooperation zwischen den Anbietern ein Ansatz, um strategische Marketingziele und Synergieeffekte für alle Beteiligten zu erreichen. Ein solcher Grundgedanke spiegelt sich auch im Projektverbund *Hochschulweiterbildung@BW* wider, der seit 2021 im Rahmen der *Weiterbildungs Offensive* in Baden-Württemberg gefördert wird. Ausgehend von der übergreifenden Zielprogrammatisierung des Projektverbundes, die Strukturen, Sichtbarkeit und Reichweite der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg zu stärken, wurde eine Kooperationsstruktur bestehend aus 25 neu geschaffenen Stellen der Regional- und Fachvernetzung an insgesamt 48 Hochschulen aufgebaut¹, die über Regional- und Fachcluster vernetzt sind, um über vielfältige Marketingzugänge insbesondere das Matching zwischen Weiterbildungsbedarfen von Unternehmen und den hochschulischen Weiterbildungsanbietern zu verbessern (Müller, 2023, S. 57). Daneben wurde innerhalb der vernetzten Struktur die hochschulübergreifende digitale Marketingplattform *südwissen* mit Angebotsbuchungs- sowie Informationsfunktionen entwickelt.² Begleitet wurde die Plattformentwicklung mit einem Markenbildungsprozess, um eine gemeinsame Dachmarke zu etablieren, die sich an die aktuelle Imagekampagne des Landes Baden-Württemberg anlehnt.³ Mit diesen Schwerpunkten werden im Projektverbund einerseits der Ausbau digitaler Marketingstrukturen und andererseits das Marketing und Matching mit regionalen Unternehmen und Organisationen forciert.

Ausgehend davon, dass das Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Tätigkeits- und Forschungsfeld bislang wenig – mit Ausnahme einiger Arbeiten in der jüngsten Vergangenheit (u. a. Postigo Perez, 2023) – systematisch bearbeitet wurde (Krähling, Siegmund & Seitter, 2020, S. 14), werden wir in diesem Beitrag empirisch gewonnene Erkenntnisse aus der von September 2023 bis Dezember 2024 durchgeführten wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektverbundes *Hochschulweiterbildung@BW* vorstellen, die sich auf die (kooperativ umgesetzten) Marketingaktivitäten im Schnittfeld von digitaler Infra- und regionaler Vernetzungsstruktur beziehen und die wir unter Gesichtspunkten der gegenwärtigen und zukünftigen Strukturentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt diskutieren.

In Kapitel 2 werden wir zunächst auf unseren theoretisch-konzeptionellen Zugang und vorliegende Befunde zum

Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung eingehen. In Kapitel 3 wird anschließend das methodische Vorgehen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung vorgestellt. Im vierten Kapitel werden Ergebnisse aus der Untersuchung präsentiert, die sich u. a. auf die Zielvorstellungen, Zielgruppen und Marketingpolitiken der beteiligten Akteure im Projektverbund beziehen. Im fünften Kapitel werden wir die Befunde bilanzierend diskutieren und perspektivisch einordnen.

2 Theoretisch-konzeptionelle und empirische Bezüge zum Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Bis in die 1980er Jahre lässt sich ein Diskurs zum Marketing in der Weiterbildung rekonstruieren (vgl. Möller, 2011; Schöll, 2018). Die frühe Rezeption betriebswirtschaftlicher Konzepte im Weiterbildungsbereich ergibt sich aus den historisch gewachsenen Angebotsmärkten und dem damit einhergehenden Konkurrenzdruck, dem sich Weiterbildungsanbieter ausgesetzt sehen (Tippelt, Eckert & Barz, 1996, S. 22). Trotz ihrer zumeist öffentlichen Trägerschaft durch die Hochschulen sind hiervon Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung in besonderem Maße betroffen, da ihre Angebote inklusive aller Overheadkosten allein durch Teilnahmebeiträge oder andere externe Einnahmen zu finanzieren sind (Maschwitz, Schmitt, Heibisch & Bauhofer, 2017, S. 9-10). Aus diesen Rahmenbedingungen ergibt sich die Notwendigkeit eines strategisch ausgerichteten Marketings, dessen Instrumentarien darauf abzielen, die Position der Anbieter auf ihren Märkten zu verbessern. Unterschiede werden im Allgemeinen vier Instrumente, aus denen sich der Marketingmix einer Organisation ergibt (Möller, 2011, S. 101): die Angebots-/Leistungs-, Distributions-, Preis- und Kommunikationspolitik. Neben den Marketinginstrumenten stellen nachfolgende Bezüge weitere analyseleitende Aspekte der Untersuchung dar.

2.1 Digitales Marketing und Marketingplattformen

Die Expansion digitaler Kommunikationsformate und der damit einhergehende digitale Strukturwandel der Öffentlichkeit wirkt sich vielfältig auf das Weiterbildungsmarketing aus: Nicht zuletzt die Corona-Pandemie und die Etablierung digitaler Lernformate haben das Nachfrageverhalten verändert und neue Erwartungen an ein digitales Marketing seitens

1 Die sogenannten Regional- und Fachvernetzer:innen betreuen ihre Ersthochschule sowie teilweise eine oder mehrere weitere Hochschulen. Von nun an werden sie aus pragmatischer Sicht als Vernetzer:innen bezeichnet.

2 Ein dritter Projektschwerpunkt liegt in der Entwicklung und Etablierung eines Qualitätssiegels für die wissenschaftliche Weiterbildung in Baden-Württemberg, das durch die Evaluationsagentur evalag umgesetzt wird.

3 Die im Oktober 2021 vorgestellte Imagekampagne *The Länd* hat mittlerweile einen hohen Bekanntheitsgrad erreicht. Zentrale Zielgruppe der Kampagne sind (künftige) Fachkräfte (vgl. Eith und Kech, 2022). Seit 2023 existiert die auf der Landeskampagne aufbauende Imagekampagne für Weiterbildung unter dem Slogan *The Chänce* (siehe auch <https://www.thelaend.de/> und <https://www.thechaence.com/>).

(potenzieller) Teilnehmender und Stakeholder hervorgebracht (Poopalapillai & Buchs, 2023, S. 21). Zugleich erzeugen neue Geschäftsmodelle aus der Digitalwirtschaft eine Wettbewerbsdynamik, durch die etablierte Weiterbildungsanbieter unter Veränderungsdruck geraten (vgl. Alke, 2023b). Digitales Marketing vollzieht sich vor allem über Suchmaschinen, Soziale Medien und digitale Plattformen, die eine neue digitale Öffentlichkeit erzeugen. Unter Plattformen werden digitale Infrastrukturen verstanden, die intermediäre Funktionen auf Märkten und innerhalb gesellschaftlicher Teilsysteme erfüllen und dadurch neue Regulierungs- und Koordinationsformen von digitaler Organisation, Arbeit und Dienstleitungen hervorbringen (vgl. Pongratz, 2022). Die Besonderheit der spezifischen Vermittlungsleistungen dieser Plattformen liegt darin, dass sie die ‚Verhaltensspuren‘ ihrer Nutzenden algorithmisch für bestimmte (Dienst-) Leistungen oder Produktempfehlungen im Sinne eines Matchings verwerten sowie Vernetzungsoptionen zwischen den Nutzenden potenzieren. Somit können Plattformen Netzwerkeffekte ermöglichen, die zur Sichtbarkeit einer Marke, Dienstleitung oder eines ganzen Unternehmens beitragen und dadurch die Strahlkraft gegenüber potenziellen Nutzenden erhöhen (vgl. Dolata & Schrape, 2022). Hier liegt der zentrale Ansatzpunkt für das digitale Marketing und Studien deuten darauf hin, dass Weiterbildungsanbieter sich einen positiven Effekt davon erhoffen, digitale Plattformen für ihr Marketing zu nutzen (Poopalapillai & Buchs, 2023, S. 18–19). Gerade Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung messen oftmals digitalen Marketing- und Angebotsformaten eine sehr hohe Bedeutung zu und nutzen diese stärker als andere Anbieter (Echarti, Koschek, Martin & Ohly, 2023, S. 47). Hier etablieren sich Plattformen als digitale Infrastrukturen und sie erfüllen vielfältige Funktionen, etwa als Buchungssystem, für die Beratung und Information von Adressat:innen, als Kollaborationsstruktur sowie insbesondere auch als Lern- und Weiterbildungsplattform. Somit formieren sich Plattformen als Querschnittsstruktur zu den benannten Instrumenten des Marketings im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung.

2.2 Zielgruppenbezüge und Matching

Durch die spezifische Schnittstellenposition der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft rücken im Kontext ihres Marketings vielfältige Zielgruppen in den Mittelpunkt. Seitter, Schemmann und Vossebein (2015) identifizieren vier relevante Zielgruppen, die durch unterschiedliche Marketingpolitiken adressiert werden: Einerseits die beiden hochschulinternen Zielgruppen (1.) Hochschulleitung bzw. -verwaltung (als Repräsentanz der Organisation Hochschule) und (2.) wissenschaftliches Personal (als potenzielle Lehrende) und andererseits die beiden externen

Zielgruppen (3.) Unternehmen/Einrichtungen und (4.) Individuen (als potenzielle Teilnehmende) (ebd., S. 26). Eine Besonderheit dieser Systematisierung – auch gegenüber anderen Weiterbildungskontexten – liegt in der gleichwertigen Betonung von internen und externen Zielgruppen: Da die wissenschaftliche Weiterbildung als „Grenzstelle“ (Lengler & Seitter, 2023, S. 42) zwischen unterschiedlichen Funktions- und Systembezügen und häufig auch in einer Außenseiterrolle im Hochschulsystem agiert (Kondratjuk, 2017, S. 103), verlangt dies von den Akteuren neben dem nach außen gerichteten Marketing ein stetiges Bemühen um Akzeptanzgewinnung innerhalb der Hochschule. Lengler und Seitter (2023) bezeichnen diese Bestrebungen als *universitätsinternes Marketing*⁴. Das hochschulinterne Marketing kann sich dabei keineswegs nur auf das Instrument der Kommunikationspolitik beschränken: Neben der allgemeinen Akzeptanzsteigerung ist es ein zentrales Anliegen, Hochschullehrende zu gewinnen, um neue Angebote zu entwickeln und umzusetzen.

Vor dem Hintergrund des skizzierten vierfachen Zielgruppenbezugs ordnen Seitter und Kahl (2018) die wissenschaftliche Weiterbildung als Resultat eines gelungenen Matchings der Zielgruppen und ihrer jeweiligen Bedarfe ein, das sich von einer einseitigen Nachfrageorientierung abgrenzt: „Es ist gerade nicht der (alleinige) Fokus auf externe Zielgruppen, der den Erfolg wissenschaftlicher Weiterbildung ausmacht, sondern das kluge Matching und Relationieren der externen Bedarfe mit den Möglichkeiten und Bedarfen der internen Zielgruppen“ (ebd., S. 37–38). Matching wird hier als notwendiger Ansatz des ‚In-Übereinstimmung-bringens‘ unterschiedlicher Zielgruppen verstanden, der aus der geringen Sichtbarkeit wissenschaftlicher Weiterbildung und dem Umstand resultiert, dass sich Hochschulen nicht als marktorientiert verstehen. In dieser Hinsicht grenzt sich dieses Verständnis von Matching nicht nur vom Matching im Kontext von Plattform ab, das sich auf die algorithmische Verknüpfung bezieht, sondern es meint hier gleichermaßen die Vernetzung der unterschiedlichen Zielgruppen durch die Akteure, was auf die existenzielle Bedeutung von Vernetzung und Kooperation für die Strukturentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Gesamten hinweist (vgl. Jütte & Lobe, 2021; Sweers, 2020).

2.3 Vernetzung und Kooperation im Kontext von Marketing

Vernetzung wird hier als eine Praktik verstanden, um (Beziehungs-) Ressourcen als soziales Kapital aufzubauen, wie es in dem skizzierten Matching-Ansatz mit vierfachem Zielgruppenbezug zum Ausdruck kommt. Aus Vernetzungen können Kooperationen hervorgehen, die sich auf das konkrete

⁴ Die vorliegende Untersuchung thematisiert neben Universitäten auch andere Hochschulformen, es wird daher im Folgenden von *hochschulinternem Marketing* gesprochen.

Zusammenwirken von Akteuren beziehen, die jeweils spezifische Ressourcen und Kompetenzen einbringen, unter der Voraussetzung, dass alle Beteiligten Synergien und einen Mehrwert haben (vgl. Alke, 2023a). Während der Kooperationsbegriff im Weiterbildungsdiskurs überwiegend institutionell ausgelegt wurde – im Sinne interorganisationaler Kooperation – wird in der jüngsten Vergangenheit auch die interne Organisationszusammenarbeit darunter gefasst, beispielsweise zwischen Fachbereichen, Abteilungen oder einzelnen Akteuren (vgl. Jütte, 2024).

Ausgehend vom Marketingmix finden Kooperationen in mehrfachen Bezügen zu Angebots-, Distributions- und Kommunikationspolitiken statt, etwa als gemeinsame Entwicklung von Weiterbildungsangeboten innerhalb der Hochschule oder mit anderen Anbietern, in der Umsetzung von gemeinsamen Imagekampagnen und Marketingveranstaltungen, als Raumkooperation oder durch den Austausch von Dozierenden. Die Studie von Denninger, Siegmund und Bopf (2018) hebt die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Hochschulen und Unternehmen für die erfolgreiche Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung hervor, denn „eine einfache Bewerbung der Angebote auf dem Weiterbildungsmarkt (alleine) reicht hierzu in der Regel nicht aus, sondern kann in gezielter Weise vor allem durch ein entsprechend angelegtes Kooperationsmanagement erreicht werden“ (ebd., S. 13): Indem etwa über Projektkooperationen in Forschung und Entwicklung Vertrauen aufgebaut wird, können Hochschulen als Weiterbildungsanbieter wahrgenommen und in den Prozess der Bedarfsartikulation von Unternehmen einbezogen werden (ebd.).

Auch die Entwicklung gemeinsamer digitaler Infrastrukturen wie Marketing- oder Kollaborationsplattformen bildet gegenwärtig einen gewichtigen Vernetzungs- und Kooperationskontext zwischen Anbietern der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dies zeigt nicht nur der Projektverbund *Hochschulweiterbildung@BW*, sondern auch ähnliche Initiativen und Projektverbünde in anderen Bundesländern wie z. B. *WissWeit* in Hessen, der Wissenschaftliche Bildungskonfigurator (*WIBKO*) in Sachsen-Anhalt oder *bayern-weit* in Bayern (vgl. Kaftan, Kaftan & Gröbel, 2022).

3 Zur wissenschaftlichen Begleitforschung von *Hochschulweiterbildung@BW*

Seit September 2023 wird die wissenschaftliche Begleitforschung durch das *Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK BW)* gefördert, um empirisch fundierte Erkenntnisse über die gegenwärtige

Strukturentwicklung und den Wandel von Governance-, Organisations-, Angebots- und Marketingformen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu gewinnen.⁵ Dazu wurden zwischen Dezember 2023 und Mai 2024 leitfadengestützte, offene Interviews (vgl. Helfferich, 2019) mit den Projektbeteiligten, eine Online-Befragung aller Vernetzer:innen und eine Dokumentenanalyse umgesetzt, die für diesen Beitrag in Bezug auf die Zielsetzungen, Zielgruppen und Aktivitäten des Marketings im Projektverbund unter Berücksichtigung der etablierten Kooperationsstrukturen und der entwickelten Marketingplattform *südwissen* ausgewertet wurden.

Die Auswahl der Interviewpartner:innen orientierte sich an der Kontrastierung der Fälle hinsichtlich regionaler Verortung, Hochschultyp und Organisationsform der Weiterbildungseinrichtung (vgl. Dollhausen & Lattke, 2020). Insgesamt wurden acht Vernetzer:innen, vier Einrichtungsleitungen und drei Verantwortliche auf Ebene der Projektsteuerung interviewt. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse; zur Anwendung kam ein deduktiv-induktives Verfahren der Kategorienbildung (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die Online-Befragung erfasste die Einschätzungen der Vernetzer:innen u. a. zu ihren Tätigkeitsprofilen, den Angebots- und Marketingformaten, zur Plattform und den etablierten Kooperationsstrukturen. Die Rücklaufquote betrug 85 %. Jeder Fragebogen beinhaltete bis zu 140 überwiegend geschlossene und einige offene Fragen. Die Auswertung erfolgte deskriptiv-statistisch.

Im Rahmen der Dokumentenanalyse wurden mehr als 1.500 Dokumente (Planungsdokumente, Protokolle von Vernetzungstreffen, Projektsitzungen, etc.) zunächst gesichtet und in 48 Dokumententypen kategorisiert. Mithilfe einer reduzierten Form des deduktiv entwickelten Kategoriensystems wurden anschließend insgesamt 272 Protokolle zu Sitzungen unterschiedlicher Arbeitsgruppen der Vernetzer:innen inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022).

4 Empirische Ergebnisse

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung von *Hochschulweiterbildung@BW* konnte eine Vielfalt von Marketingaktivitäten erfasst werden, die sowohl innerhalb der etablierten Kooperationsstrukturen stattfinden als auch außerhalb der Projektstruktur gemeinsam oder solitär umgesetzt werden, jedoch mit Bezug zum geförderten Projektverbund und aus den dazugehörigen Ressourcen. Anknüpfend an die theoretisch-konzeptionelle Rahmung werden im Folgenden zentrale Befunde

5 Weitere Informationen: <https://uni-tuebingen.de/de/255248>

vertieft: (4.1) die kommunikationspolitische Schwerpunktsetzung der vielfältigen Marketingaktivitäten, (4.2) die diversen Marketingziele, (4.3) die Zielgruppenansprache im Kontext des Matchings, (4.4) die Bedeutung der Kooperationsstrukturen im Projektverbund sowie (4.5) die Entwicklung von Plattform und Dachmarke.

4.1 Marketingaktivitäten mit kommunikationspolitischem Schwerpunkt

Anknüpfend an die im zweiten Kapitel vorgestellten Marketinginstrumente sind die programmatischen Ziele des Projektverbunds sowohl in der Kommunikations-, Angebots- und Distributionspolitik verortet, indem neben dem Aufbau der digitalen Plattform etwa das Matching zwischen Bedarfen aus der Wirtschaft und die „Entwicklung maßgeschneiderter Weiterbildungsangebote“ (MWK BW, 2021, S. 7) benannt werden. Jedoch zeichnet sich in der empirischen Rekonstruktion der Marketingaktivitäten ein deutlicher Schwerpunkt auf der Kommunikationspolitik ab, die sich allgemein auf die Kommunikation von Angeboten und (Dienst-) Leistungen sowie sämtliche Kommunikationsprozesse bezieht, die auf die Beeinflussung von Zielgruppen sowie die Bindung und Festigung des Kund:innenkontakts abzielen (Möller, 2011, S. 85–97). Bernecker (2023) unterscheidet vier Kommunikationsarten (Werbung, Öffentlichkeitsarbeit, persönliche Kommunikation und Online-Marketing), die auch im Kontext von *Hochschulweiterbildung@BW* vielfältig angewendet werden, z. B.

- ▶ Auftritte auf Bildungs-, Personal-, Unternehmens- und Hochschulmessen (Messestände für den Projektverbund, auch im Kontext der Landeskampagne BW),
- ▶ Erstellung von Printwerbematerialien und Flyern (auf der Ebene des Projektverbunds und als Einzelanbieter wissenschaftlicher Weiterbildung durch Projektressourcen),
- ▶ analoge und digitale Events für bestimmte Zielgruppen (z. B. After-Work-Empfänge),
- ▶ direkte Ansprache und Bedarfsabfragen von Unternehmen und Multiplikator:innen,
- ▶ Social-Media-Marketing (z. B. auf LinkedIn),
- ▶ Suchmaschinenoptimierung,
- ▶ Erstellung von Content für die Plattform sowie das Einpflegen von Angeboten.

Das Kernelement der Kommunikationspolitik im Projektverbund bildet die Marketingplattform *südwissen*, die als „digitales Schaufenster“ (MWK BW, 2021, S. 7) auf eine zentral angelegte Angebotsvermarktung aller Hochschulen in Baden-Württemberg abzielt. Zugleich wird mit der Plattform eine distributionspolitische Absicht verfolgt, indem sie eine „möglichst einfache Buchung und Reservierung direkt von der Plattform“ (ebd., S. 6) einlösen soll. Distributionspolitiken des Marketings beziehen sich zunächst auf die Absatz- und Vertriebswege von

Leistungen und Produkten (Schöll, 2018, S. 1482). Auch in der programmatischen Ausrichtung der geförderten Vernetzungen spiegeln sich distributionspolitische Elemente wider, die „in ihrer jeweiligen Region Beratungs- und Vertriebsaufgaben übernehmen“ (MWK BW, 2021, S. 7) sollen.

Ein kommunikationspolitischer Ansatz steht ebenfalls bei den hochschulinternen Aktivitäten im Vordergrund: Durch direkte Gespräche mit Hochschulmitgliedern auf unterschiedlichen Hierarchieebenen oder die Teilnahme an Gremiensitzungen soll die interne Akzeptanz und Sichtbarkeit wissenschaftlicher Weiterbildung gesteigert werden. Den Effekt dieser Bemühungen schätzen die befragten Vernetzer:innen unterschiedlich ein: Im Fall der Ersthochschule, in der sie formal-rechtlich und räumlich verortet sind, gelingt dies ihrer Einschätzung nach gut bis sehr gut und deutlich besser als in den Hochschulen, die sie zusätzlich betreuen. Hier zeigt sich, dass sich die lokal-räumliche und die formal-rechtliche Einbindung der neu geschaffenen Stellen unmittelbar auf das hochschulinterne Marketing positiv auswirkt. Gegenstand des hochschulinternen Marketings ist in Teilen auch die Plattform selbst, für deren Bekanntheit und Akzeptanz von Vernetzer:innen auf unterschiedlichen Ebenen geworben wird.

Neben kommunikationspolitischen Marketingaufgaben sind einige der befragten Vernetzer:innen durchaus in Aufgabenbereiche involviert, die anderen Marketingpolitiken zuzuordnen sind, die sich vor allem auf die Entwicklung und Organisation von Bildungsangeboten beziehen. In der Gesamtschau der Befunde bilden diese angebots- und distributionspolitischen Aufgabenbereiche jedoch eher Ausnahmen.

4.2 Diverse Marketingziele

Es zeigt sich, dass die vielfältigen Marketingaktivitäten im Projektverbund sowohl mit marktpsychologischen, marktökonomischen als auch bildungs- und einrichtungspolitischen Zielsetzungen verbunden sind: Der Großteil der Marketingaktivitäten der Vernetzer:innen und auch die Plattform verfolgen *marktpsychologische Ziele*, die im Allgemeinen der Steigerung der Bekanntheit oder der Imageverbesserung dienen (Schöll, 2018, S. 1474). Bereits in den Projektzielen wird die Erhöhung der Sichtbarkeit wissenschaftlicher Weiterbildung (MWK BW, 2021, S. 8) explizit benannt, die Zielerreichung jedoch nicht weiter spezifiziert. Auch die Vernetzer:innen benennen, dass ihre Marketingaktivitäten (v. a. Messebesuche) vorrangig auf die Bekanntmachung des Projektverbundes und der Plattform *südwissen* abzielen.

Ebenso werden *marktökonomische Ziele* im Projektverbund sichtbar, die der Erhöhung des Umsatzes oder Marktanteils dienen (Schöll, 2018, S. 1474). Jedoch verweisen die Befragten auf fehlende verbindliche Indikatoren, an denen das Erreichen der marktökonomischen Ziele festgemacht wird. Im Gegensatz zu

marktpsychologischen Zielen sind vor allem messbare Aspekte leitend, wie die Anzahl der Buchungen über die Plattform. Eine befragte Einrichtungsleitung benennt beispielsweise explizit marktökonomische Ziele für die Plattform: „Ich meine, wenn wir jetzt da mitmachen und wir verkaufen auf einmal 30 Prozent mehr Plätze in Angeboten, wo die Plätze noch vorhanden wären, dann werden die Karten neu gemischt“ (L8, Pos. 52)⁶.

Insgesamt wird durch die Interviews deutlich, dass im Projektverbund unterschiedliche, teils divergierende Zielvorstellungen zu den Marketingaktivitäten kursieren. Über die ausgewerteten Protokolle lässt sich rekonstruieren, dass insbesondere in der Anfangsphase Zielvorstellungen diskutiert und ausgehandelt wurden. Aus den Dokumentenanalysen und Interviews lässt sich nachzeichnen, dass mit fortschreitender Projektlaufzeit marktökonomische Ziele priorisiert werden. Infolgedessen wird an die Vernetzer:innen als Erwartung seitens der Projektsteuerung herangetragen, anstelle von kommunikationspolitischen stärker in distributionspolitische Marketingaktivitäten zu investieren, da diesen eine direktere Auswirkung auf ökonomisch ausgerichtete und zählbare Indikatoren – insbesondere zusätzliche Buchungen von Weiterbildungsangeboten – zugeschrieben wird. Der Erfolg des Projektes und der Plattform wird in zunehmendem Maße an diesem Indikator gemessen.

Auf der Ebene *bildungs- und einrichtungspolitischer Ziele* lassen sich Absichten und Strategien zur Akzeptanzsteigerung und Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung an der eigenen Hochschule, in der Region und im Bundesland subsumieren. Beispielsweise wird in den Interviews die Notwendigkeit einer höheren staatlichen Grundfinanzierung der wissenschaftlichen Weiterbildung angeführt, auf die durch das Projekt aufmerksam gemacht werden soll. Auch wird von einigen Befragten die Aufgabe der Vernetzer:innen darin gesehen, grundsätzliche Aufklärungsarbeit über wissenschaftliche Weiterbildung zu leisten.

4.3 Zielgruppenansprache und Matchingverständnisse

Die im Projekt entwickelten Marketingaktivitäten und -formate adressieren Zielgruppen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschulen. Darin verdeutlicht sich der skizzierte vierfache Zielgruppenbezug (vgl. Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015), der jedoch mit unterschiedlichen Auslegungen des Matchingbegriffs verknüpft ist. In der Gesamtschau der Befunde wird deutlich, dass ein Großteil der umgesetzten Marketingaktivitäten hochschulextern angelegt ist.

Als *hochschulexterne Zielgruppe* werden von den Vernetzer:innen vorrangig Unternehmen angesprochen, der Bezug zur Ziel-

gruppe erfolgt größtenteils in marktpsychologisch orientierter Absicht (Herstellungen von Kontakten, Bekanntheitssteigerung), teilweise wird aber auch die Generierung von Buchungen als mittelfristiges marktökonomisches Ziel benannt. Wie in Konzeptpapieren des Projektverbunds sichtbar wird, nimmt das Matching – im Sinne eines Prozesses, der vorrangig zwischen Angebots- und Nachfrageseite stattfindet – eine zentrale Stellung ein. Auch von den Interviewpartner:innen wird das Matching – ebenso wie Vertrieb – häufig in Verbindung mit der direkten Ansprache von Unternehmen genannt. Innerhalb des Verbundes erstellte Handreichungen und Veranstaltungen zum Thema Vertrieb fokussieren den Direktvertrieb. Matching und (Direkt-)Vertrieb stehen in diesem Verständnis in engem Zusammenhang – teilweise werden die Begriffe synonym verwendet – und so ist der starke Fokus auf Unternehmen als hochschulexterne Zielgruppe wenig überraschend. Einzelpersonen als potenzielle Teilnehmende werden ebenfalls durch Plattform und Projektaktivitäten adressiert, jedoch nicht unter dem Begriff des Matchings. Die Plattform mit einer digitalen „Matching- und Buchungsfunktion“ (StM BW, 2020, S. 33) adressiert gleichzeitig Unternehmen und Einzelpersonen. Es existieren im Projektverbund jedoch unterschiedliche – teils konträre – Auffassungen darüber, inwiefern die unterschiedlichen externen Zielgruppen zu priorisieren sind.

Hochschulinterne Zielgruppen werden durch die direkte Ansprache von wissenschaftlichem Personal und Professor:innen als Multiplikator:innen oder potenzielle Lehrende erreicht. Stärker marktpsychologisch ausgerichtet dient diese Adressierung der Akzeptanzsteigerung und Sichtbarkeit wissenschaftlicher Weiterbildung in der Hochschule. Der Matchingbegriff wird nur vereinzelt verwendet: So beschreibt ein:e Interviewpartner:in, dass das Matching zuvorderst auf die Findung passender Dozierender für die wissenschaftliche Weiterbildung abzielt. Zum Teil zeigen sich auch Mischformen, in denen sowohl hochschulinterne als auch hochschulexterne Zielgruppen adressiert werden. Einzelne Interviewpartner:innen erwähnen beispielsweise die Organisation von Netzwerkveranstaltungen, die Unternehmen und Professor:innen zusammenbringen.

4.4 Kooperationsstrukturen für das Marketing

Die im Projektverbund etablierten Strukturen sind auf eine fortwährende Kooperation der beteiligten Hochschulen ausgelegt: Über sogenannte Regional- und Fachcluster sind die Vernetzer:innen verbunden, um den „fachlichen Austausch zwischen den Bedarfen der Wirtschaft und den Möglichkeiten der Wissenschaft zur Entwicklung maßgeschneiderter Weiterbildungsangebote“ zu fördern (Müller, 2023, 56; MWK BW, 2021, S. 6). Während die vier an die Regierungsbezirke Baden-Württembergs angelehnten Regionalcluster auf die

⁶ Die Befunde werden mit Verweisen auf die erhobenen Daten illustriert. Neben dem Kürzel für die interviewte Akteursgruppe (P=Projektleitung und -steuerung, L=Einrichtungsleitung, V=Regional- und Fachvernetzung) wird die Absatznummer im jeweiligen Interview angeführt.

Bedarfsermittlung aus der Wirtschaft und die Vernetzung mit regionalen Unternehmen abzielen, soll durch die Fachcluster die fachliche Zusammenarbeit der Vernetzter:innen und dadurch die (kooperative) Angebotsentwicklung in den Hochschulen forciert werden. In dieser Struktur spiegelt sich somit der skizzierte vierfache Zielgruppenbezug ansatzweise wider, wengleich dies projektprogrammatisch nicht expliziert benannt wird.

Auffallend ist, dass sich die Cluster in ihren Aktivitäten nicht stark unterscheiden, denn der Schwerpunkt liegt zumeist auf der Umsetzung kommunikationspolitischer Marketingformate (z. B. Messeauftritte, Veranstaltungen mit Unternehmen). Die Angebotsentwicklung aus den Kooperations- und Clusterstrukturen heraus bildet im Projektverbund eine Ausnahme. Vor allem informeller Austausch, Informationsweitergabe und die Gestaltung eines gemeinsamen Außenauftritts werden von Vernetzter:innen als Mehrwert hoch eingeschätzt, unabhängig davon, ob es sich um Regional- oder Fachcluster handelt. Jedoch lassen sich graduelle Unterschiede in der Aktionshäufigkeit nachzeichnen und es kristallisieren sich einzelne Cluster heraus, die in Bezug auf die Innovativität ihrer Marketingaktivitäten von den befragten Projektbeteiligten als erfolgreich und/oder beispielgebend ausgewiesen werden. Gerade hier zeigen sich bereits stark ausgeprägte informelle Beziehungs- und Kooperationsstrukturen zwischen einzelnen (Gruppen von) Vernetzter:innen, die durch das Projekt entstanden sind und die für vielfältige Anliegen und Allianzen genutzt werden. Auf dieser Basis hat sich jenseits der vorab etablierten Clusterstruktur auch eine selbstorganisierte Arbeitsgemeinschaft (AG) zum Marketing gebildet, in der u. a. das Corporate Design gemeinsamer Werbematerialien und Konzepte für Außenauftritte und Veranstaltungsformate entwickelt wurden. Indem in dieser AG an einer Corporate Identity für den gesamten Projektverbund gearbeitet wurde, entstanden auch Abstimmungsfragen und Reibungspunkte mit der Markenbildung der Plattform *südwissen*, auf die im nächsten Teil näher eingegangen wird.

4.5 Plattform und Markenbildung

Die Plattform *südwissen* stellt eine hochschulübergreifende Marketingplattform mit Buchungs-, Informations- und Suchfunktion dar, die als „Marktplatz für die Weiterbildungsangebote der Hochschulen in Baden-Württemberg“ (P11, Pos. 18) bezeichnet wird. Die vergleichende Bezugnahme auf einen bekannten, global agierenden Onlineversandhandel – „südwissen, das Amazon der Weiterbildung“ (V9, Pos. 63) – unterstreicht das Verständnis der Plattform in intermediärer Funktion zwischen Anbietern und Kund:innen im Sinne eines mehrseitigen Marktes: Über die Plattform werden Weiterbildungseinrich-

tungen und potenzielle Teilnehmende miteinander verbunden. Ein wesentliches Ziel der Plattform liegt in der Erzeugung von Netzwerkeffekten, konkret in der Erhöhung ihrer Attraktivität durch die Steigerung der Anzahl der Nutzer:innen⁷.

Da wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zumeist sehr spezifisch und im Gegensatz zu anderen Weiterbildungsangeboten (bspw. zu Sprach- oder Sportkursen) nicht beliebig skalierbar sind, gehen der Belegung eines Angebotes oftmals lange Entscheidungswege voraus:

„Und weil wir auch wissen, dass Entscheidungsprozesse im Bereich Weiterbildung oft über viele Monate gehen – also wenn man jetzt einen Master für 10.000 €, 12.000 € kauft, dann entscheidet man sich da nicht über Nacht und bucht es nicht am Sonntagmittag auf dem Sofa, sondern da gibt es viele Telefonate und Abstimmungen dann ruft man noch mal an, dann recherchiert man hier und dort“ (P11, Pos. 34).

Hier deutet sich der Anspruch an, dass die Plattform neben ihrer Bündelungs- und Buchungsfunktion auch die kleinschrittigen Elemente dieser Entscheidungsprozesse abbildet.

Die verschiedenen Funktionsbezüge der Plattform werden im Projekt hinsichtlich ihrer Zielausrichtung durchaus kontrovers diskutiert. In der Online-Befragung schätzen die Vernetzter:innen die Informations- und Suchfunktionen (Informationen über Formate, Abschlüsse und den Kooperationsverbund, Suche nach Weiterbildungen) der Plattform als sinnvoller als ihre Buchungsfunktion ein. Hier werden Differenzen zwischen marktökonomischer Zielerwartung seitens des Projektverbundes (Schwerpunkt: Buchungsfunktion) und wahrgenommener marktpsychologisch ausgerichteter Anwendungspraxis durch die Vernetzter:innen (Schwerpunkt: Informations- und Suchfunktion) deutlich. Zudem stellt *südwissen* aktuell für fast alle beteiligten Hochschulen einen alternativen Buchungsweg neben der eigenen Webseite und anderen Plattform dar, was die Nutzungsbereitschaft der involvierten Akteure in Teilen mindert.

Über ihre Funktionen hinaus bildet die Plattform ein zentrales Element in der Entwicklung und Umsetzung der hochschulübergreifenden Dachmarke *südwissen*, die sich in den Kanon der baden-württembergischen Imagekampagne (siehe Fußnote 3) einreicht. Der Markenbildungsprozess gestaltet sich insofern herausfordernd, als das ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung an sich, bedingt durch ihre verschiedenen Funktions- und Systembezüge, bereits Vorkenntnisse über die Besonderheit, Adressat:innen und Angebote voraussetzen. Exemplarisch wird dies an Reibungspunkten zwischen internen

7 Im Fall von *südwissen* sind Nutzer:innen im doppelten Sinne zu verstehen: zum einen als Endkund:innen (Adressat:innen der Weiterbildungsangebote, Personalverantwortliche), zum anderen als Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung (Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen).

Projektbeteiligten (v. a. Vernetzungsstellen) und externer Marketingagentur deutlich, die in Aushandlungsprozessen zur Gestaltung von Werbematerial für die hochschulübergreifende Dachmarke zum Ausdruck kommen. Auch die in Kapitel 4.4 skizzierte Formierung einer Arbeitsgruppe zu Marketinganliegen verdeutlicht das Bestreben der Vernetzer:innen, projektintern (Marketing-) Expertise zu bündeln und am Markenbildungsprozess mitzuwirken.

5 Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

Es wurde untersucht, welche Zielsetzungen durch das gemeinsame Marketing verfolgt, welche Zielgruppen adressiert und welche Marketingformate entwickelt und umgesetzt werden. Die Befunde verdeutlichen, dass im Projektverbund bisher kommunikationspolitische Marketingaktivitäten im Mittelpunkt stehen, die einer gemeinsamen marktpsychologisch ausgelegten Zielsetzung folgen, die Sichtbarkeit und Reichweite wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zu verbessern. Neben Formaten, die der Kontaktaufnahme und Vernetzung mit der regionalen Wirtschaft dienen, liegt ein Schwerpunkt auf der Plattform *südwissen*, die durch verschiedene analoge und digitale Formate flankiert wird. Durch die verschiedenen Forschungszugänge konnten vielfältige Kooperationsstrukturen zwischen den Vernetzer:innen und weiteren Projektbeteiligten rekonstruiert werden, die sich im Spektrum der Regional- und Fachcluster über selbstinitiierte Arbeitsformate bis hin zu informell-personalen Kooperationsbezügen bewegen. Gleichwohl sind Bestrebungen der Projektsteuerung nach einer stärker marktökonomischen und distributionspolitischen Ausrichtung der Marketingaktivitäten festzustellen, wodurch sich die Plattform *südwissen* von einem ‚digitalen Schaufenster‘ hin zu einem Marktplatz entwickelt und die Aktivitäten der Vernetzer:innen stärker auf die Bedarfsanalyse, das Matching und den Direktvertrieb von Weiterbildungsangeboten im Unternehmenskontext ausgerichtet werden sollen.

In beiden Ansätzen werden vorwiegend hochschulexterne Zielgruppen adressiert, wohingegen hochschulinterne Zielgruppen und dazugehörige Marketingaktivitäten zur internen Akzeptanzsteigerung bislang weniger im Vordergrund stehen, die jedoch für die Angebotsgestaltung existenziell sind. Dieser Umstand korrespondiert mit dem sichtbar werdenden Verständnis von Matching, das sich auf die Direktansprache von Unternehmen und den Direktvertrieb konzentriert. Vor dem Hintergrund des skizzierten vierfachen Zielgruppenbezugs in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Seitter & Kahl, 2018, S. 37–38) zeichnet sich hier die Herausforderung ab, hochschulinterne Zielgruppen zukünftig stärker in den Blick zu nehmen und für die Angebotsentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung zu gewinnen. Das Aufgabenprofil der Vernetzer:innen

liegt gegenwärtig vor allem im kommunikationspolitischen Marketing und die meisten Vernetzer:innen sind nur marginal in die strategische Angebotsentwicklung an ihren Hochschulen involviert. Um eine vermittelnde Funktion zwischen internen und externen Zielgruppen bzw. zwischen Kommunikations- und Angebotspolitik übernehmen zu können, ist jedoch eine stärkere Einbindung in interne Organisations- und Planungsprozesse vonnöten. Angesichts des Befundes, dass die Regional- und Fachcluster in der faktischen Ausgestaltung durch die Fokussierung kommunikationspolitischer Maßnahmen wenig distinktiv erscheinen, ist zu fragen, ob und inwieweit die kooperativen Clusterstrukturen unter fachlich-angebotsstrategischen Gesichtspunkten für das Matching zwischen eruierten Bedarfen externer Zielgruppen und den Möglichkeiten der beteiligten Hochschulen noch stärker genutzt werden können. Aus Sicht des Weiterbildungsmarketings besitzt die beschriebene Vermittlungsfunktion der Vernetzer:innen noch eine weitere Dimension, indem ihr Aufgabenspektrum sowohl die regionale Vernetzung und Kontaktaufnahme sowie die Werbung und Öffentlichkeitsarbeit für die digitale Plattform *südwissen* umfasst. Zwar sind beide Bereiche Bestandteil der gemeinsamen Dachmarke und werden als Gesamtstrategie des Projektverbunds herausgestellt (vgl. Müller, 2023), konkret verbinden sich regionales und digitales Marketing jedoch erst in den neu geschaffenen Vernetzungsstellen an den Hochschulen im Schnittfeld zur regionalen Kooperationsstruktur. Durch die Integration digitaler Infrastrukturen und regionaler Vernetzungsstrukturen können sie somit einen Beitrag für die Strukturentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung leisten und die digitale Transformation durch ihre Beteiligung an der Entwicklung der Plattform und weiterer digitaler Marketingformate vorantreiben und gleichzeitig notwendige Vernetzungen zu regionalen Bedarfen von Adressat:innen und Stakeholdern herstellen. Die Vernetzungsstellen übernehmen hier eine zentrale intermediäre Funktion. Jedoch liegt diese Integrationsleistung nicht nur in den Händen der Vernetzer:innen selbst, sondern sie ist stark beeinflusst durch ihre organisationale Einbettung in den Hochschulen. Es deuten sich heterogene organisationale Konstellationen im Projektverbund an, die sich auf die Aufgabenprofile, Verfügungsrechte und Handlungsspielräume der Vernetzer:innen auswirken und die Kooperationsstruktur beeinflussen. Aus Anbieterperspektive ist zu eruieren, welchen Mehrwert die Investition bietet, die Vernetzungsstellen dauerhaft zu verankern und als wie gewinnbringend eine solche organisationsstrukturelle Verstärkung – als Verkopplung regionaler und digitaler Marketingaufgaben – für die eigene Ausrichtung und existenzsichernde Positionierung inner- und außerhalb der Hochschule erachtet wird. Angesichts der Hinweise im empirischen Material, dass die Vernetzer:innen nicht ausschließlich für Marketingaufgaben eingesetzt werden, sondern auch andere Aufgaben in den Hochschulen übernehmen, ist denkbar, dass diese zukünftig spezifische Aufgabenprofilierungen vornehmen, in denen sie einen Mehrwert sehen, etwa im Schnittfeld von wissenschaftlicher Weiterbildung und Transfer.

Die im Projektverbund etablierten Strukturen eröffnen dabei die Möglichkeit, strategische Marketingziele zu bündeln und Synergieeffekte für alle beteiligten Akteure zu ermöglichen. Es bleibt jedoch zu diskutieren, ob und in welcher Weise die Hochschulen ein Investment in die dauerhafte Verankerung der Vernetzungsstellen leisten und inwieweit eine kontinuierliche öffentliche Förderung der etablierten Kooperationsstruktur und Vernetzungsstellen erforderlich ist, um das Dachmarketing und die flankierenden kommunikationspolitischen Aktivitäten zu erhalten. Hier liegt ein Schwerpunkt weiterer Auswertungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung, insbesondere unter Berücksichtigung des zukünftigen Kooperations- und Plattformmanagements.

Literatur

- Alke, M. (2023a). Kooperationen in der Weiterbildung: Überblick und aktuelle Herausforderungen. *Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, 57(2), 8–18. Abgerufen am 15. November 2024 von <https://www.ep-web.ch/de/artikel/kooperationen-in-der-weiterbildung-ueberblick-und-aktuelle-herausforderungen>
- Alke, M. (2023b). Strategien und Herausforderungen des digitalen Bildungs- und Personalmarketings in der Erwachsenenbildung. *forum erwachsenenbildung*, 56(2), 27–31.
- Bernecker, M. (2023). Bildungsmarketing. In M. Gessler & A. Sebe-Opfermann (Hrsg.), *Handlungsfelder des Bildungsmanagements: Ein Handbuch* (3., überarbeitete Auflage, S. 489–528). Hamburg: tredition.
- Denninger, A., Siegmund, R. & Bopf, N. (2018). Von der Bedarfsartikulation zur kooperativ nachfrageorientierten Angebotsentwicklung. Gelingensfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 7–31). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dolata, U. & Schrape, J.-F. (2022). Plattform-Architekturen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 74(S1), 11–34. <https://doi.org/10.1007/s11577-022-00826-7>
- Dollhausen, K. & Lattke, S. (2020). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Echarti, N., Koschek, S., Martin, A. & Ohly, H. (2023). *Weiterbildungsmarkt im Wandel. Ergebnisse der wbmonitor-Umfrage 2022*. Bonn: Verlag Barbara Budrich.
- Eith, U. & Kech, F. (2022). Zwischen Dialektpflege und Denglich – Imagekampagnen in Baden-Württemberg. *Jahrbuch des Föderalismus*, (23), 182–195. <https://doi.org/10.5771/9783748936732-182>
- Helfferich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Jütte, W. (2024). Kooperationskulturen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 97, 9–18. <https://doi.org/10.3278/HBV2401W002>
- Jütte, W. & Lobe, C. (2021). Stichwort: Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 7–10. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-4587>
- Kaftan, H.-J., Kaftan, K. & Gröbel, G. (2022). Nutzung digitaler Technologien für Auswahl und Konfiguration wissenschaftlicher Weiterbildung. In M. Bravo Granström, I. Koppel & J. Stratmann (Hrsg.), *Digitale Transformation in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Einblicke in Wissenschaft und Praxis* (S. 131–141). Bielefeld: wbv.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Reihe Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Bielefeld: wbv.
- Krähling, S., Siegmund, R. & Seitter, W. (2020). Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als hochschulische Mehrebenenherausforderung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (2), 11–18. <https://doi.org/10.4119/ZHWB-3486>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lengler, A. & Seitter, W. (2023). Universitätsinternes Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Zielgruppenbezug und Kommunikationspolitik. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(2), 41–51. <https://doi.org/10.3278/HBV2302W005>
- Maschwitz, A., Schmitt, M., Hebisch, R. & Bauhofer, C. (2017). *Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung. Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung: Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. BMBF

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://doi.org/10.25656/01:14891>
- Möller, S. (2011). *Marketing in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Müller, A. (2023). Regional- und Fachvernetzungsstellen als neues Instrument für die Hochschulweiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 55–59. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-6559>
- MWK BW – Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2021). *Öffentlich-rechtliche Kooperationsvereinbarung gemäß §§ 54 ff. LVwVfG i. V. m. § 6 Absatz 1 LHG über die Zusammenarbeit der baden-württembergischen Hochschulen im Bereich der Initiative WEITER.mit.BILDUNG@BW für die Weiterbildung gemäß § 31 LHG (Hochschulweiterbildung@BW)*.
- Pongratz, H. J. (2022). Plattformen auf dem Arbeitsmarkt: Digitalisierung und Diversifizierung in der Beschäftigungsindustrie. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 74(S1), 133–157. <https://doi.org/10.1007/s11577-022-00831-w>
- Poopalapillai, S. & Buchs, H. (2023). *SVEB-Branchenmonitor 2023: Optimistische Erwartungen bei verstärktem Wettbewerb*. Abgerufen am 15. November 2024 von <https://alice.ch/de/forschung/forschungsaktivitaeten-des-sveb/sveb-branchenmonitor/>
- Postigo Perez, S. (2023). *Marketing in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten an Hochschulen: Bedeutung von Kooperation und Vertrieb* [Inaugural-Dissertation]. Marburg: Philipps-Universität Marburg.
- Schöll, I. (2018). Marketing in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1473–1493). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_76
- Seitter, W. & Kahl, R. (2018). Bedarfe und Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung als relationale Größen. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung* (S. 35–55). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19650-9_3
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (2015). Bedarf – Potential – Akzeptanz. Integrierende Zusammenschau. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 23–60). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- StM BW – Staatsministerium Baden-Württemberg (2020). *Sicherheit und Chancen im Wandel: Eine gemeinsame ressortübergreifende Qualifizierungsoffensive für Baden-Württemberg*. Abgerufen am 15. November 2024 von https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/Anlagen_PMs_2021/210209_Weiter-mit-Bildung_BW.pdf
- Sweers, F. (2020). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 537–552). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_29
- Tippelt, R., Eckert, T. & Barz, H. (1996). *Markt und integrative Weiterbildung: Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor:innen

Prof. Dr. Matthias Alke
matthias.alke@uni-tuebingen.de

Nora Leben, M.A.
nora.leben@uni-tuebingen.de

Simon Oehlers, M.A.
simon.oehlers@uni-tuebingen.de

Die Fachhochschulen und ihre weiterbildenden Studienangebote in Deutschland und der Schweiz

Entwicklungen und Forschungsdesiderate

MANDY SCHULZE

THERESE E. ZIMMERMANN

Abstract

Der Beitrag betrachtet staatliche Fachhochschulen in Deutschland und der Schweiz mit ihrem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung. Diesem Hochschultyp wird, trotz seines breiten Engagements in der Hochschulweiterbildung kaum Aufmerksamkeit zu teil. Besonders der Vergleich zwischen Deutschland und der Schweiz zeichnet im folgenden Beitrag die historisch entwickelte Bedeutung von Fachhochschulen für die wissenschaftliche Weiterbildung nach. Dazu wird in einem ersten Schritt die Geschichte der Fachhochschulen in beiden Ländern beschrieben. Im zweiten Schritt werden die Besonderheiten weiterbildender Studienangebote in der Schweiz und Deutschland im Vergleich mit der jeweiligen Datenlage präsentiert. Anschließend werden aus der wechselseitigen Bezugnahme von wissenschaftlicher Weiterbildung und öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen Forschungsdesiderate aus dem Ländervergleich abgeleitet.

