

Wolfgang Jütte, Maria Kondratjuk, Mandy Schulze (Hg.)

Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld

Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven

3

Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis



Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld

Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven

Wolfgang Jütte, Maria Kondratjuk, Mandy Schulze (Hg.)

Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“

Reihenherausgebende:

Prof. in Dr. in Carola Iller ist Professorin für Weiterbildung an der Stiftung Universität Hildesheim. Von 2014 bis 2018 war sie Vorsitzende der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Bildungswissenschaftliche Altersforschung, betriebliche Weiterbildung, Familienbildung, Hochschulweiterbildung.



Prof. Dr. Wolfgang Jütte ist seit 2009 Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld und geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ (ZHWB).



Dr. Johannes Klenk leitet den Bereich Forschungsmanagement, Wissenstransfer und wissenschaftliche Weiterbildung der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität Hohenheim, Stuttgart.



Dr. in Maria Kondratjuk leitet und koordiniert ein Promotionskolleg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie ist zudem die Geschäftsführung des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung in Magdeburg.



Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Er war und ist beratend für verschiedene Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig und forscht u. a. zur Bedeutung von Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte.



Wolfgang Jütte, Maria Kondratjuk, Mandy Schulze (Hg.)

Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld

Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven



Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis

Die Themen der Reihe reichen von der Konzeption erwachsenengerechter Hochschuldidaktik über empirische Forschungsergebnisse bis zu historischen, internationalen und theoretischen Analysen lebenslanger Lernprozesse an Hochschulen.

Best Practice, Wissenschaftstransfer, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe.

© wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2020

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv:
iStock/phochi

Bestellnummer: 6004692
ISBN (Print): 978-3-7639-6017-0
DOI: 10.3278/6004692w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist mit Ausnahme des Coverfotos unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2020*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt den Förderern der OpenLibrary 2020 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Freie Universität **Berlin** | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) **Bonn** | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (DIPF) **Frankfurt am Main/Berlin** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Georg-August-Universität **Göttingen** | Karl-Franzens-Universität **Graz** | Martin-Luther-Universität **Halle-Wittenberg** | Universitätsbibliothek **Hagen** (FernUni Hagen) | **Karlsruher** Institut für Technologie (KIT) | Universitätsbibliothek **Kassel** | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Universitätsbibliothek **Magdeburg** | Max Planck Digital Library München | Universitäts- und Landesbibliothek **Münster** | Landesbibliothek **Oldenburg** | Universitätsbibliothek **Osnabrück** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Universität **Vechta** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Zentralbibliothek **Zürich**

Inhalt

Vorwort	9
<i>Maria Kondratjuk, Mandy Schulze, Wolfgang Jütte</i> Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Eine Einleitung	11
Beobachtungen	19
<i>Olaf Dörner</i> Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung. Theoretische und empirische Implikationen zu einer Forschungsperspektive	21
<i>Maria Kondratjuk</i> Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet	37
<i>Carolin Alexander</i> Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive	63
<i>Markus Walber, Melanie Wistinghausen</i> Beobachtungen zur Systematisierung der Forschungslandschaft in der wissenschaftlichen Weiterbildung	79
<i>Therese E. Zimmermann</i> Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung Schweiz. Bestandsaufnahme zu Akteuren und Forschungsbemühungen	95
Befunde	111
<i>Ulf Banscherus</i> Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine institutionentheoretische Analyse internationaler Reformdiskussionen	113
<i>Christoph Damm</i> Anrechnungsforschung zwischen Ergebnisoffenheit und Zentralisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung	135

<i>Mandy Schulze</i> Der Prozess der Institutionalisierung. Ein theoretischer Zugang zur Frage erfolgreicher Entwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung	151
<i>Timm C. Feld, Christina Möller, Melanie Südekum</i> Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten: system- theoretische Ausdeutung und empirische Rekonstruktion	167
<i>Maren Baumhauer</i> Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hoch- schulweiterbildung	185
Bezüge	203
<i>Karolina Engenhorst</i> Die Rolle der Praxisorientierung für nicht traditionell Studierende im berufs- begleitenden Studium – ein Fall für Methoden-Triangulation	205
<i>Eva Cendon</i> The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiter- bildungsstudierenden	225
<i>Frank Unger, Uli Sann</i> Empirische Forschung als Fundament gelingender Bedarfs- und Zielgruppen- analysen für wissenschaftliche Weiterbildungsformate sowie als Gestaltungs- element teilnehmendenorientierter Lernsettings	241
<i>Claudia Lobe</i> Biografieorientierte Forschungsperspektiven in der Hochschulweiterbildung . . .	259
<i>Sandra Tschupke</i> Programmanalyse als methodischer Zugang zur Untersuchung pflege- bezogener Studiengänge für beruflich Qualifizierte	277
<i>Falk Scheidig, Ulla Klingovsky</i> Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Angebote in der Schweiz	297

Vorwort

Als wesentlicher Bereich innerhalb und auch neben der Erwachsenenbildungsforschung hat sich die Hochschulweiterbildung inzwischen als eigenständiges Forschungsfeld etabliert. Dabei bewegt sich dieses Feld mit einer großen Nähe zur Erwachsenenbildung auch zwischen der Hochschulforschung, organisationspädagogischen Fragestellungen und der Hochschuldidaktik. Der Fokus auf eine primär entwicklungsorientierte Evaluationsforschung, der die Anfänge der Forschung zu Hochschulweiterbildung markierte, ist inzwischen überwunden und es finden sich zunehmend auch grundlagenorientierte Arbeiten, die mindestens ebenso (oder sogar ausschließlich) durch ein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse anstatt rein durch ein bildungspraktisches Optimierungsziel motiviert sind. Für die Bedeutung der Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld spricht nicht nur, dass hier inzwischen eine kritische Masse an einschlägigen Studien und Veröffentlichungen vorliegt. Beachtlich ist auch das ausgewogene Verhältnis von Arbeiten etablierter Forschender einerseits und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern andererseits, das in diesem Feld sichtbar wird und für die Nachhaltigkeit der hier aufgebauten Forschungsstrukturen spricht. Noch wichtiger für die weitere Entwicklung des Bereichs ist allerdings eine Verbindung von grundlagenorientierten und anwendungsorientierten Studien sowie von theoretischen und empirischen Arbeiten. All dies wird in diesem Band für die Hochschulweiterbildung ebenso erkennbar, wie der Einsatz eines breiten forschungsmethodischen Instrumentariums, das von standardisierten Befragungen bis hin zu Gruppendiskussionen reicht.

Damit spiegelt der Band auch die Institutionalisierung von Hochschulweiterbildungsforschung im Spektrum wissenschaftlicher Publikationsorgane wider. Neben der unter dem Dach der DGWF herausgegebenen Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“ mehren sich Monografien und Sammelbände u. a. zu den jährlichen Tagungen der DGWF und aus größeren Verbundprojekten heraus. Eine fast zwingende Konsequenz dieser Entwicklungen ist der Bedarf nach Selbstvergewisserung, dem die Herausgeber mit dem vorliegenden Band und der damit anvisierten Vermessung des Forschungsfeldes Rechnung tragen. Dabei liefern die Beiträge weit mehr als nur einen Einblick in die methodische und theoretische Vielfalt der Forschungsarbeiten zur Hochschulweiterbildung. Die einzelnen Beiträge stellen Querbezüge in andere Forschungsfelder und Disziplinen her und liefern somit Impulse, die weit über die Hochschulweiterbildung hinausgehen. Dabei kommen praxistheoretische, institutionalistische und systemtheoretische Ansätze ebenso zur Geltung wie Grounded Theory, Inhaltsanalyse, Biografieforschung oder Tiefenhermeneutik. Diese Breite an Zugängen verweist nicht nur auf die Vielfalt innerhalb des Forschungsfeldes Hochschulweiterbildung, sondern auch auf deren Verankerung in aktuellen sozialwissenschaftlichen Theoriehorizonten und Methodologien.

Bernhard Schmidt-Hertha, Tübingen

Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Eine Einleitung

MARIA KONDRATJUK, MANDY SCHULZE, WOLFGANG JÜTTE

Von „under-researched“ zu „well-researched“? Zur Expansion eines Forschungsfeldes

Die Hochschulweiterbildung kann als „praxisgetriebenes Feld“ bezeichnet werden. Sie hat mit einer Reihe struktureller Wandlungsanforderungen umzugehen, die sich auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichem Ausmaß zeigen und von den im Feld Handelnden eine anspruchsvolle Gestaltungsarbeit verlangen. Herausforderungen sind vor allem die anhaltende Reorganisation, Etablierungsprobleme, Finanzierungszwänge, Projektförmigkeit, doppelte Systembindung (Wissenschaftssystem und Weiterbildungsmarkt) sowie ein generelles Professionalisierungsdefizit.

Dies vollzieht sich vor einem veränderten bildungspolitischen Hintergrund: Die Hochschulweiterbildung als Praxisfeld gewinnt insbesondere seit dem finanzstarken „Bund-Länder-Wettbewerb: Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an öffentlicher und struktureller Bedeutung in der deutschen Hochschullandschaft. Dafür steht auch die Forderung des Wissenschaftsrats (2019) nach dem „Ausbau der hochschulischen Weiterbildung“.

Noch vor über einem Jahrzehnt sprach Karl Weber vom „prekären Status der Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Weber, 2005, S. 17) und Wolfgang Jütte von „under-researched“ (Jütte, 2005, S. 7). In der zweiten Kremser These zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird der Forschungsstand als defizitär bezeichnet (Jütte et al., 2005, S. 13), und im dazugehörigen Werkstattbericht werden die Forschungsaktivitäten als auf einer „schmalen empirischen Basis“ und mit „relativ schwache[m] Systematisierungsgrad“ (ebd., S. 7) beschrieben. Jedoch schlägt sich der in den letzten Jahren erfolgte Wandel im Feld der Hochschulweiterbildung auch in der Forschung nieder. So kommt Weber ein Jahrzehnt später bilanzierend zum Schluss: „Wissenschaftliche Weiterbildung ist nicht nur ein Handlungsfeld der Aktion, sondern inzwischen auch und vermehrt Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion“ (Weber, 2016, S. 289).

Die mittlerweile rege Forschungsaktivität ist abzulesen an:

- den stetig steigenden wissenschaftlichen Veröffentlichungen,
- der sich ausdifferenzierenden Publikationslandschaft: die mittlerweile im Open Access und Peer Review erscheinende „Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)“, die 2018 bei wbv Media etablierte Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“, das „Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung“

(Jütte & Rohs, 2019), die Publikationsreihen aus dem Offene-Hochschulen-Programm oder die Bände zur wissenschaftlichen Weiterbildung in der Reihe „Theorie und Empirie lebenslangen Lernens“ beim Springer Verlag,

- den Förderprogrammen auf Bundes- und Landesebene,
- der zunehmenden Anzahl thematischer Veranstaltungen im Kontext des Wettbewerbs offene Hochschulen sowie der Teilnehmendenzahl an den Jahrestagungen der DGWF,
- der Etablierung und Besetzung erster Professuren mit der Denomination Wissenschaftliche Weiterbildung oder dem Schwerpunkt Lebenslanges Lernen.¹

So lässt sich in kritischer Würdigung der Kremser Thesen aus dem Jahr 2004 und der begleitenden Publikation zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung (2005) – die zweifelsohne für viele im Feld der Hochschulweiterbildung Forschende wegweisend war und Orientierungshilfen bot – konstatieren, dass die Hochschulweiterbildung aus dem Status des „under-researched“ zu „well-researched“ entwickelt hat.

Mit der Zunahme an Aufmerksamkeit steigt die Bedeutung der Forschung zur Hochschulweiterbildung. Ähnlich wie die Entwicklung der Erwachsenenbildung als wissenschaftlicher (Teil-)Disziplin ist auch die Hochschulweiterbildung aus einem Praxis- bzw. Handlungsfeld heraus entstanden.² Wenngleich sie nicht den Anspruch einer eigenständigen Disziplin erhebt, so ist die Wichtigkeit und Notwendigkeit von Forschung gegeben. Durch Forschung gewinnt die Hochschulweiterbildung an Profilschärfe, stärkt damit ihre wissenschaftliche Fundierung, bietet Verstehens- und Erklärungsmodelle für Handlungsproblematiken in der Praxis und führt so zunehmend zu einer Professionalisierung des Feldes (siehe dazu Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2017). Forschung fungiert als Währung – sozusagen als Legitimation im System und damit auch als Grundlage für Handlungsfähigkeit. Denn „dank Forschung ist es möglich, distanzierter mit den Untiefen in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung umzugehen“ (Weber, 2016, S. 290). Forschung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung trägt zur Herstellung akademischer Glaubwürdigkeit bei (Kondratjuk, 2017) und festigt zudem das Feld wissenschaftlich. So kommt es idealerweise zu einem Zusammenspiel von programmatischer Profilierung, theoretischer Grundlegung und empirischer Fundierung.

Durch die eingangs skizzierten Entwicklungen hat sich eine *Scientific Community* mit entsprechender Forschungskultur und zumindest teilweise entsprechender Forschungsinfrastruktur etabliert. Dazu bedarf es Orte der Verständigung, wie die 2012 gegründete Arbeitsgemeinschaft Forschung der DGWF, in deren Umfeld auch dieses Buchprojekt entstanden ist. Zu ihren Zielsetzungen zählen die Unterstützung nachhaltiger Entwicklung und Profilierung des Forschungsfeldes Hochschulweiter-

1 Bspw. an der Fernuniversität Hagen „Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik“, an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg „Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung“, an der Hochschule Bremen „Lebenslanges Lernen und Schlüsselqualifikationen (mit Leitung der Koordinierungsstelle für Weiterbildung)“.

2 Dies zeigt sich im Blick auf die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung, siehe Wolter & Schäfer (2018).

bildung, die Systematisierung der Forschungsaktivitäten im Feld der Hochschulweiterbildung, die Förderung des Wissens- und Erfahrungsaustausches zu laufenden Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, des kollegialen Diskurses und der Vernetzung im Feld.

Hochschulweiterbildung als transdisziplinäres Projekt

Die rege Forschungsaktivität ist von unterschiedlichen disziplinspezifischen Zugängen und forschungsmethodischen Zugriffen gekennzeichnet. So gibt es neben der auftragsspezifischen wissenschaftlichen Begleitforschung, die als Entwicklungsforschung, als Aktionsforschung oder als Ressortforschung bezeichnet werden kann, auch Forschungen, die „häufig nicht nur der Logik wissenschaftlicher Systematisierung, sondern auch der Realisierung und Überprüfung einer guten Praxis“ (Ludwig, 2012, S. 21) dienen. Besonderes Augenmerk liegt auf den Kleinforschungen, die zumeist im Rahmen von projektunabhängigen Qualifizierungsarbeiten entstanden sind bzw. entstehen und als Tiefenbohrungen wichtige, neue und kritische Erkenntnisse generieren.³

„Forschung muss mit Disziplinbezug stattfinden, ohne dabei die Praxis zu vernachlässigen. Praxisfeldintegrierende Forschungsansätze beziehen Theorie und Praxis interdisziplinär aufeinander. Gerade die Forschung in der Hochschulweiterbildung, als ein Beitrag zum lebenslangen Lernen und Wahrnehmungsfenster der Hochschulen für Bedarfe an Praxisforschung zwischen Distribution von Wissen für die Gesellschaft und gleichzeitig der Erzeugung von wissenschaftlichem Wissen für die Entwicklung der Hochschulen, ist ein Paradebeispiel für ein neues Verhältnis zwischen der Institution Hochschule und anderen Räumen der Wissensgenerierung (Stichwort ‚mode 2‘)“ (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2017, S. 91–92).

Die Hochschulweiterbildung kann als ein Praxis- wie Forschungsfeld mit hybrider Identität, welches sich aus unterschiedlichen disziplinären Zuschnitten speist und ihren Kern in der Erwachsenenbildung hat, bezeichnet werden. Die Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung ist als ein Gegenstandsbereich zu beschreiben, der Fragen der Multi-, Inter- und Transdisziplinarität bearbeitet (vgl. Jütte, 2005, S. 8). Transdisziplinarität verstanden als Forschungs- und Wissenschaftsprinzip – also als forschungsleitendes Prinzip und wissenschaftliche Organisationsform – meint dabei die Überwindung der Disziplinengrenzen und Überwindung der Grenze von Wissenschaft und Gesellschaft. Für die Hochschulweiterbildung wäre hier zu ergänzen zwischen Wissenschaft und Professionen und professionellen Handlungsfeldern. Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft kann transdisziplinär als Forschungs- und Wissenschaftsprinzip verstanden werden, mit dem die Responsivität des Wissenschaftssystems auf gesellschaftliche Transformation in relevanten Umwelten hergestellt werden kann. Transdisziplinäre Forschungsansätze orientieren

3 Empirische, oft fallbezogene Herangehensweisen dominieren vor theoretischen, eher kategorialen Arbeiten.

sich an gesellschaftlichen Problemlagen, die aus dem Potenzial des gesamten Wissenschaftssystems heraus wahrnehmungsfähig, wissenschaftlich gedeutet und einer professionellen Problemlösung zugeführt werden. Transdisziplinäre Forschungsformen können somit „als eine Antwort auf die Kritik am historisch gewachsenen System neuzeitlich-moderner Wissenschaft [gedeutet werden], die sich aus praktischen Anwendungszusammenhängen, wie z. B. der Problemlösungskompetenzen von wissenschaftlichem Wissen, herleitet“ (Vilsmaier & Lang, 2014, S. 90).

Zum vorliegenden Buch

Veränderungen im Praxisfeld der Hochschulweiterbildung – so die zugrunde liegende Annahme – spiegelt sich im Forschungsfeld wider. Unsere Intention ist es, diese Forschungsaktivitäten einzufangen, darzustellen und in einen systematisierenden Zusammenhang zu bringen.

„Aus einer Systematisierung der Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung ergeben sich mehrere Vorteile. Eine gemeinsame Verständigung und Selbstvergewisserung über Forschungsparadigmen, Forschungstraditionen, Forschungsziele und Forschungsgegenstände lässt die forschende Community näher zusammenrücken und erleichtert weitere Verständigungsprozesse innerhalb der Hochschulweiterbildungsforschung. Resultat einer derartigen Systematisierung ist die Darstellung der Differenziertheit und Vielfältigkeit der Forschungslandschaft. [...] Zudem werden themenbezogene Analysen von Forschungsbereichen zur Identifikation von Trends, Diskursen und blinden Flecken möglich“ (Kondratjuk & Schulze, 2016, S. 16).

Den hier versammelten Beiträgen ist gemeinsam, dass sie ein klares forschungsbezogenes Profil aufweisen und sich zu mindestens einem der folgenden Forschungsfelder bzw. -korridore zuordnen lassen. Dabei werden sowohl theoretische und disziplinäre Bezüge als auch forschungsmethodische Zugriffe sichtbar. Besondere Aufmerksamkeit liegt auf dem je spezifischen Beitrag für die (Be-)Forschung zu den verschiedenen Forschungskorridoren der Hochschulweiterbildung:

1. Rahmenbedingungen der Hochschulweiterbildung (Arbeitsmarkt, Historie, gesellschaftlicher Auftrag, Funktionszuweisungen, Finanzierung, Hochschulpolitik, Auswirkungen des Hochschulrahmengesetzes und der Landesgesetze, Implementation von Hochschulweiterbildung, Trends und Diskurse, doppelte Systembindung u. a.)
2. Strukturen/Organisation/Management von Hochschulweiterbildung (Organisations- und Geschäftsmodelle, Lehr-/Lernkultur, Professionalisierungsprozess, Institutionalisierung, Profilbildung, Hochschulentwicklung, Steuerungsmodelle u. a.)
3. Programme/Angebote/Formate (Weiterbildungsbachelor und Master, Lehr-/Lernarrangements, Hochschuldidaktik, Angebotsgestaltung/Programmplanung, Evaluation, Vermittlungsstrukturen, Bildungsmanagement, Medien/Digitalisierung, Praxisorientierung, öffentliche Wissenschaft u. a.)

4. Akteure (Hochschulleitungen, programmplanende Akteure, Bildungsmanager_innen, Geschäftsführungen, wissenschaftliche Begleitungen, Lehrende, Studiengangleitungen u. a.)
5. Teilnehmende/Zielgruppen (Lernwirksamkeit, Gender, Anrechnung, spezifische Adressatengruppen, Kompetenzorientierung, Übergänge, Bedarfe, Work-Life-Balance u. a.)
6. Öffnung, Internationalisierung, Kooperation/Vernetzung, Service/Beratung u. a.

Diese Felder wurden im Rahmen der Systematisierungsbemühungen der AG Forschung der DGWF eruiert (z. B. in Abgleich mit den Kategorien der Forschungslandkarte Erwachsenenbildung)⁴ und kommunikativ validiert (zum Teil in Vorseminaren auf den Jahrestagungen der DGWF) (Kondratjuk & Schulze, 2016). Ziel dieser Bemühungen war es, eine Forschungslandkarte aus den aktuell verfolgten Forschungsansätzen zu erstellen und einen Überblick über die darin verfolgten Intentionen und Zugänge zu erhalten.

Zu den Beiträgen

Mit der Publikation werden eine ganze Reihe aktueller Forschungs- und vor allem Qualifikationsarbeiten vorgestellt, die relevante Herausforderungen der Hochschulweiterbildung forschend ins Auge fassen. Die Beiträge in diesem Band zeugen von einer Intensivierung der Forschungsbemühungen in dem Gegenstandsbereich wissenschaftlicher Weiterbildung.

- Olaf Dörner nimmt in seinem Beitrag „Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung“ eine grundlagentheoretisch fundierte Perspektive ein, die zugleich empirische Anschlussmöglichkeiten aufzeigt. Im Mittelpunkt steht die Frage nach den spannungsreichen Sinnsetzungen und Bedeutungskonstellationen im Kontext von Politik, Wissenschaft und Beteiligung.
- Der Ausgangspunkt des Beitrags von Maria Kondratjuk „Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet“ bildet die Theorie sozialer Welten. Auf Basis ihrer Forschungsarbeit wird die Hochschulweiterbildung als soziale Welt rekonstruiert und ein Modell des Handelns in einem komplexen Bedingungsgefüge bereitgestellt.
- Carolin Alexander zielt in ihrem Beitrag „Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive“ auf strukturelle Beziehungsaspekte wissenschaftlicher Weiterbildung, die als Kontaktstelle differenter Wissensbereiche in den Blick genommen wird.
- Markus Walber und Melanie Wistinghausen entwickeln in ihrem Beitrag „Beobachtungen zur Systematisierung der Forschungslandschaft in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ ein Systemisierungsangebot zu den Forschungsfeldern wissenschaftlicher Weiterbildung auf Basis vorhandener Daten im Feld der Erwachsenenbildung und der wissenschaftlichen Weiterbildung.

4 S. dazu Ludwig (2012) und den Beitrag von Walber und Wistinghausen in diesem Band.

- Therese E. Zimmermann verortet in ihrem Beitrag „Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung Schweiz“ auf Basis einer Typisierung der zentralen Akteure im Feld.
- Ulf Banscherus geht in seinem Beitrag „Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine institutionentheoretische Analyse internationaler Reformdiskussionen“ der Frage nach den Veränderungsmöglichkeiten nationalstaatlicher Bildungssysteme durch Reformimpulse internationaler Organisationen nach.
- Christoph Damm verfolgt in seinem Beitrag „Anrechnungsforschung zwischen Ergebnisoffenheit und Zentralisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung“ empirisch die Frage, wie bedeutsam sich die Positionierung und Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Anerkennung und Anrechnung erweist.
- Mandy Schulze stellt in ihrem Beitrag „Der Prozess der Institutionalisierung. Ein theoretischer Zugang zur Frage erfolgreicher Entwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung“ das theoretische Konzept der Institutionalisierung als einen Zugang zur Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung vor.
- Timm C. Feld, Christina Möller und Melanie Südekum beleuchten in ihrem Beitrag „Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten: systemtheoretische Ausdeutung und empirische Rekonstruktion“ Fragen des organisationalen Wandels anhand von Fallstudien und mittels einer qualitativen Analyse.
- Maren Baumhauer präsentiert auf Basis berufspädagogischer und erwachsenpädagogischer Theoriezugänge sowie einer qualitativen Expertenbefragung eine „Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung“.
- Karolina Engenhorst stellt in ihrem Beitrag „Die Rolle der Praxisorientierung für nicht traditionell Studierende im berufs begleitenden Studium – ein Fall für Methoden-Triangulation“ die Reflexion der forschungsmethodischen Herleitung in den Mittelpunkt.
- Eva Cendon erkundet in ihrem Beitrag „The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden“, wie Teilnehmende als berufserfahrene Praktiker_innen das Zusammenspiel von Studium und Beruf erleben.
- Frank Unger und Uli Sann stellen in ihrem Beitrag „Empirische Forschung als Fundament gelingender Bedarfs- und Zielgruppenanalysen für wissenschaftliche Weiterbildungsformate sowie als Gestaltungselement teilnehmendenorientierter Lernsettings“ vor.
- Claudia Lobe bezieht in ihrem Beitrag „Biografieorientierte Forschungsperspektiven in der Hochschulweiterbildung“ die in der Erwachsenenbildungs- und Hochschulforschung etablierten biografischen Ansätze auf die wissenschaftliche Weiterbildung.
- Sandra Tschupke zeigt in ihrem Beitrag „Programmanalyse als methodischer Zugang zur Untersuchung pflegebezogener Studiengänge für beruflich Quali-

fizierte“ auf, wie Hochschulen im Kontext ihrer Studienprogramme auf heterogene Erwartungen der Zielgruppen reagieren.

- Falk Scheidig und Ulla Klingovsky kartieren in ihrem Beitrag „Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote in der Schweiz“ die Angebotslandschaft in Bezug auf hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote.

Die hier versammelten Autor_innen haben sich verdient gemacht, Forschungsergebnisse relevanter Fragestellungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung nachvollziehbar zu präsentieren. So wird die wissenschaftliche Weiterbildung als ein bedeutsames Entwicklungs- und theoretisch und methodisch anspruchsvolles Forschungsfeld sichtbar.

Mit dem Band kommen wir dem Auftrag nach, die Breite und Weites des Forschungsfelds aufzutun, Forschungszugänge und Forschungsperspektiven, Entwicklungsbedarfe und Forschungsbestände wie auch Diskurse, um Forschung zur Hochschulweiterbildung abzubilden.

Literatur

- Jütte, W. (Hrsg.) (2005). *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Krems: Donau-Universität.
- Jütte, W. (2005). Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Werkstattbericht. In W. Jütte (Hrsg.) (2005), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 7–10). Krems: Donau-Universität.
- Jütte, W., Kellermann, P., Kuhlenkamp, D., Prokop, E. & Schilling, A. (2005). Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 13–14). Krems: Donau-Universität.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2017). Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 85–92). Bielefeld: wbv.
- Jütte, W. & Rohs, M. (2019). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmodelle, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: wbv.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2016). Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung. Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt einer Kartografie. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* (2), 12–18.
- Ludwig, J. (2012). Erwachsenenbildungsforschung und ihre Ordnungsstrukturen. In Bewegung bleiben. *Weiterbildung* (4), 20–23.

- Vilsmaier, U. & Lang, D. J. (2014). Transdisziplinäre Forschung. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 87–113). Berlin: Springer.
- Weber, K. (2005). Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 17–20). Krems: Donau-Universität.
- Weber, K. (2016). Interview. Geführt von W. Jütte. In T. E. Zimmermann, W. Jütte & F. Horváth (Hrsg.), *Arenen der Weiterbildung* (S. 269–290). Bern: hep Verlag.
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Berlin.
- Wolter, A. & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In: W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften.

Autor und Autorinnen

Prof. Dr. Wolfgang Jütte ist seit 2009 Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Bielefeld. Er ist geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift "Hochschule und Weiterbildung" (ZHWB) der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF).

Dr.in Maria Kondratjuk leitet und koordiniert ein Promotionskolleg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie ist zudem die Geschäftsführung des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung in Magdeburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lehr-/Lernprozesse in der Erwachsenenbildung/Hochschulweiterbildung/Hochschulbildung, Methoden und Methodologien qualitativer Forschung sowie kritische Bildungsforschung und Wissenschaftstheorie.

Prof.in Dr.in Mandy Schulze ist seit 1. Mai 2019 Professorin für Sozialarbeitswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialraumentwicklung an der Hochschule Zittau/Görlitz und Mitglied im TRAWOS Institut für Transformation, Wohnen und soziale Raumentwicklung. Sie ist im Redaktionsteam der Zeitschrift "Hochschule und Weiterbildung" (ZHWB). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Erwachsenenbildung, Hochschulweiterbildung und Lebenslanges Lernen.

Beobachtungen

Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung

Theoretische und empirische Implikationen zu einer Forschungsperspektive

OLAF DÖRNER

Abstract

Im Beitrag wird eine grundlagentheoretisch fundierte und empirisch anschlussfähige Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung als soziale Praxis gerichtet. Im Kern geht es um die Frage nach Sinn- und Bedeutungskonstellationen unterschiedlicher Akteure, die wissenschaftliche Weiterbildung spannungsreich konstituieren. Im Spiel sind Sinnsetzungen und -domänen im Kontext von Politik, Wissenschaft und Beteiligung. Anhand von empirischen Befunden zu Weiterbildungsorientierungen von älteren Erwachsenen (50-Jährige, Generation Babyboomer) werden exemplarisch Möglichkeiten der empirischen Vergewisserung in dieser Perspektive aufgezeigt und dargestellt, wie sich Beteiligung in der sozialen Praxis von Weiterbildung zeigt.

Schlagnorte: wissenschaftliche Weiterbildung, soziale Praxis, Weiterbildungsorientierungen, Weiterbildungsbeteiligung, Babyboomer

Einleitung

Wie bei der Weiterbildung insgesamt haben wir es auch bei der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Diskrepanzen zwischen politischem Programm, institutioneller Struktur und Beteiligungspraxis zu tun. Während der Weiterbildungsbereich sich im Zuge der Bildungsreform der 1970er-Jahre und der Etablierung des Programms Lebenslanges Lernen strukturell etabliert hat, führte der strukturelle Ausbau seines Teilbereiches wissenschaftliche Weiterbildung trotz rechtlicher Verankerung – als Pflichtaufgabe 1976 im Hochschulrahmengesetz (HRG) und als dritte Aufgabe neben Studium und Forschung im HRG von 1998 festgeschrieben – lange Zeit ein vergleichsweise Schattendasein in der Hochschullandschaft. Erst in jüngerer Zeit und insbesondere im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs offene Hochschulen ist ein struktureller Ausbau zu verzeichnen, der sich vor allem auf der Angebotsebene manifestiert (vgl. Wolter, 2017). Diskrepanzen zwischen politischem Programm und institutioneller Struktur lassen sich nun nicht in Gänze ausmachen, vielmehr in differenzierter Perspektive, bspw. im Umgang mit Öffnung der Hochschulen (vgl.

Dörner, 2018) oder mit dem Thema Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (vgl. Dörner & Damm, 2017; Damm, 2018). Jedoch bleibt eine und letztlich entscheidende Diskrepanz offensichtlich. Trotz ihres Bedeutungszuwachses in Politik und Hochschule und ihres institutionellen Ausbaus stößt wissenschaftliche Weiterbildung auf nur geringes Beteiligungsinteresse. Das zeigen eindrucksvoll Zahlen repräsentativer Studien zur Beteiligungsstruktur. So liegt die Beteiligungsquote lt. Adult Education Survey (AES) bei einem Prozent (vgl. Bilger, Behringer, Kuper & Schrader, 2018) und damit nach wie vor auf recht niedrigem Niveau (vgl. auch Widany, 2010; Wolter, 2017, S. 138). Die professionellen Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung haben es mit Herausforderungen und Problemen zu tun, deren Versuche, sie zu erklären, mal mit Blick auf ihre organisational-institutionalisierte Verfasstheit, einschließlich der geringen Anerkennung innerhalb der Hochschulen (vgl. dazu auch die Studie zur Hochschulweiterbildung als Soziale Welt von Maria Kondratjuk, 2017), und/oder mit Blick auf soziodemografische Zusammenhänge unternommen (vgl. bspw. Bilger, Behringer, Kuper & Schrader, 2018) werden. Ich möchte zunächst davon ausgehen, dass wissenschaftliche Weiterbildung in einem Spannungsfeld liegt, welches sich primär zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis aufspannt: Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde wissenschaftliche Weiterbildung mehr denn je in Zusammenhänge des lebenslangen Lernens gestellt (vgl. Prager Communiqué, 2001; Berliner Communiqué, 2003). Hochschulen sind aufgefordert, marktgerechte Angebote zu schaffen (vgl. Wissenschaftsrat, 2006, S. 65), sowohl im Bereich weiterbildender Studiengänge als auch im Bereich von Weiterbildungsangeboten „darunter“, speziell im beruflich-betrieblichen Bereich. Eine solche Marktorientierung erfordere im Unterschied zur grundständigen universitären Bildung eine stärkere Teilnehmer- und Nachfrageorientierung (vgl. Jütte & Schilling, 2005). Wir haben es mit einem Feld zu tun, das durch unterschiedliche Sinnkonstellationen bzw. -referenzen in Bezug auf Weiterbildung charakterisiert ist, die mal harmonisieren und mal nicht. Hier möchte ich mit meinem Beitrag anschließen und eine theoretische und empirisch anschlussfähige Perspektive aufzeigen, die meines Erachtens geeignet ist, wissenschaftliche Weiterbildung als Gegenstand zu konstruieren, der weder einzig durch objektive Strukturen noch durch individuelle Eigenlogiken konstituiert ist. Dabei sind zwei Dinge wichtig: Erstens verstehe ich wissenschaftliche Weiterbildung in einem praxeologischen Sinne als Feld, das durch unterschiedliche Akteure und deren Sicht-, Deutungs- und Handlungsweisen konstituiert ist. Dieses Feld zu ergründen bedeutet, soziale Praxis (im bourdieuschen Sinne)¹ in je spezifischen Konstellationen zu rekonstruieren. Konkret geht es um die Rekonstruktion von Formen und Bedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung: Unter welchen politischen Rahmenbedingungen entstehen welche institutionellen Strukturen und Bedeutungen oder welche Beteiligungsstrukturen? Wissenschaft-

¹ Bourdieu versteht die Feldperspektive als Denken in Relationen und analytisch Feld als eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen (macht- und kapitaldefinierten) Positionen von Akteuren (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 126–127, 145). In der Annahme, dass Akteure mit einem Habitus ausgestattet sind, ist soziale Praxis dann jenes Produkt der relationalen bzw. dialektischen Beziehung zwischen einer Situation im Feld und einem als System dauerhafter und versetzbarer Dispositionen begriffenen Habitus (vgl. Bourdieu, 2009, S. 169).

liche Weiterbildung als soziale Praxis zu untersuchen heißt dann, Sinnkonstellationen zu untersuchen, indem beteiligte Akteure in ihren Handlungszusammenhängen in den Blick genommen werden: jene, die wissenschaftliche Weiterbildung politisch initiieren, jene, die sie in den Hochschulen verantworten und gestalten, und jene, die sie in Anspruch nehmen und nehmen sollen (also auch jene, die sie nicht in Anspruch nehmen). Zweitens fällt auf, dass die Perspektiven jener Akteure, die mit wissenschaftlicher Weiterbildung umgehen, einschließlich derer, die an ihr teilnehmen und nicht teilnehmen (Einzelpersonen, Gruppen, Organisationen), weniger beforscht werden als Institutionen wissenschaftlicher Weiterbildung, deren Angebote und -formate. Hier möchte ich für einen qualitativ-empirischen Zugang plädieren und aufzeigen, inwieweit Rekonstruktionen des Umgangs mit Weiterbildung Aufschlüsse über Teilnehmungspraxis geben kann.

Meinen Beitrag gliedere ich wie folgt: Zunächst gehe ich kurz auf institutionen- und professionsorientierte Sinnsetzungen ein, von denen Perspektiven zu unterscheiden sind, in denen Sinnkonstitutionen der Handlungslogik von Subjekten oder von Systemen zugeschrieben werden (1). Im zweiten Schritt stelle ich eine theoretische und empirisch anschlussfähige Perspektive vor, in welcher der Sinn von Weiterbildung weder als theoretisch gesetztes noch als individuell zugeschriebenes Phänomen, sondern als Element sozialer Praxis verstanden und wissenschaftliche Weiterbildung als Spannungsfeld konstituiert wird (2). Mit Befunden zur Weiterbildungsorientierung von Babyboomern möchte ich exemplarisch Möglichkeiten der empirischen Vergewisserung in dieser Perspektive aufzeigen und darstellen, wie sich Beteiligung in der sozialen Praxis von Weiterbildung zeigt (3), und mit einem Ausblick auf die von mir präferierte Perspektive enden (4).

1 Sinn von wissenschaftlicher Weiterbildung: Setzungen und Zuschreibungen

Mit der Frage nach dem Sinn von wissenschaftlicher Weiterbildung wird zunächst auf Begründungen und Aufgaben abgestellt: Warum ist wissenschaftliche Weiterbildung notwendig? Welche Aufgaben soll sie übernehmen? Dieses Denkmodell hat in der Erwachsenenbildung eine lange Tradition. Unterschieden werden können zwei zentrale Richtungen: 1. Begründungen und Aufgaben für eine Erwachsenenbildung, die auf Bildung des Einzelnen abhebt, werden aus Bildungs- und Erziehungstheorien abgeleitet (vgl. bspw. Ballauff, 2008 [1958]). Die Definition im Gutachten des Deutschen Ausschusses (für das Erziehungs- und Bildungswesen) von 1960 steht exemplarisch für diese Richtung: *„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“* Hingegen bewegt sich 2. die Sinnprogrammatische in Bezugnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen, Herausforderungen und Problemlagen. Mit dem Begriff Weiterbildung, der im Zuge der sog. realistischen Wende den Begriff Erwachsenenbildung tendenziell ablöste, wird

Erwachsenenbildung zeitlich dimensioniert (vgl. Seitter, 2001, 2017) und primär in funktionale Zusammenhänge von Gesellschaft gestellt, um Veränderungs- und Wandlungsprozesse gestalten zu können und ihnen nicht in problematischer Weise ausgesetzt zu sein (vgl. Wittpoth, 2013, S. 31). Die Definition des Deutschen Bildungsrates von 1970 stellt auch heute noch eine wichtige Klassifizierung für empirische Studien dar: Demnach umfasst Weiterbildung „*Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung*“ und wird als „*Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase*“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 51) definiert. Diese Definition ist auch für wissenschaftliche Weiterbildung kein ausschließlicher, aber im Feld durchaus dominierender Bezugshorizont. So definiert die Kultusministerkonferenz (KMK) wissenschaftliche Weiterbildung als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK, 2001, S. 2 f.).

Weder eine scholastisch gedachte und primär auf die Person bezogene Erwachsenenbildung noch eine programmatisch auf gesellschaftliche Funktionen bezogene Weiterbildung vermögen zur Genüge jenen Sinn von Weiterbildung zu erschließen, der uns Auskunft darüber gibt, warum für Menschen Weiterbildung eine sinnvolle Möglichkeit ist bzw. auch nicht, da der „Einzelne“ bzw. das „Subjekt“ nicht zur Sprache kommt. Wir haben es mit Blick auf eine für die Weiterbildungsforschung folgenreiche Differenzierung mit der Seite der institutions- und professionszentrierten Sinnkonstituierung (vgl. Egloff & Kade, 2006) zu tun, nicht aber mit einer subjektorientierten. Impliziert ist die Annahme, dass „der“ jeweils gesetzte Sinn von Weiterbildung bei Adressaten und Teilnehmern eine Entsprechung findet. In subjektorientierter Perspektive, in der Erwachsene als eigensinnig Handelnde begriffen werden, ist von einer Entsprechung nicht ohne Weiteres auszugehen. Vielmehr wird Weiterbildung über individuelle Sinnzuschreibungen in individuelle Handlungslogiken integriert. Beobachtbar sind vielfältige Sinnformen, etwa Weiterbildung als eine Form der Lebensgestaltung (vgl. Kade & Seitter, 1996) oder als lebensphasenbezogene Möglichkeiten der privaten/familiären und beruflichen Etablierung (vgl. Schäffer, Dörner & Krämer, 2015).

Darüber hinaus bleibt unberücksichtigt, welche Sinnkonstellationen sich in sozialen Zusammenhängen bilden. Klaus Harney begreift Weiterbildung systemtheoretisch als etwas, das sich selbst nur auf der Phänomenebene gleicht und ansonsten unterschiedlichen Sinn- und Formbeziehungen angehört (vgl. Harney, 1997, S. 98). Als „leere Form“ ist sie anschlussfähig für kommunikative Kopplungen verschiedenster Art. Der Sinn von Weiterbildung konstituiert sich dann im Kontext von Arbeitsmarkt als Element sozialer Sicherung, im Kontext von Beruf als Element des Beschäftigungssystems und im Kontext von Erwachsenenbildung als Element des Systems Erwachsenenbildung. Weiterbildung wird in diesem Sinne in die Eigen-

logik von unterschiedlichen Systemen, Bereichen oder auch Feldern überführt, deren Funktionslogik nicht zwingend die Bildung von Erwachsenen ist. Den Sinn von Weiterbildung zu erschließen bedeutet nunmehr, ihn in der *Inanspruchnahme von* bzw. im *Umgang mit Weiterbildung* in verschiedensten Kontexten, d. h. in der sozialen Praxis, selbst zu erschließen.

2 Wissenschaftliche Weiterbildung in praxeologischer Perspektive ...

... als soziale Praxis:

Wenn ich von praxeologischer Perspektive spreche, dann orientiere ich mich an jener, die Bourdieu in Abgrenzung zur phänomenologischen und objektivistischen Perspektive formuliert hat. Während in der einen soziale Welt als „natürliche und vorgegebene“ (Bourdieu, 2009 [1979], S. 147) Welt verstanden wird, die Akteure erfahren bzw. zu der sie in einem interaktionistischen Verhältnis gesehen werden, stellt sie sich in der anderen als objektive Bedingungsstruktur von Akteuren dar. Beide Perspektiven haben blinde Flecke: In der phänomenologischen werden objektive Strukturen, in der objektivistischen Erfahrungen ausgeblendet. Mit der praxeologischen Perspektive werden beide blinden Flecken berücksichtigt, indem die dialektischen Beziehungen zwischen objektiven Strukturen und Erfahrungen in den Blick genommen werden.² Dies bedarf der Untersuchung der je besonderen Bedingungen ihrer Möglichkeiten. Es geht insofern nicht nur um Formen sozialen Handelns, sondern auch um deren Bedingungen. Von Interesse sind tatsächliches Handeln bzw. Handlungspraktiken und letztlich *soziale Praxis* „als Produkt der dialektischen Beziehung zwischen einer Situation und einem als System dauerhafter und versetzbarer Dispositionen begriffenen *Habitus* [...], der alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine *Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix* funktioniert“ (ebd., S. 169). Wissenschaftliche Weiterbildung als *soziale Praxis* zu denken bedeutet dann, jene sozialen Handlungsweisen in ihrem Bedingungsgefüge zu rekonstruieren, die wissenschaftliche Weiterbildung konstituieren. Es geht um Formen und Bedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst und genauer um *Formen und Bedingungen des Umgangs* mit ihr.