Schlagerworte: Fachhochschule, Hochschulweiterbildung, wissenschaftliche Weiterbildung, Deutschland, Schweiz

1 Einleitung

Die Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Fachhochschulen¹ in Deutschland und in der Schweiz lässt sich anhand deren umfangreichen Angebot und an dem relativ großen Engagement von Fachhochschulen in der Deutschen

Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF) ablesen² (Lobe, Pohlmann & Walber, 2023, S. 9) sowie in den Beiträgen zu den Landesgruppen im Band Hörr und Jütte (2017, ab S. 93). Eine wissenschaftliche Erhebung zur Funktion wissenschaftlicher Weiterbildung insbesondere an Fachhochschulen steht noch aus. Meist erfährt dieser Hochschultyp zu wenig Aufmerksamkeit, obwohl bereits 43 % aller Studierenden in Deutschland (BMBF, 2023) an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften ihr Studium beginnen. Für die Schweiz lässt sich als Vergleichsbasis belegen, dass es an den Fachhochschulen³ für das Jahr 2022/23 total 14.066 eingeschriebene Master of Advanced Studies (MAS) Studierende gibt (BFS 2024a); demgegenüber sind es an den Universitäten insgesamt 13.360 MAS-Studierende (BFS, 2024b). Die MAS-Studierenden der Schweizer Fachhochschulen überwiegen somit zahlenmäßig.

Die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung für diesen Hochschultyp ist aus dem Kontext ihrer Entwicklung zu verstehen, denn die Geschichte der Fachhochschulen, wie auch ihre Position im Hochschulsystem ist durch eine Lage des „Dazwischen“ gekennzeichnet. Fachhochschulen tragen mit ihrem anwendungsorientierten Profil einer wissenschaftlichen Berufsfeldorientierung Rechnung. Anders als Universitäten, deren institutioneller Auftrag die disziplinäre Forschung, Lehre und Tradierung (WR, 2006, S. 11) von Wissen ist. Mit diesem Auftrag anwendungsorientiert Fachkräfte auch weiterzubilden liegt nahe. Umso mehr, als das auch die wissenschaftliche Weiterbildung durch ein „Dazwischen“, zwischen beruflicher Weiterbildung und dem Anspruch aufklärender Wissenschaft (Faulstich, 2011) steht. Fachhochschulen könnten daher einen

1 Auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) oder Universities of Applied Sciences genannt.

2 In der aktuellen Evaluation der DGWF-Jahrestagung waren 35,8 % der Teilnehmenden an Fachhochschulen aktiv. Abgerufen am 27. Oktober 2024 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2021/Evaluationsbericht_Digital_2021.pdf

3 Die Pädagogischen Hochschulen (PH) sind subsumiert.

organisationalen Vorteil in Bezug auf regionale Bedarfe und deren Wahrnehmung hinsichtlich wissenschaftlicher Weiterbildung haben, der schon länger als profilbildend für diese Hochschultypus gehandelt wird (Wolter, 2016).

2 Die Entwicklung der staatlichen Fachhochschulen

2.1 in Deutschland

Die deutschen Fachhochschulen entwickelten sich in Phasen, gekennzeichnet von politischen Diskussionen um die Beziehung von beruflicher Bildung – institutionalisiert in Berufsschulen und Fachschulen – und akademischer Bildung – institutionalisiert in Universitäten. Die Vorphase der deutschen Fachhochschulentwicklung ist die Geschichte Höherer Fachschulen und Ingenieurschulen des beruflichen Schulwesens von 1956 bis 1968. Etwa ein Drittel der Fachhochschulen in den alten Bundesländern entsteht aus diesen Vorgängereinrichtungen. Zu ihnen zählen Wirtschaftsfachschulen, Werkkunstschulen, Höhere Handels- und Ingenieurschulen sowie Fachschulen für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Besonders die Ingenieurschulen streiten für die akademische Aufwertung ihrer Abschlüsse, um einem drohenden Fachkräftemangel zu begegnen und für international anerkannte Abschlüsse (Gellert, 1991, S. 45). Dahrendorf (Kultusministerium Baden-Württemberg, 1967) fordert die Statusanhebung durch Neugründung als Hochschulen. Ökonomische Argumente, die Idee der Demokratisierung der Gesellschaft durch Akademisierung bildungsferner Schichten, die Entlastung der Universitäten und „Bemühungen um eine grundlegende Änderung des deutschen Hochschulwesens“ führen zur Gründung der Fachschulen (Mayer, 1997, S. 10). Der Bildungsrat gibt 1968 ein Gutachten über Lage und Ausrichtung der Ingenieur und Höheren Fachschulen in Auftrag und noch bevor konkrete Empfehlungen formuliert werden, setzen die Ministerpräsidenten 1968 das Abkommen „Zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens“ um. Allerdings wird die genaue Position der neuen Hochschulen im deutschen Bildungsschema (Baethge, 2017) nicht geklärt.

Zwischen 1970 und 1990 wird ein weiteres Drittel westdeutscher Fachhochschulen „auf der grünen Wiese“ gegründet. Der Hochschultyp etabliert sich in der Bundesrepublik Deutschland mit etwa 30 % Absolvierenden und entlastet so die Universitäten. Im Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 werden Fachhochschulen in den tertiären Bildungsbereich

gehoben und unterliegen wie Universitäten der Hochschulgesetzgebung. Absolvierende erlangen als akademischen Grad das Diplom mit dem Zusatz „FH“, die Freiheit von Forschung und Lehre sowie die akademische Selbstverwaltung werden gesetzlich gewährt. Die Eingruppierung der Absolvierenden bspw. in den öffentlichen Dienst ist denen der Universität nicht gleichgestellt. Die Aufwertung der Institution führt zur Akademisierung der Studienangebote und so profitieren Ingenieur:innen wie Sozialarbeitende davon und begründen ihre weitere Professionalisierung durch Akademisierung (Stichweh, 2013; Schulze & Gawalski, 2023).

In den 1990er Jahren vollzieht sich mit der deutschen Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern die Entwicklung der Fachhochschulen als Teil des Institutionen- und Elitentransfers von West nach Ost – als Hochschulumbau Ost. So werden in den neuen Bundesländern hauptsächlich Fachhochschulen auch auf universitäre Vorstrukturen neu gegründet. Während der Aufbau der Fachhochschulen vor 1990 als eine akademische Aufwertung (Teichler, 1974, S. 197) der Vorgängereinrichtungen entspricht, ist er in den neuen Bundesländern in vielen Fällen mit einer Abwertung dieser verbunden (Schulze & Gawalski, 2023, S. 14). Auch vor diesem Hintergrund lässt sich die Forschungsstärke der ostdeutschen Fachhochschulen im Vergleich erklären (Pasternack, 2008, S. 3). Die Entwicklungsphasen zeigen zudem die Heterogenität der Entstehungskontexte des Hochschultyps Fachhochschule, der als Vorbild der Schweizer Entwicklung dient.

2.2 in der Schweiz

Das Fachhochschulgesetz des Bundes wurde im Jahr 1995 verabschiedet (FHSG, 1995). Ziel war es, ebenso wie in Deutschland, die Berufsbildung aufzuwerten (Weber, Balthasar, Tremel & Fässler, 2010, S. 7). Auch sollte ein innovativer Schub im Hochschulbereich erreicht werden. Und wie in Deutschland, waren viele Fachhochschulen ein „Upgrade“ der Höheren Fachschulen (ebd.). Selbige waren bereits in den 1970er Jahren ein hochschulpolitisches Thema. Was die Geschichte der Fachhochschulen in der Schweiz betrifft, so lässt sie sich gemäss Weber, Balthasar, Tremel und Fässler (2010)⁴ in zwei Phasen einteilen.

Die erste ist in die späten 1980er Jahre bis zur Genese des Fachhochschulgesetzes im Jahr 1995 zu verorten: Ausgehend von den Höheren Fachschulen kam der reformpolitische Prozess mit der Initiative der Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen (DIS) im Jahr 1990 ins Rollen und entfaltete damit eine weitreichende Wirksamkeit (Weber, Balthasar, Tremel

⁴ Basis dieser Publikation, die von der Gebert RUF Stiftung finanziell unterstützt worden war, war eine Untersuchung am Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern. Die Forschungsgruppe arbeitete die Entwicklungsschritte der Schweizer Fachhochschulen von den Anfängen bis 2009 auf. Erhoben wurden die dazu nötigen Daten in den Jahren 2008 und 2009. Publiziert wurden die Ergebnisse im Jahr 2010 als umfangreicher Arbeitsbericht mit Titel «Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen» (vgl. Weber, Tremel, Balthasar & Fässler, 2010).

& Fässler, 2010, S. 44). Denn zum einen wurde der politische Prozess formal angeschoben, zum andern gingen damit „Begehrlichkeiten auf Statusverbesserungen von Berufsgruppen einher“ (ebd., S. 45). Die Berufsgruppen⁵ sowie ihre Ausbildungsorganisationen konnten unter der Führung von Bund und der Eidg. Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) bzw. der Kantone bei der Planung der kommenden Fachhochschulen mitwirken. Der Bund machte dabei Vorgaben und erwirkte dadurch Zusammenlegungen. Bestehende Bildungseinrichtungen konnten ihrerseits Kontinuität wahren. Der Wandel erfolgte unter Berücksichtigung gegebener kontextueller Bedingungen (ebd., S. 45) wie bspw. den Zulassungsbedingungen. Diese wurden für gewisse Ausbildungsbereiche offener formuliert. Gewinner:innen der Transformation gab es mehrere: Zum Ersten die Fachhochschuleabsolvent:innen, da ihre Abschlüsse aufgewertet wurden. Zum Zweiten bedeutete die Aufwertung der Höheren Fachschulen für diese einen Gewinn an Status (ebd., S. 47). Zum Dritten kamen die Kantone, die über keine Universität verfügten und demnach Nicht-Hochschulkantone waren, zu einem Gewinn an Position im Feld der Hochschulpolitik. Aus internationaler Perspektive generierte viertens die Schweiz durch die Entwicklung der Fachhochschulen eine leicht überdurchschnittliche Quote an Hochschulabsolvierenden, und dies in nur wenigen Jahren. Im Gegenzug erodierte das Monopol der Universitäten, denn die Fachhochschulen erhielten auch den Auftrag, Forschung zu betreiben (ebd., S. 48). Im neu erweiterten hochschulpolitischen Raum mussten die traditionellen Akteure „Macht aufgeben und jene Akteure, die dank den Fachhochschulen eine neue legitime Position besetzen konnten, gewannen an Macht“ (ebd., S. 49). So bekamen die Fachhochschulen mit der durch das Fachhochschulgesetz neu installierten Konferenz der Rektoren der Fachhochschulen (KFH) ein eigenes Organ zur Wahrnehmung ihrer Interessen.

Die zweite Phase seit Verabschiedung des FHSZ 1995 bis in die Gegenwart ist eine recht konvergente Entwicklung zu den Universitäten, da sie sich kaum von diesen hinsichtlich grundsätzlicher Aufgaben sowie formaler Strukturen der Lehre unterscheiden. Ihre Abschlüsse sind im nationalen Qualifikationsrahmen auf gleichem Niveau verankert. Weber, Balthasar, Tremel und Fässler (2010) führen für diese nachahmende Entwicklung die mimetische Isomorphie an: Das Erfolgreiche ist Vorbild und wird nachgeahmt und im Fall der Fachhochschulen verkörperten die Universitäten das Entwicklungsideal: „In einem institutionellen Zusammenhang wird bei der Bewältigung neuer Probleme auf Lösungsansätze und Verfahren zurückgegriffen, die erfolgreich waren und die Interessen und Ansprüche der Beteiligten befriedigt haben“ (Weber et al., S. 51). Unterschiede gibt es hinsichtlich der Tätigkeitsprofile in Lehre, Forschung und Weiterbildung an den Fachhochschulen.

Ebenso in der Studierendenschaft und der Profile des wissenschaftlichen Personals (ebd., S. 50). Fachhochschulen knüpfen an die Praktiken der Berufsbildung an und damit an ihre lange Tradition als Einrichtungen der Berufsbildung. „Diese Traditionen und Kulturen haben sich in den Strukturen und Organisationen institutionell verfestigt [...] Sie bestimmen die Praktiken auch in den neuen Fachhochschulen“ (ebd., S. 52).

Insgesamt ist die Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen ein „aussergewöhnliches Reformprojekt“ (ebd., S. 9). Denn Planung, Aufbau und Weiterentwicklung von ursprünglich selbständigen Bildungseinrichtungen erfolgte nicht nur schnell, sondern auch gekennzeichnet von großem Konsens auf Bundes- wie Kantonsebene zu Notwendigkeit und Profil des Hochschultyps „Fachhochschule FH“.

3 Fachhochschulen als Anbietende wissenschaftlicher Weiterbildung

3.1 in Deutschland

3.1.1 Die Spezifik der Fachhochschulen

Fachhochschulen, Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) bzw. Universities of Applied Sciences sind nicht im Fokus von Hochschulforschung und die Kenntnis über ihre Besonderheiten kann als eher gering eingestuft werden (Schulze, 2019; Würmseer, 2010, S. 17; Klockner, 2010, S. 7; Teichler, 2005). Die öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen sind in der Regel Einrichtungen der Länder, haben den Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts und besitzen eine Rektorats- oder Präsidialverfassung. Von den 210 Fachhochschulen in Deutschland sind mit 113 mehr als die Hälfte (54 %) in privater, mit 61 etwa ein Drittel (29 %) in öffentlich-rechtlicher und mehr als ein weiteres Drittel 36 (9 %) in kirchlicher Trägerschaft. Insgesamt studieren mehr als eine Million aller Studierenden und 43 % aller Studienanfänger:innen an den Fachhochschulen. Der Schwerpunkt deren Angebote liegt auf Bachelorstudiengängen mit 59 %. 41 % der Studienprogramme an Fachhochschulen ermöglichen einen Masterabschluss⁶ (BMBF, 2023). An den Universitäten ist das Verhältnis von Bachelor- zu Masterstudiengängen mit 43 % zu 57 % umgekehrt. Dennoch absolvierten 2023 etwa 50 % (49.181) aller Masterstudierenden ihren Abschluss an einer Fachhochschule (ebd.).

Ein Fachhochschulstudium dient der Qualifizierung für Berufsfelder, nicht konkreter Berufsbilder, die innerhalb von Berufsfeldern in großer Anzahl und unterschiedlicher Art bestehen und sich häufig ändern (HRK, 1997, S. 20 f.). Traditionell

⁵ Wirtschaft, Soziale Arbeit, Gesundheit und Design sowie Musik, Theater und andere Künste.

⁶ <https://www.forschung-fachhochschulen.de/fachhochschulen/de/programm/fachhochschulen-in-deutschland/fachhochschulen-in-deutschlandnode.html>

auf die Fächer der Vorgängerinstitutionen in Wirtschaftswissenschaften, Design-, Ingenieurstudium und Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik spezialisiert, dominieren seit dem Bologna-Prozess interdisziplinäre Studiengänge (WR, 2010, S. 47). Weitere Berufsfelder werden zudem akademisiert und anwendungsorientiert forschend entwickelt, wie das Studium in Wirtschaftsrecht, Kommunikationspsychologie, Physiotherapie oder auch Kindheitspädagogik. Es sind Berufsfelder, „in denen die Komplexität der beruflichen Anforderungen wächst und künftig ohne eine akademische Ausbildung nicht mehr zu bewältigen sind“ (Schulze, 2002, S. 8). Durch deren Akademisierung werden „neue, institutionell abgesicherte Beziehung(en) zwischen beruflicher Ausbildung und Studium geknüpft“ (Minks, 2011, S. 11). Fachhochschulen bauen ihr Studienangebot durch Aufwertung ehemals beruflicher Bildungsangebote, bspw. die Akademisierung der Pflegeberufe (Backhaus et al., 2015) aus. Fachhochschulen werden so zu „Geburtshelferinnen“ inter- und transdisziplinärer Ansätze zur Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen wie die Studienprogramme Angewandte Familienwissenschaft (HAW Hamburg) oder Green Engineering (Hochschule Zittau/Görlitz). Mit diesem Profil schaffen die Hochschulen „ein enges Netzwerk mit der regionalen Wirtschaft“ und „Zugang zu neuen Forschungsfragen im Sinne eines wechselseitigen Wissenstransfers“ (Schneider & Hetze, 2012, S. 7). Auch de jure für die angewandte und praxisnahe Forschung bestimmt, dient die Forschung an Fachhochschulen der innovativen Lösung konkreter Praxisaufgaben (WR, 2010, S. 23). Fachhochschulen werden an ihrem Praxisanspruch gemessen und weisen darin ihre Qualität aus. Es gilt das Primat der Lehre zur Beherrschung „der in der Praxis eingeführten wissenschaftlichen Verfahrensweisen“ und der Anwendung „neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (HRK, 1997, S. 18). Dies spiegelt sich in Fächerspektrum, Lehrdeputat und Berufungsvoraussetzungen für Fachhochschullehrende⁷ wider. Ihr Profil empfiehlt Fachhochschulen geradezu als Anbieterinnen von Hochschulweiterbildung. Mit ihrem Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung fördern sie die Entwicklung beruflicher Qualifikation und unterstützen mit Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen Durchlässigkeit und Gerechtigkeit im Bildungssystem (HRK, 2016). Da Unternehmen um die Praxisorientierung wissen, liegt es nahe, dass Fachhochschulen als Anbietende wissenschaftlicher Weiterbildung adressiert werden. Da der Anteil an Studierenden mit Berufsabschluss an den Fachhochschulen traditionell hoch ist, verstehen viele Studierende das Studium an einer Fachhochschule bereits als biografische wissenschaftliche Weiterbildung. Als potentiell Teilnehmende sind sie Adressat:innen, da besonders akademisch gebildete Fachkräfte wissenschaftliche Weiterbildung in Anspruch nehmen.

3.1.2 Das Verhältnis zu den Universitäten

Die Abschlüsse der Fachhochschulen sind mit denen der Universitäten gleichgestellt. Auf einen Bachelorabschluss an der Fachhochschule kann ein Masterstudium an einer Universität oder einer Fachhochschule aufgesetzt werden. Über das Promotionsrecht verfügen Fachhochschulen noch nicht im gleichen Maße wie Universitäten, dennoch lassen sich insgesamt Prozesse der Angleichung zwischen den Hochschultypen in Deutschland beobachten (Wolter, 2005, S. 101). In der Hochschulrektorenkonferenz sind die Fachhochschulen integriert und in einer Mitgliedergruppe gefasst⁸. Obwohl an der Unterscheidung der Hochschultypen festgehalten wird, wird eine neue bildungspolitische Diskussion über das Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten drängender, da sich der Hochschulsektor durch die massive Entwicklung privater Fachhochschulen verändert, deren Anzahl sich von 1995 bis 2023 von 20 auf 113 mehr als verfünffachte. Die Anzahl öffentlich-rechtlicher Fachhochschulen ist abgesehen von zwei Fusionen von Fachhochschule und Universität und der Wandlung der Berufsakademien zur Dualen Hochschule stabil. Private Fachhochschulen bieten, mit viel Marketing, oft ohne Verweis auf die konkrete Lehrverantwortung, berufsbegleitende, digitale, weiterbildende Studienangebote mit geringem Anteil an Präsenzlehre an. 69 % ihres Angebotes sind Studienprogramme der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (CHE, 2024), die neben Lehrenden und digitaler Infrastruktur nur einen sehr geringen Mitteleinsatz erfordern. Private Fachhochschulen mit ihrem zu 100 % weiterbildenden Angebot konkurrieren daher mit grundständigen, steuerfinanzierten Studiengängen öffentlich-rechtlicher Hochschulen.

3.2 in der Schweiz

3.2.1 Praktiken und Strukturen der Hochschulen

Durch die neu initiierten Fachhochschulen – geplant als „gleichwertig aber andersartig“ – wurden Studierende in praxis- und berufsfeldorientierten Studiengängen wichtiger (Weber, Balthasar, Tremel, & Fässler, 2010, S. 40). Gesundheit und Musik erfuhren eine Verwissenschaftlichung und Design wurde als neues Feld erschlossen. Bei den Fachhochschul-Zulassungsnachweisen war eine grössere Differenz zu verzeichnen, was angesichts des Vorgenannten nicht erstaunte: im Bereich Technik dominierte die Berufsmaturität (als die erfüllte Regelvoraussetzung). Demgegenüber war z. B. im Bereich Musik, Theater und Künste diese Eingangsqualifikation sehr gering vorhanden. Weiter war hinsichtlich des wissenschaftlichen Personals beobachtbar, dass Fachhochschulen ihre Professorenschaft meist aus Absolvierenden der Universitäten rekrutierten. Hinsichtlich vorhandener Praxiserfahrung konnten Lehrende

⁷ Die neben Promotion und Lehrtätigkeit auch drei Jahre einschlägige berufliche Praxis im Berufsgebiet vorweisen müssen (HRK, 1997, S. 26) und mit 18 Semesterwochenstunden Regellehrverpflichtung (ebd., S. 25) ein doppelt so hohes Lehrdeputat leisten wie ihre Universitätskollegen.

⁸ <https://www.hrk.de/hrk/praesidium/joerg-bagdahn/>

von Fachhochschulen häufiger praktische, ausserhochschulische Erfahrungen vorweisen als jene der Universitäten. Beim wissenschaftlichen Personal schliesslich dominierte die Teilzeitbeschäftigung, dies mit teils sehr niedrigen Beschäftigungsgraden. Zur Forschung schliesslich als neuer Auftrag musste konstatiert werden, dass das wissenschaftliche Personal der Fachhochschulen weniger in die Forschung eingebunden war, als das Personal an Universitäten.

Hinsichtlich der Strukturen manifestierten sich bei den jungen Fachhochschulen sowohl Unterschiede zu den Universitäten als auch eine innere Heterogenität⁹ (Weber et al., 2010, S. 20). So investierte das wissenschaftliche Personal an Fachhochschulen mehr Zeit in die Lehre als dasjenige an den Universitäten. Lehre und Forschung an den Fachhochschulen waren „in der Regel“ organisatorisch getrennt (ebd., S. 28) und Forschungsfinanzierung an den Fachhochschulen war über Drittmittel zu bewerkstelligen (an den Universitäten Teil der Grundausstattung).

Vor diesem Hintergrund wurde die Frage, ob die Reform – über alles hinweg betrachtet – gehalten hatte, was sie versprach, zum einen mit ‚ja‘ beantwortet, denn: Das neue Gesetz löste einen enormen Entwicklungsprozess im „ausseruniversitären Tertiärbereich“ aus (Weber et al., 2010, S. 7). In lediglich 15 Jahren wurden viele Höhere Fachschulen zu Fachhochschulen transformiert. Um dem neuen Status gerecht zu werden, mussten diese Schulen

„praxisorientierte, wissensbasierte und berufsbezogene Studiengänge aufbauen, die sich von denjenigen der Universitäten mehr oder weniger stark unterscheiden. Zudem bauten die Fachhochschulen die ergänzende Weiterbildung erheblich aus und trafen Vorkehrungen für die Durchführung anwendungsorientierter Forschungs- und Entwicklungsarbeiten“ (ebd., S. 7).

Zum anderen musste mit ‚nein‘ geantwortet werden denn: Die Fachhochschulen waren nicht wirklich eine Innovation, sondern ein „Upgrade“ von Höheren Fachschulen (ebd., S. 8). Traditionell in der Berufsbildung verankert mussten diese ihre Systemzugehörigkeit wechseln, sprich aus der Berufsbildung

herausgelöst und in das Hochschulwesen integriert werden und dies mit erweiterten Aufgaben (ebd., S. 8).

3.2.2 Struktur auf übergeordneter Ebene: die Supraorganisation „swissuniversities“ und Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung

Mit der hochschultypübergreifenden Gesetzgebung im Kleid des Bundesgesetzes mit Bezeichnung Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG), welches 2015 in Kraft trat, begann im Hochschulraum Schweiz eine neue Ära (Zimmermann, 2020a, S. 614): Im Zuge der Erneuerungen wurde „swissuniversities“ ins Leben gerufen, die Dachorganisation aller Schweizer Hochschulen. Die Supraorganisation will, wie am 1. April 2024 auf ihrer Website <https://www.swissuniversities.ch/page> nachgelesen werden kann, als „gemeinsame Stimme der Schweizer Hochschulen [...]“ gesehen werden; sie „[...]“ fördert die Zusammenarbeit und Koordination zwischen den Hochschulen und den verschiedenen Hochschultypen [...]“ (ebd.). Die drei Konferenzen¹⁰, die bis 2014 je Hochschultyp selbständig agierten, wurden aufgelöst und neu eingeordnet als „Kammern“ unter dem Dach von Plenarversammlung und Vorstand. In der „Kammer universitäre Hochschulen“ sind durch die Rektorinnen und Rektoren „die zehn kantonalen Universitäten sowie [die] Präsidentinnen und Präsidenten der beiden ETH“ repräsentiert.¹¹ Die „Kammer Fachhochschulen“ setzt sich zusammen aus den „Rektorinnen und Rektoren der neun öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen der Schweiz sowie der privaten Fachhochschule Kalaidos“.¹² Die „Kammer Pädagogische Hochschulen“ schliesslich setzt sich aus den „Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen bzw. den Leitenden der Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ zusammen.¹³

Pro Hochschultyp kann es bei swissuniversities gemäss Organisationsreglement eine einzige „private“ Hochschule geben (swissuniversities, 2018). Aktuell trifft dies bei den 38 Hochschulen, die unter swissuniversities subsumiert sind, auf zwei Hochschulen zu: die Kalaidos Fachhochschule wie oben aufgeführt für den Typ Fachhochschule (FH) und das Pädagogische Hochschulinstitut NMS Bern (PH NMS Bern)¹⁴ für den Typ Pädagogische Hochschule (PH). Anzumerken ist, dass es neben

9 In Auseinandersetzung mit dieser inneren Heterogenität haben Weber, Balthasar, Tremel und Fässler (2010) auf der empirisch dokumentierten Strukturbildung für den Fachhochschulbereich eine dreiteilige Segmentierung herausgearbeitet: Das traditionelle Segment, dasjenige der „Newcomer“ und das Segment der Monopolisten“ (ebd., S. 20 ff.). Im ersten Segment sind FH verortet, die – aus dem System der Berufsbildung entstanden – sich auf Traditionen in ihren Vorgängerschulen abstützen können. Unter dem zweiten Segment sind FH subsumiert, die sich den Bereichen angenommen haben, welche vorher in der Zuständigkeit der Kantone lagen wie z. B. Soziale Arbeit und Gesundheit. Das dritte Segment umfasst FHs mit Fachbereichen wie z. B. Musik und Theater.

10 Zum Zeitpunkt des Inkrafttretens des Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetzes (HFKG) in der Schweiz im Jahr 2015 gingen folgende drei Konferenzen auf in „swissuniversities“: „Konferenz der Fachhochschulen“ (KFH), „Conférence des Recteurs des Universités Suisses“ (CRUS) und „Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques“ (COHEP). Die Kürzungen CRUS und COHEP wurden seinerzeit als Begriffe auch in deutschsprachigen Schriftstücken oft gebraucht, obschon sie die französischsprachigen Bezeichnungen der Konferenzen verkörperten.

11 Abgerufen am 27. Oktober 2024 von <https://www.swissuniversities.ch/organisation/gremien/kammer-universitaere-hochschulen>

12 Abgerufen am 27. Oktober 2024 von <https://www.swissuniversities.ch/organisation/gremien/kammer-fachhochschulen>

13 Abgerufen am 27. Oktober 2024 von <https://www.swissuniversities.ch/organisation/gremien/kammer-paedagogische-hochschulen>

14 Ergänzend ist anzumerken, dass die PH NMS Bern, trotzdem die Gelder zu „¾ von öffentlichen Quellen“ (Informationskontakt mit swissuniversities vom 14. März 2024) stammen, als privat gilt.

der PH NMS Bern eine zweite PH gibt, die zwar gemäß HFKG akkreditiert ist, aber nicht Mitglied von swissuniversities ist: die Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (SHLR). Über alles hinweg betrachtet existieren somit per März 2024 total drei private Schweizer Hochschulen.

Seit der Entstehung der Supraorganisation swissuniversities sind nunmehr zehn Jahre vergangen. Wie die Fachhochschulen im Zusammenspiel mit den darin eingebetteten Akteur:innen ihre Interessen vertreten ist eine noch offene Frage. Neben dieser Frage ist die akademische Entwicklung der Fachhochschulen als Anbietende wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Tremp, 2020) ein weiteres Forschungsdesiderat. Inwieweit nehmen Fachhochschulen Themen in die wissenschaftliche Weiterbildung auf und nutzen sie diese um sich als akademische Organisation weiterzuentwickeln? Eine Frage, die sich umso mehr stellt, als dass die wissenschaftliche Weiterbildung in der Struktur swissuniversities kein institutionalisiertes Gefäß (Fischer, 2017, S. 156) besitzt.

Den Blick von den Strukturen auf die Formate in der Schweizer Hochschulweiterbildung gelenkt, zeigt: Neben den standardmäßigen Formaten Certificate of Advanced Studies (CAS), Diploma of Advanced Studies (DAS) und Master of Advanced Studies (MAS) sind als neue Formate die Certificates of Open Studies (COS) und die so genannten Microcredentials zu benennen:

Die COS wurden im Jahr 2016 von der Eidgenössischen Technischen Hochschule Lausanne (ETHL) ins Leben gerufen (Zimmermann, 2020a). Die ETHL regelt die COS, die Interessierte unabhängig von einem hochschulischen Bildungsabschluss buchen können, über eine Weiterbildungsverordnung (ETHL, 2017).

Mit den Microcredentials befassen sich verschiedene Akteure (Weber, 2024), so verfassten die *Weiterbildungsstellen der Universitäten* über ihren Verein „Swissuni“¹⁵ ein Positionspapier (Swissuni, 2023). Bei swissuniversities werden die Microcredentials hochschultypübergreifend behandelt (Informationskontakt vom 18. März 2024). Das Schweizerische Staatssekretariat für Bildung und Forschung und Innovation (SBFI, 2024) beobachtet sowohl *nationale als auch internationale* Entwicklungen. Für die Fachhochschulen schließlich ist besonders im Grundlagenbericht von Hedinger (2023) nachzulesen, dass diese den „Einsatz“ von Microcredentials „intensiv“ (S. 17) prüfen. Wenn nun Swissuni bereits seit sehr langer Zeit mit ihrem Verein ein eigenes Gefäß hat zwecks Koordination von Weiterbildung innerhalb der Universitäten, stellt sich die Frage, wie die Fach-

hochschulen, die wie die Universitäten ein diskursorientierter kollektiver Akteur (Zimmermann, 2020b, S. 104) sind, ihre Interessen seit 2015 steuern. Für das Phänomen der COS sowie der Microcredentials konstatiert Weber (2024) Ausdifferenzierung – auch wenn swissuniversities die hochschulische Weiterbildung aus dem Nationalen Qualifikationsrahmen „herausgebrochen“ (ebd.) haben.

4 Struktur weiterbildender Studienangebote an Fachhochschulen im Vergleich

Angebote der Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland werden nach Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) in ihrer Struktur und Transparenz wie folgt eingeordnet (Abbildung 1). Angebote mit weniger als 180 Credit Points (ECTS) werden als Zertifikate zusammengefasst und umfassen auch den Schweizer Abschluss des Master of Advanced Studies (MAS) mit einem Umfang von 60 ECTS.

Die Struktur der DGWF passt nicht genau zur Logik der Schweizer Hochschulen. Die wissenschaftliche Weiterbildung der Schweizer Hochschulen, verstanden von den Hochschulen als „strukturierte Weiterbildung“ (Fischer, 2014, S. 18) mit ihren Formaten CAS, DAS und MAS situierte sich gemäß nachfolgender Abbildung 2 rund 20 Jahre¹⁶ „gemäss dem Nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich der Schweiz [...] aufbauend auf der Bachelor-, Master- oder Doktoratsstufe [...] sowie einer beruflichen Tätigkeit“ (Fischer, 2012, S. 8).

Die Hochschulweiterbildung wird als Fortführung oder Wiederaufnahme des wissenschaftlichen Lernens an Hochschulen verstanden. Fischer (2012) hob – unter Bezugnahme auf den Qualifikationsrahmen – hervor, dass für die Zulassung in der Regel ein abgeschlossenes Hochschulstudium nötig ist (Fischer, 2012, S. 8). Die Hochschulen waren jedoch frei, engere Zulassungsvorgaben (via Weiterbildungsstudienreglemente) zu definieren und CAS-, DAS- und MAS-Angebote für weitere geeignete Personen zu öffnen. Dies wurde mittels der sogenannten Sur-Dossier-Aufnahmen in hohem Maß praktiziert (Zimmermann, 2012, S. 33–55). Es muss an dieser Stelle erwähnt sein, dass Schweizer Hochschulen den Umstand nutzen, dass die Höhere Berufsbildung der Schweiz zum tertiären Sektor gehört, bezeichnet als Tertiär 5B. Entsprechend oft wird ein fehlender Regelabschluss (=abgeschlossenes Hochschulstudium) für eine Aufnahme in ein CAS-, DAS- oder

15 Der Verein „Swissuni“ umfasst seit 2002 alle Weiterbildungsstellen der Schweizer Universitäten. Vorläufer dieses Vereins war eine Arbeitsgruppe, deren Anfänge in die 1990er zurückreichen (Fischer, 2017, S. 153).

16 Gegenwärtig ist die Hochschulweiterbildung in der Schweiz nicht mehr Teil des Nationalen Qualifikationsrahmens: Im Jahr 2021 hat swissuniversities [...] die Weiterbildung aus dem nationalen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich herausgebrochen“ (Weber, 2024).

MAS-Angebot mit einem tertiären Abschluss kompensiert (ebd., S. 36).

Entwickelt wurden CAS, DAS und MAS von den Schweizer Universitäten (Zimmermann, Müller & Fischer, 2011; Zimmermann, 2019) und haben sich als Formate seit ihrer Initiierung an allen Schweizer Hochschulen als Weiterbildungsformate durchgesetzt. In der Anfangszeit gab es viele integrale Programme, bei denen sich Interessierte von Anfang an für den MAS als Ganzes

entscheiden mussten. Verbunden war damit meist ein strengeres Aufnahmeverfahren für Sur-Dossier-Aufnahmen (Zimmermann, 2012, S. 45). Bald jedoch dominierten modulare Programme, bei denen auf einen CAS zunächst ein Diploma of Advanced Studies (DAS) folgte sowie hierauf ein MAS. Heute setzen sich die meisten MAS¹⁷ aus mehreren CAS zusammen. Die MAS, zu denen alle Schweizer Hochschulen die Abschlüsse jährlich an das schweizweit zuständige nationale Bundesamt für Statistik (BFS) zu melden¹⁸ haben, müssen mindestens 60 ECTS aufweisen.

Abschluss	Format	CP nach ECTS	Niveaustufe (DQR)
Master	Weiterbildender Masterstudiengang	60 – 120	7
Bachelor	Weiterbildender Bachelorstudiengang	180 – 240	6
Zertifikat*	Diploma of Advanced Studies (DAS)	mind. 30	7
	Certificate of Advanced Studies (CAS)	mind. 10	7
	Diploma of Basic Studies (DBS)	mind. 30	6
	Certificate of Basic Studies (CBS)	mind. 10	6
	Microcredentials (MC)	1 – 9	6 oder 7
	Weiterbildungskurs mit Prüfung*	keine	6 oder 7
Teilnahmebescheinigung	Weiterbildungskurs ohne Prüfung*	keine	6 oder 7

CP = Credit Point | ECTS = European Credit Transfer System
 * Zur Vielfalt der gebräuchlichen Bezeichnungen der einzelnen Angebote s. o.

Abb. 1: Struktur der Weiterbildungsabschlüsse (DGWF, 2023)

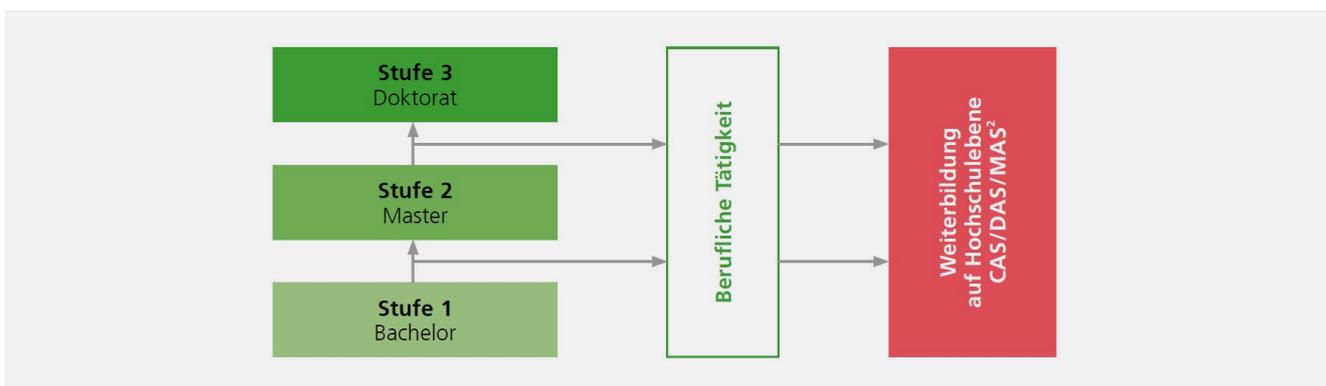


Abb. 2: Hochschulbereich im Nationalen Qualifikationsrahmen Schweiz bis 2021 (Darstellung gemäß Fischer, 2012, S. 8)

17 Zu ergänzen ist, dass in der Schweiz auch MAS angeboten werden, die diese Bezeichnung entweder nicht explizit tragen oder die anders abgekürzt sind, Beispiele: „Master of Health Administration (MHA)“, „Master of Medical Education (MME)“ oder die Abschlüsse MBA und EMBA (zu den Bezeichnungen MBA und EMBA vgl. Zimmermann, Müller & Fischer 2011, S. 11). Grund für das Abweichen vom Standard ist, dass diese Studiengänge lange vor der regulatorischen Einführung des MAS-Formats existierten.

18 Für die CAS gibt es in der Schweiz keine zum genannten Bundesamt für Statistik (BFS) vergleichbare Datenquelle. Das ist bedauerlich, denn die Bedeutung der CAS für die Schweizer Hochschulen hat seit ihrer Entwicklung zugenommen; das Abrücken von integralen MAS-Angeboten zugunsten von „modularen MAS“ (Zimmermann, 2012, S. 45) ist ein Beleg hierfür.

5 Die Datenlage für weiterbildende Studienangebote an Fachhochschulen

5.1 in Deutschland

Statistische Daten über weiterbildende Studienangebote in Deutschland stehen nicht zur Verfügung, auch nicht speziell für Fachhochschulen. Die meisten quantitativen Untersuchungen speisen sich aus Abfragen der Plattform Hochschulkompass oder mühevollen Analysen von Angeboten auf Webseiten der Hochschulen (Lockstedt, Seitter & Sweers, 2024, S. 223) sowie Befragungen von Studiengangsleitungen (Reum, Nickel & Schrand, 2020, S. 12 f.). Einen Überblick für Weiterbildungsinteressierte bietet das Portal der Bundesregierung „hoch & weit“ (<https://hoch-und-weit.de>). Trotz der dürftigen Datenlage können aus den aktuellen Erhebungen einzelne Aussagen getroffen werden. So bieten öffentlich-rechtliche Fachhochschulen die größte Anzahl¹⁹ weiterbildender Masterprogramme (Schulze, 2019) und berufsbegleitender Studienangebote insgesamt an (Reum, Nickel & Schrand, 2020, S. 12 f.). Zudem ist eine Zunahme von sogenannten Kurzzeitprogrammen, also Zertifikatsangeboten, besonders an Fachhochschulen zu verzeichnen (ebd. S. 19 f.). Ein umfangreiches Monitoring zu Angebot und Abschlüssen weiterbildender Angebote nach dem Schema der DGWF (s. Abb. 1) könnte die Transparenz fördern und das Engagement der deutschen Fachhochschulen aufzeigen. Sie werden in ihrer regionalen Verantwortung als Anbietende wissenschaftlicher Weiterbildung adressiert und nehmen hier ebenso eine entscheidende Rolle forschend wie weiterbildend lehrend ein. Um dieser Aufgabe, über den öffentlich-rechtlichen Auftrag der grundständigen Lehre hinaus,

gerecht werden zu können, ist ein professionelles Teilnehmendenmanagement nötig. Dazu werden Anteile von Lehrdeputaten und öffentliche Mittel für eine entsprechende Ausstattung wissenschaftlicher Weiterbildung gefordert. Da wissenschaftliche Weiterbildung als Marktangebot nicht staatlich subventioniert werden darf, bieten private Hochschulen ihr gesamtes Studienangebot trotz staatlicher Zuschüsse vom grundständigen Bachelor bis zum Master marktwirtschaftlich an. Teilnehmendenwerbung und -management sind entsprechend aufgebaut. Nachteilig ist, dass sich so ausschließlich rentable Angebote institutionalisieren und der Auftrag der regionalen Fachkräfteentwicklung auch nicht kostendeckende Angebote umfasst. So ist der Umstand, dass weiterbildende Masterstudienangebote an Fachhochschulen zur Professionalisierung eines spezifischen Berufsfeldes durch dessen Akademisierung beitragen nicht nur im monetären Ergebnis zu fassen (Schulze, 2019). Der internationale Vergleich wissenschaftlicher Weiterbildung an Fachhochschulen²⁰ kann daher die Diskussion um eine öffentlich-finanzierte Hochschulbildung als Beitrag zu Fachkräftesicherung versus marktorientierte Angebote als Geschäftsmodell bereichern.

5.2 in der Schweiz

Die jungen Fachhochschulen – als die sich Schweizer Fachhochschulen gemäß ihrer Entwicklungsgeschichte bezeichnen lassen – übernahmen 2005 die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS der Universitäten. Seither erzeugten die Fachhochschulen²¹ in nur 18 Jahren insgesamt 46.316 MAS-Absolvierende (vgl. Abb. 3).

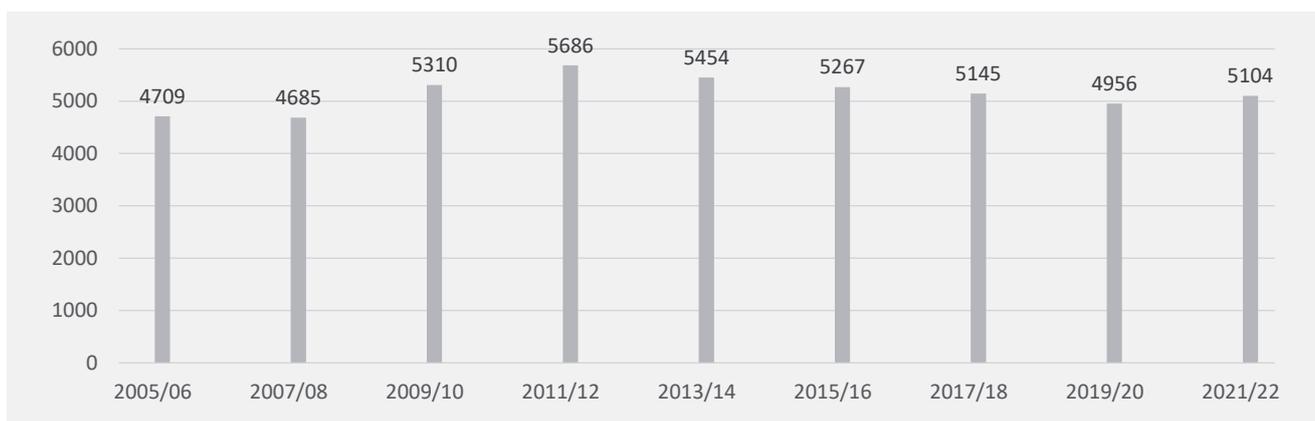


Abb. 3: FH-/PH-MAS-Abschlüsse 2005 – 2022 (Daten: Bundesamt für Statistik BFS/SHIS-studex 2022a. Eigene Berechnung)²²

¹⁹ Von den im Hochschulkompass registrierten 928 weiterbildenden Masterstudiengängen bieten öffentlich-rechtliche Fachhochschulen ca. 38 % (359) an.

²⁰ Vergleichbare europäischer Bildungseinrichtungen gibt es in den Niederlanden, Finnland, Griechenland, Polen, Estland oder Ungarn (Pathways to Professions. Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems unter: <https://www.oecd.org/publications/pathways-to-professions-a81152f4-en.html>)

²¹ MAS-Absolvent:innen Pädagogischer Hochschulen (PH), die Fachhochschulen (FH) zugeordnet sind, sind inkludiert.

²² Anmerkungen: Das Schweizer Bundesamt für Statistik (BFS) erfasst die Hochschulweiterbildung *abschlussbezogen*, d. h. alle Fachhochschulen (inkl. Pädagogische Hochschulen) sowie Universitäten müssen die Menge der MAS-Abschlüsse jährlich per Februar melden (die CAS- und die DAS-Abschlüsse müssen dem BFS nicht gemeldet werden).

Die Fachhochschulen sind zum einen weiterbildungsaktiver²³ als die Universitäten²⁴. Zum anderen wird sichtbar, dass die MAS-Abschlüsse an Fachhochschulen seit 2015 sinken²⁵. Hervorzuheben ist auch, dass drei Fachhochschulen mit 26.097 MAS-Absolvierenden mehr als die Hälfte aller Abschlüsse auf sich vereinigen (vgl. Abb. 4): die Zürcher Fachhochschule (12.370 MAS-Abschlüsse), die Hochschule Luzern (7253

Abschlüsse) und die Fachhochschule Nordwestschweiz (6474 Abschlüsse).

Für die Themenfelder (vgl. Abb. 5) zeigt sich bei den Fachhochschulen mit 28.967 MAS-Abschlüssen der Fachbereich Wirtschaft²⁶ und Dienstleistungen an erster Stelle. Es folgen der Fachbereich Technik und IT und die Soziale Arbeit.