... als Spannungsfeld:

Wissenschaftliche Weiterbildung verstehe ich als ein soziales Feld im bourdieuschen Verständnis (vgl. etwa Bourdieu, 1992, 2001), also als ein Kraft- und Konkurrenzfeld, in dem es darum geht, Kräfteverhältnisse zu wahren oder zu den eigenen Gunsten zu verändern (vgl. Bourdieu, 2001, S. 49). In diesem Feld besetzen und gestalten Akteure aufgrund unterschiedlicher Handlungsressourcen in Form von Kapital (ökono-

² Bourdieu spricht hier auch von *doxischer* Erfahrung der sozialen Wirklichkeit. Gemeint ist jener Erfahrungsschatz, der es Individuen erlaubt, sich in einem Feld selbstverständlich bzw. im Einklang mit diesem zu bewegen, und gleichzeitig aber auch Beschränkungen und ihre Akzeptanz hervorbringt (vgl. ebd., S. 151).

misches, kulturelles, soziales und symbolisches) verschiedene Positionen; je nach Position der Akteure im Feld wird deren Verhalten bestimmt (vgl. ebd.). Demzufolge nehmen Akteure in Abhängigkeit ihrer Position wissenschaftliche Weiterbildung je spezifisch wahr, verbinden je spezifische Bedeutungen mit ihr und versuchen, ihre Interessen, Konzepte, Sichtweisen gegenüber anderen durchzusetzen. So können etwa Akteure ausgemacht werden, die primär bildungspolitisch auf internationaler und nationaler Ebene agieren, solche, die in Universitäten und Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung verantwortlich gestalten, und schließlich jene Akteure, die teilnehmen oder nicht.

... in unterschiedlichen Sinndomänen:

a) Das **Politische im Feld** ist derzeit im Zuge der Bologna-Reform und des Diskurses über lebenslanges Lernen auszumachen. Wissenschaftliche Weiterbildung wird als eine Form des lebenslangen Lernens thematisiert und im Programm zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes eingebettet. Die Hochschulen werden in ihrer Verantwortung für die Umsetzung des lebenslangen Lernens gefordert; insgesamt sei es notwendig, allen Bürgern Lernverläufe zur und innerhalb der Hochschulbildung zu ermöglichen (vgl. exempl. Berliner Communiqué, 2003, S. 6). Die Resonanz von Bologna auf den Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung fällt in den Hochschulen zunächst jedoch recht schwach aus und nimmt erst im Anschluss an die Tagung der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF) 2005 in Wien mit der Idee an Fahrt auf, neue Zielgruppen zu erschließen – eine Idee, die von Bund und Ländern auf dem Dresdener Bildungsgipfel 2008 in die Qualifizierungsoffensive Aufstieg durch Bildung mündet und später in den Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, der die aktuelle Debatte dominiert. Ziel sei es, Hochschulen für nicht traditionell Studierende zu öffnen. Diese entsprechen nicht dem üblichen Verständnis eines Normalstudierenden (beruflich unerfahrene Abiturienten, die kurz nach der Schulzeit ein Vollzeitstudium aufnehmen). Vielmehr sind lt. BMBF-Ausschreibung beruflich qualifizierte und erfahrene Personen gemeint, die nicht zwingend über eine herkömmlich-formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Zielgruppen sind: Familienpflichtige, Berufsrückkehrer, Studienabbrecher, arbeitslose Hochschulabsolventen³ (vgl. BMBF, 2016). Angesichts demografischer Entwicklungen und des damit verbundenen prognostizierten Fachkräftemangels könne man nicht – so die zentrale Argumentation – auf Bevölkerungsgruppen verzichten, die für akademische Bildung und Qualifizierung prinzipiell geeignet wären (vgl. dazu Wolter, 2014).

b) Das **Wissenschaftliche im Feld** ist im bourdieuschen Verständnis charakterisiert durch die Akkumulation von symbolischem Kapital in Form von Ehre, Reputation, Prestige, Distinktion, anerkannter Originalität – verbunden mit der Frage nach wissenschaftlicher Glaubwürdigkeit (vgl. Fröhlich, 2003, S. 118). Diese wird über die

3 Die Ziele des Programms sind (lt. BMBF-Ausschreibung): 1) dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots, 2) Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, 3) schnelle Integration von neuem Wissen in die Praxis sowie 4) Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit durch nachhaltige Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebenslangen Lernens und beim berufsbegleitenden Studium.

Produktion von wissenschaftlichem Wissen hergestellt, das sich im wissenschaftlichen Diskurs zu bewähren habe (vgl. Wittpoth, 2005, S. 17). In der Frage der Produktion des Wissens, das vermittelt werden soll, unterscheidet sich wissenschaftliche Weiterbildung von anderen Weiterbildungsträgern zentral (vgl. ebd.). Geht es in beruflichen und handlungsorientierten Diskursen um Wissen zum „(besseren) Funktionieren“ von Dingen, geht es im wissenschaftlichen Diskurs eher darum, ob und warum etwas funktionieren kann (vgl. ebd., S. 17–18). Insofern ist ein zentrales Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung der nicht einfache Transfer wissenschaftlichen Wissens in praktische Zusammenhänge, um diese selbst und auftretende Probleme zu verstehen.⁴ Da wissenschaftliche Weiterbildung nicht zu den gängigen Währungen wissenschaftlicher Reputation – Publikationen, Drittmittelforschung – gehört, ist sie im Wissenschaftsbereich jedoch ein Fremdkörper. Das mag auch erklären, dass die Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung bisher nicht in dem Maße erfolgt, wie es politisch gefordert wird (s. o.) (vgl. zur Bestandsaufnahme auch Wolter, 2005, 2017). Insofern stellt sich für wissenschaftliche Weiterbildung das Problem, einerseits nachfrageorientierte Angebote zu schaffen und andererseits die Orientierung am wissenschaftlichen Diskurs beizubehalten. Nachfrageorientierung bedeutet aber, primär Wissen anzubieten, das sich nicht wissenschaftlich, sondern beruflich und handlungsorientiert zu bewähren hat.

c) Wissenschaftliche Weiterbildung hat es – wie Weiterbildung insgesamt – in der Konsequenz von Auseinandersetzungen und planerischen Aktivitäten im Feld konkret mit **Beteiligung** zu tun. Es gilt, Angebote zu entwickeln in der Hoffnung, dass diese auf Interesse stoßen und zur Beteiligung führen. Im Zusammenhang von Bologna, lebenslangem Lernen und Öffnung sollen die traditionell angebotsorientierten Hochschulen verstärkt nachfrageorientierte Weiterbildung anbieten (vgl. etwa Wolter, 2005, S. 52; Jütte & Schilling, 2005, S. 153). Gleichwohl der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zunehmende Nachfrageorientierung bescheinigt wird (allerdings häufig mit dem Hinweis, dass dies in noch nicht ausreichendem Maße geschehe), liegen die Teilnahmequoten auf niedrigem Niveau (vgl. Bilger, Behringer, Kuper & Schrader, 2017). Vor dem Horizont der Programmatiken des lebenslangen Lernens, der Öffnung von Hochschulen, aber auch vor dem Horizont von Steuerung und Vollkostenrechnung hat wissenschaftliche Weiterbildung ein Beteiligungsproblem. Inwieweit eine noch stärkere Nachfrageorientierung zur Erhöhung der Teilnahmequote führen könnte, ist angesichts der außerhochschulischen Konkurrenz zumindest mit Blick auf das zu vermittelnde Wissen skeptisch zu sehen. Es besteht zu mindestens Bedarf an Wissen darüber, inwieweit wissenschaftliche Weiterbildung für Adressaten und Teilnehmer überhaupt von Bedeutung ist. Anhand von repräsentativen Studien können mithilfe soziodemografischer und/oder milieutypischer Kategorien differenzierte und empirisch gesicherte Erklärungen geliefert, Vermutungen aufgestellt und in der Praxis nachfrageorientierte Angebote gemacht werden

4 Auch im bildungspolitisch-programmatischen Verständnis wird die Umsetzung von Forschungsergebnissen als eine zentrale Aufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung gesehen. So heißt es u. a. auch, dass sie der „Umsetzung von Forschung in Innovationen und Beschäftigung“ diene (BMBF, 2009).

(vgl. etwa Barz & Tippelt, 2007). Um jedoch Weiterbildungsteilnahme im ursächlichen Sinne verstehen zu können, ist es hilfreich, den Blick auf Weiterbildungsorientierungen zu lenken, also auf Sinn und Bedeutung von Weiterbildung für Erwachsene in unterschiedlichen Zusammenhängen.

Im Anschluss an Jürgen Wittpoths Arbeiten zu Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Wittpoth, 2002, 2018) gehe ich davon aus, dass *Bedeutung*, die Weiterbildung in unterschiedlichsten Zusammenhängen für Erwachsene haben kann, Arten und Weisen des Umgangs mit Weiterbildung bedingen, etwa Entscheidungen für oder gegen eine Teilnahme an Weiterbildung. Insofern kann auch von Regulativen des Umgangs mit Weiterbildung gesprochen werden. Regulative verstehe ich als Sinn- und Bedeutungskonstellationen, die im Zuge sozialer Praxis zustande kommen und ihre handlungsleitende Kraft entfalten. Weiterbildungsbedeutungen unterliegen demzufolge Schwankungen und Veränderungen, je nach Handlungskontexten. Beispielsweise wird Weiterbildung zur Möglichkeit beruflicher Karriere, der Flucht vor dem Betriebsalltag, der Überbrückung von Arbeitslosigkeit (vgl. Dörner, 2008). Bedeutungen entstehen jedoch nicht nur kontextgebunden, sondern auch auf der Grundlage von Sozialisierungserfahrungen in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen, etwa den Erfahrungsräumen von Familie, Bildungsinstitutionen, Beruf und Betrieb, aber auch von Generation, Milieu und Geschlecht (vgl. Bohnsack, 1989). Es geht dann im weitesten Sinne um Fragen danach, innerhalb welcher Sinnzusammenhänge der Einzelne welche Spielräume für sein Handeln hinsichtlich Weiterbildung hat. Handelt es sich bei Bedeutungen um mehr oder weniger ausdrückliche Zuschreibungen in speziellen Kontexten, ist mit Sinn die Logik der sozialen Praxis solcher Zuschreibungen gemeint. Der Sinn von Weiterbildung konstituiert sich in jeweiligen Lebenszusammenhängen von Erwachsenen. Insofern geht es nicht nur darum, was Erwachsene an Weiterbildung sinnvoll finden, sondern auch darum, in welchen Sinnzusammenhängen welcher je spezifische Sinn der Weiterbildung entsteht (bzw. ihr anhaftet).

Ein solcher Blick auf Sinn- und Bedeutungskonstellationen sozialer Praxis trägt zum Verstehen des Beteiligungsproblems bei und kann Aufschluss darüber geben, inwiefern es sich überhaupt für wen um ein Problem handelt.

3 Empirische Befunde: Weiterbildungsorientierungen der Babyboomer

Im Folgenden möchte ich einen solchen Blick auf Weiterbildung als soziale Praxis werfen und Weiterbildungsorientierungen präsentieren, die im von der Volkswagenstiftung geförderten Forschungsprojekt „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer“ rekonstruiert wurden⁵ (vgl. ausführlich Dörner & Schäffer, 2014a,

⁵ Gegenstand war der Umgang mit Weiterbildung insgesamt. Die Ergebnisse lassen sich auch für Aussagen zur wissenschaftlichen Weiterbildung als ein Bereich der Weiterbildung vornehmen.

2004b; Schäffer, Dörner & Krämer, 2015). Im qualitativen Teilprojekt wurde mithilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013; Loos, Nohl, Przyborski & Schäffer, 2013) untersucht, inwieweit gesellschaftlich konstruierte Altersbilder Weiterbildungsorientierungen und -bedeutungen der 1954 bis 1964 Geborenen (Generation „Babyboomer“) beeinflussen. Hintergrund ist der demografische Befund, dass es zukünftig mehr ältere Menschen (50+) geben wird als jüngere. Die damit verbundene Diskussion um die Notwendigkeit lebenslangen Lernens für alternde und in alternden Gesellschaften war Anlass, danach zu fragen, inwieweit welche Altersbilder Weiterbildungsaktivitäten regulieren. Unter Altersbildern werden im Projekt Bilder und Vorstellungen von allen Lebensphasen verstanden; differenziert wird zwischen Alters-, Alterns- und Altenbildern. Die Begriffe Alters- und Alternsbilder sind auf jedes Lebensalter, Altenbilder hingegen auf „alte Menschen“ bezogen (vgl. Dörner & Schäffer, 2014a, S. 125). Da die Babyboomer in den nächsten Jahren im Vergleich zu anderen Kohorten die gesellschaftliche Majorität stellen werden, standen die um 50-jährigen Kohorten im Mittelpunkt der Untersuchung⁶. Die Datenerhebungen erfolgten mit Fotogruppendifkussionen (vgl. Michel, 2006).

Die Untersuchungsgruppe (die Babyboomer) befindet sich – so ein übergreifendes Ergebnis – in einer Lebensphase, die durch Innehalten, Rück- und auch Vorausblick gekennzeichnet ist. Das eigene Leben wird primär im Hinblick auf familiäre und berufliche Entwicklungen bilanziert. In Anlehnung an Lebenstreppe-metaphoriken lässt sich auch von einer Plateauphase sprechen, auf der sich Menschen mittleren Alters befinden. Weiterbildung, so zeigen die Ergebnisse (vgl. Dörner & Schäffer, 2014b), erweist sich dabei als lebensphasenabhängige und mitunter sperrige Möglichkeit. Sie gehört nicht umstandslos zum Handlungsrepertoire von Erwachsenen bzw. stößt nicht zwangsläufig auf vorhandenes Interesse. Vielmehr wird Weiterbildung in Form von bspw. politischen Forderungen und wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in Lebenszusammenhänge von Erwachsenen gebracht und erhält dort je unterschiedliche Bedeutungen. Vier Oberkategorien lebensphasenspezifischer Weiterbildungsorientierungen ließen sich rekonstruieren (vgl. Schäffer, Dörner & Krämer, 2015):

6 Um Vergleichshorizonte zu generieren, wurden exemplarisch Angehörige von Kohorten der um 30- und der um 70-jährigen hinzugezogen.

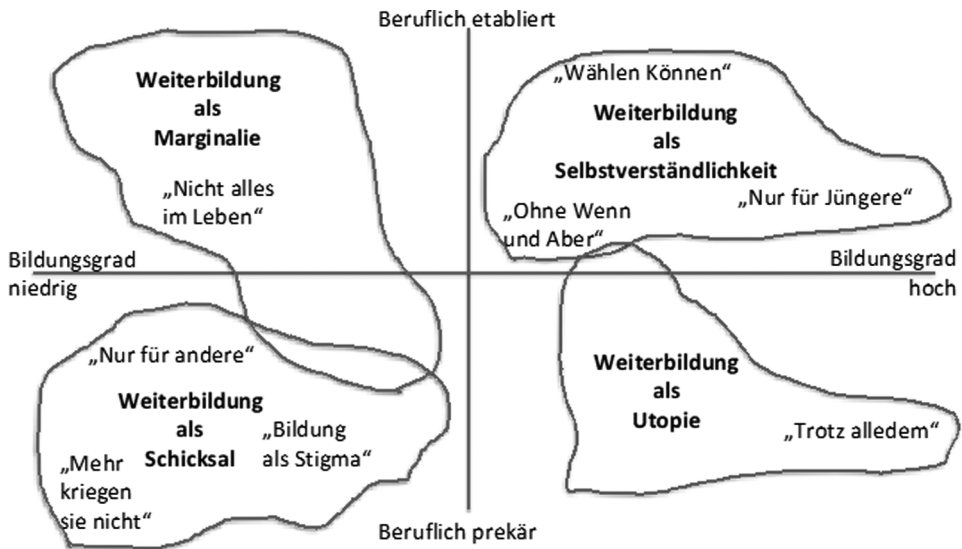


Abbildung 1: Lebensphasenspezifische Weiterbildungsorientierungen

Beim Typus **Weiterbildung als Selbstverständlichkeit** haben wir es mit Gruppen zu tun, die beruflich etabliert sind und über mittlere bis höhere Bildungsabschlüsse verfügen. Sie zeichnen sich generell durch eine recht hohe Weiterbildungsaffinität und -akzeptanz aus. Allerdings sehen sie sich in ihrer gegenwärtigen Lebensphase als diejenigen, die es selbst in der Hand haben, sich für oder gegen Weiterbildung zu entscheiden. Wobei die Entscheidungsspielräume für die Untertypen jeweils unterschiedlich ausgeprägt sind. Wir haben es mit Sinnkonstellationen zu tun, bei denen Weiterbildung als abwägendes Element der Lebensgestaltung relevant wird sowie auch als Ausdruck, es immer noch zu können.

Im Kontrast dazu stehen Gruppen des Typs **„Weiterbildung als Schicksal“**, die durch geringe Bildungsabschlüsse und prekäre Erwerbssituationen charakterisiert sind. Im Mittelpunkt steht die berufliche Existenzfrage. Vor allem berufliche Weiterbildung wird als etwas gesehen, das nicht in der eigenen Hand liegt, sondern von äußeren, nicht selbst beeinflussbaren Umständen abhängt. Die Ausprägungen der Untertypen unterscheiden sich dementsprechend in der Ausgestaltung des Spektrums von Heteronomieerfahrungen: So haben wir es mit Haltungen zu tun, in denen Weiterbildung grundsätzlich nicht für sinnvoll, vielmehr als fremdbestimmte Notwendigkeit gesehen wird, um „in Arbeit zu kommen“ – Bildung ist als Stigma relevant. Oder wir haben es mit Resignationen zu tun, die geprägt sind durch Erfahrungen, von Weiterbildung ausgeschlossen zu werden. Es werden keine Möglichkeiten gesehen, noch weitere (berufliche) Weiterbildung zu bekommen. Entweder weil man im Unternehmen im Vergleich zu anderen Mitarbeitern benachteiligt werde (Weiterbildung nur für andere) oder weil man im Falle von Erwerbslosigkeit bereits zu viel Weiterbildung bekommen habe (mehr kriegen sie nicht).

Zwischen diesen beiden Extremen sind die Typen **„Weiterbildung als Marginalie“** und **„Weiterbildung als Utopie“** angesiedelt. Während wir es im einen Fall mit Gruppen zu tun haben, die über eher geringe Bildungsabschlüsse verfügen, beruflich etabliert sind, haben wir es im anderen Fall mit Gruppen zu tun, die relativ hohe Bildungsabschlüsse aufweisen, sich aber in unsicheren Erwerbssituationen befinden. Aufgrund relativ sicherer Erwerbssituationen stellt sich im Falle **„Weiterbildung als Marginalie“** die Existenzfrage nicht in der Dringlichkeit wie bei den Schicksalsgruppen. Weiterbildung wird als zwar bekannte, aber für das eigene Handeln nicht relevante (bzw. marginale) Handlungsoption gesehen – sie ist „nicht alles im Leben“. Hingegen existiert bei denjenigen, die Bildungsinstitutionen erfolgreich durchlaufen, aber nicht das Gefühl haben, sich beruflich verwirklicht zu haben und existenziell abgesichert zu sein, eine hohe Wertschätzung von Weiterbildung. Trotz negativer Weiterbildungserfahrungen wird Weiterbildung nach wie vor akzeptiert und das prinzipielle Potenzial von Weiterbildung („trotz alledem“) hoch eingeschätzt – **„Weiterbildung konstituiert sich als Utopie“**.

Diese Sinnvariationen verdeutlichen, wie eng Weiterbildungsorientierungen und davon abhängige Weiterbildungsentscheidungen an Vorstellungen darüber gekoppelt sind, in welcher Altersphase des Lebens berufliche und familiäre Verwirklichungen vollzogen werden sollen bzw. sein müssen. Weiterbildung muss „passen“, wobei es weniger darum geht, Weiterbildungsideale im Leben zu verwirklichen, sondern vielmehr darum, Weiterbildung für die Verwirklichung von Lebensidealen zu nutzen (vgl. Dörner & Schäffer, 2014, S. 143). Der Sinn von Weiterbildung konstituiert sich hier über die Bedeutungen, die der Weiterbildung für die Lebensgestaltung in verschiedenen Lebensphasen zugeschrieben werden.

4 Ausblick: Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung in einer differenztheoretischen Perspektive zu beobachten heißt zunächst, von Spannungen im sozialen Handeln auszugehen (vgl. dazu auch Nittel, 2009, S. 1237). In praxeologischer Perspektive ist weiter von einer sozialen Praxis auszugehen, die Sinn- und Bedeutungskonstellation gleichermaßen prägt und hervorbringt, aber aufgrund von kultureller Pluralität und Heterogenität der Akteure (Personen, Gruppen, Organisationen) auch Spannungsfelder konstituiert bzw. durch solche konstituiert ist. Im Fokus der analytischen Beobachtung von wissenschaftlicher Weiterbildung als soziale Praxis oder sozialer Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung liegen dann Sinn- und Bedeutungskonstellationen, die sich empirisch im Umgang mit wissenschaftlicher Weiterbildung zeigen.

Was bedeuten die dargestellten Ergebnisse zu den Weiterbildungsorientierungen nun für wissenschaftliche Weiterbildung und deren Erforschung?

1) Wissenschaftliche Weiterbildung ist keine primäre Frage des Angebotes, vielmehr eine grundsätzliche Frage nach der lebensphasenspezifischen Passung von

Weiterbildung generell, einschließlich der darauf bezogenen Weiterbildungsorientierungen. Zu untersuchen ist, inwieweit wissenschaftliche Weiterbildung lebensphasenspezifisch passt, gerade angesichts zunehmender Bachelorabsolventen betrifft dies auch jüngere Alterskohorten.

2) Lebensphasenspezifische Passung verweist nicht genuin auf Wissen als primären Entscheidungshorizont, vielmehr auf ein breites Spektrum von Funktionen wissenschaftlicher Weiterbildung (jenseits der zugeschriebenen). Beispielsweise auf Titel, die für berufliche Karrieren, in machtvollen Positionierungskämpfen oder für Legitimationen organisationaler Hierarchien wirksam werden. Wie konstituieren sich welche Funktionen wissenschaftlicher Weiterbildung?

3) Politik steuert über Programme und „sorgt“ für eigensinnige und nicht immer beabsichtigte Strukturbildungen auf der institutionellen Ebene von Hochschulen. Zentrales Problem ist nicht nur die Schaffung von Kontinuität oder Nachhaltigkeit, um mit dem moderneren der Forstwirtschaft entlehnten Begriff zu sprechen. Zentrales Problem ist, inwieweit sich der Wissenschaftsbetrieb für eine fremde Logik öffnen kann. Dieser Punkt ist kaum im Diskurs über wissenschaftliche Weiterbildung sichtbar: etwa dann, wenn André Wolter (2017, S. 186) darauf verweist, dass sich die deutsche Universität historisch immer als Gegenmodell einer offenen Hochschule verstanden habe, Maria Kondratjuk (2017) auf die prekäre Stellung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der sozialen Welt Hochschule verweist oder Ortfried Schaffter (2017) für ein über transdisziplinäre Praxisforschung (Aktionsforschung) erzeugtes Wissen als Verbindung von Wissenschaft und Praxis plädiert. Mit Blick auf die Wissensebene ist Skepsis angebracht, da Praxisforschung in Form von wissenschaftlicher Begleitung oder Evaluation Funktionen haben kann, die jenseits von Bildung, Lernen oder Wissensaneignung liegen und bspw. der Legitimierung von Projekten dienen (vgl. etwa Dörner & Damm, 2016). Wie groß die Herausforderung der Integration von fremder Logik ist, zeigt sich eindrücklich anhand von Ergebnissen zu Anerkennungspraxen von Hochschulen (vgl. Dörner & Damm, 2017; Damm, 2018). Die formalen Regeln sind klar, jedoch haben sich außerhochschulisch erworbene Kompetenzen in der Anerkennungspraxis in zweierlei Hinsicht zu bewähren: a) als handlungsorientiert erzeugtes Wissen werden sie an den Standards des wissenschaftlich produzierten Wissens gemessen. Entscheidungen lassen sich hier noch mit dem Argument der Wissenschaftlichkeit rational begründen. Da sie aber auch b) in biografisch geprägte und milieuspezifische Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Entscheidungsakteuren fallen, unterliegen sie nicht ausschließlich rationalen Entscheidungen, sondern auch milieuästhetischen Passungen bzw. Nichtpassungen. Über die Frage, inwieweit sich wissenschaftliche Logik mit fremden Logiken verbinden lässt, wissen wir noch zu wenig.

4) Mit Blick auf Praxis – verstanden als „Produkt der dialektischen Beziehung zwischen einer Situation und einem als System dauerhafter und versetzbarer Dispositionen begriffenen Habitus“ (Bourdieu, [1979] 2009, S. 169) – ist das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt zu betrachten und Umgangsweisen von beteiligten Akteuren aus Politik, Wissenschaft, Hochschule, Wirtschaft u. Ä. zu un-

tersuchen, um letztlich „soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung“ rekonstruieren und verstehen zu können: Inwieweit konstituiert sich etwa das Verhältnis von Politik, Wissenschaft und Angebots-, Anrechnungs-, Beteiligungspraxis o. Ä.? Inwieweit können welche Umgangsweisen in den Institutionen wissenschaftlicher Weiterbildung (von wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Personen) beobachtet werden und inwieweit ist für Akteure (Personen, Gruppen, Organisationen) wissenschaftliche Weiterbildung von Bedeutung? In praxeologischer Perspektive geht es um Formen und Bedingungen des Umgangs mit wissenschaftlicher Weiterbildung.

Literatur

- Ballauff, T. (1958) [neu 2008]. *Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen*. Heidelberg: Verl. Quelle & Meyer.
- Barz, H. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1: Praxishandbuch Milieumarketing* (2. Aufl.), Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Berliner Kommuniké (2003). *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen*. Kommuniké der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. 9. 2003 in Berlin.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H. & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1992). *Homo Academicus* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (2009). *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Abgerufen am 8. März 2016 unter <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen>
- Damm, C. (2018). *Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Studie*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1969). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1972). *Strukturplan für das Bildungswesen* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett.

- Dörner, O. (2008). Weiterbildungsbedeutungen. Ein Bedingungsbereich pädagogischen Handelns in kleinen und mittleren Unternehmen. *Der pädagogische Blick*, 16 (3), 132–141.
- Dörner, O. (Hrsg.) (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende*. Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dörner, O. & Damm, C. (2016). Lernkulturen im Spannungsfeld von Institutionenkulturen. Das Beispiel „Stadtteilbezogene Grundbildung“ einer städtischen Volkshochschule. In O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold & S. Robak, *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational* (S. 41–51). Opladen-Berlin-Toronto: Barbara Budrich.
- Dörner, O. & Damm, C. (2017). Soziale Anerkennung auf fremden Terrain. Strukturelle Herausforderungen des Zugangs für nicht-traditionelle Studierende zu wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, 1, 99–105.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2014a). Sozialisierung im Babyboom. In dies., *Sozialisierung im Babyboom* (Schwerpunktthema der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation), 34 (2), 115–130.
- Dörner, O. & Schäffer, B. (2014b). Babyboomer auf der Plateauphase – ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen. In dies., *Sozialisierung im Babyboom* (Schwerpunktthema der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation), 34 (2), 131–146.
- Egloff, B. & Kade, J. (2006). Erwachsenenbildungsforschung. In H.-H. Krüger & C. Grunert, *Wörterbuch Erziehungswissenschaften* (S. 135–145). Opladen & Farmington Hills: UTB.
- Fröhlich, G. (2003). Kontrolle durch Konkurrenz und Kritik? Das „wissenschaftliche Feld“ bei Pierre Bourdieu. In B. Rehbein, G. Saalman & H. Schwengel (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen* (S. 31–54). Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Harney, K. (1997). Der Sinn der Weiterbildung. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form* (S. 94–114). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jütte, W. & Schilling, A. (2005). Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 136–153). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). *Sachstands- und Problemerkundung zur Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen*. Bonn.
- Loos, P., Nohl, A.-M., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen-Berlin-Toronto: Barbara Budrich.
- Michel, B. (2006). *Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nittel, D. (2009). Die Erwachsenenbildner. In T. Fuhr, G. Philip & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaft. Bd. 4: Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1225–1244). Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Prager Communiqué (2001). *Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum*. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19.05.2001 in Prag.
- Schäffer, B., Dörner, O. & Krämer, F. (2015). Lernen in Lebensphasen – eine Alternative zum lebenslangen Lernen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38, 276–286.
- Schäffer, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 221–240). Bielefeld: wbv.
- Seitter, W. (2001). Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (3), 305–316.
- Seitter, W. (Hrsg.) (2017). *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Widany, S. (2010). Daten zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein schwieriger empirischer Zugang. In A. Strauß, M. Häusler & T. Hecht (Hrsg.), *Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität* (S. 225–233). DGWF.
- Wittpoth, J. (2002). Regulative der Weiterbildungsbeteiligung. In R. Arnold, P. Faulstich, W. Mader, E. Nuissl, E. Schlutz & J. Wittpoth, *Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung* (S. 22–25). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE).
- Wittpoth, J. (2005). Wissenschaft und Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 17–33). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Wittpoth, J. (2013). *Einführung in die Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1149–1172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolter, A. (2005). Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In M. Leszczenski & A. Wolter (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung* (S. 49–60). Hannover: HIS.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8–34.
- Wolter, A. (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In B. Hörr & W. Jütte, *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 181–194). Bielefeld: wbv.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Lebensphasenspezifische Weiterbildungsorientierungen 30

Autor

Prof. Dr. Olaf Dörner ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Er ist Vorstandsmitglied der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE und des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung in Magdeburg. Seine Forschungsschwerpunkte: Paradoxien der Weiterbildung, Weiterbildung als soziale Praxis, Strukturen der Wissenschaftlichen Weiterbildung.

Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet

MARIA KONDRATJUK

Abstract

Gegenstand des Beitrages ist die sozialweltliche Deutung des Handelns der Akteure in der Hochschulweiterbildung auf Grundlage eines empirischen Forschungsprojektes. Die Hochschulweiterbildung wurde als soziale Welt mit spezifischen Figurationsmerkmalen, eigener Arenastruktur und spezifischem Handlungsmodell rekonstruiert und soll im Beitrag dargestellt werden.

Gekennzeichnet von zum Teil paradoxen Wandlungsanforderungen lässt sich die Hochschulweiterbildung als in permanenter Dynamik befindlich beschreiben. Dieser Umstand begründet zugleich die Theorie sozialer Welten als grundlagentheoretisches Ausgangskonstrukt, welches sich besonders eignet, komplexe Ausschnitte sozialer Wirklichkeit wie der professionellen Sozialwelt Hochschulweiterbildung zu betrachten.

Schlagworte: Hochschulweiterbildung, Theorie sozialer Welten, Handlungsmodell, Arenastruktur, Grounded Theory

1 Hochschulweiterbildung als soziale Welt

Diesem Beitrag liegt eine Forschungsarbeit zugrunde, in der die Hochschulweiterbildung¹ als soziale Welt rekonstruiert wurde. Der wesentliche Erkenntnisgewinn der Arbeit liegt in der Beschreibung der Hochschulweiterbildung als sozialer Welt mit Arenastruktur mit eigener Figurationsform und konkreten Figurationsmerkmalen und der theoretischen Konstruktion des Handelns der Akteure der Hochschulweiterbildung in dieser sozialen Welt unter Berücksichtigung des Zusammenhangs der Erkenntnisebenen Handlung und Struktur. Die Hochschulweiterbildung ist in sozialweltlicher Deutung ein aktivitätszentrierter Wahrnehmungs- und Handlungsraum, in dem Aushandlungen um die Kernaktivität Weiterbildung an Hochschulen geführt werden. Bedingt durch die formalen Organisationen der Hochschulweiterbildung ist der Grad der Institutionalisierung dieser sozialen Welt höher als der z. B. von sozialen Milieus.

¹ Ich verwende vorrangig den Begriff Hochschulweiterbildung anstelle wissenschaftlicher Weiterbildung, da er für ein breiteres Verständnis von hochschulischer Weiterbildung sorgt, die Hochschule als Ort der Bildung enger an die Weiterbildung rückt und anschlussfähiger an den internationalen Diskurs macht (Continuing Higher Education).

Die Hochschulweiterbildung ist ein relativ junges Tätigkeitsfeld an Hochschulen und kann weder an eine Disziplin noch an eine Profession gebunden werden. Es handelt sich eher um ein Handlungsfeld, welches sich durch spezifische Tätigkeiten und einer gemeinsam nachzukommenden *Sache* kennzeichnen lässt (wie auch in den anderen unterschiedlichen Segmenten der Bildungspraxis, wie z. B. in der Erwachsenenbildung). Die Akteure der Hochschulweiterbildung, die sich mitunter sehr heterogen zusammensetzen, sind zugleich Mitglieder und Anhänger unterschiedlicher sozialen Welten, was sich auch in ihren einzelnen Handlungsstrategien niederschlägt. Ein Beispiel dafür ist die fachspezifische Einsozialisierung. Die Hochschulweiterbildung kann als in permanenter Dynamik und Umstrukturierung befindlich beschrieben werden.

2 Komplexe Gemengelage: Zwischen gesetzlich verankerter Kernaufgabe, Lifelong-Learning-Strategie und „Aschenputtel-Dasein“

In der Hochschul- und Bildungsdebatte herrscht weitgehend Konsens über die Wichtigkeit und auch Notwendigkeit der Ausgestaltung hochschulischer Weiterbildung. Dazu findet man diverse Stellungnahmen und Erklärungen, wie z. B. der Kultusministerkonferenz (KMK) oder des Wissenschaftsrates (WR), die die Rolle der Hochschulen im lebenslangen Lernen hervorheben und u. a. die steigende Nachfrage nach akademischer Weiterbildung betonen. Hochschule gilt als Ort lebenslangen Lernens, und Hochschulweiterbildung fungiert als ein Teil davon. Damit trägt die Hochschulweiterbildung maßgeblich zur Realisierung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung bei. Damit deutet sich an, welchen Stellenwert die Hochschulweiterbildung hat bzw. haben sollte.

Es gibt zahlreiche Definitionen, die versuchen zu präzisieren, was Hochschulweiterbildung ist. So wird Hochschulweiterbildung angeführt als *„Oberbegriff für Hochschulangebote, die die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens zusammenführen und damit die Erweiterung, Vertiefung oder Spezialisierung von früher erworbenem Wissen und Fähigkeiten dienen“* (BDA/HRK/BDI, 2007, S. 9), *„nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“* (KMK, 2001, S. 2), wie die KMK ergänzt. Ziel hochschulischer Weiterbildung ist es demnach, Menschen die Möglichkeit zu geben, sich auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen, zu vernetzen und weiterzuentwickeln. Das Potenzial der Hochschulweiterbildung liegt in der Anregung von Reflexionsprozessen, einer kritischen Denkweise und wissenschaftlichem Problembewusstsein. Hochschulweiterbildung hat dabei vor allem eine Mittlerfunktion zwischen Berufs- und Praxisfeldern und den Hochschulen, also zwischen Gesellschaft und Wissenschaft.

Aber wie sieht es faktisch aus: Die Hochschulweiterbildung ist unentwegt mit der Legitimation ihrer Kernaktivität – der Etablierung und Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten für zumeist berufstätige Erwachsene – beschäftigt. Der Wandel und die Komplexität dieses dynamischen Handlungsfeldes an Hochschulen werden bestärkt bzw. zeigen sich durch das Nichtvorhandensein übergreifend geltender Gesetzmäßigkeiten und Standards (selbst bei der Bezeichnung: wissenschaftliche, akademische, Hochschulweiterbildung usw.), einheitlicher Strukturen (z. B. kein Geschäftsmodell, welches auf andere Hochschulen übertragbar ist), Programme und Formate sowie deren definitorischer Bestimmung. Zudem fehlt es der Hochschulweiterbildung an hochschulinternen und -externen Strategien zur strukturellen und nachhaltigen Verankerung in die Hochschulstruktur. Die beruflichen Selbstbeschreibungen der Akteure sind zumeist diffus (Kondratjuk, 2017).

3 Strukturelle Wandlungsanforderungen als stete Kennzeichen der Hochschulweiterbildung

Die Hochschulweiterbildung ist von einer Reihe struktureller Wandlungsanforderungen gekennzeichnet (Kondratjuk, 2017), die mitunter zu einer Diffusität und Intransparenz der Kernaktivitäten hochschulischer Weiterbildung führen. Sie geben zugleich Hinweise für die enorme Dynamik des Feldes.

Diese Wandlungsanforderungen sind u. a.:

Reorganisation: Innerhalb des Prozesses der Umstrukturierung im Hochschulsystem befindet sich die Hochschulweiterbildung in einer Reorganisation (Dollhausen, Ludwig & Wolter, 2013). Diese Reorganisation ist gekennzeichnet von einer Dynamik des Feldes, bei der sich die Entwicklung und Etablierung unterschiedlicher Modelle, Profile und Strategien der Weiterbildung an Hochschulen beobachten lassen. Es erfolgen intensive Auseinandersetzungen mit Themen, die die Hochschulweiterbildung betreffen, die z. B. in politische Hochschulentwicklungsarbeit oder die Beforschung des Feldes münden. Diese Aktivitäten in der Hochschulweiterbildung führen jedoch auch zu Diffusität.

Etablierung: Die Etablierung der Weiterbildung als eine zentrale Aufgabe der Hochschulen wird aufgrund des gesetzlichen Auftrages seit 1976 und der Verankerung der Weiterbildung als Kernaufgabe im Hochschulrahmengesetz² seit 1998 anvisiert, jedoch sind diese Entwicklungen an den Hochschulen unterschiedlich stark vorangeschritten. Es findet zwar eine Positionierung der Hochschulweiterbildung (als dritte Säule) neben Forschung und Lehre statt, dennoch wird sie weitestgehend nicht ausreichend anerkannt. Dieser Umstand liegt aber auch in der Tradition der Hochschulen begründet, bei der Forschung und Lehre seit Jahrhunderten die

2 Im Hochschulrahmengesetz § 2 Abs. 1 heißt es: „Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zur künstlerischen Begabung erfordern.“

Grundpfeiler akademischer Hochschulbildung bilden. Erschwerend kommt hinzu, dass Hochschulweiterbildung auch von der Praxis infrage gestellt wird. Besonders schwierig machen es die Etablierungsprobleme (welche mit Begrifflichkeiten wie „Nischengeschäft“ und „Aschenputtel-Dasein“ betitelt werden, vgl. dazu auch Herm et al., 2003), die sich nicht nur innerhalb der jeweiligen Hochschule bemerkbar machen, sondern auch in der Außenwahrnehmung.

Wissenschaftlichkeit: Bei der Umsetzung hochschulischer Weiterbildung geht es zumeist um Inhalte, Perspektiven und Diskurse, die sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bewährt haben. Wissenschaftliches Wissen zeichnet sich durch eine größere Strukturiertheit aus, und ihm wird gegenüber Alltagswissen eine höhere Reputation (und zumeist ein höherer Sicherheitsgrad) zugeschrieben. Die Operationalisierungen wissenschaftlichen Wissens spielen dabei eine besondere Rolle. In der öffentlichen Wahrnehmung genießen Hochschulen daher auch eine hohe Reputation und fungieren als gesellschaftliche Kompetenzzentren. Neben der Wissensaneignung können in der Hochschulweiterbildung Reflexionsprozesse³ und damit eine kritische Denkweise sowie wissenschaftliches Problembewusstsein vermittelt werden. Damit hat wissenschaftliches Wissen auch die Logik, kritische Reflexion zu befördern. Hier wird noch einmal deutlich, welche Funktion Hochschulen auch haben: die kritische Reflexion der Gesellschaft (vgl. dazu auch Schuetze, 2009). Das „Wissenschaftliche“ der wissenschaftlichen Weiterbildung bekommt damit eine besondere Bedeutung.

Theorie-Praxis-Transfer: Institutionen der Hochschulweiterbildung nehmen die Funktion wahr, eine Brücke zwischen spezialisiertem, wissenschaftlichen Wissen und der individuellen und sozialen Lebenswelt zu schlagen (Faulstich, 2005), und fördern somit den Wissenschaft-Praxis-Transfer als auch die an gesellschaftlichen Problemlagen orientierte interdisziplinäre Zusammenarbeit (Ludwig, 2010). Hochschulen können mit ihren Weiterbildungsangeboten eine gelungene Verknüpfung von Theorie und Praxis vornehmen, sie produktiv verbinden und dadurch zu einer Relationierung beider Konstrukte beitragen (vgl. dazu Jütte, 2008). Durch Hochschulweiterbildung erfahren z. B. bestimmte Berufsgruppen Professionalisierungseffekte.

Finanzierungszwänge: Die Finanzierungsstrukturen der Hochschulweiterbildung basieren im Wesentlichen auf öffentlich-rechtlichen Grundlagen und auf privatrechtlicher Basis. Weiterbildungsangebote sind für die Teilnehmenden laut HRG gebührenpflichtig. Hochschulen regeln die Gestaltung von Gebühren und Entgelten zunehmend selbst, wodurch zahlreiche unterschiedliche Finanzierungsmodelle bestehen. In den Landeshochschulgesetzen (LHG) wird die Hochschulweiterbildung verpflichtet, kostendeckend zu sein. Eine zunehmende Intransparenz der Kernaktivitäten von Hochschulweiterbildung wird durch politisch inszenierte Konjunkturen („Fördermittelwust“, vgl. Kondratjuk & Schulze, 2014) mitunter verstärkt. Es geht immer weniger um die Erfüllung eines Bildungs- oder Wissenschaftsauftrages, son-

3 „Reflexionsprozesse in Gang zu setzen und Lernende mit dem Ziel zu begleiten, ihre Reflexionsfähigkeit zu fördern, ist dabei mehr als ein Spezifikum der akademischen Weiterbildung aus pädagogischer Sicht.“ (Cendon, Grassl & Pellert, 2013, S. 11).

dern vornehmlich um eine marktorientierte Strategie, die sich an den Bedarfen und Nachfragen orientiert. Zudem begegnen wir den Phänomenen „Vermarktlichung“, „Managementisierung“ und „Bolognalisierung“ sowie einer bevorstehenden Kommerzialisierung (schon 2009 von Faulstich & Graefßner attestiert). So ist die Arbeit in der Hochschulweiterbildung durch einen permanenten finanziellen Druck gekennzeichnet, den zumeist die Leitungen in den unterschiedlichen Institutionen tragen bzw. weiterreichen.

Projektarbeit und Verstetigung: Noch vor zehn Jahren war die Hochschulweiterbildung vornehmlich als Angebot gedacht, welches in der Regel auf einem ersten Hochschulabschluss aufbaute, während sich heute nicht nur die begriffliche Eingrenzung weitet, nicht zuletzt um Programminitiativen des Bundes gerecht zu werden. Aktuelle Entwicklungen in der Hochschulweiterbildung werden geprägt durch Programme wie dem „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“⁴, was zum einen Möglichkeiten für neue Wege und Innovationen bietet, zum anderen jedoch das Spannungsfeld auf tut, in dem sich die Projektarbeit einer Verstetigung der Strukturen gegenüberstellt. Eine nachhaltige Implementation der Initiativen ist damit stark eingeschränkt. Diese Projekte werden größtenteils dezentral organisiert und von Personen bearbeitet, die kaum Erfahrungen zu Übergängen, den besonderen Anforderungen an die Zielgruppen oder der Anrechnung von Kompetenzen haben.