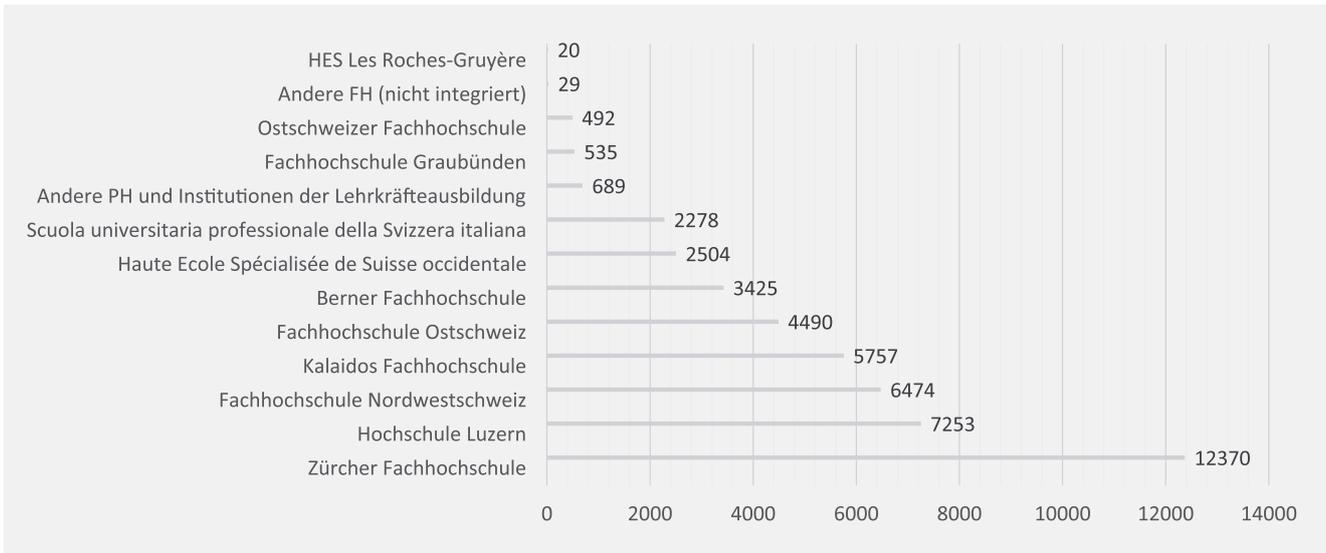


Abb. 4: FH-/PH-MAS nach Hochschulen, 2005 – 2022 (Daten: Bundesamt für Statistik BFS/SHIS-studex 2022b. Eigene Berechnung)

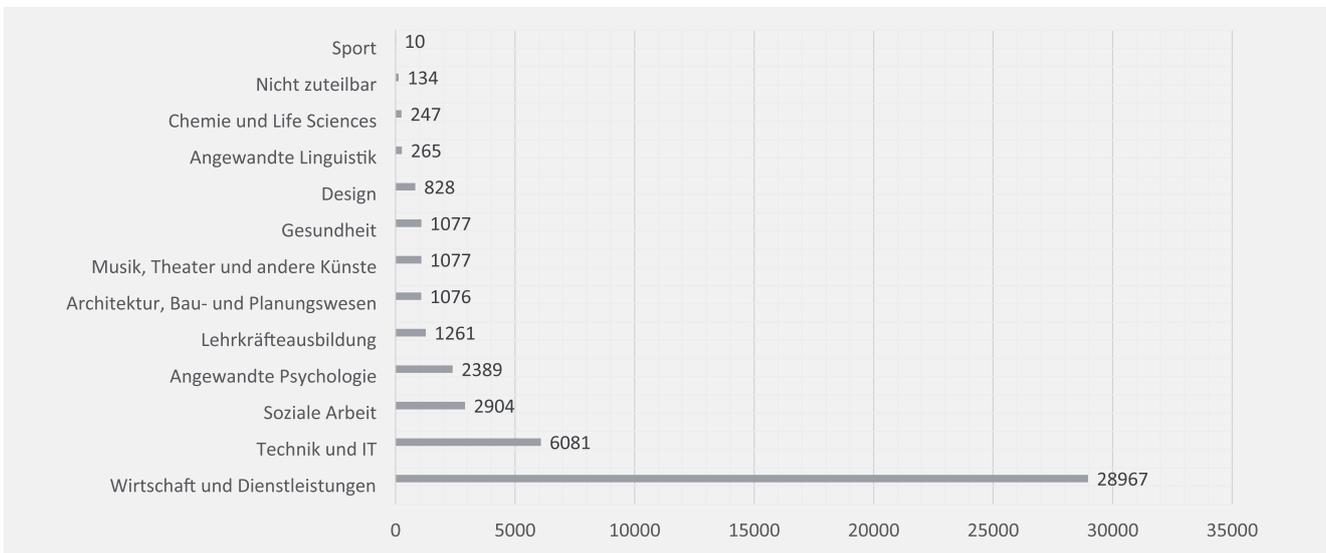


Abb. 5: FH-/PH-MAS nach Fachbereichen, 2005 – 2022 (Daten: Bundesamt für Statistik BFS/SHIS-studex 2022c. Eigene Berechnung)

23 Die Fachhochschulen versorgten den Schweizer Arbeitsmarkt gemäß nationaler Statistik für die Jahre 2005 bis 2016 mit total 31.111 MAS-Absolvierenden (Zimmermann, 2020a). Demgegenüber betrug die Menge der MAS-Absolvierenden von MAS-Angeboten der Universitäten mit 16.995 lediglich knapp die Hälfte (ebd.).

24 Als Ursache gesehen werden die Nachfrage nach höherwertigen Abschlüssen als Effekt der Einführung der Fachhochschulen und der Umstand, dass sich die Fachhochschulen stärker als die Universitäten auf den hochschulexternen Arbeitsmarkt beziehen (Weber, 2012).

25 Dies ist ebenfalls bei den MAS-Abschlüssen von MAS-Angeboten der Schweizer Universitäten zu beobachten (vgl. Zimmermann, 2020a).

26 Die Dominanz dieses Themenfeldes ist auch bei den MAS-Abschlüssen der MAS-Angebote der Schweizer Universitäten zu beobachten (vgl. Zimmermann, 2020a).

Festzuhalten ist angesichts der präsentierten Datenlage Folgendes:

Erstens ist die Menge der MAS-Abschlüsse seit 2011/12 rückläufig. Eine Begründung dessen steht noch aus. Sind es die Rahmenbedingungen, die zu einer „Erosion der Nachfrage“ (Zimmermann, 2016, S. 170) führt und welche Rolle spielen konkurrierende Organisationen? Das ist bisher nicht systematisch untersucht.

Zweitens lässt sich angesichts der Dominanz der Menge der fachhochschulischen MAS die Frage anschließen, welche Auswirkungen das Phänomen der Microcredentials als ultra-kurze Angebote auf den Absatz zum einen von CAS (in der Regel 10 ECTS) und zum anderen auf denjenigen der MAS-Angebote (in der Regel 60 ECTS) als nicht nur lange dauernde, sondern auch teure²⁷ Angebote haben wird.

6 Forschungsdesiderate

Die Fachhochschulentwicklung in Deutschland wie in der Schweiz verlief ähnlich dynamisch und beeinflusste sich wechselseitig. So orientierten sich die jüngeren Schweizer Fachhochschulen in Aufbau und Position am deutschen Hochschulsystem „gleichwertig aber andersartig“. Die in der Schweiz Ende der 1990er Jahre entwickelte Angebotsstruktur von CAS und DAS wird deutschen Hochschulen als Form bedarfsgerechter Angebote empfohlen (Reum, Nickel & Schrand, 2020, S. 48 f.), um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen und Fachkräften Anreize für wissenschaftliche Weiterbildung zu bieten. Fokussiert man die Einordnung in eine Systematik, sind jedoch grundlegende Unterschiede zu beobachten (vgl. Abb. 1 und Abb. 2).

Für die Schweiz könnte anknüpfend an die Darlegungen gefragt werden, wie Fachhochschulen neue Themen für die wissenschaftliche Weiterbildung aufnehmen, und welche Bemühungen unternommen werden, um neue Formate wie die COS und die Mikrozertifikate²⁸ als zubringende Komponenten für MAS-Abschlüsse (und/oder CAS-Abschlüsse) zu berücksichtigen. Im Hinblick auf die Abschlusszahlen der MAS stellen sich zudem Fragen zu Konkurrenzen und Absatzmärkten, warum die MAS-Abschlüsse seit 2011 rückläufig sind und welche Auswirkungen die Mikrozertifikate (microcredentials) auf den Absatz von MAS-Angeboten (und/oder CAS-Angeboten) haben werden.

Quantitative Daten zu Anzahl, Ausgestaltung und Absolvent:innen weiterbildender Angebote der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften fehlen in Deutschland. Gerade deren Erhebung im Hinblick auf spezifische inhaltliche Berufsfelder und deren Akademisierung, wie bspw. Soziale Arbeit oder Pflege/Gesundheit könnte Aufschluss über den Beitrag der Fachhochschulen zur regionalen Fachkräfteentwicklung und Professionalisierung geben. Eine Untersuchung wissenschaftlicher Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft, beschränkte sich bspw. auf die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten und ließ damit die größere Zahl an Hochschulen außen vor (Lockstedt, Seitter & Sweers, 2024, S. 223).

Neben quantitativen Daten ist die (nicht nur auf Fachkräfte bezogene) qualitative Wirkung wissenschaftlicher Weiterbildung in Phasen des Wandels ein Desiderat (Schulze, 2024) in beiden Ländern. Regionalspezifische Herausforderungen verlangen nach einer neuen Verbindung zwischen Praxisanforderungen und wissenschaftlicher Reflexion. Die Professionalisierung bspw. in der Sozialen Arbeit bedarf der dynamischen Weiterentwicklung durch steten Theorie-Praxis-Austausch. Nachhaltige Entwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und soziale Gerechtigkeit werden an dieser Schnittstelle nicht nur verhandelt, als Kontaktstelle kann Hochschulweiterbildung wissenschaftliche Veränderung begleiten. Das ist umso mehr eine Aufgabe für Fachhochschulen, die berufliche und akademische Bildungssphären verbinden und über Praxispartner und angewandte Forschung eine große regionale Nähe zu ihrem räumlichen Umfeld pflegen. So kann wissenschaftliche Weiterbildung konkret in regionalen Netzwerken Bildung gestalten. Die regionale Kraft ist ein oft noch unerkanntes Potential, das es als bedeutende hochschulpolitische Entwicklungsperspektive für Fachhochschulen in ganz Europa herauszuarbeiten gilt.

Literatur

- Backhaus, J., Mijatovic, A., Fesenfeld, A., Evers, T., Heffels, W.M. & Latteck, Ä.-D. (2015). Grundständige Akademisierung der Pflegeberufe: grundlegende strukturelle und inhaltliche Überlegungen. *Pflegewissenschaft*, 17(3), 142–148. <https://doi.org/10.3936/docid200275>
- Baethge, M. (2017). *Die Abschottung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland*. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/251705/die-abschottung-zwischen-allgemeiner-und-beruflicher-bildung-in-deutschland/#node-content-title-1>

²⁷ Ein FH-MAS zu 60 ECTS kostet im Durchschnitt CHF 24.218 (Zimmermann, Müller & Fischer, 2011, S. 14) und dauert knapp zweieinhalb Jahre (ebd., S. 16).

²⁸ Das SBFI definiert die Microcredentials als „Nachweise über absolvierte kurze Lerneinheiten“ und gibt an, dass es sich übersetzt um „Mikrozertifikate“ (SBFI, 2024) handelt: „Ausgestellt werden können sie von verschiedensten Akteuren: zum Beispiel von Staaten, Institutionen, Unternehmen, Plattformen wie LinkedIn oder Coursera oder von Privatpersonen“ (ebd.).

- BFS – Bundesamt für Statistik (2022a). FH/PH-MAS-Abschlüsse 2005–2022. BFS: Neuchâtel.
- BFS – Bundesamt für Statistik (2022b). FH-/PH-MAS nach Hochschulen, 2005–2022. BFS: Neuchâtel.
- BFS – Bundesamt für Statistik (2022c). FH-/PH-MAS nach Fachbereichen, 2005– 2022. BFS: Neuchâtel.
- BFS – Bundesamt für Statistik (2024a). *Studierende der Weiterbildung (MAS) an den FH/PH, nach Hochschule: 2005/06–2023/24*. BFS: Neuchâtel.
- BFS – Bundesamt für Statistik (2024b). *Studierende der Weiterbildung (MAS) an den UH, nach Hochschule: 2005/06–2023/24*. BFS: Neuchâtel.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023). *HAW in Deutschland – Zahlen und Fakten*. Abgerufen am 28. Oktober 2024 von https://www.forschung-fachhochschulen.de/fachhochschulen/de/programm/haw-in-deutschland/haw-in-deutschland_node.html
- CHE – Centrum für Hochschulentwicklung (2024). *Private und kirchliche Hochschulen. DatenCHECK 4/2023*. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://hochschuldaten.ch.de/private-und-kirchliche-hochschulen/>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2023). *Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e. V. zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Beschlossen vom erweiterten Vorstand am 21./22. Juni 2023 in Freiburg*. Abgerufen am 28. Oktober 2024 von https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/DGWF_Empfehlung-WB-Formate_mitMC_final.pdf
- ETHL – Eidgenössische Technische Hochschule Lausanne (2016). *Verordnung der Schulleitung der ETHL über die Weiterbildung und die Fortbildung an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Lausanne (Weiterbildungsverordnung ETHL), 27. Juni 2005 (Stand 1. März 2017)*. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2005/553/20170301/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2005-553-20170301-de-pdf-a.pdf>
- Faulstich, P. (2011). *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne*. Bielefeld: transcript.
- FHSG – Fachhochschulgesetz (1995). *Bundesgesetz über die Fachhochschulen vom 06. Oktober 1995 (Stand am 1. Januar 2013)*. Abgerufen am 25. April 2024 von https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1996/2588_2588/20130101/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1996-2588_2588-20130101-de-pdf-a.pdf
- Fischer, A. (2012). Zulassung als Steuerungsinstrument. In T.E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer explorativen Studie* (S. 7–10). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Fischer, A. (2014). *Hochschulweiterbildung in einem heterogenen Feld. Bericht zu Händen der Geschäftsstelle des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrats*. Arbeitsdokument Geschäftsstelle SWIR 3/2014: Bern.
- Fischer, A. (2017). Wirkungsvolle Interessenvertretung der universitären Weiterbildung in der Schweiz: Swissuni. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 151–158). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gellert, C. (1991). Andersartig, aber gleichwertig. Anmerkungen zur Funktionsbestimmung der Fachhochschulen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (1), 1–25.
- Hedinger, F. (2023). *Micro-Credentials: Aktuelle Entwicklungen in der Schweiz und auf internationaler Ebene. Grundlagenbericht*. Zürich: SVEB. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://alice.ch/de/publication/grundlagenbericht-micro-credentials-2023/>
- HFKG – Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz. *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich, 01. März 2021*. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2021/68/de>
- Hörr, B. & Jütte, W. (2017). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (1997). *Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen. Positionen*. Abgerufen am 25. April 2024 von <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/profilelemente-von-universitaeten-und-fachhochschulen/>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2016). *Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems*. Abgerufen am 25. April 2024 von <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-hochschulen-als-zentrale-akteure-in-wissenschaft-und-gesellschaft-eckpunkte-zur-rolle-und-zu-d/>

- Klockner, C. (2010). *Die Fachhochschulrektorenkonferenz (FRK) auf dem Weg zur Vereinigung mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1972-1995. Entwicklungsgeschichte, Stellungnahmen und Beschlüsse, Positionsbestimmungen.* Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 6. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1967). *Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg.* Reihe A Nr. 5. Villingen.
- Lobe, C., Pohlmann, S. & Walber, M. (2023). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2021. Ausgerichtet von der Philipps-Universität Marburg und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung inkl. Sonderbericht zum Projekt „Akteursprofile in der wissenschaftlichen Weiterbildung“.* Abgerufen am 25. April 2024 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2021/Evaluationsbericht_Digital_2021.pdf
- Lockstedt, M., Seitter, W. & Sweers F. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft. In B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2024* (S. 219–234). Opladen u. a.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:28704>
- Mayer, W. (1997). *Bildungspotential für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel. Die Entstehung des Hochschultyps „Fachhochschule“ in Nordrhein-Westfalen 1965-1971.* Düsseldorf: Schriften zur neueren Landesgeschichte und zur Geschichte Nordrhein-Westfalens. Essen: Klartext Verlag.
- Minks, K.-H., Netz, N., & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven.* Hannover: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-81206-9>
- Pasternack, P. (2008). Analyse von Stärken und Schwächen der ostdeutschen Hochschulen anhand ihrer Rankingpositionen. In M. Winter (Hrsg.): *Hochschulkampagne Studieren in Ostdeutschland* (S. 1–12). Abgerufen am 25. April 2024 von http://www.peer-pasternack.de/texte/Analyse_von_Staerken_und_Schwachen_der_Ost-HS.pdf
- Reum, N., Nickel, S. & Schrand, M. (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.* <https://doi.org/10.25656/01:20621>
- SBFI – Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2024). *Microcredentials.* Abgerufen am 25. April 2024 von <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/bwb/wb/microcredentials.html>
- Schneider, J. & Hetze, P. (2012). *Hochschul-Barometer. Hochschulfinanzierung – Wunsch und Wirklichkeit. Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen.* Abgerufen am 25. April 2024 von <https://www.hochschulbarometer.de/2012>
- Schulze, M. (2019). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung. Die Institutionalisierung des Masterstudiengangs Sozialmanagement an deutschen Fachhochschulen.* Baden-Baden: Nomos.
- Schulze, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung und der Strukturwandel in Ostdeutschland. Schlaglichter auf regionale Hochschulen im Wandel. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 30–39. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7176>
- 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.), *Transformationen der Sozialen Arbeit in Ostdeutschland* (S. 19–38), Berlin: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742674>
- Schulze, W. (2002). Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur zukünftigen Entwicklung der Fachhochschulen. *Die neue Hochschule*, 43(5), 7–11. <https://doi.org/10.11588/pb.2013.1.10346>
- Stichweh, R. (2013). *Die Unhintergebarkeit von Interdisziplinarität: Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne.* SAGW-Colloquium: „Disziplin / Discipline“. Abgerufen am 25. April 2024 von https://www.fw.uni-bonn.de/de/abteilungen/demokratieforschung/team/prof-dr-rudolfstichweh/papers/papers/pdfs/101_stw_die-unhintergebarkeit-von-interdisziplinaritaet.pdf
- Swissuni (2023). *Positionspapier zu Micro-Credentials.* 22.6.2023. Abgerufen am 25. April 2024 von https://commonweb.unifr.ch/Acad/Formation/Pub/Mailing/Swissuni_Microcredentials_d.pdf
- swissuniversities (2018). *Organisationsreglement der Rektorenkonferenz der schweizerischen Hochschulen* (Erlassen von der Rektorenkonferenz am 20. September 2018; genehmigt vom Hochschulrat am 15. November 2018). Abgerufen am 25. April 2024 von https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Organisation/2019-d_Organisationsreglement_der_Rektorenkonferenz.pdf

- Teichler, U. (1974). Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf" an sozialer Ungleichheit. In *Sonderdruck aus Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(3), S. 197–209.
- Teichler, U. (2005 [1974]). Statusdistribution und Selektionsfunktion der Hochschulen. In U. Teichler (Hrsg.), *Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten* (S. 51–61). Frankfurt, New York: Campus.
- Tremp, P. (2020). „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 123–136). Wiesbaden: Springer.
- Weber, K. (i. E.). Differenzierung, Systembezug und Dynamik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Weber, K. (2012). Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss. In T. E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?* (S. 19–32). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Weber, K., Balthasar, A., Tremel, P. & Fässler, S. (2010). *Gleichwertig, aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Basel: Gebert Rütli Stiftung.
- Weber, K., Tremel, P., Balthasar, A. & Fässler, S. (2010). *Programmatische Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*. Arbeitsbericht 38. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Wolter, A. (2005). Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber, (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 93–111). Münster u. a.: Waxmann.
- Wolter, A. (2016). Die Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In A. Borgwardt (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen* (S. 23–36). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- WR – Wissenschaftsrat (2006). *Empfehlungen zur zukünftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem*. Abgerufen am 25. April 2024 von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7067-06.pdf>
- WR – Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen im Hochschulsystem*. Abgerufen am 25. April 2024 von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf>
- Würmseer, G. (2010). *Auf dem Weg zu neuen Hochschultypen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, T. E. (2012). Die Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengänge in der deutschsprachigen Schweiz. Eine Untersuchung zu den Praktiken und Problemen. In T.E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung?* (S. 33–61). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Zimmermann, T. E. (2016). Lebenszyklen hochschulischer Weiterbildungsstudiengänge in der Schweiz. Reflexionsfragen und Fallbeispiele für ein proaktives Gestalten. In T. E. Zimmermann, W. Jütte & F. Horváth (Hrsg.), *Arenen der Weiterbildung* (S. 170–187). Bern: hep verlag.
- Zimmermann, T. E. (2019). Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft. Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 22–29. <https://doi.org/10.4119/zhwb-1569>.
- Zimmermann T. E. (2020a). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 609–627). Wiesbaden: Springer VS.
- Zimmermann, T. E. (2020b). Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung Schweiz. Bestandesaufnahme zu Akteuren und Forschungsbemühungen. In W. Jütte, M. Konradtjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 95–110). Bielefeld: wbv.
- Zimmermann, T. E., Müller, M. & Fischer, A. (2011). *Der „MAS“ in der Schweiz. Ergebnisse einer explorativen Analyse* (2., überarbeitete Auflage). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.

Autorinnen

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

Dr.'in Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@unibe.ch

Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Impulse aus einer Befragung der Lehrenden in Baden-Württemberg

ANA-MARIA BODO-HARTMANN

GALINA NOVIKOVA

Abstract

Der Beitrag ist im Rahmen des Projekts „Hochschulweiterbildung@BW“ entstanden. Er fokussiert die Professionalisierungsbedarfe der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgehend von einer im Frühjahr 2023 in Baden-Württemberg durchgeführten Online-Befragung sowie Erkenntnisse aus den Erfahrungen im Projekt. Ausgewählte Ergebnisse der durchgeführten Befragung zu den Bedarfen der Lehrenden werden präsentiert und diskutiert. Zudem werden unterschiedliche Professionalisierungsangebote vorgestellt, die im Projekt konzipiert und teilweise umgesetzt wurden. Hiermit werden Möglichkeiten aufgezeigt, Professionalisierungsstrukturen für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzubauen und die bisherigen Erfahrungen mit dem geplanten hochschuldidaktischen Angebot für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung analysiert.

Schlagerworte: wissenschaftliche Weiterbildung, Professionalisierung der Lehre, Hochschuldidaktik, Qualitätsentwicklung, Professionalisierungsstrukturen

1 Einleitung

Neben Lehre und Forschung stellt die wissenschaftliche Weiterbildung eine der zentralen Kernaufgaben der Hochschulen

dar. Dabei gewinnt sie seit geraumer Zeit auch hochschulpolitisch an Bedeutung, nicht zuletzt aufgrund des wachsenden Bedarfs nach gut ausgebildeten Fachkräften. Somit „wird auch zunehmend die Frage nach den Lehrkompetenzen des in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätigen Personals virulent“ (Seitter, 2015, S. 8). „[D]er Qualität der Lehre in der Hochschulweiterbildung [kommt] zwar schon lange eine zentrale Bedeutung zu, dennoch ist das Feld aus einer dezidiert hochschuldidaktischen Perspektive kaum bearbeitet worden“ (Jütte, 2014, S. 7). Im Fokus der hochschuldidaktischen Forschung stand vor allem die grundständige Lehre, weshalb „Fragen nach den spezifischen Herausforderungen, Problemstellungen und Kompetenzen der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung bislang kaum bearbeitet worden sind“ (Seitter, 2015, S. 8).

Dennoch wird die Erforschung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung seit einiger Zeit immer bedeutender. Dies zeigt sich nicht zuletzt in den zahlreichen Studien und Publikationen der letzten Jahre, die sich explizit mit der Lehre und den Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandersetzen¹ (vgl. Braun, Rumpf & Rundnagel, 2014; Cendon, 2014; Fischer, 2014; Schmid & Wilkesmann, 2018; Wagner, Vorberg, Schmitz & Wilkesmann, 2020; Wilkesmann, Vorberg & Schmid, 2020).

Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen des Projekts „Qualitätssiegel“ als ein von EVALAG (Evaluationsagentur Baden-Württemberg)² geleitetes Teilprojekt von „Hochschulweiter-

- 1 Viele Publikationen sind im Wettbewerb Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entstanden. Durch das Projekt förderten Bund und Länder von 2011 bis 2020 den Auf- und Ausbau weiterbildender Studienangebote für neue Zielgruppen.
- 2 EVALAG ist ein national und international tätiges Kompetenzzentrum für Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung im Hochschul- und Wissenschaftsbereich. Als Stiftung des öffentlichen Rechts bietet die Agentur satzungsgemäß ein breites Leistungsspektrum, das sich an alle Hochschultypen und an sonstige wissenschaftliche Einrichtungen sowie Ministerien richtet.

bildung@BW³ (2021–2024) entstanden. Mit dem Teilprojekt (Laufzeit: 2022–2024) übernimmt EVALAG einerseits die Begleitung der Qualitätssicherung und -entwicklung der Weiterbildung an staatlichen Hochschulen und Akademien in Baden-Württemberg und andererseits die Entwicklung und Durchführung von Austausch- und Weiterbildungsangeboten für verschiedene Zielgruppen. Zu den adressierten Zielgruppen gehören Lehrende, für die gezielte hochschul- und mediendidaktische Professionalisierungsangebote mit Fokus auf den Besonderheiten von Erwachsenenbildung und Weiterbildung entwickelt werden.

Ziel des Artikels liegt darin, die Erfahrungen zu thematisieren, die im Laufe des Projekts beim Aufbau von Professionalisierungsstrukturen für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung gesammelt worden sind. Hierfür werden folgende Fragen adressiert: Welche Bedarfe identifizieren Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung bezüglich der eigenen Professionalisierung? Wie könnte ein Austausch- und Professionalisierungsangebot zur Deckung dieser Bedarfe aussehen und was ist beim Aufbau dieses Angebots zu berücksichtigen?

Der Beitrag basiert primär auf Ergebnissen einer im Teilprojekt durchgeführten Lehrendenbefragung, auf Fokusgruppengesprächen sowie auf Erkenntnissen aus einer geplanten Austausch- und Weiterbildungsreihe für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Nach einer kurzen Schilderung der Ausgangslage mit Verweis auf die Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung und mit Hintergrundinformationen zum Projekt (Kap. 2) wird die bereits erwähnte Online-Befragung thematisiert. Hierfür wird zunächst das methodische Design vorgestellt (Kap. 3). Danach werden die empirischen Ergebnisse präsentiert und diskutiert (Kap. 4). In Kapitel 5 wird das konzipierte Austausch- und Weiterbildungsangebot für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung vorgestellt sowie auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die sich diesbezüglich im Laufe des Projektes ergeben haben. Kapitel 6 bietet ein Fazit über die Projekterfahrungen.

2 Professionalisierung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die disziplinäre „Verortung der ‚Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen‘ ist bis heute unklar“ (Baumhauer

2020, S. 186). Hochschulische Weiterbildungsangebote stehen aufgrund ihrer strukturellen Rahmenbedingungen im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Weiterbildungsmarkt und unterliegen „der nachfrageorientierten Marktlogik“ (Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann, 2020, S. 27). Dies prägt auch die Lehre in diesem Bereich. Die besondere Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen „Forschung (Wissenschaft), Lehre (Bildung) und Berufspraxis (Handlungsfelder) erfordert spezifische Lehrkompetenzen“ (Seitter, 2015, S. 7). Nach Jankow (2018, S. 3) sind drei zentrale didaktische Themen für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung von zentraler Bedeutung: „der Umgang mit der [...] Heterogenität, die Gestaltung von Wissensvermittlung im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis [und] die Sicherung der Lernergebnisse und die Gestaltung angemessener Prüfungsformate“. Insbesondere die organisationale Ausgestaltung (berufsbegleitende Studienform und Dienstleistungsorientierung) wirkt sich auf die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus (Braun et al., 2014, S. 19). Ferner werden Lehrende vor dem Hintergrund der stark ausgeprägten Heterogenität der Teilnehmenden mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen konfrontiert, die es zu berücksichtigen gilt (Cendon, 2014, S. 30–31), wobei dies mitunter auch neue Lehr- und Lernformen erforderlich macht (Baumhauer, 2020, S. 186). Erwähnenswert ist auch der Einsatz von Online-Elementen zur flexiblen Gestaltung der Lehre (Cendon, Elsholz, Speck, Wilkesmann & Nickel, 2020, S. 24).

Angesichts der Besonderheiten der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung galt es im Rahmen des Projekts, spezifische Unterstützungsangebote für die Lehrenden in Baden-Württemberg zu entwickeln. Hierfür wurden unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, allen voran die Gründung der Arbeitsgruppe Hochschuldidaktik (AG Hochschuldidaktik) sowie die Durchführung einer Lehrendenbefragung, auf die im vorliegenden Beitrag ausführlich eingegangen wird. Zur Identifizierung von Synergien und im Sinne eines koordinierten Vorgehens fanden darüber hinaus Abstimmungen mit einzelnen Angehörigen von baden-württembergischen Hochschulen statt, an denen strukturierte Weiterbildungsangebote für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung durchgeführt werden. Außerdem erfolgte ein punktueller Austausch zu den Erfahrungen und Erkenntnissen aus einem bereits abgeschlossenen hessischen Projekt mit vergleichbaren Zielsetzungen (Braun et al., 2014). Des Weiteren wurden im Oktober 2023, März und September 2024 drei Fokusgruppengespräche mit verschiedenen Stakeholdern in der wissenschaftlichen und künstlerischen Weiterbildung durchgeführt. Das Projektteam

3 Das Projekt ist Teil der Weiterbildungsoffensive WEITER.mit.BILDUNG@BW, setzt sich aus mehreren Teilprojekten zusammen und verfolgt vielfältige Ziele zur Förderung und Sichtbarmachung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Siehe mehr zur Weiterbildungsoffensive unter: <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/weiterbildungsoffensive-mit-einem-klick-in-die-welt-der-weiterbildung-an-hochschulen/>, abgerufen am 05. Februar 2024. Weitere Informationen zum Projekt „Hochschulweiterbildung@BW“ sind unter folgender Website zu finden: <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/wissenschaftliche-weiterbildung/>, abgerufen am 06. Februar 2024.

beabsichtigte, für die Fokusgruppengespräche insbesondere Leitungen von Hochschulen bzw. Weiterbildungseinrichtungen, Programmplanende sowie Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu gewinnen. Es erwies sich als besondere Herausforderung, die Gruppe der Lehrenden zu erreichen, sodass es nicht möglich war, die Perspektive dieser Zielgruppe bei den Fokusgruppengesprächen zu vertreten.

In der AG Hochschuldidaktik sind die drei Landesdidaktikzentren (*Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten des Landes Baden-Württemberg (HDZ)*, *Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik* für die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (GHD) und das *Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen* der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (ZHL)) sowie EVALAG vertreten. Ziel der Arbeitsgruppe ist es, die Bedarfe der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg zu identifizieren und darauf aufbauend gezielte Angebote zu entwickeln, die das bereits bestehende Programm der jeweiligen Landeshochschuldidaktikzentren ergänzen (HDZ o. J., GHD o. J., ZHL o. J.). Somit sollen Synergien zur Deckung der identifizierten Bedarfe genutzt werden. Die Sitzungen der AG Hochschuldidaktik finden mehrmals im Jahr statt.

Es stellte sich heraus, dass das bisherige Angebot der Landeshochschuldidaktikzentren zwar indirekt unterschiedliche Aspekte abdeckt, die für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung relevant sind, dass die Angebote sich aber nicht explizit an die Lehrenden in diesem Bereich richten⁴. Ein explizites Ziel des Teilprojektes liegt darin, derartige Angebote zu entwickeln. Zur bedarfsgerechten Konzeption des geplanten Professionalisierungsangebotes wurde eine Befragung der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg durchgeführt, um die Bedarfe dieser Zielgruppe möglichst genau zu identifizieren.

In den folgenden Abschnitten wird die Konzeption sowie die Durchführung dieser Befragung näher beleuchtet und die resultierenden Ergebnisse präsentiert und diskutiert.

3 Lehrendenbefragung: Methodisches Design

Um Professionalisierungsbedarfe der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu identifizieren und besser

zu verstehen, wurde zwischen Anfang Februar und Anfang April 2023 eine Online-Befragung mittels LimeSurvey durchgeführt. Der Fragebogen bestand aus 26 (offenen und geschlossenen) Einzelfragen, die in vier Fragegruppen untergliedert waren: Allgemeines, Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung, Unterstützungsangebote für die Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung und Fragen zur Person. Zielgruppe waren Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg. Die Befragung zielte darauf ab, die spezifischen Erfahrungen sowie die Bedarfe der Lehrpersonen im besonderen Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erheben und zu verstehen. Die hierbei gesammelten Daten sollen genutzt werden, um passgenaue Austausch- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln.

Vor der Befragung fand zunächst ein Pretest des Fragebogens statt (n=5). Infolgedessen wurde die Struktur des Fragebogens und die der einzelnen Fragen überarbeitet. Feedback zum Fragebogen kam außerdem von den Hochschuldidaktiker:innen der AG Hochschuldidaktik sowie von einzelnen Personen mit Leitungsfunktion an Weiterbildungseinrichtungen in Baden-Württemberg.

Die Stichprobe der Online-Befragung umfasste Professor:innen, Lehrbeauftragte, Honorarkräfte und wissenschaftliche Mitarbeitende. Insgesamt haben 189 Lehrende von verschiedenen Hochschulen im Land Baden-Württemberg an der Befragung teilgenommen.

Der Kontakt zu den Lehrenden erfolgte über Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen⁵. Hier wurde versucht, alle Einrichtungen im Bundesland zu erreichen. Die genaue Rücklaufquote lässt sich nicht bestimmen, da nicht bekannt ist, wie viele Personen die Einladung zur Teilnahme an der Befragung letztlich erreicht hat.

4 Empirische Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Online-Befragung vorgestellt und analysiert. Im ersten Schritt wird das Profil der Befragten deskriptiv aufgezeigt (Kap. 4.1). Sodann werden die Gründe der Lehrenden, sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu engagieren (Kap. 4.2) und Spezifika der Lehre in diesem Bereich im Vergleich zur grundständigen

⁴ Mittlerweile deckt beispielsweise ein Workshop des HDZ explizit auch die Rahmenbedingungen und didaktisch-organisatorischen Besonderheiten der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung ab.

⁵ In der ersten Runde im Februar 2023 wurden 53 E-Mails an Weiterbildungseinrichtungen und einzelne Hochschulleitungen verschickt, in der Regel an Personen, die für die wissenschaftliche Weiterbildung an ihren Hochschulen verantwortlich sind. In der zweiten Runde im März 2023 wurden 74 E-Mails (vorrangig Erinnerungsmails) an die Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen geschickt. Das Ziel lag darin, möglichst alle Einrichtungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg zu erreichen.

Lehre (Kap. 4.3) aufgezeigt. Danach werden Faktoren des Lehr-/Lernerfolgs in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus Sicht der befragten Lehrenden vorgestellt (Kap. 4.4). Anschließend werden Erfahrungen und Bedürfnisse von Lehrenden an den Professionalisierungsangeboten für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung analysiert (Kap. 4.5) sowie die Bedeutung des kollegialen Austausches für die Lehre in diesem Bereich dargestellt (Kap. 4.6). Zum Schluss werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Befragung zusammengefasst (Kap. 4.7).

4.1 Wer sind die Lehrenden: Profil der Befragten

Von 189 Lehrenden, die an der Befragung teilgenommen haben, sind 52 % Professor:innen, 21,7 % Lehrbeauftragte, 14,3 % wissenschaftliche/künstlerische Mitarbeitende, 6,9 % Honorarkräfte/Dozierende; 4,8 % haben sonstige Positionen⁶. Dabei sind 37,6 % an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW)/Fachhochschule, 28 % an einer Universität, 21,7 % an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW), 10,1 % an einer Hochschule für öffentliche Verwaltung, 8,5 % an einer Pädagogischen Hochschule und 1,6 % an einer Kunst oder Musikhochschule tätig.

Mehr als ein Drittel der Befragten (38,6 %) sind in einer Leitungsposition an ihren Weiterbildungseinrichtungen: 46 % verantworten das Gesamtprogramm und dessen Weiterentwicklung während 26 % für die Organisation und Koordination der verschiedenen Weiterbildungsangebote, nicht aber für die inhaltliche Weiterentwicklung, zuständig sind; die restlichen 28 % sind entweder für die einzelnen Weiterbildungsveranstaltungen und Angebote zuständig oder teilen diese Verantwortung mit anderen Personen.

Unter den Lehrenden ohne Leitungsposition in Weiterbildungseinrichtungen konzipiert die Mehrheit (74,1 %) die Lehreinheiten inhaltlich und didaktisch selbst und ist für deren Weiterentwicklung verantwortlich.

Mit Blick auf den großen Anteil von Professor:innen im Sample wundert es nicht, dass 60,32 % der Befragten eine feste Anstellung an ihrer Hochschule haben, worunter auch einige wissenschaftliche Mitarbeitende fallen. Die meisten Befragten lehren dabei ausschließlich in Baden-Württemberg (98,4 %)⁷.

Bezüglich der Fachzugehörigkeit liegt der Schwerpunkt bei den Befragten im Sample auf den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (44,44 %) sowie Ingenieurwissenschaften (inkl. Informatik) (25,93 %) (vgl. Tab. 1).

WELCHER FACHRICHTUNG FÜHLEN SIE SICH PRINZIPIELL ZUGEHÖRIG?	PROZENT
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	44,44 %
Ingenieurwissenschaften (inkl. Informatik)	25,93 %
Geisteswissenschaften	10,58 %
Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	7,94 %
Mathematik, Naturwissenschaften	6,35 %
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin	1,06 %
Kunst/Musik, Kunstwissenschaft	0,53 %
Keine Angabe	3,17 %
Sport, Sportwissenschaften	0,00 %

Tab. 1: Fachzugehörigkeit der befragten Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB) (n=189) (eigene Darstellung)

Die meisten Befragten haben zwischen drei und 14 Jahren Lehrerschaft in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Sample sind sowohl Lehrende vertreten, die erst seit kurzem in der wissenschaftlichen Weiterbildung unterrichten, als auch solche, die über mehrere Jahre Lehrerschaft auf diesem Gebiet verfügen (vgl. Tab. 2).

WIE LANGE LEHREN SIE SCHON IN DER wWB?	PROZENT
weniger als ein Jahr	3,3 %
1-2 Jahre	10,3 %
3-4 Jahre	20,7 %
5-9 Jahre	25,5 %
10-14 Jahre	18,5 %
15-19 Jahre	6,0 %
20 Jahre und mehr	14,1 %
Sonstiges	1,6 %

Tab. 2: Dauer der Lehrtätigkeit in der wWB (n=184) (eigene Darstellung)

Was den zeitlichen Lehraufwand der Befragten (durchschnittliche Lehrstunden zu jeweils 60 Minuten pro Halbjahr) explizit

⁶ Angegeben wurde hier beispielsweise „Studiengangkoordination“, „Weiterbildungsleiter“ oder „Studiendekan“.

⁷ Einige wenige Befragte lehrten zusätzlich noch in Nordrhein-Westfalen (1,59 %), Hessen und Rheinland-Pfalz (jeweils 1,06 %) oder Bayern (0,53 %).

im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung angeht, fallen die Antworten sehr unterschiedlich aus: 21,5 % unterrichten zwischen eins und fünf Semesterwochenstunden (SWS), 21 % zwischen sechs und zehn SWS und 26,9 % zwischen elf und 15 SWS. Die restlichen Befragten werden nach eigener Einschätzung viel stärker eingesetzt (2,2 % 16 bis 19 SWS; 10,8 % 20 bis 30 SWS; 5,3 % über 40 SWS) oder übernehmen nur einzelne Workshops (5,9 %). Außerdem hat ein kleiner Teil der Befragten Schwierigkeiten damit, den Aufwand in der wissenschaftlichen Weiterbildung genau einzuschätzen (5,9 %).

4.2 Gründe für das Engagement

Im Fokus dieser Befragung steht auch die Frage, aus welchen Gründen sich die befragten Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren (vgl. Tab. 3). Für die Hälfte der Befragten steht hier auf dem ersten Platz die intrinsische Motivation: Hier werden vor allem die Überzeugung an der Wichtigkeit guter Ausbildung für die Zukunft (22,8 %), persönliches Interesse am Thema (18 %) sowie Spaß an der Lehre (13,2 %) thematisiert. Zu den anderen häufig genannten Gründen zählen die Wissensvermittlung und Nachwuchsförderung (25,9 %) sowie Erfahrungsaustausch mit den Berufstätigen (9,5 %). Nicht zu vergessen ist dabei die finanzielle Motivation (13,2 %).

KATEGORIE	ANZAHL	PROZENT
Wissensvermittlung, Nachwuchsförderung	49	25,9 %
aus Überzeugung / ich finde es (für die Zukunft) wichtig	43	22,8 %
persönliches Interesse (am Thema, Fachdisziplin)	34	18,0 %
Geld / Honorar (WB wird attraktiver vergütet)	25	13,2 %
Macht Spaß / Freude an der Lehre	25	13,2 %
Dialog mit der Praxis / Erfahrungsaustausch	18	9,5 %
Gehört zu meinen Aufgaben	10	5,3 %
Motivierte Teilnehmende	8	4,2 %
wird von der HS gewünscht/erwartet / ich wurde angefragt	8	4,2 %
Bedarf an der WB in diesem Fachbereich	8	4,2 %
Interessante Teilnehmende	6	3,2 %
möchte meine Kenntnisse immer aktuell halten / eigenes Lernen, eigene Weiterentwicklung	6	3,2 %

KATEGORIE	ANZAHL	PROZENT
Austausch mit Berufstätigen als Bereicherung für die Forschung	6	3,2 %
Rekrutierungsbasis	5	2,6 %
Sonstiges	21	11,1 %
kein Eintrag	8	4,2 %

Tab. 3: Kategorisierung der Antworten auf die Frage „Aus welchen Gründen engagieren Sie sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung?“ (n=189, offene Frage, Mehrfachnennung möglich) (eigene Darstellung)

4.3 Spezifika der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich zur grundständigen Lehre

Ausgehend von ihren persönlichen Erfahrungen gaben 56,7 % der Befragten an, dass die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung sich stark oder ziemlich stark von der Lehre in grundständigen Studiengängen unterscheidet (vgl. Abb. 1).

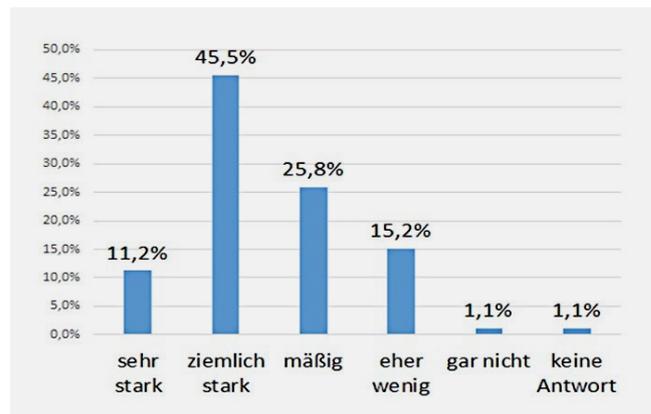


Abb.1: Unterschied zwischen der grundständigen Lehre und Lehre in der wWB (Frage: „Finden Sie, dass die Lehre in der wWB sich von der Lehre in den grundständigen Studiengängen unterscheidet?“; n=178) (eigene Darstellung)

Ein Drittel der Befragten (35,6 %) nennt hier verschiedene didaktische Aspekte (wie z. B. anderes Format und Struktur der Lehrveranstaltungen, mehr kompetenzorientierte, problemlösungsorientierte und strukturierte Lehre) (vgl. Tab. 4). Viele Befragte betonen auch, dass die Zielgruppe in der wissenschaftlichen Weiterbildung anders ist (v. a. heterogener, aber auch mit mehr (Lebens-)Erfahrung und Selbstreflexion). Zu den anderen wichtigen Unterschieden gehört der höhere Praxisbezug der Lehre (21,2 %). Zudem nutzen 47,7 % der Befragten (n=172) andere didaktische Lehr- und Lernformate als in grundständigen Studiengängen. In diesem Zusammenhang geht es vor allem um mehr interaktive bzw. dialogorientierte

Formate (35,4 %), Online-Formate (24,4 %), Gruppenarbeit (15,9 %) und mehr Praxisbeispiele (15,9 %).

ANTWORT	ANZAHL	PROZENT
anderes Format und Struktur der Lehrveranstaltung	52	35,6 %
stärkere Motivation (und Fokussierung) der Teilnehmende (TN), höheres Eigeninteresse	34	23,3 %
andere Zielgruppe	34	23,3 %
höherer Praxisbezug, mehr Fallstudien und Übungen	31	21,2 %
TN mit Berufs- bzw. Praxiserfahrung	26	17,8 %
höhere Erwartungen / höherer Anspruch der TN an Inhalte und Diskurs	17	11,6 %
andere Didaktik (u. a. mehr Blended Learning)	13	8,9 %
weniger verfügbare Zeit für die Inhalte (deswegen kompakter)	9	6,2 %
Vorwissen vorhanden / mehr Vorkenntnisse bei den TN	9	6,2 %
anderes Niveau der TN im negativen Sinne	8	5,5 %

ANTWORT	ANZAHL	PROZENT
kleinere Gruppen	7	4,8 %
stärkere Orientierung an Erfahrungen und Bedarf der TN	5	3,4 %
fordert mehr von der Lehrperson (stärkere Fokussierung, ein deutlich umfassenderes Wissen)	3	2,1 %
geringes (inhaltliches) Niveau	3	2,1 %
Sonstiges	21	14,4 %
kein Eintrag	5	3,4 %

Tab. 4: Kategorisierung der Antworten auf die Frage „Inwiefern unterscheidet sich die Lehre in der wWB von der Lehre in den grundständigen Studiengängen?“ (n=147⁸, offene Frage, Mehrfachnennung möglich) (eigene Darstellung)

Gleichzeitig nutzt nur die Hälfte der Lehrenden, die Unterschiede zwischen der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung und im Grundstudium sehen, grundsätzlich (14 %) bzw. gelegentlich (33,7 %) andere didaktische Lehr- und Lernformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Dabei geht es vor allem um (mehr) Online-Formate, Online-Lehrmaterialien (23,2 %), (mehr) Case Studies und Praxisbeispiele (15,9 %),

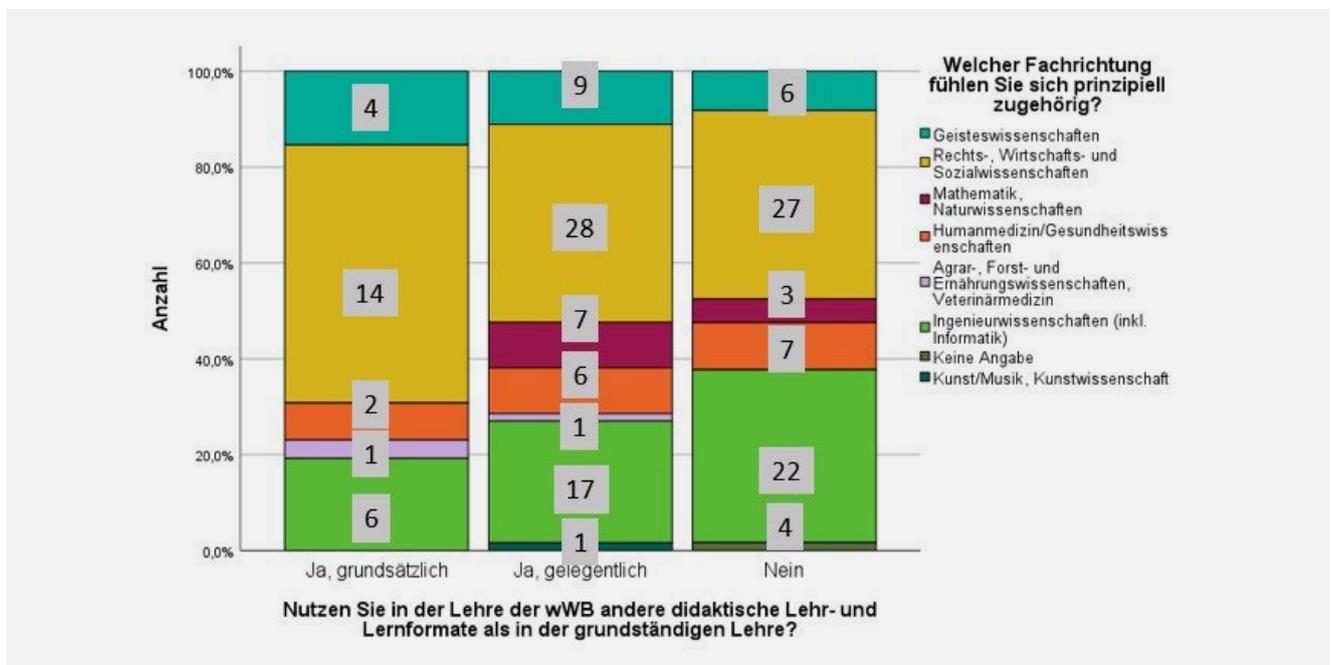


Abb. 2: Auswertung des Zusammenhangs zwischen dem Einsetzen anderer Lehr-/Lernformate und der Fachrichtung von Befragten (n=172, absolute Zahlen)(eigene Darstellung)

⁸ Diese Frage wurde nur an jene Lehrenden gestellt, die in der vorherigen Frage angegeben haben, dass es aus ihrer Sicht einen solchen Unterschied gibt.