An dieser Stelle soll auf zwei eng miteinander verbundene Anforderungen eingegangen werden, die vor allem für die Beforschung von besonderer Relevanz sind. Die *doppelte bzw. multiple Systembindung* und die *intermediäre Stellung*: Hochschulweiterbildung als intermediäre Institution kann als Schnittstelle bzw. Scharnier zwischen den wissenschaftlichen Einrichtungen, der Verwaltung, der Öffentlichkeit und den potenziellen Nutzern fungieren. Als „organisationale Binnendifferenzierung“ der Organisation Universität, wie Uwe Wilkesmann (2010) es bezeichnet, hat die Hochschulweiterbildung auch mit Systemimmanenzen umzugehen. Dies hat zur Folge, dass unterschiedliche Profile an den Hochschulen entstehen und damit unterschiedliche Organisationsformen. Das Leistungsportfolio dieser Einrichtungen ist dabei nicht nur interdisziplinär, sondern auch intermediär. Zudem hat die Hochschulweiterbildung mit einer zumindest doppelten Systembindung umzugehen. Das bedeutet auf der einen Seite die Integration in das Hochschul- und Wissenschaftssystem (und deren Funktionslogik) und auf der anderen Seite die Integration in den Weiterbildungsmarkt (und deren Funktionslogik). Neben der klassischen Programmplanung, so wie sie kennzeichnend für die Erwachsenenbildung ist, und dem spezifischen Bildungsmanagement wird hier Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation betrieben. Die Akteure der Hochschulweiterbildung arbeiten somit an vielen Schnittstellen innerhalb der Hochschule wie auch nach

4 Der Bund-Länder-Wettbewerb: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), hat die Zielsetzung, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu verbessern und eine nachhaltige Profilbildung im lebenslangen Lernen zu unterstützen. Dafür wurden Mittel für den Aus- und Aufbau von Studienangeboten unter Berücksichtigung besonderer Zielgruppen bereitgestellt. Das Programm startete 2012 und befindet sich in der zweiten Wettbewerbsrunde. Momentan werden bundesweit ca. 70 Projekte an Hochschulen und Hochschulverbänden gefördert und in einem weiteren Vorhaben wissenschaftlich begleitet.

außen. Die hier tätigen Akteure überschreiten sozusagen permanent Systemgrenzen, ohne dies explizit zu machen. „[W]ir [haben] es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung mit einem Phänomen mit unscharfen Grenzen zu tun [...], die traditionellen Abgrenzungen zuwiderlaufen“ (Faulstich, Graeßner & Schäfer, 2008, S. 9). Strukturelle Herausforderung ist demnach der Umgang mit multiplen Funktionssystemen (Luhmann, 2011), bei der die Hochschulweiterbildung die Funktionssysteme Wissenschaft, Wirtschaft, Politik sowie disziplin- bzw. branchenspezifische Systeme tangiert. Daraus ergeben sich für die in der Hochschulweiterbildung Tätigen Spannungsverhältnisse, die sich durch das Bestreben um eine Vereinbarkeit von Wissenschaftsorientierung, Praxisbezug und der Ausrichtung an gesellschaftlichen Problemlagen ausmachen lassen.

Generalisierend kann man sagen, dass die Hochschulweiterbildung an einem Professionalisierungsdefizit leidet (vgl. dazu auch Klingovsky, 2012), welches sich auf der Ebene der Institutionen für Weiterbildung an Hochschulen sowie auf der Ebene der beschäftigten Akteure durchdeklinieren lässt. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Hochschulweiterbildung mehr Potenziale besitzt als gegenwärtig in Deutschland realisiert werden. Aus diesem Grund kommt den Akteuren der Hochschulweiterbildung eine besondere Bedeutung für den Ausbau der Weiterbildung an Hochschulen zu

4 Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung. Ableitung des Forschungsinteresses und Eingrenzung des Forschungsgegenstandes mit Blick auf den Forschungsstand

Die skizzierten strukturellen Wandlungsanforderungen haben Auswirkungen auf die Tätigkeiten der Akteure in der Hochschulweiterbildung. Hierin begründet sich das Forschungsinteresse. Anliegen des Forschungsvorhabens war es abzubilden, wie die Akteure der Hochschulweiterbildung in dem durchaus noch komplexer als hier skizzierten Problemkontext handeln, also wie sich das Handeln jeweils gestaltet und wie sich die Hochschulweiterbildung praktisch darstellt. Dafür wurde das Geflecht von Herausforderungen in der Hochschulweiterbildung genauer angeschaut und gefragt, wie die Akteure dieses wahrnehmen und welche Sichtweisen sie in diesen Herausforderungen entwickeln. Von Interesse war, wie sich die Akteure auf die wahrgenommenen Arbeitsbedingungen und Arbeitsanforderungen der Hochschulweiterbildung beziehen und welche Schlussfolgerungen sie daraus für ihr Handeln ableiten. Von hier aus wurde gefragt, wie sich die Bezugnahmen auf die Struktur der Hochschulweiterbildung gestalten und welche Gestaltungsstrategien entwickelt werden. Also wie beziehen sich die Akteure in ihrem Handeln auf die Struktur?

Zur Konkretisierung des Forschungsgegenstandes soll hier kurz eingegrenzt werden, wer in der Arbeit als Akteure der Hochschulweiterbildung betrachtet wurde.

Dies sind Personen, die an einer öffentlichen Hochschule in Deutschland in der Weiterbildung tätig sind, als Ausführende der Kernaktivität Weiterbildung an Hochschulen, und damit Praxis gestaltend. Dabei wurden sowohl Universitäten als auch Hochschulen unterschiedlicher Ausrichtung und Profile einbezogen. Voraussetzung war die institutionelle Verankerung der Hochschulweiterbildung in einer Organisationseinheit innerhalb oder auch außerhalb der Hochschule (als gGmbH oder An-Institut). In der Regel waren das angestellte Leitungen und Mitarbeitende aus diesen Einrichtungen mit einer offiziellen Position und Funktion im Feld der Hochschulweiterbildung und damit in einem „professionellen“ Kontext arbeitend.

Haupttätigkeit der Akteure ist die Initiierung, Entwicklung und Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten für vornehmlich externe Zielgruppen, wie berufstätige Erwachsene, durch ein entsprechendes Bildungsmanagement. *„Die Aufgaben [...] liegen in der Steuerung aller Weiterbildungsprozesse der beteiligten Einrichtungen, der Zusammenführung und Optimierung von Querschnittsaufgaben wie Management, Marketing, didaktische Entwicklung und Unterstützung sowie der gemeinsamen Nutzung von Räumen, Geräten und Material“* (DGWF, 2005, S. 16).

Die Forschungslücke, in die das Forschungsvorhaben platziert wurde, ließ sich durch die Aufarbeitung des Forschungsstandes anhand der für die Forschungsarbeit relevanten drei Forschungsfelder aufzeigen. A) In der Forschung zur Hochschulweiterbildung wurden sich Arbeiten angeschaut, die die Organisation und Struktur (Hanft & Knust, 2007; Länderstudie Deutschland: Faulstich et al., 2007), das Qualitätsmanagement (Bade-Becker, 2005), die Teilnahme an Hochschulweiterbildung (Schaeper et al., 2006; Wolf, 2011) und interinstitutionelle Aushandlungsprozesse in der kooperativen Angebotsentwicklung untersucht haben (Zink, 2013). B) In der Professionalitätsforschung der Erwachsenenbildung wurden die Untersuchungen zur Programmplanung (z. B. Gieseke, 2000 und 2003), zur Professionalität und dem professionellen beruflichen Handeln (Peters, 2004) sowie zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger und deren Professionalisierungsdynamiken (Nittel, 2011; Nittel & Schütz, 2013) herangezogen. C) In der Hochschulforschung waren die Studien zur Rolle der neuen Hochschulprofessionen (Merkator & Schneijderberg, 2011, 2012 und Schneijderberg & Merkator, 2011, 2012) und die zu den Third Space Professionals (Whitchurch, z. B. 2006, 2008, 2010) von besonderer Bedeutung.

Diese Forschungsstandvergegenwärtigung hat die Heterogenität des Feldes aufgemacht, wichtige und laufende Diskurse abgebildet, in Begriffe eingeführt und schließlich die bereits erarbeiteten wissenschaftlichen Erkenntnisse über das Handeln in der Hochschulweiterbildung aufgedeckt: nämlich als Desiderat in der aktuellen Forschungslandschaft.

5 Untersuchung von Wandel und Komplexität: Theorie sozialer Welten als grundlagentheoretisches Ausgangskonstrukt

„[S]oziale Welten entstehen für viele thematisch besonderen Aktionsfelder der Gesellschaft, die je spezifische Gestaltungsprobleme und -aufgaben fokussieren“ (Schütze, 2002, S. 67). „Das Leben in der modernen Komplexwelt ist zu kompliziert geworden, als dass die Akteure für ihre aktuelle Sinn- und Handlungsorientierung mit ‚flächendeckenden‘ Erwartungs- und Aktivitätsskripten von gesamtgesellschaftlich-institutioneller Gültigkeit zurecht kommen könnten“ (Schütze, 2002, S. 72, Hervh. i. O.).

Der Soziale-Welten-Ansatz, welcher als mesotheoretisches interaktionistisches Konzept betrachtet werden kann, nimmt gesellschaftliche Arbeitsteilung, Professionen, Institutionen, entsprechende großflächige Handlungsschemata und Arbeitsbögen sowie Diskursarenen durch das Prinzip sozialer Strukturierung und mentaler Fokussierung in den Blick (vgl. dazu Schütze, 2002, S. 62). Soziale Welten sind Sinngemeinschaften, die sich durch die Gemeinsamkeit von Weltsicht, Zielen und Handeln (Tätigkeiten) ihrer Mitglieder auszeichnen. Durch Aushandlung bilden sich Arenen aus, in denen Akteure verschiedener Welten ihre Anliegen und Konflikte austragen. Die soziale Welt dient dabei als Wissens- und Sozialrahmenkonzept und die Arena als Interaktionsrahmenkonzept.

Soziale Welten werden phänomenbezogen immer im Plural gedacht und zeigen damit die Vielzahl und Unterschiedlichkeit „einer heterogenen (pluralistischen) und veränderlichen Komplexgesellschaft sowie der mannigfaltigen und rasch wechselnden Orientierungsbedürfnisse der Menschen in ihr“ (Schütze, 2002, S. 59). Die Theorie setzt voraus, dass auch über eine einzelne, konkrete soziale Welt – wie die der Hochschulweiterbildung – gesprochen und geforscht werden kann.

Es gibt unterschiedliche Zugänge zur Theorie sozialer Welten, die alle in je spezifischer Weise die beschriebene Forschungsarbeit rahmen.

- Anselm Strauss (1978, 1979, 1982, 1993 und 1994) und Fritz Schütze (1987, 2002), deren Fokus als Modernisten auf den höher symbolischen Sinnwelten und Orientierungsgehalten sowie der Macht der professionellen Sozialwelten liegt.
- Adele Clarke (z. B. 1997, 2012), Dieter Nittel (2011) und Maria Kondratjuk (2017), die durch ihre postmoderne Perspektive vor allem die fluiden Elemente, Überlappungen und Grenzobjekte sowie das beständige Fließen einer sozialen Welt in andere Welten in den Blick nehmen.
- Fritz Schütze (2016a, 2016b), der in aktuelleren Arbeiten die sozialweltliche Binnenlage mit ihrem Kategoriensystem und der Reputationshierarchie konzeptualisiert.

Allen gemeinsam ist, dass sie davon ausgehen, dass es sich um eine Konzeption handelt, die komplexe Arbeitsabläufe insbesondere bezüglich ihrer Strukturierung durch bedingte Wissens- und Sozialrahmen analysierbar machen soll.

Für die in stetem Wandel sich befindende Hochschulweiterbildung ist dieser integrierende Beobachtungsmodus von Institution, Individuum und den darin jeweils eingelagerten Lebenswelten besonders geeignet, da die Orientierung an zentralen Aktivitäten als empirischer Ausgangspunkt für die Untersuchung des Handelns dient – also Handlung und Handlungsstrategien. Die Theorie sozialer Welten bietet demnach einen „konzeptionellen Werkzeugkasten“ (Clarke, 2012), um die Figurationskonstrukte bzw. -merkmale der spezifischen sozialen Welt Hochschulweiterbildung zu erarbeiten.

Anhand der folgenden abstrakten Darstellung sozialer Welten und Arenen (Abbildung 1) sollen nun die besonderen Merkmale und das Potenzial dieses Ansatzes verdeutlicht werden. Es handelt sich dabei um eine grafische Darstellung, die in ihrer Abstraktheit als metaphorische Suchcollage dient, mit deren Hilfe aufgezeigt werden kann, was zu einer sozialen Welt oder einem Netzwerk von Sozialwelten dazugehört, welche Positionierungen es gibt und deren Beziehungen. Damit wird ein weiteres wesentliches Merkmal des Ansatzes deutlich: das Einfangen der Komplexität.

Die kleineren Kreise stellen soziale Welten und Subwelten dar, die großen Kreise Arenen. Die Rechtecke und Quadrate stellen formale Organisationen dar, die in sozialen Welten oder an ihren Grenzen liegen können. Soziale Welten agieren sichtbar durch ihre formalen Organisationen und durch die Handlungen ihrer Anhänger_innen (die Akteure). Es wird deutlich, dass sich formale Organisationen durchaus mit sozialen Welten überschneiden, überlappen oder an ihnen anliegen können. Auch können soziale Welten an mehreren Arenen teilnehmen. Besondere Aufmerksamkeit liegt auf den Grenzen, in der Grafik als gestrichelte Linien dargestellt, die auf Durchlässigkeit bzw. durchlässige Grenzen und Flexibilität hinweisen; also auf die plastische Fähigkeit, Wandel und heterogene Perspektiven zuzulassen.

Akteure sind in den sozialen Welten wie auch in den formalen Organisationen zu verorten. Wobei anzumerken ist, dass es menschliche und nicht menschliche⁵ Akteure bzw. Aktanten gibt, deren Erforschung sehr aufschlussreich sein kann, da sie für die involvierten sozialen Welten meist von großer Bedeutung sind. Das könnten z. B. sein: Methoden, Instrumente und Technologien, Gesetzmäßigkeiten oder Medien. Interessant sind zudem Dinge, die an Schnittstellen verschiedener sozialer Welten in einer Arena liegen und von beiderseitigem Interesse sind – sogenannte *Grenzobjekte* bzw. „boundary objects“ (Star & Griesemer, 1989). Analytischer Fokus liegt auf den Aushandlungen, hier in der Grafik als Zickzacklinien dargestellt.

5 „Die Organisation ist die Verkörperung des Unternehmens. In der Organisation gewinnt das Unternehmen die Form einer Einschränkung, die korrigierbar festlegt, wie es beobachtet, was es beobachtet. Es gewinnt einen Körper, an dessen Bewegungen ablesbar wird, wie erfolgreich oder erfolglos die Geschichte seiner Bewegungen verlief“ (Baecker, 1999, S. 116). Dies kann zu Schwierigkeiten führen, wenn die Organisation die gesamte soziale Welt in externen Arenen repräsentieren soll.

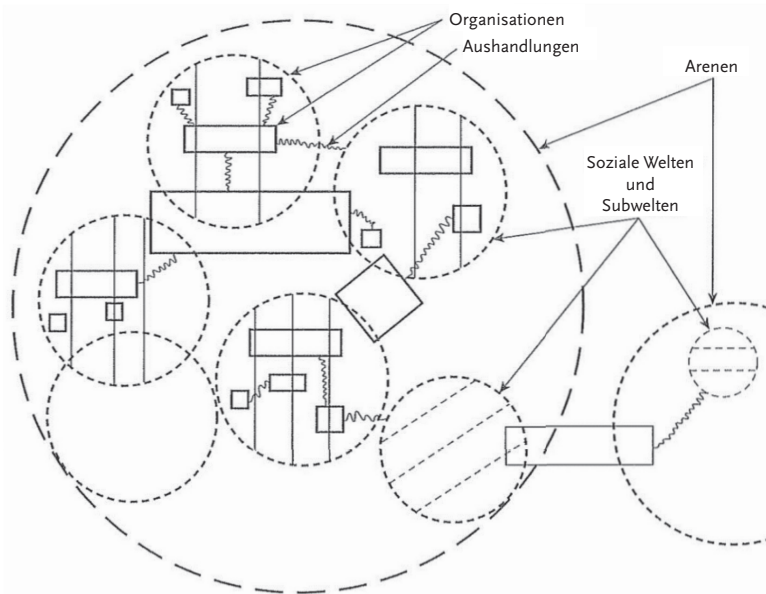


Abbildung 1: Abstrakte Darstellung sozialer Welten und Arenen (Quelle: Clarke, 2012, S. 90)

Mit der Theorie der sozialen Welten kann der Berücksichtigung der komplexen Entwicklungen in der Hochschulweiterbildung Rechnung getragen werden. Es kommt hier als integratives Rahmenkonzept zum Einsatz. Damit wird es möglich, vor allem gemeinsame Merkmale des erwerbsförmig organisierten Handelns in der Hochschulweiterbildung ausfindig zu machen, sozusagen das „Universum der Arbeit in der Hochschulweiterbildung“. Mit dieser Herangehensweise können elementare Arbeitspraktiken, Arbeitsprozesse und die Gestaltung von Arbeitsbögen, die „sich mit solchen Arbeitskomponenten wie Vertrauensaufbau, Koordinierung, Steuerung, Erkundung sowie Evaluation und Kritik“ vollziehen (Schütze, 2016b, S. 93), erkundet werden. Damit ist das Konzept besonders geeignet, das professionelle berufliche Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung zu untersuchen.

6 Forschungsmethodisches Vorgehen: Eine Grounded Theory

Die Forschungsarbeit wurde im Forschungsstil der Grounded Theory, vornehmlich so wie sie von Strauss und Corbin (z. B. 1990, 1996) vertreten wurde, realisiert, da mit diesem Vorgehen Themenfelder untersucht werden können, über die noch wenig empirisch gesicherte theoretische Aussagen vorliegen, hier das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung. Dieser Forschungsgegenstand stellte besondere Anforderungen an die Methodik dieser Arbeit, da sich das Handeln (welches sich nicht nur manifest zeigt) nur durch das Erschließen der damit verbundenen

Strukturen verstehen ließ. Durch eine qualitative Vorgehensweise konnten so Strukturen aufgedeckt werden, die sonst nicht oder nur schwer zu identifizieren sind, denn „[q]ualitative Forschungen beschäftigen sich mit Bedingungen, Strategien und Konsequenzen von Prozessen, die von Akteuren initiiert werden und die sich auf Akteure auswirken“ (Brüsemeister, 2008, S. 39).

Die Grounded Theory – „empirisch fundierte Theoriebildung“ – dient als Rahmung eines Forschungsprozesses und ist keine Methode, sondern ein Forschungsstil. In einem triadischen und zirkulären Prozess bedingen sich Datenerhebung, Datenauswertung und das Anfertigen von Memos. Zu den der Grounded Theory inhärenten Merkmalen zählen zudem Abduktion, Modifikation der Konzepte durch theoretische Sensibilität (indem z. B. Erkundungswissen auf theoretisches Wissen trifft), komparative Analyse, Offenheit und Zirkularität. Es handelt sich explizit nicht um einen vorab durchgeplanten, linear abgearbeiteten Forschungsprozess. Oberste Priorität hatte das Gütekriterium qualitativer Forschung, die Forschungsgegenstandsangemessenheit.

Das Forschungsdesign der Arbeit bestand aus problemzentrierten Interviews (Witzel, z. B. 1996; Witzel & Reiter, 2012) mit den Akteuren der Hochschulweiterbildung (Sinnperspektive) und Experteninterviews (Meuser & Nagel, z. B. 1991) mit Personen außerhalb (z. B. Hochschulrektorenkonferenz) und auch innerhalb der Hochschule (z. B. Person aus der Hochschulforschung), deren (Kern-)Geschäft die Hochschulweiterbildung ist, und einer Formaldatenanalyse (als Analyse des strukturellen Rahmens). Die Auswertung erfolgte mittels Kodierprozess, den die Grounded Theory bietet (offen, axial und selektiv), der um eine empirisch begründete Typenbildung (nach Kelle & Kluge, 1999, 2010) sowie durch Werkzeuge der Situationsanalyse⁶ (u. a. Clarke, 2005, 2012) ergänzt wurde. Aus diesen Erhebungen entstand ein umfangreicher Datenkorpus (Kondratjuk, 2017, S. 90).

Um das erhobene Kontextwissen sichtbar zu machen, sei an dieser Stelle auf die umfangreiche Formaldatenanalyse verwiesen, die sich wie folgt zusammensetzte: a) Aufarbeitung und Auswertung bestehender Materialien von Institutionen der Hochschulweiterbildung in Deutschland (Weiterbildungskataloge, Flyer, Imagebroschüren usw.); b) Aufarbeitung und Auswertung der Angebote und Informationen auf den Homepages der einzelnen Institutionen; c) Erweiterung der Datenbasis auf ökonomische, organisatorische, kulturelle und ideelle Strukturen (z. B. Geschäftsordnungen, Leitbilder, Konzeptpapiere). Ergebnis war eine kriterienbasierte Matrix, die umfangreiche Angaben zu den Bezeichnungen der Institution mit Namen der Ansprechpartner_innen, Anzahl der Mitarbeitenden, Gründungsjahr, Geschäftsmodell, Zielgruppen, Angebotsformaten, der inhaltlichen Ausrichtung der Angebote, der wissenschaftlichen Betreuung/Leitung, den Kooperationsformen, aktuellen und vergangenen Projektarbeiten und Besonderheiten (wie z. B. Leitbild, Perspektiven u. a.) bot. Diese Aufbereitung hat zu umfassendem Kontextwissen geführt, hat

6 Die Grounded Theory wurde methodisch-methodologisch um die Situationsanalyse nach Clarke erweitert. Mit dieser Ergänzung war es erstens möglich, der Bearbeitung des Materials eine zusätzliche analytische Tiefe zu geben, und zweitens, das Material Auswertungswerkzeugen, die mit dem Konzept der sozialen Welten kompatibel sind, zu unterziehen. Zudem konnten auch die Diskurse im Feld mit einbezogen werden.

Profile der Akteure in ihrer jeweiligen Einrichtung machen lassen und hat beim Sampling unterstützt. Die Ergebnisse der Analyse wurden ebenfalls zur Rahmung der Aussagen der Akteure genutzt. Interessant war, inwieweit sich die Interviewten auf die Struktur bezogen haben. Damit wurden Rückschlüsse auf Rahmenbedingungen und die jeweilige Struktur in der Hochschule sowie Widersprüchlichkeiten zwischen faktischen Selbstzuschreibungen und den rekonstruierten Sinnhorizonten möglich.

7 Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Handlungsmodell, Figurationsmerkmale und Arenastruktur

Anspruch und wesentliche Leistung der Arbeit liegt in der empirisch fundierten und gegenstandsbezogenen Theoriebildung des Modells des Handelns in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung. Die Hochschulweiterbildung wurde als soziale Welt analysiert und dargestellt, um von dort aus grundlegende Bedingungsmerkmale der Arbeit und damit des Handelns in der Hochschulweiterbildung zu formulieren und daraus die Handlungsstrategien und Selbstverortungen der Akteure herauszuarbeiten. Die Rekonstruktion der Gemeinsamkeiten der Handlungsprobleme der Akteure in der Hochschulweiterbildung führte zu einer Präzisierung von typischen Bezugnahmen auf die strukturellen Gegebenheiten.

Durch die Betrachtung der Akteure in ihren Strukturen wurde es möglich, den Zusammenhang der Erkenntnisebenen Handlung und Struktur aufzuzeigen. Dafür war es erforderlich, zunächst die Strukturen darzustellen und zu verstehen, um dann die subjektiven Bezugnahmen der Akteure auf diese Strukturen erfassen zu können. Diese Verknüpfung von Handlung und Struktur in der Hochschulweiterbildung ermöglichte eine empirisch-analytische Sicht des Gesamthandlungstableaus der Handlungsprozesse der Akteure im Kontrast zu idealen Außenzuschreibungen und Selbstdefinitionen.

In der Konkretion besteht das Modell des Handelns in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung aus zwei Teilen:

1. Die Darstellung der Hochschulweiterbildung als soziale Welt mit ihren spezifischen Figurationsmerkmalen (Kernaktivität, Commitment, Arena, Legitimationsprozesse usw.).
2. Das Modell des Handelns der Akteure in dieser sozialen Welt, was sich folgendermaßen darstellt:
 - a) durch die grundlegenden Bedingungsmerkmale der Arbeit in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung sowie

- b) die spezifischen Schwierigkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeits- und Handlungsprozesse in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung und schließlich
- c) die Typen von Bezugnahmen auf die Struktur der sozialen Welt Hochschulweiterbildung.

Im Folgenden werden die Bestandteile ausführlicher dargestellt.

7.1 Hochschulweiterbildung als soziale Welt mit konkreten Figurationsmerkmalen

Die Kernaktivität in der Hochschulweiterbildung ist die Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen für eine zumeist berufstätige Zielgruppe. Technologien der Hochschulweiterbildung als Strategien der Durchführung der Kernaktivität sind

- a) ein Bildungsmanagement, welches in das Wissenschaftsmanagement integriert ist und gleichzeitig Programmplanungshandeln wie in der Erwachsenenbildung ist;
- b) das Initiieren, Schließen und Aufrechterhalten von Kooperationen, Netzwerken und anderen Formen der Zusammenarbeit und des Austausches;
- c) die Herstellung von Legitimation und das Ringen um Anerkennung, vor allem in den eigenen Institutionen durch z. B. Herstellung akademischer Glaubwürdigkeit, und
- d) das Schaffen von Strukturen (Institutionalisierung) durch Bestrebungen aus zumeist projektförmiger Arbeit, um Verstetigung und Nachhaltigkeit zu erreichen. Dabei folgt die Interaktion scheinbar keiner Routine (Stichwort prekäre Bedingungen der Diskontinuität), um die maximale Offenheit zu gewährleisten und so auf alles reagieren zu können. Dies zeigt sich im Phänomen des „Bauchladens“, also einem breiten Angebotsspektrum der Einrichtungen.

„Die Vermischung von Management, Interaktion und Erschließung von Handlungsoptionen ist im Arbeitsalltag der Akteure Realität und stellt sich als formalpragmatische Notwendigkeit dar, um die Verzahnung von Begründungs-, Entscheidungs-, Realisierungs- und Evaluationsaktivitäten zu bewerkstelligen“ (Kondratjuk, 2017, S. 41). In der Hochschulweiterbildung herrscht ein arbeitsteiliges Gefüge mit Aufgaben wie der Planung, Akquise, Durchführung und Evaluation organisierter Prozesse der Vermittlung, Beratung und Lehre sowie deren Ermöglichung; pädagogische Handlungsformen (Giesecke, 1987) wie Beraten, Helfen, (zum Teil, wenn auch selten, selbst) Unterrichten bzw. Lehren (da die pädagogische Mikroebene selten auch konkrete Handlungsebene ist), Organisieren, Arrangieren und Kooperieren sind Bestandteil der Tätigkeiten der Kernaktivität der Akteure in der Hochschulweiterbildung. Die Arbeitsabläufe sind abhängig von einer spezifischen Arbeitsteilung und Kooperationsbereitschaft, sie sind als „facettenreich und alltagsaffin“ zu beschreiben und auf den ersten Blick „unordentlich“ wirkend.

An den Rändern der sozialen Welt Hochschulweiterbildung hat sich ein extrem komplexer Markt mit kaum überschaubaren Angeboten unterschiedlicher Anbieter

entwickelt. Von allgemeinen Digitalisierungsprozessen in diesem Bereich werden mediale Hilfsmittel, (didaktische) Systemisierungsangebote zu Präsentationstechniken, fertige E-Learning-Konzepte, Datenbanken und Plattformen u. v. m. angeboten. Vielen ist gemeinsam, dass sie mit dem Label Lernunterstützung etikettiert sind. Dieser Umstand führt zu einem Überangebot („Überschwemmung der Innen- und Außenarenen mit immer neuen [pädagogischen] Technologieangeboten“ [Kondratjuk, 2017, S. 41; vgl. auch „Technologieüberhang“ bei Nittel, 2011, S. 54]), wodurch die zunächst scheinbar steigenden Handlungsoptionen weichen und eine kollektive Erfahrung produziert wird als ein Gefühl des *Immer-ein-Stück-hinterher-zu-Sein*. Dennoch gehört die Auswahl und Bereitstellung von entsprechenden Technologieangeboten sowie deren Einführung bei den durchführenden Dozenten und die Beratung der Teilnehmenden zu den Aufgaben der Akteure.

Die Akteure in der Hochschulweiterbildung – und dies hochschulübergreifend betrachtet (evtl. als „Profession“ zu bezeichnen) – haben ein nur untergründig wirksames Wir-Gefühl, eher selten hat sich ein Gemeinschaftssinn („Korpsgeist“) entwickelt, da *„ihre kollektive berufliche Identität mit bestimmten Reziprozitätserwartungen verbunden ist oder sie sich mit dem ‚Geist‘ der Einrichtung stark identifizieren“* (Nittel, 2011, S. 55). So gibt es z. B. Akteure, die keinen bzw. kaum Austausch oder Kontakt zu anderen Einrichtungen der Weiterbildung an Hochschulen haben und damit völlig verkapselt ihrer Tätigkeit nachgehen, ohne fachspezifisches Korrektiv durch Kolleg_innen.

Kennzeichen der Hochschulweiterbildung ist, dass sie keine generationsspezifischen Mentalitätsprofile vorgibt, denen berufliche Handlungsstile oder Orientierungsmuster zugrunde liegen und auf die sich dann gemeinsam bezogen werden kann. Jedoch sind diese erforderlich, um die unerlässliche gemeinsame Sprache zu sprechen. Bedeutung kann in diesem Zusammenhang die Mitgliedschaft im Dachverband, der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), sein, die zumindest eine gemeinsam geteilte Ideologie zur Hochschulweiterbildung vorgibt und anbietet.

Die in der Hochschulweiterbildung tätigen Personen setzen sich aus unterschiedlichen Disziplinen zusammen, daher schöpfen die Akteure ihr Orientierungswissen, ihre Deutungsmuster und Relevanzsysteme aus unterschiedlichen – vor allem beruflichen – Sinnquellen. Eine besondere Rolle spielen dabei die Herkunftsdisziplin und die Sozialisierung darin. Dies zeigt sich im eigenen Arbeitshandeln in Form individueller wie kollektiver Handlungsstrategien.

Die Kompetenzkerne der Tätigkeiten der Akteure bewegen sich ganz zentral um die Erwachsenenbildung im Handlungsfeld der Organisation Hochschule. Wesentlich sind dabei Aspekte der Programmplanung im Kontext von Bildungsmanagement. Das berufliche Handeln fokussiert dabei unter anderem den Teilnehmendenkreis und erkundet z. B. Herkunft, Motivation und Interessen der Zielgruppen, um eine Angebotsstruktur zu entwerfen, die dem gerecht wird. Hierin zeigt sich die Bearbeitung spezifischer Problemkonstellationen. Sozialwissenschaftliches Grundlagenwissen (Professionswissen) ermöglicht es, ein Verständnis von Weiterbildung

und Wissenschaftlichkeit zu entwickeln und zu entwerfen. Praxisbeziehungen, die sich in Kooperationen wiederfinden, sowie das Handlungsvermögen, Marketing, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit auszuführen, sind bedeutend. Zentral ist die zu erbringende Übersetzungsleistung, also die Zusammenarbeit und Beziehung mit den Verantwortlichen vom Fach und die damit verbundene „Entzauberung“ von Wissenschaft und die Überführung in praxisbezogene Programme. Dabei ist die *Herstellung akademischer Glaubwürdigkeit* (Kondratjuk, 2017) vonseiten der Akteure wesentlich. Persönliche Bildung – auch Aspekte der Persönlichkeit –, die politische Positionierung in der Hochschule und die Auseinandersetzung mit der Bildung als öffentlichem Gut (und damit verbunden die Klage, dass nur nutzenorientierte Qualifikation auf dem Markt bezahlt wird und Bildung auf der Strecke bleibt) sind Punkte aus dem Katalog der Grundlagen für das Metawissen einer höher symbolischen Sinnwelt.

Die Arena als Interaktionsrahmen, in dem Aushandlungsprozesse stattfinden, ist für die Hochschulweiterbildung Ort ständigen Diskurses um Legitimität – sozusagen Austragungsort des „Kampfes um Anerkennung“. An der Arena sind unterschiedliche Teilnehmende aus mitunter unterschiedlichen sozialen Welten mit unterschiedlichen Positionen auszumachen. In der Arenanalyse werden alle Beteiligten und ihre Art und Weise der Involviertheit ausgemacht (Akteure, soziale Welten, Subwelten, nicht menschliche Aktanten und Diskurse). In der folgenden Abbildung (Arena-Map, welche im Dialog mit den Daten und der intensiven Auseinandersetzung mit den Ergebnissen entstanden ist) werden die zum Zeitpunkt der Analyse Beteiligten dargestellt. In der tiefer gehenden Analyse wurden die Bezugnahmen darin herausgearbeitet, um damit die Auswirkungen auf die Arenastrukturen offenzulegen und auf mögliche Handlungsstrategien der Akteure hinzuweisen.

Von analytischem Interesse ist der Befund, dass sich mitunter starke disziplinäre Arenastrukturen ausgebildet haben. So nehmen die Akteure in der sozialen Welt der Hochschulweiterbildung neben ihrer Haupttätigkeit in der Einrichtung für Weiterbildung an zusätzlichen Arenen des Diskurses und der beruflichen Selbstverständigung teil (Zeitschriften, Internetplattformen, Stätten der Zusatzausbildung, Tagungen sowie andere zwischen Wissenschaft und Praxis angesiedelte intermediäre Institutionen), vor allem aus deren Bezugsdisziplinen und Fächerzugehörigkeit usw. Diese Arenen bieten sogenannte „Gelegenheitsstrukturen“ (vgl. dazu Nitel, 2011, S. 55) für Streit, Aus- und Verhandlung, Diskussionen und Bewährungen.

Wesentliche Aushandlungsprozesse betreffen die Vermittlungsstruktur zwischen den Akteuren der Hochschulweiterbildung aus den Zentren, Arbeitsbereichen, Stabsstellen und Instituten für Weiterbildung mit den Personen aus den Fakultäten und Fachbereichen, die entweder die inhaltliche Verantwortung für ein bestimmtes Programm oder Angebot haben oder Ideengeber für potenzielle Programme oder Angebote sind. Fragen nach dem Einbezug der jeweiligen relevanten Akteure und nach den Ermutigungs- und Unterstützungsstrukturen bestimmen die Verständigungsprozesse. Der Umgang mit Strukturen und der Aufbau von Beziehungen und die Inanspruchnahme von „Gatekeepern“ sind zentral.

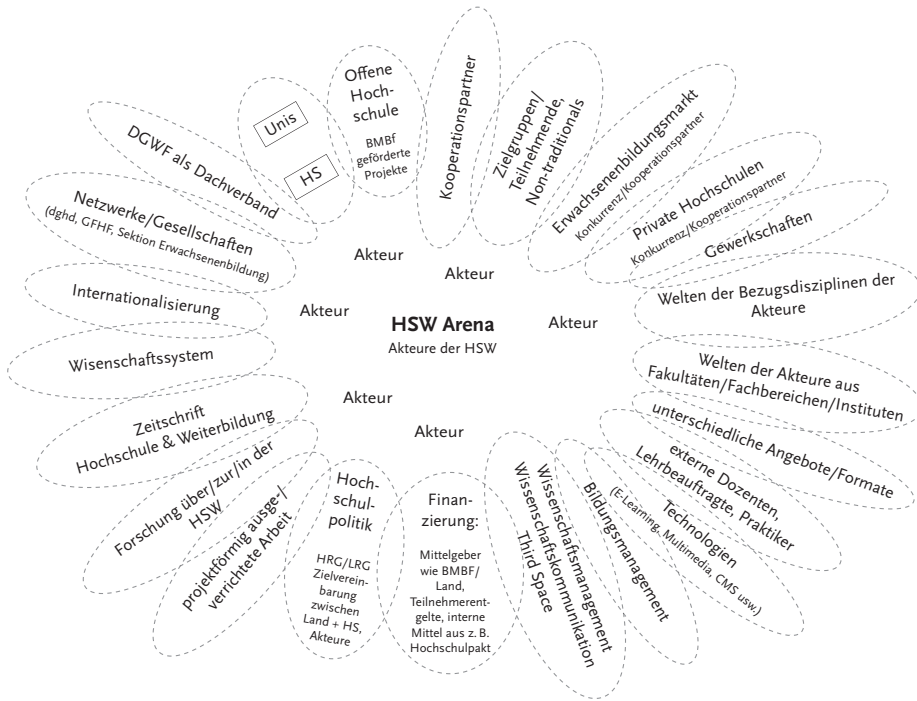


Abbildung 2: Arena-Map Hochschulweiterbildung (eigene Darstellung)

Bedeutend für die Ausbildung von Anerkennungsstrukturen in sozialen Welten sind deren Legitimationsprozesse. Für die Hochschulweiterbildung zeigt sich das in besonderem Maße, denn sie ist unentwegt mit der Legitimation ihrer Kernaktivität (und ihres Daseins) – der Realisierung von Weiterbildung an Hochschulen – beschäftigt. Nach Strauss (1982) gibt es fünf Legitimationsprozesse, die für die Hochschulweiterbildung⁷ rekonstruiert werden konnten (Kondratjuk, 2017): 1) Entdecken und Beanspruchen von Wert, 2) Auf Distanz gehen, 3) Theoretisieren, 4) Standards setzen, verkörpern, evaluieren und 5) Grenzziehung und diese Grenzen innerhalb von Arenen anfechten. Innerhalb dieser Legitimationsprozesse finden die wesentlichen Arena- und Sinnwelt-Herstellungstätigkeiten einer sozialen Welt statt (vgl. Schütze, 2016a). Ein Beispiel einer Praktik ist die „Markierung einer Trennlinie, welche die Handlungszone der unmittelbaren [...] Reichweite bzw. der klar definierten institutionellen Zuständigkeit eines Innen-Außen-Schemas von der Gesellschaft abgrenzt“ (Nittel, 2011, S. 56).

In der Hochschulweiterbildung wird Zugehörigkeit, „Commitment“ und Wir-Gefühl als Gemeinschaft vor allem durch Abgrenzung zu anderen (Sub-)Welten hergestellt. Innerhalb der Hochschule sind das andere Bereiche des Wissenschaftsmanagements (andere Funktionslogik), das grundständige Studium als Format (andere

7 Für die ausführliche Darstellung der Rekonstruktion der Legitimationsprozesse der sozialen Welt Hochschulweiterbildung siehe Kondratjuk, 2017, S. 113–125.

Zielgruppen, ohne Teilnahmegebühr), die einzelnen Disziplinen vertreten durch die Fakultäten und Fachbereiche (Wissenschaft als Funktionsbindung) und die Positionierung zwischen Forschung und Lehre. Nach außen sind der Arbeitsbereich oder einzelne Akteure immer „die Hochschule“ (symbolische Zugehörigkeit), so genießt man die Reputation, die durch die einzelnen Organisationen ausgestrahlt wird. Der Erwachsenenbildungsmarkt, externe Kooperationspartner und die Hochschulpolitik sind nur einige der zahlreichen angrenzenden Welten, die in die Arena der Hochschulweiterbildung eindringen.

Eine Beurteilung von außen erfolgt durch die „[m]it einer beträchtlichen Definitionsmacht ausgestattete[n] gesellschaftlichen Instanzen“ (Nittel, 2011, S. 57) wie politische Entscheidungstragende, Mittelgebende, Vertretungen klassischer Professionen und die mediale Öffentlichkeit; diese beurteilen die Authentizität und Respektabilität der sozialen Welt eher intuitiv als bewusst.

7.2 Das Modell des Handelns der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung

Im Folgenden soll das rekonstruierte Handlungsmodell der Akteure der sozialen Welt Hochschulweiterbildung, welches sich zusammensetzt aus: a) den grundlegenden Bedingungsmerkmalen der Arbeit, b) den spezifischen Schwierigkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeits- und Handlungsprozesse und c) den Typen von Bezugnahmen auf die Struktur der sozialen Welt Hochschulweiterbildung, erläutert werden.

a) Die spezifische Figuration der sozialen Welt Hochschulweiterbildung setzt die grundlegenden Bedingungen für das Handeln. Das sind im Einzelnen:

Besondere Rahmenbedingungen der Arbeit – die als spezifische Eigenschaften von „Huckepack“- bzw. Metasozialwelten (Kondratjuk, 2017, S. 95, 130) als Unterscheidungsmerkmale, z. B. zu anderen wissenschaftlichen Einrichtungen, fungieren –, wie die Reorganisation als Diffusität der Ausgangssituation, Spannungsverhältnisse, die sich durch Finanzierungszwänge ergeben, und Third Space als Umgang mit Funktionslogiken und doppelter Systembindung.

Die Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten der Arbeits- und Handlungsprozesse der Akteure, welche die Tätigkeit der Hochschulweiterbildung ausmachen. Hier wurde zum einen der (Projekt-)Arbeitsbogen der Akteure als komplexe Handlungsform beschrieben und zum anderen auf die besondere Form der Kommunikation eingegangen, da diese nicht nur als Mittel der Programmplanung fungiert, sondern auch als Medium von Informationsbeschaffung, von Werbung und Selbstmarketing, von Kooperationen, Netzwerken und anderen Formen der Zusammenarbeit sowie von Beratung und wissenschaftlichen Arenadiskursen.

Der Zugang in das Handlungsfeld als besonderer Aspekt der Unterschiedlichkeit der Akteure weist auf berufsbiografische Gesichtspunkte, wie die berufliche Sozialisation und die damit verbundenen zentralen beruflichen Bedeutungskontexte, hin.

Anerkennung als zentrale Kategorie, die in Anlehnung an Axel Honneths Anerkennungstheorie (2003) für die Hochschulweiterbildung durchdekliniert wurde, um

die Problematik der notorischen Ignorierung der Leistungen der hochschulischen Weiterbildner_innen analytisch mit der wahrgenommenen Visionslosigkeit zu verknüpfen.

Das Konstrukt Wissenschaftlichkeit als Alleinstellungsmerkmal der Weiterbildung an Hochschulen, als zentrale Widerspruchskonstellation der Akteure (Theorie-Praxis-Gap, Vermittlungsstruktur) und Inszenierungspraxis von Professionalität.

b) Die spezifischen Schwierigkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeits- und Handlungsprozesse in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung, wie sie von den Akteuren selber wahrgenommen werden, bilden den zweiten Teil der Erklärung des Handlungsmodells. Diese Erfahrungsweisen durch die Akteure mit den grundlegenden Bedingungsmerkmalen des Handelns sind zugleich als Merkmalsdimensionen wesentlich für die Typen von Bezugnahmen auf die Struktur (c). Folgende Merkmalsdimensionen konnten herausgearbeitet werden:

Eine Merkmalsdimension ist die *Sichtweise der Akteure auf das Bedingungsgefüge als Selbstverortung im System*, also das Ausloten der eigenen Verortung an einer bestimmten Stelle im System in Verbindung mit den eigenen Sichtweisen auf das Bedingungsgefüge und der Ableitung für die je individuellen Herangehensweisen an das Handeln. In der Dimensionalisierung gibt es Ausprägungen im Kontinuum zwischen fragil, unklar, diffus und in der Wahrnehmung der Akteure ohne konkreten Auftrag und als fest installiert, klar definiert und mit konkretem Auftrag.

Die *Sichtweise der Akteure auf die Funktion von Wissenschaftlichkeit*, die deren Positionierung dazu zum Vorschein bringt, ist eine weitere Merkmalsdimension. Die Funktion von Wissenschaftlichkeit ist vorrangig die der Distinktion und Abgrenzung. Es besteht die Annahme, dass von den Akteuren eine *Ad-hoc-Positionierung* zur Wissenschaftlichkeit vorgenommen wird.

Die *Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit der Akteure*, die eng daran gekoppelt ist, wie erfolgte bzw. nicht erfolgte Anerkennung von ihnen bewertet wird, und an die Selbstverortung im System, bildet eine nächste Merkmalsdimension (die aber zu unterscheiden ist von der tatsächlichen Position und Funktion an der Hochschule). In der Dimensionalisierung ergibt sich ein Spektrum zwischen wahrgenommener Sackgasse, Resignation und Handlungshemmung auf der einen Seite und auf der anderen als frei mit zahlreichen Handlungsmöglichkeiten, die ausgelotet und zugleich ausgehandelt werden können.

Die Merkmalsdimension *Bedeutsamkeit von Anerkennung* steht als Metamerkmalsdimension. Anerkennung ist für alle Akteure ein Thema und wird problematisiert, wenn gleich unterschiedliche Wahrnehmungen der Bedeutung und Gewichtung durch die Akteure auszumachen sind. Die vier Ausprägungen sind: 1) Anerkennung ist bedeutsam und wird mir zuteil, 2) Anerkennung ist bedeutsam und wird mir nicht (ausreichend) zuteil, 3) Anerkennung ist nicht bedeutsam, ich erfahre sie aber und 4) Anerkennung ist nicht bedeutsam und wird nicht erfahren; in dieser Ausprägung gibt es eine Untergruppe, in der Anerkennung für die Akteure einmal bedeutsam war, es aber nicht mehr ist.

Die *Ausrichtung des professionellen beruflichen Handelns*, dessen Schwerpunktsetzung im Hinblick auf professionelle Anforderungen erfolgt, ist ebenfalls eine Merkmalsdimension. In der Systematisierung und Rekonstruktion ergaben sich unterschiedliche professionelle Bestimmungen (Pädagogik und Erwachsenenbildung; Personalentwicklung und Management mit den Untergruppierungen Vertrieb/Verkauf und Ökonomie; Mischformen durch Mischanforderungen).

Allen Akteuren gemeinsam ist die *Wahrnehmung fehlender Routine und der Umgang damit*. Die Arbeitsbögen der Akteure haben zwar einen professionellen Arbeitscharakter, jedoch scheint den Akteuren nicht bewusst zu sein, welche langfristigen Arbeitsbögen sie haben. So berichten die Akteure bei der Beschreibung ihrer typischen Tagesabläufe vom Reagieren auf Unvorhersehbares, Unplanbares und nicht Einschätzbares.

c) Die Rekonstruktion der Gemeinsamkeiten der Handlungsprobleme der Akteure in der Hochschulweiterbildung und deren Umgang mit den Bedingungsmerkmalen der Arbeit führten zu einer Präzisierung von Typen⁸ von Bezugnahmen auf die Struktur, die auf der Grundlage des Zusammenhangs der Achsen⁹ Selbstverortung und Handlungsstrategien der Akteure gebildet wurden. Drei Typen der Bezugnahme auf die Struktur konnten herausgearbeitet werden:

1) Die *gestaltend-strategische Bezugnahme mit Zielen und Visionen*. In diesen Bezugnahmen ist die Bedeutsamkeit von Anerkennung stark ausgeprägt und fungiert als Art Antreiber für das eigene Handeln. Akteure bringen „*Dinge auf den Weg*“ (Int_4: 57), bezeichnen sich als „*Vorausdenker*“ (Int_14: 28.28), gestalten aktiv mit, „*und das gefällt mir*“ (Int_13: 26:20). Diese überaus aktive Handlungsfähigkeit und Aktivität zeigt sich in einer beeindruckenden Umtriebigkeit und findet Ausdruck in einem radikalen Engagement bis hin zu kämpferischem Handeln. In diesem Typus der Bezugnahme auf die Struktur hat sich noch der Untertypus *nischennutzend* herausgeschält. Hier erschließen sich die Akteure gekonnt und versiert Handlungsspielräume, die sich mitunter jenseits der offiziellen Formalstruktur befinden. Für das „Nischennutzen“ wird sich bewusst entschieden – als Handlungsfreiheit betrachtet –, und so werden z. B. Lücken in der Formalstruktur genutzt, um kreative Lösungen zu finden. „*Das heißt, ich weiß, dass es Beschlüsse gibt an unserer Universität, und ich weiß, dass ich nichts weiß, offiziell*“ (Int_12: 175–176). „*Es läuft alles unter der Hand*“ (Int_12: 187).

2) Die *handlungsgehemmte Bezugnahme*. In dieser Bezugnahme ist die Selbstverortung im System fragil und wird permanent infrage gestellt – unabhängig von der

8 Hier sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass ein Typ (von Bezugnahmen auf die Struktur) nicht gleichzusetzen ist mit einer Person/einem Fall: „*Wenn bspw. Typen von ‚Handlungsstrategien‘ gebildet werden, wird möglicherweise derselbe Datenerhebungsfall (= dasselbe Interview) mehreren Typen zugeordnet werden können*“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 86).

9 Beide Achsen spannen den Merkmalsraum auf, der mit seinen Dimensionen die Erfahrungsweisen durch die Akteure mit den grundlegenden Bedingungsmerkmalen des Handelns in der sozialen Welt der Hochschulweiterbildung konstituiert. Kommt es dabei zu bestimmten Kombinationen, also einer Verknüpfung in besonderer Weise, begründet sich ein Typ der Bezugnahme auf die Struktur.

offiziellen strukturellen Verortung an der Hochschule. Auch hier ist die Bedeutsamkeit von Anerkennung hoch, jedoch sind die Akteure zugleich stark abhängig von ihr. Fehlende Wertschätzung führt zu Frustration, die mündet in eine Hemmung und Lähmung der Handlung und die wiederum in eine wahrgenommene Stagnation. *„Und momentan sind so viele Baustellen, dass man auf der einen Baustelle einen Schritt vorwärtskommt, auf der anderen wieder einen Schritt zurück, und man kommt irgendwo nicht vorwärts“* (Int_5: 252–254). *„Und dann stagniert alles. Also dementsprechend läuft nicht weiter, und das meinte ich mit der Maus im Laufrad, man rennt in die eine oder andere Richtung, und man kommt nicht vorwärts“* (Int_5: 243–245). In dieser Bezugnahme sind die Handlungsbarrieren stark abhängig von den Strukturen und Interaktionsprozessen und gehen einher mit einer distanzierten und defizitären Position auf Handlungsoptionen. *„Und das werden wir nicht ändern können [...]. Das ist so“* (Int_6: 328–329).

3) *Die konforme Bezugnahme.* In diesen Bezugnahmen ist die Selbstverortung im System stabil und mit klarem Auftrag. Die Bedeutsamkeit von Anerkennung ist niedrig, und es besteht keine Abhängigkeit (mehr) von Anerkennung. Die Handlungsorientierung wird so ausgerichtet, dass die Hochschulweiterbildung organisiert und verwaltet werden kann. Die Handlungsprozesse sind gekennzeichnet von Systematisierung, Technisierung und Autorisierung. Es wird abgearbeitet, was die Struktur bietet und zulässt, damit kann jederzeit eine operative Hektik präsentiert werden. Zugleich nehmen sich die Akteure als Enabler wahr: *„Ich fühle mich hier nur als Schaffer von Rahmenbedingungen. Als was anderes sehe ich mich hier nicht. Als ständiger Kreisel, der alles (...) so schafft, dass die Leute arbeiten können und die anderen lernen* (Int_12: 731–733). Um den Überblick zu behalten und Ordnung herzustellen, z. B. wenn *„nur autorisierte Personen“* (Int_4: 293) mit Externen sprechen, ist die Arbeitsweise stark systematisiert und mit klaren Vorgaben untersetzt. Es herrscht eine detaillierte und schriftlich fixierte Definition des Tätigkeitsbereiches, die auch von anderen verlangt bzw. ihnen vorgegeben wird. *„Es geht um (...) organisatorische Dinge, um verwaltende Dinge, um (4), ich glaub, ich druck mal meine Arbeitsbeschreibung aus (lacht), das ist dann einfacher, daran entlang (...) meine Tätigkeiten zu nennen“* (Int_1: 94–96).

Konstituierend für die Typen ist der Umgang mit der fehlenden Anerkennung. Es erfolgt eine Kompensation durch Aktivitäten in anderen sozialen Welten, deren Resultat hybride Formen der Zugehörigkeit und Bezugnahme durch mehrere und vor allem unterschiedliche Referenzrahmen ist. Diese Typen der Bezugnahme auf die Struktur sind ganz charakteristisch für die soziale Welt Hochschulweiterbildung und tragen zugleich die Charakteristik der Hochschulweiterbildung in sich. Die Typen – als Muster der Bearbeitung – zeigen auf, wie in der Hochschulweiterbildung gehandelt wird. Dabei tut sich ein Kontinuum auf, welches von Handlungsaktivität und Krisenbewältigung gekennzeichnet ist. Mit Gerhardts Worten dienen die Typen als *„Verdeutlichung der Wirklichkeitsstruktur“*. Die Hochschulweiterbildung als soziale Welt konstruiert diese Typen, so die AnschlussThese.

8 Ertrag sozialweltlicher Betrachtung

Als verhältnismäßig junges Segment an Hochschulen kann die Hochschulweiterbildung weder an eine Disziplin noch an eine Profession gebunden werden. Vielmehr kann es als Handlungsfeld charakterisiert werden, welches sich durch spezifische Tätigkeiten und eine gemeinsam zu bewältigende Sache – die Kernaktivität – kennzeichnen lässt. Die heterogenen Akteure in der Hochschulweiterbildung stammen aus unterschiedlichen Berufswelten und sind alle Mitglieder unterschiedlicher sozialen Welten („multi-sited“, Clarke, 2005), was sich auch in den rekonstruierten Handlungsstrategien niederschlägt. Die Interaktionen zwischen den Akteuren und innerhalb einzelner Arbeitsbündnisse gleichen einem Gemenge von Akteuren unterschiedlicher Professionen im Rahmen desselben Arbeitsablaufes. Mit der Theorie der sozialen Welten als integrativem Rahmenkonzept kann dieser Komplexität Rechnung getragen werden. Es wird möglich, gemeinsame Merkmale des erwerbsförmig organisierten Handelns in der Hochschulweiterbildung ausfindig zu machen, sozusagen das „Universum der Arbeit in der Hochschulweiterbildung“¹⁰. Elementare Arbeitspraktiken, Arbeitsprozesse und die Gestaltung von Arbeitsbögen, die „sich mit solchen Arbeitskomponenten wie Vertrauensaufbau, Koordinierung, Steuerung, Erkundung sowie Evaluation und Kritik“ vollzieht (Schütze, 2016b, S. 93), können mit dieser Herangehensweise untersucht werden. Damit ist es besonders geeignet, das professionelle berufliche Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung zu erkunden.

„[S]ocial worlds theory helps in the process of discovery, opens analytic doors, and provides entrée into chaotic data and a useful analytic framework“ (Clarke, 1997, S. 85), und das durch „linking theory and research in a comprehensive approach encompassing multiple levels of analysis – from micro through macro“ (ebd., S. 67). Das Konzept der sozialen Welten ist besonders geeignet und sehr hilfreich, um die gegenwärtige Gesellschaft zu erforschen und zu verstehen, insbesondere die individuellen und kollektiven Handlungen von Akteuren bei Komplexität, Verschiedenheit, Abgrenzung, Durchlässigkeit, Überschneidung von Gruppen, schnellem Wechsel usw. (Strauss, 1993). Der Ansatz zeichnet sich durch ein erstaunlich breites analytisches Inklusionspotenzial aus, mit dem organisierte Formen der Vergemeinschaftung, die jenseits klassischer Organisationen liegen und mit konventionellen Begriffen nur unzureichend zu beschreiben sind, in den Blick genommen werden können. In der analytischen Betrachtung sind „die thematisch spezialisierten, wissenschaftlich voraussetzungsreichen, auf besondere Erkundungen [...] abzielenden sozialen Arrangements, Erkenntnismethoden und spezialisierten Wissensbestände der sozialen Welten (im strikten Sinne), wie sie etwa für das professionelle Handeln zentral sind“ (Schütze, 2016b, S. 90), von besonderem Interesse.

¹⁰ Ähnlich wie es Dieter Nittel (und Schütz, 2013) nutzt, der mit diesem Ansatz „das Universum pädagogischer Arbeit im Kern“ (Nittel, 2011, S. 41) ausmachen will und das Konzept der sozialen Welten als Analysewerkzeug nutzt, „um die enorme Spannweite pädagogischer Beschäftigungsformen im System des lebenslangen Lernens empirisch abdecken zu können“ (ebd., S. 51), die u. a. der Wegfall des Begriffs Profession hinterlassen hat bzw. der Umstand, dass sich neben den klassischen Professionen neue herausbilden.

Literatur

- Bade-Becker, U. (2005). *Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland: Stand – Entwicklungen – Perspektiven*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Baecker, D. (1999). *Organisation als System*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BDA/HRK/BDI (2007). *BILDUNG schafft ZUKUNFT. Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur*. Abgerufen am 27. Mai 2016 von [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/\\$file/BsZ_15_Systemmanagement.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/2862D390136C1878C12574EF0053FBBC/$file/BsZ_15_Systemmanagement.pdf)
- Brüsemeister, Th. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cendon, E., Grassl, R. & Pellert, A. (2013). *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Clarke, A. E. (1991). Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory. In: D. R. Maines (Hrsg.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss* (S. 119–158). New York: Walter de Gruyter.
- Clarke, A. E. (1997). A Social Worlds Research Adventure: The Case of Reproductive Science. In: A. Strauss & J. Corbin (Hrsg.), *Grounded Theory in Practice* (S. 63–94). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2005). *Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. DGWF-Empfehlungen*. Wien (September).
- Dollhausen, K., Ludwig, J. & Wolter, A. (2013). Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. *Hochschule und Weiterbildung*, 13 (2), 10–13.
- Faulstich, P. (2005). Akkreditierung und der Wert wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung* (2), 9–11.
- Faulstich, P. & Graeßner, G. (2009). Aus dem Elfenbeinturm in die Exzellenz-Leuchttürme. In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), *Weiterbildung im Elfenbeinturm* (S. 145). Münster: Waxmann.
- Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 84–188).
- Faulstich, P., Graeßner, G. & Schäfer, E. (2008). Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. *REPORT*, 31 (1), 9–18.
- Giesecke, H. (1987). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim, München: Juventa.
- Giesecke, W. (Hrsg.) (2000). *Programmplanung als Bildungsmanagement. Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*. Recklinghausen: Bitter (EB-Buch, 20).

- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innenansichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: wbv.
- Hanft, A. & Knust, M. (Hrsg.) (2007). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. München: Waxmann.
- Herm, B., Koepernik, C., Leuterer, V., Richter, K. & Wolter, A. (2003). *Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Positionen*. Oktober 2003. Essen: Stifterverband.
- Jütte, W. (2008). Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität. Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*, 4. Abgerufen am 21. Oktober 2011 von <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klingovsky, U. (2012). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 143–151.
- Kondratjuk, M. (2017). *Hochschulweiterbildung als soziale Welt. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Bielefeld: wbv.
- Kondratjuk, M. (2018). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs, (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer Reference.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2014). Forschungsperspektiven auf die Praxis von Hochschulweiterbildung: Ein Blick auf Akteure und die Programmorganisation. *Hochschule und Weiterbildung*, 1. Schwerpunktthema: Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens – Mehrwert, Aufwand und Erträge, 59–64.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). Abgerufen am 19. Januar 2019 von http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Hochschule_Wissenschaft/wisswei.pdf
- Ludwig, J. (2010). Von der wissenschaftlichen Weiterbildung zum lebensbegleitenden Studieren. Aussichten auf die nächsten zehn Jahre. *Hochschule und Weiterbildung*, 2, 38–41.
- Luhmann, N. (2011). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merkator, N. & Schneijderberg, Ch. (2011). Professionalisierung der Universitäten an den Schnittstellen von Lehre, Forschung und Verwaltung. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 204–216). CHE-Arbeitspapier.

- Merkator, N. & Schneijderberg, Ch. (2012). Hochschulprofessionen – Thematik und quantitative Bilanz. In B. M. Kehm, H. Schomburg & U. Teichler (Hrsg.), *Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung* (S. 421–441). Frankfurt am Main: Campus.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59) (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57). Weinheim: Beltz.
- Nittel, D. & Schütz, J. (2013). Zwischen Verberuflichung und Professionalität. Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner. In B. Käpplinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung* (S. 111–129). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schaeper, H., Schramm, M., Weiland, M., Kraft, Susanne & Wolter, Ä. (2006). *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht*. Oktober 2006. Abgerufen am 12. Juni 2016 von <http://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf>
- Schneijderberg, Ch. & Merkator, N. (2011). Hochschulprofessionen und Professionalisierung im Bereich der Qualitätsentwicklung. *Qualität in der Wissenschaft*, 5 (1), 15–20.
- Schneijderberg, Ch. & Merkator, N. (2012). Higher Education Professionals: a Literature Review. In B. M. Kehm & U. Teichler (Hrsg.), *The Academic Profession in Europe – New Tasks and New Challenges* (S. 53–92). Dordrecht u. a.: Springer (Series: The Changing Academy).
- Schuetze, H.-G. (2009). Aufgaben der Hochschulweiterbildung aus internationaler (nord-amerikanischer) Perspektive. In M. Knust & A. Hanft (Hrsg.), *Weiterbildung im Elfenbeinturm* (S. 155–164). Münster: Waxmann.
- Schütze, F. (1987). Symbolischer Interaktionismus. In U. Ammon, N. Dittmar & K. J. Mattheier (Hrsg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (S. 387–420). Berlin, New York: de Gruyter.
- Schütze, F. (2002). Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In I. Keim & W. Schütte (Hrsg.), *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag* (S. 57–83). Tübingen: Narr.
- Schütze, F. (2016a). Das Konzept der Sozialen Welt. Teil 1: Definition und historische Wurzeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 74–88). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Schütze, F. (2016b). Das Konzept der Sozialen Welt. Teil 2: Theoretische Ausformung und Weiterentwicklung. In: M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 88–106). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Star, S. & Griesemer, J. (1989). Institutional Ecology, „Translations“ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19 (3), 387–420.
- Strauss, A. L. (1978). A Social World Perspective. In N. K. Denzin (Hrsg.), *Studies in Symbolic Interaction*, Bd. 1 (S. 119–128). Greenwich.
- Strauss, A. L. (1979). *Social Worlds and Spatial Processes: An analytic Perspective*. University of California San Francisco: Department of Social and Behavioral Science. Abgerufen am 16. Mai 2016 von http://dne2.ucsf.edu/public/anselmstrauss/pdf/work-socworlds_spatial.pdf
- Strauss, A. L. (1982). Social Worlds and Legitimation Processes. In N. K. Denzin (Hrsg.), *Studies in Symbolic Interaction*, Bd. 4 (S. 171–190). Greenwich.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are? The Changing Identities of Professional Administrators and Managers in UK Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28 (2), 159–171.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 377–396.
- Whitchurch, C. (2010). Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (4), 9–22.
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30 (1), 28–42.
- Witzel, A. (1996). Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 49–76). Baden-Baden: Nomos.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview. Principles and practice*. London: SAGE.
- Wolf, S. (2011). *Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Entwicklung eines Erklärungsmodells unter Berücksichtigung des Hochschulimages*. Wiesbaden: Gabler.
- Zink, F. (2013). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Die Akteure und ihre Themen in interinstitutionellen Aushandlungsprozessen im Kontext kooperativer Angebotsentwicklung. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens* (S. 133–156). Wiesbaden: Springer VS.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Abstrakte Darstellung sozialer Welten und Arenen	46
Abb. 2	Arena-Map Hochschulweiterbildung	52

Autorin

Dr.in Maria Kondratjuk leitet und koordiniert ein Promotionskolleg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie ist zudem die Geschäftsführung des Zentrums für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung in Magdeburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lehr-/Lernprozesse in der Erwachsenenbildung/Hochschulweiterbildung/Hochschulbildung, Methoden und Methodologien qualitativer Forschung sowie kritische Bildungsforschung und Wissenschaftstheorie.

Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive

CAROLIN ALEXANDER

Abstract

Im Zuge tief greifender gesellschaftsstruktureller Transformationsprozesse erhält eine relationslogische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung besondere Aufmerksamkeit. Vor dem Hintergrund steigender Komplexität und Kontingenz genügt es nicht mehr, Wissensformen und -bestände nur disziplinär vorauszusetzen, vielmehr sind sie in ihrer Selbstverständlichkeit zu hinterfragen. Mit einer relationslogischen Perspektive wird wissenschaftliche Weiterbildung als Kontaktstelle differenter Wissensbereiche in den Blick genommen. Danach werden ausgewählte Konzepte wissenschaftlicher Weiterbildung auf die ihnen zugrunde liegenden Konstitutionsbedingungen untersucht. Mit einer solchen relationslogischen Perspektive auf die Konstitutionsbedingungen werden die kategorialen Grundannahmen wissenschaftlicher Weiterbildung adressiert und als forschungsrelevant erachtet. Eine relationale Sichtung zielt auf die strukturellen Beziehungsaspekte zwischen den unterschiedlichen Wissensformen und -bereichen wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei stellt sich die Frage, wie sich Konzepte wissenschaftlicher Weiterbildung mit Blick auf eine relationslogische Auseinandersetzung resystematisieren lassen und welche Konsequenzen daraus für die zukünftige Konzeptionierung wissenschaftlicher Weiterbildung folgen.

Schlagworte: wissenschaftliche Weiterbildung, Relationalität, Transformationsgesellschaft

1 Problemeröffnung

Wissenschaftliche Weiterbildung fungiert als Kontaktstelle unterschiedlicher Formen von Wissen (z. B. lebensweltorientiertes Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen). Dabei liegen in der Weiterbildungsforschung bereits Annahmen vor, die diese Kontaktstelle als ein bestimmtes „Ins-Verhältnis-Setzen“ beschreiben: als „Kooperationsmodell“ (Schäfer, 1988), als „Dialog zwischen Theorie und Praxis“ (Dick, 2010; Faulstich, 2006: „Öffentliche Wissenschaft“), als „reflexive Verschränkung und wechselseitige Bezogenheit“ (Baumhauer, 2017), als „nicht hierarchisierte Relationierung“ (Dewe, 2017) oder als „Interaktive Professionalisierung“ (Walber & Jütte, 2015).

In dieser exemplarischen Auswahl werden Hintergrundannahmen von Konzepten wissenschaftlicher Weiterbildung sichtbar: die kategoriale Entscheidung, wie die unterschiedlichen Wissensformen zunächst in ihrer Strukturdifferenz bestimmt, danach in einer bestimmten Form von Relation zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und schließlich in ihrer jeweiligen relationstheoretischen Bezugnahme konzeptionell zu gestalten sind.

Interessanterweise wird zwar die Relevanz eines Beziehungsverhältnisses implizit erkennbar – als „Kooperation“, „Dialog“, „Verschränkung“, „Bezogenheit“ –, jedoch werden die der Relation zugrunde liegenden jeweiligen Konstitutionsbedingungen auf der Ebene kategorialer Vorannahmen nur wenig bis kaum thematisiert. Konstitutionsbedingungen meinen im Rahmen dieser Auseinandersetzung die Hintergrundannahmen (Schaller, 2012; Emirbayer, 1997), inwiefern auf einer strukturellen Ebene Relation verstanden wird. Die Klärung dieser Konstitutionsbedingungen stellt eine notwendige Voraussetzung dar, wenn es sich um die systematische Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung und ihrer Wissensbestände im Kontext lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter handelt. Insbesondere für die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext gesellschaftsstruktureller Transformation (vgl. Schäffter, 2001; Schäffter, 2014) ist es nicht hinnehmbar, sich weiterhin der Klärung ihrer Konstitutionsbedingungen zu entziehen (vgl. Schäffter, 2014). Neben empirischen Erprobungen lohnt es sich, einen Blick auf ihre jeweiligen epistemologischen Profile und Fundamente zu werfen (Bachelard, 1980). Eine verkürzte Auseinandersetzung mit den je implizit vorausgesetzten „Weisen der Bezugnahme“, das heißt den Konstitutionsbedingungen des Beziehungsverhältnisses, verhindert einen tief gehenden Zugang, wissenschaftliche Weiterbildung als pädagogisches Praxisfeld operationalisierbar zu machen. Denn über die Änderung der Blickrichtung auf die Konstitutionsbedingungen werden „Bedingungen der Möglichkeiten“ aus der Latenz gehoben und erkenntnistheoretisch fruchtbar. Im Rückgriff auf Hans-Jörg Rheinberger kann festgehalten werden, dass „die Frage [...] jetzt vielmehr den Bedingungen (gilt), die geschaffen wurden oder geschaffen werden müssen, um Gegenstände unter jeweils zu bestimmenden Umständen zu Gegenständen empirischen Wissens zu machen“ (Rheinberger, 2007, S. 12). Mit Rheinberger und einer Perspektive der historischen Epistemologie wird hier die These unterstützt, dass sich die in den Blick zu nehmenden Konstitutiva und damit die Gegenstände wandeln (Rheinberger, 2007).

Eine relationslogische Perspektive, so wie sie im Folgenden vorgeführt wird, zielt auf die strukturellen Beziehungsaspekte wissenschaftlicher Weiterbildung als Kontaktstelle unterschiedlicher Wissensbereiche. Dies impliziert eine Untersuchung der jeweils zum Einsatz gebrachten impliziten Annahmen, vor denen die verschiedenen Wissensbereiche in ein Beziehungsverhältnis gebracht werden. Als Analyseheuristik fungiert eine Unterscheidung, die dieses Verhältnis der Wissensbereiche entweder als *substanzialistisch* oder *topologisch* begreift. Substanzialistisch beschreibt eine Form von Beziehung, in der vorausgesetzte, weitestgehend fixierte Relata durch eine nachträglich entworfene Relation in ein Verhältnis gesetzt werden. Demnach

werden sie bereits vor ihrer In-Beziehung-Setzung als für sich bestehend angenommen (Schaaf, 1985, S. 131). Die Relation hat insofern nur eine nachträgliche, unwesentliche Bedeutung. Wissenschaftliche Weiterbildung substanzialistisch gefasst, fungiert als symbiotischer Schnittstellentypus (Schäffter, 2017, S. 255), in dem zwar eine Zusammenführung differenter Wissensformen stattfindet, diese jedoch keinerlei grundsätzliche Auswirkungen auf die Institution Wissenschaft und auf die Konzeptualisierung und praktische Durchführung von Forschung haben (ebd.). Es handelt sich vielmehr um ein Verständnis wissenschaftlicher Weiterbildung, welches einerseits einen produktförmig zugeschnittenen Wissenstransfer anstrebt (entsprechend einem Sender-Empfänger-Modell) und zum anderen vorsieht, Befunde in vorhandene disziplinäre Deutungshorizonte einzuhegen (ebd., S. 223). Über eine Kontingenzzperspektive auf die Konstitutionsbedingungen von Konzepten wissenschaftlicher Weiterbildung wird nun zweierlei sichtbar: Zunächst zeigt sich, dass eine als substanzialistisch verfestigte Vorstellung von Konzepten wissenschaftlicher Weiterbildung nur eine Variante ist, aber auch anders möglich sein kann. Darüber hinaus revisibilisiert eine Kontingenzzperspektive alternative Sichtweisen der Konzeptionalisierung, z. B. einen Perspektivwechsel zur wissenschaftlichen Weiterbildung in einem topologischen Deutungshorizont. Wissenschaftliche Weiterbildung aus topologischer Perspektive verweist auf eine bestimmte Sichtweise ihrer Funktion als Kontaktstelle verschiedener Wissensformen, nämlich mit dem Primat der Relation. Wenn in substanzialistischen Deutungsweisen die Relata einen Vorrang vor der Relation erhalten, nimmt eine topologische Perspektive die Relationen in den Blick. Wissenschaftliche Weiterbildung wird nun vom „Zwischen“ her gedacht (vgl. Günzel, 2017, S. 115). In Anschluss an S. Günzels reformulierten kulturwissenschaftlichen Topologiebegriff werden die Relata durch eine Kontingenzzperspektive auf ihre Konstitutionsbedingungen in ihrem Selbststand hinterfragt. Sie konstituieren sich erst aus ihrem jeweiligen „Ins-Verhältnis-Setzen“ (Günzel, 2008). Die Relevanz eines topologischen Verständnisses zeigt sich in einem Perspektivwechsel auf Produktion von (Bildungs-)Raum (vgl. Tulatz, 2018, S. 38). Mit der Ermöglichung einer Sichtweise auf die jeweiligen Hintergrundannahmen der unterschiedlichen Weisen von Relation wird wissenschaftliche Weiterbildung als Möglichkeitsraum eigens hervor-gebrachter Relata (z. B. Wissensformen) operationalisierbar.

Mit einer relationslogischen Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung wird es möglich, sich mit folgenden Fragestellungen auseinanderzusetzen:

1. Bestimmung der *Relata* (vertikale Dimension): Wissenschaftliche Weiterbildung wird in den angeführten Konzepten als Kontaktstelle durch die Relation bestimmter Relata (z. B. Wissensformen, Funktionssysteme, Wissenschaft, Praxis, Akteure etc.) beschrieben. Es stellt sich grundsätzlich die Frage, mit welcher Begründung welche Relata zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und auf welche Hintergrundannahmen dabei abgehoben wird.
2. Form der *strukturellen Beziehung* (horizontale Dimension): Wird wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer Funktion als Kontaktstelle *substanzialistisch* begrif-

fen, in der von den Relata her gedacht wird, oder *topologisch*, in der die Relation eine besondere Bedeutung erhält?

Vor diesem Hintergrund zeigt sich ein Desiderat einer kategorialen Systematisierung nach relationslogischen Aspekten der unterschiedlichen Diskurse von wissenschaftlicher Weiterbildung und ihrer strukturellen Beziehung differenter Wissensbereiche.

2 Vorgehensweise

Zunächst wird im Folgenden eine zentrale Grundlinie meiner Argumentation skizziert. Anhand von zwei eingangs bereits benannten Konzepten, der „Interaktiven Professionalisierung“ nach Walber und Jütte und des „Kooperationsmodells“ nach Schäfer, soll mit einer relationslogischen Perspektive deren Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als Kontaktstelle exemplarisch gedeutet werden. Mit diesen beiden Ansätzen lässt sich besonders eindringlich der Aspekt der Relation von wissenschaftlicher Weiterbildung als ein spezifisches Ins-Verhältnis-Setzen herausstellen. Der Blick auf die strukturellen Beziehungsaspekte ermöglicht eine Vergleichbarkeit der ausgewählten Konzepte hinsichtlich der Frage nach den (1) ins Verhältnis gesetzten Relata und (2) nach der spezifischen Form ihres zugrunde liegenden Beziehungsverhältnisses. Dazu werden beide Ansätze zunächst jeweils deskriptiv rekonstruiert, um sie anschließend relationslogisch zu deuten. Mit dieser exemplarischen relationslogischen Deutung soll der Versuch unternommen werden, eine Sichtweise zu eröffnen, mit der auf Strukturprobleme aufmerksam gemacht werden kann. Es geht keineswegs um eine belehrende Kritik oder um intendierte Lösungsvorschläge und Praxisbezüge. Lediglich eine relationslogische Sensibilisierung und die Hinwendung zu den Konstitutionsbedingungen stehen im Mittelpunkt dieser exemplarischen Deutung. Die anhand der beiden Beispiele aufgezeigte relationslogische Problematisierung lässt sich vor dem Begründungsrahmen gesellschaftsstruktureller Transformationsprozesse in eine Analyseheuristik überführen. Mit der Frage, wie sich wissenschaftliche Weiterbildung vor dem Hintergrund gesellschaftsstruktureller Transformationsprozesse konstituiert, wird die Relevanz eines topologischen Perspektivwechsels auf wissenschaftliche Weiterbildung gerahmt. Ziel ist es, relationstheoretisch zu informieren und zu einem tiefer gehenden Blick auf die jeweiligen Konstitutionsbedingungen von Relationalität anzuregen.

3 Eine relationslogische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung

3.1 „Interaktive Professionalisierung“ (Walber & Jütte, 2015)

3.1.1 Rekonstruierende Deskription

Mit dem Konzept der „Interaktiven Professionalisierung“ verweisen die Autoren auf eine relationale Perspektive von Professionalisierung in der Hochschulweiterbildung. „Dabei geht es um die Beziehungen und Interaktionen zwischen einer bestimmten Anzahl von Elementen¹ und/oder Akteuren, wobei hier ein besonderes Augenmerk auf Formen der Interaktion geworfen wird“ (Jütte & Walber, 2010, S. 92). Beziehungen meinen in diesem Zusammenhang „Interaktionssysteme“, in denen die Beteiligten in unterschiedlichen Konstellationen interagieren. „Dazu gehören wechselseitige Zuschreibungen, die unterschiedlichen Beziehungsebenen und Erzählungen der jeweiligen Akteure“ (Walber & Jütte, 2015, S. 62). Die Grundannahme bezieht sich auf professionelles Wissen, welches durch einen reflexiven Austausch von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession entsteht (vgl. Walber & Jütte, 2015, S. 49). Die Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung besteht dann darin, entsprechende „Interaktionsräume“ zu schaffen, um systematisch Bezüge zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen zu ermöglichen (ebd., S. 51). Das Konzept folgt einem systemtheoretischen Ansatz, in dem Wissenschaft und Praxis als je eigene Funktionssysteme angesehen werden. Folglich werden sie als „zwei voneinander getrennte selbstorganisierte Systeme“ (ebd., S. 50) beschrieben, wobei das Wissenschaftssystem wissenschaftliches Wissen und das Praxissystem Praxiswissen produziert. Die Entstehung von professionellem Wissen vollzieht sich allerdings in einem eigenen Professionalisierungssystem, und zwar durch Kommunikation zwischen Vertreter_innen des Wissenschafts- und Praxissystems. In Anlehnung an Dewe et al. (1992) gehen die Autoren davon aus, dass professionelles Wissen in Abgrenzung zu Wissenschaft und Praxis eine eigenständige dritte Wissensform darstellt, die sich nicht, wie bislang angenommen, aus der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis ergibt, sondern in der konkreten Begegnung der jeweiligen Akteure (vgl. Jütte & Walber, 2010, S. 94). Das professionelle Wissen wird unter der Einbeziehung der „blinden Flecken“ der jeweils anderen Seite generiert. Die interaktiven Dynamiken sind konstitutiv für das professionelle Wissen. Die Voraussetzung für eine produktive Relationierung der beiden Bezugssysteme ist die Auflösung ihrer Dualität hin zu einem „komplementären Verhältnis“ (ebd.). Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage nach den didaktischen Anforderungen, inwiefern ein „Relationierungshandeln“ zwischen den Vertreter_innen des Wissenschafts- und Praxissystems gestaltet sein kann. Dieser Perspektive liegt ein Lehr-Lern-Interaktionsmodell (Walber, 2007) zugrunde, indem über wechselseitiges Beobachten und

1 Jütte und Walber beziehen sich hierbei auf die Verwendung spezifischer Formen digitaler Medien (vgl. Jütte & Walber, 2010, S. 92).

Verstehen eine stabile interaktive Wechselbeziehung entstehen soll. Dabei treten die interagierenden Subjekte in einen kommunikativen Austausch, in dem neben relevanten Sachthemen auch je problembehaftete Praxissituationen des Professionsfeldes behandelt werden. „Praxisanforderungen werden somit im Modus der Wissenschaft bearbeitet“ (ebd., S. 59). In der didaktischen Reflexion werden Möglichkeitsräume eröffnet, in denen die unterschiedlichen Systemkonstruktionen hinterfragt und anschlussfähig werden (ebd., S. 58). „Auf diese Weise können wissenschaftliche Erkenntnisse mit der aktuellen pädagogischen Praxis relational reflektiert werden“ (Jütte & Walber, 2010, S. 93). Walber und Jütte rücken mit dem Konzept der „Interaktiven Professionalisierung“ die Analyse und Reflexion über die Bedingungsfaktoren wissenschaftlicher Weiterbildung in den Blick. Dabei geht es ihnen darum, durch die Fokussierung und Analyse der Beziehungsstrukturen zwischen den Akteuren im Professionalisierungssystem die Didaktik der Hochschulweiterbildung über die bloße „Durchführungsebene“ hinaus auf eine Ermöglichungsebene zu beziehen (vgl. Walber & Jütte, 2015, S. 62). Demnach stehen didaktische Relationierungen zwischen den Vertreter_innen der Funktionssysteme Wissenschaft und Praxis (z. B.: deren Beziehungskonstruktionen oder Kommunikationsformen) im Mittelpunkt der Betrachtungen (ebd., S. 62).

3.1.2 Relationslogische Perspektive

Vor dem Hintergrund einer relationslogischen Deutung stellt sich die Frage nach der dem Konzept der „Interaktiven Professionalisierung“ zugrunde liegenden konkreten Begriffsbestimmung von Relationierung. Der Begriff der Relationierung beschreibt bei Walber und Jütte, wie bereits ausgeführt, die Beziehungsstrukturen zwischen den Akteuren im Professionalisierungssystem. Dabei verwenden die Autoren zur Beschreibung der Beziehungsgefüge unterschiedliche Begrifflichkeiten wie „Interaktion“, „Kooperation“, „Kopplung“, „Interdependenz“, „Wechselbezug“ oder „dialogisch“. Relationierungen scheinen hier Beziehungsstrukturen zwischen Personen zu adressieren, wobei die herangezogenen Begriffe synonym verwendet werden. Durch die differenten Bezeichnungen der Beziehung zwischen den Akteuren, die zwar allesamt ein bestimmtes Ins-Verhältnis-Setzen meinen, jedoch unterschiedliche Akzentuierungen aufweisen, fällt eine erkenntnisleitende Bestimmung von „Relationierung“ schwer. In einer vertikalen Dimension kann die erste Frage (1) nach den ins Verhältnis gesetzten Relata nicht eindeutig beantwortet werden. Personen treten als Vertreter_innen der Funktionssysteme Wissenschaft und Praxis in einen kommunikativen Austausch. Ihnen werden als Wissensträger_innen die entsprechenden Wissensformen ihres jeweiligen Funktionssystems zugeschrieben (vgl. Walber & Jütte, 2015, S. 50). Demnach finden die Relationierungen zwischen „Personen“ statt. An anderer Stelle geht es um die Herstellung von Bezügen zwischen den Funktionssystemen Wissenschaft und Praxis oder um die „Verknüpfung der beiden Wissensarten“ Praxiswissen und wissenschaftliches Wissen zu einem „komplementären Verhältnis“ (ebd.). Obgleich das „Relationierungshandeln“ (ebd., S. 56) zwischen den Akteuren im Vordergrund steht, werden darüber hinaus weitere Relata wie Funk-

tionssysteme und Wissensformen in ein Verhältnis gesetzt. Offen bleibt eine Bestimmung der Form von Relationierung auf den angeführten Ebenen. Denn je nachdem, welche Relata in ein Verhältnis gesetzt werden, ändern sich die Bedingungen ihrer Bezugnahme entsprechend der je kategorialen Ebene. Im Zuge der zweiten Fragestellung (2) nach dem dem Konzept zugrunde liegenden strukturellen Beziehungsverhältnis lässt sich festhalten, dass die relationale Denkfigur in einem substanzialistischen Deutungshorizont verortet wird. Erfolgt die Beschreibung von Relationierung auf der Ebene der Vertreter_innen der jeweiligen Funktionssysteme, werden ihnen eben als Repräsentanten dieser die entsprechenden Wissensformen zugeschrieben. So tragen Vertreter_innen aus dem Praxissystem Praxiswissen und Vertreter_innen aus dem Wissenschaftssystem wissenschaftliches Wissen. Es stellt sich aus einer relationslogischen Perspektive die Frage, ob aufgrund dieser eindeutigen vorwegnehmenden Zuschreibungen der Wissensformen und vor dem Hintergrund relativ stabiler Funktionssysteme (ebd., S. 50) ein neues „professionelles Wissen“ überhaupt entstehen kann. Ist es möglich, eine eindeutige Zuschreibung von Wissensformen im Vorfeld vorzunehmen und damit auszuschließen, dass Praxiswissen theorieimmanent sein kann sowie vice versa (Tulatz, 2018)? Gelingt es, die neu entstandene Form von Wissen stets als „Professionswissen“² zu markieren? Die Autoren weisen darauf hin, dass eine Verknüpfung der beiden Wissensformen notwendig sei, um die Überwindung der Dualität von Wissenschaft und Praxis zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 50).

Dass eine derartige Konzeptualisierung schwierig ist, zeigt sich bei dem Vorschlag der Autoren. Mit der Zuschreibung der Wissensformen und deren eindeutiger Zuordnung zu den Funktionssystemen Wissenschaft und Praxis werden die Relata als vorausgesetzte unhinterfragte Entitäten ins Verhältnis gesetzt. Es zeigt sich ein relationslogisches Deutungsangebot, welches durch verfestigte Vorannahmen als eine substanzialistische Beziehungsstruktur gedeutet werden kann. Bezug nehmend auf die vorab ausgeführte Einnahme einer Kontingenzperspektive auf die Konstitutionsbedingungen der Relation differenter Wissensformen, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass intensiv am Perspektivwechsel gearbeitet wird, gleichwohl noch nicht hinreichend erfolgt. Die Funktionssysteme, in die deren Vertreter_innen mit dem neu erlangten „professionellen Wissen“ zurückkehren (vgl. Walber & Jütte, 2015, S. 56), werden von den Autoren als relativ stabile autopoietische Systeme beschrieben, die nur geringfügige Irritationen zulassen (vgl. Walber & Jütte, 2015, S. 50; Jütte & Walber, 2010, S. 93). Diese Voraussetzung erschwert einen Blickwechsel auf die strukturelle Potenzialität der Bedingungen von Prozessen der Wissensgenerierung unter der Relation differenter Wissensformen. Es stellt sich die Frage, inwiefern eine neue Form von Wissen aus festen Beständen und Deutungszusammenhängen entstehen kann und wenn ja, wie sie sich wiederum in diesen etablieren kann. Ist eine Reflexion des erworbenen Professionswissens in dem jeweiligen eige-

2 Professionswissen entsteht in entsprechenden Lernszenarien, in denen situationsorientierte Problemstellungen bearbeitet werden, die „in der Praxis generiertes Erfahrungswissen und wissenschaftliche Erkenntnisse systematisch miteinander verknüpf(en). Durch die wechselseitige Anwendung und Reflexion entsteht Professionswissen im Sinne von wissenschaftlich reflektierter Handlungskompetenz“ (Walber & Jütte, 2015, S. 60).

nen Funktionssystem, so wie es die Autoren vorsehen (vgl. Walber & Jütte, 2015, S. 56), konzeptuell möglich?