Formate, in denen die Aktivität von Teilnehmenden stärker gefördert wird (Diskussionen, Dialog, eigene Beiträge der Teilnehmenden zum Thema) (15,9%), mehr Gruppenarbeit (14,6%) sowie interaktivere Einheiten und Methoden (12,2%).

Jene Lehrende, die zwar solche Unterschiede sehen, aber keine anderen didaktischen Lehr- und Lernformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung nutzen (36,6%), nennen in einer offenen Frage als Erklärung dafür unterschiedliche Gründe, allen voran sehen sie entweder hierfür keinen Bedarf (26,5%) oder sie nutzen bereits in der grundständigen Lehre vielfältige, teils innovative Formate, die sie dann auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung einsetzen können (20,6%).

In der Auswertung der Daten gibt es keine Hinweise auf empirische Korrelationen zwischen dem Einsatz anderer Lehr-/Lernformate und der Fachrichtung der Befragten (vgl. Abb. 2). Mit Ausnahme der Fachrichtung Mathematik, wo es keine Befragten gibt, die grundsätzlich andere Lehr-/Lernformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung nutzen, verteilen sich die Antworten über alle Fachrichtungen relativ ähnlich.

4.4 Faktoren des Lehr-/Lernerfolgs in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Unter den Faktoren, die von den befragten Lehrenden als „sehr wichtig“ für den Lehr-/Lernerfolg in der wissenschaftlichen Weiterbildung genannt werden, steht die „fachliche Kompetenz der Lehrperson auf aktuellem Niveau“ ganz vorne (80,7%). Dabei bleibt die fachliche Kompetenz auch nach

der Zusammenrechnung der Kategorien „sehr wichtig“ und „wichtig“ auf dem ersten Platz, auch wenn sich ihr Vorsprung gegenüber den anderen Faktoren in diesem Fall verringert bzw. nicht mehr so deutlich sichtbar ist (vgl. Abb. 3).

Bei der Auswertung der Antworten auf diese Frage fällt außerdem auf, dass zum einen die didaktische Kompetenz von vielen Befragten als wichtig erachtet wird. Zum anderen wird die Bereitschaft der Lehrperson, sich auf digitale Lehrformate einzulassen, als am wenigsten ausschlaggebend eingeordnet – wenngleich viele Lehrende vorher angegeben hatten, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung gerade die Online-Formate eine bedeutende Rolle spielen.

4.5 Professionalisierungsangebote für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Erfahrungen und Bedürfnisse von Lehrenden

67,9% der Befragten (n=165) haben zu Beginn ihrer Tätigkeit als Lehrperson in der wissenschaftlichen Weiterbildung keine Einführung zu den spezifischen Lehrbedingungen in diesem Bereich erhalten. Auf die konkrete Nachfrage hin, was sie sich – zusätzlich zu den bestehenden hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten an ihren Hochschulen – als Einführung gewünscht hätten, werden vor allem ein spezifisches didaktisches Weiterbildungsangebot (14,7%), individuelle Unterstützung im Bereich Lehre (z. B. rund um Prüfungen, bei der Erstellung von Lehrmaterialien etc. (14,7%), administrative und technische Unterstützung (z. B. vor Ort,

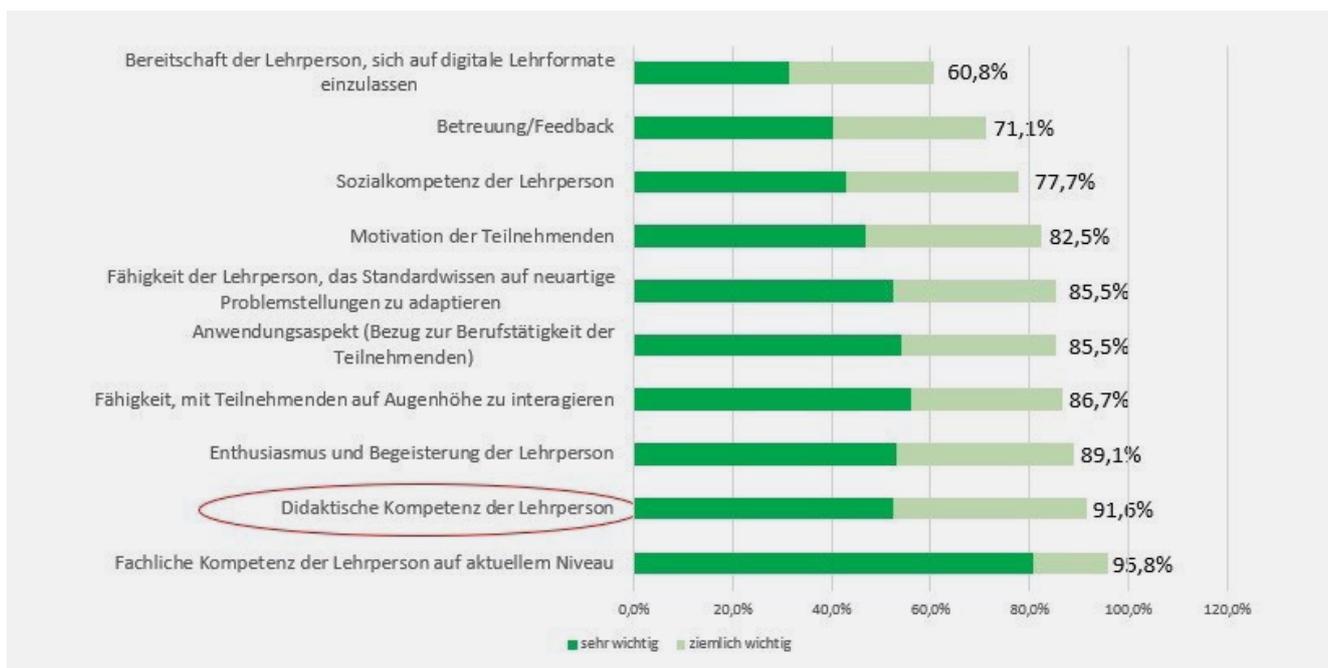


Abb. 3: Inwiefern sind aus Ihrer Sicht die folgenden Faktoren für den Lehr-/Lernerfolg in der wWB entscheidend? (n=166) (eigene Darstellung)

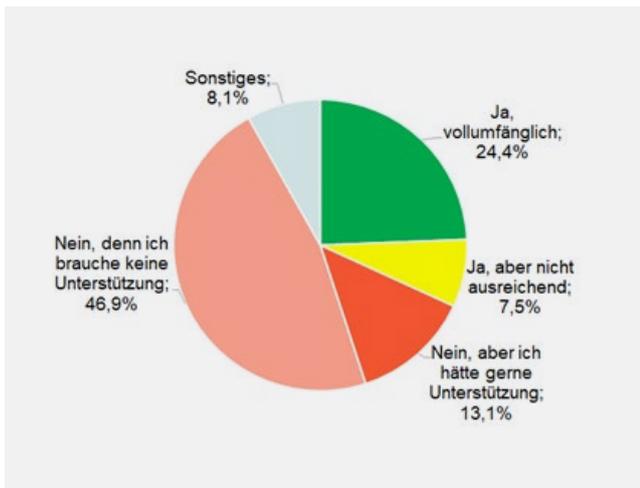


Abb. 4: Werden Sie bei Ihrer Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung didaktisch unterstützt? (n=160) (eigene Darstellung)

bei Anmeldung, Zertifikatsmanagement etc.) (13,5 %) sowie verschiedene Austauschformate (z. B. Austausch mit erfahreneren Professor:innen oder Lehrenden etc.) genannt (8 %). Gleichzeitig betonen 33,1 % der Befragten, dass sie beim Einstieg nichts vermisst hätten.

Auch bei der Frage nach der didaktischen Unterstützung bei der Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung fällt auf, dass fast die Hälfte der Befragten (46,9 %) angibt, keine Unterstützung zu benötigen (46,9 %) (vgl. Abb. 4).

Ein Bedarf an weiteren Angeboten im didaktischen Bereich kann bei etwa 21 % der Befragten ausgemacht werden. Diese Zahl resultiert aus den 7,5 % der Lehrenden, die zwar eine Unterstützung bekommen, aber diese nicht für ausreichend halten, und 13,1 % der Befragten, die gar keine didaktische Unterstützung bekommen, diese aber gerne hätten. Die Befragten geben an, sich Workshops und Austauschformate unter anderem zu folgenden Themen zu wünschen: Zielgruppenadäquate Themenwahl, Lehre und Didaktik an Teilnehmende anpassen, Best-Practice-Beispiele, Formatentwicklung, Interaktions- und Aktivierungsmöglichkeiten von Teilnehmenden, Digitale Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung oder auch Umgang mit Konfliktsituationen.

Die Auswertung der Daten deutet zwar auf keine empirischen Korrelationen zwischen dem Bedarf an didaktischer Unterstützung und dem Alter, Anstellungsverhältnis, der Dauer der Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung hin (vgl. Abb. 5, 6 und 7); es sind aber Tendenzen zu erkennen, vor allem mit Blick auf die mögliche Entwicklung der Professionalisierungsangebote für die Gruppe der Lehrenden, die gar keine spezifische didaktische Unterstützung bekommen, aber gerne eine hätten. Diese Gruppe besteht vor allem aus Lehrenden im Alter von 45-59 Jahren, während gar keine Lehrenden unter 25 oder über 60 Jahre im Sample einen solchen Bedarf haben (vgl. Abb. 5). Dabei findet man in dieser Gruppe keine Lehrbeauftragten (vgl. Abb. 6) sowie keine Personen, die bereits über 15 Jahre Lehrerfahrung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung haben (vgl. Abb. 7).

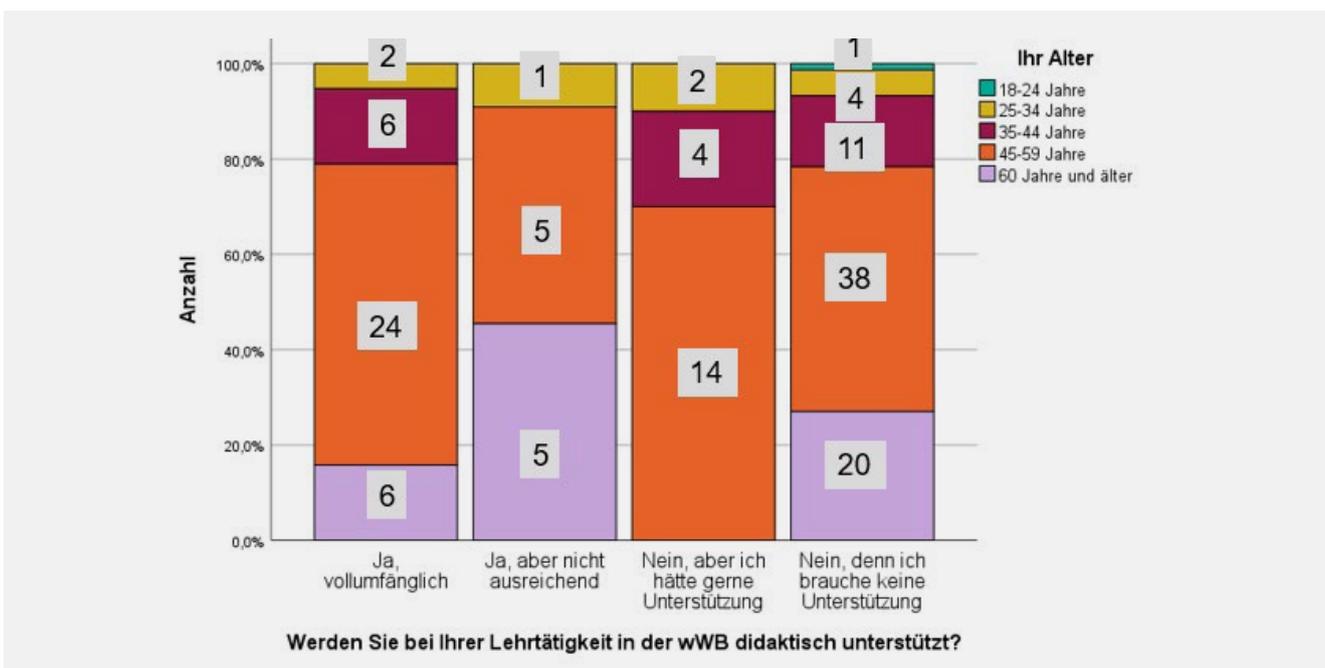


Abb. 5: Auswertung des Zusammenhangs zwischen der didaktischen Unterstützung und dem Alter der Befragten (n=160, absolute Zahlen) (eigene Darstellung)

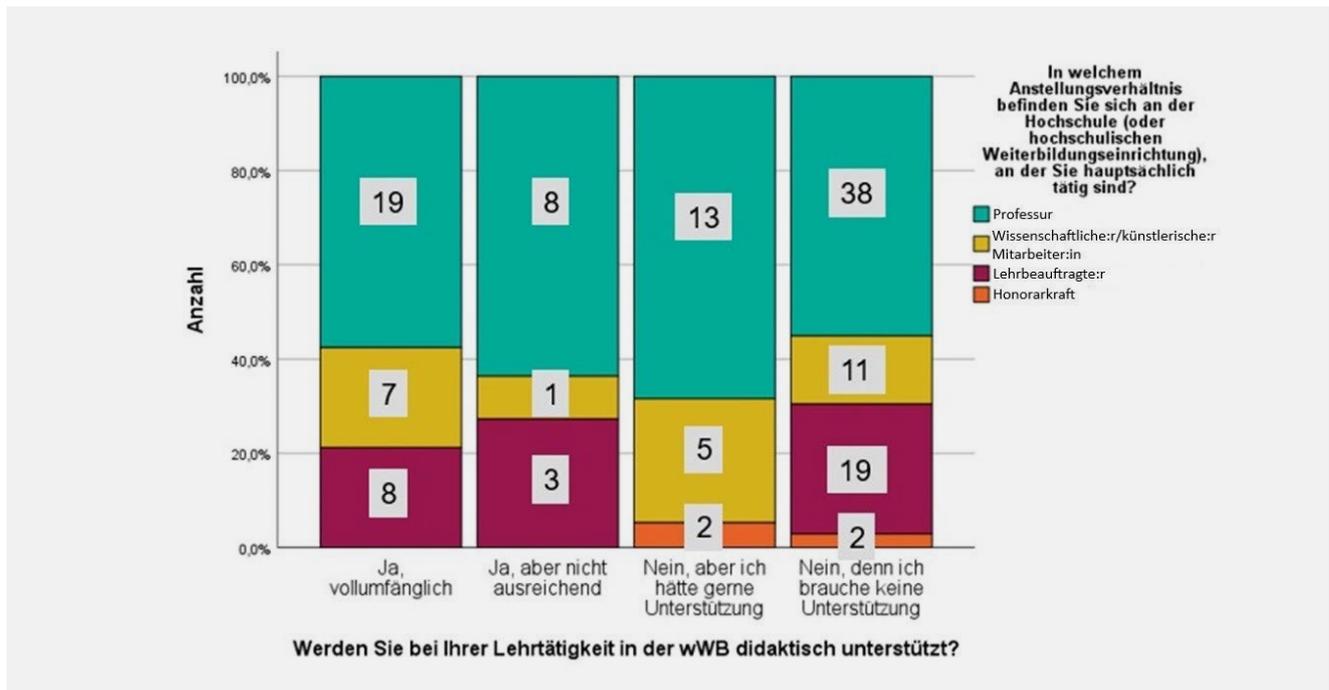


Abb. 6: Auswertung des Zusammenhangs zwischen der didaktischen Unterstützung und dem Anstellungsverhältnis von Befragten (n=160, absolute Zahlen)(eigene Darstellung)

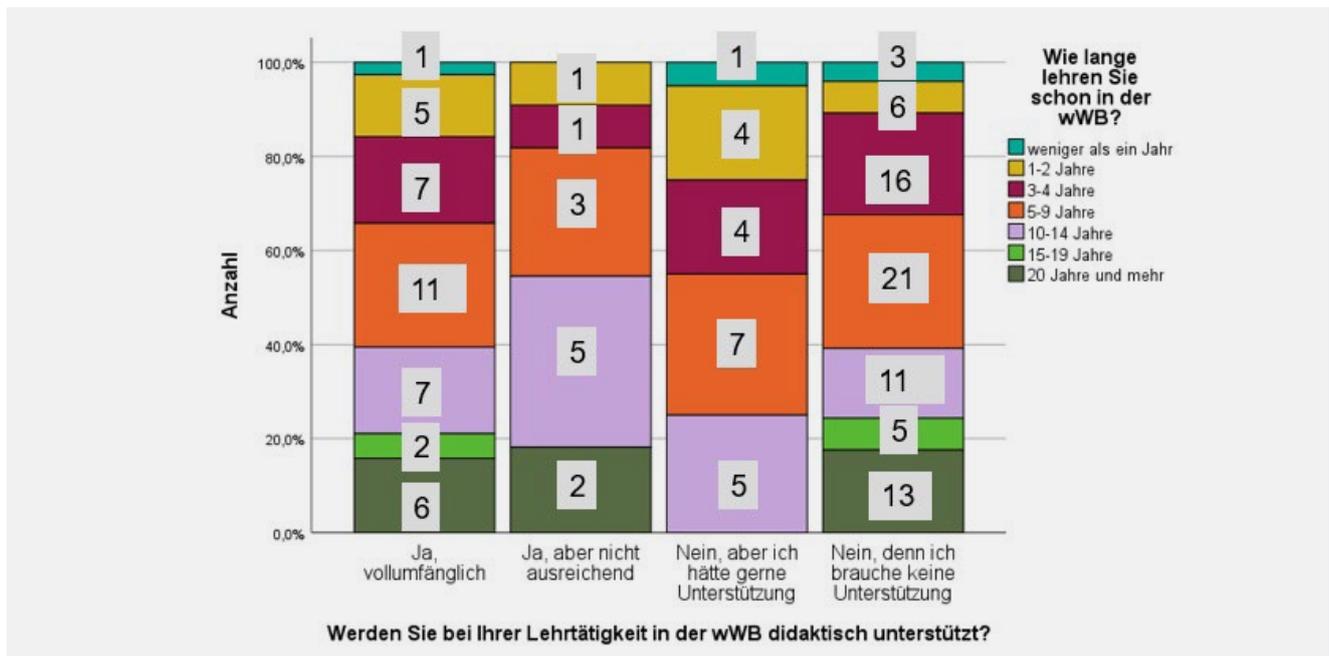


Abb. 7: Auswertung des Zusammenhangs zwischen der didaktischen Unterstützung und der Dauer der Lehrtätigkeit in der wWB (n=160, absolute Zahlen)(eigene Darstellung)

4.6 Kollegialer Austausch und seine Bedeutung für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ein weiteres Thema im Rahmen der Befragung war der Austausch von Befragten mit anderen Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung: 86,5 % halten einen kollegialen

Austausch für wichtig: 37,7 % davon für sehr wichtig und 48,8 % für eher wichtig (vgl. Abb. 8).

Wenn es aber darum geht, ob die Befragten selbst einen solchen regelmäßigen Austausch mit Kolleg:innen über ihre Erfahrungen in der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung haben, fallen die Zahlen geringer aus. Während etwa

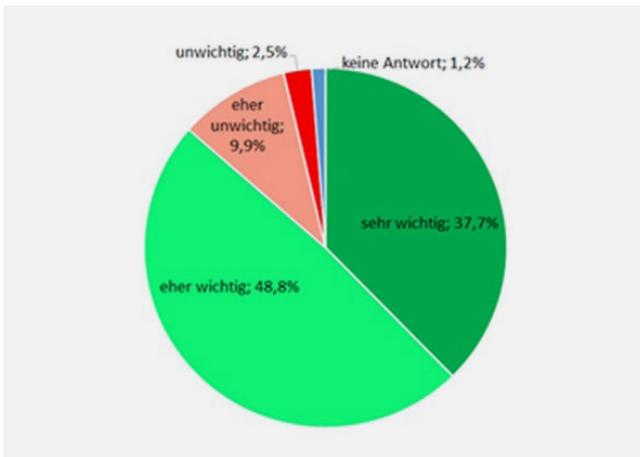


Abb. 8: Was halten Sie allgemein von solch einem kollegialen Austausch? (n=162) (eigene Darstellung)

die Hälfte der Befragten (51,2 %) an einem solchen Austausch teilnimmt, sieht etwa ein Viertel der Befragten (23,5 %) aktuell keinen Bedarf dafür. Es gibt aber noch 16,7 % der Lehrenden, die zwar keinen solchen Austausch haben, aber Bedarf und Interesse daran hätten. In der Auswertung der Daten gibt es keine Hinweise auf empirische Korrelationen zwischen dem Bedarf am Austausch und dem Alter, Anstellungsverhältnis sowie Hochschultyp der Befragten.

Ebenso gibt es keine Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem Bedarf an einer spezifischen didaktischen Unterstützung und dem regelmäßigen Austausch mit den Kolleg:innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Abb. 9).

4.7 Zusammenfassung und Diskussion

Die Analyse der empirischen Daten aus der Lehrendenbefragung in der wissenschaftlichen Weiterbildung erlaubt es, folgende Schlussfolgerungen zu ziehen:

1. Die Mehrheit der Lehrenden (77 %) ist 45 Jahre und älter. Es sind vorwiegend Professor:innen, die bereits über viele Jahre Lehrerfahrung verfügen, zum Teil auch im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung: 64,1 % der Befragten lehren seit mindestens fünf Jahren in diesem Bereich.
2. Ein Großteil der Befragten haben zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung keine Einführung in die Lehre zu den spezifischen Lehrbedingungen in diesem Bereich erhalten, haben aber ihrer Selbsteinschätzung zufolge in den darauffolgenden Jahren den eigenen Weg gefunden. Den meisten sind Unterschiede zwischen der grundständigen Lehre und der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung bewusst, weshalb etwa die Hälfte der Befragten in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch – zumindest gelegentlich – andere didaktische Lehr- und Lernformate als in der grundständigen Lehre nutzt. Die andere Hälfte der Befragten sieht entweder keine Notwendigkeit, andere Formate zu nutzen oder nutzt die gleichen didaktischen Ansätze sowohl in der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch in der grundständigen Lehre.
3. Die meisten Befragten schreiben der didaktischen Kompetenz für den Lehr-/Lernerfolg in der wissenschaftlichen

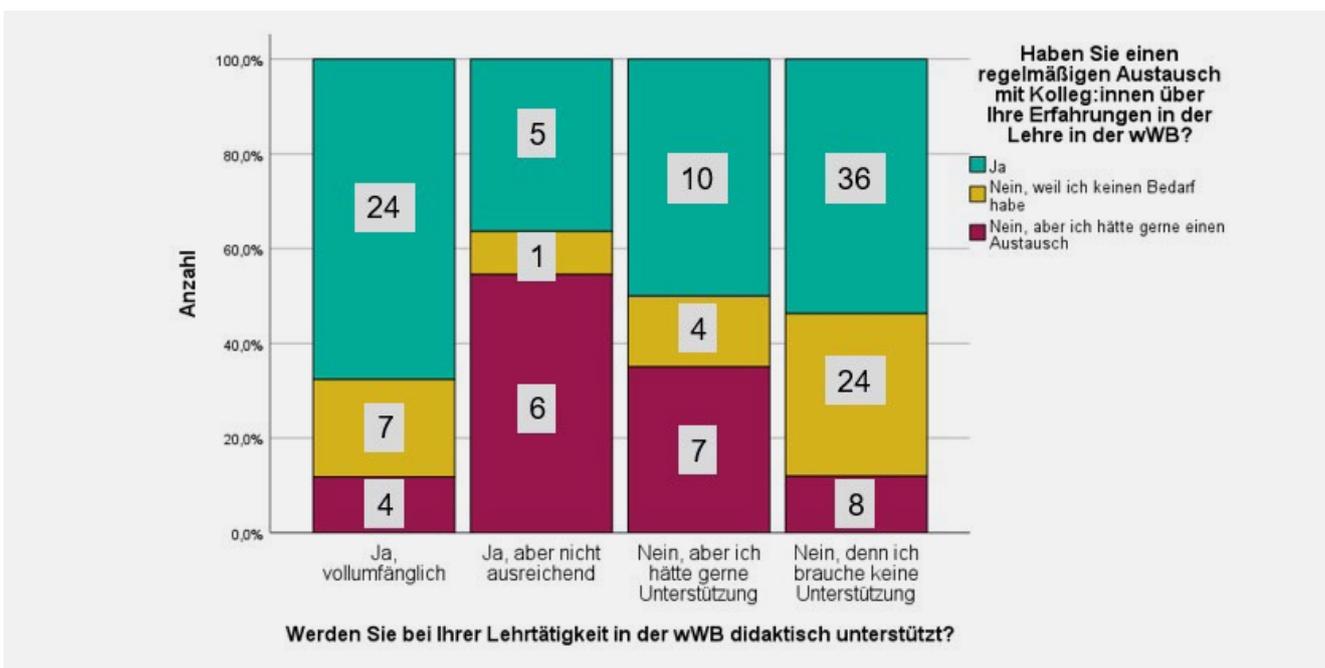


Abb. 9: Auswertung des Zusammenhangs zwischen der didaktischen Unterstützung und dem regelmäßigen Austausch mit Kolleg:innen über die Lehre in der wWB (n=160, absolute Zahlen) (eigene Darstellung)

Weiterbildung eine wichtige Rolle zu. Gleichzeitig ist der Anteil der Lehrenden im Sample, die den eigenen Angaben zufolge Bedarf an einer zusätzlichen spezifischen didaktischen Unterstützung haben mit etwa 21 % geringer als vom Projektteam angenommen. Dazu zählen sowohl die Lehrenden, die bereits eine solche Unterstützung an ihren Hochschulen bekommen, sie aber für nicht ausreichend halten, als auch diejenigen, die gar keine Unterstützung erhalten, aber sich diese wünschen würden. Beide Gruppen könnten die Zielgruppe für weitere Professionalisierungsangebote für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellen.

4. Ein regelmäßiger Austausch mit Kolleg:innen scheint für die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung wichtig zu sein. Dennoch ist hier der Anteil von Lehrenden, die Interesse an zusätzlichen Angeboten bzw. Austauschformaten hätten, relativ gering (16,7 %). Die anderen sind entweder bereits durch den Austausch an ihren Hochschulen gut versorgt (51,2 %) oder haben aktuell keinen Bedarf an einem solchen Austausch (23,5 %). Dabei gibt es keine Hinweise auf Korrelationen zwischen dem Bedarf am Austausch oder didaktischer Unterstützung und dem Alter, Anstellungsverhältnis, Dauer der Lehrtätigkeit sowie Hochschultyp.

Es wurde versucht, die im Rahmen der Online-Befragung gesammelten Daten zur passgenauen Entwicklung von Professionalisierungsangeboten für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung heranzuziehen. Dieses Angebot gilt es im folgenden Kapitel näher zu beleuchten.

5 Austausch- und Weiterbildungsangebot für Lehrende

Die Entwicklung der hochschul- und mediendidaktischen Professionalisierungsangebote folgt einer rollierenden Planung, die mit einer laufenden Anpassung der geplanten Veranstaltungen einhergeht. Zur Konzeption des Angebots (2022-2023) wurde insbesondere die bereits vorgestellte Lehrendenbefragung entwickelt, durchgeführt und ausgewertet; ferner fand ein Austausch mit verschiedenen Akteur:innen statt (vgl. Kap. 2). Die Ergebnisse der Befragung wurden einerseits in der AG Hochschuldidaktik und andererseits im Rahmen eines Austauschforums mit Vertreter:innen der baden-württembergischen Hochschulen vorgestellt und diskutiert.

Auf dieser Grundlage wurde ein Austausch- und Qualifizierungsangebot für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg entwickelt, das seit Herbst 2023 bis zum Ende der Projektlaufzeit im Dezember 2024 umgesetzt werden soll. Das Angebot richtet sich primär an

Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg und ist für diese Zielgruppe im Rahmen der Projektfinanzierung kostenfrei. Einzelne Veranstaltungen stehen auch Lehrenden aus anderen Bundesländern gegen Gebühr offen.

Dem Angebot liegen drei Formate zugrunde: (a) Workshops, (b) (Online-)Vernetzungsveranstaltungen und (c) ein kollegialer Lehraustausch. Darüber hinaus gehört es zu den Zielen des Teilprojektes, Good-Practice-Beispiele für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu identifizieren. Hierfür wurde ein Leitfaden entwickelt, anhand dessen Lehrende ihre Konzepte vorstellen können, wobei das Transferpotenzial der vorgestellten Lehrkonzepte im Vordergrund steht. Hierdurch soll eine Sammlung von Good-Practice-Beispielen entstehen, die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch nach Ablauf der Projektlaufzeit zur Verfügung steht.

a. Workshops

Es wurde beabsichtigt, halb- bzw. ganztägige Workshops für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Präsenz bzw. online abzuhalten. Thematisch wurden einerseits Workshops geplant, in denen Grundlagen abgedeckt werden (bspw. Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Grundlagen der wissenschaftlichen Weiterbildung), und andererseits Veranstaltungen, die der vertieften Auseinandersetzung mit bestimmten Themen dienen, die für den Bereich als besonders relevant erachtet wurden (bspw. Diversitätssensible Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Digitale Kompetenzen für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Selbstorganisierte Lernprozesse begleiten).

b. (Online-)Vernetzungsveranstaltungen

Als weiterer Baustein des Angebots waren Vernetzungsveranstaltungen vorgesehen. Hier wurde entschieden, diese an insgesamt drei Standorten in Baden-Württemberg sowie online abzuhalten. Somit sollte möglichst vielen Lehrenden eine Teilnahme ermöglicht werden. Die Vernetzungsveranstaltungen verfolgten im Wesentlichen drei Ziele: (1) Vernetzung der Lehrenden, (2) thematischer Austausch zu bestimmten Themen (bspw. spezifische Lernbedarfe, Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements) sowie (3) Vorstellung der bestehenden Angebote der Hochschuldidaktikzentren und ein besseres Verständnis der Bedarfe der Lehrenden.

c. Kollegialer Lehraustausch

Als letzte Komponente sieht das Konzept einen kollegialen Lehraustausch in Online-Form zu vorgegebenen Themen mit einer Dauer von jeweils 90 Minuten vor. Hierbei soll ein moderierter Austausch eine Behandlung von Themen wie Lehrkonzepte in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Rolle der Lehrperson und Erwartungen der Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung oder Integration von studentischer Praxiserfahrung in die Lehre ermöglichen.

Bei der Konzeption und Durchführung der Angebote ergaben sich unterschiedliche Herausforderungen, auf die an dieser Stelle summarisch eingegangen wird. Zu den Gründen können teilweise nur Hypothesen aufgestellt werden.

Erreichbarkeit: Als Hauptherausforderung erwies sich die Erreichbarkeit der anvisierten Zielgruppe. Dies wirkte sich sowohl auf die Dauer der Konzeptionsphase als auch auf die Durchführung der Angebote aus. Dies wurde bereits während der Durchführung der Lehrendenbefragung deutlich und hatte eine Verlängerung des Befragungszeitraums zur Folge. Aufgrund unzureichender Anmeldungen im späteren Verlauf des Projekts musste ein Teil der geplanten Veranstaltungen wieder abgesagt werden. Es konnte beispielsweise keine der vier geplanten Vernetzungsveranstaltungen und kein kollegialer Lehraustausch stattfinden.

Wie eingangs erwähnt, wurde die Einladung zur Teilnahme an der Befragung an Weiterbildungseinrichtungen geschickt mit der Bitte um Weiterleitung an Lehrende, da Kontaktdaten aller Lehrenden nicht öffentlich zugänglich sind. In diesem Zusammenhang wird angeregt, den Lehrenden am Ende einer derartigen Befragung die Möglichkeit zu geben, sich als Interessent:innen zu melden. Mangels Kontaktdaten konnten Lehrende im späteren Projektverlauf kaum direkt auf die geplanten Angebote aufmerksam gemacht werden.

Teilnahmebereitschaft/Kapazitäten: Unter den Lehrenden dürfte der Umfrage zufolge zum Teil Konsens herrschen, dass die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung anders funktioniert als die grundständige Lehre und zum Teil andere Lehrformate erfordert. Allerdings hat dies keinen großen Einfluss auf den individuell wahrgenommenen Weiterbildungs- oder Unterstützungsbedarf. Auch die Motivation bzw. die vorhandenen zeitlichen Kapazitäten der Lehrenden dürften sich auf die (fehlende) Wahrnehmung der Angebote auswirken. Es ist bekannt, dass Lehrende aufgrund der Mehrfachbelastung generell für Fortbildungen schwer zu gewinnen sind. Somit ist davon auszugehen, dass Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die häufig als Lehrbeauftragte, Honorarkräfte o. Ä. tätig sind – bei dieser Befragung trifft dies auf fast ein Drittel der Befragten zu – noch seltener an solchen Angeboten teilnehmen werden. Vor allem im Falle von Lehrenden, die nur punktuell im Laufe eines Semesters unterrichten, dürfte die Motivation zur Teilnahme an halb- oder ganztägigen Professionalisierungsangeboten eher begrenzt sein. Kürzere Formate könnten daher für diese Zielgruppe eventuell ansprechender sein. Zu erwähnen ist außerdem, dass die Angebote verstärkt von potenziellen Multiplikator:innen (bspw. Regional- und Fachnetzwerker:innen, Koordinator:innen, Mitarbeitenden aus den Didaktikstellen) besucht wurden, die ihrerseits Lehrende in unterschiedlichen Formen beraten bzw. unterstützen.

Sichtbarkeit/Bekanntheitsgrad: Einerseits belegen die Ergebnisse der Befragung, dass nicht alle Lehrenden ein Interesse an der Wahrnehmung derartiger Angebote haben. Andererseits ist davon auszugehen, dass die anfänglichen Schwierigkeiten auch darauf zurückzuführen sind, dass bislang keine Strukturen in diesem Bereich vorhanden sind. Somit ist das Vorhandensein solcher Angebote den Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung womöglich gar nicht bewusst.

EVALAG führt zwar bereits seit circa 15 Jahren ein mittlerweile umfassendes Weiterbildungsangebot durch, das sich primär an Hochschulangehörige sowie Gutachtende in Begutachtungsverfahren richtet. Didaktische Angebote werden außerhalb des Projekts jedoch nicht durchgeführt. Daher ist die Agentur als Anbieterin hochschuldidaktischer Professionalisierungsangebote nicht bekannt. Es ist somit wahrscheinlich, dass Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung bei der Suche nach entsprechenden Workshops das Angebot nicht wahrnehmen.

Zeit/Nachhaltige Strukturen: Die Steigerung des Bekanntheitsgrads benötigt Zeit. Unter diesem Gesichtspunkt ergeben sich Limitationen, die der Projektlogik mit einer vorgegebenen Laufzeit inhärent sind. Eine nachhaltige Verankerung des Weiterbildungsangebots ist somit in jetziger Form nicht möglich. Denkbar wäre jedoch, die gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung, den Anstoß für die weitere Kommunikation und Kooperation sowie die generierten Impulse für die Professionalisierung der Lehre auch nach Projektende zu verwerten und auf den Projektergebnissen weiter aufzubauen. Eine Möglichkeit bestünde darin, die durch das Projekt initiierten Strukturen über die Landesdidaktikzentren oder einzelne Hochschulen zu konsolidieren und zu erweitern und somit die im Projekt gestarteten Professionalisierungsanstrengungen fortzuführen.

6 Fazit

Das Ziel des vorliegenden Beitrags lag darin, die im Laufe des Projekts beim Aufbau von Professionalisierungsstrukturen für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung gesammelten Erfahrungen zu schildern. Dabei wurden einerseits die von Lehrenden identifizierten Bedarfe in Bezug auf die Professionalisierung der eigenen Lehre thematisiert und andererseits Möglichkeiten zur Deckung dieser Bedarfe durch ein entsprechendes Professionalisierungsangebot aufgezeigt. Andererseits wurden Herausforderungen sowie Lösungsmöglichkeiten diskutiert.

Obwohl spezifische Professionalisierungsanstrengungen für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung bereits existieren, sind entsprechende Strukturen mit wenigen Ausnahmen kaum etabliert. Hochschuldidaktische Angebote fokussieren vielfältige Aspekte, nehmen aber bislang die Besonderheiten der wissen-

schafflichen Weiterbildung nur punktuell explizit in den Fokus. Die in der Weiterbildung tätigen Lehrenden präsentieren sich – ähnlich wie die Weiterbildungsteilnehmenden selbst – als besonders heterogene Gruppe mit vielfältigen Vorerfahrungen und Bedarfen bezüglich ihrer Professionalisierung. Die durchgeführte Befragung zeigt, dass etwas mehr als ein Fünftel der befragten Lehrenden sich spezifische(re) Professionalisierungsangebote für ihre Tätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung wünscht. Gleichzeitig deuten die Befragungsergebnisse darauf hin, dass Lehrende die Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht durchgängig als solche wahrnehmen und nur im begrenzten Umfang einen spezifischen Weiterbildungsbedarf für diesen Bereich sehen. Kennzeichnend hierfür ist auch, dass eine Vielzahl der geplanten Angebote im Projekt aufgrund unzureichender Anmeldungen abgesagt werden musste.

Angesichts der wachsenden Bedeutung der Hochschulweiterbildung wird die Lehre in diesem Bereich stets relevanter. Umso wichtiger ist es daher, entsprechende Professionalisierungsstrukturen für die Lehrenden in diesem besonderen Handlungsfeld auf- und auszubauen, wofür im Projekt Erkenntnisse und Impulse geliefert wurden, an die zukünftig angeknüpft werden kann. Die Projekterfahrungen deuten gleichzeitig auf bestimmte Herausforderungen hin. Somit müssen sich (neue) anbietende Stellen zunächst etablieren und einen gewissen Bekanntheitsgrad erlangen. Als zweite Herausforderung erweist sich die Zielgruppe der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung an sich: Einerseits ist sie notorisch schwer erreichbar und andererseits fehlt es in der Regel an ausreichender Motivation bzw. zeitlichen Kapazitäten für die Teilnahme an entsprechenden Professionalisierungsangeboten.

Zwar beschränkt sich die im Rahmen des Projekts durchgeführte nicht-repräsentative Befragung auf Lehrende in Baden-Württemberg; es ist jedoch anzunehmen, dass einige Ergebnisse auf den restlichen deutschsprachigen Raum extrapoliert werden können. Für den Aufbau derartiger Professionalisierungsstrukturen lässt sich festhalten, dass ausreichend Vorlaufzeit, gute Kontaktmöglichkeiten zu den Lehrenden, ein hoher Bekanntheitsgrad der anbietenden Stelle sowie eine nachhaltige Verankerung der Angebote keineswegs zu vernachlässigen sind. Schließlich bedarf es einer gewissen Zeit, bis sich eine kritische Masse bildet, sodass entsprechende Angebote Anklang finden können.

Literatur

- Baumhauer, M. (2020). Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 185–202). Bielefeld: wbv.
- Braun, M., Rumpf M. & Rundnagel, H. (2014). Hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das Zertifikatsprogramm „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 19–23. <https://doi.org/10.25656/01:11528>.
- Cendon, E. (2014). Ermöglichen, unterstützen, reflektieren?! Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 29–33.
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (Hrsg.) (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Oldenburg. <https://doi.org/10.25656/01:19035>.
- Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S., Pellert, A. & Wilkesmann, U. (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe 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. 17–38). Münster u. a.: Waxmann.
- Fischer, A. (2014). Lehrende in der Hochschulweiterbildung und ihr didaktischer Unterstützungsbedarf. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 13–18.
- GHD – Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg (o.J.). *Veranstaltungen für Hochschullehrende*. Abgerufen am 12. Februar 2024 von <https://www.hochschuldidaktik.net/fortbildungen>.
- HDZ – Hochschuldidaktikzentrum Baden-Württemberg (o.J.). *Jahresprogramm 2024*. Abgerufen am 12. Februar 2024 von <https://www.hdz-bawue.de/wp-content/uploads/2023/12/HDZ-Jahresprogramm-2024.pdf>.
- Jankow, H. (2018). *Gute Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Qualifizierungsangebote für Lehrende. Kurzbeitrag zur Arbeitstagung „Visionen von Studierendenerfolg“*. Abgerufen am 15. Februar 2024 von https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/qup/dokumente/QUP2_PUB_2_Gute_Lehre_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf.
- Jütte, W. (2014). Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung – ein offenes Projekt. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 7–8.

Schmid, C. J. & Wilkesmann, U. (2018). *Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer Online-Befragung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Hagen. <https://doi.org/10.25656/01:15486>.

Seitter, W. (2015). Geleitwort. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 7–8). Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, O., Vorberg, R., Schmitz, E. & Wilkesmann, U. (Hrsg.) (2020). *Strategien der Motivierung und Rekrutierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. <https://doi.org/10.25656/01:18318>.

Wilkesmann, U., Vorberg, R. & Schmid, C. J. (2020). Motivation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 187–208). Münster u. a.: Waxmann.

ZHL – Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen (o.J.). *Seminare, Workshops und Web-Based-Trainings*. Abgerufen am 12. Februar 2024 von <https://www.zhl.dhbw.de/hochschuldidaktik/angebote>.

Autorinnen

Ana-Maria Bodo-Hartmann, MA
bodo@evalag.de

Galina Novikova, M.A.
novikova@evalag.de

Zertifizierungsverfahren & Professionalisierung Revisited

Bedarfe in der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg

MIRIAM CHEBBAH

ALETTA HINSKEN

STEFANIE KRÖNER

Kurz zusammengefasst ...

Der gesellschaftliche Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung und die Nachfrage von Politik und Unternehmen gehen mit der Frage der Qualität der Angebote und der Professionalisierung der Akteur:innen einher. In diesem Beitrag beleuchten wir Zertifizierungsverfahren und Professionalisierungsangebote, die im Rahmen des Projekts Hochschulweiterbildung@BW in Baden-Württemberg entwickelt und implementiert wurden. Dabei stellen wir die Frage, welche Bedarfe die Einrichtungen haben und was einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Professionalisierung leisten kann. Insbesondere wird dabei Bezug auf Zertifizierungsverfahren und Professionalisierungsangebote genommen. Es werden die Analysen von zwei Fokusgruppen mit Vertreter:innen der baden-württembergischen Hochschulen vorgestellt und diskutiert.

Schlagnworte: Zertifizierung, Qualitätsentwicklung, Professionalisierung, Organisationsentwicklung, wissenschaftliche Weiterbildung

1 Einleitung: Wissenschaftliche Weiterbildung in Baden-Württemberg

Einhergehend mit dem Fachkräftemangel ist ein hoher Bedarf an spezialisiertem Wissen entstanden. Als Industriestandort und Bundesland mit einer hohen Anzahl an Innovationen (Staatsministerium Baden-Württemberg, o. A.) ist die Nachfrage nach Fachwissen besonders relevant. Hier setzt die Weiterbildungsoffensive WEITER.mit.BILDUNG@BW an,

in welcher 13 Millionen Euro in berufsbezogene und wissenschaftliche Weiterbildung investiert wurde. Wissenschaftliche Weiterbildung wird im Teilprojekt Hochschulweiterbildung@BW des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst gefördert (Landtag von Baden-Württemberg, 2022). Dieses besteht aus drei Bausteinen (Müller, 2023, S. 55):

- ▶ Die Plattform Südwissen wurde initiiert, auf der Unternehmen und Einzelpersonen Angebote recherchieren und buchen können.
- ▶ An den Hochschulen wurden Regional- und Fachvernetzer:innen-Stellen geschaffen, deren Aufgabe insbesondere die Angebotserstellung und das Marketing der Angebote ist (Müller, 2023, S. 56).
- ▶ EVALAG (Evaluationsagentur Baden-Württemberg) verantwortet in diesem Projekt die Qualitäts- und Professionalitätsentwicklung. Neben dem Schaffen von Qualitätsstandards und dem Zertifizieren von Einrichtungen und Programmen, auch unter Berücksichtigung von Microcredentials, zählt die Professionalisierung der Leitungen und Mitarbeitenden in den Einrichtungen sowie der Lehrenden zum Portfolio (Landtag von Baden-Württemberg, 2022).

Dieser Aufsatz widmet sich der Qualitätsentwicklung und der Professionalisierung in dem Projekt Hochschulweiterbildung@BW und liefert eine Analyse der darin erfolgten Praxiserfahrungen. Dabei stellen sich die folgenden beiden Fragen zur Bedarfsanalyse sowie zur Eröffnung eines Forschungsfeldes:

- ▶ Welche Bedarfe haben Hochschulen in Bezug auf Qualität und Professionalisierung?

- Welche Angebote können einen Beitrag zu Qualitätsentwicklung und Professionalisierung leisten?

In diesem Werkstattbericht beleuchten wir die Qualitätsentwicklung und die Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung (Kap. 2). Sodann wird das methodische Vorgehen erörtert, welches zwei Fokusgruppeninterviews mit Akteur:innen der wissenschaftlichen Weiterbildung in Baden-Württemberg umfasst, die qualitativ ausgewertet wurden (Kap. 3). Im nächsten Schritt werden die Bedarfe der Einrichtungen in Bezug auf Qualitätsentwicklung und Professionalisierung analysiert (Kap. 4) und die darin gewonnenen Erkenntnisse diskutiert (Kap. 5). Abschließend folgt ein Fazit (Kap. 6), in dem externe Zertifizierungsverfahren und Professionalisierungsangebote im Hinblick darauf analysiert werden, wie sie einen Beitrag zur Selbststeuerungsfähigkeit von Hochschulen leisten können. Ausblickend werden Qualität und Professionalisierung als Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit von Einrichtungen im Paradigma Lebenslangen Lernens analysiert.¹

2 Qualitätsentwicklung und Professionalisierung

Fachkräftemangel, sinkende Geburtenzahlen, die sozial-ökologische Transformation bzw. der gesellschaftliche Wandel in Gänze sowie der strukturelle Umbau des Wissenschaftssystems im Sinne einer „transformativen Wissenschaft“ machen es erforderlich, die Weiterbildung an Hochschulen weiter- bzw. mitzudenken (vgl. Herzog & Kondratjuk, 2024). Das Lebenslange Lernen ist in unserer als „Wissengesellschaft“ bezeichneten Gesellschaft unerlässlich. Die rechtlichen Regelungen der wissenschaftlichen Weiterbildung sind dabei in Bezug auf die weiterbildenden Studiengänge klar geregelt. Doch die Zunahme an Microcredentials bringen Besonderheiten sowie Herausforderungen mit sich. Die rechtliche Grundlage bilden in allen Bundesländern die jeweiligen Landeshochschulgesetze. Das Landeshochschulgesetz des Landes Baden-Württemberg definiert in § 2 Absatz 1 Satz 1 die Weiterbildung als eine der Primäraufgaben der Hochschulen. Als Weiterbildungsformate gelten laut § 31 weiterbildende Studiengänge, die aus konsekutiven Studiengängen ausgegründet werden können sowie die Kontaktstudien (Zertifikatsstudien). Ein zentrales Merkmal in Abgrenzung zu den grundständigen Studiengängen ist die Berufserfahrung der Teilnehmenden, an die explizit angeknüpft werden soll. Entscheidendes Unterscheidungsmerkmal

ist außerdem die Finanzierung, die durch die Teilnehmenden getragen werden muss. Die wissenschaftliche Weiterbildung als Third Mission muss – u. a. aus wettbewerbsrechtlichen Erwägungen – durch eine Gewinn-/Verlustrechnung selbst getragen werden. Die Weiterbildungsangebote werden demnach nicht in der Grundfinanzierung der Hochschulen berücksichtigt (Ihwe & Müller, 2023, S. 176). Vor dem Hintergrund des (bislang) abwesenden Rechtsrahmens, gerade im Vergleich zu den durch die Akkreditierung qualitätsgesicherten Studienangeboten aus der Grundfinanzierung, stellt sich auf dem wachsenden Markt der Weiterbildung² die Frage nach der Qualitätssicherung und der Transparenz.