Versteht man den Vorschlag von Walber und Jütte als Arbeit an einer relationalen Perspektive im Kontext von wissenschaftlicher Weiterbildung, so weist ihre Perspektive bereits in eine Richtung, die es nun weiter auszuarbeiten gilt. Ihre Darlegung ist konstitutiv, um weitere Schritte derart realisieren zu können.

3.2 „Kooperationsmodell“ (Schäfer, 1988)

3.2.1 Rekonstruierende Deskription

Erich Schäfers Ausarbeitung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Kooperationsmodell obliegt den gesellschaftsstrukturellen und bildungspolitischen Wandlungsprozessen, aufgrund derer wissenschaftliche Weiterbildung als „Reformstrategie“ gekennzeichnet wird. Sie trägt die intendierte Zielsetzung, einen bislang nicht vorhandenen Übergang zwischen Hochschule und Gesellschaft zu schaffen. Als Brücke zwischen tertiärem und quartärem Sektor leitet die wissenschaftliche Weiterbildung einen „wechselseitigen Lernprozess zwischen Vertretern der Wissenschaft und der gesellschaftlichen Praxis“ (Schäfer, 1988, S. 20) ein. Die wachsende Relevanz von wissenschaftlichen Erkenntnissen für die Bewältigung lebenspraktischer Probleme beschreibt einen Bildungsprozess mit dem Charakteristikum der Anforderung eines permanenten Bildungsauftrags an das Individuum (vgl. Schäfer, 1988, S. 250). Die Herausforderungen des „naturwüchsigen Prozesses lebenslangen Lernens“ (ebd., S. 249) stellen die Erwachsenenbildung laut Schäfer vor die Aufgabe, geeignete Modelle wissenschaftlicher Weiterbildung zu entwickeln. Soll die wissenschaftliche Weiterbildung als gesellschaftliche Innovationsstrategie fungieren, bedarf es gewisser „Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Realisation in Form von bildungs- und hochschulpolitischen Veränderungen“ (Schäfer, 1988, S. 27). Er verweist auf ein bestimmtes Verhältnis von wissenschaftlicher Weiterbildung, Bildungssystem und Gesellschaft. „Wissenschaftliche Weiterbildung ist Teil des gesellschaftlichen Erneuerungsprozesses, der seinerseits das Bildungssystem mit einschließt und von diesem zugleich abhängt. Erst in der Interdependenz dieser beiden Prozesse kann wissenschaftliche Weiterbildung ihr Innovationspotential entfalten“ (ebd.). Wenn Schäfer die wissenschaftliche Weiterbildung als Dienstleisterin bezeichnet (vgl. Schäfer, 1988, S. 27), warnt er vor der Gefahr eines eindimensionalen Verhältnisses zur Gesellschaft. „Wissenschaftliche Weiterbildung ist eben nicht nur ein Prozeß der gesellschaftlichen Aneignung von Wissenschaft, sondern auch umgekehrt eine Chance zur wissenschaftlichen Aneignung von gesellschaftlicher Praxis“ (ebd., S. 248). Wissenschaftliche Weiterbildung ist Schäfer zufolge einerseits als Instrument zur Professionalisierung der beruflichen Praxis gekennzeichnet und andererseits als Strategie zur Ausweitung des Praxisbezugs von Wissenschaft (ebd., S. 119). Professionalisierung und Praxisbezug vollziehen sich dabei in einem wechselseitigen Prozess, der sich lediglich vor dem Hintergrund eines kooperativen und kommunikativen Verhältnisses der Beteiligten realisieren kann. Basierend auf diesen Grund-

annahmen arbeitet Schäfer das Kooperationsmodell als adäquates Organisationsmodell wissenschaftlicher Weiterbildung heraus, welches dadurch gekennzeichnet ist, dass Wissenschaft und Praxis gemeinsam ihre Interessen und Fragen einbringen sowie gemeinsam geeignete Formen der Bearbeitung dieser finden. Wissensproduktion, -diffusion, -umsetzung und -anwendung durchdringen sich gegenseitig und bilden ein integratives Vorgehen im Lernprozess der Beteiligten (ebd., S. 99). „Es ist ein konstitutives Merkmal für eine gelungene Kooperation, wenn ‚Wissenschaft‘ und ‚Praxis‘ gleichermaßen von sich behaupten können, Subjekt des Lernprozesses zu sein“ (ebd., S. 90). Im Mittelpunkt der Relationierung von Wissenschaft und Praxis steht die Entwicklung und Pflege einer systematischen und kontinuierlichen Beziehung zwischen den Beteiligten aus dem Hochschulbereich und gesellschaftlichen Praxisbereichen (ebd., S. 89). Der Begriff der Beziehung meint auch in diesem Fall ein bestimmtes Verhältnis zwischen Beteiligten aus der Wissenschaft und der Praxis. Dieses Verhältnis beschreibt Schäfer als egalitäre Beziehungsstruktur. In Abgrenzung zum „Wissenschaftstransfer“, welchen Schäfer als eine Einwegkommunikation kennzeichnet, die in ihrer Dolmetscherfunktion Wissenschaftssprache in Verwendungssprache übersetzt, ist wissenschaftliche Weiterbildung durch eine dialogische Kommunikationsstruktur charakterisiert (ebd., S. 247). Die „egalitäre Beziehungsstruktur“ meint in diesem Zusammenhang eine „beidseitige Eröffnung der Problemhorizonte“ aus Wissenschaft und Praxis (ebd.). In Anschluss an Nowotny (1975) greift Schäfer u. a. das Prinzip der Relevierung auf, in dem die thematische Relevanz innerhalb wissenschaftlicher Weiterbildung gemeinsam erzeugt wird. Dies gelingt „durch die Vermittlung von Fragestellung aus der Praxis an die Wissenschaft und umgekehrt“ (ebd.). Um die Vermittlungsaufgabe wissenschaftlicher Weiterbildung genauer zu fassen, beschreibt Schäfer diese als „Medium individueller Transformationsprozesse“. Diese beziehen sich auf personale Lernprozesse (Mikroebene) und beschreiben einen gemeinsamen Handlungsprozess, in dem Lehrende und Lernende Gelegenheiten der „wechselseitigen Durchdringung praktischer und theoretischer Wissensbestände und Deutungsmuster“ (ebd., S. 251) schaffen. Obgleich Schäfer sich in seinen Ausführungen vornehmlich auf eine individuelle Ebene im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung bezieht, merkt er an, dass Transformationsprozesse ebenso auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene stattfinden, die sich gegenseitig sogar bedingen. „Wissenschaftliche Weiterbildung ist somit als Teil umfassender Transformationsprozesse zu begreifen“ (ebd.).

3.2.2 Relationslogische Perspektive

In einer relationslogischen Perspektive auf das „Kooperationsmodell“ nach Schäfer liegt der Fokus auf den strukturellen Beziehungsaspekten seines Konzepts. Auch in diesem Fall kann durch die relationslogische Deutung (1) nach den Relata und (2) nach der spezifischen Form des zugrunde liegenden Beziehungsverhältnisses gefragt werden. Das „Kooperationsmodell“ bildet laut Schäfer die geeignetste Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung. In seinen Ausführungen zu den Beziehungsstrukturen von „Wissenschaft“ und „Praxis“ beschreibt Schäfer stets die

Beziehungen zwischen Einzelpersonen, die als Beteiligte entweder dem Hochschulbereich oder gesellschaftlichen Praxisbereichen „angehören“ (ebd., u. a. S. 89). Die „Wissenschaft-Praxis-Beziehung“ wird durch die Beschreibung von Beziehungsstrukturen zwischen den Beteiligten aus den jeweiligen „Bereichen“ auf einer individuellen Ebene fassbar gemacht. Auch die Ebene der Wissensgenerierung wird von Schäfer als ein „integratives Vorgehen“ im Lernprozess zwischen den beteiligten Personen aus „Wissenschaft“ und „Praxis“ beschrieben (ebd., S. 99). Den Vorgang der Wissensproduktion erweitert Schäfer um die Prozesse der Wissensdiffusion und Wissensumsetzung und fasst diese als ganzheitliches Merkmal des Kooperationsmodells zusammen. Demzufolge obliegt aufgrund der „egalitären Beziehungsstruktur“ keiner der beteiligten Seiten (der Wissenschaft oder Praxis) ein Vorrang bezüglich der einzelnen Prozesse, „den beteiligten Partnern (wird) eine ständige Perspektivverschränkung abverlangt“ (ebd.,). Selbst wenn an dieser Stelle eine nicht hierarchisierte Relation innerhalb der Wissensgenerierung durchscheint, verbleibt die Ausführung Schäfers auf einer deskriptiv-didaktischen Ebene normativer Zielbeschreibung. Wenn Schäfer die wissenschaftliche Weiterbildung in seinem Kooperationsmodell als „Medium individueller Transformationsprozesse“ (ebd., S. 248) fasst, verweist dies stellvertretend auf die kategorial höhere Ebene von „Wissenschaft“ und „Praxis“. Die Beteiligten aus den Wissenschafts- und Praxisbereichen agieren in einem Kooperationsmodell, und damit befinden sich auch „Wissenschaft“ und „Praxis“ in einem Kooperationsmodell. „Wissenschaft und Praxis bringen ihre Fragen, Probleme, Interessen ein und entscheiden dann gemeinsam“ (ebd., S. 89). Hinsichtlich der ersten Frage (1) nach den zueinander ins Verhältnis gesetzten Relata kann keine eindeutige Zuordnung unternommen werden. Je nachdem, ob Personen in ein Verhältnis gesetzt werden oder übergeordnete Bereiche wie „Wissenschaft“ und „Praxis“, ergeben sich je differente Voraussetzungen und Bedingungen ihrer Relation. Es stellt sich die Frage, inwiefern es gelingen kann, die Beziehungsebene von Einzelpersonen auf eine andere kategoriale Beziehungsebene wie die von „Wissenschaft“ und „Praxis“ zu übersetzen. Im Zuge der zweiten Frage (2) nach dem spezifischen Beziehungsverhältnis ist festzustellen, dass der Aspekt der Beziehung in unterschiedlichen Formen beschrieben wird. Die angeführten Begriffe: „Beziehung“, „Transformation“, „Vermittlung“, „Kooperation“ verweisen allesamt auf eine bestimmte Form von Relation. In ihrer Differenz, ihren Voraussetzungen, Bedingungen und Wirkzusammenhängen bleiben diese Relationsbegriffe jedoch unausgeführt. Dies erschwert eine Bestimmung der Form des jeweiligen Beziehungsverhältnisses. Gleichwohl Schäfer mit dem Kooperationsmodell ein tief relationales Denken aufweist, wird nicht deutlich, ob es sich dabei um ein topologisches Verständnis handelt oder in einem substanzialistischen Deutungszusammenhang einer Interaktionsbeziehung zwischen getrennten Entitäten verbleibt. Wie auch in dem Konzept der „Interaktiven Professionalisierung“ von Walber und Jütte (2015) werden zwei als autonom vorausgesetzte Relata auf einer personalen Ebene in ein Verhältnis gesetzt. In einer topologischen Deutung konstituieren sich beide Relata hingegen erst aus der Relation. Zwar merkt Schäfer an, dass es einer „beidseitigen Eröffnung

der Problemhorizonte“ bedarf (dies könnte auf eine Kontingenzgewinnung hinweisen), um gemeinsam Fragestellungen zu generieren, führt dies jedoch nicht auf einer strukturellen Ebene aus. Damit wird die Möglichkeit einer Bestimmung der jeweiligen Konstitutiva verschlossen.

Mit einer relationslogischen Perspektive konnte bei beiden Konzepten auf einer strukturellen Ebene eine relational informierte Auslegung sichtbar gemacht werden. Sowohl in der vertikalen als auch in der horizontalen Dimension weisen die Vorschläge der Autoren bereits in eine Richtung, auf die es aufzusetzen gilt, um die aus einer relationslogischen Perspektive klärungsbedürftigen Stellen tiefgreifender auszuarbeiten.

4 Wissenschaftliche Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft – ein topologischer Perspektivwechsel

Wenn die vorangegangene exemplarische Deutung die Relevanz einer relationslogischen und struktursensiblen Sicht aufgezeigt hat, wird im Folgenden der Begründungsrahmen eines topologischen Perspektivwechsels auf wissenschaftliche Weiterbildung gesetzt. Vor dem gesellschaftsstrukturellen Hintergrund einer „Transformationsgesellschaft“³ und einer „sich in immer neuen Schüben gesellschaftlicher Differenzierung ausweitenden Potentialität“ (Schäffter, 2001, S. 5) kann die Relation differenter Wissensformen auch innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht mehr nur als gesetzt (substantialistisch) betrachtet werden. Dies wäre möglich unter einigermaßen stabilen Kontextbedingungen. „[E]s reicht nicht mehr aus, immer nur neue Varianten von Weiterbildungsangeboten aufzulegen, die letztlich dann doch demselben Selbstverständnis und Grundmuster institutionalisierten Lernens des Unterrichts und der Instruktion folgen. Notwendig wird hingegen eine Neubestimmung der Funktion [...], die der gegenwärtigen strukturellen Transformation der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht werden“ (Schäffter, 2001, S. 3). Die Dynamik der strukturellen Transformation besteht in einer „enormen Steigerung der Möglichkeiten, aus einer dramatischen Freisetzung von Optionen“ (Schäffter, 2001, S. 4). Die gesellschaftlichen Strukturveränderungen und der damit einhergehende expandierende Möglichkeitsraum steigern zum einen die Teilhabemöglichkeit, können jedoch auch zu Orientierungsverlust und Unübersichtlichkeit führen. Als Konsequenz dieser transformationstheoretisch gesellschaftsstrukturellen Rahmung und der damit verbundenen tieferschichtigen Wandlungsprozesse unter Zu-

3 Eine Transformationsgesellschaft kennzeichnet die Überlagerung unterschiedlicher Prozesse von Strukturwandel (ein politischer Gestaltwandel Europas, ein krisenhafter Höhepunkt betriebswirtschaftlicher Rationalisierung von Wirtschaft und Verwaltung, Strukturwandel aufgrund des Herausbildens eines integrierten Weltwirtschaftssystems, Folgen eines demografischen Wandels, Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, Legitimationskrise der gesellschaftlichen Funktionssysteme, vgl. Schäffter, 2001). Die Herausforderung einer Transformationsgesellschaft besteht in der fehlenden Synchronizität differenter Entwicklungsstränge (vgl. Schäffter, 2014).

nahme von Unsicherheit und Unbestimmtheit kann davon ausgegangen werden, dass jede disziplinäre Gegenstandsbestimmung vor kategorialen Hintergrundannahmen erfolgt, die grundsätzlich kontingent zu setzen sind und somit in ihrer Potenzialität als Ressource für weitere Entwicklungen herauszustellen sind (vgl. Schäffter, 2014). Die Einnahme einer Kontingenzzperspektive auf die Hintergrundannahmen und damit auf die Konstitutionsbedingungen von wissenschaftlicher Weiterbildung ermöglicht es, strukturelle Veränderungen wahrzunehmen und einzelne Konzepte wissenschaftlicher Weiterbildung entsprechend ihrer Relationierung von differenten Wissensformen zu thematisieren und sie im Lichte der Herausforderungen einer Transformationsgesellschaft zu diskutieren und ggf. weiterzuentwickeln. Unter dem Vorzeichen transformativer Wandlungsprozesse „wird ein wissenschaftlicher Gegenstand immer dann als ‚kontingent‘ erkennbar, wenn seine begriffliche und kategoriale Fassung auch anders möglich wird“ (Schäffter, 2012a, S. 32). Folgt man an dieser Stelle Rheinberger, bezeichnet „Kontingenz [...] nicht nur einen Spielraum des Unbestimmten, sie markiert zugleich die Bedingungen der Möglichkeit für Entwicklung und für Geschichte“ (Rheinberger, 2007, S. 23). „Die Kontingenzzperspektive erschließt damit eine strukturelle Potentialität möglicher, aber unterschiedlicher Bedingungen zur Gegenstandsbestimmung, die jede für sich relative Gültigkeit in Anspruch nehmen können“ (vgl. Schäffter, 2014, o. S.).

Mit der Idee, der Dynamik einer tief greifenden gesellschaftsstrukturellen Transformation gerecht zu werden, wird wissenschaftliche Weiterbildung mit einer relationslogischen Perspektive in einem topologischen Deutungshorizont zu erschließen versucht. Im Zuge einer topologischen Gegenstandsbestimmung wird wissenschaftliche Weiterbildung als ein radikales In-Beziehung-Setzen differenter Wissensformen gefasst. Mit dieser Herangehensweise werden die als gegeben vorausgesetzten festen Relata (z. B. Wissensformen) auf ihre Selbstständigkeit hinterfragt und als „Beziehungsbegriffe“ gefasst, die sich erst aus ihrem Beziehungskontext heraus konstituieren. Aus Sicht einer relationalen Weiterbildungsforschung konstatiert O. Schäffter (vgl. z. B. 2012b, 2017) einen längst zu beschreitenden relationslogischen Perspektivwechsel „von einer substanziell gefassten Gegenstandsbestimmung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Sinne eines Transfers von disziplinär generierten Kenntnissen und empirisch belegten Fakten hin zu kontextgebundenem Wissen aus der reflektierten Binnensicht eines praktischen Verwendungszusammenhanges“ (Schäffter, 2017, S. 229).

5 Schlussbetrachtung/Ausblick

Dieser Beitrag zielt als Hinführung zu meinem Dissertationsvorhaben auf zwei Aspekte. (1.) Zum einen wurde mit einer relationslogischen Perspektive das Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als Kontaktstelle differenter Wissensbereiche anhand zweier Konzepte („Interaktive Professionalisierung“, „Kooperationsmodell“) exemplarisch gedeutet. Zusammenfassend lässt sich konstatieren,

dass sowohl das Konzept der „Interaktiven Professionalisierung“ (Walber & Jütte) sowie das „Kooperationsmodell“ (Schäfer) ein relationales Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung aufweisen. Hier konnte angesetzt werden, um die ihrer jeweils in den Fokus gesetzten Beziehungsverhältnisse zugrunde liegenden Konstitutionsbedingungen zu untersuchen. Die relationslogische Deutung konnte strukturelle Aspekte in der (1) vertikalen (Relata) sowie der (2) horizontalen Dimension (Beziehungsverhältnis) herausstellen und problematisieren. (1) In beiden Konzepten wird die Form des Beziehungsverhältnisses auf einer personalen Ebene beschrieben, die stellvertretend „Wissenschaft“ und „Praxis“ repräsentiert. Werden in den Konzepten jeweils Beziehungsverhältnisse zwischen Personen beschrieben, agieren diese stellvertretend für ihre jeweiligen Bezugssysteme (z. B. Wissenschaft und Praxis) auf einer kategorial höheren Ebene (Makroebene). Je nachdem auf welcher kategorialen Ebene Relata in Beziehung gesetzt werden, ergeben sich entsprechend unterschiedliche Bedingungen ihrer Konstitutiva. Auf der horizontalen Ebene des Beziehungsverhältnisses (2) konnte anhand beider Konzepte verdeutlicht werden, dass der Relationsaspekt deutlich hervortritt. Aufgrund der vorausgesetzten Relata, denen nachträglich eine Relation zugewiesen wird, kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei beiden konzeptionellen Zugängen um Formen eines substanzialistischen Beziehungsverhältnisses handelt.

Des Weiteren wurde (2.) vor dem Hintergrund tiefschichtiger gesellschaftsstruktureller Transformationsprozesse die Relevanz eines topologischen Perspektivwechsels auf eine strukturelle Ebene wissenschaftlicher Weiterbildung aufgezeigt. Vor dem Hintergrund sich ereignender Wandlungsprozesse genügt es nicht mehr, Wissensformen und -bestände nur disziplinär vorzusetzen (substanzialistisch), vielmehr sind sie in ihrer Selbstständigkeit zu hinterfragen, um einen Möglichkeitsraum zu eröffnen. Erst mit der Perspektive auf die strukturelle Ebene von Relation wird „ein Blick hinter die Kulissen“ möglich. Die Sichtbarwerdung der jeweiligen Konstitutionsbedingungen gestattet die Einnahme einer Kontingenzzperspektive. Mit der gewonnenen Sichtweise „Etwas ist auch anders möglich“ kann es gelingen, wissenschaftliche Weiterbildung entsprechend den Herausforderungen gesellschaftsstruktureller Transformationsprozesse zu konzipieren und weiterzuentwickeln. Wissenschaftliche Weiterbildung als Kontaktstelle unterschiedlicher Wissensformen verläuft auf verschiedenen Ebenen (auf einer mikrodidaktischen Ebene zwischen Personen oder auch auf einer Makroebene der Programmplanung). Eine topologische Perspektive stellt die strukturellen Beziehungsaspekte wissenschaftlicher Weiterbildung (Relationen) in den Vordergrund und erlaubt somit eine tief gehende Analyse der unterschiedlichen Hintergrundannahmen bzw. Konstitutionsbedingungen ihres jeweiligen kategorialen Beziehungsverhältnisses.

Abschließend kann eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit den Konstitutionsbedingungen wissenschaftlicher Weiterbildung als Kontaktstelle unterschiedlicher Wissensbereiche als forschungsrelevant herausgestellt werden. Um entsprechend den Herausforderungen gesellschaftsstruktureller Wandlungsprozesse Formate wissenschaftlicher Weiterbildung zu konzeptionieren, scheint es notwen-

dig, einen Perspektivwechsel von einem substanzialistischen hin zu einem topologischen Deutungshorizont einzuleiten. Vor diesem Hintergrund erwäge ich – in Anschluss an eine relationale Weiterbildungsforschung (Schäffter, 2012b) – den Entwurf einer relationslogischen Analyseheuristik, mit der die wissenschaftliche Weiterbildung als Kontaktstelle differenter Wissensformen alternativ zu systematisieren versucht wird.

Literatur

- Bachelard, G. (1980). *Die Philosophie des Nein. Versuch einer Philosophie des neuen wissenschaftlichen Geistes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Lecke + Budrich.
- Dewe, B. (2017). Wissensformen nicht hierarchisieren, sondern wechselseitig anerkennen. Zur Relationierung von Praxis- bzw. Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In G. Taube, M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis* (S. 19–33). München: kopaed.
- Dick, M. (2010). Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 13–27.
- Emirbayer, M. (1997). Manifesto for a Relational Sociology. *American Journal of Sociology* (1), 281–317.
- Faulstich, P. (Hrsg.) (2006). *Öffentliche Wissenschaft – Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.
- Günzel (2009). Spatial Turn – Topographical Turn – Topological Turn. Über die Unterschiede zwischen den Paradigmen. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 219–237). Bielefeld: transcript.
- Günzel (2017). *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Jütte, W. & Walber, M. (2010). Interaktive Professionalisierung in Digitalen Sozialräumen. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 91–112). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nowotny, H. (1975). Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. In N. Stehr & R. König (Hrsg.), *Wissenschaftssoziologie – Studium und Materialien* (S. 445–456). Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 18.
- Rheinberger, H.-J. (2007). *Historische Epistemologie zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.

- Schaaf, J. (1966). Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In D. Henrich & H. Wagner (Hrsg.), *Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer* (S. 277–289). Frankfurt am Main: Klostermann.
- Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsgesellschaft. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221–240). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schäffter, O. (2014). *Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft: Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie*. In DRUCKFREI FESTGESCHRIBEN. Für Georg Rückriem zum 80. <https://gr80.files.wordpress.com/2014/09/relationstheoretische-forschung-in-der-transformationsgesellschaft.pdf>
- Schäffter, O. (2012a). Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht. Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. In W. Gieseke, E. Nuissl von Rein & I. Schüßler (Hrsg.), *Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold* (S. 32–58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schäffter, O. (2012b). Relationale Weiterbildungsforschung. In K. Baldauf-Bergmann (Hrsg.), *Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland*, 7, 141–156.
- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schaller, F. (2012). *Eine relationale Perspektive auf Lernen: ontologische Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität*. Opladen: Budrich UniPress.
- Tulatz, K. (2018). *Epistemologie als Reflexion wissenschaftlicher Praxen. Epistemische Räume im Ausgang von Gaston Bachelard, Louis Althusser und Joseph Rouse*. Bielefeld: transcript.
- Walber, M. (2007). *Selbstgesteuertes Lernen und Erkenntnis Konstruktion. Eine empirische Weiterbildungsstudie*. Münster/München/Berlin/New York: Waxmann.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 49–64). Heidelberg: Springer VS.

Autorin

Carolin Alexander (M.A.) ist Mitglied des Sprecher_innenkollektivs der AG Forschung in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte befinden sich im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, wobei sie sich vor allem mit der Verknüpfung grundlagentheoretischer Überlegungen und ihrer anwendungsbezogenen Problemerschließung insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung beschäftigt. Im Zentrum stehen hierbei wissenstheoretische, transdisziplinäre und relationslogische Fragestellungen.

Beobachtungen zur Systematisierung der Forschungslandschaft in der wissenschaftlichen Weiterbildung

MARKUS WALBER, MELANIE WISTINGHAUSEN

Abstract

Dieser Beitrag widmet sich theoretischen und empirischen Systematisierungsversuchen von Forschungsaktivitäten in dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zunächst werden die theoretischen Systematisierungsversuche von Forschung dargestellt. Hierzu gehören das Forschungsmemorandum sowie die Forschungslandkarte in der Erwachsenen- und Weiterbildung und ein Systematisierungsangebot aus der Hochschulweiterbildung. Im weiteren Verlauf werden Daten aus unterschiedlichen Erhebungen im Hinblick auf die Profilbildung einer Forschungslandschaft beschrieben. Die Daten entstammen aus einem Projekt, in dem Arbeitseinheiten der Erwachsenen- und Weiterbildung an deutschen Universitäten nach deren Forschungsschwerpunkten befragt wurden. Des Weiteren werden Ergebnisse einer Untersuchung dargestellt, bei der die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung nach Forschungsschwerpunkten in der wissenschaftlichen Weiterbildung genauer analysiert wurde. Darüber hinaus werden Ergebnisse von Teilnehmenden der DGWF-Jahrestagung im Hinblick auf aktuelle Forschungsaktivitäten beschrieben. Abschließend werden in dem vorliegenden Beitrag die theoretischen Systematisierungsversuche mit den empirisch induzierten Systematisierungsangeboten in Beziehung zueinander gesetzt.

Schlagerworte: Forschungslandkarte, Forschungssystematik, wissenschaftliche Weiterbildungsforschung, Forschungsfelder

1 Ausgangslage

Im Zuge der Entwicklungen des Handlungsfeldes der wissenschaftlichen Weiterbildung hat in den letzten Jahrzehnten ein rasanter Professionalisierungsprozess stattgefunden. Ein Indikator hierfür ist auch die Etablierung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium als Fachgesellschaft (Hörr, 2017). Werden die Diskurse der Fachgesellschaft in diesem Zeitraum betrachtet, zeigt sich, dass zum einen Institutionalisierungsthemen, zum anderen produktnahe Aspekte wie Bedarfe, Entwicklung, Formate und Marketing im Vordergrund standen. Die Relevanz von Forschung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde zwar punktuell zum Ausdruck gebracht (Jütte, 2005a, 2005b), eine explizite

Zuwendung innerhalb der DGWF begann aber erst mit der Gründung der AG Forschung 2012, die u. a. das Ziel verfolgt, Forschungsaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung sichtbar zu machen und einen Diskursraum zum kollegialen Austausch über Forschungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu bieten (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2017). Die AG soll so zur Kontinuität und Qualität in diesem Forschungsfeld, zur Systematisierung und Akkumulation von Wissen und zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses beitragen. In diesem Rahmen wurden seither regelmäßig Systematisierungsversuche unter Berücksichtigung angrenzender Disziplinen zur Forschungslandschaft diskutiert. Dabei wurden insbesondere Systematisierungsversuche der Forschungsfelder aus der Erwachsenen- und Weiterbildung dargestellt sowie aus der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese dienen bei Systematisierungsversuchen zur wissenschaftlichen Weiterbildung als Orientierungsraaster und Anlehnsstruktur (Kondratjuk & Schulze, 2016, S. 14).

Im nachfolgenden Beitrag werden zunächst theoretische Systematisierungsversuche von Forschung skizziert. Zu diesen gehören das Forschungsmemorandum, die Forschungslandkarte sowie ein Systematisierungsvorschlag für die Hochschulweiterbildung. Im weiteren Verlauf werden drei empirische Zugänge und Daten zu Forschungsaktivitäten beschrieben. Zum einen wurden im Rahmen eines Projektes Arbeitseinheiten der Erwachsenen- und Weiterbildung an deutschen Universitäten nach deren Forschungsschwerpunkten befragt (Walber & Lobe, 2018). Zum anderen wurde die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) auf Forschungsschwerpunkte in der wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht. Darüber hinaus wurden die Teilnehmenden der DGWF-Jahrestagung im Hinblick auf aktuelle Forschungsaktivitäten befragt (Lobe, Walber & Wistinghausen, 2018).

Abschließend werden theoretische Systemisierungsangebote mit empirischen Beobachtungen zu aktuellen Forschungsaktivitäten in Beziehung gesetzt.

2 Theoretische Systematisierungsversuche

Als theoretische Systematisierungsversuche sollen nachfolgend zwei Ansätze vorgestellt werden. Zunächst werden hier das im disziplinären Kontext der Erwachsenenbildung entstandene Forschungsmemorandum aus dem Jahr 2000 sowie die Forschungslandkarte von 2007 vorgestellt, in denen jeweils Aspekte der wissenschaftlichen Weiterbildung implizit enthalten sind. Im Anschluss wird das explizit für die wissenschaftliche Weiterbildung generierte Strukturierungsangebot von Kondratjuk und Schulze aus dem Jahr 2016 vorgestellt.

2.1 Forschungsfelder in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Wird zunächst ein Blick auf den Forschungsstand in der Erwachsenen- und Weiterbildung hinsichtlich des Bedarfes einer Systematisierung von Forschungsschwerpunkten gelegt, zeigt sich ein erstes Systematisierungsangebot in dem Forschungsmemorandum von 2000 (Arnold et al., 2000). Erarbeitet wurde das Forschungsmemorandum

dum im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Das Forschungsmemorandum zielte vor dem Hintergrund des Forschungsbedarfes darauf ab, Anstöße zu geben für eine „breite, intensive und nachhaltige empirische Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Arnold et al., 2000, S. 4).

Durch die Systematisierung von Forschungsaktivitäten sollte unter anderem ein Überblick über aktuelle Forschungsschwerpunkte generiert, die Verständigung von relevanten Fragestellungen gefördert, die Vernetzung und die Kooperation von Akteuren angestoßen sowie der Auftritt nach außen gegenüber Förderern geschärft werden. Das Forschungsmemorandum zeigt fünf zentrale Forschungsfelder auf, die wiederum in Themenbereiche untergliedert sind: 1. Lernen Erwachsener, 2. Wissensstrukturen und Kompetenzbedarf, 3. Professionelles Handeln, 4. Institutionalisierung und 5. System und Politik (Arnold et al., 2000).

Das Forschungsmemorandum bildete die Grundlage für die Entwicklung der Forschungslandkarte der Erwachsenen- und Weiterbildung, welche 2007 von der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) initiiert wurde (Ludwig, 2007). Hierbei handelt es sich um eine Datenbank, in der sich Forschungsprojekte im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung eintragen lassen. Diese Zuordnung geschieht zunächst entlang der zentralen Forschungsfelder des Forschungsmemorandums (Ludwig & Baldauf-Bergmann, 2010).

Die Forschungslandkarte will mit ihrer Entwicklung zwei ausschlaggebende Funktionen erfüllen. Sie „dient erstens der Profilbildung der Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung nach innen und nach außen sowie zweitens der Vernetzung und Kooperation der verschiedenen Forschungsakteure“ (Ludwig, 2008, S. 108). Durch die Profilbildung nach innen sollen die Kommunikation und der Austausch über aktuelle Forschungsprojekte erleichtert werden und somit auf Trends oder Lückenhaftigkeiten in der aktuellen Forschungsarbeit aufmerksam gemacht werden. Durch die Profilbildung nach außen wird zum einen eine interdisziplinäre Sichtweise ermöglicht, zum anderen wird das Profil der Erwachsenen- und Weiterbildung als eigene Disziplin gestärkt. Die systematisierende und gebündelte Darstellung von Forschungsarbeiten gibt interessierten Forschungsakteuren die Möglichkeit, Kontakt zu Forschungsprojekten aufzunehmen, um somit die Zusammenarbeit zu gestatten. Des Weiteren bietet die Forschungslandkarte Forschungsförderern die Möglichkeit, sich zu orientieren (Ludwig, 2008).

In der Praxis zeigte sich, dass die Struktur der Datenbank zu indifferent war. Die Forschungsfelder des Forschungsmemorandums erscheinen für die Forschungslandkarte zu ungenau, sodass Probleme bei der Trennschärfe sowie der Mehrfachzuordnung der Forschungsprojekte entstanden. Mithilfe dieser Erkenntnis wurde die Forschungslandkarte in ihrer Struktur modifiziert und erweitert (Ludwig, 2012).

Die nachfolgende Tabelle (siehe Tabelle 1) zeigt die Gegenüberstellung der Kategorien der Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung von 2007 sowie die erweiterten Kategorien von 2012.

Tabelle 1: Kategorien der Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung von 2007 und 2012

Kategorien der Forschungslandkarte 2007	Kategorien der Forschungslandkarte 2012
• Lernen Erwachsener	• Pädagogisches Handeln
• Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe	• Lernen
• Professionelles Handeln	• Pädagogische Professionalität und Professionalisierung
• Institutionalisierung	• Pädagogische Organisationen und Institutionen
• System und Politik	• Angebote und Programme
	• Adressaten
	• Wissen, Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe
	• System und Politik
	• Theoriebildung als Gegenstand

Die dargestellten Forschungsstrukturen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung können auch eine Orientierung für eine Systematisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellen (Kondratjuk & Schulze, 2016).

2.2 Forschungsfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung

Ein wesentliches Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung ist die konstitutive Verknüpfung der Weiterbildungsangebote mit Wissenschaft und Forschung. Umso erstaunlicher ist es zu beobachten, dass Forschung in diesem Feld im Vergleich zu anderen operativen Themen lange wenig Aufmerksamkeit zuteilwurde. Bereits 2005 markierten die Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung¹ empirische Defizite im Forschungsstand der wissenschaftlichen Weiterbildung (Jütte et al., 2005).

Hier wurden drängende Forschungsaktivitäten formuliert, welche als Motivation dienen sollten, die Forschungsbemühungen zu verstärken (Jütte, 2005b). Ein Ergebnis der Kremser Thesen impliziert den Bedarf einer einheitlichen Begrifflichkeit und Definition der wissenschaftlichen Weiterbildung. Des Weiteren wird Transparenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung gefordert, welche durch Bestandsaufnahmen und Analysen von Strukturen oder Kompetenzen generiert werden kann. Ein weiterer Forschungsbedarf, der aus den Kremser Thesen hervorgeht, befasst sich mit der Organisationsform der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des Hochschulsystems. Das Verhältnis von Angebot und Nachfrage sowie die Personengruppen im individuellen wie auch im gesellschaftlichen Verhältnis stellen Themenschwerpunkte dar, die einen stärkeren Forschungsbezug verlangen. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt, der bislang nicht ausreichend untersucht wurde, zeigt sich im Teilnahmeverhalten an Weiterbildungsangeboten. Hierbei wird ein besonderes Augenmerk auf das Wechselverhältnis zwischen Arbeit, Alltag und Lernen gelegt.

¹ Im weiteren Verlauf werden die „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ abgekürzt und „Kremser Thesen“ genannt.

Didaktische Konzeptionen von Weiterbildungsangeboten stellen einen weiteren Bedarf nach Forschung dar. Die Kremser Thesen verlangen in ihren Ergebnissen eine Neuausrichtung der Hochschulen, die wissenschaftliche Weiterbildung als eine ihrer Kernaufgaben wahrnehmen. Auch hierzu fehlen bislang empirische Untersuchungen (Jütte et al., 2005).

Ein Systematisierungsversuch der Forschungsaktivitäten, wie der des Forschungsmemorandums oder der Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung, wurde durch die Kremser Thesen für die wissenschaftliche Weiterbildung noch nicht angestrebt, da die empirische Grundlage zum Zeitpunkt ihrer Erscheinung noch nicht umfassend genug gewesen wäre (Jütte, 2005b).

In den letzten Jahren ist eine deutliche Zunahme an Forschungsaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beobachten, weshalb es folgerichtig ist, dass sich die AG Forschung der DGWF bereits seit 2012 regelmäßig mit der Systematisierung des Forschungsfeldes auseinandersetzt (Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2017). Unter Einbeziehung dieses Diskurses veröffentlichten Kondratjuk und Schulze 2016 einen Strukturierungsvorschlag für die Hochschulweiterbildung. Dieser erste Ansatz für eine Systematisierung soll dazu beitragen, dass eine Transparenz von Forschungsschwerpunkten entsteht, die einen reflektierten Blick auf Forschung erlaubt (Kondratjuk & Schulze, 2016).

Dieser Systematisierungsvorschlag wurde ausgehend von der Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als Orientierungsraster sowie basierend auf einer Zusammenstellung von Ergebnissen und Diskussionen durch die Aktivitäten in der AG Forschung (z. B. in der Forschungswerkstatt oder den Vorseminaren auf der Jahrestagung der DGWF) und Recherchen über Forschungsarbeiten entwickelt.

Überlegungen, die Systematisierung der Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung nicht nur an der Erwachsenen- und Weiterbildung zu orientieren, sondern sie dort zu integrieren, wurden aufgrund der besonderen Stellung der Hochschulweiterbildung zurückgestellt. Die Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Bezüge zur Hochschulforschung oder dem Wissenschaftsmanagement zeigen, dass diese eine andere Art der Darstellung verlangt, welche durch den Systematisierungsversuch nach Kondratjuk und Schulze berücksichtigt wurde (2016).

Folgende Kategorien werden in diesem Ansatz angeführt (Kondratjuk & Schulze, 2016, S. 15–16):

- Auftrag und Funktionszuweisungen, Einbettung in das Konzept des lebenslangen Lernens, Profilbildung, Positionierung innerhalb der Hochschulstruktur;
- Finanzierung, doppelte Systembindung (Wissenschaftssystem und Weiterbildungsmarkt), Organisationsformen und Geschäftsmodelle, Management;
- Angebotstypologie, Programme, Formate (z. B. öffentliche Wissenschaft, grundständig vs./und/oder weiterbildend, Blended Learning usw.), Themen;
- Tätigkeitsprofile der Akteure, Arbeiten im Third Space, Netzwerke und Kooperationen, Projektarbeit vs. Nachhaltigkeit, Professionalisierung;
- Zielgruppen, Teilnehmende, Bedarfserschließung, Anrechnung von Kompetenzen;
- Lernen, Lernerfolg, Studienerfolg, Wissen, Aneignung, Vermittlungsstruktur;

- Service, Qualität, Beratung, Evaluationen;
- Umstrukturierung, Neuorientierung, Reorganisation als besondere Kennzeichen der Hochschulweiterbildung, Digitalisierung als Megatrend.

Auf Grundlage dieser Kategorien und der Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung können einzelne Kategorien und Merkmale in Bezug gesetzt werden. Es zeigen sich einige Gemeinsamkeiten, allerdings kristallisieren sich auch Unterschiede heraus. Vergleicht man die theoretischen Systematisierungsversuche, so fällt auf, dass sich die Forschungslandschaft sukzessive ausdifferenziert hat (siehe Abbildung 1).

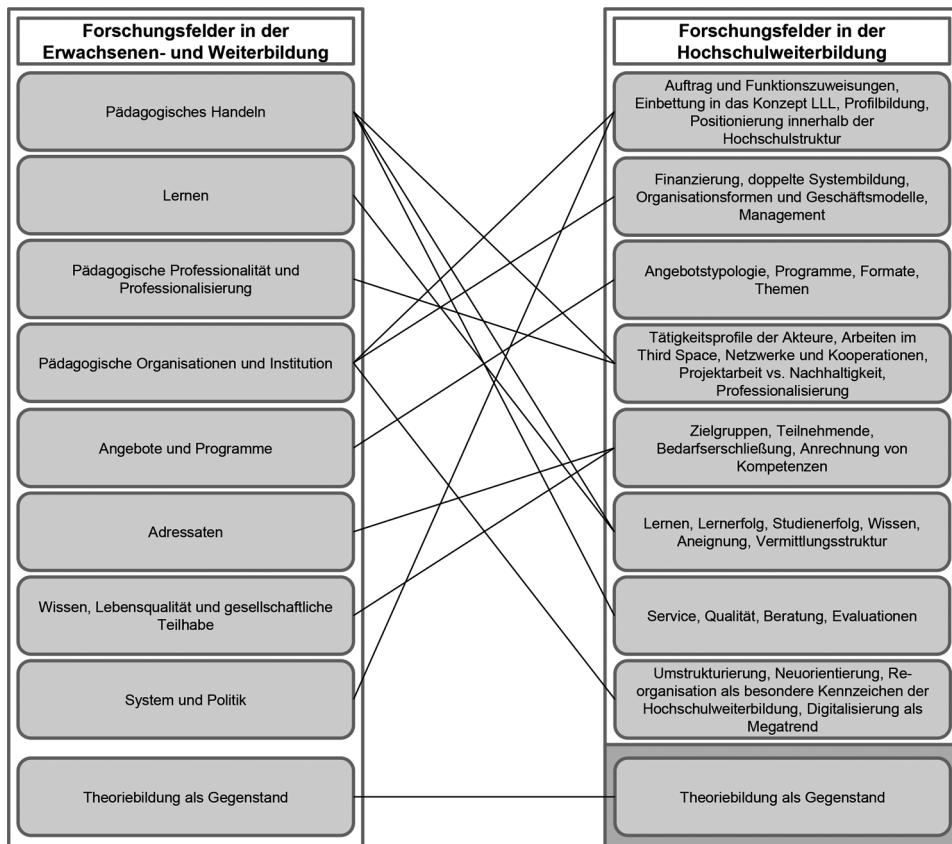


Abbildung 1: Theoretische Systematisierungen im Vergleich

Obwohl das Modell von Kondratjuk und Schulze eine Dimension weniger aufweist, ist der Spezifizierungsgrad der Kategorien deutlich höher. Es zeigt sich, dass die Forschungslandkarte der Erwachsenen- und Weiterbildung einen guten Ausgangspunkt für das Forschungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellt. Die klassischen „erziehungswissenschaftlichen“ Themen (beispielsweise Lernen, pädagogi-

ches Handeln, Professionalisierung, Zielgruppe und Teilnehmende) werden auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung als relevant erachtet. Allerdings werden diese um feldspezifische Aspekte angereichert. Hier fällt insbesondere auf, dass produktnahen Themen wie Management, Formate, Qualität oder Beratung eine besondere Relevanz zugeschrieben wird. Als explizit neue Aspekte tauchen Fragen zur funktionalen Einbettung ins Bildungssystem, in die Hochschulorganisation sowie Netzwerke und Kooperationen auf. Theoriebildung wird dagegen als weniger bedeutsam angesehen. Diese Dimension taucht bei Kondratjuk und Schulze nur noch implizit in anderen Kategorien auf. In den folgenden Ausführungen dient das Modell von Kondratjuk und Schulze zur Kontrastierung für die empirischen Systematisierungsversuche.

3 Empirische Systematisierungsversuche

Nachdem bisher aufgezeigt werden konnte, welche theoretischen Systematisierungsangebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung vorliegen, werden nachfolgend Daten zur Forschungslage, die im Rahmen unterschiedlicher empirischer Studien erhoben wurden, vorgestellt.

3.1 Analyse der Forschungsprofile in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Das nachfolgend beschriebene Forschungsprofil in der Erwachsenen- und Weiterbildung entstammt einer 2016 durchgeführten Studie, die im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE durchgeführt wurde. Das Ziel der Studie bestand hauptsächlich in der Erfassung der aktuellen Situation der Erwachsenen-/Weiterbildung (EB/WB) in grundständigen Bachelor- und Masterstudiengängen sowie in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten, um erste situative Veränderungen und Trends hinsichtlich des Studienangebotes der EB/WB im Zeitverlauf anzudeuten.

In diesem Rahmen wurde zugleich das aktuelle Forschungsprofil der mit EB/WB befassten Lehrstühle, Arbeitseinheiten oder Institute erhoben.

Die Datenbasis der hier dargestellten Ergebnisse bildet eine Vollerhebung aller Arbeitseinheiten an deutschen Universitäten² im Bereich der EB/WB. Hierfür wurden die entsprechenden Arbeitseinheiten an den Fakultäten/Fachbereichen/Instituten mittels eines Online-Fragebogens befragt. Die Kontaktaufnahme erfolgte durch ein Anschreiben der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE an alle Studiengangverantwortlichen mit einem Studienschwerpunkt EB/WB an Universitäten in Deutschland (N = 65). Die Erhebung fand im Sommer 2016 statt. Die Rücklaufquote lag bei 61,5 %, sodass sich eine Stichprobengröße von N = 40 ergab (Walber & Lobe, 2018).

Im Rahmen der Erhebung hatte jede Arbeitseinheit die Möglichkeit, in einem offenen Antwortformat ihre drei wichtigsten Forschungsschwerpunkte zu nennen.

2 Die Erhebung fand im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE statt, weshalb nur erziehungswissenschaftliche Fakultäten an Universitäten berücksichtigt wurden.

Die Antworten wurden induktiv kategorisiert. Abbildung 2 zeigt die Häufigkeiten der einzelnen Themenkategorien.

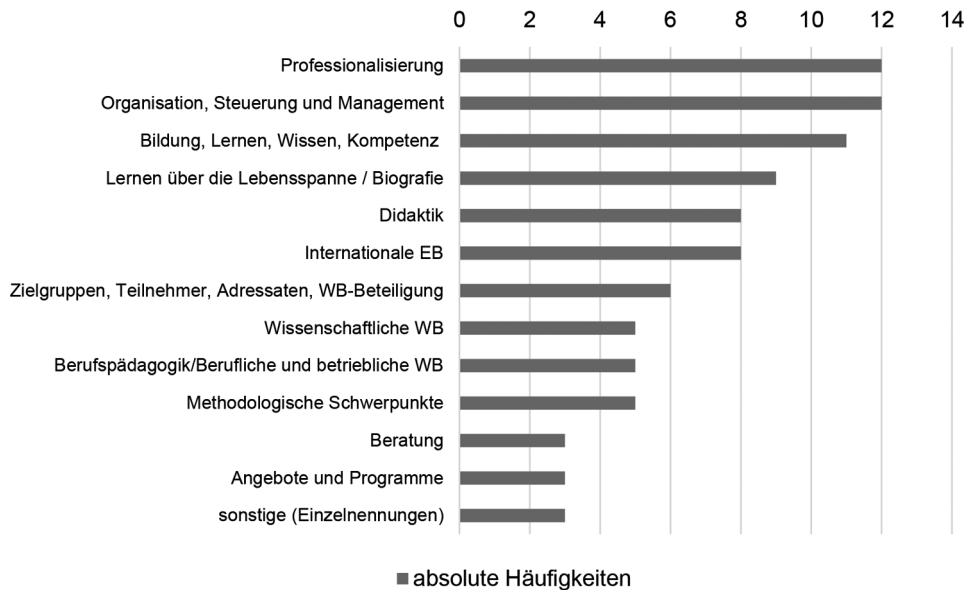


Abbildung 2: Forschungsschwerpunkte der Arbeitseinheiten in der EB/WB

Die Kategorisierung ist stark ausdifferenziert und ließe sich, auch in Anbindung an die einschlägigen Systematisierungsvorschläge aus dem Forschungsmemorandum (Arnold et al., 2000) und der darauf aufbauenden Forschungslandkarte (Ludwig, 2008), noch weiter aggregieren. Gleichzeitig deuten die neueren Arbeiten an der Forschungslandkarte darauf hin, dass zur Einordnung von konkreten Forschungsprojekten eine Erweiterung der bisher fünf differenzierten Forschungsfelder sinnvoll ist (Ludwig & Baldauf-Bergmann, 2010). Insofern versteht sich die hier vorgenommene Kategorisierung nicht als Gegenentwurf, sondern als alternativer empirischer Zugang, der anhand eines induktiven Vorgehens bemüht ist, nah an den Originalnennungen der Forschungsschwerpunkte zu bleiben und die Pluralität des Forschungsfeldes aufzuspannen.

Aus Perspektive der wissenschaftlichen Weiterbildung ist auffällig, dass diese in einigen Arbeitseinheiten explizit als Forschungsfokus deklariert wird. Auch die besondere Bedeutsamkeit des Themas Professionalisierung ist für die wissenschaftliche Weiterbildung relevant, da sich im Rahmen der Studie zeigte, dass mit Einführung der konsekutiven Studienstruktur eine Verlagerung der Professionalisierungsprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung auf die Phase nach dem grundständigen Studium zu beobachten ist (Walber & Lobe, 2018).

3.2 Analyse der Forschungsthemen in der Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)

Die nachfolgend beschriebene Analyse von Forschungsthemen in der wissenschaftlichen Weiterbildung entstammt einer 2017 durchgeführten Untersuchung. Die Ergebnisse basieren auf einer inhaltsanalytischen Auswertung der von 2013 bis 2016 publizierten Ausgaben der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB). Die Zeitschrift erscheint zwei Mal im Jahr, jede Ausgabe steht unter einem Schwerpunktthema, wobei sich eine – zumindest bis 2015 – am Thema der Jahrestagung der DGWF orientiert. Für die Auswertung wurden insgesamt acht Zeitschriften mit folgenden Schwerpunktthemen gesichtet:

- 2013/1: „Erfolgskonzept Fernstudium: Betreuung, Individualisierung, Methodenmix und Virtualität“
- 2013/2: „Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung“
- 2014/1: „Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens – Mehrwert, Aufwand und Erträge“
- 2014/2: „Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik“
- 2015/1: „Innovative Gestaltung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen“
- 2015/2: „Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung“
- 2016/1: „Hochschulweiterbildung und Beruf“
- 2016/2: „Forschung auf und in wissenschaftliche(r) Weiterbildung“

Die Ausgaben folgen einem einheitlichen Aufbau mit folgenden Rubriken: „Editorial“, „Thema“, „Forum“, „Projektwelten“, „Tagungsberichte“, „Publikationen“, „Buchbesprechungen“, „Aus der Fachgesellschaft“ sowie „Service“. Die Rubrik „Thema“ nimmt in jeder Zeitschrift den größten Teil ein und umfasst die meisten Artikel. Für die Untersuchung sind die Artikel aus dieser Rubrik dienlich, da sie sich mit Forschungsaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinandersetzen und zum Teil auch Forschungsergebnisse präsentieren. Für die Analyse wurden alle Artikel aus der Rubrik „Thema“ herangezogen (insgesamt 74 Artikel) und hinsichtlich der Forschungsschwerpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht.

Als Ergebnis entstand ein induziertes Kategoriensystem, welches aus sechs Hauptkategorien mit Subkategorien besteht und das Forschungsspektrum thematisch repräsentiert. Nachfolgende Tabelle (Tabelle 2) zeigt eine Übersicht über die entwickelten Hauptkategorien mit entsprechenden Subkategorien.

Tabelle 2: Forschungsschwerpunkte der Zeitschriftenanalyse der ZHWB**Hauptkategorien mit entsprechenden Subkategorien:**

1. Kooperation/Netzwerk
 - 1.1 Kooperation/Netzwerk zwischen einer Hochschule und Unternehmen
 - 1.2 Kooperation/Netzwerk zwischen Hochschulen
2. Angebotsentwicklung/Programme/Studienformate
3. Zielgruppe und TeilnehmerInnen
 - 3.1 Lebenslauf
 - 3.2 Biografie
4. Didaktik/Lernen und Lehren
 - 4.1 Didaktische Konzeption von Weiterbildungsangeboten
 - 4.2 E-Learning/Digitalisierung
 - 4.3 Kompetenzentwicklung/Lernerfolg/Lernstrategien
 - 4.4 Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung
5. Beratung
6. Organisation/Management der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext der Hochschulstruktur
 - 6.1 Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulsystem/Rahmenbedingungen
 - 6.2 Reorganisation der wissenschaftlichen Weiterbildung im Gesamtkonzept zur Hochschulentwicklung/Entwicklung
 - 6.3 Akteure/Leitung der wissenschaftlichen Weiterbildung
 - 6.4 Anrechnung und Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Kategorie „Organisation/Management der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext der Hochschulstruktur“ am stärksten ausdifferenziert ist. Insgesamt thematisieren 24 der untersuchten Artikel diesen Forschungsschwerpunkt. Diese befassen sich im Allgemeinen mit Organisations- und Managementfunktionen der wissenschaftlichen Weiterbildung, eingegliedert in den Kontext der Hochschule und der Gesellschaft. Auch die Kategorie „Didaktik/Lernen und Lehren“ nimmt einen großen Teil der Forschungsaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein. Anders als in der Hauptkategorie „Angebotsentwicklung/Programm/Studienformate“, die sich eher auf einer makrodidaktischen Ebene positioniert, verortet sich die Kategorie „Didaktik/Lernen und Lehren“ auf einer mikrodidaktischen Ebene und zeigt bereits spezifische Gestaltungsmöglichkeiten auf. Die Kategorie „Beratung“ ist weniger facettenreich. Hierbei liegt der Fokus auf der Beratung von Akteuren in der wissenschaftlichen Weiterbildung, aber auch aufseiten der Studierenden, die Betreuungssysteme und Beratungen in Anspruch nehmen.

3.3 Analyse der individuellen Forschungsschwerpunkte der Teilnehmenden der DGWF-Jahrestagungen

Seit 2014 erfolgt anhand eines Berichtssystems zur wissenschaftlichen Weiterbildung die Evaluation zu den Jahrestagungen der DGWF, um Trends – beispielsweise im Hinblick auf die Zusammensetzung der Teilnehmenden, ihre Bedarfe und Interessenschwerpunktsetzung und Tagungsbewertungen – im Zeitverlauf sichtbar ma-

chen zu können. Die Evaluation erfolgt mithilfe eines Online-Fragebogens. Die letzte Erhebung fand unmittelbar nach der DGWF-Jahrestagung im September 2017 statt. Die Stichprobengröße betrug $N = 133$ (53,6 %) (Lobe, Walber & Wistinghausen, 2018).

Vor dem Hintergrund der Bestrebungen der AG Forschung zur Systematisierung des Forschungsfeldes der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde 2017 zum ersten Mal nach Forschungsschwerpunkten der „Forschungsaktiven“ gefragt. So hatten Teilnehmende, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Forschung befasst sind, die Möglichkeit, maximal drei aktuell wichtige Forschungsschwerpunkte anzugeben. Die nachfolgende Tabelle (Tabelle 3) zeigt die Kategorien inklusive der subsumierten Aspekte, die sich aus den Ergebnissen der Befragung ergeben haben:

Tabelle 3: Forschungsprofil der forschenden Teilnehmenden

Öffnung der Hochschule für Non-Traditional Students	Anrechnung (5), Öffnung der Hochschulen (3), Anerkennung (2), flexible Studienstrukturen für eine offene Hochschule, offene Hochschule, Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung, Studium ohne Abitur, Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Zugang beruflich Qualifizierter
Qualitätssicherung	Qualitätsmanagement (2), Evaluation (2), Nachhaltigkeit von Veranstaltungen, Kompetenzorientierung und Nachhaltigkeit des Gelernten, Transferforschung, Brückenkurse
Lehr-/Lernformate	Formate, Blended Learning, berufsbegleitendes Studium, Problem-based Learning, E-Learning, neue Lehr- und Lernformate, Lehre, Lernen, Didaktik, Lehrkompetenzen in der WB, Verzahnung von Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung, reflexives Lernen, Rollen von Lehrenden, Studienformate, Kompetenzentwicklung, didaktische Designs, E-Learning
Angebotsproduktion	Angebotsentwicklung (2), Entwicklung und Konzeption von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten, Angebotsgestaltung, Weiterbildungs-konzepte
Professionalisierung	Professionsforschung, Professionalisierung (2), Professionalisierungsprozesse, soziale Verantwortung
Zielgruppenforschung	neue Zielgruppen, nicht traditionelle Studierende (2), Diversity, heterogene Zielgruppen (4), Bildungs- und Karriereverläufe, Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung, Gender Mainstreaming, passende Angebote und Formate für bestimmte Zielgruppen, Teilnehmerforschung, Diversity der Zielgruppen, Weiterbildung von Schulleitungen, Zielgruppenanalyse, Wissenschaftliche WB Älterer/Geragogik, Zielgruppe, Zielgruppenanalyse, Zielgruppenorientierung, Bildungsmotivation, Lernpräferenzen, Bedarfsanalysen, Bedarfserschließung, Bedarfsforschung, Bedarfsanalyse, Bedarfe
Beratung	Beratung/Betreuung, Betreuungskonzepte, Zufriedenheit mit Beratung, Beratung gegen Abbruch
Digitalisierung	digitale Hochschule, digitale Medien, Digitalisierung (4), Digitalisierung – passende Strategie und Umsetzungsbedingungen
Sonstige Themen	Internationalisierung, Kooperation Hochschule – Wirtschaft, Kooperationen, Verbundprojekt, Open Educational Resources, Systematisierung von Forschung, Strukturvorgaben für die wissenschaftliche Weiterbildung, Anschlussfähigkeit an Qualifikationsrahmen

Die Tabelle lässt zentrale Punkte aus den anderen beiden Erhebungen erkennen. Zwei Dinge fallen besonders ins Auge. Zum einen wird das Forschungsthema Professionalisierung entsprechend der Erhebung zur Erwachsenen- und Weiterbildung fokussiert, zum anderen spielen Trendthemen wie Digitalisierung und Öffnung der Hochschule eine bedeutsame Rolle.

Zur Verdichtung einer empirisch generierten Systematisierung der Forschungsaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden nun die Kategorien aus den beiden Studien zusammengeführt (siehe Abbildung 3).

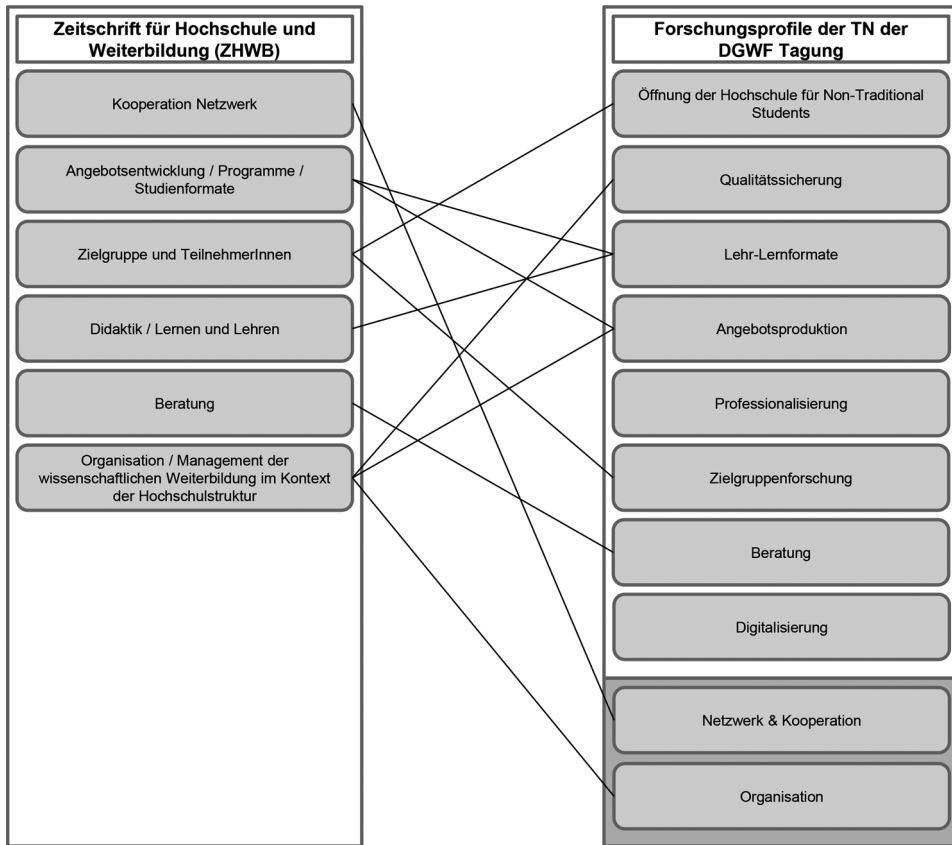


Abbildung 3: Empirische Systematisierungen zum Forschungsprofil in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich

Der Vergleich der beiden Erhebungen zeigt, dass sich wesentliche Aspekte aus der Analyse der ZHWB auch in der Teilnehmendenbefragung wiederfinden, allerdings sind die Kategorien aus der Teilnehmendenbefragung vielfältiger. Es fällt auf, dass beispielsweise die Kategorie Organisation nicht explizit genannt ist. Auch das Thema Kooperation und Netzwerk findet man hier nur als Einzelnennung unter

sonstigen Themen. Für den nachfolgenden Vergleich mit dem theoretischen Modell werden diese beiden Kategorien ergänzt.

4 Konstituierungsmerkmale für die Forschungslandschaft

Auf Grundlage der erarbeiteten theoretischen und empirischen Systematisierungsangebote sollen diese nun zueinander in Beziehung gesetzt werden (siehe Abbildung 4).

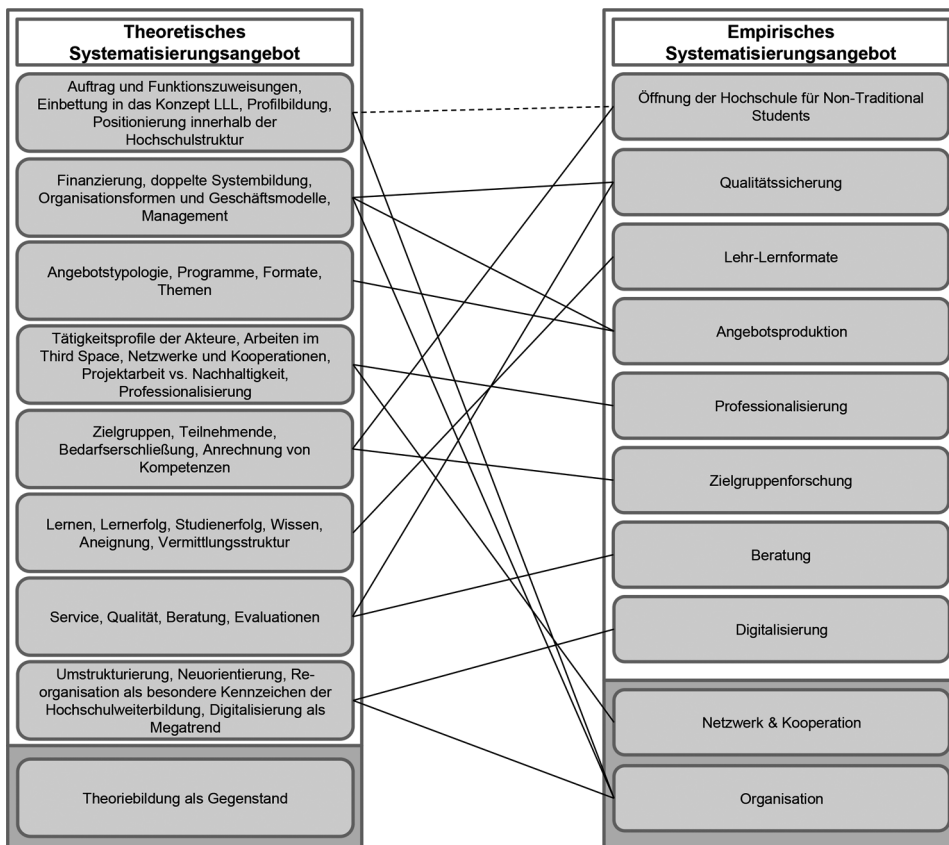


Abbildung 4: Empirische und theoretische Systematisierungen im Vergleich

Der Vergleich zeigt eine hohe Kongruenz zwischen den theoretisch deduzierten und empirisch induzierten Kategorien. Annähernd alle Aspekte lassen sich wechselseitig zuordnen. Eine Ausnahme bildet lediglich der Aspekt der Theorie als Forschungsgegenstand, der sich empirisch nicht bestätigt. Anders als in der Erwachsenen- und Weiterbildung werden Theorien im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung bis-

her nicht explizit als Forschungsgegenstand adressiert. Ähnliches gilt für Bildungspolitik und Systembildungen auf der Makroebene. Dies verwundert insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Diskurse hinsichtlich der Begriffsverständnisse von wissenschaftlicher Weiterbildung und dem virulenten Spannungsfeld zwischen bildungspolitischem Auftrag und privatrechtlichen Finanzierungsanforderungen.

Aktuelle Themen werden im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht selten zunächst eher auf der Meso- und Mikroebene bearbeitet. Besonders deutlich wird dies bei den Projekten im Rahmen des Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, in dem viele Projekte Verfahren entwickelt haben, nicht traditionell Studierenden einen Zugang zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu ermöglichen. Die makro Bildungspolitische Frage nach der Finanzierung nach den geltenden Rahmenbedingungen über das Programm hinaus ist aktuell nicht beantwortet.

An den beiden „Trendthemen“ Öffnung der Hochschule sowie Digitalisierung kann die aus Perspektive des Kartografierens der Forschungslandschaft interessante Frage verfolgt werden, was aus einem aktuell stark bearbeiteten Forschungsfeld wird, wenn Förderprogramme auslaufen oder sich Trends verändern. Allgemeiner gefragt: Wie ist das Verhältnis von externalen zu internalen Konstituierungsdeterminanten der Forschungswelt wissenschaftlicher Weiterbildung? Hieran wird deutlich, dass Forschungsdimensionen, seien sie empirisch oder theoretisch generiert, sich auch in gewisser Weise vor dem Hintergrund exogener Einflussfaktoren konstituieren und folglich nicht als feststehende Koordinaten verstanden werden können. Vor diesem Hintergrund stellen die Systematisierungen in diesem Beitrag nur eine Momentaufnahme dar. Wie persistent die gegenwärtig skizzierte Forschungstopografie ist, wird sich im Zeitverlauf erweisen.

Literatur

- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E. & Schultz, E. (2000). Forschungs memorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. *Sonderbeilage zum REPORT*. Abgerufen am 18.12.2018 von https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf.
- 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* (S. 15–29). Bielefeld: wbv.
- Jütte, W. (2005a). Weiterbildung als Kernaufgabe. Wissenschaftliche Weiterbildung an der Donau-Universität Krems. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung: Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 280–288). Münster: Waxmann Verlag.
- Jütte, W. (2005b). Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein Werkstattbericht. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 7–10). Donau-Universität Krems.

- Jütte, W., Kellermann, P., Kuhlenkamp, D., Prokop, E. & Schilling, A. (2005). Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 13–14). Donau-Universität Krems.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2017). Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 85–92). Bielefeld: wbv.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2016). Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung. Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt zu einer Kartografie. *Hochschule und Weiterbildung* (2), 12–18.
- 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. Abgerufen am 12.02.2019 von https://dgvf.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/2017/Evaluationsbericht_2017_final.pdf.
- Ludwig, J. (2007). Das Projekt Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung. *Weiterbildung*, (5), 29–31.
- Ludwig, J. (2008). Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung als neues Streuungsmedium. *HBV*, (2), 105–113.
- Ludwig, J. (2012). Erwachsenenbildungsforschung und ihre Ordnungsstrukturen. In Bewegung bleiben. *Weiterbildung*, (4), 20–23.
- Ludwig, J. & Baldauf-Bergmann (2010). Profilbildungsprobleme in der Erwachsenenbildungsforschung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (1), 65–76.
- Walber, M. & Lobe, C. (2018). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland. Marginalisierung im Bachelor – subdisziplinäre Profilbildung im Master – Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Erziehungswissenschaft*, 29 (57), 65–80.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Theoretische Systematisierungen im Vergleich	84
Abb. 2	Forschungsschwerpunkte der Arbeitseinheiten in der EB/WB	86
Abb. 3	Empirische Systematisierungen zum Forschungsprofil in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich	90
Abb. 4	Empirische und theoretische Systematisierungen im Vergleich	91

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Kategorien der Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung von 2007 und 2012	82
Tab. 2	Forschungsschwerpunkte der Zeitschriftenanalyse der ZHWB	88
Tab. 3	Forschungsprofil der forschenden Teilnehmenden	89

Autor und Autorin

Prof. Dr. Markus Walber ist seit 2017 Professor für Erziehungswissenschaften mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld. Er ist Rektoratsbeauftragter für wissenschaftliche Weiterbildung und Leiter der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung. Aktuelle Forschungsthemen: personale Professionalisierungsprozesse, Erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Impulse in der Weiterbildung sowie Coaching und Organisationsberatung.

Melanie Wistinghausen ist seit 2014 Mitarbeiterin der Kontaktstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Bielefeld. Seit 2014 ist sie außerdem Projektmitarbeiterin im Forschungsprojekt „Monitoring der Jahrestagungen der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF)“.

Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung Schweiz

Bestandsaufnahme zu Akteuren und Forschungsbemühungen

THERESE E. ZIMMERMANN

Abstract

In der schweizerischen Hochschulweiterbildung bewegt sich eine große Zahl von Akteuren. Diese werden anhand einer Typisierung im Feld verortet. Dadurch wird nicht nur die Vielgestaltigkeit des Feldes auf einen Blick erfasst, sondern auch ein Referenzpunkt geschaffen, um die identifizierten Forschungsbemühungen auf Lücken hin auszuloten. Solche zeigen sich. Dies macht Forschung über Hochschulweiterbildung in der Schweiz zu einem weiterhin vielversprechenden Betätigungsfeld.

Schlagerworte: wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschulweiterbildung, universitäre Weiterbildung, Forschung, Hochschulentwicklung, Schweiz

1 Einleitung

In der schweizerischen Hochschulweiterbildung gibt es bisher keine systematisierte Übersicht zu Forschungsbemühungen über kollektive Akteure wie bspw. regulierende Instanzen und über individuelle Akteure wie Programmplanende und Dozierende. Ziel des Beitrags ist, a) die erarbeitete Übersicht zu präsentieren, b) darzustellen, welche Forschungsbemühungen beobachtbar sind, und c) Lücken in den Forschungsbemühungen zu benennen.

Dazu werden im ersten Schritt die namhaften Akteure in der schweizerischen Hochschulweiterbildung anhand einer idealtypisierenden Ordnung aufgezeigt. Für die dazu nötige Typisierungsarbeit wird angeknüpft an Weber, der eine solche erstmals 2001 generierte, und zwar zur Darstellung sowohl der hochschulischen als auch der nicht hochschulischen Weiterbildung (2001, S. 3–5): Der Raum ist durch zwei Achsen geteilt: Die horizontale Achse ist gebildet durch die Pole öffentlich versus privat, die vertikale Achse durch die Pole Diskurs versus Angebot. Im vorliegenden Beitrag wird anhand dieser Einteilung in vier Quadranten das Feld der Hochschulweiterbildung mit seinen Akteuren abgesteckt.

Im zweiten Schritt wird die Frage nach dem Stand der Forschungsbemühungen zu den Akteuren in der Hochschulweiterbildung ins Zentrum gestellt. Gestartet wird dazu bei Weber (2011), der sich mit den Forschungsbemühungen in der schwei-

zerischen Weiterbildung im Allgemeinen befasst. Sein analytischer Zugang ist das Rural-Urban-Konzept von Becher und Trowler (2001). Dieser Ansatz wurde in Analogie zu beobachteten Merkmalen ruraler versus urbaner Landschaften für den Hochschulkontext entwickelt. Sodann wird der Blick auf die Forschungsbemühungen in der Hochschulweiterbildung gelenkt. Die für den vorliegenden Beitrag recherchierten Arbeiten werden auf den Ebenen Makro, Meso und Mikro eingeordnet, womit Schwerpunkte sichtbar werden. Angeschlossen wird die Frage nach Lücken in den Forschungsbemühungen. Den Auftakt bildet dabei eine Reflexion zur Relevanz von Wissen über die Hochschulweiterbildung. Als dann werden ausgewählte Forschungslücken kommentiert. Ein Fazit schließt den Beitrag ab.¹

2 Akteure in der Hochschulweiterbildung: Darstellung des Feldes

Der Schweizer Weiterbildungssektor zeichnet sich seit längerem durch eine große Vielfalt sowie eine hohe Komplexität aus (Weber, 2001, 2006; Schläfli & Sgier, 2014). Überdies hat die Maxime der Nachfragefinanzierung Weiterbildung zu einem Markt gemacht (Weber & Zimmermann, 2007). Das Wachstum in der hochschulischen Weiterbildung ist seit den 1990 initiierten Sondermaßnahmen des Bundes zur Förderung der Weiterbildung an Universitäten (Weber, 2012) und seit der Einführung der Fachhochschulen sowie der Pädagogischen Hochschulen (Weber et al., 2010a, 2010b), welche ihrerseits Weiterbildung anbieten, ab der Jahrtausendwende groß. Ablesen lässt sich dies bspw. an der Zahl der abschlussbezogenen Weiterbildungen der Hochschulen mit der Bezeichnung „Master of Advanced Studies“, kurz MAS. Diese Abschlüsse werden seit 2005 vom nationalen Bundesamt für Statistik schweizweit erfasst. Sie setzen in der Regel einen Hochschulabschluss (Bachelor oder Master) voraus (Zimmermann et al., 2011). Lag die Zahl der universitären MAS im Jahr 2005 noch bei rund 500 Abschlüssen, so hat sie sich im Vergleich zur Zahl von 1500 Abschlüssen im Jahr 2010 verdreifacht; bei den fachhochschulischen MAS beträgt der Output im Jahr 2005 knapp 2500 Abschlüsse und steigt ebenfalls an, wenn auch moderater als bei den Universitäten: Im Jahr 2010 sind insgesamt 2700 Abschlüsse zu verzeichnen (Weber, 2012, S. 23–26).

Angesichts von Vielfalt und Wachstum stellt sich die Frage nach dem Status quo der wichtigsten Akteure, dies vor allem seit dem 2015 in Kraft getretenen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG).² Die namhaften Akteure sind gemäß der nachfolgenden Darstellung idealtypisch im Raum eingeordnet, der auf

1 Im Beitrag wird Rücksicht genommen auf einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch, bei einer Ausnahme: Für „Akteure“ wird, obschon streng genommen die Organisation eine Akteurin ist, durchgängig die männliche Schreibweise eingesetzt.

2 Für die Hochschulweiterbildung ist ebenso das jüngst in Kraft getretene Weiterbildungsgesetz (WeBiG) bedeutungsvoll: Gemäß diesem Gesetz ist die Hochschulweiterbildung non-formale Bildung (Schläfli & Sgier, 2018, S. 31; Fischer, 2014, S. 18). Dieses Gesetz mit seinerseits zahlreichen kollektiven Akteuren wird jedoch an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt, weil im vorliegenden Beitrag primär die Akteure der Hochschulweiterbildung im Zentrum sind.

einer ersten Achse Diskurs versus Angebot und auf einer zweiten Achse öffentlich versus privat aufgespannt ist: Im Quadranten I finden sich diejenigen Akteure, welche Diskurs- und Normierungsarbeit betrieben haben bzw. betreiben. Bis zum Inkrafttreten des HFKG im Jahr 2015 sind die Rektorenkonferenz der schweizerischen Universitäten (CRUS), die Konferenz der Fachhochschulen (KFH) und die Schweizerische Konferenz der RektorInnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP) sowie der Schweizerische Wissenschaftsrat (SWR) aufgeführt. Letzterer bspw. hat sich seit den 1960er-Jahren wiederholt zur hochschulischen Weiterbildung geäußert (vgl. Weber, 2014, S. 25–28).

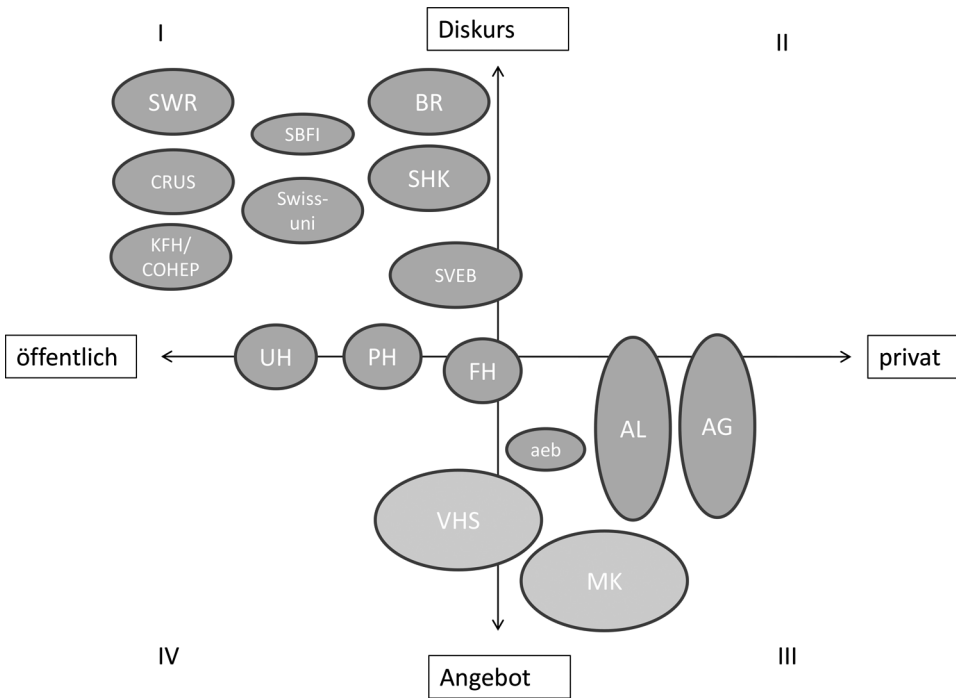


Abbildung 1: Akteure in der Hochschulweiterbildung unter Ergänzung nicht hochschulischer Weiterbildungsanbieter (eigene Darstellung)

Dass die CRUS näher zum Pol Diskurs eingetragen ist als die beiden anderen Interessenvertretungen, markiert den Umstand, dass die CRUS (weil älter als die Konferenzen KFH und COHEP, welche erst im Zuge der Installation der Fachhochschulen entstanden sind) maßgeblich zur Gestaltung der Formate MAS, DAS und CAS (CRUS, 2012a, 2012b) beigetragen hat.

Die Veränderung der Akteurslandschaft seit 2015 fokussierend, sind neu die Schweizerische Hochschulkonferenz (SHK) mit Plenarversammlung und Hochschulrat aufzuführen, die Rektorenkonferenz mit der Bezeichnung swissuniversi-

ties, die neu alle drei Hochschultypen umfasst, sowie der Akkreditierungsrat³. In Abbildung 1 sind diese drei Organe mit „SHK“ eingetragen. Da mit dem HFKG dem Schweizer Bundesrat (BR) neu eine Aufsichtsfunktion über alle Hochschultypen hinweg zukommt, ist dieser ebenso in die Übersicht aufgenommen. Im gleichen Quadranten sind die Universitäten (UH) inkl. der Eidgenössischen Technischen Hochschulen in Zürich und Lausanne, die Pädagogischen Hochschulen (PH) und die Fachhochschulen (FH) aufgeführt, da sie in ihren jeweiligen Organisationskontexten Normierungsarbeit⁴ geleistet haben bzw. leisten. Sie beherbergen ihre Weiterbildungsverantwortlichen, über die letztlich (im Wechselspiel mit strategisch angelegten Konsultationsorganen) die Weiterbildungsstudiengänge, die Studiengangsleitenden und die Weiterbildungsdozierenden gesteuert werden. Hierbei sind erstens alle drei Hochschultypen näher zum Pol privat hin platziert. Dies soll dem Umstand Rechnung tragen, dass eine Hochschule, die eine abschlussbezogene Weiterbildung mit den Formaten MAS, DAS und CAS anbietet, letztlich dem öffentlich finanzierten Mutterhaus zugehörig ist, für die Weiterbildung aber von der Nachfrage abhängt und ihr Handeln gegenüber den nachfragenden Weiterbildungsteilnehmenden oder gegenüber den (mit-)zahlenden Arbeitgebenden zu verantworten hat. Zweitens sind alle drei näher zur Achse Angebot eingefügt, da sie neben Normierungsarbeit ihre abschlussbezogenen Weiterbildungsangebote an den Markt tragen. Zu ergänzen ist der Verein Swissuni als normierender Akteur, in dem die universitären Weiterbildungsstellen zusammengeschlossen sind.⁵ Er engagierte sich bspw. in der Phase der Diskussion um die Gestaltung der abschlussbezogenen Formate (Zimmermann, 2019a). Ebenso ist der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) platziert, da dieser sich wiederkehrend zur Hochschulweiterbildung äußert. Des Weiteren befindet sich im Quadranten I das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)⁶. Bezüglich der Hochschulen beschäftigt es sich unter anderem mit deren Forschung.⁷

Im Quadranten II sind Zusammenschlüsse von Alumni/Alumnae (AL) von Hochschulweiterbildungen zu positionieren sowie Arbeitgebende (AG) als Nachfragende von Hochschulweiterbildung; das Überlappende in den Quadranten III hinein soll markieren, dass sie diskurs- sowie angebotsorientiert agieren. Im Quadranten III sind die Organisationen angesiedelt, die in Partnerschaft mit einer Hochschule z. B. einen MAS gestalten, selbst aber keine Hochschule sind. Ein Beispiel einer solchen hybrid aktiven Organisation ist die Akademie für Erwachsenenbildung (aeb) Schweiz. Als Bildungsunternehmen mit Rechtsform Verein und den Standorten Bern, Luzern, Zürich und Basel kooperiert sie mit der Pädagogischen Hochschule Luzern für den Master of Advanced Studies in Adult & Professional

3 Dieser prüft private sowie öffentliche Hochschulen der Schweiz, welche den Titel einer UH, FH oder PH tragen wollen (SBFI, 2015, S. 12).

4 Regelungsaktivitäten der einzelnen Hochschulen wie solche der übergeordneten Instanzen werden bspw. bei der Handhabung von Sur-Dossier-Aufnahmen sichtbar (Zimmermann, 2012, S. 33–59).

5 Mehr zur Interessenvertretung durch Swissuni findet sich in Fischer (2017).

6 Ehemals Bundesamt für Berufsbildung (BBT).

7 Gemäß SBFI ist in naher Zukunft beabsichtigt, alle Forschung, die mit öffentlichen Geldern finanziert ist, über Open Access zugänglich zu machen (SBFI, 2018, S. 4–5).

Education (MAS in A & PE). Neben solchen hybriden Akteuren bewegen sich im Quadranten III private Weiterbildungsanbieter wie etwa die Migros-Klubschulen (MK) oder die als öffentlich anzusehenden Volkshochschulen (VHS). Letztere sind entsprechend der Finanzierung im Quadranten IV eingefügt, dies jedoch überlappend in den Quadranten III, da sie auch marktwirtschaftlichen Kriterien zu genügen haben.

Das über diese Verortung der Akteure visualisierte Feld der Hochschulweiterbildung zeigt sowohl ihre große Zahl als auch die Vielgestaltigkeit im Feld auf.

3 Forschungsbemühungen

Die große Zahl der kollektiven Akteure in der Hochschulweiterbildung – mit denen letztlich ebenfalls individuelle Akteure einhergehen wie Angebotsplanende und Dozierende – wirft die Frage nach den Forschungsbemühungen zu diesen Akteuren auf. Nachfolgend sind zunächst die Forschungsbemühungen in der Weiterbildung allgemein im Fokus, da mit dieser Perspektive ein Analysekonzept verbunden ist, das hinsichtlich der Frage nach Forschungslücken in der Hochschulweiterbildung erneut nutzbar ist. Darauf folgt die Übersicht zu den Forschungsbemühungen in der Hochschulweiterbildung. Schließlich wird, unter Einbezug auf das aufgespannte Feld (Abbildung 1), auf Forschungslücken eingegangen.

3.1 Weiterbildung im Allgemeinen

Um Forschung über Weiterbildung in der Schweiz im „Konzert der Wissenschaften“ (Weber, 2011, S. 66) zu positionieren, überträgt Weber das Konzept von Becher und Trowler (2001, S. 106–110), in dem rurale versus urbane Kommunikationsmuster eine Rolle spielen, auf das Feld der Akteure in der schweizerischen Weiterbildung.⁸ Rural bedeutet, dass die Verfahren von Wissensproduktion und -kommunikation eine zersplitterte Humanressource als Basis haben, dass eine geringe wechselseitige Abhängigkeit unter Forschenden besteht und die Akkumulation von Wissen und Theorie eher tief ist. Zudem unterliegt die Produktion von Wissen langen Zyklen (Weber, 2011, S. 66).