EVALAG bietet für die Konzeption und die Durchführung von Zertifizierungsverfahren in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen des neuen Qualitätssiegels maßgeschneiderte Verfahren an, die besonders im Feld der Etablierung von Qualitätsstandards zentral sind und an denen sich Weiterbildungsinteressierte orientieren können. Die Konzeption der bedarfsgerechten Zertifizierungsverfahren fußt auf definierten Kriterien. Wesentliches Kriterium für die Zertifizierungsfähigkeit ist die Wissenschaftlichkeit bzw. der akademische Charakter der angebotenen Programme/Einrichtungen. Gegenstand der Begutachtung kann demnach ein einzelnes Programm oder mehrere Programme in einem Bündel sein oder die Einrichtung selbst. Mit dem Qualitätssiegel wird der Einrichtung bzw. dem Programm bestätigt, dass die erforderlichen Zertifizierungskriterien umgesetzt sowie Prozesse und Instrumente zur Qualitätssicherung ihrer Weiterbildungsangebote etabliert wurden. Die Begutachtung berücksichtigt die Qualitätsstandards der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF, 2013) und des Netzwerks Fortbildung Baden-Württemberg (o. A.). Die Kriterien orientieren sich darüber hinaus an den European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Part 1) (ENQA, 2015) und an den Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung von Swissuni (2009). Die Kriterien beachten darüber hinaus Artikel 2 des Studienakkreditierungsstaatsvertrages (Die Länder, 2018) und die Musterrechtsverordnung (KMK, 2017) nach Artikel 4 Absatz 1 und 2 des Studienakkreditierungsstaatsvertrages sowie die landesspezifischen Rechtsverordnungen. Die Begutachtung erfolgt im Rahmen eines Peer-Review-Verfahrens, an dem mindestens drei Gutachtende beteiligt sind, wobei sich die Gutachtendengruppe aus mindestens einer Wissenschaftsvertretung, einer Berufspraxisvertretung und einer Studierenden- bzw. Teilnehmendenvertretung zusammensetzt. Eine Zertifizierung wird für die Dauer von acht Jahren ausgesprochen. Im

¹ Die Finanzierung dieser Forschung und des Beitrags erfolgt im Rahmen des Projekts Hochschulweiterbildung@BW. Unser Dank gilt den Teilnehmenden der Fokusgruppe, die ihre Erfahrungen und ihre Expertise mit uns geteilt haben.

² Im Jahr 2020 finden sich unter den formalen Bildungsaktivitäten 16 Prozent. Der Vergleichswert des Jahres 2018 liegt mit zwölf Prozent prägnant niedriger. Bezogen auf die 18- bis 64-jährigen beziehungsweise die 18- bis 69-jährigen Befragungspersonen liegt die Quote der Teilnahme an formaler Bildung an Hochschulen im Jahr 2020 bei jeweils zwei Prozent und damit prägnant höher als in den Jahren 2016 und 2018 (in beiden Gruppen jeweils 1 %)(BMBF, 2022, S. 16).

Hinblick auf die effiziente Durchführbarkeit bzw. organisationale Machbarkeit der Verfahren für die Hochschulen berücksichtigen die Kriterienleitfäden die bereits bestehenden Qualitätssicherungsmaßnahmen der Hochschulen (EVALAG, 2023). Für die Hochschule als lernende Organisation ermöglichen die bedarfsgerechten Verfahren eine individuelle Betrachtung der meist historisch gewachsenen Organisationsstrukturen.

Neben der Entwicklung des Qualitätssiegels und der Zertifizierung von Hochschulen mit dem Siegel beinhaltet das Teilprojekt die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung durch Weiterbildungen und Vernetzungsangebote. Dabei wurden Weiterbildungen für die Bereiche Qualitätsmanagement, Programmplanung und Lehre konzipiert und angeboten. Diese widmeten sich u. a. den Themen kooperative Angebotsgestaltung, Qualitätsmanagement und Kompetenzentwicklung. Ergänzt werden diese durch Vernetzungs- und Austauschformate wie z. B. Austauschforen und Lunch Time Sessions (z. B. zu den Themen Verfahrensgestaltung, rechtliche Rahmenbedingungen, Selbstberichte, Qualitätsmanagementsysteme. Alle Veranstaltungen wurden als Online-Formate konzipiert, da dies aufgrund der Größe Baden-Württembergs insbesondere für kurze Formate für die Hochschulen sinnvoller und attraktiver ist als Veranstaltungen in Präsenz.

3 Methodisches Vorgehen

Die Online-Fokusgruppen wurden im Oktober 2023 (N=8) und März 2024 (N=6) mit einer Länge von jeweils ca. 90 Minuten durchgeführt. Bei dem Sample wurde auf eine maximale Heterogenität der Teilnehmenden in Bezug auf die folgenden Aspekte geachtet:

- ▶ Funktion innerhalb der Einrichtung (Leitung, Rektoratsmitglied, Lehrperson, Regional- und Fachvernetzer:in³).
- ▶ Hochschultyp
- ▶ Region in Baden-Württemberg
- ▶ Zertifizierung der Hochschule im Rahmen des Projekts Hochschulweiterbildung@BW
- ▶ Geschlecht der Teilnehmenden

Die Fokusgruppen wurden aufgezeichnet, nach den Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018) transkribiert und in Anlehnung an Meyermann und Porzelt (2019) pseudonymisiert. Die Transkripte wurden mit einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2019) ausgewertet. In methodologischer Hinsicht wurde ein zielgerichteter Zugang

gewählt, der es ermöglichte, Fragen zu stellen, welche einen offenen Austausch unter den Teilnehmenden und Moderator:innen der Fokusgruppen fördern sollten. Zentral war dabei ein Austausch auf Augenhöhe, der kritische Perspektiven auf Qualitätsentwicklung und Professionalisierung ermöglicht hat.

4 Bedarfe der Einrichtungen und Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung sowie Professionalisierung

In der Analyse der beiden Fokusgruppen zeigten sich vier Bedarfsbereiche, in denen sich die Einrichtungen in Bezug auf Qualitätsentwicklung und Professionalisierung bewegen. Gleichzeitig ermöglicht die Analyse der Fokusgruppen einen Blick auf die Frage, was einen Beitrag dazu leisten kann, diese Bedarfe zu decken und welche Rolle Zertifizierungsverfahren und einrichtungsübergreifende Professionalisierungsangebote dabei spielen.

Dabei zeigt sich ein – nicht bei allen Einrichtungen vorhandener – Bedarf nach einer externen Qualitätssicherung z. B. zur internen Validierung und zur Reflexion von internen Prozessen (Kap. 4.1). Weiter zeigt die Analyse, dass sich die Vertreter:innen der Hochschulen/Akteur:innen der wissenschaftlichen Weiterbildung einen Handlungsspielraum wünschen, wobei gleichzeitig politische Rahmenbedingungen konkret vorgegeben sind. Damit könnten sie in wirtschaftlichen Handlungslogiken und dem gleichzeitigen gesellschaftlichen Bedarf nach Partizipation und Öffnung der Angebote im Paradigma Lebenslangen Lernens professionell handeln (Kap. 4.2). Die Hochschulen plädieren zudem für den Aufbau von Kooperationen und die Entwicklung gemeinsamer Angebote zur Stärkung der Hochschulen, die sich faktisch in einer Konkurrenzsituation zueinander befinden (Kap. 4.3). In Bezug auf die Lehre sehen die befragten Leitungen und Mitarbeitenden in der Programmplanung, Angebotsentwicklung und Programmdurchführung einen Professionalisierungsbedarf. Die Kommunikation dessen an die Lehrenden stellt ein Entwicklungsfeld dar (Kap. 4.4).

4.1 Bedarf nach Zertifizierungen und deren Potential

Die Analyse der Fokusgruppen zeigt ein ausdifferenziertes Diskussionsfeld in Bezug auf die Effektivität und den Nutzen von Zertifizierungsverfahren. Zum einen konnte ein Interesse

³ Im Rahmen von Hochschulweiterbildung@BW wurden 25 Regional- und Fachvernetzer:innen-Stellen an den staatlichen Hochschulen implementiert (Müller, 2023, S. 56). Die Regional- und Fachvernetzer:innen sind ein Bindeglied zwischen den Hochschulen, den Unternehmen und den Weiterbildungsinteressierten. Sie unterstützen die Hochschulen dabei, ihre Weiterbildungsangebote auf der Plattform Südwissen.de zu platzieren und zu vermarkten (Lupfer, o. A.).

an schlanken Verfahren identifiziert werden und zum anderen wurde gleichzeitig der Nutzen der Verfahren im Vergleich zum zeitlichen Aufwand von manchen Einrichtungen hinterfragt. Eine zentrale Hürde im Rahmen des Projektes sind die limitierten Ressourcen in hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen:

„Und es ist halt einfach viel. Es ist viel. Ich muss [weitere Akkreditierungs- bzw. Zertifizierungsverfahren] machen, und jetzt soll ich noch mal was machen und das habe ich bis jetzt nicht verstanden, warum ich das tun soll.“ (C2: 556 ff.)

Dies verdeutlicht die Verdichtung der organisationalen Aufgaben in Relation zu den verfügbaren zeitlichen Kapazitäten und im Hinblick auf den Nutzen. Der größte Mehrwert, der aus Sicht der Teilnehmenden identifiziert wurde, ist die Reflexion eigener Prozesse und Strukturen. Durch die externe Perspektive und der damit einhergehenden Auseinandersetzung mit eigenen Systemen und Prozessen, können neue Entwicklungspotentiale für die Einrichtung sichtbar werden. Dies erscheint insbesondere im Hinblick auf die Anforderungen wirtschaftlicher Handlungslogiken relevant, die ein schnelles Handeln erforderlich machen (Kap. 4.1.1). Im Hinblick auf die Zertifizierungsperspektive zeigt sich ein weiterer Vorteil. Da die Qualitätssicherung der Angebote nicht immer durch das zentrale oder dezentrale Qualitätsmanagement abgedeckt ist (Kap. 4.1.2), kann eine externe Zertifizierung ebenfalls zur Entlastung der internen Organisationsstrukturen (z. B. zentrales Qualitätsmanagement der Hochschule) beitragen. Ob die Zertifizierung für die Entscheidung potentieller Teilnehmender und für Unternehmen als potentielle Kund:innen relevant ist, ist bei den Einrichtungen umstritten (Kap. 4.1.3).

4.1.1 Reflexion eigener Prozesse und Systeme durch die externe Perspektive

Eine weitere Diskussionslinie zeigte sich in Bezug auf bereits vorhandene Verfahren zur externen Qualitätssicherung wie z. B. Akkreditierungen auf Programmebene und Zertifizierungsformate wie die Träger-Zertifizierung der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2020). Die wahrgenommene Redundanz der Verfahren erscheint als nicht zielführend für den damit einhergehenden organisationalen Aufwand. Trotz der Kritik wird in dem folgenden Zitat deutlich, wie die Hochschulen das Qualitätssiegel im Rahmen von Hochschulweiterbildung@BW für sich nutzen konnten:

„Aber im Nachhinein schätzen wir das wirklich sehr, dass wir das gemacht haben und wir finden auch gut, dass wir [regelmäßig] extern zertifiziert, also nochmal auditiert werden. Da wirklich auch drauf geguckt wird und natürlich ist das immer so acht Wochen vorher so, oh nein, jetzt kommt da schon wieder irgendwie [das Zertifizierungsverfahren] und jetzt müssen wir da und so. Aber es ist auch gut,

weil sonst würden wir es nicht machen. Wir haben einfach so viel Personalmangel und alles ist immer dringender und wichtiger. Und wenn dann niemand extern ist, wirklich jährlich kommt und schaut, wird das auch umgesetzt, was wir machen, dann, glaube ich, hätten wir einfach auch nicht so diese Selbstdisziplin. Und dieses jährlich wirklich sich hinsetzen zu müssen, zu reflektieren müssen, tut uns wahnsinnig gut als Einrichtung.“ (C2: 598 ff.)

Deutlich wird aus Hochschulperspektive, dass gerade bei steigenden Anforderungen und Personalmangel eine Konzentration auf die eigenen Prozesse und das eigene Projektmanagement zentral ist. So kann die Einrichtung die Prozessschritte im Zertifizierungsverfahren für die interne Reflexion nutzen, auch wenn der Zeitaufwand dafür als herausfordernd eingeschätzt wird. Eine Diskussionslinie thematisiert den Gestaltungsfreiraum, der im Rahmen der Zertifizierung ermöglicht wird:

„Ich halte sehr viel von Qualitätssicherung. Ich halte sehr viel auch sich gut Gedanken über Prozesse zu machen. Und so ist Zertifizierung. [...] Das ist sehr wertvoll und notwendig. [...] Wenn ich dann noch vorgeben möchte, bis wohin ich was tun darf, das finde ich nicht zielführend. Also nochmal, sich über Prozesse klar zu sein und uns immer wieder auch zu evaluieren im Sinne der Teilnehmerbefragung der Dozentenbefragung, gar keine Frage, das ist gut. Aber nicht: Was muss ich alles fragen. Dass wenn ich einen Teil der Fragen nicht gefragt habe, das als Malus gewertet wird. Sondern da gibt's vielleicht Gründe dafür. Dass man mehr Bewegungsfreiheit der Ausgestaltung des, was man da tut.“ (C1: 111)

4.1.2 Interne Anerkennung durch die externe Zertifizierung

Ein weiterer Bedarf der Hochschulen ist die Qualitätssicherung der Angebote auf Programmebene, die an den Hochschulen nicht einheitlich ausgestaltet und nicht immer durch das Qualitätsmanagement der Hochschulen abgedeckt sind. Zum Teil sind Angebote wie z. B. Zertifikatsprogramme oder kleinteilige Angebote wie Microcredentials zwar oft aus (grundständigen) Studiengängen entnommen und somit durch die Akkreditierungspflicht indirekt qualitätsgesichert. Die Volatilität des Weiterbildungsmarktes führt dazu, dass Einrichtungen darauf mit der Etablierung kleinteiliger Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung reagieren, die keinem Qualitätssicherungsprozesses unterliegen oder in diesem eingebettet sind. An dieser Stelle übernimmt die externe Zertifizierung z. B. mit dem Qualitätssiegel die Qualitätssicherung:

„Bei uns ist es einfach so, dass die Akkreditierungsabteilung oder die Qualitätsabteilung sagt, wir sind systemakkreditiert, aber die wissenschaftliche Weiterbildung ist da nicht miteingeschlossen. Punkt. Wir können es personell nicht leisten und das ist der Grund.“ (C2: 567 ff.)

Eine externe Perspektive ermöglicht eine Ausweitung der personellen Ressourcen und die Sicherung der Wissenschaftlichkeit (eines der Hauptkriterien der Zertifizierung) der Angebote durch das Peer-Review-Verfahren. Somit übernimmt die externe Zertifizierung die Qualitätssicherung des Angebots, die nicht durch das interne Qualitätsmanagement abgedeckt wird und ermöglicht dadurch innerhalb der Hochschule eine höhere Anerkennung:

„Aber zum jetzigen Zeitpunkt gibt das uns wiederum hochschulintern ein besseres Standing, wenn wir sagen können, da guckt jemand Externes drauf, was wir machen, ist eine gute Arbeit. Und das hebt das Ganze. Das gibt der Weiterbildung intern ein Qualitätsmerkmal.“ (C2: 579)

4.1.3 Qualitätsverständnis und differenziert wahrgenommene Relevanz von Zertifizierungen

Aufgrund der Marktorientierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung wird „Qualität durch den Auftraggeber, durch das Unternehmen oder den einzelnen Kunden definiert“ (C2: 178 f.). Dabei zeigt sich Qualität für Teilnehmende an einer Weiterbildung in dem „direkte[n] Win für ihren Arbeitsalltag [...], das so schnell wie möglich auch im Alltag ausprobieren zu können“ (C2: 478 ff.). Folglich spielt die Evaluation der Angebote durch die Teilnehmenden als Kund:innen des Angebots für die Einrichtungen eine zentrale Rolle (C2: 417 ff.).

Wohingegen die Relevanz der Qualität der Angebote von den Vertreter:innen der Einrichtungen in den Fokusgruppen einheitlich bestätigt wird, differenzieren sich die Meinungen in Bezug auf den Stellenwert von Zertifizierungen für die Kund:innen: Die Sichtbarkeit bzw. Relevanz von vergebenen Siegeln wird sehr differenziert wahrgenommen.

„Meine Erfahrung ist eigentlich die, dass weder Firmenkunden noch Einzelkunden in der Regel wirklich was anfangen können mit dem Thema Akkreditierung. Also auch zu früheren Zeiten kennt jeder, der ein MBA hat, da musste man immer akkreditiert sein und das Qualitätslogo haben. Oder wir haben vorher gehört, dass da natürlich diese internationale Akkreditierung wichtig ist. Ja, für ganz bestimmte Zielgruppen absolut, aber der Hochschulabsolvent in Deutschland, aus meiner Perspektive, macht da überhaupt keine Differenzierung.“ (C2: 661 ff.)

Je nach Kontext und Zielgruppen kann die Vergabe eines Qualitätssiegels ein entscheidendes Marketinginstrument darstellen: So spielt für das „Qualitätsmanagement die Zertifizierung eine sehr hohe Rolle an der Hochschule selbst. Die haben jetzt so eine [...] internationale Zertifizierung und das ist denen ganz wichtig für den Kunden sozusagen“ (C2: 62 ff.).

Folglich ist Qualität – insbesondere in Form einer positiven Evaluation durch die Teilnehmenden und Unternehmen als Kund:innen – für die Einrichtungen relevant. Inwiefern für

die Teilnehmenden und Unternehmen eine Zertifizierung der Angebote relevant ist, zeigt sich in den Aussagen der Fokusgruppenteilnehmenden als umstritten.

4.2 Bedarf nach Flexibilität und Agilität

Einrichtungen befinden sich in einem Spannungsfeld der Handlungslogiken von Hochschule, Wirtschaft und Politik (vgl. Pechar, 2016) (Kap. 4.2.1). Daraus ergibt sich der Bedarf an einem Mittelweg zwischen konkreten politischen Rahmenbedingungen, die den Hochschulen einen Gestaltungsfreiraum lassen (Kap. 4.2.2). Weiter hat die Analyse die Frage aufgetan, wie Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in einer Gesellschaft positioniert werden können, in der das Paradigma Lebenslangen Lernens zentral ist, in dem Partizipation und die Öffnung der Hochschulen ein relevantes Anliegen ist. So wird die gegenläufige Tendenz beobachtet, Zulassungskriterien zu schärfen, was Teilhabe einschränkt (Kap. 4.2.3).

4.2.1 Bedarf nach Agilität und Schnelligkeit in wirtschaftlichen Handlungslogiken

Die Analyse der Fokusgruppen hat verdeutlicht, dass sich die Einrichtungen zwischen mehreren Handlungslogiken befinden. Diese sind einerseits die administrativen Rahmenbedingungen ihrer Hochschule und Vorgaben z. B. für Prüfungen nach dem Landeshochschulgesetz und andererseits, die sich oftmals schnell ergebenden Anforderungen aus der Wirtschaft sowie Politik, die eine schnelle Reaktion in der Implementierung von neuen Weiterbildungsangeboten erfordern. Das Spannungsfeld wird folgendermaßen geschildert:

„[E]ilweise ist meine Erfahrung, dass da auch wirklich Welten aufeinanderprallen zwischen Wirtschaft und Hochschule. Also zum Beispiel bei uns ist der Prozess auch der, dass wir zunächst auch mal mit Präsidiums- bzw. Rektoratsbeschluss [anonymisiert] abklären müssen, inwieweit wir überhaupt den genannten Bedarf weiter nachgehen dürfen innerhalb von unseren Hochschulstrukturen. Also die Prozesse sind einfach sehr, sehr lang bei uns an der Hochschule und wir können gar nicht, oder dürfen gar nicht so schnell reagieren, wie es uns vielleicht auch möglich wäre. Weil da einfach bestimmte Entscheidungsebenen mit eingebunden werden müssen.“ (C2: 214 ff.)

Das Potenzial von Zertifizierungen liegt in der Reflexion von Prozessen, die dadurch optimiert und so zu einer schnelleren Reaktion auf Anforderungen von Unternehmen führen können. So wird festgestellt, dass Qualität nicht notwendigerweise mit langen Prozessen korreliert, sondern in kürzeren Prozessen umgesetzt werden kann:

„Ich denke, Qualität kann auch mit kürzeren Prozessen gut umgesetzt werden. Genauso glaube ich jetzt nicht, dass die Entscheidungsprozesse, so wie sie sind bei uns an der Hoch-

schule, unbedingt jetzt da einen positiven oder negativen Effekt haben. So würde ich das einschätzen jetzt für uns.“ (C2: 234 ff.)

4.2.2 Eingebundenheit in Hochschulstrukturen

Es besteht einerseits der Wunsch nach konkreten Anleitungen bzw. Hilfestellungen, damit die Einrichtungen die rechtlichen Rahmenbedingungen nach dem Landeshochschulgesetz erfüllen können:

„[V]on dem, was wir da auch erfüllen müssen [u. a.] aus dem Landeshochschulgesetz [...], fehlen uns da einfach Konkretionen. Und wir verbringen unheimlich viel Zeit damit rauszufinden wie wir Trennungsrechnungen und diese Dinge da alle umsetzen können und da wirklich eine transparente glatte Verwaltung auf den Weg zu bringen. [...] Ich sehe, dass wir da deutlich Regulierungslücken haben und die kosten uns Arbeit und die haben Einfluss auf die Qualität in der Art und Weise wie die Verwaltung unseren Kunden gegenüber zeigen kann. Indem auch Antworten auch lange brauchen und es gibt Unsicherheiten in der Verwaltung.“ (C1: 69 ff.)

Gleichzeitig besteht der Wunsch, (andere) Regularien abzubauen und den Hochschulen einen größeren Gestaltungsfreiraum zu geben:

„Und deswegen wäre ich ein[e] ganz große[r] Verfechter[in] der Sache, auch Räume zu lassen der Ausgestaltung, Räume zum Ausprobieren. Weil wenn wir alles regulieren, schaffen wir es bloß, dass sich die Zielgruppen nicht angesprochen fühlen oder erst gar nicht reingehen.“ (C1: 107 ff.)

In dem Spannungsfeld der Anforderungen von Unternehmen als Kund:innen und der gleichzeitigen Einbindung in Hochschulen ergibt sich damit der Wunsch nach einer klaren politischen Steuerung, die den Hochschulen den Freiraum gibt, Angebote auszuprobieren. Wie genau diese Rahmenbedingungen aus Perspektive der Hochschulen aussehen sollte, wurde nicht im Detail geklärt.

4.2.3 Wunsch nach mehr Teilhabemöglichkeiten im Hinblick auf das Lebenslange Lernen

Die Analyse hat gezeigt, dass Hochschulvertretungen eine Tendenz zur stärkeren Beschränkung der Zulassungsvoraussetzungen für die Weiterbildungsangebote beobachten. Damit geht das Paradoxon – gelingende Lernprozesse durch Homogenisierung der Zielgruppe vs. mangelnde Teilhabe entgegen der Forderung des Lebenslangen Lernens – einher. Der folgende Interviewausschnitt verweist auf das Dilemma und die Folgen einer strengen Auslegung der Zugangsvoraussetzungen.

„[M]eine Beobachtung der letzten [...] Jahre ist die, dass ich immer wieder Auflagen bekommen habe, die Zulassungs-

beschränkungen zu verengen, weil man natürlich Profilschärfung und so weiter möchte, dass dann eigentlich da nicht eine nicht zu breite Zielgruppe reingeht. Das ist aber absolut konträr zu dem, was wir tun sollten im lebenslangen Lernen, weil die Grundidee für mich bei lebenslangem Lernen ist, dass ich für jeden Interessierten, hey, es sind erwachsene Menschen und wenn der dieses Studienprogramm studieren will, dann soll er das studieren. Und das hat bei uns dazu geführt, dass wir einzelne Studiengänge kaputt machen, aktuell durch diese Regelungen.“ (C2: 743 ff.)

4.3 Bedarf an Kooperationen bei gleichzeitiger Konkurrenzsituation

Die Mitarbeitenden verweisen darauf, dass der Aufbau von Kooperationen gewünscht wird, um den Konkurrenzdruck auf dem Markt abzumildern und Prozesse zu vereinfachen. Die Stärkung der Hochschulnetzwerke in Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung mit ihrem spezifischen Profil ist ein zentrales Anliegen; der Austausch auf Verwaltungsebene könnte neue Synergien schaffen. Mit Hochschulweiterbildung@BW wurde versucht, die Kooperation der Einrichtungen zu stärken. Die Maßnahme hierfür war das Schaffen von 25 Regional- und Fachvernetzer:innen, die in Clustern zu mehreren Themen gemeinsam Angebote entwickeln (Müller, 2023).

„Also natürlich ist man auch irgendwo Konkurrent. Auch wenn der Bedarf vielleicht da ist, bringen wir nicht unbedingt jetzt nochmal das Gleiche auf den Markt, was es schon gibt, sondern wir suchen uns gezielt Kooperationspartner und das tatsächlich auf allen Ebenen. Also wir haben unterschiedliche Angebote mit anderen Hochschule[n]. [...]. Wir würden uns wünschen, dass viel mehr gemacht wird. [...] Wir [...] versuchen darüber eben diese Konkurrenz auch ein bisschen zu mindern. Weil wir sind letztendlich in manchen Bereichen tatsächlich Konkurrenten.“ (C1: 419ff.)

Die Hochschulen betrachten es als eine bedeutende Verantwortung, ihren Beitrag zur Bekämpfung des Fachkräftemangels zu leisten. Jedoch stehen sie selbst bei der Rekrutierung von Fachkräften sowohl für den wissenschaftlichen Bereich als auch für die Verwaltung vor Herausforderungen. Insgesamt zeigt sich laut des Hochschulbarometers des Stifterverbandes (o.A.) eine weitere Verschlechterung der Stimmungslage unter den Leitungen der Hochschulen. Der entsprechende Stimmungsindikator erreicht den niedrigsten Wert seit Beginn der Datenerhebung im Jahr 2011. Vor diesem Hintergrund kann ebenfalls das folgende Zitat eingeordnet werden.

„Da steht tatsächlich das Problem, die Fluktuation der Personen. Also, dass da genau für mich der Hund begraben liegt, dass wir Leute permanent qualifizieren, die am Ende weggehen. Die also nicht bleiben, sondern sei es, dass es Projektbeschäftigte sind oder, dass sie eben in diesem wissenschaftlichen Kontext

sowieso zeitlich gebunden sind, und wenn sie dann eben, nicht mehr habilitieren oder nicht mehr promovieren, dann auch weg sind [...]. Also es ist so ein permanenter Wechsel, dass man da tatsächlich die Schwierigkeit hat, auch die Qualität hochzuhalten. Weil man immer wieder sich selber im Kreis dreht und immer wieder bei null anfangen muss.“ (C1: 584 ff.)

Insgesamt deutet das Zitat darauf hin, dass die hohe Fluktuation von Mitarbeitenden ein Hindernis für die Qualität, Kontinuität und Nachhaltigkeit der Arbeitsprozesse ist. Es wirft Fragen nach der Effektivität von Maßnahmen zur Mitarbeiterbindung und -entwicklung auf, um diesem Problem entgegenzuwirken.⁴

4.4 Bedarf an „guter Lehre“

Die Bedarfe der Einrichtungen in Bezug auf Qualitätsentwicklung und Professionalisierung richten sich in erster Linie an den Bedürfnissen der Teilnehmenden aus, die die Angebote evaluieren. Dabei zeigen sich je nach Fachbereich unterschiedliche Erwartungen an die Didaktik (Kap. 4.4.1). Aufgrund von hierarchischen Strukturen, insbesondere an Universitäten, zeigt sich die Kommunikation von Professionalisierungsangeboten zum Teil als Herausforderung (Kap. 4.4.2). Diese wird durch die Einrichtungen teilweise im Rahmen der Angebotsentwicklung gesteuert (Kap. 4.4.3).

4.4.1 Schnelle Lernerfolge als didaktisches Ziel

Die Professionalisierungsbedarfe in Bezug auf die Lehre betreffen v. a. die Spezifika der Zielgruppe. Diese sind – im Gegensatz zu Studierenden im grundständigen Bereich – in der Regel als Fach- und Führungskräfte in Unternehmen tätig und kommen neben ihrer Berufstätigkeit familiären Verpflichtungen nach. Für diese sind aufgrund der knappen Zeitressource effiziente zeitnahe Lernergebnisse zentral. Das neu gewonnene Wissen soll dabei möglichst schnell in der Praxis umsetzbar sein:

„Es geht einfach immer darum, die Quick Wins zu haben, das so schnell wie möglich auch im Alltag ausprobieren zu können. Und das macht natürlich gute Lehre aus und das bedeutet einfach ein Stückchen, weil das der Lehrende, auch wenn er schon viele Jahre Professor ist, diesen Kontakt zur Industrie nicht verlieren darf oder zu den Unternehmen. Das heißt, der muss natürlich diese Praxisbezüge herstellen können.“ (C1: 481ff.)

Die Fokussierung auf schnelle Lernerfolge in der Lehre unterstreicht die Notwendigkeit bzw. auch die hohe Erwartung an Lehrende, den Kontakt zur Industrie aufrechtzuerhalten und Praxisbezüge herzustellen. Selbst wenn sie bereits langjährige Erfahrung haben, erfordert die starke verwertungsorientierte Berufspraxislogik eine fortlaufende Anpassungsleistung

der Lehre. Die Aussage impliziert, dass eine enge Verbindung zwischen Hochschulbildung und realen beruflichen Anforderungen als Lernerwartung mitschwingt, um den Anforderungen der modernen Arbeitswelt gerecht zu werden.

4.4.2 Kommunikation von Professionalisierungsbedarfen an die Lehrenden als Herausforderung

Eine Herausforderung zeigt sich nach der Analyse besonders im Hinblick auf die Kommunikation von Professionalisierungsbedarfen und -angeboten an professorale Lehrende.

„Das Selbstverständnis der Professorinnen und Professoren ist, dass sie natürlich gute Lehre machen und dass ich überhaupt eigentlich überhaupt keine Macht oder Maßgabe habe, nach der ich das kontrollieren kann, [...]. Also wenn ich das tue, kann ich das nur in einem super interessierten, freundlichen Nebengespräch, so ohne dass es wirklich bemerkt wird, mal erwähnen. Aber letztendlich sehen die mich nicht als jemand, der überhaupt nur das Recht hat, ihnen in ihre Lehre rein zu pfuschen.“ (C2: 338 ff.)

Dies verweist darauf, dass zentrale einrichtungübergreifende Professionalisierungsangebote das Potenzial haben, das Thema einer zielgruppenspezifischen Didaktik generell anzusprechen und die Relevanz des Themas zu betonen, sodass Leitungen sowie Mitarbeitende im Qualitätsmanagement und in der Programmplanung diese Aufgabe an die externe Stelle delegieren können. Es zeigt sich gleichermaßen, dass die konkrete Adressierung von didaktischen Weiterbildungsangeboten für professorale Lehrende unrealistisch erscheint. Stattdessen werde auf subtile, indirekte Weise versucht, auf Professionalisierungsmaßnahmen zu verweisen. Dies wirft Fragen zur Qualitätssicherung und -kontrolle in der Lehrpraxis auf. Es scheint eine Diskrepanz zwischen dem Selbstverständnis von Lehre und der möglichen Notwendigkeit einer externen Bewertung oder Intervention zu geben.

Die Schwierigkeit, Professionalisierungsbedarfe an Professor:innen zu kommunizieren und mögliche Lösungswege aufzuzeigen, zeigt das folgende Zitat:

„[...] wir sind weder auf Augenhöhe noch können wir, kann ich es mir anmaßen, eine Lehre von einem Professor zu kritisieren. [...] Das ist ja das große Problem an der Hochschule, an der demokratischen Organisation, dass es auch ein Dekan nicht wirklich kann. [...] Und da kann man eigentlich nur, [...] sehr sensibel, sehr subtil vielleicht arbeiten. [...] [D]as Einzige, was wir machen können, ist, dass wir nicht mehr mit denen zusammenarbeiten und die austauschen.“ (C2: 397 ff.)

Eine Unterscheidung lässt sich an dieser Stelle in Bezug auf die Lehrbeauftragten feststellen, denn „[d]ie wollen immer ganz

⁴ Siehe Empfehlungen HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2021) zur nachhaltigen Finanzierung der WWB.

genau Feedback haben, wie es angekommen ist und was sie vielleicht noch anders machen könnten“ (C2: 348 ff.). So zeigt die Auswertung, dass Lehrbeauftragte in der Regel ein hohes Interesse an detailliertem Feedback haben, um ihre Lehre zu verbessern und sich an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen.

4.4.3 Steuerung der didaktischen Qualität in der Angebotsentwicklung

Da sich die Kommunikation von Professionalisierungsbedarfen und -angeboten in Bezug auf Didaktik je nach Hochschulkontext als schwierig erweist, streben die Einrichtungen didaktische Qualität dadurch an, dass sie Lehrende für die Angebote anfragen, von denen sie wissen, dass sie „gute“ Lehrkonzepte mitbringen und dabei auf die Spezifika der Zielgruppe eingehen:

„Ich glaube, dass wir nur steuern können über die Personen, die wir wirklich verpflichten, bei uns zu lehren und tätig zu sein. Und gerade im Firmenkundengeschäft geht es so nur mit hochprofessionellen Professoren, Kollegen, die das einfach mit einer sehr hohen Serviceorientierung und auch von sich aus schon eine sehr gute Lehre machen.“ (C2: 412)

Gleichzeitig hat dieses Vorgehen insbesondere bei spezifischen Fragestellungen bzw. Themen der Weiterbildungen Limitationen:

„Nur manchmal geht es halt nicht. Manchmal muss man auch Kompromisse machen. [...] Deswegen sind wir immer auf den Goodwill angewiesen, dass Lehrende von sich aus sagen, ich bilde mich mal in diesem oder jenem Thema weiter.“ (C2: 381 ff.)

So sind die Einrichtungen auf die Bemühungen und Motivation der Lehrenden angewiesen, eine hohe didaktische Qualität zu ermöglichen.

5 Diskussion: Zum Beitrag von Zertifizierungsverfahren und einrichtungsübergreifenden Professionalisierungsangeboten zur Qualitätsentwicklung und Professionalisierung

Weiterbildung zählt neben Forschung und Lehre zu den Kernaufgaben von Hochschulen. Diese spielt insofern eine Sonderrolle, da sie das Ziel des lebenslangen Lernens verfolgt und in spezifische rechtliche sowie wirtschaftliche Rahmenbedingungen eingebettet ist (Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann, 2020, S. 26). Vor dem Hintergrund der „Eigenlogik“ (ebd.) der wissenschaftlichen Weiterbildung hat die Analyse drei Bereiche identifiziert, in denen Einrichtungen in Bezug auf Qualitätsentwicklung und

Professionalisierung Bedarfe haben. Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass Zertifizierungsverfahren und einrichtungsübergreifende Professionalisierungsangebote einen Beitrag zur wissenschaftlichen Weiterbildung als zentrale Institution des lebenslangen Lernens leisten können. Daraus leiten wir die folgenden Hypothesen ab:

5.1 Zum Potenzial von Zertifizierungsverfahren, Einrichtungen in ihrer Position zwischen Verwaltungsanforderungen und den Anforderungen eines (agilen) Marktes zu stärken

Als Spezifikum der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich damit die Eingebundenheit der Einrichtungen zwischen Third Mission der Hochschulen, den gesetzlichen Rahmenbedingungen im Landeshochschulgesetz und gleichzeitig den Dienstleistungsanforderungen, die die Wirtschaft an die Einrichtungen stellt. Aufgrund des dynamischen Weiterbildungsmarktes ist eine schnelle Reaktion der Hochschulen bzw. der Einrichtungen notwendig sowie politisch durch den Fachkräftemangel gewünscht.

Der Beitrag, den Zertifizierungsverfahren und Professionalisierungsangebote hier leisten können, ist, die Einrichtungen durch Reflexionsprozesse, Vernetzung und gemeinsames organisationales Lernen zu stärken. Die externe Perspektive ermöglicht eine Reflexion der Einrichtung über ihre internen Prozesse und kann dazu beitragen, diese effizienter zu gestalten, was wiederum die Einrichtungen und Hochschulen befähigt, angepasster in den agilen Handlungslogiken des Marktes handeln zu können. So hat sie das Potential, Einrichtungen in der Wahrnehmung der blinden Flecke zu sensibilisieren. Durch das Peer-Review-Verfahren und die damit einhergehende Expertise kann die Zertifizierung einen Beitrag zur Organisationsentwicklung leisten und somit einen Anlass für die Reflexion eines transparenten Qualitätsverständnisses liefern. Gleichzeitig ermöglicht dies Agilität und die Fähigkeit, innerhalb der Einrichtung, schnell auf Anfragen von Unternehmen als Kund:innen reagieren und die Bedarfe an Weiterbildungsangeboten decken zu können.

Aufgrund von sich schnell ändernden und schnell wachsenden Bedarfen des Marktes (z. B. neue Technologien) hat eine agile Zusammenarbeit der Einrichtungen mit den Unternehmen als Kund:innen ein hohes Potenzial, die Bedarfe möglichst erfolgreich zu decken. Ein relevantes Thema für einrichtungsübergreifende Professionalisierungsangebote sind dafür generell Angebote im (agilen) Projektmanagement in Hochschulen.

5.2 Von-Einander-Lernen durch Professionalisierungs- und Vernetzungsangebote

Einrichtungsübergreifende Professionalisierungs- und Vernetzungsangebote haben das Potenzial, die Einrichtungen zu

stärken, weil sie voneinander lernen und im Austausch miteinander Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind, besser verstehen können. Gleichzeitig ermöglichen Good Practices anderer Einrichtungen, selbst Ideen und Lösungswege zu entwickeln, die für den Kontext der eigenen Hochschule bestmöglich passen, so auch Maschwitz, Brinkmann, Speck und Bök (2020). Kooperation und Konkurrenz können zu einer hohen Leistungsfähigkeit führen sowie Synergieeffekte generieren.

Die Analyse hat gezeigt, dass die Einrichtungen trotz der bestehenden prinzipiellen Konkurrenzsituation insbesondere im regionalen und fachlichen Bezug, miteinander kooperieren möchten. Leemann (2023) zeigte, dass Netzwerkbildung, Flexibilität und Mobilität relevante Kriterien für Qualität in Kooperationen sind, sodass die Netzwerke der Einrichtungen einen Beitrag zum Erfolg von Kooperationen leisten können. So wird die Frage nach Kooperationen im „Spannungsfeld zwischen regionaler Einbettung auf der einen Seite und der digitalen Multioptionalität von Weiterbildungsangeboten auf der anderen Seite [...] Akteure noch länger beschäftigen“ (Alke, 2023, S. 16).

6 Fazit: Qualitätsentwicklung und Professionalisierung zur Stärkung der Selbststeuerung von Einrichtungen im Paradigma Lebenslangen Lernens

Als zentrale Erkenntnis der Analyse zeigt sich, dass Qualität und Professionalisierung als Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit von Einrichtungen verstanden werden können.

Es wurden Erfahrungen aus dem Projekt Hochschulweiterbildung@BW aufgezeigt und analysiert, welche Bedarfe Hochschulen in Baden-Württemberg als Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung haben. Die Veränderungen werden in einem gesellschaftlichen Wandel emergent, die sich durch Veränderung zu einer Wissensgesellschaft und der Ausrichtung am Paradigma Lebenslangen Lernens verändert. So befinden sich die Einrichtungen im Spannungsfeld zwischen bestehenden Strukturen und neuen Anforderungen nach Teilhabe, Agilität und Flexibilität. Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung nehmen hier einen wichtigen Stellenwert ein. Dies verstehen wir folglich als Stärkung von Organisationen im Sinne einer Organisationsentwicklung, die einen Beitrag zur Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen leistet. Im Paradigma des Lebenslangen Lernens ist die Stärkung von Einrichtungen bzw. deren Weiterentwicklung grundlegend, um der Anforderungstrias von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft in Bezug auf Qualität und Professionalisierung gerecht werden zu können.

Literatur

- Alke, M. (2023). Kooperationen in der Weiterbildung – Überblick und aktuelle Herausforderungen. *Education Permanente*, 2, 8–18.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2020). *Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV)*. Abgerufen am 13. April 2024 von <https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Arbeitsfoerderung/akkreditierung.html>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2020. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES-Trendbericht*. Abgerufen am 13. April 2024 von https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/31690_AES-Trendbericht_2020.pdf?__blob=publicationFile
- Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S., Pellert, A. & Wilkesmann, U. (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe 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. 17–38). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20805>
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2013). *Qualitätsdimensionen der Wissenschaftlichen Weiterbildung*. Abgerufen am 30. September 2024 von <https://dgwf.net/files/web/LG/lg-baden-wuerttemberg/Qualitaet-DGWF-LG-BW.pdf>
- Die Länder (2018). *Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag)*. Abgerufen am 5. Oktober 2024 von <https://akkreditierungsrat.de/de/media/25>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: dr. dresing & pehl GmbH.
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education, ESU – European Students' Union, EUA – European University Association, EURASHE – European Association of Institutions in Higher Education, EI – Education International, BUSINESSEUROPE & EQAR – European Quality Assurance Register for Higher Education (2015). *ESG 2015. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Abgerufen am 30. September 2024 von https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

- EVALAG – EVALUATIONSAGENTUR Baden-Württemberg (2023). *Zertifizierungsverfahren*. Abgerufen am 28. März 2024 von <https://www.evalag.de/de/zertifizierung/hochschulweiterbildungbw/zertifizierungsverfahren-online-sprechstunde>
- Herzog, C. & Kondratjuk, M. (2024). Wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund sozial-ökologischer Transformation. *Zeitschrift Hochschule Und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 21–29. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7151>
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2021). *Empfehlung der 32. Mitgliederversammlung der HRK am 16. November 2021 in Stuttgart. Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Abgerufen am 28. Juli 2024 von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2021-11-16_HRK-MV-Empfehlung_wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf
- Ihwe, J. & Müller, M. (2023). Qualität und Transparenz von Zertifikatsangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Werkstattbericht aus dem Projekt Hochschulweiterbildung@BW. In J. Petersen (Hrsg.), *hochschullbildung weitergedacht. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven* (S. 175–193). Wien: Facultas. <https://doi.org/10.25656/01:28452>
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017). *Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017)*. Abgerufen am 5. Oktober 2024 von <https://akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf>
- Landtag von Baden-Württemberg (2022). *Bericht der Landesregierung zu einem Beschluss des Landtags: Denkschrift 2021 des Rechnungshofs zur Haushalts- und Wirtschaftsführung des Landes Baden-Württemberg Nr. 24: Weiterbildungsangebote der Universitäten und Hochschulen. Drucksache 17/3853*. Abgerufen am 18. Januar 2024 von https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/WP17/Drucksachen/3000/17_3853_D.pdf
- Leemann, R. J. (2023). Wie Konventionen die Qualität von Kooperationen in der (Weiter-)Bildung formen. *Education Permanente*, 2, 19–22
- Lupfer, K. (o.A.). Was sind die Regional- und Fachvernetzungsstellen? Abgerufen am 9. April 2024 von <https://www.suedwissen.de/was-sind-die-regional-und-fachvernetzungsstellen/>
- Maschwitz, A., Brinkmann, K., Speck, K. & Bök, J. (2020). Kooperation und Konkurrenz in Verbundprojekten. 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. 259–276). Münster u. a.: Waxmann.
- Mayring, P., Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Meyermann, A. & Porzelt, M (2019). *Datenschutzrechtliche Anforderungen in der empirischen Bildungsforschung. Eine Handreichung*. Frankfurt am Main: DIPF |Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <https://doi.org/10.25656/01:21990>
- Müller, A. (2023). Regional- und Fachvernetzungsstellen als neues Instrument für die Hochschulweiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 55–59. <https://doi.org/10.11576/ZHWB-6559>
- Netzwerk Fortbildung Baden-Württemberg (o.A.). *Qualitätskriterien und Checkliste des netzwerks für berufliche Fortbildung*. Abgerufen am 5. Oktober 2024 von <https://fortbildung-sigmaringen.de/ueber-das-netzwerk/qualitaetsrichtlinien.html>
- Pechar, H. (2016). *Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie und Politik* (2. Auflage). Münster, New York: Waxmann.
- Staatsministerium Baden-Württemberg (o.A.). *WIRTSCHAFTSSTANDORT. Hier ist Wirtschaft daheim*. Abgerufen am 17. Januar 2024 von <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/unser-land/wirtschaftsstandort/>
- Stifterverband (o.A.). *Hochschul-Barometer*. Abgerufen am 13. April 2024 von <https://stifterverband.shinyapps.io/Hochschul-Barometer/>
- Swissuni (2009). *Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung*. Abgerufen am 30. September 2024 von <http://www.swissuni.ch/qualitaet/>

Autorinnen

Miriam Chebbah, Dipl.-Soz. in
chebbah@evalag.de

Dr. in Aletta Hinsken, M.P.A.
hinsken@evalag.de

Dr. in Stefanie Kröner
kroener@evalag.de

Strukturelle Bedingungen des Fernstudiums an der IU Internationale Hochschule

ANNETTE STRAUSS
IREEN KOWALLECK

Kurz zusammengefasst ...

Die private IU Internationale Hochschule als größte Hochschule Deutschlands zeichnet sich durch starkes Wachstum ihrer Studierendenzahlen aus, durch einen ungewöhnlich hohen Anteil von Studierenden im Studienformat Fernstudium sowie durch ausgeprägte Heterogenität der Studierendenschaft. Der folgende Beitrag identifiziert und erläutert mögliche strukturelle und strategische Aspekte als Gründe für die Attraktivität der Hochschule und des Studienformats „Fernstudium“. Darüber hinaus werden die didaktischen Herausforderungen dargestellt, die für Lehrende in einem 100%igen Onlinestudium mit der Zielsetzung des personalisierten Lehrens und Lernens entstehen. Dabei wird auch auf die Integration Künstlicher Intelligenz in das Lehr- und Lernkonzept der IU eingegangen.

Schlagworte: Private Hochschulen, Fernstudium, Personalisierung, Skalierbarkeit, Künstliche Intelligenz

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Relevanz des Themas

Seit dem Wintersemester (WS) 2015/16 verringerte sich die Zahl der Studierenden an staatlichen, deutschen Hochschulen kontinuierlich. Im gleichen Zeitraum verdoppelten die privaten Hochschulen ihre Anzahl von Studierenden trotz demografischen Wandels nahezu (Statistisches Bundesamt, 2024). Die 1998 gegründete und 2021 zur größten deutschen Hochschule gewachsene Internationale Hochschule (IU) spielt in dieser Entwicklung eine besondere Rolle. Neben ihrem starken Wachstum zeichnet sie sich auch dadurch aus, dass rd. 75 % ihrer Studierenden im Fernstudium ihren Abschluss erwerben. Damit setzt die IU konsequent auf ein Studienformat, das – bis auf die 1974 eigens hierfür ins Leben gerufene „FernUniversität in Hagen“ – insbesondere an den staatlichen Hochschulen Deutschlands nicht im strategischen Fokus steht.

1.2 Zielsetzung, Fragestellung und Vorgehensweise

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einige strukturelle Besonderheiten des Fernstudiums an der IU darzulegen und zu erläutern, worin die besondere Attraktivität dieser Hochschule für Studierende liegen könnte. Gleichzeitig soll herausgearbeitet werden, welche didaktischen Herausforderungen sich daraus für Lehrende ergeben und wie diese bewältigt werden. Es wird davon ausgegangen, dass vor allem das Ausmaß an Flexibilität verbunden mit einem 100%igen Online-Studium für die Zielgruppe der lebensbegleitend Lernenden ein entscheidendes Kriterium für die Aufnahme eines Fernstudiums an der IU ist. Gleichzeitig erschließt die proaktive Nutzung der Möglichkeiten zur Anerkennung und Anrechnung vorangegangener Leistungen Zielgruppen, die von staatlichen Hochschulen trotz seit Jahren gegebener formaler Rahmenbedingungen immer noch vernachlässigt werden. Diese Aspekte spiegeln sich auch wider in der von der IU formulierten Vision „Everyone can access education to grow“ und der daraus abgeleiteten Mission der Ermöglichung selbstbestimmter und flexibler Bildung mit einem Höchstmaß an Kund:innenzentrierung (IU Internationale Hochschule, 2024c, S. 3-5). Die sich daraus ergebenden Herausforderungen für die Didaktik werden durch unterschiedliche Contentformate und ein Betreuungssystem bewältigt, das auch beständig weiterentwickelte Tools der Künstlichen Intelligenz (KI) zur Entlastung der Lehrenden nutzt und ihnen damit Raum für die Entwicklung ihrer Rolle als Lernbegleiter gibt.

Nach einer kurzen Darstellung der Situation an der IU werden strukturelle Spezifika des Fernstudiums an der IU vorgestellt und anschließend die damit einhergehenden didaktischen Herausforderungen erläutert. Ein Fazit rundet den Beitrag ab.

2 Die IU – Situationsbeschreibung

Die IU blickt auf eine junge akademische Geschichte zurück. Mit 100 Studierenden an ihrem ersten Standort in Bad Honnef gegründet, verzeichnete sie 2021 75.000 eingeschriebene Stu-

dierende, denen sie bereits früh u. a. KI-gestütztes Lernen mittels Chatbot anbot (IU-Group, 2023, S. 9). Heute hat die IU ihren Hauptsitz in Erfurt, Thüringen, unterhält aber mehr als 30 Standorte in ganz Deutschland (IU Internationale Hochschule, 2024a).

Die staatlich anerkannte und systemakkreditierte IU ist mit einer aktuell deutlich sechsstelligen Zahl an Studierenden die größte Hochschule Deutschlands. Derzeit wird die Zahl der immatrikulierten Studierenden mit mehr als 130.000 angegeben (IU Internationale Hochschule, 2024c, S. 10). Etwa 75 % der Studierenden absolvieren ihr Studium in einer 100%igen Fernstudienvariante. Der wiederum größte Teil dieser Online-studierenden zählt zur Zielgruppe der berufstätigen Erwachsenen, die entweder ihren ersten akademischen Grad anstreben und dies aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit im Sinne einer biografischen Weiterbildung auf akademischem Niveau umsetzen oder aber nach dem Bachelor-Abschluss ihr Masterstudium an der IU beginnen. Viele der Studierenden nutzen also die Onlinestudienangebote der Hochschule zur Verzahnung ihrer beruflichen Tätigkeit mit wissenschaftlich fundierten Inhalten und Methoden.

Gleichzeitig bietet die IU in ihrer Akademie rd. 650 Kurse für Weiterbildungsinteressierte aus neun Berufsfeldern zur Erlangung theoretisch fundierten Wissens auf akademischem Niveau mit sofortiger Anwendung in der beruflichen Praxis an (IU Internationale Hochschule – Akademie, 2024b). Neben diesen Aufbaukursen für Einzelpersonen sowie staatlich geförderten Programmen für Arbeitslose wendet sich die Hochschule auch an Unternehmen mit Personalentwicklungsangeboten (IU Internationale Hochschule – Akademie, 2024a).

Die Studierenden der IU sind in zahlreichen akkreditierten Bachelor- und Masterprogrammen eingeschrieben, darunter Studierende aus mehr als 190 Nationen, die in Studiengängen in englischer Sprache studieren (IU Internationale Hochschule, 2024c, S. 11). Im Jahr 2022 verließen die Hochschule mehr als 4150 Absolvent:innen mit einem Bachelor- oder Masterabschluss bzw. dem Abschluss „Master of Business Administration“ (MBA) (IU-Group, 2023, S. 8).

Derzeit arbeiten für die IU mehr als 4000 Beschäftigte aus 87 Nationen (IU Group, 2024). Ein Großteil der Angestellten ist weiblich, auf Führungsebene beträgt der Anteil der weiblichen Angestellten rd. 60 % (IU Internationale Hochschule, 2024c, S. 11). Das ist bemerkenswert, da in Deutschland Frauen auch im Bildungssektor nach wie vor insbesondere auf den Führungsebenen unterrepräsentiert sind (Statistisches Bundesamt, 2023a; 2023b). Der relative hohe Anteil von Frauen in Führungspositionen an der IU kommt dadurch zustande, dass die IU bspw. durch flexible Arbeitszeitmodelle wie z. B. Teilzeitprofessuren oder Remote Arbeit eine sehr gute Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Care Arbeit ermöglicht.

Neben ihren 100%ig als Online-Angebote konzipierten und durchgeführten Fernstudiengängen bietet die Hochschule auch duale Studiengänge und Blended Learning-Formate an (IU Internationale Hochschule, 2024b).

Die größte Hochschule Deutschlands und ihr Umfeld sind durch Vielfalt und Vielschichtigkeit geprägt. Das breite Spektrum an Studiengängen und Weiterbildungsprogrammen bietet zahlreiche Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung, insbesondere für lebensbegleitend Lernende. Dennoch stellt sich die Frage, was diese Hochschule für so viele Menschen zu einem attraktiven Studienort macht und sie insbesondere dazu veranlasst, ein Studium in einem vollständigen Online-Format zu absolvieren.

3 Strukturelle Spezifika des Fernstudiums an der IU

Systematische Befragungen der IU-Studierenden im Fernstudium zu ihren Motiven der Aufnahme eines Studiums an der IU sind nicht bekannt, jedoch kristallisieren sich aus dem persönlichen Austausch mit Studierenden in neun unterschiedlichen Kursen sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterniveau insbesondere drei Kriterien heraus, die die Anziehungskraft dieser Hochschule und des Studienformats auszumachen scheinen: die spezifischen Studienangebote, die ein Höchstmaß an Flexibilität bietende Studienorganisation und die Möglichkeiten zur Anrechnung und Anerkennung von vorangegangenen Leistungen. Diese drei Aspekte sollen im Folgenden beleuchtet werden.

3.1 Das Studienangebot

Derzeit bietet die IU mehr als 250 Studiengänge an, davon mehr als 30 in englischer Sprache. Mit diesen Studiengängen deckt sie im Masterbereich die Themenfelder Architektur & Bau, Gesundheit & Soziales, IT & Technik, Marketing & Kommunikation, Personal & Recht, Pädagogik & Psychologie und Wirtschaft & Management sowie den MBA-Bereich ab, der thematisch bis auf das Themenfeld Pädagogik & Psychologie das gleiche Angebot enthält wie der Masterbereich. Im Bachelorsegment werden diese Themenfelder um Design & Medien sowie Tourismus & Hospitality ergänzt (IU Internationale Hochschule, 2024a).

Die Studienangebote innerhalb dieser Themenfelder sind z. T. breit ausdifferenziert. Insbesondere der Fachbereich Wirtschaft & Management bietet ein besonders vielfältiges Studienprogramm im Bachelorbereich mit 50 Studienangeboten, davon acht in englischer Sprache. Neben klassischen Studienangeboten wie „Betriebswirtschaftslehre“ umfassen diese auch spezialisierte Angebote wie „Finanzmanagement für Bankkauffeute“,

„Betriebswirtschaftslehre Office Management“ oder „Wirtschaftsingenieurwesen Medizintechnik“. Der Masterbereich umfasst zudem 64 Masterstudiengänge (sowohl 60, 90 als auch 120 ECTS) sowie 20 MBA-Angebote (60 und 90 ECTS) (IU Internationale Hochschule, 2024a). Ähnlich ausdifferenzierte Studienangebote finden sich auch in anderen Fachbereichen.

Dieses Beispiel verdeutlicht zum einen eine sehr diversifizierte Angebotspalette, zum anderen zeigen Beispiele wie die Studiengänge „Angewandte Künstliche Intelligenz“ oder „AI in Business“ eine hohe Geschwindigkeit bei der Gestaltung von Studienangeboten, die neue Entwicklungen aufgreifen und auf den Markt bringen. Dieses Angebotsspektrum bietet potenziellen Studierenden zunächst einmal generell eine große Auswahl. Bedenkt man die große Zahl der berufstätigen Fernstudierenden, so wird deutlich, dass die IU mit dieser Diversifikationsstrategie Angebote schafft, die für Studierende ein hohes Matching mit ihren inhaltlichen Bedürfnissen bietet, so dass diese nicht nur dem Bedarf entsprechen, sondern auch zu tatsächlicher Nachfrage führen, dies jedoch natürlich in unterschiedlichem Umfang.

Hinsichtlich des Weiterbildungsangebots der AZAV-zertifizierten IU Akademie ergibt sich ein ähnliches Bild: Mehr als 600 Kurse sind buchbar, die verschiedene Kompetenzfelder von Bauingenieurwesen bis Volkswirtschaftslehre abdecken. Dabei kann sowohl die Lernzeit (zwischen einem und 17 Monaten) als auch das Level (Bachelor- oder Masterniveau) gewählt werden, weiterhin sind Voll- und Teilzeitlearnmodelle möglich. Liegen die entsprechenden Voraussetzungen vor, erfolgt die Finanzierung über einen Bildungsgutschein der Bundesagentur für Arbeit. Auch die Anrechnung auf ein anschließendes Studium ist möglich (IU Internationale Hochschule – Akademie, 2024a; 2024b). Wesentliche Charakteristika des Online-Studiums und der Weiterbildungsangebote sind ihr hohes Maß an Flexibilität in der Studienorganisation.

3.2 Die Studienorganisation im Fernstudium

Das Fernstudium sowie die Weiterbildungskurse der IU werden konsequent online durchgeführt, Präsenzphasen an den Standorten der Hochschule finden in diesem Studienformat nicht statt. Mit ihren Studienmodellen „MyStudium“ und „Duales Studium“ bietet die IU jedoch auch potenziellen Vollzeitstudierenden die Möglichkeit, an einem der unterschiedlichen Campus ihr Studium zu absolvieren. Ein Wechsel zwischen den Studienformaten ist je nach persönlicher Situation der Studierenden möglich (IU Internationale Hochschule, 2024b).

Das Fernstudium der IU kann in unterschiedlichen Zeitmodellen (Vollzeit, zwei Teilzeitvarianten) absolviert werden. Der Einstieg in das Studium ist jederzeit möglich, Prüfungsleistungen können ebenfalls jederzeit, d. h. 24 Stunden am Tag an sieben Tagen in der Woche erbracht werden. Damit entfallen

die im Zuge von festen Immatrikulationszeiten entstehenden Kohorten ebenso wie eine Semesterstruktur oder Prüfungszeiträume.

Den Studierenden werden die Studieninhalte über unterschiedliche Contentvarianten angeboten, die ihnen jederzeit in verschiedenen digitalen Formaten zur Verfügung stehen. Hierzu zählen Studienskripte und Lernvideos oder aufgezeichnete synchrone bzw. asynchrone Lehrveranstaltungen, so dass Studierende jederzeit auch auf diese Contentangebote zugreifen können, sollten sie an der Teilnahme an Veranstaltungen verhindert sein. Gleichzeitig wird in den synchronen Lehrveranstaltungen breiter Raum für Austausch mit anderen Studierenden und den Lehrenden gewährleistet. Ergänzt wird dies durch die Betreuung durch die Lehrenden und Study Coaches, die strukturiert über unterschiedliche Kanäle zur Interaktion erfolgt. Zur zwischenzeitlichen Wissensüberprüfung stehen Online-Assessmentfragen bereit, die verpflichtend zu absolvieren sind und Voraussetzung für die Anmeldung zur Modulprüfung sind. Gleichzeitig steht den Studierenden der KI-Chatbot „Syntea“ jederzeit im Lernprozess zur Verfügung (IU Internationale Hochschule, 2024c, S. 6).

Damit bietet die IU ihren Studierenden ein Höchstmaß an flexiblen Studienmöglichkeiten, die diese in ihre beruflichen und persönlichen Verpflichtungen integrieren können. Während andere Anbieter den potenziellen Kunden:innen Stundenpläne, Präsenzphasen und Prüfungszeiträume ankündigen, zielt die IU durch die Organisation des Fernstudiums darauf ab umzusetzen, was sie kommuniziert: „Dein Studium muss zu Deinem Leben passen. Nicht andersherum“ (IU Internationale Hochschule, 2024b). Dieser Aspekt wird von Studierenden vielfach als entscheidendes Kriterium genannt, das sie davon überzeugt hat, die IU als Hochschule auszuwählen. Gleichzeitig verdeutlicht dies aber auch die Anpassung der Studienorganisation an die schon 1982 als einer von zehn Megatrends beschriebene zunehmende Individualisierung der Gesellschaft (vgl. Naisbitt, 1982).

3.3 Anrechnung und Anerkennung vorangegangener Leistungen

Nach wie vor ist in Deutschland der Zugang zur Hochschulbildung stark von sozialer Segregation geprägt. Kinder aus Nicht-Akademikerfamilien sind unter Studierenden immer noch weniger vertreten als Kinder aus Akademikerfamilien. 2016 stammten jedoch schon 48 % der Studierenden aus Nicht-Akademikerhaushalten (Middendorf et al., 2017, S. 8), während es zehn Jahre zuvor noch rd. 20 % waren (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V., 2020).

Derzeit stammen 70 % der Studierenden an der IU aus Nicht-Akademikerhaushalten (IU Group, 2023, S. 5). Ein Grund für diese hohe Quote liegt in der Handhabung der Anerkennung und Anrechnung von Vorleistungen durch die Hochschule.

Die Rahmenbedingungen für die Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen an der IU ergeben sich aus rechtlichen Regelungen wie der Umsetzung der Lissabon-Konvention, dem Thüringer Hochschulgesetz und der Allgemeinen Prüfungsordnung der IU. Sowohl die Lissabon-Konvention als auch die Leitlinien der Hochschulrektorenkonferenz sowie deren länderspezifische Umsetzung im Thüringer Hochschulgesetz fordern die Anerkennung von an Hochschulen erworbenen Kompetenzen ebenso wie die Anerkennung von außerhalb von Hochschulen erworbenen Kompetenzen. Die genannten rechtlichen Rahmenbedingungen gehen davon aus, dass Leistungen, die an Hochschulen erbracht wurden, grundsätzlich anzuerkennen sind, es sei denn, es bestehen wesentliche Unterschiede im Hinblick auf die erworbenen Kompetenzen. Die Anerkennung kann sich auf einzelne Module oder ganze Studiengänge beziehen. Die Lissabon-Konvention als Grundlage für die Anerkennung in Deutschland stellt die Prüfung eines wesentlichen Unterschieds im Kompetenzerwerb in den Mittelpunkt und sieht die Anerkennung als Regelfall an. Bei Kompetenzen, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, wird dagegen nicht von vornherein eine inhaltliche und niveaubezogene Gleichwertigkeit unterstellt, sondern es bedarf einer ausdrücklichen Erklärung dazu (Bundesgesetzblatt, 2007, S. 718 ff.; Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft, 2018, S. 43 ff.; IU Internationale Hochschule, 2022).

Hochschulen können bis zu 50 % der als gleichwertig angesehenen, aber außerhalb des Hochschulbereichs erworbenen Kompetenzen anrechnen. Diese Kompetenzen können aus einer entsprechenden beruflichen oder schulischen Ausbildung sowie aus praktischer Berufserfahrung stammen. Die Leistungen sollten nach Inhalt und Niveau gleichwertig sein (Kultusministerkonferenz, 2002; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2008, S. 1). In der Praxis werden individuelle, generalisierte und kombinierte Anrechnungsverfahren angewendet (vgl. Weichert, 2015).

Im Jahr 2022 prüfte die IU rund 31.000 Anträge auf Anerkennung und Anrechnung. Mehr als 93 % aller Anträge auf allgemeine Anrechnung, mehr als 37 % der Anträge auf Anrechnung von Einzelkompetenzen und 45 % der Anträge auf kombinierte Anrechnung wurden genehmigt. Im Durchschnitt werden zwischen 20 und 30 ECTS-Punkte im Rahmen eines digitalisierten Verfahrens der allgemeinen Anrechnung vergeben. Die Anzahl der Credits für Hochschulleistungen im Zuge der Anerkennung kann nicht beziffert werden, da diese sehr individuell sind.

Dieser konsequent umgesetzte Prozess der Anerkennung, aber insbesondere der Anrechnung von Vorleistungen unterstützt Menschen ohne akademischen Hintergrund bei der Aufnahme eines Studiums besonders und trägt zur Entwicklung

ihrer individuellen Bildungsbiografien bei. Die IU hebt sich mit dieser Strategie aber deutlich von anderen, insbesondere staatlichen Hochschulen ab und bietet so einer großen Zielgruppe nicht nur ein attraktives Angebot, sondern signalisiert nicht zuletzt auch Wertschätzung gegenüber den bereits erbrachten Leistungen dieser Personengruppe. Dieses Vorgehen ist ein wesentlicher Beitrag zu der von der Hochschule gelebten Vision, jedem Menschen auf der Welt, der die notwendigen Voraussetzungen erfüllt, die Möglichkeit zu geben, sich durch selbstbestimmte und flexible Bildung weiterzuentwickeln und trägt maßgeblich zur Umsetzung ihres Anspruchs der Demokratisierung der Bildung bei. Damit leistet sie einen nicht unerheblichen Beitrag zu gesellschaftlicher Teilhabe und wirtschaftlicher Entwicklung.

4 Herausforderung Didaktik im Fernstudium an der IU

Die von der IU angebotene kundenorientierte, personalisierte Bildung durch individuelles Coaching und innovative Lerntechnologien stellt die akademische Lehre vor einige Herausforderungen. Die Studierendengruppen sind gekennzeichnet durch starke Heterogenität in Bezug auf Herkunft, Geschlecht, Alter, beruflichen und persönlichen Hintergrund, Studienmotive und -motivation, Vorwissen und Kompetenzen. Darüber hinaus finden sich in den verschiedenen Kursen nicht nur Bachelor- oder Masterstudierende, sondern auch Weiterbildungsteilnehmende. Diese Heterogenität gilt es in den didaktischen Lehr-Lern-Konzepten zu berücksichtigen. So sind bspw. Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung, die neben ihrem Beruf studieren, im Normalfall älter als diejenigen, die direkt nach der Schule mit dem Studium beginnen. Eine berufliche Tätigkeit erfordert mehr Flexibilität bei der Studienorganisation und Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Arbeit und Studium können entstehen. Internationale Studierende wiederum kennen eine andere Studien- und Lernkultur sowie möglicherweise auch andere Lehr-Lern-Formate und -Konzepte und müssen sich an einen neuen Lehr- und Lernkontext anpassen. Auch Studierende aus Familien ohne akademischen Hintergrund müssen sich an neue Strukturen anpassen und erfahren Abweichungen in Arbeitsmethoden, ihrer Motivation, ihrem Selbstverständnis und ihrer Ausdauer (vgl. Middendorf et al., 2017). Für Lehrende ist es daher erforderlich diese Heterogenität bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen zu berücksichtigen. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Zielgruppe ist daher unabdingbar und Anpassungen an ihre vielschichtigen Bedürfnisse notwendig. Dabei erstrecken sich die Möglichkeiten von der intensiven Recherche zusammen mit den verantwortlichen Personen des Kursmanagements, den Modulverantwortlichen oder Kolleg:innen bis hin zur Untersuchung, aus welchen

Studiengängen die Studierenden kommen, ob die Veranstaltung in einen internationalen Studiengang eingebettet ist bzw. ob internationale Studierende teilnehmen werden (Praß & Diekmann, o. J.) oder auch, ob Weiterbildungsteilnehmende darunter sein werden.

Insbesondere die Fernstudiengänge der IU sind markante Beispiele für die Vielfalt der Studierenden. Als Basis der Programme dient eine vollständig digitalisierte und skalierbare Lehre, deren didaktisch speziell aufbereitete Inhalte für die Studierenden rund um die Uhr verfügbar sind und die synchron und asynchron zur Verfügung stehen. Mit Hilfe verschiedener digitaler Kanäle für den individuellen Austausch werden die Studierenden zusätzlich durch die Lehrenden unterstützt. Der Chatbot Syntea, ein KI-basierter und in einer Vielzahl von Lernkontexten eingesetzter Lernassistent, hilft den Studierenden dabei individualisiert zu lernen. Syntea beantwortet Studierendenfragen und führt sokratische Dialoge mit den Studierenden. Ihre Antworten werden vor Veröffentlichung von den Lehrenden überprüft, verifiziert oder verworfen. Dies führt zu schnellen Lernprozessen des Chatbots, so dass sein Einsatz in immer mehr Unterstützungsszenarien möglich wird. Dies entlastet die Lehrkräfte, obwohl sie Syntea als zusätzliche Aufgabe trainieren, denn andererseits werden sie von der Beantwortung zahlreicher, sich wiederholender Fragen befreit. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass der jederzeit mögliche Beginn des Studiums und das Fehlen von festen Kohorten und Studiengruppen für die Lehrenden bedeutet, dass sie mit einem beständigen Zu- und Abfluss von Lernenden in ihren Kursen arbeiten müssen, die in sehr unterschiedlichen Größen von kleinen Gruppen bis hin zu Kursen mit mehreren 1000 Studierenden existieren. Die Beantwortung von Fragen durch Syntea kann daher einen wichtigen Entlastungsbeitrag liefern. Auf der anderen Seite steigt die Anzahl der gestellten Fragen von Studierenden durch die Nutzung von Syntea deutlich an – das Lernverhalten der Studierenden verändert sich demnach in Richtung mehr Aktivität und Interaktion (Microsoft, 2024).

Bei der Überprüfung des Einsatzes von Syntea in 40 Kursen an der IU konnte ermittelt werden, dass die Studienzeit deutlich reduziert werden konnte. Da Fernstudierende aufgrund ihrer beruflichen oder anderweitiger Belastungen oft mit einem begrenzten Zeitbudget zu kämpfen haben, ist dies eine relevante Größe, da die reduzierte Lernzeit ohne Verzicht auf spezifische Lernziele wesentlich für die Reduzierung der Abbruchquote sein kann (Möller et al., 2024, S. 1 ff.). Aussagen über Verbesserungen der Prüfungsleistungen und damit über qualitative Auswirkungen des Chatbot-Einsatzes lassen sich zur Zeit noch nicht ableiten. Auch ist festzuhalten, dass die Nutzung von Syntea durch die Studierenden zwar stark zunimmt, jedoch insgesamt ein nach wie vor relativ geringer Anteil (rd. 15 %) den KI Chatbot nutzt. Das ist insofern relevant, da dadurch noch Potenzial zur Verbesserung des selbstlernenden Systems brach liegt.

Deutlich wird, dass die akademischen Lehrkräfte an der IU eine Rollenänderung erfahren, indem sie neben der Aufgabe der Wissensvermittlung vor allem als Lernberatende fungieren. Diese beratende Rolle zeigt sich bspw. in der Beratung zu Lerntechniken für die zahlreich vertretenen unterschiedlichen Lerntypen mit differierenden Vorkenntnissen und praktischen Erfahrungen sowie in der Betreuung von schriftlichen Arbeiten, die für die Studierenden je nach Erfahrungen im Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen eine große Schwierigkeit darstellen können. Daher ist es äußerst relevant für die Lehrenden, die Hauptfaktoren der Heterogenität innerhalb der jeweiligen Studiengruppe zu kennen, wie die Vielfalt der Studiengänge, aus denen die Studierenden kommen, das daraus resultierende divergierende Vorwissen oder auch unterschiedliche Erwartungen (Praß & Diekmann, o. J.). Diese können bspw. mit einer Umfrage zu Beginn der Lehrveranstaltung erfragt werden. Differenzierungsmöglichkeiten werden bezüglich der Leistungsanforderungen und Schwierigkeitsgrade von Aufgaben, Methoden oder der Förderung individueller Lernstile umgesetzt. Mit Hilfe unterschiedlicher Lehrmethoden und auf unterschiedliche Hintergründe zugeschnittener Aufgaben wird auf die Erhöhung der Motivation und Interaktion hingewirkt. So können z. B. aus dem Inhalt der Anfragen in den Interaktionskanälen oder auf Basis der Ergebnisse bei Online-Assessmentfragen Fragestellungen auf unterschiedlichen Lernzieltaxonomiestufen formuliert und bereitgestellt werden. Die Integration von Videos, Expert:innenvorträgen und -gesprächen zu spezifischen Themen sowie die Erarbeitung von Lern- und Arbeitsmethoden sind weitere Beispiele für einen auf die Heterogenität der Zielgruppe zugeschnittenen Unterricht.

Die Einbindung von KI in die Hochschulbildung macht es notwendig, dass Lehrende deren Funktionsweise und ihre Anwendungsmöglichkeiten in Lehre und Lernen verstehen und akzeptieren. Hierzu ist eine schnelle Kompetenzentwicklung bei den Lehrenden erforderlich, kann aber mit dem Eindruck des Kontrollverlustes über die Lehr- und Lernmöglichkeiten verbunden sein. Dies kann durch noch ungelöste Fragen wie die Anpassung von Prüfungsformaten verstärkt werden und kontraproduktive Ablehnung und Verweigerung hervorrufen. Ein starkes Bewusstsein für die erforderlichen Anpassungen wird durch unterschiedliche Informationsangebote gefördert und eine schnelle Umsetzung der notwendigen Weiterbildungsangebote zur Kompetenzerweiterung werden hier als Lösungsansatz praktiziert.

Nicht alle Studierenden werden durch die hier vorgestellten Ansätze zur Individualisierung der Lehre erreicht. Unabdingbare Voraussetzung für den studentischen Erfolg ist die Selbstmotivation der Studierenden und ihr Engagement innerhalb des individuellen Austauschs. Gelingt dies, kann für die Lehrkräfte im Austausch mit den berufstätigen Studierenden eine große Wissens- und Erfahrungserweiterung entstehen.

5 Fazit

Das Wachstum der IU, das sich insbesondere im Fernstudienbereich manifestiert, und die Herkunft der Studierenden hat möglicherweise seine Ursache in einem großen Bedürfnis verschiedener, bisher unterrepräsentierter Bevölkerungsgruppen an deutschen Hochschulen nach Teilhabe an Bildung und der Bildungsgesellschaft.

Ein auffälliger Aspekt dieses Wachstums an der IU ist Vielfalt: "Wir betrachten Vielfalt als Bereicherung und sind überzeugt, dass nachhaltiges Wachstum nur durch verschiedene Perspektiven und Potenziale erreicht werden kann" (IU-Gruppe, 2023, S. 24). Diese Vielfalt zeigt sich in zahlreichen Aspekten wie in der Zusammensetzung der Mitarbeitenden als auch der Studierenden, aber auch in den unterschiedlichen Studiengängen und Weiterbildungsangeboten, der gezielten Förderung von Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung und der didaktischen Herangehensweise in der Lehre im Umgang mit der heterogenen Zielgruppe. Schließlich unterstützt das Online-Studium der Hochschule nicht nur durch die in den verschiedenen Studiengängen vermittelten Inhalte, sondern auch durch seine Ausgestaltung die Erreichung wesentlicher Future Skills wie digitale Kompetenzen oder die Nutzung digitaler Kollaborationstechniken. Die Aufnahme KI-gestützter Tools in die Lehr- und Lernformate der IU und die Integration von KI-Inhalten in die Studiengänge sind Beispiele für das Potenzial und die Geschwindigkeit privater Hochschulen in Transformationsprozessen (Menkens, 2024; IU Internationale Hochschule, 2024c, S. 6). Nichtsdestotrotz sind eine ständige kritische Reflexion und Evaluation des Vorgehens unabdingbar. So ist beispielsweise zu hinterfragen, ob die Verringerung der Lernzeit durch die Nutzung des KI-Chatbots auch qualitativ bessere Lernergebnisse hervorbringt. Auch ist den vierjährlich stattfindenden Evaluationen zu entnehmen, dass die Nutzung der vielfältigen Lern- und Betreuungsangebote nicht so stark ausfällt, wie dies zu erwarten wäre. Im Zusammenhang mit der Aktivierung der Studierendeninteraktion durch das Angebot der KI-Tools sollten die Implikationen für das aktuelle Lehr- und Lernkonzept überdacht werden.

Erfolgreich wachsenden privaten Hochschulen wie der IU wird oft mangelnde Qualität attestiert. Doch das starke Wachstum der IU wird ermöglicht durch hochinnovative Bildungstechnologien, die Skalierbarkeit zu geringen Grenzkosten mit sich bringt und gleichzeitig die Individualisierung der Lernprozesse ermöglicht (IU Group, 2023, S. 5). Die IU ist damit unter Nutzung digitalisierter Lerntechnologien in der Lage ihre Kapazitäten schnell, aber effizient und kostengünstig, d. h. mit gleichbleibenden Ressourcen ohne Qualitätsverlust auszuweiten und flexibel auf die Bedürfnisse der heterogenen Zielgruppe einzugehen (u. a. Hummelsheim & Timmermann, 2018, S. 103–107). Die Qualität der Angebote unterliegt dabei den gleichen Kontrollmechanismen wie diejenigen staatlicher Anbieter, die intern durchgeführten Qualitätsüberprüfungen

finden oftmals häufiger statt als an staatlichen Hochschulen. So kann festgehalten werden, dass Wachstum und kundenorientierte, personalisierte und flexibilisierte akademische Bildung sich nicht ausschließen, sondern im Gegenteil eine konsistente und innovative Wachstumsstrategie zur Demokratisierung von Bildung durch die damit einhergehende Effizienznotwendigkeit ein hohes Maß an Effektivität hervorbringen kann.

Literatur

- Bundesgesetzblatt (BGBl.) (2007). Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region vom 16. Mai 2007. *Bundesgesetzblatt*, Jg. 2007, Teil II, Nr. 15, S. 712–732.
- Hummelsheim, S. & Timmermann, D. (2018). Bildungsökonomie. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 101–153, 4. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- IU Group (2023). *ESG Report 2022*. Abgerufen am 12. Januar 2024 von https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1689342949/IU-Group%20Logo/General/IU_GROUP_ESG_REPORT_FY2022.pdf
- IU Group (2024). *Culture for everyone®: IU Group stands up for diversity, tolerance and democracy*. Abgerufen am 05. Februar 2024 von <https://news.iu-group.com/culture-of-everyone-iu-group-stands-up-for-diversity-tolerance-and-democracy/>
- IU Internationale Hochschule (2022). *Allgemeine Prüfungsordnung i. d. F. v. 01.02.2022*. Internes Dokument.
- IU Internationale Hochschule (2024a). *Bildung. Auf meine Art*. Abgerufen am 10. Juni 2024 von <https://www.iu.de>.
- IU Internationale Hochschule (2024b). *Deine Regeln. Deine Studienform*. Abgerufen am 11. Juni 2024 von <https://www.iu.de/studienformen/?eventCategory=Allgemeine+Infoveranstaltungen>
- IU Internationale Hochschule (2024c). *Unternehmenspräsentation: Willkommen beim Pionier der digitalen Bildung*. Internes Dokument.
- IU Internationale Hochschule – Akademie (2024a). *Unser Weiterbildungsangebot. Passt zu Dir*. Abgerufen am 07. Juni 2024 von <https://www.iu-akademie.de/weiterbildungsangebot/>.
- IU Internationale Hochschule – Akademie (2024b). *Weiterbildung. Auf meine Art*. Abgerufen am 07. Juni 2024 von <https://www.iu-akademie.de/>.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Abgerufen am 09. Februar 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf
- Menkens, S. (2024, 07. Januar). Motivierter Lernen mit dem Chatbot. *Welt am Sonntag*, Nr. 1, 7. Januar 2024.
- Microsoft (2024). *IU revolutioniert das Lernen für ihre Studierenden mit Hilfe des KI-Lernbuddys Syntea and Azure OpenAI Service*. Abgerufen am 12. Juli 2024 von <https://customers.microsoft.com/de-de/story/1782109362036123406-iu-internationale-hochschule-gmbh-azure-higher-education-de-germany>
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poßkowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Möller, M., Fabiette, D., Zakhvatkin, M., Nirmal, G., Stierstorfer, Q., Sommerfeldt, H. & Schütt, S. (2024). *Revolutionising Distance Learning: A comparative study of learning progress with AI-driven tutoring*. Cornell University. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.14642>
- Naisbitt, J. (1982). *Ten new directions transforming our lives*. New York City: Grand Central Pub.
- Praß, M. & Diekmann, Y. (o.J.). *Zielgruppen bestimmen*. Universität Bremen – Informationsportal Hochschullehre. Abgerufen am 12. Juli 2024 von <https://www.uni-bremen.de/informationsportal-hochschullehre/lehre-gestalten/phase-1-konzeption/zielgruppe-bestimmen>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Abgerufen am 09. Februar 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf
- Statistisches Bundesamt (2024). Anzahl der Studierenden an Hochschulen nach Trägerschaft in Deutschland in den Wintersemestern von 1995/96 bis 2023/24. In *Statista*. Abgerufen am 07. November 2024 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1140435/umfrage/studierende-an-hochschulen-nach-traegerschaft/>
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023a). *Frauenanteile nach akademischer Laufbahn*. Abgerufen am 12. Januar 2024 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/frauenanteile-akademischelaufbahn.html>
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023b). *Teilhabe von Frauen am Erwerbsleben*. Abgerufen am 12. Januar 2024 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Qualitaet-Arbeit/Dimension-1/teilhabe-frauen-erwerbsleben.html>
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2020). *Hochschulbildungsreport 2020*. Abgerufen am 09. Februar 2024 von <https://www.hochschulbildungsreport2020.de/chancen-fuer-nichtakademikerkinder>
- Thüringer Ministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und digitale Gesellschaft (2018). *Thüringer Hochschulgesetz (ThürHG)*. Abgerufen am 16. Januar 2024 von https://www.tlpl.de/fileadmin/Downloads/Allgemeines/hochschulgesetz_mobil_optimiert_2018.pdf
- Weichert, D. (2015). *Handreichung Anrechnung, Teil 2 – Ein Einblick in die Praxis. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin: BMBF.

Autorinnen

Prof.'in Dr.'in Annette Strauß
annette.strauss@iu.org

Ireen Kowalleck, M. A.
ireen.kowalleck@iu.org

Digitales Veranstaltungsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Empirischer Einblick in die an deutschen Hochschulen genutzten Systeme

GESA BARBARA BINTZ

STEFAN GESMANN

MIKE LENKENHOFF

Kurz zusammengefasst ...

Die vorgestellten empirischen Erkenntnisse entstammen einer Befragung zur Analyse der an deutschen Hochschulen eingesetzten Systeme für das digitale Veranstaltungsmanagement. Funktionale digitale Tools spielen im Veranstaltungsmanagement der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zunehmend zentrale Rolle, da sie die Organisation und Durchführung von Kursen effizienter und flexibler gestalten. Die Befragung war Teil des Projekts *Digitales Veranstaltungsmanagement* der Fachhochschule (FH) Münster und diente der Markterkundung im Rahmen von Orientierung und Anforderungsanalyse. Die Ergebnisse der Befragung zur Markterkundung bieten anderen Hochschulen wertvolle Orientierungshilfen in einem unübersichtlichen Markt, da sie die Möglichkeit haben, von den systematisch erhobenen Daten zu profitieren und ihre eigenen Bedürfnisse bzw. Präferenzen besser einzuordnen. Insgesamt wurden Daten von 32 Hochschulbeschäftigten analysiert. Ein Großteil der Befragten gab an, externe Systeme zu nutzen, interne oder sonstige Lösungen wurden weniger häufig genannt. In Bezug auf die Zufriedenheit mit dem genutzten System wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Die Zufriedenheit bei Nutzung eines internen Systems lag auf dem höchsten Rang, jedoch wurde die Nutzung externer Systeme deutlich eher empfohlen. Die Ergebnisse enthalten eine Übersicht der im Rahmen der Befragung genannten Systeme. Insgesamt wurde in der quantitativen Analyse sowie der Kategorisierung der Antworten auf offene Fragen deutlich, dass viele Hochschulen sich diesbezüglich aktuell orientieren und hohes Interesse an Erkenntnissen über Anbieter und Erfahrungen besteht. Ein Fazit in Bezug auf die Kooperation zwischen Hoch-

schulen beinhaltet die Anregung, den transparenten Austausch zu fördern.

Schlachtworte: digitales Veranstaltungsmanagement, Wissenschaftliche Weiterbildung, Fortbildung, Software, Hochschulen

1 Einleitung

Für die FH Münster soll ein nachhaltiges System zur digitalen Verwaltung und Vermarktung von vielfältigen Veranstaltungsformaten außerhalb der curricularen Lehrveranstaltungen beschafft werden. Im Rahmen einer umfangreichen internen Anforderungsanalyse im Sommer und Herbst 2023 wurden insbesondere die Bereiche wissenschaftliche Weiterbildung, Veranstaltungen für Beschäftigte, Beratungs- und Weiterbildungsangebote für Studierende sowie Informationsveranstaltungen für Studieninteressierte als Nutzende der aktuell internen Lösung herausgestellt. Die damit verbundenen Organisationseinheiten sind aktiv an der Identifizierung eines geeigneten Systems beteiligt. Die Vielfalt der Zielgruppen und Veranstaltungsformate unterstreicht die Notwendigkeit einer umfassenden Analyse von Anforderungen und Anbietern. Auf diesem Wege soll eine zielführende Basis für das Gelingen des Vorhabens für alle internen Nutzenden mit der Einführung eines neuen Systems geschaffen werden. Im Rahmen des Teilprojekts *Marktanalyse* verfolgt die vorliegende Befragung das übergeordnete Ziel, potenziell geeignete Systeme zu identifizieren, Schwachstellen zu beachten und mittelfristig bei der Einführung eines neuen Systems Enttäuschungen bei Nutzenden innerhalb der FH Münster vorzubeugen.

2 Problemstellung und Relevanz

Systeme für das digitale Veranstaltungsmanagement decken häufig ein breites Spektrum der Veranstaltungsplanung, -begleitung und -nachbereitung ab. Zu möglichen Funktionen gehören:

Veranstaltungsplanung:

- ▶ Terminplanung (i. d. R. mit kalendarischer Darstellung von personellen und räumlichen Ressourcen)
- ▶ Verwaltung von Veranstaltungsinformationen und Anmeldeprozessen zur Vermarktung per Websites

Veranstaltungsbegleitung und -durchführung:

- ▶ Projektmanagementfunktionen mit Übersicht der eigenen Zuständigkeiten, Aufgaben und Kennzahlen der zugeordneten Veranstaltungen.
- ▶ Verwaltung von Veranstaltungsteilnehmenden (DSGVO konforme Speicherung personenbezogener Daten, Kommunikation, Erstellung von Dokumenten wie Rechnungen, Bescheinigungen, Teilnahmelisten und Namensschildern)

Nachbereitung von Veranstaltungen:

- ▶ Abrechnung
- ▶ Evaluation (statistisch via Kennzahlen im System sowie über angebundene Zufriedenheitsbefragung der Teilnehmenden)

Diese Anforderungen sind exemplarisch und an den internen Bedarfen von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildungen orientiert. Je nach Veranstaltungsart können die Anforderungen anders gelagert sein; beispielsweise für interne Fortbildungsangebote für Beschäftigte und Studierende besteht i. d. R. keine Notwendigkeit für Abrechnungsfunktionen auf Ebene der einzelnen Teilnehmenden während ggf. umfassendere Funktionalitäten bzgl. der Verwaltung von Wartelisten notwendig sind. Schnittstellen zu internen Systemen können je nach interner IT-Infrastruktur variieren. Für einige Hochschulen werden Lernplattformen auch für wissenschaftliche Weiterbildung genutzt, sodass es an dieser Stelle besonders attraktiv wäre Veranstaltungsdaten direkt an die Lernplattform zu übertragen und entsprechende Kursstrukturen automatisiert erstellen zu lassen. Auch eine Schnittstelle zum genutzten Buchhaltungssystem erscheint für zahlungspflichtige Veranstaltungen interessant, um Prozesse der Abrechnung eingehender (beispielsweise durch Referent:innen gestellte) sowie ausgehender Rechnungen (an Teilnehmende) zu erfassen und die Zahlungen und damit einhergehende Forderungen nachzuvollziehen. Systeme unterscheiden sich in Bezug auf Umfang und Spezifikation von Funktionen, technischen Voraussetzungen (z. B. Angebot als cloudbasiertes System, Desktopinstallation, verschiedene Lizenzstrukturen, Schnittstellen zu in der Hochschule bereits genutzter

Software) und Möglichkeiten der Anpassung auf spezifische Anforderungen.

Der Anlass zur Befragung bestand in der Marktanalyse, um Erkenntnisse über die Erfahrungen von Hochschulen im digitalen Veranstaltungsmanagement zu gewinnen. Insbesondere lag der Fokus darauf, einen Überblick zu gewinnen, welche Systeme genutzt werden, wie zufrieden Nutzende sind und inwieweit Systeme empfohlen werden. Für einen Überblick in die unterschiedlichen genutzten Systeme, wurde u. a. abgefragt, ob eine Software genutzt wird, die extern über einen Anbieter außerhalb der Hochschule bezogen wird, es sich um eine interne (Eigen-)Entwicklung handelt oder eine sonstige Lösung für das digitale Veranstaltungsmanagement genutzt wird. Grundlegend wurde geprüft, ob Unterschiede in Bezug auf Zufriedenheit und Empfehlung zwischen internen, externen und sonstigen Lösungen bestehen. Darüber hinaus diente die Befragung als Ausgangspunkt, Antworten auf offene Fragen zu analysieren, um Erfahrungen mit spezifischen Funktionen für die eigene Vergabe zu beachten.

3 Methode

3.1 Design

Die Online-Befragung via LimeSurvey enthielt geschlossene Fragen zum aktuell genutzten System für das digitale Veranstaltungsmanagement, sowie zur darauf bezogenen Zufriedenheit und Empfehlung dessen. Die geschlossenen Fragen wurden mit Hilfe einer 5-stufigen Likert Skala erfasst, in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem genutzten System war diese beschriftet mit 1 = vollkommen unzufrieden und 5 = vollkommen zufrieden und in Bezug auf die Empfehlung des genutzten Systems 1 = keine Empfehlung und 5 = Empfehlung. Darüber hinaus bezogen sich vier offene Fragen auf Vor- und Nachteile des Systems sowie offene Wünsche. Eine weitere offene Frage stand zur Verfügung, um weitere Informationen zum Thema anzumerken. Die Befragung wurde abgeschlossen durch eine Abfrage zu Kontakt und Interesse an Austausch (siehe Anhang 7.1). Zugänglich war die Befragung vom 20. Juli bis 31. August 2023. Es fanden zwei Einladungen über den bundesweiten Newsletter der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) in diesem Zeitraum statt.

3.2 Stichprobe

Der Einladung zur Befragung folgten N = 32 Hochschulbeschäftigte aus dem Bundesgebiet Deutschland. Demographische Angaben zu Hochschule und Bundesland konnten aus 21 Datensätzen entnommen werden. Insgesamt überwiegen Antworten aus südlichen Bundesländern (Baden-Württemberg und Bayern). In Bezug auf die Verteilung auf Hochschulen für

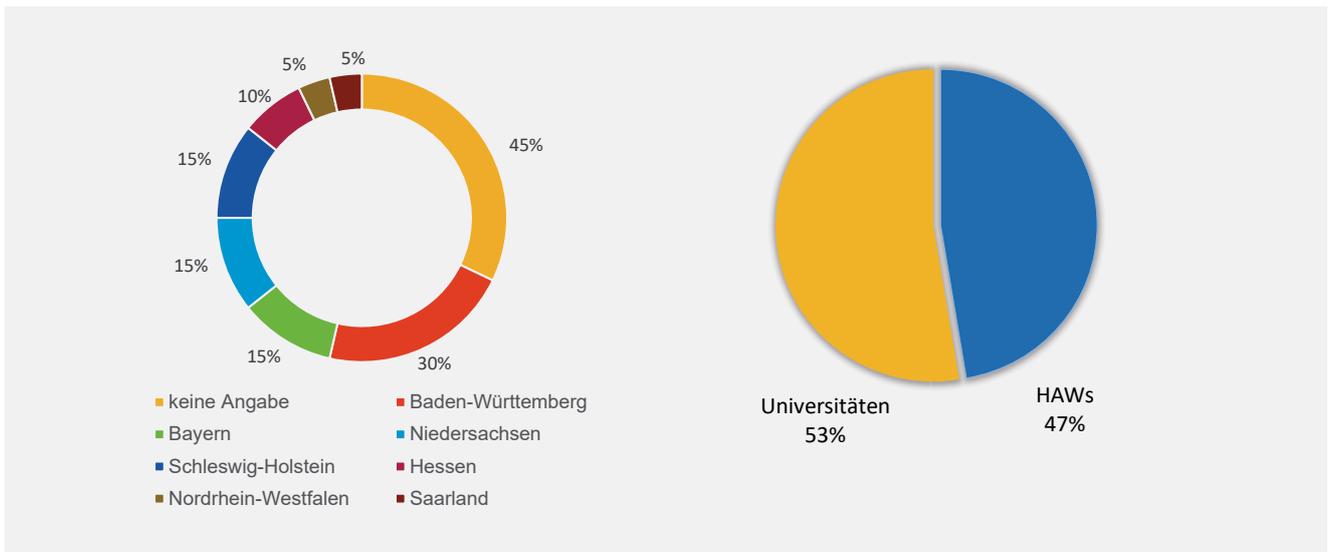


Abb. 1: Prozentualer Anteil an Rückmeldungen nach Bundesländern (links) und Hochschulcategory (rechts) (eigene Darstellung)

angewandte Wissenschaften (HAW) und Universitäten sind die Befragten annähernd gleichmäßig verteilt.

3.3 Auswertung

Um Erkenntnisse über Erfahrungen der Hochschulen im digitalen Veranstaltungsmanagement zu generieren, wird eine einfaktorielle Varianzanalyse der geschlossenen Fragen zu Zufriedenheit und Empfehlung zwischen internen, externen und sonstigen Systemen durchgeführt. Offene Angaben zu Vor- und Nachteilen sowie offene Wünsche wurden zugunsten der Übersichtlichkeit induktiv kategorisiert.

4 Ergebnisse

Insgesamt überwogen die Antworten von Hochschulbeschäftigten, die externe Systeme für das digitale Veranstaltungsmanagement nutzten. Abbildung 2 stellt einerseits den prozentualen Anteil der Systemcategory (links) und andererseits einen Überblick über die genannten Systeme (rechts) dar. Die Kategorie externe Systeme enthält mehrere Systeme, die spezifisch für das Veranstaltungsmanagement außerhalb curriculärer Lehrveranstaltungen (an Hochschulen) ausgelegt sind (z. B. Kufer SQL, Antrago, (e)VEWA). Diese Systeme beinhalten in der Regel Funktionen zur Planung und Terminierung von Veranstaltungen, Teilnehmendenmanagement, Konfigurationsmöglichkeiten für die Veröffentlichung von Veranstaltungsinformationen und Anmeldung von interessierten Teilnehmenden sowie verschiedene Möglichkeiten mit Teilnehmenden zu kommunizieren (inkl. Vorlagen für Bescheinigungen, Rechnungen, Bestätigungsnachrichten) und Abrechnungsfunktionen. Auch Customer-Relationship-Management-Systeme (CRM) und Campusmanagementsysteme

(wie HISinOne) wurden aufgeführt. Die Funktionen dieser Systeme basieren i. d. R. auf der Verwaltung von Kontakten (auch Daten von Teilnehmenden) und stellen in unterschiedlichem Umfang zusätzliche Funktionen für das Veranstaltungsmanagement zur Verfügung.