Basierend auf seiner Analyse anhand der Merkmale gemäß Abbildung 2 kommt Weber zum Schluss, dass die schweizerische Weiterbildungsforschung dem ruralen Pol zuzuordnen ist: Hinsichtlich der Humanressource ist Weiterbildungsforschung bzw. sind Weiterbildungsforschende an Hochschulen nur punktuell institutionalisiert. Die Abhängigkeit unter Forschenden, die ganz unterschiedlichen disziplinären Traditionen zugeordnet werden können, ist gering. Überdies ist, da die Weiterbil-

8 Nach der Übertragbarkeit des Konzepts auf schweizerische Verhältnisse gefragt, ist anzumerken, dass dies bereits 2009 erprobt wurde, und zwar spezifisch für die Fragestellung, in welchem Maß Forschende an Hochschulen international ausgerichtet sind. Bei dieser Analyse konnte basierend auf einer Befragung von Forschenden dargestellt werden, dass Disziplinen, die den exakten Wissenschaften zuzuordnen sind, bei den Merkmalen dieses Konzepts die Ausprägungen des urbanen Pols aufweisen (Weber & Zimmermann, 2009). Weiter wurde das Rural-Urban-Konzept zur Verortung von Studiengängen in der universitären Weiterbildung (Weber, 2010b) angewendet.

dung oftmals nicht als genuiner Forschungsgegenstand im Zentrum steht, die Akkumulation von Wissen eher gering. Die Zeitbedarfe zur Wissensproduktion sind nicht eben gering, da oft das Handeln in der Praxis abgewartet wird. Die Forschungsgegenstände schließlich sind angesichts der Vielfalt und der Komplexität des Weiterbildungssektors zahlreich.

Tabelle 1: Merkmale des Rural-Urban-Konzepts und Analyseergebnis zur Weiterbildungsforschung (eigene Darstellung in Anlehnung an Weber [2011])

Merkmale	Humanressource zur Wissensproduktion	Abhängigkeit unter Forschenden	Akkumulation von Wissen und Theorie	Zeitbedarf zur Wissensproduktion	Zahl der Forschungsgegenstände
rural	dispers verteilt	gering	gering	lang	groß
urban	stark konzentriert	hoch, mit intensiver Kommunikation	hoch	kurz	begrenzt

Weber benennt vor dem Hintergrund seiner Analyse einige Spezifitäten zur Weiterbildungsforschung (Weber, 2011, S. 66–68) in der Schweiz: Impulse für Forschungsfragestellungen gehen nicht von wissenschaftlichen Programmen aus, sondern meist von der Politik. Das erzeugte Wissen wird vor allem in Praxisfeldern genutzt. Der Diskurs mit Auftraggebenden, die häufig eine konkrete Vorstellung vom anvisierten Nutzen haben und mit Forschungsergebnissen je nach Interessenlage selektiv umgehen, ist oftmals wichtiger als jener mit der Scientific Community. Mehrere Disziplinen sind involviert, so z. B. die Psychologie, die Erziehungswissenschaft und die Ökonomie. Forschung wird mehrheitlich über Drittmittel als Projektförderung betrieben. Diese Förderpraxis ermöglicht keine Kontinuität, denn Kompetenzen werden aufgebaut und bei ausbleibender Nachfinanzierung wieder abgebaut.

Insgesamt wird die Weiterbildungsforschung in der Schweiz als potenziell risikoreich gesehen (Weber, 2011, S. 68). Aber sie könne „einen Beitrag zur angemessenen Entwicklung des Weiterbildungssektors leisten“; dazu müsse sie allerdings „über eine stabile institutionelle Basis“ verfügen und „autonom ein akkumulationsorientiertes Forschungsprogramm“ verfolgen können (Weber, 2011, S. 68).

3.2 Hochschulweiterbildung im Spezifischen

Um Aussagen zum Stand der Forschungsbemühungen in der Hochschulweiterbildung zu machen, wurde zu den mannigfaltigen Forschungsgegenständen, welche sich in einer im Dezember 2017 abgeschlossenen Erkundung des Feldes zwecks Typisierung von Weiterbildungsforschenden (Zimmermann, 2019b) aufgefaltet hatten, vertieft recherchiert.⁹ Eingegrenzt wurden dabei Publikationen und publizierte Artikel ab 2010 bis 2018 und hinsichtlich der Sprachregionen die deutschsprachige Schweiz. Da der Umfang dieser Arbeiten im Sinne von *Forschungsarbeiten* nicht

⁹ Der Anspruch zum vorgelegten Portfolio liegt nicht in der Vollständigkeit, sondern in der Bemühung um das Sichtbarwerden von Forschungsleistungen und um die Systematisierung dieser Leistungen.

überwältigend ist, wurden einerseits Beiträge eingeschlossen, bei denen Expertisewissen eingesetzt ist, um Kernaktivitäten in der Hochschulweiterbildung zu beschreiben (etwa das Konzipieren und Umsetzen von Studiengängen), oder Beiträge, welche die Lage des Feldes der Hochschulweiterbildung beschreiben (und bewerten) (zum Beispiel Fischer & Frey, 2018). Andererseits wurde mittels zweier Informationsgespräche im Dezember 2017 und Februar 2018 besonders bezüglich neu konfigurierter Player wie der SHK und swissuniversities nach publizierter Forschung über diese kollektiven Akteure gesucht.

Nicht aufgenommen in die Analyse wurden Produkte, welche zwar in Teilen die Hochschulweiterbildung zum Gegenstand haben, diese jedoch im Rahmen von gesamtsystembeschreibenden Werken generiert sind, wie zum Beispiel der Nationale Bildungsbericht (SKBF, 2014, 2018).

Die erfassten Arbeiten sind in Abbildung 3 wie folgt eingeordnet: Der Makroebene zugeteilt sind Arbeiten, die sich mit Fragen befassen, die einzelnen Hochschulen und ihren Weiterbildungsstellen übergeordnet sind. Im Aufmerksamkeitsfokus können Strukturen (politische, rechtliche und/oder finanzielle Rahmenbedingungen) von Hochschulweiterbildung stehen oder das Handeln von kollektiven Akteuren wie z. B. Swissuni. Auf der Mesoebene sind Forschungsbemühungen zu Hochschulen als Trägerinnen von Hochschulweiterbildung eingefügt. Im Mittelpunkt können organisationale Strukturen, Praxen und Gestaltungsempfehlungen stehen. Auf der Mikroebene verortet sind Produkte zu Studiengängen mit den Formaten Master of Advanced Studies (MAS), Diploma of Advanced Studies (DAS) und Certificate of Advanced Studies (CAS)¹⁰ und ihren Lehr-/Lernsettings. Somit können Programmplanende/Weiterbildungsmanagende von Weiterbildungsstudiengängen/Weiterbildungsprogrammen, Weiterbildungsdozierende oder Weiterbildungsstudierende betrachtet werden.

Tabelle 2: Forschungsgegenstände in der Hochschulweiterbildung deutschsprachige Schweiz, ab 2010

Ebene	Forschungsgegenstände	Autor_innen
Makro	Typisierung von Forschenden über Hochschulweiterbildung	Zimmermann (2019b)
	Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz und seine Auswirkungen	Fischer & Frey (2018)
	Wissenschaftliches Wissen	Haberzeth (2018)
	Lebenslanges Lernen und die Herausforderung für die Hochschulweiterbildung	Zimmermann (2018)
	Anerkennung von Kompetenzen in der Hochschulweiterbildung	Schmid & Kraus (2018)

¹⁰ Dies sind die in der Schweiz von allen Hochschulen eingesetzten Formate zur Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. CRUS, 2012a, 2012b). In der einschlägigen Literatur werden die Weiterbildungsstudiengänge mit diesen Formaten öfters als abschlussbezogene Weiterbildung bezeichnet (Weber, 2012). Sie stehen nicht abschlussbezogenen Weiterbildungen von Hochschulen wie Seminaren und Workshops gegenüber oder maßgeschneiderten Inhouse-Weiterbildungen für Unternehmen und deren Mitarbeitende.

(Fortsetzung Tabelle 2)

Ebene	Forschungsgegenstände	Autor_innen
Makro	Swissuni als Interessenvertretung	Fischer (2017)
	Entwicklungsdynamik in der Hochschulweiterbildung	Zimmermann (2016)
	Innovationsfähigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung	Weber (2015)
	Entwicklung der Fachhochschulen	Weber et al. (2010b)
	Forschung an Hochschulen über Weiterbildung	Schläfli & Sgier (2014)
	Regulierungsstrukturen in der Hochschulweiterbildung	Fischer (2014)
	Diskurse und Institutionalisierung in der Hochschulweiterbildung	Weber (2014)
	Organisationaler Wandel wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen	Weber (2013)
	Weiterbildungsforschung und ihre Rahmenbedingungen	Weber (2011)
	Praktiken der Hochschulen zur Sur-Dossier-Aufnahme in MAS-Studiengänge	Zimmermann (2012)
Meso	Erfahrung zur Entwicklung eines hochschulischen Weiterbildungsstudienganges	Buff Keller & Zimmermann (2018)
	Entwicklungsempfehlungen für Hochschulweiterbildungsangebote	Fischer & Hänni (2017)
	Hochschulweiterbildung für ältere Mitarbeitende	Thom (2017)
	Professionalisierung von Weiterbildung an Hochschulen	Berinform (2016)
	Institutionalisierung wissenschaftlich Tätiger in der Hochschulweiterbildung	Kaufmann-Hayoz (2016)
	Lebenszyklen von Weiterbildungsstudiengängen	Zimmermann (2016)
	Pädagogische Hochschule als Programm-Initiatorin von Sabbaticals als Weiterbildung für Schulleitungen	Kohlstock & Bieri Buschor (2011)
	Praktiken der Hochschulen bezüglich Master of Advanced Studies (MAS)	Zimmermann et al. (2011)
Mikro	Leitende in der Hochschulweiterbildung und ihr Selbstverständnis	Fischer & Zimmermann (2016)
	Dozierende in der Hochschulweiterbildung und ihre didaktische Weiterbildung	Tremel & Weber (2010)
	Unterrichtsqualität aus der Sicht Weiterbildungsteilnehmender	Wehr (2014)
	Wissenschaftliches Arbeiten von Weiterbildungsteilnehmenden	Liechti (2014)
	Planende universitärer Weiterbildung als System-Synchronisierende	Weber (2010a)

Die identifizierten Arbeiten und ermittelten Gegenstände betrachtet, führt zu folgenden Feststellungen: Auf der Makroebene sind erstens Forschungsarbeiten zu Institutionalisierungsprozessen und Regulierungen mit ihren Auswirkungen anzutreffen, Einschätzungen zu Entwicklungen in der Hochschulweiterbildung (themenbezogen oder bezogen auf einen Hochschultyp) und Beiträge zur Forschung selbst. Zweitens gibt es im betrachteten Zeitraum hinsichtlich diskursorientierter kollektiver Akteure lediglich eine Arbeit zu Swissuni. Bei den Arbeiten auf der Mesoebene hat es solche, welche die Weiterbildungsangebote in Verbindung zu den Bedingungen ihrer Umwelt analysieren (Empfehlungen für neue Weiterbildungen, Berichte zu besonderen Formaten, Lebensdauer von Weiterbildungsstudiengängen und Erfahrungsberichte zur Entwicklung derselben). Auf der Mikroebene sind einige Bemühungen individuellen Akteuren gewidmet (Leitende/Planende, Dozierende, Weiterbildungsteilnehmende).

Auf der Basis dieses Rechercheergebnisses und unter Einbezug des visualisierten Feldes zu den kollektiven Akteuren (Abbildung 1) sind Lücken in der Forschung über Hochschulweiterbildung benennbar. Auf sie wird im anschließenden Abschnitt eingegangen. Als Auftakt dient die Frage, was Forschung über Hochschulweiterbildung legitimiert.

3.3 Identifizierte Lücken

Auch wenn die Bedingungen nicht eben komfortabel sind (Abschnitt 3.1): Warum sind weitere Forschungsbemühungen zur Hochschulweiterbildung wichtig? Nach Weber hilft „wissenschaftliches Wissen über Weiterbildung [...] entsprechendes Handlungsvermögen zu konstituieren und stellt ein Erfolgsfaktor dar“ (Weber, 2006, S. 232).

Betrachtet man das Feld der Akteure in der Hochschulweiterbildung (Abbildung 1), kann dieses Wissen Erfolgsfaktor für sehr viele Beteiligte in der Weiterentwicklung der Hochschulweiterbildung sein, so für kollektive Akteure auf der Makroebene in der Rolle als Regulierende (zum Beispiel die SHK und der Hochschulrat oder das SBF1). Auf der Mesoebene sind es weitere kollektive Akteure wie etwa die Hochschulen selbst, die für ihre Weiterbildungsstellen und ihre Weiterbildungsangebote dieses Wissen benötigen, um hieraus strategische Erfolgspositionen generieren zu können. Denn Weiterbildungsforschung kann helfen, „Risiken neuer Programme besser einzuschätzen und diese noch präziser auf die Nachfrage einzustellen. In diesem Sinn hätte Weiterbildungsforschung eine unterstützende Funktion für die Planung und wäre zugleich instrumentell“ (Weber, 2006, S. 232). Zur Mikroebene schließlich lassen sich bspw. die Weiterbildungsleitenden und Programmplanenden als individuelle Akteure aufführen. Sie sind Nutznießende von Forschungsbefunden. Denn Weiterbildungsforschung kann „aufklärend für die Professionellen in den entsprechenden Einrichtungen und für alle Beteiligten sein: Sie erleichtert die Distanznahme zur ‚eigenen‘ Praxis, hält das Handeln in der Weiterbildungsplanung auf einem angemessenen Niveau der Komplexität und fördert den

Blick bezüglich Grenzen und Möglichkeiten der Weiterbildung wie auch die Professionalität“ (Weber, 2006, S. 233).

Es gibt somit zahlreiche Gründe, Zeit und Geld in die Forschung über Hochschulweiterbildung mit ihren vielschichtigen Facetten zu investieren. Im vorhergehenden Abschnitt wurde benannt, dass Forschungsbemühungen über diskursorientierte kollektive Akteure und z. B. ihre Interventionsstrategien als Leerstelle erscheinen (mit Ausnahme der Arbeit zu Swissuni). Sich dieser Leerstelle zu widmen wäre eventuell schon deshalb vielversprechend, weil jüngst die Forderung artikuliert wurde, dass – da Verbesserungsbedarf zur Zusammenarbeit gesehen wird – es „von Vorteil [wäre], wenn Vertreterinnen und Vertreter aller Hochschultypen (Universitäten, eidg. Technische Hochschulen, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen) *ihre Anliegen koordinieren und gegenüber den Organen des HFKG gemeinsam auftreten könnten*“ (Schläfli & Sgier, 2018, S. 38–39, Hervorhebung T. Z.). Man mag – über alles gesehen – anmerken, dass das HFKG erst seit 2015 in Kraft ist und damit die neu konfigurierten Organe wie etwa die SHK oder swissuniversities zuerst aktiv sein müssen. Dem ist entgegenzuhalten, dass ebenso zu Vorgängerorganen wie die CRUS, KFH und COHEP außer den vielen Empfehlungsdokumenten keine Arbeiten greifbar sind, welche sich mit Fragestellungen wie etwa dem Zusammenspiel von kollektiven Akteuren befassen. Es lässt sich damit die Frage anschließen, weshalb zu diskursorientierten kollektiven Akteuren kaum Forschungsbemühungen zu verzeichnen sind. Weiter könnte der Frage nach der organisationalen Verfasstheit von diskursorientierten kollektiven Akteuren und ihren Handlungsstrategien nachgegangen werden. Oder die durch das HFKG erwarteten Optimierungen könnten auf deren tatsächliche Effekte hin ausgelotet werden. Eine Option bietet zudem die Frage, in welchem Maß die Weiterbildungsstellen an Hochschulen (und zwar nicht nur an der eigenen) erarbeitete Erkenntnisse zur Steuerung und Entwicklung eigener Weiterbildungsangebote nutzen. Wenn diese vier beispielhaft benannten Erkenntnisinteressen eher einer direkten Nutzung zuführbar sind, lässt sich ein Erkenntnisinteresse nennen, das eher eine indirekte Nutzung erzeugter Befunde beinhaltet. So stellt sich die Frage, welchem Pol (Abschnitt 3.1) gegenwärtig die Forschung über Hochschulweiterbildung näher ist: eher dem ruralen Pol oder eher dem urbanen Pol? Webers Bewertung – publiziert 2011 – war ruraler Pol für die schweizerische Weiterbildungsforschung. Begründungen sind u. a. Diskontinuität und fehlende Stabilität in institutioneller Hinsicht.

Seit dieser Bewertung sind einige Jahre vergangen. Deshalb darf für die Forschung zu Hochschulweiterbildung danach gefragt werden, was seither geschah. An dieser Stelle lassen sich exemplarisch zwei Belege dafür anführen, dass einige Bewegung im Feld ist: Erstens sind Forschungserzeugnisse und/oder Bemühungen um Vernetzung zu Forschung durch zwei Professuren erwartbar, die nach der Jahrtausendwende im deutschsprachigen Teil der Schweiz installiert wurden (Pädagogische Hochschule Zürich PHZH und Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW). Tatsächlich manifestiert sich: Im November 2016 wurde das Netzwerk Weiterbildungsfor-

schung¹¹ ins Leben gerufen. Initiant_innen sind die PHZH, die FHNW und der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB). An jährlich zwei Netzwerktreffen steht jeweils ein Thema im Zentrum. Beispielsweise fand das sechste Treffen am 23. Mai 2019 zu „Bildungsmanagement“ statt. Ein Referat bearbeitete das Thema aus der Perspektive nicht hochschulischer Weiterbildung (Hary, 2017), das zweite Referat aus der Perspektive hochschulischer Weiterbildung (Zimmermann, 2019c). Anzuführen ist, dass an diesen Treffen immer Zeit für fachlichen wie persönlichen Austausch unter den Teilnehmenden vorgesehen ist. Zweitens wurde an der Universität Zürich im September 2014 das Center for Higher Education and Science Studies (CHESS) gegründet. Beobachtbar sind bei diesem Center die seit 2015 regelmäßig stattfindenden „CHESS lecture“ und „CHESS talk“.¹² Neben den Vernetzungsleistungen zu Hochschulforschung wurde das Projekt „Aufbau eines Netzwerkes Forschung zum Schweizer Hochschulraum“ mit Laufzeit Januar 2019 bis Dezember 2019 lanciert.¹³ Workshops sind im September 2019 vorgesehen.¹⁴

Aufgrund dieser Belege darf hier die Hoffnung zu zwei Aspekten geäußert werden:

- Forschung über Hochschul*weiterbildung* findet einen institutionalisierten Platz,
- die Institutionalisierung wird mehr als punktuell (vgl. Abschnitt 3.1).

So betrachtet erscheinen die oben genannten Aktivitäten weiter verfolgenswert, um über die Verfasstheit der Forschung über Hochschulweiterbildung in der Schweiz nachzudenken.

4 Fazit

Für die (deutschsprachige) Hochschulweiterbildung in der Schweiz wurden zunächst die relevanten Akteure anhand einer idealtypisierenden Ordnung in vier Quadranten eingeordnet. Mit zwei Achsen und den je zugehörigen Polen öffentlich versus privat sowie Diskurs versus Angebot ließ sich das Feld aufspannen (Abbildung 1).

Die Vielzahl an Akteuren und die mit ihnen einhergehende Vielgestaltigkeit ließ erwarten, dass Forschungsbemühungen in der Hochschulweiterbildung mindestens ebenso facettenreich sind. Über Recherchen und Informationsgespräche konnte ein reiches Portfolio an Bemühungen mit unterschiedlichsten Forschungsgegenständen zusammengestellt werden – systematisiert entlang der Trias Makro-, Meso- und Mikroebene (Abbildung 3).

Konstatierbar ist, dass seit 2010 zwar viele Erkenntnisse zu Forschungsgegenständen sowohl auf der Makroebene wie auf der Meso- und der Mikroebene gene-

11 Mehr unter <https://phzh.ch/wb-net>, zugegriffen am 18.06.2019.

12 Mehr unter <https://www.chess.uzh.ch/de/archive.html>, zugegriffen am 18.06.2019.

13 <https://www.chess.uzh.ch/de/beratung/strategisch-konzeptionelle-mandate.html#3>, zugegriffen am 18.06.2019.

14 Informationsgespräch vom 18.06.2019 mit Bernhard Nievergelt, Geschäftsführer/Managing Director CHESS.

riert werden konnten. Schaut man auf die große Zahl der Akteure, finden sich jedoch Forschungslücken, zum Beispiel zu diskursorientierten kollektiven Akteuren. Dies ist umso mehr eine Lücke, als dass mit der neuen, hochschultypübergreifenden Gesetzgebung HFKG neue Strukturen erzeugt wurden, woraus sich veränderte und/oder neue Praktiken ergeben. Regulierende, wie die Hochschulen selbst, dürften interessiert sein an wissenschaftlichem Wissen über die Entwicklungen in die Zukunft hinein. Oder wie steht es (angesichts jüngster Aktivitäten von Hochschulen, wie z. B. der Treffen des Netzwerks Weiterbildungsforschung) um die Verfasstheit der Forschung über Hochschulweiterbildung? Ist sie, mit analytischem Instrumentarium (Abbildung 2) betrachtet, rural? Diese Frage weiterzuverfolgen könnte ein lohnendes Unterfangen sein.

Dergestalt bietet sich Forschenden ein nach wie vor vielversprechendes Betätigungsfeld.

Literatur

- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2. Aufl.). London: Open University Press.
- Berinfo (2016). *Befragung. Professionalisierung des Hochschulmanagements. Eine Standortbestimmung*. Zürich/Köln: Berinfo.
- Buff Keller, E. & Zimmermann, T. (2018). Kompetenzorientierung und Individualisierung in der Studiengangsentwicklung. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 112–135). Bern: hep verlag.
- Fischer, A. (2014). *Hochschulweiterbildung in einem heterogenen Feld*. Bericht zu Händen der Geschäftsstelle des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrats. Arbeitsdokument Geschäftsstelle SWIR 3/2014. Bern: SWIR.
- 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.
- Fischer, A. & Frey, H.-R. (2018). Universitäre Weiterbildung zwischen Autonomie und Regulierung. In K. Resch, E. Gornik & N. Tomaschek (Hrsg.), *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft. Institutionelle Standpunkte aus der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 73–92). Münster: Waxmann.
- Fischer, A. & Zimmermann, T. E. (2016). Leitende in der Hochschulweiterbildung verstehen sich primär als Unternehmerinnen und Unternehmer. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, 45–49.
- Haberzeth, E. (2018). Wissenschaftliches Wissen und berufliche Erfahrung vermitteln. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 43–57). Bern: hep verlag.
- Hary, C. (2017). *Das professionelle Selbstverständnis von Führungskräften in Weiterbildungseinrichtungen unter Berücksichtigung bildungsbezogener und ökonomischer Herausforderungen*. Dissertation. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Kaufmann-Hayoz, R. (2016). Die bewegte Geschichte der Institutionalisierung wissenschaftlich Tätiger gesamtuniversitärer Einheiten. In T. E. Zimmermann, W. Jütte & F. Horváth (Hrsg.), *Arenen der Weiterbildung* (S. 228–234). Bern: hep verlag.
- Kohlstock, B. & Bieri Buschor, C. (2011). Weiterbildung mit Sabbaticalcharakter. Ein Beitrag der Pädagogischen Hochschule Zürich zur professionellen Weiterentwicklung von Schulleitenden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29, 371–380.
- Liechi, M. (2014). Wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsbezug im Weiterbildungsstudiengang aus didaktischer Sicht – wie lassen sich gute Voraussetzungen dafür schaffen? In A. Fischer & C. Valentin (Hrsg.), *Die „gute“ Lehre in der Hochschulweiterbildung. Hochschuldidaktik und Weiterbildung im Dialog* (S. 37–41). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.
- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS (2012a). *Empfehlungen der CRUS für die koordinierte Erneuerung der Lehre an den universitären Hochschulen der Schweiz im Rahmen des Bologna-Prozesses* (Fassung vom 1. Oktober 2008 mit Änderung vom 1. Februar 2010 und 2. Februar 2012).
- Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten CRUS (2012b). *Regelung der CRUS für die einheitliche Benennung der universitären Studienabschlüsse im Rahmen der Bologna-Reform* (Fassung vom 2. Februar 2012).
- Schläfli, A. & Sgier, I. (2014). *Weiterbildung in der Schweiz* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schläfli, A. & Sgier, I. (2018). Weiterbildung in der Schweiz und in Europa. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 20–42). Bern: hep verlag.
- Schmid, M. & Kraus, K. (2018). Anerkennung, Validierung, Anrechnung. Möglichkeiten des Umgangs mit vorab erworbenen Kompetenzen in abschlussbezogenen Weiterbildungen. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S. 88–102). Bern: hep verlag.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2014). *Bildungsbericht 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2018). *Bildungsbericht 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2015). *SBFI NEWS*, 2/2015. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2018). *SBFI NEWS*, 2/2018. Bern: SBFI.
- Thom, N. (2017). Betriebliche Konzepte für ältere Arbeitnehmende und der Beitrag der Hochschulweiterbildung. In A. Fischer & E. Hänni (Hrsg.), *Weiterbildung 50plus. Ein schlummerndes Potenzial für die Hochschulen?* (S. 21–26). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.
- Tremel, P. & Weber, K. (2010). Entwicklung der Fachhochschulen und Universitäten im Lichte deskriptiver Daten. In K. Weber, P. Tremel, A. Balthasar & S. Fässler (Hrsg.), *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen* (S. 79–133). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.

- Weber, K. (2001). Strukturen der Weiterbildung. In: *Europahandbuch Weiterbildung*, Sonderdruck (S.1–7). Neuwied: Luchterhand.
- Weber, K. (2006). Weiterbildung an Hochschulen: vielfältig, dynamisch und ungeordnet. *Education permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, 1, 4–7.
- Weber, K. (2010a). Programmatik und Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz. In K. Weber, P. Tremel, A. Balthasar & S. Fässler (Hrsg.), *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen* (S.1–5). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.
- Weber, K. (2010b). Aushandlung von Zeitregimes in der Weiterbildung. In M.-T. Schönbächler, R. Becker, A. Hollenstein & F. Osterwalder (Hrsg.), *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S.103–118). Bern: Haupt.
- Weber, K. (2011). Weiterbildungsforschung: Strukturschwächen und die Tücken des Gegenstandes. *Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung – Education Permanente, Weiterbildung im Trend – 60 Jahre SVEB*, 2, 66–68.
- Weber, K. (2012). Die Öffnung der Hochschulweiterbildung für Leute ohne Hochschulabschluss. In T. E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer explorativen Analyse* (1. Auflage, S.19–32). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Weber, K. (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz: Diskurse, Institutionalisierung und Profilbildung. In M. Schemmann (Hrsg.), *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Band 37. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Lebensbegleitenden Lernens (S.23–45). Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag GmbH.
- Weber, K. (2015). Wie innovativ ist die wissenschaftliche Weiterbildung an den schweizerischen Universitäten? Ein Blick zurück. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, 10–12.
- Weber, K. & Künzli, R. (2016). Die Hochschulen in der Welt des Wissens. In P. Gonon, A. Hügli, R. Künzli, K. Maag Merki, M. Rosenmund & K. Weber (Hrsg.), *Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus. Sechs Fallstudien* (S.70–94). Bern: hep verlag.
- Weber, K., Tremel, P., Balthasar, A. & Fässler, S. (2010a). *Programmatik und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.
- Weber, K., Tremel, P., Balthasar, A. & Fässler, S. (2010b). *Gleichwertig, aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Basel: Gebert Rütli Stiftung.
- Weber, K. & Zimmermann, T. E. (2007). Vielfältiger Weiterbildungsmarkt Schweiz – strukturelle Aspekte des Weiterbildungsmarktes. *Education permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung*, 3, 40–41.
- Weber, K. & Zimmermann, T. E. (2009). Discours politique et intégration internationale de la communauté scientifique en Suisse. In J.-P. Leresche, P. Larédo & K. Weber (Hrsg.), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation. France, Suisse et Union européenne* (S.153–172). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Wehr, S. (2014). Qualität der Lehre in der Hochschulweiterbildung. In A. Fischer & C. Valentin (Hrsg.), *Die „gute“ Lehre in der Hochschulweiterbildung* (1. Auflage, S.11–30). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.

- 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.
- Zimmermann, T. E. (2012). Die Sur-Dossier-Aufnahmen in MAS-Studiengängen in der deutschsprachigen Schweiz. In T. E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Ohne Studium zur wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer explorativen Analyse* (1. Auflage, S. 33–61). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung der Universität Bern.
- Zimmermann, T. E. (2016). Ergebnisse der Online-Befragung „Thesen zur hochschulischen Weiterbildung“. In T. E. Zimmermann & A. Fischer (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung Schweiz 2025. Wege in die Zukunft* (1. Auflage, S. 19–33). Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern.
- Zimmermann, T. E. (2019a). Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft: Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung – ZHWB*, 1 (im Erscheinen).
- Zimmermann, T. E. (2019b). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz. Historische Entwicklung und empirische Bestandesaufnahme. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (1. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Zimmermann, T. E. (2019c). *Leitende in der Hochschulweiterbildung und ihr Selbstverständnis: Unternehmend, managend und integrierend*. Referat am Treffen des Netzwerks Weiterbildungsforschung vom 23. Mai 2019 in Zürich. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Zimmermann, T., Thomann, G. & Da Rin, D. (2018). *Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus*. Bern: hep verlag.
- Zimmermann, T. (2018). „Schon die Begrifflichkeit macht uns Mühe“. Lebenslanges Lernen und das Verhältnis zwischen Aus- und Weiterbildung. In T. Zimmermann, G. Thomann & D. Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen* (S.77–85). Bern: hep verlag.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Akteure in der Hochschulweiterbildung unter Ergänzung nicht hochschulischer Weiterbildungsanbieter 97

Tabellenverzeichnis

- Tab. 1 Merkmale des Rural-Urban-Konzepts und Analyseergebnis zur Weiterbildungsforschung 100
- Tab. 2 Forschungsgegenstände in der Hochschulweiterbildung deutschsprachige Schweiz, ab 2010 101

Autorin

Therese E. Zimmermann, Dr.in rer. soc., NDS Ev Unibe, Erwachsenenbildnerin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: hochschulische Weiterbildung sowie nicht-hochschulische Weiterbildung und damit verbundene Steuerungsfragen.

Befunde

Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Eine institutionentheoretische Analyse internationaler Reformdiskussionen

ULF BANSCHERUS

Abstract

Lebenslanges Lernen als übergreifendes bildungspolitisches Reformkonzept steht bereits seit den späten 1960er-Jahren auf der Agenda von inter- bzw. supranationalen Organisationen wie der UNESCO, der OECD oder der Europäischen Kommission; es wurde im Zeitverlauf allerdings unterschiedlich akzentuiert: Während in den 1970er-Jahren die Verbesserung der individuellen Bildungschancen im Vordergrund stand, dominieren seit den 1990er-Jahren ökonomische Zielsetzungen den Diskurs. Vor diesem Hintergrund legt dieser Beitrag den Fokus auf theoretische Erklärungsansätze für Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern bei der Implementation von Konzepten zur Förderung des lebenslangen Lernens und deren weitgehende Fortexistenz trotz starker Reformervwartungen auf internationaler und europäischer Ebene. Hierzu werden theoretische Überlegungen zum institutionellen Wandel auf Genese und Verlauf der Reformdiskussion um lebenslanges Lernen in den vergangenen fünf Jahrzehnten bezogen. Insgesamt erfolgt eine skeptische Einschätzung hinsichtlich der Möglichkeiten, die nationalstaatlichen Bildungssysteme durch Reformimpulse internationaler Organisationen maßgeblich zu verändern und auf diesem Wege eine Ausweitung von Bildungschancen sowie eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erreichen.

Schlagerworte: lebenslanges Lernen, Durchlässigkeit, Hochschulentwicklung, institutioneller Wandel, europäische Hochschulpolitik

Einleitung

Lebenslanges Lernen wird in der hochschulpolitischen Diskussion in Deutschland zumeist als neue Aufgabe beschrieben, die den Hochschulen um das Jahr 2000 herum im Zuge des Bologna-Prozesses sowie der Lissabon-Strategie von der europäischen Ebene aus zugewiesen worden sei und diese seither vor neue Herausforderungen bei der zielgruppenadäquaten Ausgestaltung ihrer Angebote stelle. Standen zuvor unter der Überschrift *wissenschaftliche Weiterbildung* vor allem Studienangebote, die zu einem Abschlusszertifikat führten, sowie in geringem Umfang postgra-

duale Studiengänge im Zentrum der Aktivitäten der Hochschulen, werde seitens der Politik nunmehr nicht weniger als eine *Neuausrichtung* der Angebotsstruktur eingefordert. Neben der Ausweitung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung sowie der Öffnung für neue Zielgruppen sollte dies auch eine Flexibilisierung der Studienorganisation und eine stärkere Anknüpfung an die Vorerfahrungen der Lernenden ausdrücklich einschließen (z. B. Faulstich & Oswald, 2010; Wolter, 2011; Schäfer, 2012).

Diese verbreitete Sichtweise berücksichtigt allerdings nur unzureichend, dass in den internationalen Reformkonzepten zur Umgestaltung der nationalstaatlichen Bildungssysteme im Sinne des lebenslangen Lernens, die seit den späten 1960er-Jahren präsentiert worden sind, kontinuierlich auch die Hochschulen berücksichtigt und entsprechende Reformmaßnahmen immer wieder vorgeschlagen wurden. Außerdem haben internationale Organisationen quasi kontinuierlich für eine Umsetzung der Reformkonzepte geworben – auch im deutschen Kontext. Vor diesem Hintergrund ist eine historische Einordnung der deutschen Situation in die internationale Diskussion um lebenslanges Lernen, die spätestens in den 1960er-Jahren begann, ein lohnenswerter Beitrag zur Kontextualisierung der spezifischen Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland.

Das Verständnis des lebenslangen Lernens erfährt in den verschiedenen Konzepten, die insbesondere in den 1970er- und 1990er-Jahren von internationalen Organisationen erarbeitet wurden, ganz unterschiedliche Ausgestaltungen und Schwerpunktsetzungen. Der Begriff ist also keineswegs eindeutig definiert, sondern wurde von verschiedenen Akteuren ganz unterschiedlich interpretiert und unterliegt zusätzlich einem Bedeutungswandel. Gemeinsam ist allen Konzepten jedoch eine institutionen- und lebensphasenübergreifende Perspektive mit dem Ziel, die individuellen Beteiligungschancen deutlich zu verbessern. Hierzu soll das Bildungswesen insgesamt offen, flexibel und durchlässig ausgestaltet sein, vor allem, indem die bisher starren Grenzen zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen und -abschnitten, zwischen Bildung und Arbeit sowie zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zunehmend durchlässiger werden. Lebenslanges Lernen kann somit als eine übergreifende bildungspolitische Strategie verstanden werden, die das gesamte Bildungswesen sowie den gesamten Lebenszyklus einschließt. Dies gilt auch für das Hochschulwesen: Auch die Hochschulen sollen sich, dem übergreifenden Ziel des lebenslangen Lernens folgend, für bislang unterrepräsentierte bzw. faktisch ausgeschlossene Gruppen öffnen und ihre Angebote entsprechend flexibel und zugänglich ausgestalten. Die Unterschiede zum im deutschen Hochschulwesen lange dominierenden Ansatz der wissenschaftlichen Weiterbildung, deren Angebote in erster Linie auf die Weiterbildung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen abzielten, sind somit offensichtlich (vgl. Wolter, 2011; Schäfer, 2012). Dennoch sind die Ergebnisse nach Jahrzehnten intensiven Werbens für Ansätze des lebenslangen Lernens nicht nur in Deutschland, sondern auch in zahlreichen anderen Ländern recht überschaubar (vgl. Wolter, Banscheraus & Kamm, 2016; Zgaga et al., 2015; Slowey & Schuetze, 2012).

Das Ziel dieses Beitrags ist es allerdings nicht, eine Bestandsaufnahme zur Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung des lebenslangen Lernens im internationalen Vergleich vorzunehmen; dies ist bereits wiederholt an anderer Stelle geschehen (z. B. Banscheraus, 2010; Dollhausen et al., 2013; Spexard, 2015). Vielmehr sollen theoretische Erklärungsmuster für die bestehenden Unterschiede sowie die fehlende Umsetzung der internationalen Reformvorgaben vorgestellt und diskutiert werden. Hierzu erfolgt nach der Darstellung von zwei konkurrierenden Theorien institutionellen Wandels, dem (*soziologischen*) *Neoinstitutionalismus* sowie dem *Historischen Institutionalismus*, und den konzeptionellen Grundlagen, auf denen diese basieren, eine Analyse der internationalen Diskussion seit den späten 1960er-Jahren (vgl. ausführlich Banscheraus, 2017). Gerade im Feld der Hochschulweiterbildung ist die Kombination einer historischen Analyseperspektive mit einer Diskussion grundlegender soziologischer Theorien besonders sinnvoll, können auf diese Weise doch nicht nur Treiber institutionellen Wandels, sondern insbesondere auch Hemmnisse in den Blick genommen werden, denen häufig – vor allem in hochschulpolitischen Kontexten – in erster Linie normativ begegnet wird.

Bildungssysteme als soziale Institutionen

Der Begriff der *Institution* wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ganz unterschiedlich definiert. So dominiert in der Politikwissenschaft das Verständnis der *politischen Institution*, das sich in erster Linie auf staatliche Einrichtungen bezieht (Göhler, Iser & Kerner, 2009). Die Erziehungswissenschaft fokussiert hingegen überwiegend auf *pädagogische Institutionen*, verstanden als „soziale Strukturen, deren Funktion es ist, Lernen zu vermitteln, zu unterstützen und zu ermöglichen“ (Zeuner & Faulstich, 2009, S. 169). Dabei werden mit dem Begriff zumeist Organisationen wie Schulen, Universitäten oder Volkshochschulen bezeichnet (Merkens, 2006; Terhart, 2001). Für die Analyse der Entwicklung von Bildungssystemen sind beide Begriffsverständnisse jedoch nicht hinreichend. Deshalb wird im Folgenden an soziologische Ansätze angeknüpft, die auch in Teilen der Politik- und Erziehungswissenschaft rezipiert werden.

Entstehung, Anerkennung und Veränderung von Institutionen

In einem weiten Verständnis können Institutionen als „Gebilde wechselseitig aufeinander verweisender und einander tragender, intersubjektiv geteilter normativer, evaluativer und kognitiver Orientierungen des Handelns“ definiert werden (Schimank, 2008, S. 157). Institutionen sind also zunächst nichts anderes als übergreifend gültige gesellschaftliche Regeln, die von den Individuen erlernt und von diesen im Regelfall als selbstverständlich betrachtet und deshalb eingehalten werden (Esser, 2000). In diesem weiten Verständnis stellen sowohl Sitten und Gebräuche als auch Gesetze und Organisationsregeln Institutionen dar, die sich allerdings im Grad ihrer Formalisierung und ihres Verpflichtungscharakters deutlich unterscheiden. Eine be-

sondere Form von Institutionen stellen Organisationen dar. Hierbei handelt es sich um soziale Gebilde, in denen Menschen zu einem spezifischen Zweck zusammenwirken. Organisationen verfügen über eine institutionelle Ordnung, welche unter anderem die Bedingungen der Organisationszugehörigkeit sowie die von den Mitgliedern erwarteten Leistungen und die ihnen zustehenden Gegenleistungen regelt (Esser, 2000; Hasse & Krücken, 2008). Daneben bestehen informelle Beziehungen zwischen den Beteiligten, die sich beispielsweise in Konflikten oder Gruppenbildungen auswirken können.

Institutionen repräsentieren gesellschaftliche Interdependenzen bzw. Figurationen und spiegeln somit soziale Machtverhältnisse wider (Elias, 1970; Meyer & Rowan, 1977). Zur Aufrechterhaltung ihres Ordnungsanspruchs sind sie auf gesellschaftliche Legitimation angewiesen. Insgesamt müssen die Regeln als sinnvoll und gerechtfertigt gelten, um fortbestehen zu können (Esser, 2000). Institutionen lassen sich auch als eine besondere Form sozialer Praxis begreifen, bei der die individuell wahrgenommenen Handlungschancen mit den „als objektive Fakten fraglos vorausgesetzten Selbstverständlichkeiten“ der geltenden Regeln übereinstimmen (Florian, 2008, S. 146). Aus einer – für die Entwicklungen auf der Meso- und Makroebene grundsätzlichen offenen – praxistheoretischen Perspektive lässt sich somit festhalten:

Institutionen gewinnen erstens als besondere Strukturformen und Mechanismen sozialer Praxis eine gegenständliche Objektivität und werden zweitens in subjektiver Form in die mentalen (und körperlichen) Strukturen der Habitus-Dispositionen einverleibt. Erst die Genese und Reproduktion der Wahrnehmungs-, Denk- und Bewertungsschemata des Habitus verleihen Institutionen die für ihre Reproduktion notwendige Legitimität der Fraglosigkeit oder motivieren den für institutionellen Wandel erforderlichen Zweifel an diesen Selbstverständlichkeiten. (Florian, 2008, S. 144)

Die Legitimation von Institutionen – und somit auch ihre Existenz – hängt also weitgehend davon ab, ob ihre (wahrgenommenen) Wirkungen mit den an sie gerichteten Erwartungen übereinstimmen. Ändern sich, beispielsweise infolge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, die an sie gerichteten Erwartungen, erweist sich diese Differenz Erfahrung nicht selten als „Hauptmotor für die Änderung einer bereits bestehenden Ordnung“ und somit als Auslöser für institutionellen Wandel (Esser, 2000, S. 42). Organisationen als spezifische Institutionen verfügen allerdings grundsätzlich auch über die Möglichkeit, ihre Legitimation nicht durch nachgewiesene Leistungen, sondern über die Etablierung von Mythen, Zeremonien und Ritualen zu sichern. In diesem Fall stellen Letztere die Begründung einer (weiterhin) bestehenden Übereinstimmung bzw. Isomorphie zwischen den an eine Organisation gerichteten Erwartungen und den von ihr erbrachten Leistungen dar. Auf diese Weise können unter Umständen auch gesellschaftlich ineffiziente bzw. ineffizient gewordene Organisationen ihre Fortexistenz sichern (Meyer & Rowan, 1977).

Hochschulen als besondere Organisationen

Das Bildungswesen stellt in modernen Gesellschaften eine historisch gewachsene und gesamtgesellschaftlich relevante Institution mit einem Geflecht aus formellen und informellen Regeln dar, die zum Teil durch ihre Verankerung in Gesetzen ein hohes Maß an Verbindlichkeit aufweisen, zum Teil aber auch sowohl in der Praxis der beteiligten Organisationen als auch in der kollektiven Alltagspraxis tief verankert sind. Das Bildungswesen kann vor diesem Hintergrund als gesellschaftliche Selektions- und Klassifikationsinstitution verstanden werden, ein auf Dauer gestelltes Gefüge sozialer Regeln und Normen, das aus den in einer Gesellschaft bestehenden Figurationen bzw. Machtverhältnissen resultiert (vgl. Meyer, 1977; Elias, 1970). Die verschiedenen Einrichtungen des Bildungswesens wie Schulen oder Hochschulen sind dabei einerseits gesellschaftlich legitimierte Instanzen zur formalen Anerkennung individueller Leistungen und spielen andererseits über die Verleihung von Bildungstiteln als institutionalisierten Formen kulturellen Kapitals eine wichtige Rolle bei der individuellen Statuszuweisung im sozialen Raum. Bildungseinrichtungen sind deshalb nicht einfach als Organisationen, sondern als Elemente eines übergreifenden institutionellen Gefüges zu betrachten (vgl. Bourdieu, 2003 [1979]; Bourdieu, 1983).