Die Angaben in der Kategorie *Sonstige Systeme* beinhalten in der Regel die Nutzung von einer Kombination von Microsoft Office Produkten, z. T. in Kombination mit Datenbanken oder Content-Management-Systemen (CMS). Interne Systeme wurden i. d. R. als Eigenentwicklung von Software innerhalb der Hochschule mit Funktionen für das digitale Veranstaltungsmanagement beschrieben.

	ZUFRIEDENHEIT MW (SD)	N	EMPFEHLUNG MW (SD)	N
Interne Systeme	3,00 (1,00)	5	1,60 (0,89)	5
Externe Systeme	2,88 (0,78)	17	3,25 (1,00)	16
Sonstige Systeme	2,50 (1,05)	6	1,80 (0,84)	5
Gesamt	2,82 (0,86)	28	2,65 (1,20)	26

Tab. 1: Bewertung von Zufriedenheit und Empfehlung (eigene Darstellung).

Anmerkung: Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) in Bezug auf Zufriedenheit (Skala von 1 = vollkommen unzufrieden bis 5 = vollkommen zufrieden) und Empfehlung (Skala von 1 = keine Empfehlung bis 5 = Empfehlung) nach Systemcategory (intern, extern, sonstige) unter Angabe der jeweiligen Anzahl an Rückmeldungen (N).

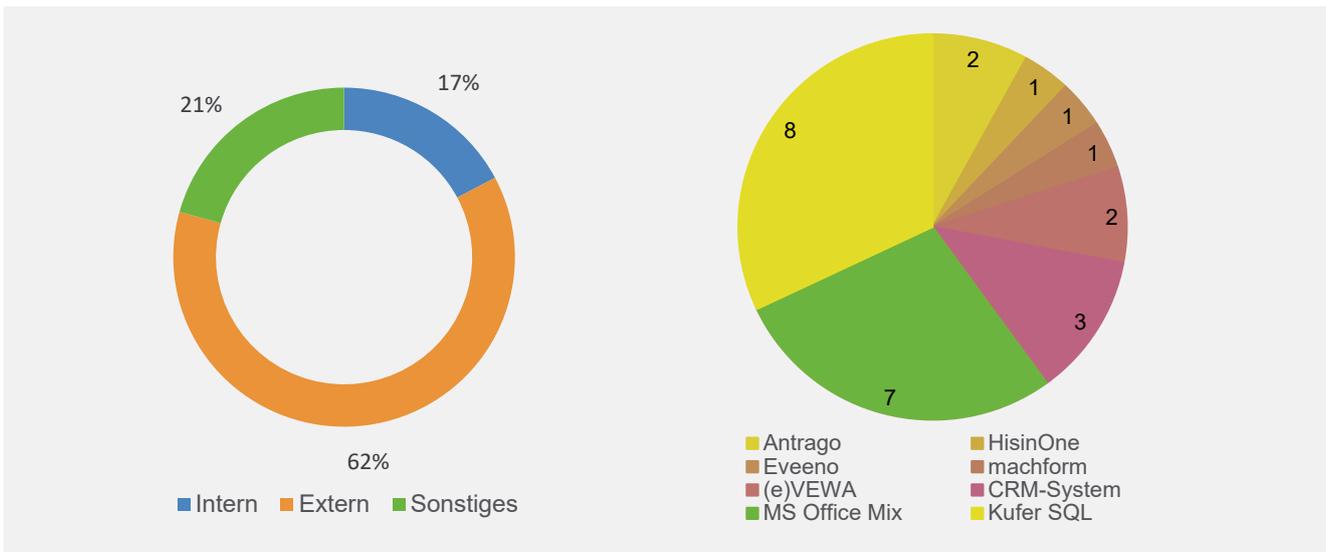


Abb. 2: Links: Angaben zum genutzten System, kategorisiert nach internen, externen und sonstigen Lösungen, (N = 29 Antworten). Rechts: Anzahl der Nennung einzelner genutzter Systeme aus den Kategorien sonstige (in grün) und externe Lösungen (gelb - rötlich gekennzeichnet)(eigene Darstellung).

Über die Kategorien hinweg befanden sich sowohl die Werte zu Zufriedenheit als auch Empfehlung des genutzten Systems im mittleren Bereich der Skala (Tabelle 1). Rein deskriptiv fällt einerseits auf, dass nur geringe Unterschiede zwischen internen, externen und sonstigen Systemen in Bezug auf die Zufriedenheit bestehen. Diesbezüglich konnte kein signifikanter Gruppenunterschied festgestellt werden ($p = 0,59$). In Bezug auf die Empfehlung der Systeme wurden interne und sonstige Systeme im Mittel ähnlich bewertet, während der Mittelwert für die Empfehlung externer Systeme heraussticht (Tabelle 1). Die durchschnittliche Empfehlung zwischen internen, externen und sonstigen Systemen unterschied sich signifikant in Bezug auf den Faktor *Systemkategorie*, $F(2, 23) = 8,15$, $p = 0,002$. Post-hoc ergab der Test in paarweisen Vergleichen nach Bonferroni eine signifikant höhere Empfehlung von externen Systemen, sowohl im Vergleich zu internen Systemen (mit einem Unterschied von 1,65 innerhalb eines 95%-Konfidenzintervalls mit den Grenzen $[0,39, 2,91]$, $p = 0,01$) als auch zu sonstigen Systemen (mit einem Unterschied von 1,45 innerhalb eines 95%-Konfidenzintervalls mit den Grenzen $[0,19, 2,71]$, $p = 0,02$). Die Effektgröße beträgt $\eta^2 = 0,42$.

In Bezug auf die offenen Angaben bestanden wesentliche Unterschiede in der Anzahl je Systemkategorie. Zur besseren Vergleichbarkeit werden diese Werte im Weiteren prozentual angegeben (Tabelle 2) und beziehen sich auf 13 Angaben von drei Hochschulbeschäftigten zu internen Systemen, 44 Angaben von zwölf Hochschulbeschäftigten zu externen Systemen und 35 Angaben von vier Hochschulbeschäftigten zu sonstigen Systemen.

	INTERNE SYSTEME (N = 13)	EXTERNE SYSTEME (N = 44)	SONSTIGE SYSTEME (N = 35)
% Anteil genannte Vorteile	38 %	39 %	25 %
% Anteil genannte Nachteile	31 %	43 %	29 %
% Anteil genannte offene Wünsche	31 %	18 %	46 %

Tab.2: Offene Angaben zu genutzten Systemen (eigene Darstellung)

Die Angaben zu internen Systemen waren annähernd gleichmäßig auf die Nennung von Vor- und Nachteilen sowie offenen Wünschen verteilt. Im Gegensatz dazu, wurden für die externen Systeme ein höherer Anteil Nachteile, gleichzeitig weniger offene Wünsche genannt. In Bezug auf sonstige Systeme bezogen sich fast die Hälfte der Angaben auf offene Wünsche.

Für einen inhaltlichen Einblick, werden in Tabelle 3 die offenen Angaben zusammengefasst. Da nur in wenigen Fällen mehr als ein:e Hochschulbeschäftigte:r über das genannte System berichtete, ist keine generalisierbare Auskunft zu Vor- und Nachteilen einzelner Systeme abzuleiten. Die Angaben wurden auf Ebene der Systemkategorie (intern, extern, sonstige) gruppiert und inhaltlich zusammengefasst. Über die Gruppen hinweg wurden

wiederholt funktionelle Themen wie Passung zu den eigenen Bedürfnissen (z. B. Bedienbarkeit, Übersicht, Funktionsumfang) und Automatisierung (Erstellung von Dokumenten wie Bescheinigungen, Teilnahmelisten, Online-Anmeldung, Vorlagen für wiederkehrende Kommunikation) genannt. Prozesse wurden in Bezug auf Aufwand und Zusammenarbeit mit den externen Anbietern bzw. internen Ansprechpartner:innen thematisiert. Technische Anforderungen wie Schnittstellen und einheitliches System zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Veranstaltungen wurden wiederholt benannt, je nach System als Vorteil oder offener Wunsch.

	INTERNE SYSTEME	EXTERNE SYSTEME	SONSTIGE SYSTEME
Vorteile	Auf Bedürfnisse zugeschnitten Passende Schnittstellen (zur Website)	Automatisierung Schnittstellen (zur Website) Bedienbarkeit Übersicht (Einheitliches System) Customizing Angemessene Kosten	Geringer Aufwand (Schulung, Wartung) Unabhängig von externen Anbietern Niedrige Kosten
Nachteile	Fehlende Schnittstellen (zu Buchhaltung, Lernplattform) Abhängig von interner Ansprechpartner:in	Nicht auf Bedürfnisse zugeschnitten Zusammenarbeit mit externem Anbieter Technische Umstände Usability	Aufwendige Prozesse und Workarounds Fehleranfällig Doppel- / Parallelstrukturen Usability
Offene Wünsche	Automatisierung Einheitliches System Abrechnungsfunktionen Datenübernahme, passende Formulare und Platzhalter	Automatisierung Anrechnung von Credits Schnittstellen (zu ePayment, zur Lernplattform) Cloudbasiertes System	Automatisierung Einheitliches System Abrechnungsfunktionen Statistikfunktionen

Tab.3: Zusammenfassung der offenen Angaben zu genutzten Systemen (eigene Darstellung).

Über interne Systeme wurde positiv berichtet, dass diese eine gute Passung zu den Bedürfnissen und entsprechenden Schnittstellen bieten. Andererseits wurden auch fehlende Schnittstellen auf Seiten der Nachteile bemängelt; insbesondere zu Buchhaltung und Lernplattform. Heraus stach die Erwähnung der hohen Abhängigkeit von Einzelpersonen (internen Ansprechpartner:innen) und die Befürchtung, dass das System

zum Erliegen käme, falls diese Person ausscheiden sollte. Offen blieben bei internen Systemen Wünsche nach einem einheitlichen System sowie erweiterten Abrechnungsfunktionen (ePayment) und mehr Automatisierung für effizientes Teilnahmemanagement (z. B. Vorlagen für das Hinterlegen von Firmen- und Rechnungsadressen, Platzhalter für korrekte Ansprache) sowie Kommunikation (z. B. vereinfachte Prozesse für den Versand von Bestätigungsnachrichten, Erinnerungen oder Zertifikaten).

Die externen Systeme werden i. d. R. mit grundlegenden Funktionen von (z. B. den in Abbildung 2 aufgeführten kommerziellen) Anbietern eingekauft und in vielen Fällen für die nutzende Hochschule angepasst. Über externe Systeme wurden Automatisierung (Erstellung von Listen, Bescheinigungen, Rückmeldfunktionen, Wartelistenmanagement), gute Bedienbarkeit (remote verfügbar, ausgereifter Funktionsumfang, auf Weiterbildung ausgerichtet) und ein ausgewogenes Preis-Leistungsverhältnis als Vorteile benannt. Für einige Systeme wurde bemängelt, dass diese nicht auf die Bedürfnisse der Nutzenden angepasst sind (z. B. bei Systemen, die ursprünglich auf andere Anwendungsbereiche wie CRM, Campusmanagement oder nicht-öffentliche Bildungsanbieter, ausgerichtet sind). Auch die Zusammenarbeit mit Anbietern sowie Bedienbarkeit des Systems (umständliche Handhabung, behäbiges System) wurden teilweise negativ berichtet. In einigen Fällen bleiben offene Wünsche wie die Anbindung an bestehende Systeme (Lernplattformen, Buchhaltungsfunktionen, Website) sowie die Möglichkeit der Anrechnung (z. B. digitale Badges, EU Weiterbildungskonto).

Sonstige Systeme, welche i. d. R. die Verwendung unterschiedlicher Office-Programme ggf. ergänzt durch Datenbanken umfassten, bieten den Vorteil geringer Schulungs- und Wartungsaufwände. Damit einhergehend wurden niedrige zusätzliche Kosten berichtet. Als Nachteil wurden umfangreiche „Work-Arounds“ benannt, da i. d. R. mehrere Anwendungen parallel genutzt werden, um Veranstaltungen zu planen, Daten von Teilnehmenden zu verwalten und benötigte Dokumente zu erstellen bzw. Veranstaltungen abzurechnen. Doppelte Arbeit und Parallelstrukturen wurden bemängelt. Offene Wünsche bezogen sich insbesondere auf die Vereinfachung der Arbeitsprozesse, ein einheitliches System mit Abrechnungs- und Statistikfunktionen sowie die Automatisierung wiederholter Abläufe (z. B. Erstellung von Dokumenten und Kommunikationsvorlagen). Zudem fiel auf, dass insbesondere in den Angaben von Nutzenden sonstiger Systeme hohes Interesse an anderen Systemen sowie das eigene Bemühen um die Beschaffung eines Veranstaltungsmanagementsystems geäußert wurde.

Über die leitenden Fragestellungen hinaus verdeutlichten offene Angaben zur Frage „Möchten Sie uns noch etwas zu diesem Thema mitgeben?“ die aktuelle Relevanz digitaler Systeme für das Veranstaltungsmanagement für Hochschulen in Deutschland. Sechs (20 %) der befragten Hochschulbeschäftigten gaben an, selbst auf der Suche nach einem geeigneten System zu

sein oder sich parallel im Vergabeprozess zu befinden. Zehn der 32 Hochschulbeschäftigten (31 %) gaben an, dass sie sich gerne zu dem Thema austauschen würden und 20 (63 %) bekundeten Interesse an den Ergebnissen der Befragung.

5 Diskussion

5.1 Zusammenfassung Datenanalyse

Die Rückmeldungen repräsentieren etwa 10 % der HAWs und Universitäten in Deutschland (Stand Wintersemester 2022/23; DAAD, 2023). Dies erlaubt einen (ersten) Einblick in die Struktur des digitalen Veranstaltungsmanagements an deutschen Hochschulen. Die Angaben weisen darauf hin, dass der Großteil der Hochschulen (62 % der Befragten) externe Systeme nutzt, gleichzeitig auch Eigenentwicklungen sowie die Nutzung unterschiedlicher Kombinationen aus Office Produkten mit Datenbanken und CMS eine Rolle spielen.

Angaben zur Zufriedenheit mit dem genutzten System befanden sich durchschnittlich für alle drei Systemkategorien im unteren mittleren Bereich. Die Bewertungen der Nutzenden interner Systeme sind deskriptiv auf dem höchsten Rang der Zufriedenheit ($\bar{x} = 3,00$) verortet, die Varianz der Bewertungen innerhalb der Gruppen lässt jedoch keine Rückschlüsse auf systematische Unterschiede zur Zufriedenheit mit externen oder sonstigen Systemen zu.

Die Zustimmung dazu, das genutzte System weiterzempfehlen, liegt bei Nutzenden externer Systeme im Mittelfeld der Antwortskala ($\bar{x} = 3,25$). Der Vergleich ergab einen großen Effekt ($\eta^2 = 0,42$) zugunsten der Weiterempfehlung externer Systeme im Vergleich zu internen ($MW = 1,60$) und sonstigen ($MW = 1,80$) Systemen, die sich untereinander nicht unterscheiden (Cohen, 1988).

Zur Differenzierung der allgemeinen Angaben zu Zufriedenheit und Weiterempfehlung werden außerdem die offenen Angaben zu den Systemen betrachtet. Deskriptiv (Tabelle 2) verteilen sich die Inhalte der offenen Angaben (Vorteile, Nachteile, offene Wünsche) bei internen Systemen annähernd gleichmäßig, bei externen Systemen werden anteilig weniger offene Wünsche als Vor- und Nachteile benannt, bei sonstigen Systemen überwiegt der Anteil offener Wünsche.

Im Nachgang der Datenerfassung via LimeSurvey erreichten uns weitere deutschlandweite Anfragen verschiedener Hochschulen, die aktuell nach einem geeigneten System suchen. Die daraus entstehenden Gespräche verdeutlichten, dass sich die Suche durch vielfältige Anforderungen seitens unterschiedlicher Veranstaltungen und Zielgruppen (z. B. kostenpflichtige Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Sportkur-

se, Fortbildungen für Beschäftigte, Workshops für Studierende, Tagungen) für viele Hochschulen komplex gestaltet. Insgesamt kann aus der Vielzahl von Interessenserklärungen sowohl eine hohe Relevanz als auch Aktualität abgeleitet werden.

5.2 Interpretation

In der Analyse fällt auf, dass die Bewertungen bzgl. Zufriedenheit und Empfehlung nicht übereinstimmen. Während die Zufriedenheit für interne Systeme den höchsten Rang einnahm, bestand ein signifikanter Effekt bezüglich der Weiterempfehlung zugunsten externer Systeme. Ergänzende Auskünfte seitens Hochschulen mit internen Lösungen sowie die in Tabelle 3 zusammengefassten Antworten auf offene Fragen legten diesbezüglich nahe, dass Überlegungen zur Nachhaltigkeit, im Sinne langfristig verlässlicher Funktionalität des genutzten Systems, entscheidend sind. Ausschließlich für interne Systeme wurde die Abhängigkeit von Einzelpersonen als gravierender Nachteil bezeichnet. Insbesondere bei Systemen, die bereits länger verwendet werden, wurde berichtet, dass z. T. Fluktuation und Berentung entscheidender Ansprechpartner:innen eine Neuorientierung trotz eines funktionierenden und auf die Anforderungen zugeschnittenen Systems dringlicher macht.

Externe Systeme wurden eher weiterempfohlen, wenngleich ein höherer Anteil an Nachteilen bezüglich dieser genannt wurde (siehe Tabelle 2). Es wäre denkbar, dass Kosten für externe Systeme nicht-optimale Funktionalität oder Bedienbarkeit besonders Hervorstechen lassen. Darüber hinaus könnten Hochschulbeschäftigte, die Angaben über die von ihnen genutzten externen Systeme machten, im Rahmen der Befragung auf fehlende Funktionen der spezifischen Systeme aufmerksam machen wollen.

Die Verwendung sonstiger Systeme erscheint entsprechend der offenen Angaben besonders aufwendig und geht mit der niedrigsten Zufriedenheit sowie Weiterempfehlung einher. Zudem äußern viele Nutzende dieser Kombination verschiedener Anwendungen ein hohes Interesse an einer professionellen Lösung.

5.3 Limitationen

Ohne die Kenntnis über Anforderungen und Einsatzszenarien der einzelnen Hochschule ist der Nutzen der in diesem Beitrag präsentierten Übersicht für die Suche nach einem für die eigene Hochschule geeigneten System begrenzt. Auch kann, wenngleich eine relevante Anzahl an Rückmeldungen einging, keine vollständige Auskunft über die an den Hochschulen eingesetzten Systeme für das digitale Veranstaltungsmanagement abgebildet werden. Es ist denkbar, dass wenige Rückmeldungen von besonders gut aufgestellten Hochschulen eingingen, da dieses Thema dort voraussichtlich weniger Aktualität besitzt. Ergänzende Erkenntnisse wären wünschenswert, um einen umfassenderen Einblick zu erhalten.

5.4 Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse bieten einen rudimentären Einblick in die digitalen Systeme für das Veranstaltungsmanagement an deutschen Hochschulen:

1. Es besteht ein hohes Interesse am Thema digitales Veranstaltungsmanagement, viele Hochschulen setzen sich aktuell mit der Digitalisierung des Veranstaltungsmanagements auseinander.
2. Die Anforderungen, die mit einem System abgedeckt werden, unterscheiden sich sowohl zwischen als auch innerhalb der Hochschulen, es bestehen umfangreiche und vielfältige Anforderungsprofile.
3. Die Zufriedenheit und Empfehlung in Bezug auf das genutzte System scheint über den Funktionsumfang hinaus davon abzuhängen, wie nachhaltig das System eingestuft wird.

Die hohe Aktualität des Themas lässt darauf schließen, dass viele Hochschulen in der Suche nach einem geeigneten System für das digitale Veranstaltungsmanagement von transparenter Kooperation untereinander profitieren würden. Potenziell

ziell könnte hier die intensive Definition der Anforderungen an Hochschulen effizienter gestaltet werden, indem bereits an anderen Hochschulen für formulierte Anforderungsprofile zur Orientierung genutzt und an die eigenen Anforderungen angepasst würden. Auch könnte die Marktanalyse auf diesem Wege erleichtert werden. Durch die Dokumentation von Anforderungen und Erfüllung dieser Anforderungen bzw. fehlende Funktionalitäten auf Ebene der einzelnen Systeme könnten Hochschulen sich leichter einen Überblick über potenziell geeignete Systeme aufbauen. Eine Idee zu erhalten, welche Systeme am Markt zur Verfügung stehen, ist ein erster Schritt.

Literatur

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hoboken: Taylor and Francis.

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2023). *Die Richtige Hochschule*. Abgerufen am 07. März 2024 von <https://www.daad.de/de/in-deutschland-studieren/hochschulen/hochschulen/>

Anhang

Ansicht Befragung

Aktuell genutzte Lösung für das digitale Weiterbildungsmanagement

Was für ein System nutzen Sie aktuell für Ihr Weiterbildungsmanagement?

🗨️ Kommentieren wenn eine Antwort gewählt wird

Extern angebotene Softwarelösung, und zwar:

Interne Softwarelösung:

Sonstiges, und zwar:

Zufriedenheit

	1 vollkommen unzufrieden	2	3	4	5 vollkommen zu- frieden	Keine Antwort
Wie würden Sie insgesamt Ihre Zufriedenheit mit dem genutzten System bewerten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Empfehlung

	1 keine Empfeh- lung	2	3	4	5 Empfehlung	Keine Antwort
Würden Sie insgesamt das genutzte System weiterempfehlen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

33%

Offene Angaben

Welches sind die Vorteile des von Ihnen genutzten Systems?

📌 Nennen Sie gerne bis zu 3 Vorteile.

Welches sind die Nachteile des von Ihnen genutzten Systems?

📌 Nennen Sie gerne bis zu 3 Nachteile.

Welches sind die Nachteile des von Ihnen genutzten Systems?

📌 Nennen Sie gerne bis zu 3 Nachteile.

Gibt es Funktionen, die Sie gerne nutzen würden, die jedoch durch das System nicht abgedeckt werden?

📌 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Nein
- Ja, und zwar:
- Keine Antwort

Bitte geben Sie hier Ihren Kommentar ein:

Möchten Sie uns noch etwas zu diesem Thema mitgeben?

📌 Möglichkeit zu offener Angabe

66%

Kontakt / Austausch

Geben Sie bitte an, inwiefern Sie sich für weiteren Austausch zum Thema interessieren.

📌 Bitte wählen Sie die zutreffenden Antworten aus:

- Kein Interesse
- Ich würde gerne Informationen über das Ergebnis der Befragung erhalten
- Ich würde mich über die Möglichkeit zu direktem Austausch zum Thema freuen

Geben Sie hier Ihre E-Mail-Adresse an, wenn Sie weitere Informationen / Austausch zum Thema wünschen.

Autor:innen

Gesa Barbara Bintz, M.Sc.
gesa.bintz@fh-muenster.de

Prof. Dr. Stefan Gesmann
s.gesmann@fh-muenster.de

Mike Lenkenhoff, M.A.
lenkenhoff@fh-muenster.de

Akteursprofile in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Tätigkeitsstrukturen zwischen Wissenschaft und Management im Wandel

CLAUDIA LOBE

Kurz zusammengefasst ...

Über einen Zeitraum von fast zehn Jahren wurden die beruflichen Profile unterschiedlicher Akteursgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung von der Arbeitsgemeinschaft Forschung in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) untersucht. Eine Forschungsgruppe an der Universität Bielefeld hat die Evaluationen der DGWF Jahrestagungen im Jahr 2014 zu einem periodischen Beobachtungsinstrument der Teilnehmendenstruktur im Hinblick auf ihre beruflichen Tätigkeitsprofile und Interessenlagen ausgebaut und bis 2022 jährlich ausgewertet. Ergänzt wurden die Zeitreihendaten im Jahr 2021 durch eine einmalige Sonderanalyse, in der mittels Clusteranalysen eine Akteurstypologie entwickelt wurde. Die Tätigkeitsprofile der Befragten ergaben drei Cluster unter den Tagungsteilnehmenden: „Administrative Manager:innen“, „Wissenschaftler:innen“ und „Allrounder“. Die Zeitreihendaten zeigen, dass Managementaufgaben in den Tätigkeitsprofilen zunehmen, wohingegen Tätigkeiten in Wissenschaft/Forschung kontinuierlich rückläufig sind. Dafür kann es unterschiedliche Gründe geben; vieles spricht dafür, dass sich die Forschungsaktiven zurückziehen. Für die DGWF als Fachgesellschaft war ein enges Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung bisher prägend. Insofern stellt sich die Frage, wie bei den DGWF Jahrestagungen Relationierungsprozesse zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis stattfinden können, die sowohl für wissenschaftliche als auch für handlungspraktische Zusammenhänge fruchtbar gemacht werden können.

Schlagerworte: Wissenschaftliche Weiterbildung, Akteurstypologie, Tätigkeitsstrukturen, Zeitreihenanalysen

1 Einführung

Die Jahrestagungen der DGWF stellen seit den 1960er Jahren einen zentralen Ort der Vernetzung von Akteuren in der wissenschaftlichen Weiterbildung dar. Sie unterstützen den wissenschaftlichen und themenbezogenen Austausch sowie die Vernetzung der Akteure im Feld der Hochschulweiterbildung. Im Jahr 2007 wurde erstmals eine online-gestützte Evaluation der Jahrestagungen eingeführt. Seit 2014 wurde das Befragungsinstrument erweitert und diente nicht mehr ausschließlich als Qualitätssicherungsmaßnahme für die inhaltliche, didaktische und organisatorische Verbesserung der Tagung. Vielmehr wurden Zeitreihenanalysen etabliert, die zusätzlich über die Entwicklung der Teilnehmendenstruktur, thematische Präferenzen und Forschungsaktivitäten der Befragten Auskunft gaben (Lobe, Walber & Wistinghausen, 2015). Die Daten bildeten ein periodisches Beobachtungsinstrument, das Entwicklungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus der Perspektive ihrer Fachgesellschaft heraus nachhielt und dokumentierte (Lobe, Pohlmann & Walber, 2023a und 2023b; Lobe & Walber, 2020; Lobe, Walber & Wistinghausen, 2019; 2018; Lobe & Walber, 2017; 2016; Lobe et al., 2015). Die Untersuchungen wurden fast ausschließlich aus Eigenmitteln realisiert und können aufgrund ihres Umfangs nicht in der bisherigen Form fortgesetzt werden. In Abstimmung mit dem Vorstand der DGWF wird darüber nachgedacht, die Erhebungen in größeren Zeitabständen zu wiederholen und/oder um qualitative Teilstudien zu ergänzen.

Leitend für die Untersuchungen waren vor allem die Fragen, welche unterschiedlichen Akteure sich durch die DGWF Jahrestagungen vernetzen, in welcher Weise sie mit wissenschaftlicher Weiterbildung befasst sind und welchen Veränderungen diese Akteursprofile im Zeitverlauf gegebenenfalls unterliegen. Denn die Akteurslandschaft im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ist heterogen. Innerhalb der

Hochschule sind Personen beteiligt, die in den Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung selbst, der Verwaltung oder den beteiligten Fakultäten tätig sind. Außerhalb der Hochschule sind es

„z. B. die so genannten policy maker (HRK, BMBF u. a.), Vertreter_innen von Verbänden und Gesellschaften (DGWF, DIE, BIBB, dghd u. a.), Kooperationspartner_innen aus Wirtschaft und Gesellschaft (Unternehmen, Bildungsträger, Stiftungen, Stadtverwaltungen u. a.), die über Hochschulweiterbildung forschende community (z. B. aus der Erwachsenenbildung, der Hochschulforschung, der Hochschuldidaktik) sowie potenzielle Zielgruppen“ (Konradtjuk, 2020, S. 555).

Entsprechend unterschiedliche und vielgestaltige Funktionen und Tätigkeitsprofile waren im Feld zu erwarten.

2 Konzeption der Untersuchungen

Die Teilnehmenden der DGWF Jahrestagungen wurden jeweils im Nachgang der Tagungen per E-Mail von der Geschäftsstelle der DGWF zur Beteiligung an der Befragung eingeladen. Der Online-Fragebogen konnte für einen Zeitraum von drei bis vier Wochen ausgefüllt werden. Die Analyse erfolgte unter folgenden Gesichtspunkten:

1. Erfassung der Teilnehmendenstruktur der DGWF-Jahrestagungen im Hinblick auf soziodemografische, berufsbezogene und tagungsbezogene Daten
2. Identifikation von Teilnahmemotiven der Befragten und diesbezügliche Gruppenvergleiche nach Tätigkeitsfeldern innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung und institutioneller Zugehörigkeit
3. Beobachtung der Zufriedenheit der Befragten mit der jeweiligen Jahrestagung anhand verschiedener Bewertungskriterien

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Jahrestagungen, die im Untersuchungszeitraum analysiert wurden.

Die Anzahl der Teilnehmenden an den Jahrestagungen unterlag im Zeitverlauf insgesamt einer Schrumpfungstendenz von 306 Teilnehmenden im Jahr 2014 zu 186 Teilnehmenden im Jahr 2022, was anhand der Untersuchungen u. a. auf das Auslaufen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“ zurückgeführt werden konnte (Lobe et al., 2023a, S. 10). Die Rücklaufquote lag regelmäßig zwischen 50 und etwas über 60 Prozent (Abb. 1).

Sofern entsprechende Informationen für die Grundgesamtheit vorlagen, wurde die Stichprobe dazu ins Verhältnis gesetzt, um die Repräsentativität der Daten einschätzen zu können. Die Stichprobe spiegelte die Grundgesamtheit im Hinblick auf die

JAHR	VERANSTALTUNGSORT	THEMA DER JAHRESTAGUNG
2014	Universität Hamburg	Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen
2015	Universität Freiburg	Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik
2016	Universität Wien	Die Vielfalt der Lifelong Learners – Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen
2017	Hochschule Magdeburg-Stendal/ Universität Magdeburg	Zukunftsperspektiven der Hochschulweiterbildung: Nachhaltigkeit, Digitalisierung und gesellschaftlicher Auftrag
2018	Technische Hochschule Köln	Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wissen gesellschaftlich wirksam machen
2019	Universität Ulm	Mediales Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung
2020	Digital, DGWF	50 Jahre DGWF – Weiterbildung an Hochschulen gestalten
2021	Digital, ausgerichtet von der von der Philipps-Universität Marburg und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung	Kooperativ, vernetzt – agil? Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung
2022	Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin – Campus Lichtenberg	Jenseits von Bachelor und Master – Innovation und Vielfalt in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Tab. 1: Austragungsorte und Themen der Jahrestagungen 2014-2022 (Lobe, et al., 2023a, S. 3)

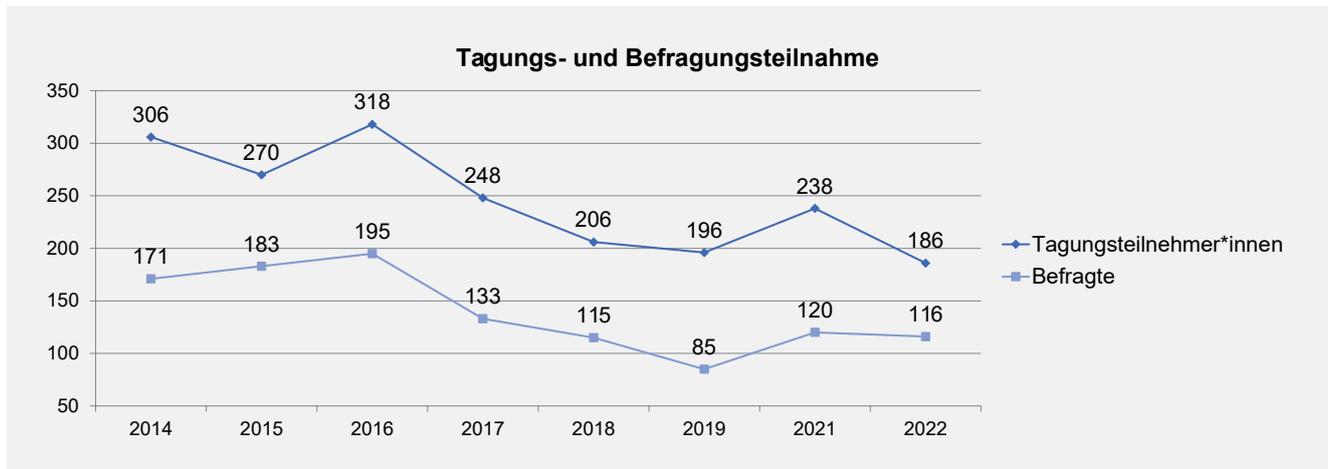


Abb. 1: Tagungs- und Befragungsteilnahme (2014-2022) (Lobe et al., 2023a, S. 4)

Geschlechterverhältnisse, die Lebensmittelpunkte Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie die Verteilung der vertretenen Institutionsformen jeweils recht gut wider. Die Angaben zur Grundgesamtheit wurden in den veröffentlichten Forschungsberichten jeweils ausgewiesen.

3 Tätigkeitsstrukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die organisationale Zugehörigkeit der Teilnehmenden erwies sich im Zeitverlauf als relativ stabil und fast ausschließlich hochschulisch geprägt. In der Regel waren die Befragten in öffentlichen Hochschulen tätig (zwischen 90 und 95 Prozent im Zeitverlauf) und kaum in privaten Hochschulen. Personen aus Universitäten machten meist etwas mehr als die Hälfte der Befragten aus, Personen aus Fachhochschulen in etwa ein Drittel. Pädagogische Hochschulen waren nur im geringen Prozentbereich vertreten. Weniger als einer von zehn Befragten war an einer Einrichtung außerhalb der Hochschule beschäftigt, dieser Anteil schrumpfte zudem seit 2018 kontinuierlich. Der Anteil an Personen, der sich diesen Kategorien nicht zuordnen konnte und Angaben unter Sonstiges machte, lag im Jahr 2022 bei 8,1 Prozent (N=8). Hier verwiesen die Befragten auf privatrechtliche Organisationen, außerhochschulische Bildungsträger, Verbände und Forschungseinrichtungen (Lobe et al., 2023a, S. 7 f.).

Für eine genauere Charakterisierung der beruflichen Tätigkeitsstrukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden die Befragten im Folgenden zunächst anhand ihrer Beschäftigungshintergründe und Funktionen beschrieben (Kapitel 3.1). Daran anknüpfend werden die durchschnittlichen Tätigkeitsumfänge in den Feldern Administration/ Operatives Management, Wissenschaft/Forschung, Beratung,

Leitung/Strategisches Management, Lehre und Politik ausgewiesen sowie deren Veränderungen im Zeitverlauf akzentuiert (Kapitel 3.2). Abschließend werden die Befragten im Hinblick auf typische Tätigkeitsprofile zu einer Akteurstypologie verdichtet und portraitiert (Kapitel 3.3).

3.1 Beschäftigungshintergründe und Funktionen

Zur Spezifizierung der hauptberuflichen Tätigkeit der Befragten wurden verschiedene hochschulische Statuskategorien erfasst. Dabei wurde auch erhoben, ob die Befragten in einer Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig waren. Abbildung 2 zeigt die prozentuale Verteilung der Angaben (N=97).

Die oberen drei Kategorien bilden Personen aus Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ab. Sie machten beinahe Dreiviertel der Befragten aus. Die größte Gruppe stellten im Jahr 2022 Einrichtungsleitungen dar (N=34). Mitarbeitende aus Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung unter den Befragten waren vorwiegend dem nicht-wissenschaftlichen Personal (N=24) zuzuordnen. Ihr Anteil ist gegenüber 2021 sogar noch weiter gestiegen von 19,2 Prozent auf 24,7 Prozent aller Befragten. Wissenschaftliches Personal aus Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung (N=8) war auf der Tagung eher seltener vertreten und ihr Anteil ist gegenüber 2021 noch weiter gesunken von 13,3 auf 8,3 Prozent (ebd., S. 10). Die Eingruppierung in wissenschaftliche bzw. nicht-wissenschaftliche Personalkategorien hängt in den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung allerdings i. d. R. nicht vom Aufgabenprofil, sondern von der strategischen Ausrichtung und organisationalen Einbindung der Einrichtungen ab (Kondratjuk, 2020, S. 558). Auch eine Sonderanalyse der fachdisziplinären Hintergründe, Aufgaben und Funktionsprofile der Befragten aus den Einrichtungen der

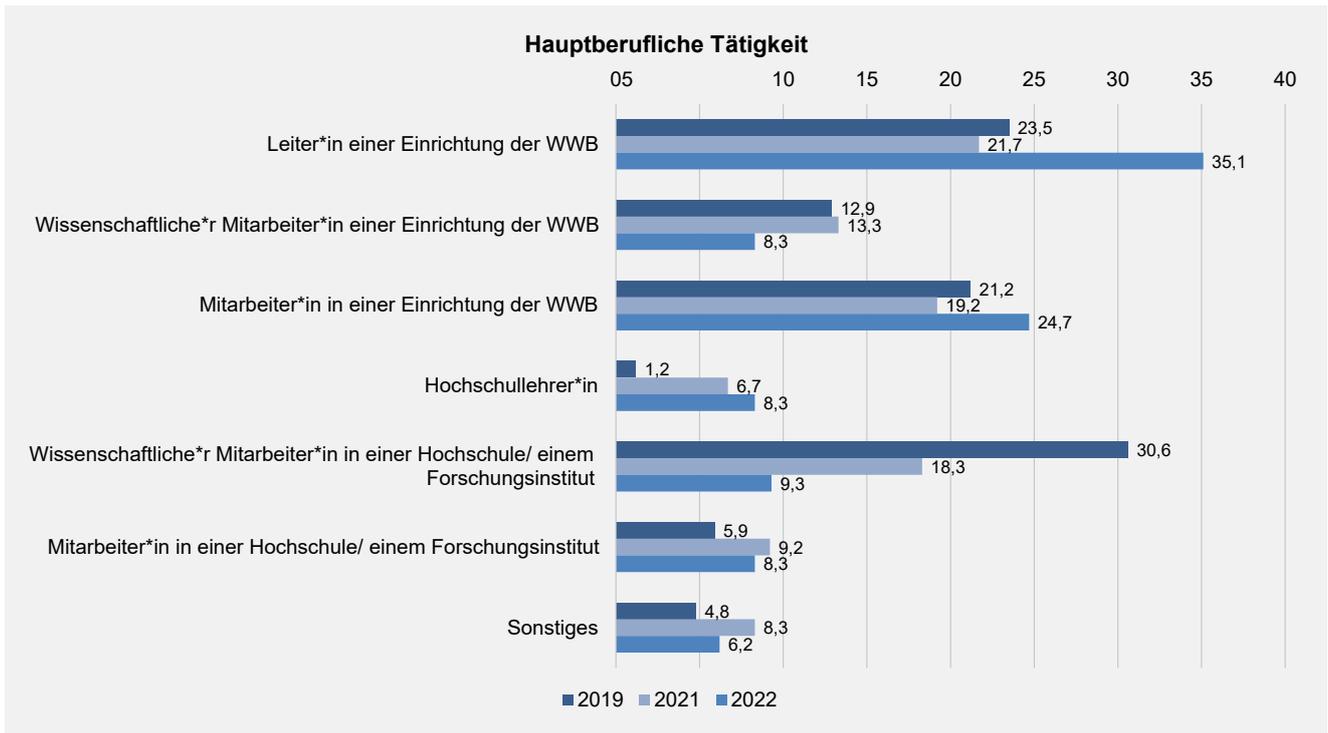


Abb. 2: Hauptberufliche Tätigkeit in Prozent (2019-2022)(Lobe et al., 2023a, S. 10)

BEZEICHNUNG	ANZAHL DER NENNUNGEN
Leiter:in (Leiter:in einer Einrichtung, Abteilungsleiter:in)	27
Referent:in	10
Proramverantwortliche:r, Programmleiter:in, Programmmanager:in	9
Geschäftsführer:in	9
Koordinator:in	6
Management	4
Lehrende	3
Projektmitarbeiter:in	3
Regional- und Fachvernetzer:in	3
Wissenschaftliche/akademische Mitarbeiter:in	2
Forscher:in	2
Prorektor:in/Rektorsbeauftragte:r	2
Kommunikationsmanager:in	1
Marketing	1
hochschulinterne Expertin	1
Summe der Nennungen	83

Tab. 2: Funktion in der wissenschaftlichen Weiterbildung (2022)(Lobe et al., 2023a, S. 11)

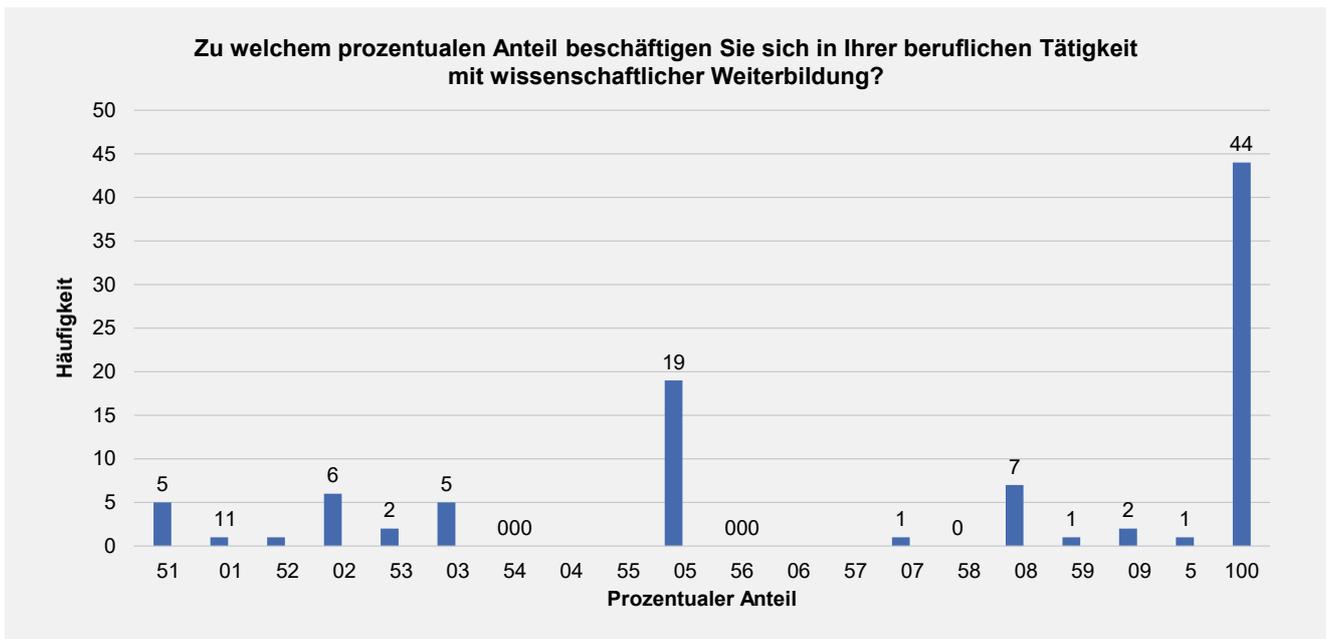


Abb. 3: Tätigkeitsumfang in der wissenschaftlichen Weiterbildung (2022) (Lobe et al., 2023a, S. 10)

wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt, dass das nicht-wissenschaftliche Personal in der Regel akademisch qualifiziert und überwiegend in leitender/verantwortlicher Funktion an der Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote beteiligt ist (Lobe, i. E., S. 21 f.).

Bei Befragten aus Hochschulen oder Forschungsinstituten, die nicht in einer Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig waren, zeigte sich jedoch auch ein Schrumpfungseffekt bei wissenschaftlichen Mitarbeitenden (N=9): Waren 2019 noch 30,6 Prozent (N=26) der Befragten dieser Kategorie zuzuordnen, waren es 2022 noch 9,3 Prozent. Der Anteil des nicht-wissenschaftlichen Personals (N=8) blieb hier gegenüber dem Vorjahr relativ unverändert (8,3 %). Die Gruppe der Hochschullehrenden (N=8) ist seit 2019 kontinuierlich angestiegen von 1,2 Prozent auf 8,3 Prozent (Lobe et al., 2023a, S. 10).

Für eine genauere Differenzierung der Tätigkeitsprofile wurde 2022 zum ersten Mal in einem offenen Antwortformat erfragt, in welcher Funktion die Teilnehmenden mit wissenschaftlicher Weiterbildung befasst waren (Tab. 2).

Mit etwas mehr als einem Drittel der Nennungen war die Einrichtungs-/Abteilungsleitung die am häufigsten angegebene Funktion. Aber auch die nachfolgenden Nennungen ließen sich vorwiegend als Leitungs- und Koordinationstätigkeiten einordnen (Referent:in, Programmleiter:in, Geschäftsführer:in, Koordinator:in, Management). Seltener vertreten waren Personen, die in Lehre und Forschung mit wissenschaftlicher Weiterbildung befasst waren (Lehrende, wissenschaftliche/akademische Mitarbeiter:in, Forscher:in) (ebd., S. 11). Die in Baden-Württemberg im Jahr 2021 neu geschaffene Stellen-

kategorie der Regional- und Fachvernetzer:innen zur Förderung des Austausches zwischen den Bedarfen von Unternehmen/Weiterbildungsinteressierten und der hochschulischen Weiterbildung (Müller, 2023) nahm ebenfalls einen geringen, aber im Kontext der Jahrestagung sichtbaren Anteil der Teilnehmenden ein (ebd., S. 12).

3.2 Tätigkeitsumfänge im Zeitverlauf

Angesichts der unterschiedlichen Beschäftigungsprofile kann davon ausgegangen werden, dass das Ausmaß, in dem die Befragten mit wissenschaftlicher Weiterbildung befasst sind, variiert – ebenso wie die Tätigkeiten, die sie im Feld ausüben.

Im Jahr 2022 wurde den Befragten die Möglichkeit gegeben, den Umfang, in dem sie mit wissenschaftlicher Weiterbildung befasst waren, selbst als prozentualen Anteil ihrer Berufstätigkeit anzugeben (Abb. 3).

Es zeigte sich ein ähnliches, aber differenzierteres Bild als in früheren Erhebungen, in denen der Umfang anhand einer sechsstufigen Skala erfasst wurde. Etwa die Hälfte der Befragten war in vollem Umfang mit wissenschaftlicher Weiterbildung betraut: 44 von 95 Personen verorteten ihre Tätigkeit zu 100 Prozent in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bei einer zweiten großen Gruppe von 19 Personen (20 %) nahm wissenschaftliche Weiterbildung die Hälfte ihrer Berufstätigkeit ein. Interessant ist, dass darüber hinaus auch Beschäftigungsverhältnisse sichtbar wurden, in denen wissenschaftliche Weiterbildung entweder einen sehr dominanten, aber nicht vollumfänglichen Anteil oder einen sehr untergeordneten, aber sichtbaren Anteil an der eigenen Berufstätigkeit ausmacht.



Abb. 4: Umfang der einzelnen Tätigkeitsbereiche (2015-2022) (Lobe et al., 2023a, S. 9)

Von den Befragten wiesen 13 Prozent der wissenschaftlichen Weiterbildung einen überwiegenden Anteil von 70 bis 95 Prozent an ihrer Berufstätigkeit zu. Geringe Anteile an der eigenen Berufstätigkeit im Umfang von fünf bis 30 Prozent gaben 21 Prozent der Befragten an (ebd., S. 11). Denkbar wäre, dass es sich bei geringen Umfängen beispielsweise um Wissenschaftler:innen handelt, die in Nebentätigkeit als Lehrende in Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig waren.

Neben dem Gesamtvolumen wurde im Rahmen der Erhebungen auch der Umfang einzelner Tätigkeitsbereiche in der wissenschaftlichen Weiterbildung erfasst. Unterschieden wurden Administration/Operatives Management, Wissenschaft/Forschung, Beratung, Leitung/Strategisches Management, Lehre und Politik. Der Umfang der einzelnen Tätigkeitsfelder wurde auf einer Skala von eins (gar nicht) bis sechs (sehr) eingestuft. Im Folgenden wird für die sechs Tätigkeitsfelder jeweils der Mittelwert angegeben (Abb. 4).

Im Zeitverlauf weisen Management- und Beratungsaufgaben jeweils sehr hohe Tätigkeitsumfänge auf. Lehre und Politik liegen kontinuierlich deutlich darunter. Die deutlichste Veränderung hat das Tätigkeitsfeld Wissenschaft/Forschung erfahren, das 2015 noch zu den Tätigkeitsfeldern mit dem größten Umfang zählte und inzwischen zu den Tätigkeitsfeldern mit dem geringsten Umfang gehört. Alle anderen Tätigkeitsbereiche unterliegen zwar ebenfalls Schwankungen, ihre Positionierung im Tätigkeitsgefüge ist aber deutlich stabiler (ebd., S. 9).

Neue Tendenzen im Jahr 2022 zeigten sich bei Leitungsaufgaben und strategischem Management. Sie stellten erstmals die im Durchschnitt umfangreichste Tätigkeit dar. Analog dazu hat sich auch der Anteil an Einrichtungsleitungen unter den Befragten im Jahr 2022 deutlich erhöht (s.o.). Operatives Management und Beratung haben dagegen in den Tätigkeitsprofilen leicht an Umfang verloren; Politik hat gegenüber 2021 an Umfang gewonnen (ebd.).

Vor dem Hintergrund der Bestrebungen der AG Forschung in der DGWF zur Systematisierung des Forschungsfeldes der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde im Jahr 2022 das vierte Mal die Frage nach Forschungsschwerpunkten der „Forschungsaktiven“ gestellt. So hatten Teilnehmende, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Wissenschaft und Forschung befasst waren, die Möglichkeit, maximal drei Forschungsschwerpunkte ihrer Arbeit anzugeben. Anhand der offenen Antworten wurde 2017 induktiv ein Kategoriensystem gebildet und seitdem angepasst und erweitert (Tab. 3).

Nach dem deutlichen Rückgang der angegebenen Forschungsaktivitäten seit 2019 ist die Anzahl der Forschungsschwerpunkte im Jahr 2022 fast um das Doppelte angestiegen. Während im Jahr 2021 nur 20 Personen Angaben zu dieser Frage machten, waren es im Jahr 2022 30 Personen. Die insgesamt 67 von ihnen genannten Forschungsschwerpunkte wiesen im Jahr 2022 einen Fokus in den Bereichen Didaktik/Lehr-Lernformate und Institution/Organisation auf. Aber auch die Öffnung der Hochschule für sogenannte nicht-traditionelle Studierende und das Verhältnis von wissenschaftlicher Weiter-

	2017	2018	2019	2021	2022
Öffnung der Hochschule für Non-Traditional Students	16	12	3	2	9
Qualitätssicherung	8	6	2	2	2
Didaktik/Lehr-Lernformate	17	13	9	2	13
Programm- und Angebotsentwicklung	5	18	4	8	5
Professionalisierung	5	3	0	0	2
Teilnehmenden-, Adressaten- und Zielgruppenforschung	25	12	6	3	5
Beratung	4	1	0	2	0
Digitalisierung	7	3	3	6	5
Institution/Organisation		6	5	5	12
Wissenschaftliche Weiterbildung, Politik und Gesellschaft		11	5	0	8
Verhältnis von Theorie und Praxis				4	2
Sonstige Themen	8	9	0	3	4
Summe der Nennungen	95	94	37	37	67

Tab. 3: Forschungsprofil der forschenden Teilnehmenden (2017-2022) (Lobe et al., 2023a, S. 13)

bildung, Politik und Gesellschaft erfuhren wieder verstärkte Aufmerksamkeit. Digitalisierung etabliert sich bisher als ein kontinuierliches, aber nicht dominantes Forschungsfeld unter den Befragten (ebd., S. 14).

3.3 Tätigkeitsprofile unterschiedlicher Akteurstypen

Offen bleibt bei der Analyse von Durchschnittswerten, wie sich einzelne Tätigkeiten, z. B. Leitung, Beratung, Lehre oder Forschung, auf die Personen verteilen. Gibt es Personengruppen, die ausschließlich mit einer Tätigkeit befasst sind oder werden üblicherweise verschiedene Aufgabenbereiche in Personalunion übernommen? Lassen sich typische Tätigkeits-Hybride ausmachen und wenn ja, wie verteilen sie sich auf die Befragten? Um diesen Fragen nachzugehen, wurden anhand der Befragungsdaten aus dem Jahr 2021 einmalig multivariate Sonderanalysen durchgeführt.

Mittels einer Clusterzentrenanalyse wurden unterschiedliche Tätigkeits-Typen identifiziert. Das methodische Vorgehen ist ausführlich im Forschungsbericht dokumentiert (Lobe et al., 2023b, S. 37-41).

Es ergaben sich drei unterschiedlich große Cluster, die jeweils einen bestimmten Akteurstypus in der wissenschaftlichen Weiterbildung charakterisieren.

Dem ersten Cluster, den „Allroundern“ sind 29 von 102 Teilnehmenden zugeordnet, damit bildet es zahlenmäßig das mittlere der drei Cluster. Dieser Typus zeichnet sich dadurch aus, dass er mit allen untersuchten Tätigkeitsfeldern überdurchschnittlich stark befasst ist. Hier reichen die Werte von 0,44 bis 0,99. Lehre (0,99) und Politik (0,79) bilden besondere Schwerpunkte, während Administration/operatives Management (0,44) weniger Raum einnimmt.

In Bezug auf die hauptberuflichen Tätigkeiten gibt es unter den Allroundern nur wenig Auffälligkeiten. Allein die hauptberufliche Tätigkeit „Wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in einer Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung“ kommt etwas häufiger vor, wohingegen der Beruf „Mitarbeiter:in in einer Hochschule / einem Forschungsinstitut“ leicht unterrepräsentiert ist.

Auch hinsichtlich des Hochschultyps sind nur wenige Auffälligkeiten zu erkennen. Personen, die an einer Fachhochschule beschäftigt sind, kommen unter den Allroundern etwas seltener vor, Befragte aus privaten Institutionen sind besonders selten in diesem Cluster. Dagegen sind Personen, die Mitglied in einem Projekt im Rahmen des Programms „Offene Hochschule“ sind, unter den Allroundern etwas häufiger anzutreffen.

In Bezug auf die tagungsbezogenen Variablen sind unter den Allroundern solche Teilnehmenden leicht überrepräsentiert,



Abb. 5: Akteurstyp 1 – Die Allrounder (Lobe et al., 2023b, S. 41; ergänzt um \bar{x} und SD)¹

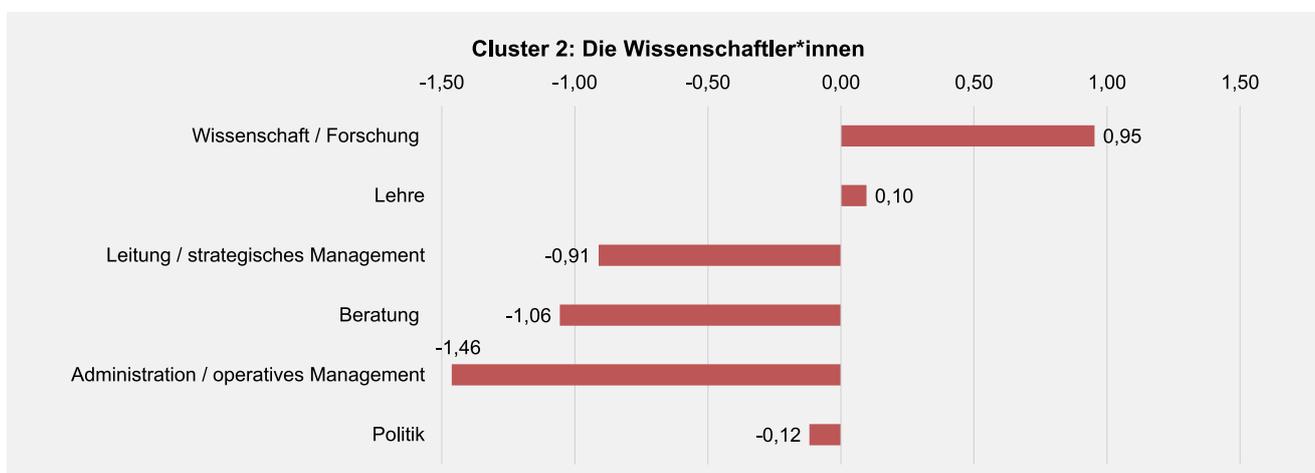


Abb. 6: Akteurstyp 2 – Die Wissenschaftler:innen (Lobe et al. 2023b, S. 42; ergänzt um \bar{x} und SD)

die auf der Tagung eine Moderations-Tätigkeit übernommen haben, Funktionsträger:innen der DGWF sind noch deutlicher überrepräsentiert. Auch Mitglieder der DGWF sind hier häufiger vertreten als in den übrigen Clustern.

Das Hauptmotiv der Allrounder ist der inhaltliche Austausch. Es fällt allerdings auf, dass die Motive in diesem Clustertyp allgemein breit gestreut sind und die Mittelwerte im Vergleich zu den anderen Clustern häufig höher ausfallen. Folgende Durchschnittswerte der Motive sind in diesem Cluster höher als im Gesamtmittelwert: Sozialer Austausch, Vernetzung und Kooperation, Aktualität des Themas, Wissenschaftliche Themen sowie Empirische Ergebnisse (ebd., S. 41-42).

Dem zweiten Cluster „Die Wissenschaftler:innen“ können insgesamt 20 Tagungsteilnehmende zugeordnet werden. Damit ist dieses Cluster im Vergleich am kleinsten. Der Tätigkeitsschwerpunkt liegt hier eindeutig auf Wissenschaft/Forschung, wohingegen Management- und Beratungstätigkeiten deutlich geringer ausgeprägt sind als in der Gesamtstichprobe.

Auffällig ist, dass Männer unter den Wissenschaftler:innen deutlich unterrepräsentiert sind im Vergleich zu den anderen Clustern.

Im Hinblick auf die beruflichen Hintergründe sind Leitende sowie Mitarbeitende einer Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung in diesem Cluster seltener anzutreffen. Dagegen

¹ Gerechnet wurde mit z-Werten, d. h. der Wert 0 bildet den Mittelwert der Gesamtstichprobe. Abweichungen der Clusterangehörigen von diesem Mittelwert werden in Standardabweichungen gemessen. Mittelwerte (\bar{x}) und Standardabweichungen (SD) der einzelnen Tätigkeitsitems sind in den Grafiken daher ausgewiesen.

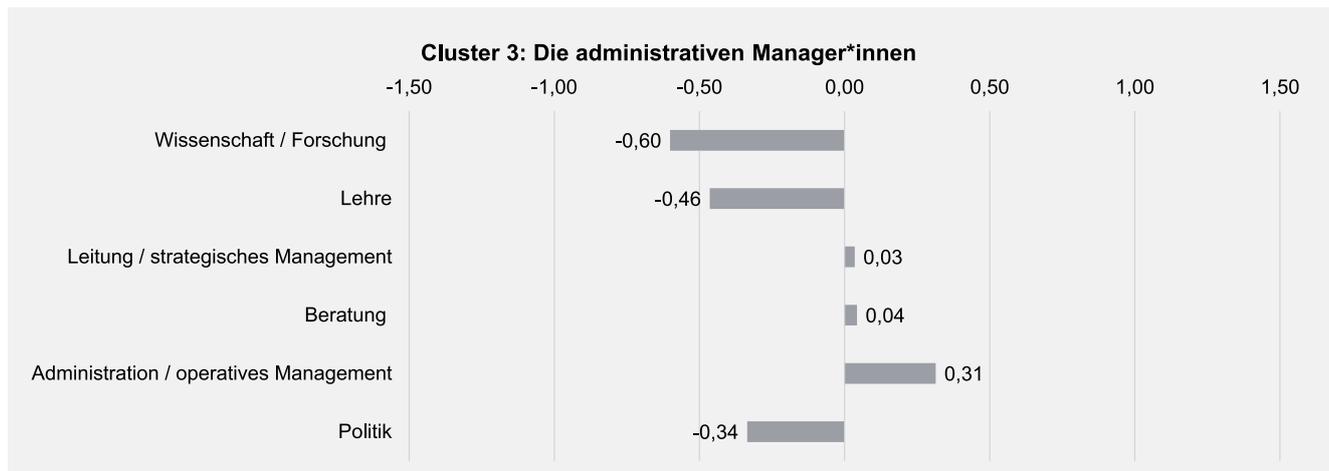


Abb. 7: Akteurstyp 3 – Die administrativen Manager:innen (Lobe et al., 2023b, S. 43; ergänzt um 0 und SD)

sind Hochschullehrende und wissenschaftliche Mitarbeitende in einer Hochschule oder einem Forschungsinstitut stark überrepräsentiert.

Zudem zeigt sich, dass „Die Wissenschaftler:innen“ überraschenderweise vermehrt in Einrichtungen außerhalb der Hochschule und insbesondere in privatrechtlichen Institutionen tätig sind – eine Tendenz, die angesichts der geringen Fallzahlen den besonderen institutionellen Hintergründen der Befragten geschuldet sein kann.

In Bezug auf die tagungsbezogenen Profile gibt es ebenfalls einige Auffälligkeiten. Sowohl DGWF-Mitglieder als auch Funktionsträger:innen innerhalb der DGWF sind in diesem Cluster stark unterrepräsentiert im Vergleich zu den anderen Cluster-Gruppen. Die Wissenschaftler:innen nehmen auf der Jahrestagung dafür besonders häufig Moderationsaufgaben wahr.

Als Teilnahmemotive sind den Wissenschaftler:innen wissenschaftliche Themen sowie empirische Ergebnisse besonders wichtig. Aber auch der inhaltliche Austausch und die Aktualität des Themas erzielen in der Auswertung hohe Werte. Ein Interesse an praktischen Themen ist in diesem Cluster dagegen unterdurchschnittlich ausgeprägt (ebd., S. 42–43).

Dem dritten Cluster „Die administrativen Manager:innen“ gehören mit etwa der Hälfte der Befragten (53 von 102) die meisten Tagungsteilnehmenden an.

Ihr Tätigkeitsprofil zeichnet sich durch einen Fokus auf operativ-administrative Management-Tätigkeiten aus (0,31); Forschung, Lehre und Politik spielen dagegen eine sehr untergeordnete Rolle.

Männer sind in diesem Cluster leicht überrepräsentiert. Außerdem sind Angehörige dieses Clusters besonders häufig als

Mitarbeitende oder Leitungen einer Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung und – überraschenderweise – auch als Hochschullehrende tätig. Dieser – eher erwartungswidrige – Befund kann mit der sehr geringen Fallzahl der befragten Hochschullehrenden (N=8) zusammenhängen. Sofern Hochschullehrende innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem mit operativem Management betraut sind, könnte dies auf ein Engagement im Bereich der Studiengangleitung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote hinweisen. (Verwaltungs-)Mitarbeitende an einer Hochschule oder einem Forschungsinstitut sind im Vergleich zur Gesamtstichprobe in diesem Cluster eher häufiger vertreten, wissenschaftliche Mitarbeitende dagegen eher seltener.

„Administrative Manager:innen“ sind häufiger an privaten Institutionen tätig, besonders an Fachhochschulen und nur sehr selten in Einrichtungen außerhalb der Hochschule.

Im Hinblick auf die tagungsbezogenen Merkmale fällt auf, dass Funktionsträger:innen der DGWF unter den operativen Manager:innen im Vergleich zur Gesamtstichprobe deutlich unterrepräsentiert sind. Auch gibt es in diesem Cluster verhältnismäßig wenig Moderator:innen und dadurch mehr Personen, die ausschließlich in teilnehmender Funktion an der Tagung beteiligt waren.

Das Hauptmotiv für die Tagungsteilnahme liegt bei den administrativen Manager:innen auf den operativen und praktischen Themen. Auch dem inhaltlichen Austausch messen sie einen hohen Wert bei. An den Motiven Vernetzung und Kooperation, wissenschaftliche Themen und empirische Ergebnisse hat dieser Akteurstyp dagegen unterdurchschnittliches Interesse (ebd., S. 43–44).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die identifizierten Typen grundsätzlich im Hinblick auf ihre Tätigkeitsprofile

voneinander unterscheiden und auch im Hinblick auf weitere Erklärungsvariablen differenzieren lassen. Tabelle 4 gibt einen

Überblick über die wesentlichen Unterschiede zwischen den Clustern.

	DIE ALLROUNDER	DIE WISSENSCHAFTLER:INNEN	DIE ADMINISTRATIVEN MANAGER:INNEN
SOZIALDATEN			
GESCHLECHT			
männlich	∅	--	+
weiblich	∅	∅	∅
ALTER	∅	-	∅
HAUPTBERUFLICHE TÄTIGKEITEN			
Wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in einer Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung	+	∅	-
Mitarbeiter/-in einer Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung	∅	--	++
Hochschullehrer:in	∅	++	++
Wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in in einer Hochschule / einem Forschungsinstitut	∅	++	--
Mitarbeiter/-in in einer Hochschule / einem Forschungsinstitut	-	∅	+
Leiter/-in einer Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung	∅	--	++
BESCHÄFTIGUNG IN DEN TÄTIGKEITSFELDERN			
Wissenschaft / Forschung	+	+	-
Lehre	+	∅	-
Leitung / strategisches Management	+	-	∅
Beratung	+	-	∅
Administration / operatives Management	+	-	+
Politik	+	-	-
INSTITUTIONELLE HINTERGRÜNDE			
HOCHSCHULTYP			
Fachhochschule	-	∅	+
Universität	∅	∅	∅
Pädagogische Hochschule	∅	--	∅
Einrichtung außerhalb der Hochschule	∅	++	--
OFFENE HOCHSCHULE	+	--	++
ÖFFENTLICHE ODER PRIVATE INSTITUTION			
öffentlich	∅	∅	∅
privat	--	++	++
TAGUNGSBEZOGENE MERKMALE			
MOTIVE			
Inhatlicher Austausch	∅	∅	∅
Sozialer Austausch	+	∅	∅

	DIE ALLROUNDER	DIE WISSEN- SCHAFTLER:INNEN	DIE ADMINISTRATIVEN MANAGER:INNEN
Vernetzung und Kooperation	+	∅	-
Attraktivität des Tagungsorts	∅	∅	∅
Aktualität des Themas	+	∅	∅
Praktische Themen	∅	-	+
Wissenschaftliche Themen	+	+	-
Empirische Ergebnisse	+	+	-
ROLLE IN DER DGWF			
Mitglied	+	--	∅
Funktionsträger:in	++	--	--
ROLLE AUF DER TAGUNG			
Moderator:in	+	++	--
ausschließlich Teilnehmer:in	∅	-	+
GESAMTZUFRIEDENHEIT MIT DER TAGUNG			
	∅	-	∅

Tab. 4: Akteurstypen im Überblick² (Lobe et al., 2023b, S. 44)

4 Die DGWF-Jahrestagung als Ort der Relationierung von Wissenschaft und Handlungspraxis

Betrachtet man die Akteursprofile im Zeitverlauf, werden im Wesentlichen folgende Tendenzen erkennbar: Der Anteil an Personen aus Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung ist von etwas mehr als der Hälfte (2021) auf fast drei Viertel der Befragten angewachsen (2022). Einrichtungsleitungen bilden inzwischen die größte Gruppe, während der Anteil an wissenschaftlichen Mitarbeitenden deutlich zurückgegangen ist. Analog dazu haben Management-Aufgaben und Politik in den Tätigkeitsprofilen der Befragten im Jahr 2022 die deutlichsten Zuwächse erfahren. Der Umfang wissenschaftlicher Aktivitäten in den Tätigkeitsprofilen der Befragten ist in den vergangenen Jahren von einem hohen Niveau kontinuierlich geschrumpft; im Jahr 2022 stagniert der Wert erstmals auf niedrigem Niveau. Die Typologie unterstreicht, dass es eine relativ kleine Gruppe von „Wissenschaftler:innen“ gibt, die vorwiegend mit wissenschaftlichen und forschungsbezogenen Interessen an den Jahrestagungen teilnimmt, eine relativ große Gruppe von „Administrativen Manager:innen“, die operativ-gestaltend mit wissenschaftlicher Weiterbildungspraxis betraut ist und mittelgroße Gruppe von „Allroundern“, die alle erfassten Tätigkeiten ausübt.

Angesichts dieser Trends und vor dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte der DGWF lässt sich vermuten, dass der Typus der „Allrounder“ früher häufiger anzutreffen war und sich derzeit zunehmend ausdifferenziert in einen wissenschaftsorientierten und einen praxisorientierten Typus. Die heutige DGWF wurde 1970 als „Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung“ gegründet. Hier organisierten sich diejenigen, die die Entwicklung von universitären (Weiter-)Bildungsangeboten für Erwachsene an den Hochschulen vorantrieben, was häufig im Umfeld der Professuren für Erwachsenenbildung (Graebner, Schäfer & Vogt, 2024, S. 97) geschah, teils in ehrenamtlichem oder nebenberuflichem Engagement (Dikau, 2010, S. 16). Forschung und Bildungspraxis der wissenschaftlichen Weiterbildung waren insofern traditionell eng miteinander verwoben. Seitdem haben wesentliche Verberuflichungsprozesse stattgefunden. Inzwischen existieren an vielen deutschen Hochschulen eigene Organisationseinheiten für wissenschaftliche Weiterbildung, die zumindest auf der Leitungsebene i. d. R. mit unbefristeten, regulären Beschäftigungsverhältnissen ausgestattet sind (Lobe et al, 2023b, S. 13). In den vergangenen Jahren haben Förderprogramme wie der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ eine enge Verkoppelung von (Begleit-)Forschung und Bildungspraxis gestärkt. Die geförderten Entwicklungs- und Gestaltungsprojekte wurden in der Regel durch begleitende Forschungsarbeiten der Projektverantwortlichen selbst wie auch durch die wissenschaftliche Begleitung des Wettbewerbs untersucht.

2 Abweichung von der Gesamtstichprobe mehr als 5 % = + / -; Abweichung von mehr als 10 % = ++ / --. Bei Mittelwertvergleichen ist eine Abweichung von mehr als +/- 0,2 ausgewiesen.

Die enge Verknüpfung von Forschungsabsichten mit spezifischen Verwertungsinteressen und Anwendungsfragen weist durchaus Fallstricke auf und lässt sich bspw. im Hinblick auf Verstrickungen der Forschenden ins Praxisfeld oder die theoriegenerierende und forschungsfeldentwickelnde Kraft der Forschungsprojekte kritisch ausleuchten (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020; Schmid et al. 2019, S. 24–25; Banscherus, Pickert & Neumerkel, 2016, S. 127). Von daher lässt sich die Differenzierung eines „Allrounders“ in einen eher forschenden (Wissenschaftler:innen) und einen eher gestaltenden (Administrative Manager:innen) Typus möglicherweise als Ausdruck einer fortschreitenden Verberuflichung und Spezialisierung beider Handlungssphären deuten. Wenn diese Interpretation zutrifft, ziehen die DGWF-Jahrestagungen zunehmend die Praxiscommunity und kaum noch die Forschungscommunity in der wissenschaftlichen Weiterbildung an. Möglicherweise hat die Gründung der AG Forschung innerhalb der DGWF dazu beigetragen, dass die Forschungscommunity eigene Orte des Austauschs und der Vernetzung etablieren konnte, bspw. durch die jährliche Forschungswerkstatt Wissenschaftliche Weiterbildung oder die Verteilerliste für Forschende in der Qualifizierungsphase. Erkennt man an, dass Wissenschaft und Bildungspraxis unterschiedlichen Logiken unterliegen, wird nachvollziehbar, dass sie je eigene Interaktions- und Austauschformate etablieren, um ihre originären Gegenstände zu verhandeln.

Dennoch liegt auch in der reflexiven Relationierung von Wissenschaft/Forschung und wissenschaftlicher Bildungspraxis ein Mehrwert, sofern es gelingt, Interaktionsanlässe an den Anforderungen des beruflichen Tätigkeitsfeldes zu orientieren und gleichzeitig die (Berufs-)Praxis als Reflexionsgegenstand zu markieren, auf den disziplinäre Erkenntnisse bezogen werden können. Angesichts der vorliegenden Untersuchungsergebnisse wäre dann über Formate nachzudenken, in denen Relationierungsprozesse stattfinden können, die sowohl für wissenschaftliche als auch für handlungspraktische Zusammenhänge fruchtbar gemacht werden können. Denn unsere Daten deuten darauf hin, dass die Forschungsaktiven sich zurückziehen und ein wissenschaftliches Interesse bei den anderen Tagungsteilnehmenden wenig ausgeprägt ist. Denkt man Wissenschaft und Praxis nicht im Modus des Transfers oder der Vermittlung, sondern in der Denkfigur der gleichwertigen Begegnung (Alexander, 2023), ergibt sich potenziell ein doppelter Nutzen: Die Reflexion praktischer Handlungsprobleme vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Bezugssysteme kann sowohl neue wissenschaftliche Fragen aufwerfen als auch Handlungspraxis deuten helfen (vgl. Jütte, Walber & Behrens, 2012, S. 173).

Die Zeitreihen- und Sonderanalysen der vergangenen Jahre halten insofern nicht nur äußere Entwicklungen nach, bspw. durch die bildungspolitischen Förderinitiativen der letzten Dekade, sondern können auch Anregungen bieten für Selbstvergewisserungen und Ausrichtungsfragen innerhalb der DGWF.

Literatur

- Alexander, C. (2023). *Ungeklärte Verhältnisse. Eine relationstheoretische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 105–135). Münster: Waxmann.
- Dikau, J. (2010). Die Frühphase der universitären Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Von ihren ersten Ansätzen bis zur Bildungsreform der siebziger Jahre. *Hochschule & Weiterbildung*, (2), 16–25.
- Graebner, G., Schäfer, E. & Vogt, H. (2024). Nachruf auf Joachim Dikau (1929–2024). *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 96–98. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7287>
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.) (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv media.
- Jütte, W., Walber, M. & Behrens, J. (2012). Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In I. Schübler & R. Egentenmeyer (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 171–181). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kondratjuk, M. (2020). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 553–567). Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften.
- Lobe, C., Walber, M. & Wistinghausen, M. (2015). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2014 an der Universität Hamburg. Auftakt für ein Berichtssystem in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2014/DGWF-Jahrestagung_2014_Evaluationsbericht.pdf.
- Lobe, C. & Walber, M. (2016). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2015 an der Universität Freiburg. Erste Zeitreihendaten im Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2015/Evaluationsbericht_DGWF-Jahrestagung_2015.pdf
- Lobe, C. & Walber, M. (2017). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2016 an der Universität Wien. Berichtssystem zur*

- wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2016/Evaluationsbericht_DGWF-Jahrestagung_2016.pdf
- Lobe, C., Walber, M. & Wistinghausen, M. (2018). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2017 an der Hochschule Magdeburg-Stendal in Kooperation mit der Universität Magdeburg. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2017/Evaluationsbericht_2017_final.pdf
- Lobe, C., Walber, M. & Wistinghausen, M. (2019). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2018 an der Technischen Hochschule Köln. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 18. August 2020 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2018/Evaluationsbericht_2018_K%C3%B6ln.pdf
- Lobe, C. & Walber, M. (2020). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2019 an der Universität Ulm. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Kassel: DGWF. Abgerufen am 11. November 2024 von https://dgwf.net/files/web/termine/2019/JATA%20ULM/Evaluationsbericht_2019_Ulm.pdf
- Lobe, C., Pohlmann, S. & Walber, M. (2023a). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2022 an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 27. Juni 2024 von <https://dgwf.net/id-2022.html>
- Lobe, C., Pohlmann, S. & Walber, M. (2023b). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2021 Ausgerichtet von der Philipps-Universität Marburg und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung inkl. Sonderbericht zum Projekt „Akteursprofile in der wissenschaftlichen Weiterbildung“*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 12. Juni 2024 von https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2021/Evaluationsbericht_Digital_2021.pdf
- Lobe, C. (i. E.). Wissenschaftliche Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Zu den professionellen Identitäten der Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 7(1), 8–35.
- Müller, A. (2023). Regional- und Fachvernetzungsstellen als neues Instrument für die Hochschulweiterbildung: Ein Praxisbericht aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 55–59. <https://doi.org/10.11576/zhwb-6559>
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U. Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (4), 10–35.

Autorin

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

Von Fernstudium zu Distance Learning, Digitalisierung und Didaktik

Eine programmatische und strukturelle Transformation in der DGWF

ULRICH IBERER

SYLVIA STAMM

ANNETTE STRAUSS

In der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) e. V. haben sich Institutionen und Akteure organisiert, die in Universitäten, Hochschulen und Hochschulverbänden getragene Weiterbildung und Fernstudienangebote verantworten. In ihrem Selbstverständnis fokussiert die DGWF zum einen die Förderung, Koordinierung und Repräsentation der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums. Zum anderen versteht sie sich auch als wissenschaftliche Fachgesellschaft, die durch Forschung in dieser Domäne zur Systematisierung und Akkumulation von Wissen beiträgt. Des Weiteren nimmt die DGWF für sich in Anspruch, die hochschulpolitischen Diskurse und die Professionalisierung sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene mit zu gestalten (vgl. Homepage der DGWF, <https://dgwf.net>). Innerhalb der DGWF engagieren sich verschiedene Landesgruppen und Arbeitsgemeinschaften in spezifischen Themenfeldern und mit verschiedenen Interessenschwerpunkten: Die Arbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen, die Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen, die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere, die Arbeitsgemeinschaft Forschung und die Arbeitsgemeinschaft Offene Hochschulen. Mit diesem Profil ist die DGWF eine maßgebliche Mitgestalterin der Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Makroebene. Der Beitrag beschreibt die programmatische und strukturelle Transformation einer Akteursgruppe innerhalb der DGWF, die sich seit ihrer Gründung dem spezifischen Themenfeld des Fernstudiums gewidmet hat. Die Veränderungen sind nicht auf diese Gruppe beschränkt. Vielmehr wird an diesem Beispiel deutlich, an welchen inhaltlichen und organisationsbezogenen Stellen sich in der DGWF als Ganzes Transformationen abzeichnen.

1 Ausgangspunkt

Die „Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen“ (kurz: AG-F) wurde im Jahre 1995 gegründet, angestoßen durch regionale Studienzentren der FernUniversität in Hagen. Schnell organisierten sich in dieser Arbeitsgemeinschaft verschiedene staatliche und privatwirtschaftliche Hochschulen, in einer Phase, als sich das akademische Fernstudium diversifizierte und ausweitete. Lehmann (2017) hat diese Gründungsphase und die weiteren Entwicklungen nachgezeichnet. Über die Zeit sind neben dem „Fernstudium“ weitere, konzeptionell verwandte Formate des Lehrens und Lernens entstanden, insbesondere unter den Begriffen *Online-Lehre*, *E-Learning* oder *Blended-Learning*. Die AG-F versteht sich seit ihrer Gründung als Interessensvertretung in allen Fragen, die das Fernstudium betreffen. Durch institutionelle Mitgliedschaft repräsentiert sie die DGWF auch in organisationsübergreifenden Gremien und anderen Fachverbänden (z. B. im Bundesverband der Fernstudienanbieter e. V.).

In den letzten Jahren hatte sich in den Diskursen, Themen und Fragen, die in Veranstaltungen der AG-F aufgegriffen wurden, abgezeichnet, dass sich neben den typischen Fernstudien-Formaten ein divergentes Feld von kombinierten Präsenz- und Online-Formaten entwickelt. Bis vor wenigen Jahren noch waren Fernstudienangebote ein Alleinstellungsmerkmal von Fernhochschulen (in überwiegend privater Trägerschaft) sowie einzelner Hochschulen, Universitäten und Hochschulverbände. Inzwischen sind fernstudientypische Formate (Distance Learning, Selbststudienformate, digitale Formate/ Video-Konferenzen, ortsungebundenes Lehren und Lernen usw.) im gesamten Hochschulfeld etabliert. Gerade mit Blick auf eine Öffnung der Hochschulen und berufs begleitendes

Lernen hat sich eine Vielfalt an Formaten und zielgruppen-spezifischen Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt. Gleichzeitig wurden Fragen zur Didaktik auf allen Ebenen relevant – von der Studiengangsentwicklung über Programmstrategien, didaktische Konzepte, bis hin zu Lehr- und Lernmethoden, insbesondere in der Verbindung von Online- und Offline-Welten (Strauß, Stamm, Iberer & Lermen, 2017).

Der Wandel des Fernstudiums, die skizzierte Ausdifferenzierung und kontinuierliche Weiterentwicklung wird ausführlich und mehrdimensional beschrieben (z. B. konzeptionell: Kor-flesch & Lehmann, 2017; empirisch: Iberer, 2021; strukturell: Fogolin, 2023). Eine dezidierte Definition von „Fernstudium“ ist inzwischen nur noch über das Fernunterrichtsgesetz bedeutsam, das entsprechende Studienangebote bezeichnet, in denen die Lerninhalte entweder ausschließlich oder überwiegend (d. h. zu mindestens 51 %) über Distanz vermittelt werden (Fogolin, 2023). Die Covid-Pandemie 2020 bis 2022 hatte darüber hinaus als weiterer Katalysator gewirkt und das gesamte Wissenschaftsfeld darin herausgefordert, neue Strategien und Programmformate mit digitalen Komponenten zu entwickeln, wie sie im Fernstudium bereits bekannt waren. Mit diesen Innovationen wurde zudem versucht, sowohl veränderten Bedürfnissen der Teilnehmenden zu entsprechen (z. B. Flexibilität) als auch neue Zielgruppen zu erschließen. Die zunehmende Digitalisierung von Studienangeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann sowohl an den Themen der AG-F-Veranstaltungen als auch an den Rahmenthematen der Jahrestagungen der DGWF beobachtet werden (v. a. in den Jahren 2019 und 2023; Zimmermann, 2019; ter Meer, 2023).

2 Die Transformation

Die beschriebene Ausdifferenzierung hat die AG-F zum Anlass genommen, sich in ihrer programmatischen Ausrichtung weiterzuentwickeln und dies auch in einem angepassten Namen der Arbeitsgemeinschaft zum Ausdruck zu bringen. Neben dem Fernstudium sollen in einem erneuerten Profil auch die Themenfelder „Digitalisierung“ und „Didaktik“ adressiert werden. Dies spiegelt die Entwicklung wider, dass viele zuletzt bearbeitete Themen diese Felder tangiert haben. Künftig wird die Arbeitsgemeinschaft als „Arbeitsgemeinschaft Distance Learning, Digitalisierung, Didaktik (AG-3D)“ agieren. Ziel ist es, diese Themen innerhalb der gesamten DGWF deutlicher sichtbar zu machen. Der Prozess der Transformation wurde unter der Leitung des Sprecherrates in mehreren Etappen partizipativ mit den Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft sowie in Austausch mit weiteren Akteuren der DGWF vollzogen. Zuletzt wurde die Weiterentwicklung in der Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaft und im erweiterten Vorstand der DGWF formal beschlossen.

Die AG-3D wird konzeptionelle und didaktische Aspekte von Studium, Lehren und Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Gegenstand ihrer Tätigkeit machen. So soll die Arbeitsgemeinschaft künftig ...

- ▶ eine Plattform bilden für die Diskussion um die theoretischen und praktischen Dimensionen von originären Lehr- und Lernformen der wissenschaftlichen Weiterbildung, die insbesondere als mediengestützte Formen, Varianten des Fernstudiums und des offenen Lernens an Hochschulen genutzt werden („Distance Learning“);
- ▶ theoretische und praktische Implikationen für Individuen und Organisationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung thematisieren, die durch den digitalen Wandel hervorgerufen werden („Digitalisierung“);
- ▶ das Wissen und Verständnis für didaktische Aspekte und Fragen im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung fördern („Didaktik“).

Der Begriff *Fernstudium* rückt nun zwar etwas in den Hintergrund, bleibt aber sowohl in der Arbeitsgemeinschaft als Gegenstand als auch als maßgebliche Komponente des Markenkerns der DGWF im Namen der Fachgesellschaft weiterhin sichtbar. Dies erfolgt mit Blick auf zwei parallele Entwicklungen im Feld: Zum einen sind zahlreiche (v. a. private) Fernhochschulen unter den Maßgaben der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) mit entsprechenden Fernstudienangeboten erfolgreich. Viele dieser Hochschulen sind neben der DGWF auch bzw. primär im „Bundesverband der Fernstudienanbieter“ (bis 2020 als „Forum Distance-Learning“) organisiert. Zum anderen haben sich in den (v. a. staatlichen) Hochschulen Studienangebote etabliert, die gezielt digitale Lehr- und Lernformate und Fernstudienkomponenten nutzen, um zeitlich flexibles und ortsunabhängiges Studieren zu ermöglichen, ohne aber für diese Studienangebote das Label „Fernstudium“ verwenden zu wollen. Mit der programmatischen Erneuerung beabsichtigt die AG-3D der DGWF beide Entwicklungen dezidiert aufzugreifen und zu reflektieren. Im Hinblick auf den Profildbereich „Didaktik“ bleibt die Fernstudiendidaktik weiterhin ein maßgebliches Themenfeld in der Arbeitsgemeinschaft. Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Entgrenzungen der Fernstudiendidaktik einerseits und der sichtbar zunehmenden Digitalität in der Erwachsenenbildung andererseits sollen in einem weitergehenden Blick künftig auch generelle Desiderate der Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung einen Raum finden.

In die Erneuerungen flossen Ergebnisse einer Interviewstudie mit zehn ausgewählten Akteuren ein, die in unterschiedlichen Bundesländern und Hochschultypen an Fernstudien-Themen arbeiten (durchgeführt vom Sprecherrat der AG-3D). Gefragt wurde nach dem individuellen Wert bzw. der Rolle der Mitgliedschaft in der Arbeitsgemeinschaft und in der DGWF,

nach Verbindungen zu anderen Netzwerken im Themenfeld sowie nach Wünschen und Anregungen zu Inhalten und Veranstaltungsformaten in der AG-3D bzw. in der DGWF. Ziel der Interviews war es, die Bandbreite der Perspektiven zu erfassen. Die Interessen und Themen der Akteure sind naturgemäß unterschiedlich, sie variieren je nach Mitgliedschaft, Größe und Strategien der jeweiligen Hochschule sowie dem individuellen Aufgabenprofil. Aus den Gesprächen ergaben sich wichtige Impulse:

- ▶ **Wissensaustausch:** Die Hauptmotivation für alle Befragten ist der Austausch von Erfahrungen und Wissen auf Arbeitsebene. Dieser Austausch dient als wichtige Informationsquelle und ermöglicht das Teilen von Ideen, Konzepten und Argumentationen. Das thematische Spektrum reicht dabei von didaktischen Fragen auf der Mikro-Ebene über juristische Fragestellungen auf der Meso-Ebene bis hin zu strategischen, hochschulübergreifenden Themen auf der Makro-Ebene.
- ▶ **Unterstützung und Interessenvertretung:** In ihrer Positionierung zu wissenschaftlicher Weiterbildung und Fernstudium zeigen die Hochschulen häufig Pendelbewegungen zwischen zentraler, gebündelter Organisation von Fernstudiengängen und dezentral organisierten Studienangeboten. Häufig stoßen die Befragten in ihren Hochschulen auf Zielkonflikte in den strategischen Zielen, insbesondere zwischen klassischen konsekutiven Präsenzstudiengängen und weiterbildenden Fernstudienangeboten. Wenn eine neue Hochschulleitung plötzlich die Strategie ändert, zum Beispiel durch eine Rückkehr zu Präsenzformaten, sind eingespielte Geschäftsmodelle bedroht. In diesem Zusammenhang besteht eine Erwartung nach Unterstützung und Interessenvertretung.
- ▶ **Veranstaltungsformate und Arbeitsformen:** Vermehrt wurde der Wunsch nach themenoffenen Formaten angeführt, die es ermöglichen, aktuelle Fragen zeitnah zu bearbeiten. Ein Problem, das viele Mitglieder teilen, ist die begrenzte Verfügbarkeit von Zeitressourcen, was die Mitwirkung an Projekten und die Teilnahme an (insbesondere Präsenz-) Veranstaltungen der DGWF und der Arbeitsgemeinschaften erschwert. Gleichzeitig wächst der Wunsch nach persönlichem Austausch und kollegialer Beratung.
- ▶ **Beitrag zum DGWF-Netzwerk:** Die Mitglieder nutzen rege die Angebote und Aktivitäten aus anderen Arbeitsgemeinschaften in der DGWF sowie ihre Verbindungen zu weiteren Fachgesellschaften, wie dem genannten Bundesverband der Fernstudienanbieter, der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik und der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft. Daraus entsteht ein mannigfaltiges Expertise-Netzwerk, von dem alle Beteiligten profitieren und in dem sie sich gegenseitig bereichern.

Die gewonnenen Impulse sind nicht nur für die Organisation der Transformation von Bedeutung, sondern tragen auch wertvolle Anregungen zur Gestaltung künftiger Aktivitäten in der Arbeitsgemeinschaft bei.

3 Organisationsentwicklung in der DGWF

Der aufgezeigte programmatische Wandel der Arbeitsgemeinschaft ist nicht alleine auf sie begrenzt, er tangiert auch die anderen Untergliederungen und die DGWF in ihrer Gesamtheit. Die derzeitigen Arbeitsgemeinschaften sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten und aus eigenen Kontexten entstanden und haben sich so in der DGWF etabliert (Hörr, 2017). Über den Prozess der Selbstreflexion und Selbstvergewisserung in den Mitgliederversammlungen der AG-F, im Austausch mit Akteuren aus anderen Arbeitsgemeinschaften und zuletzt in Gesprächen mit den Vorstandsmitgliedern der DGWF wurden grundsätzliche Fragen zur Identität und inneren Struktur der DGWF virulent:

- ▶ **Wo müssen Themen und Fragen in allen Arbeitsgemeinschaften und in der gesamten DGWF thematisiert werden?** Auch wenn die Neuausrichtung der AG-F die „Digitalisierung“ explizit im Titel führt, so will und kann die AG-3D offensichtlich nicht die alleinige Arbeitseinheit hierfür bilden, sondern eher als erste Ansprechstelle, Impulsgeber o. ä. fungieren.
- ▶ **Wo ist es erforderlich, spezifische Desiderate der wissenschaftlichen Weiterbildung an entsprechende Arbeitsgemeinschaften zu delegieren?** Hier könnten entsprechende Expertisen gebündelt werden, z. B. zu Zielgruppen, Formaten und Organisationsformen. Damit verbunden ist auch die Frage, wo solche Aufgabenteilungen in der DGWF top-down beauftragt werden (um knappe Ressourcen effizient einzusetzen) und wo sich Arbeitsgruppen eher bottom-up zusammenfinden sollen (z. B. um auf neue Fragen schnell zu reagieren).
- ▶ **Wo ist eine stärkere Zusammenarbeit zwischen einzelnen Arbeitsgemeinschaften und in Netzwerken-Strukturen erforderlich?** Die zunehmende Entgrenzung von Themen macht ein stärker interdisziplinäres Vorgehen notwendig. Ein weiteres Argument hierfür sind arbeitsökonomische Effizienzen, wenn z. B. Tagungen gemeinsam organisiert werden können.

Der Bedarf nach einer flexiblen und anpassungsfähigen Struktur wird zunehmend virulenter, um auf aktuelle Entwicklungen in den Bereichen des Distance Learning und der digitalen Bildung zeitnah zu reagieren. Durch die beschriebene Transformation können die DGWF und ihre Arbeitsgemeinschaften gestärkt werden und sich als agile, responsive Organisationen positionieren, die in der Lage sind, neu auftretende Themen

und Fragen aufzugreifen. Dies stellt sicher, dass die DGWF auch in Zukunft eine relevante und unterstützende Rolle für ihre Mitglieder und die Hochschullandschaft insgesamt spielt.

Kontakt

Bei Interesse an den Themenfeldern Distance Learning, Digitalisierung und Didaktik in der wissenschaftlichen Weiterbildung freut sich Sylvia Stamm, Sprecherin der Arbeitsgemeinschaft, auf Rückmeldung (s.stamm@dgwf.net).

Literatur

- Fogolin, A. (2023). *Strukturdaten Distance Learning/Distance Education 2023*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen am 01. Oktober 2024 von <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19356>
- Hörr, B. (2017). Entwicklung einer Fachgesellschaft: Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. im Wandel. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 15–30). W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Iberer, U. (2021). Vom „eLearning“ zum „Hybrid Learning“: Adaptionsprozesse in der Studiengangsentwicklung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHBW)*, (2), 43–51. <https://doi.org/10.11576/zhwb-4336>
- Korflesch, H. v. & Lehmann, B. (Hrsg.) (2017). *Online-/Distance-Education. Entwicklungslinien und Trends des Fernstudiums*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lehmann, B. (2017). Zur Entstehungsgeschichte der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F). In B. Christmann, T. Bertram, W. Jütte, M. Vesper, S. Dabo-Cruz, K. Kamps-Haller, M. Kondratjuk, H. Vogt, M. Schulze, K. Pauls & B. Lehmann (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 63–71). Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://dx.doi.org/10.3278/6004479w>
- Strauß, A., Stamm, S., Iberer, U. & Lermen, M. (2017). „Fernstudium im digitalen Zeitalter – ein Bildungsformat im Wandel“. Bericht zur Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium an Hochschulen (AG-F), 29. und 30. Juni 2017 in Berlin. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHBW)*, (2), 79–81. <https://doi.org/10.4119/zhwb-225>
- ter Meer, M. (2023). „Weiterbildung 2030: Digitalisierung und Digitalität sowie gesellschaftliche Transformationsprozesse als Motor und Medium?“ Bericht zur DGWF-Jahrestagung 2023 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz – Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW), 13.–15. September 2023. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHBW)*, (2), 96–97. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7009>
- Zimmermann, T. (2019). „THE DIGITAL TURN: Mediales lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“. Bericht zur DGWF Jahrestagung 2019, 18.–20. September 2019 in Ulm. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHBW)*, (2), 64–67. <https://doi.org/10.11576/zhwb-3226>

Autor:innen

Dr. Ulrich Iberer
ulrich.iberer@ph-ludwigsburg.de

Sylvia Stamm
sylvia.stamm@hwr-berlin.de
s.stamm@dgwf.net

Prof.'in Dr.'in Annette Strauß
annette.strauss@iu.org

Verzeichnis der Autor:innen

Autor:innen der Beiträge

Prof. Dr. Matthias Alke
matthias.alke@uni-tuebingen.de

Gesa Barbara Bintz, M.Sc.
gesa.bintz@fh-muenster.de

Ana-Maria Bodo-Hartmann, MA
bodo@evalag.de

Miriam Chebbah, Dipl.-Soz.'in
chebbah@evalag.de

Angela Fogolin, Dipl. Sozialarbeiterin
fogolin@bibb.de

Prof. Dr. Stefan Gesmann
s.gesmann@fh-muenster.de

Dr.'in Aletta Hinsken, M.P.A.
hinsken@evalag.de

Dr. Ulrich Iberer
ulrich.iberer@ph-ludwigsburg.de

Ireen Kowalleck, M. A.
ireen.kowalleck@iu.org

Dr.'in Stefanie Kröner
kroener@evalag.de

Nora Leben, M.A.
nora.leben@uni-tuebingen.de

Mike Lenkenhoff, M.A.
lenkenhoff@fh-muenster.de

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

Galina Novikova, M.A.
novikova@evalag.de

Simon Oehlers, M.A.
simon.oehlers@uni-tuebingen.de

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

Sylvia Stamm, Dipl.Pol.'in
sylvia.stamm@hwr-berlin.de
s.stamm@dgwf.net

Prof.'in Dr.'in Annette Strauß
annette.strauss@iu.org

Dr.'in Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@unibe.ch

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

2|2024

Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung

Vorschau

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