Die Regeln des Bildungssystems stellen auch eine Orientierungsmarke für die Entscheidungen und Aktivitäten von Individuen dar. So legen diese Regeln beispielsweise fest, welche Individuen die Kriterien für den Erwerb eines bestimmten Abschlusses oder für die Zulassung zu einem spezifischen Bildungsgang erfüllen. Durch Anwendung der Regeln des Bildungswesens erfolgt also eine Klassifikation von Personen und Wissen, die nicht selten mit Distinktionsprozessen einhergeht (Bourdieu, 2003 [1979]). Das Bildungswesen als soziale Institution legitimiert somit auch gesellschaftliche Ungleichheiten, wobei dem Grundgedanken der (bestehenden) Leistungsgerechtigkeit im Sinne von *Meritokratie* eine wichtige legitimierende Funktion zukommt (vgl. Solga, 2005; Hadjar, 2008). Langfristig steht das Bildungswesen vor der Herausforderung einer dauerhaften Sicherung seiner gesellschaftlichen Legitimation, die es teilweise durch die Etablierung spezifischer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster – unter anderem durch deren Vermittlung in den beteiligten Organisationen wie Schulen und Hochschulen (Bourdieu, 2001 [1967]) – erreichen kann, teilweise aber auch nur durch eine Anpassung an politische Vorgaben oder gewandelte gesellschaftliche Normen und Rahmenbedingungen.

Im institutionellen Gefüge des Bildungswesens sind Hochschulen vor allem in dreifacher Hinsicht besondere Organisationen. Erstens zeichnen sie sich durch eine besondere Reputation aus, gelten sie doch im Kontext der Diskussion um die *Wissensgesellschaft* als besonders relevante Impulsgeberinnen zur Bewältigung der vielfältigen Wandlungsprozesse (z. B. Hüther & Krücken, 2016). Zugleich werden Hochschulen traditionell als exklusive Einrichtungen betrachtet, die einem bestimmten Personenkreis vorbehalten sind, der sich vor allem durch eine besondere Leistungsfähigkeit auszeichnet (z. B. Alheit, 2014). Zweitens verfügen Hochschulen hinsichtlich der Regelung ihrer internen Angelegenheiten über ein vergleichsweise hohes

Maß an Autonomie. Aus einer systemtheoretischen Perspektive werden Hochschulen häufig als *lose gekoppelte Expertenorganisationen* beschrieben. Bei diesem Ansatz werden die Professorinnen und Professoren als primäre Trägerinnen und Träger wissenschaftlicher Expertise betrachtet, deren Förderung ein wesentliches Interesse der Organisation Hochschule darstellt. Hieraus leitet sich für die Expertinnen und Experten ein hohes Maß an individueller Autonomie ab, die als notwendig betrachtet wird, um zum einen die (Weiter-)Entwicklung der akademischen Professionalität zu befördern und zum anderen die individuelle Leistungsbereitschaft zu sichern. Aufgrund der häufig vorherrschenden Gleichzeitigkeit von divergierenden Interessen und relativ symmetrischen Machtpotenzialen innerhalb dieser Statusgruppe sind größere Veränderungen innerhalb von Hochschulen vielfach kaum zu erreichen, vielmehr besteht nicht selten eine Tendenz zur Zementierung des bestehenden Status quo (Pellert, 1999; Weick, 2009 [1976]). Zur Durchsetzung weiter reichender Gestaltungsabsichten sind also nicht selten „massive externe Interventionen in die Hochschulen zwingend erforderlich“ (Schimank, 2008, S.162). Direkte Reformvorgaben seitens der Politik gelten aber spätestens seit Beginn der hochschulpolitischen Diskussion um eine *Neue Hochschulsteuerung* in den 1990er-Jahren in weiten Teilen von Wissenschaft und Politik nicht mehr als legitim. Vielmehr wird kontraktuellen Steuerungsmodellen wie Ziel- und Leistungsvereinbarungen oder Anreizstrukturen, beispielsweise im Rahmen von Förderprogrammen, der Vorzug gegeben (z. B. Banscherus & Reiß, 2012). Hochschulen sind auch deshalb besondere Organisationen, weil sie drittens verschiedene Zwecke in unterschiedlichen Leistungsbereichen – in erster Linie Studium und Lehre, Forschung, Verwaltung, aber auch weitere Aspekte wie Weiterbildung und Wissenstransfer – erfüllen sollen. Dies kann bedeuten, dass „vielfältige und sich teilweise widersprechende Erwartungszusammenhänge [...] gar nicht gleichzeitig und gleichermaßen in die Aktivitätsstruktur übersetzt werden können“ (Hasse & Krücken, 2008, S. 166). Werden unterschiedliche Vorgaben allerdings nicht in Einklang gebracht, „läuft man mit der vorbehaltlosen Befolgung einzelner Vorgaben Gefahr, gegen andere Vorgaben zu verstoßen“ (ebd., S. 167).

Theoretische Ansätze zur Erklärung institutionellen Wandels

Institutioneller Wandel kann ganz unterschiedliche Ursachen haben und sich auch in ganz unterschiedlicher Weise vollziehen. Hierbei stellen gesellschaftliche Normen, politische Vorgaben und nicht selten auch ökonomische Erwägungen wichtige Einflussfaktoren dar. Zu den wichtigsten theoretischen Erklärungsansätzen für Prozesse des Wandels der institutionellen Ausgestaltung des Bildungswesens aus einer international vergleichenden Perspektive gehören einerseits der Ansatz des (*soziologischen*) *Neoinstitutionalismus* und andererseits der Ansatz des *Historischen Institutionalismus*, der vor allem die Konzepte der *Pfadabhängigkeit* und des *graduellen institutionellen Wandels* umfasst. Beide Ansätze werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt und diskutiert, um ihren Beitrag zur Erklärung der (fehlenden) Auswirkungen der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen zu untersuchen.

Institutioneller Wandel aus Sicht des (soziologischen) Neoinstitutionalismus

In der sozialwissenschaftlichen Forschung zur institutionellen Entwicklung der weltweiten Bildungssysteme, die an den theoretischen Ansatz des (*soziologischen*) *Neoinstitutionalismus* anschließt, kommt drei Annahmen eine besondere Bedeutung zu: Erstens wird davon ausgegangen, dass im Zeitverlauf eine Tendenz zur Konvergenz der institutionellen Ausgestaltung der Bildungssysteme festzustellen ist. Diese Konvergenz werde zweitens in besonderer Weise durch die Diffusion politischer Konzepte beeinflusst, welche maßgeblich durch internationale Organisationen vorangetrieben wird, wobei insbesondere der OECD und der EU eine prominente Rolle zukommt. Ein besonders gutes Beispiel für die Diffusion politischer Konzepte von der internationalen auf die nationalstaatliche Ebene sei schließlich drittens die internationale Diskussion um lebenslanges Lernen (Weymann et al., 2007; Martens & Wolf, 2006; Jakobi, 2012a, 2012b). Folgt man der Annahme, dass internationale Organisationen maßgeblich zur weltweiten Diffusion von politischen Ideen und Normen beitragen, indem sie die Entwicklung von Konzepten übernehmen und den Austausch politischer Akteure im Rahmen internationaler Tagungen und Konferenzen fördern, so wäre anzunehmen, dass sie auf diese Weise „langfristig Angleichungsprozesse zwischen Staaten in Gang [...] setzen“ (Jakobi & Martens, 2007, S. 250). Durch die Aktivitäten internationaler Organisationen als „Diffusionsagenten“ im Bereich des lebenslangen Lernens sollte „langfristig Isomorphie zu erwarten (sein), also ein Wandel in den Staaten in Richtung Konvergenz“ (ebd., S. 253).

Studien, die dem Ansatz des (soziologischen) Neoinstitutionalismus folgen, werden vielfach zustimmend rezipiert, die daraus resultierenden Befunde und theoretischen Ableitungen stoßen aber nicht selten auch auf kritische Einwände. Unter anderem wird bemängelt, dass neoinstitutionalistische Ansätze in der Regel keine Angaben dazu machen, in welcher Weise sich die von ihnen analysierten Transfer- und Diffusionsprozesse konkret vollziehen, wie also die Inhalte der politischen Reformagenda von der internationalen Ebene ihren Weg auf die nationalstaatliche Ebene finden und dort Einzug in die Formulierung politischer Programme halten. Ohne die Betrachtung dieses Aspektes kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass spezifische Elemente institutioneller Wandlungsprozesse weniger durch das Ziel der Umsetzung globaler Normen motiviert sind, sondern vielmehr eine idiosynkratische Reaktion zur Lösung politischer Probleme auf der Ebene des Nationalstaates darstellen. Denkbar ist ebenfalls, dass aufgrund der spezifischen bildungspolitischen Traditionen eines Landes der Verweis auf den internationalen Diskurs gerade nicht dazu beiträgt, politisches Handeln zu legitimieren, sondern eher zu größeren Widerständen führt. Internationale Organisationen verfügen in diesen Fällen also keineswegs über die Fähigkeit zur Setzung von Normen, an denen sich politisches Handeln legitimieren muss (Steiner-Khamsi, 2004).

Von neoinstitutionalistischer Seite wird durchaus eingeräumt, dass zwischen und auch innerhalb von Schul- und Hochschulsystemen Unterschiede auftreten, die sich als Hindernisse für die vollständige Durchsetzung der globalen Normen im Bereich der Bildungspolitik erweisen können. Dies sei aber nicht als Widerspruch zum

Ansatz des (soziologischen) Neoinstitutionalismus zu verstehen, da die vergleichende Bildungsforschung für die Formulierung von nationalstaatlichen Aktionsplänen und bildungspolitischen Programmen gezeigt habe, dass „it is quite evident that the form and content of these abstract national plans and policies align with a common, rationalized, and legitimate ‚blueprint‘ [...]. And, it is the world culture of education that defines this blueprint“ (Wiseman & Baker, 2006, S.15). Das Argument, dass der vertretene Ansatz auch dann Geltung beanspruchen könne, wenn innerhalb von Bildungssystemen zwar keine Tendenz zur Konvergenz mit den Systemen anderer Länder zu beobachten ist, sich auf der Ebene des Nationalstaats aber Zielsetzungen finden lassen, die den bestehenden globalen Normen entsprechen, kann die zuvor beschriebenen Einwände jedoch kaum entkräften – dabei gilt die folgende Einschätzung in ganz ähnlicher Weise auch für den Hochschulbereich:

In that case, the hypothesized world culture of education takes the form of a transnational cultural debate rather than a consensual model. However, if countries share nothing but a cultural debate, there is no reason to expect worldwide convergence in school reform. We might as well expect a continued swinging of the pendulum resulting in countries regularly out of sync with each other. (Anderson-Levitt, 2003, S. 141)

Institutioneller Wandel aus Sicht des Historischen Institutionalismus

Im Unterschied zum (soziologischen) Neoinstitutionalismus räumt der Ansatz des *Historischen Institutionalismus* den handelnden Akteuren auf den Ebenen unterhalb des Nationalstaates einen stärkeren Einfluss ein, beispielsweise auf der Ebene eines gesellschaftlichen Teilsystems wie Tarifvertragsregimen, sozialen Sicherungssystemen oder eben des Bildungswesens. Institutionen, die als das *historische Erbe* konkreter politischer und gesellschaftlicher Aktivitäten und Prozesse verstanden werden, haben hier eine dreifache Bedeutung, da angenommen wird, dass diese erstens von politischen Entscheidungen beeinflusst werden, den Handlungsmöglichkeiten der Akteure zweitens zugleich einen Rahmen setzen und diese somit vielfach begrenzen. Diese Begrenzung der bestehenden Möglichkeiten gilt drittens auch für die Interessen und Strategien der Akteure selbst, denn auch diese werden vom bestehenden institutionellen Setting beeinflusst – unter anderem in der Wahrnehmung und Bewertung der strategischen Lage und der daraus resultierenden Möglichkeiten –, das sie nicht selten durch ihre Aktivitäten in ihrem Sinne beeinflussen wollen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Akteure über keine Handlungs- bzw. Interpretationsspielräume verfügen. Diese können sich in bestimmten Konstellationen aus der Kenntnis der institutionellen Regeln in einem bestimmten Bereich gerade erst ergeben (Thelen, 1999; Hall & Thelen, 2009).

Die Annahme bestehender *Pfadabhängigkeiten* wird teilweise als deterministisch und statisch kritisiert, mit diesem Ansatz ließen sich empirisch zu beobachtende Veränderungsprozesse nicht hinreichend erklären (z. B. Werle, 2007). Diese Kritik ist allerdings nur begrenzt zutreffend, denn aus Sicht des Historischen Institutionalismus ist auch bei bestehenden Pfadabhängigkeiten institutioneller Wandel keineswegs ausgeschlossen, allerdings werden die Veränderungen aufgrund der zuvor be-

schriebenen Rahmenbedingungen häufig als kleinteilig und teilweise auch als subtil beschrieben. So kann die Stabilität der formalen Ausgestaltung institutioneller Settings Veränderungen unterhalb der Oberfläche verbergen, aus denen letztlich aber eine Neujustierung des bestehenden Arrangements resultiert. Aufgrund eines sich ständig verändernden Umfeldes sei es offenkundig, „that organizations such as political parties or unions with roots in the nineteenth century must adapt to myriad changes in the environment in order to survive into the twentieth century. The reproduction of a legacy, in short, is a dynamic process“ (Thelen, 1999, S. 391).

Auf lange Sicht können kleinschrittige und zunächst kaum wahrnehmbare Veränderungen also kumulativ zu tief greifenden Wandlungsprozessen führen bzw. diese erst ermöglichen. Ein Beispiel hierfür ist die historische Entwicklung des Berufsbildungssystems in Deutschland, bei der inkrementelle Reformen in Verbindung mit sich langfristig verändernden Interessenlagen und Koalitionen über einen langen Zeitraum hinweg die institutionelle Ausgestaltung fundamental verändert haben (z. B. Thelen, 2004). Zu Wandlungsprozessen kann auch beitragen, dass ein bestehendes institutionelles Arrangement in einem bestimmten gesellschaftlichen Teilbereich aufgrund der bestehenden Verflechtungen und Interdependenzen von Entwicklungen in anderen Teilbereichen beeinflusst werden kann. Dabei ist die Stabilität einer Institution wahrscheinlicher, wenn mit ihrer Veränderung notwendigerweise auch die Anpassung anderer Institutionen verbunden ist. Auch veränderte Interessenlagen oder Akteurskonstellationen können sich als wichtiger Impuls für institutionelle Wandlungsprozesse erweisen. Hinzu kommt eine mögliche Re- oder Neuinterpretation der Institution durch relevante gesellschaftliche Akteure:

Another route to institutional change that often lies beneath the radar of many other analytic approaches is based on what we call “reinterpretation”. In these instances, the actors associated with an institution gradually change their interpretation of its rules, and thus its practices, without defecting from or dismantling the formal institution itself. [...] In comparison with overt efforts to revise or abolish that institution, the process of reinterpretation shifts the existing practices in piecemeal fashion from below. (Hall & Thelen, 2009, S. 19)

Aus der Perspektive des Historischen Institutionalismus sind trotz der Betonung von bestehenden Pfadabhängigkeiten Wandlungsprozesse also keineswegs ausgeschlossen, sondern in gewisser Weise sogar konstitutiv für die weitgehende Stabilität bestehender institutioneller Arrangements. Ob und in welcher Form institutioneller Wandel möglich ist, hängt diesem Ansatz zufolge nicht nur vom bestehenden politischen und gesellschaftlichen Kontext ab, sondern auch vom Interpretationsspielraum, den ein bestimmtes institutionelles Regelwerk zulässt, sowie nicht zuletzt von den Zielen und Strategien der jeweils relevanten Akteure – sowohl auf der (politischen) Entscheidungsebene als auch auf der Ebene, auf der die operative Umsetzung erfolgt bzw. erfolgen soll. Auf Letzterer ist nicht selten eine mehr oder weniger deutliche Abweichung zwischen übergreifenden Zielsetzungen sowie der konkreten Umsetzung und den daraus resultierenden Wirkungen zu beobachten (Mahoney & Thelen, 2010).

Insgesamt ist die Realisierung des Ziels einer Umgestaltung des gesamten Bildungswesens eines Staates unter dem Leitmotiv des lebenslangen Lernens aus der theoretischen Perspektive des Historischen Institutionalismus also eher unwahrscheinlich, während – im Lauf der Zeit auch vergleichsweise weitreichende – Anpassungen in einzelnen Teilbereichen durchaus als möglich betrachtet werden.

Entwicklung der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen

Seit den späten 1960er-Jahren lässt sich unter der Überschrift des *lebenslangen Lernens* eine internationale Diskussion beobachten, die weltweit das übergreifende Ziel einer Reform der Bildungssysteme im Sinne einer Ausweitung der Beteiligungschancen für möglichst alle Menschen verfolgt. Im Rahmen der Reformdiskussion, die maßgeblich von internationalen Organisationen vorangetrieben wurde, wurden kontinuierlich auch Fragen der Beteiligung an Hochschulbildung sowie der Ausgestaltung des Hochschulzugangs behandelt.

Lebenslanges Lernen und Hochschulen in den internationalen Diskussionen von den 1960er- bis zu den 1980er-Jahren

Bereits in den 1960er-Jahren begannen innerhalb der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) Vorüberlegungen für Konzepte zum lebenslangen Lernen, die in einen Expertenbericht mündeten, der 1972 unter dem Titel *Learning to Be* vorgelegt wurde (UNESCO, 1972). Auch wenn der Bericht allgemein als visionäres Bildungsreformdokument gilt, das auf einer eher abstrakten Ebene das Leitbild eines individualisierten, selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernens in einer demokratischen Gesellschaft mit dem Ziel der individuellen Emanzipation und Persönlichkeitsbildung entwirft, ist die Forderung nach einer Öffnung der Hochschulen auch in diesem Dokument bereits enthalten. Deutlicher wurde die mögliche Rolle der Hochschulen einige Jahre später herausgestellt, wenn es heißt:

First, [...] they should aim to widen, as far as possible, the range of students [to] whom they cater. Secondly, they should relate their programmes of study and their research efforts as far as possible to the social needs of the community as a whole and not limit themselves to narrowly academic terms of reference [...]. Third, they should act as resource centres [...] providing learning materials geared to the needs of lifelong education and carrying out the necessary research. (UNESCO, 1977, zitiert nach Schütze, 1991, S. 14)

Mit dem Ansatz der *Recurrent Education* wurde 1973 von der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) ein weiteres Konzept zum lebenslangen Lernen vorgelegt (OECD, 1973), das stärker auf die Anforderungen der beruflichen Bildung und des Arbeitsmarktes abhob. Durch die Implementierung eines „Systems

von Bildung und Arbeit im periodischen Wechsel“ (Schuetze, 2005, S. 227) sollten eine engere Kooperation von beruflicher Bildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung sowie eine wechselseitige Durchlässigkeit und Anerkennung erreicht werden. Anfang der 1980er-Jahre rückten verstärkt Zielgruppen in den Fokus der OECD, die bislang im Hochschulwesen unterrepräsentiert waren, darunter ältere und erwachsene Lernende sowie Studieninteressierte mit beruflicher Vorbildung; zusätzlich Personen aus unteren sozialen Herkunftsgruppen und in Bezug auf einige Länder auch Frauen (OECD, 1981). Die Beteiligung von beruflich qualifizierten bzw. berufstätigen Studierenden an hochschulischer Bildung blieb auch in den folgenden Jahren ein wichtiges Thema der OECD. Beispielsweise standen diese Gruppen im Fokus einer breit angelegten international vergleichenden Studie der OECD zu *Adults in Higher Education*, die Mitte der 1980er-Jahre durchgeführt und auf große Resonanz stieß (OECD, 1987). Diese frühe empirische Analyse zum Stand des lebenslangen Lernens zeigt in den betrachteten Ländern erhebliche Unterschiede im faktisch realisierten Grad der Offenheit für ältere Studierende bzw. erwachsene Lernende auf. So wurde für die USA und Schweden ein hohes Maß an Zugänglichkeit des Hochschulwesens festgestellt sowie für Australien, Kanada, Neuseeland und Großbritannien gute Ansätze dokumentiert. Ein geringes Maß an Offenheit wurde hingegen für Irland, Japan, Österreich und Deutschland konstatiert. Als zentrale Einflussfaktoren für die Offenheit des Hochschulbereichs wurden neben alternativen Zugangswegen vor allem Teilzeit- und Fernstudienmöglichkeiten sowie das Vorhandensein von Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten identifiziert. Diese Befunde wurden in Folgeuntersuchungen wiederholt überprüft, wobei festgestellt wurde, dass sich an der Gesamtsituation im Zeitverlauf kaum etwas geändert habe (Schuetze & Slowey, 2000; Slowey & Schuetze, 2012).

Ein dritter Ansatz für das lebenslange Lernen war bereits im Jahr 1971 vom Europarat vorgestellt worden. Dieser sprach sich für ein Modell der *Permanent Education* aus, das eine flexible Ausgestaltung von Bildungsprozessen mit einer möglichst großen Offenheit *nach außen* (durch erleichterte Zugangsmöglichkeiten) wie *nach innen* (durch eine weitgehende individuelle Gestaltung der Lernprozesse, eine möglichst große Wahlfreiheit der Teilnehmenden und die Berücksichtigung der Erfahrungen der Lernenden bei der Konzeption und Durchführung der Angebote) vorsah. Der frühe Ansatz des Europarates wurde kurze Zeit später von einer bildungspolitischen Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission aufgegriffen, die 1973 einen Bericht vorlegte, in dem sie Eckpunkte einer europäischen Bildungspolitik skizzierte. In diesem Zusammenhang wurde auch die Frage der Öffnung der Hochschulen für ältere bzw. erwachsene Lernende – sowohl im Bereich des grundständigen als auch des weiterbildenden Studiums – erörtert und als Beitrag zu einer radikalen Veränderung des gesamten Bildungswesens verstanden:

Universities should put themselves, or be put, in a position at this level to respond to adult needs for regular studies or retraining or complementary training. The Open University is a good method of responding to needs which are being increasingly expressed. (Janne, 1973, S. 55)

Nicht nur im Kontext von UNESCO und OECD, sondern auch im Rahmen der Europäischen Gemeinschaften (EG) wurde also bereits frühzeitig ein Ansatz des lebenslangen Lernens diskutiert, wobei der Kommission eine wichtige Rolle als Impulsgeberin zukam. Die verbreitete Annahme, „der aktive Eintritt der Europäischen Union in die internationale Diskussion um lebenslanges Lernen“ sei erst in den 1990er-Jahren erfolgt (Kraus, 2001, S. 65), ist also zu korrigieren, denn die (damalige) EG hat sich an der Diskussion durchaus beteiligt. Gleichwohl fehlten der Kommission in dieser Zeit – anders als in den 1990er-Jahren und danach – die notwendigen Handlungsmöglichkeiten, um die Vorschläge der Expertenkommission in weiter gehende politische Maßnahmen umzusetzen.

Wachsende Relevanz des lebenslangen Lernens an Hochschulen im europäischen Kontext seit den 1990er-Jahren

Nach der ersten Hochphase der internationalen Diskussion um lebenslanges Lernen in den 1970er-Jahren ist für die 1980er-Jahre ein deutliches Abflachen der Intensität der Diskussion zu verzeichnen (z. B. Kuhlenkamp, 2010). Anfang der 1990er-Jahre wurde die Idee des lebenslangen Lernens dann zu einem Grundmotiv europäischer Bildungspolitik, wobei der Kommission eine besondere Rolle als treibender Kraft zukam. Diese hat bereits 1991 in einem *Memorandum zur Hochschulbildung* ihre Anforderungen an die Ausgestaltung der europäischen Hochschulsysteme im Kontext einer Strategie des lebenslangen Lernens formuliert. Hierzu gehörte auch ein klares Plädoyer für eine stärkere Bildungsbeteiligung von unterrepräsentierten Personengruppen sowie eine Ausweitung nicht traditioneller Hochschulzugangswege und eine höhere Durchlässigkeit der Bildungssysteme (Spexard, 2015). Im Dokument heißt es hierzu:

Eine neue Studentenschaft mit einem größeren Anteil von Schulabgängern und reiferen Studenten im Rahmen der Weiterbildung erfordert offensichtlich ein vielfältiges Angebot in bezug auf Voll- und Teilstudiengänge, Lang- und Kurzstudiengänge, Studiengänge mit nur einem Fach und gegliederte Studiengänge, Auffrischungs- und Aufstiegsfortbildungskurse sowie Kurse zur Erweiterung der Kenntnisse. (Deutscher Bundestag, 1992, S. 19)

In den bildungspolitischen Ansätzen der Kommission, die in zwei *Weißbüchern* aus den Jahren 1993 und 1995 konkretisiert wurden, zeigt sich ein deutlicher wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischer Einfluss, der vor dem Hintergrund eines in dieser Zeit weitverbreiteten ökonomischen Krisendiskurses im Zuge der wachsenden Globalisierung der Märkte und einer zunehmend wissensbasierten Ökonomie interpretiert werden muss. Die Diagnose fehlender Fort- und Weiterbildungsangebote für hoch qualifizierte Fachkräfte – sowie die den Hochschulen in diesem Kontext zugeordneten Aufgaben – findet sich ebenfalls in den *Weißbüchern*:

Im Rahmen von Partnerschaften zwischen Hochschulen, öffentlicher Hand und Unternehmen sollten Erstausbildungs- und Weiterbildungssysteme eingerichtet werden, die dem aus den neuen Anforderungen im Berufs- und Erwerbsleben entstehenden Bedarf an fachlicher und sozialer Kompetenz gerecht werden. (Europäische Kommission, 1993, S. 134)

Ein weiterer Impuls in der internationalen Diskussion über lebenslanges Lernen ging im Jahr 2000 vom *Memorandum über lebenslanges Lernen* der Europäischen Kommission aus. Dieses steht in enger Verbindung zur im gleichen Jahr formulierten *Lissabon-Strategie*, durch die die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Staaten in einer globalisierten wissensbasierten Ökonomie gesichert werden sollte. Das lebenslange Lernen wird in diesem Kontext nicht allein auf ökonomisch relevante Aspekte reduziert, sondern als strategisches Instrument sowohl für den Erhalt von Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung als auch für die Sicherung sozialer Kohäsion betrachtet. Hierzu sollten alle Bildungseinrichtungen, also auch die Hochschulen, zu offenen Lernzentren werden und ihre Angebote unter dem Leitmotiv der Zielgruppenorientierung entwickeln und durchführen – verstärkt in Kooperation mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Akteuren. Im Memorandum wurde außerdem die Bedeutung von institutionen- und lebensphasenübergreifenden Ansätzen für die Ausweitung von Beteiligungschancen betont. Dies schließt aus Sicht der Kommission ausdrücklich auch den Hochschulbereich ein:

Ein Kontinuum lebenslangen und lebensumspannenden Lernens bedeutet auch, dass die verschiedenen Ebenen und Bereiche der Bildungs- und Ausbildungssysteme, auch der nicht-formalen Strukturen, möglichst Hand in Hand arbeiten müssen. [...] Die derzeit in den Mitgliedstaaten geführte Debatte über die Zukunft der Hochschulen ist ein Beispiel dafür, wie sich politisches Denken zunehmend den praktischen Implikationen dieser Vision zuwendet. Das Hochschulstudium für neue, breitere Kreise zu öffnen kann nur dann erreicht werden, wenn sich die Hochschuleinrichtungen selbst ändern – und zwar nicht nur intern, sondern auch in ihren Beziehungen zu anderen „Lernsystemen“. (Europäische Kommission, 2000, S. 12)

Neben der Europäischen Union (EU), die in dieser Phase als zentrale Promotorin der Idee des lebenslangen Lernens und der Lerngesellschaft zu betrachten ist, brachten sich in den 1990er-Jahren auch OECD und UNESCO in die wieder auflebende Diskussion um lebenslanges Lernen ein. Die OECD betonte in ihrem 1996 vorgelegten Konzept mit dem Titel *Lifelong Learning for all* die Bedeutung der Grundbildung für ein selbstgesteuertes Weiterlernen unter den Leitprinzipien der Persönlichkeitsentwicklung, der sozialen Kohäsion und des ökonomischen Wachstums (z. B. Field, 2001). Im Papier der OECD, das zahlreiche konkrete Handlungsansätze aufzeigt und auf einer breiten empirischen Basis steht, heißt es hierzu:

Access to tertiary education also needs to be kept open to as wide a section of the population as possible. Access courses, refresher courses and a modular approach, with full recognition of prior learning, both vocational and non-vocational, are already contributing to such developments. Tertiary establishments will respond to increased demand for high-level courses, both from those able to meet the entry requirements which establishments lay down for such courses and from those in need of preparatory bridging courses. (OECD, 1996, S. 138 f.)

Im Konzept der UNESCO wird vor allem der *Lernfähigkeit* eine herausgehobene Bedeutung zugemessen. Für den Hochschulbereich formulierte die Kommission das Leitbild *offener* Universitäten als wichtigen Bausteinen für eine *offene* Gesellschaft,

die sich durch ein breit gefächertes Bildungsangebot sowie flexible Formate und Organisationsformen auszeichnen sollten. Hochschulen sollten sich demzufolge verstehen „as some of the main meeting-places for learning throughout life“ und aktiv zur Umsetzung des gesellschaftlichen Leitbild beitragen, „by [...] opening their doors to adults who wish either to resume their studies or to adapt and develop their knowledge or to satisfy their taste for learning in all areas of cultural life“ (UNESCO, 1996, S. 25).

Auch durch die erneut maßgeblich von inter- bzw. supranationalen Organisationen getragenen Diskussionen über lebenslanges Lernen der 1990er-Jahre wurde – wie bereits für die 1970er- festgehalten – kein Bildungssystem fundamental im Sinne der vorgestellten Konzepte umgestaltet (z. B. Osborne, 2003; Schuetze, 2005).

Lebenslanges Lernen als Zielsetzung des Bologna-Prozesses

Lebenslanges Lernen stellt auch eine der Zielsetzungen des *Bologna-Prozesses* dar, in dessen Rahmen sich seit 1999 mehr als 40 europäische Regierungen dazu bekannt haben, durch die Koordinierung ihrer Bildungspolitiken einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Neben den *klassischen* Themen der europäischen Hochschulpolitik wie Fragen der Mobilität, der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit sowie der Ausgestaltung der Studienstrukturen ist auch die Förderung des lebenslangen Lernens seit 2001 ein wichtiges Anliegen der europäischen Bildungsministerinnen und -minister, dessen Bedeutung seither auf mehreren Konferenzen bestätigt wurde und bei der Konferenz im belgischen Leuven im Jahr 2009 sogar zu den prioritär behandelten Themen gehörte. Im Zentrum stehen hierbei Aspekte wie die Gestaltung von nicht traditionellen Hochschulzugangswegen und Anrechnungsverfahren im Sinne einer höheren Durchlässigkeit der Bildungssysteme, die flexible Gestaltung der Studienstrukturen sowie die Ausweitung der Beteiligungschancen von unterrepräsentierten Personengruppen (Banscherus, 2010; Spexard, 2015). Der im Rahmen des Bologna-Prozesses verfolgte Ansatz zur Förderung des lebenslangen Lernens steht somit in der diskursiven Tradition europäischer und internationaler Konzepte und Diskussionen, die sich bis in die 1960er-Jahre zurückverfolgen lassen.

Im Rahmen der *Jerewan-Konferenz* im Jahr 2015 präsentierte eine internationale Arbeitsgruppe ein dreiseitiges Strategiepapier, mit dessen Hilfe die auf europäischer Ebene gesetzten Ziele zur Förderung des lebenslangen Lernens auf nationalstaatlicher Ebene eine höhere Verbindlichkeit erhalten sollen. Unter der Überschrift *Widening Participation for Equity and Growth* wird folgende Vorgehensweise empfohlen:

We agree that all member countries in the EHEA will develop a coherent set of policy measures to address participation in higher education which identify underrepresented groups in higher education and outline specific, measurable actions to improve access, participation and completion for those groups, consistent with national approaches. [...] We will encourage higher education institutions to continue to develop and expand lifelong learning opportunities in consultation with employers and social partners and we will work towards the development of flexible and transparent progression routes into higher education and the introduction of clear mechanisms for the recognition of prior learning based on a learning-outcomes approach for qualifications and the implementation of qualifications frameworks. (BFUG WG SD-LLL, 2015, S. 1f.)

Die anlässlich der Jerewan-Konferenz formulierten Vorschläge lesen sich wie eine Zusammenfassung der Anregungen und Praxisbeispiele, die in der internationalen Reformdiskussion bereits seit den 1970er-Jahren in Positionspapieren und umfangreichen Studien vorgebracht und vorgestellt wurden – und auch in zahlreichen Modellprojekten erprobt worden sind. Ein Unterschied zur Diskussion der zurückliegenden rund fünf Jahrzehnte ist allerdings darin zu sehen, dass hier die teilnehmenden Staaten nicht mehr zur Umsetzung konkreter Maßnahmen im Sinne des lebenslangen Lernens und der Lerngesellschaft aufgefordert werden, sondern diese vielmehr in den nächsten Jahren Konzepte entwickeln sollen, wie sie diese Ziele mittelfristig umsetzen wollen.

Lebenslanges Lernen als politikfeldübergreifendes Reformprogramm

Lebenslanges Lernen ist – wie zuvor gezeigt wurde – bereits seit vielen Jahren ein wichtiges Thema der internationalen bildungspolitischen Diskussion, die von Beginn an auch das Hochschulwesen eingeschlossen hat. Über viele Jahre hinweg wurde von den inter- bzw. supranationalen Organisationen aktiv das Ziel verfolgt, die Zugänglichkeit zu Bildungsangeboten und die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Teilbereichen der nationalstaatlichen Bildungssysteme im Sinne des lebenslangen Lernens deutlich zu verbessern. Zur Vermittlung der Reformziele wurden regelmäßig internationale Tagungen und Konferenzen durchgeführt und auch entsprechende Resolutionen und Gremienbeschlüsse vorbereitet, unter anderem im Rahmen des Bologna-Prozesses. Im Kontext der EU wurde der Ansatz des lebenslangen Lernens darüber hinaus in verschiedenen Aktionsprogrammen berücksichtigt. Aus der Perspektive des (soziologischen) Neoinstitutionalismus wäre deshalb zumindest über einen längeren Zeitraum hinweg eine Tendenz zur Angleichung der nationalstaatlichen Bildungssysteme – einschließlich des Hochschulbereichs – an die internationale Norm des lebenslangen Lernens zu erwarten gewesen. Die vielfältigen Aktivitäten von UNESCO, OECD und EU haben in den Hochschulsystemen der verschiedenen beteiligten Staaten allerdings zu unterschiedlichen Konsequenzen geführt. Während seit den 1970er-Jahren beispielsweise in Großbritannien, Irland, Schweden, Dänemark und Finnland in verschiedenen Teilbereichen des Bildungs- und Hochschulwesens vielfältige Initiativen und Maßnahmen ergriffen wurden, um das lebenslange Lernen zu fördern, war dies in Deutschland lange Zeit nicht der Fall. Erst in den letzten Jahren sind hier verschiedene Förderprogramme aufgelegt worden, die Hochschulreformen im Sinne des lebenslangen Lernens unterstützen bzw. teilweise auch erst anstoßen sollen. Die ambitionierten Ansätze für eine sehr weitgehende Reform der nationalstaatlichen Bildungssysteme im Sinne des lebenslangen Lernens und der Lerngesellschaft sind insgesamt nur auf wenig Resonanz gestoßen. Eine wichtige Ursache hierfür wird zum einen darin gesehen, dass die beteiligten internationalen Organisationen, vor allem UNESCO und OECD,

aber auch der Europarat und die EG, zwar über eine zentrale Stellung im Diskurs über das lebenslange Lernen verfügten, aber kaum über Möglichkeiten, die Umsetzung der politischen Zielsetzungen in den einzelnen Staaten zu beeinflussen (vgl. Field, 2001; Osborne, 2003).

Hinzu kommt, dass die Implementation der entsprechenden Ansätze auf der nationalstaatlichen Ebene keinen rein technischen Prozess darstellt, sondern eine Interpretation und Übersetzung in den jeweiligen landesspezifischen kulturellen und politischen Kontext voraussetzt. Zudem trifft die Implementation in den verschiedenen Ländern auf je spezifische Ausgangssituationen und hängt stark von den Prioritäten der relevanten politischen Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen ab. Beispielsweise könnten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich dem akademischen Ideal der *Forschungsuniversität* verpflichtet fühlen und somit Forschung und Entwicklung als prioritären institutionellen Zweck der Organisation Hochschule betrachten, versuchen, in den Selbstverwaltungsgremien Mehrheiten gegen eine Ausweitung der Aktivitäten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu organisieren, oder sich dagegen wenden, bei der Konzeption von Studienangeboten zielgruppenspezifische Anforderungen und Bedürfnisse stärker zu berücksichtigen. Hochschulintern kann es ebenfalls dazu kommen, dass bei der Mittelverteilung auf die verschiedenen Aufgabenbereiche die grundständige Lehre gegenüber der Weiterbildung als relevanter betrachtet und deshalb besser ausgestattet wird. Gleiches gilt auch für Zuschussvereinbarungen zwischen Hochschulen und staatlichen Mittelgebern. Auf der regionalen oder nationalstaatlichen Ebene könnte eine Reform des Bildungswesens im Sinne des lebenslangen Lernens schließlich dadurch erschwert werden, dass in der Ressortkonkurrenz die für berufliche Weiterbildung zuständigen Fachministerien (i. d. R. Arbeit und/oder Berufsbildung) dem Wissenschaftsbe- reich schlicht die Zuständigkeit für dieses Politikfeld absprechen.

Die Implementation von Konzepten des lebenslangen Lernens wird dadurch weiter erschwert, dass sie aufgrund der Vielschichtigkeit der vorgeschlagenen Konzepte letztlich nur als ressortübergreifende Querschnittsaufgabe der nationalstaatlichen Entscheidungsorgane erfolgen kann. Es sind also zahlreiche weitere Politikfelder mit jeweils weiteren politischen Akteuren betroffen, unter anderem die Bereiche Arbeit, Wirtschaft, Integration, Familie und Soziales sowie nicht zuletzt Haushalt und Finanzen (Schuetze & Casey, 2006; Field, 2000). Auch die Voraussetzung einer aktiven Beteiligung der einzelnen Bürgerinnen und Bürger als potenzielle (oder bereits aktive) *Lifelong Learners* darf in ihrer Bedeutung keinesfalls unterschätzt werden. Es ist keineswegs einfach, die einzelnen Individuen – sowie unterstützend relevante zivilgesellschaftliche Akteure – über unverbindliche rhetorische Bekenntnisse oder konkrete Einzelmaßnahmen hinaus dauerhaft für eine Politik des lebenslangen Lernens zu gewinnen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die formulierten Ansätze häufig wenig konkret sind, was das Risiko mit sich bringt, dass die Konzepte in der Bevölkerung als inhaltsleere Worthülsen wahrgenommen werden könnten (Field, 2012).

Trotz dieser weitgehenden Übereinstimmungen im (internationalen) politischen Diskursraum sind in vielen Ländern auch weiterhin allenfalls inkrementelle Reformansätze im Sinne des lebenslangen Lernens zu verzeichnen (vgl. Banscheraus, 2010; Dollhausen et al., 2013; Spexard, 2015). Hier wirken sich also ganz offensichtlich nicht nur die Herausforderungen, die aus einer politikfeldübergreifenden Reformagenda resultieren, als hemmende Faktoren aus, sondern – in Übereinstimmung mit den Annahmen des Historischen Institutionalismus – auch die Einflussnahme von relevanten Akteuren auf den Entscheidungs- und Umsetzungsebenen unterhalb der Ebene des Nationalstaates.

Fazit

Durch die Darstellung der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen konnte gezeigt werden, dass mit UNESCO, OECD und EU gleich drei internationale Organisationen über den Zeitraum von fast fünf Jahrzehnten immer wieder versucht haben, durch Studien, Empfehlungen, Konferenzen, Beschlüsse und weitere Initiativen bildungspolitische Reformen anzustoßen, die insbesondere auf eine Ausweitung von Beteiligungschancen – auch im Bereich des grundständigen sowie des weiterbildenden Studienangebots – und eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung abzielen. Sowohl Staaten als auch Hochschulen waren also über einen langen Zeitraum hinweg mit der Aufforderung konfrontiert, Reformkonzepte im Sinne des lebenslangen Lernens umzusetzen. Im Vergleich zum massiven Engagement der beteiligten Organisationen ist die erzielte Resonanz insbesondere in Deutschland, aber auch in vielen anderen Staaten, als ausgesprochen gering zu beschreiben. Dieser Befund steht in einem deutlichen Widerspruch zu theoretischen Annahmen zum institutionellen Wandel auf nationalstaatlicher Ebene, die im Ansatz des (soziologischen) Neoinstitutionalismus formuliert werden. Trotz der kontinuierlichen Aktivitäten verschiedener inter- bzw. supranationaler Organisationen ist also hinsichtlich der Umsetzung der Ziele der internationalen Reformdiskussion um lebenslanges Lernen kein Trend zur Konvergenz bzw. zur Isomorphie festzustellen. Vielmehr scheinen die einzelnen Staaten jeweils spezifischen Entwicklungspfaden zu folgen, die maßgeblich von länderspezifischen Reformdiskursen und Akteurskonstellationen beeinflusst werden. Dies steht im Einklang mit der theoretischen Perspektive des Historischen Institutionalismus, derzufolge in den verschiedenen Staaten aufgrund der bestehenden Pfadabhängigkeit nur ein gradueller institutioneller Wandel zu erwarten war.

Literatur

- Alheit, P. (2014). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – revisited* (S. 195–208). Wiesbaden: Springer.
- Anderson-Levitt, K. M. (2003). A World Culture of Schooling? In K. M. Anderson-Levitt (Hrsg.), *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory* (S. 1–25). New York: Palgrave Macmillan.
- Banscherus, U. (2010). Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In G. Wiesner, A. Wolter & C. Koepernik (Hrsg.), *Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens* (S. 221–237). Weinheim: Juventa.
- Banscherus, U. (2017). *Lebenslanges Lernen an den Hochschulen in Deutschland. Eine Analyse der Auswirkungen der internationalen Reformdiskussion auf die Durchlässigkeit des Bildungswesens*. Publikationsbasierte Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität.
- Banscherus, U. & Reiß, M. (2012) Das sächsische Hochschulrating als Beispiel für einen evidenzbasierten Ansatz in der Hochschulentwicklungsplanung – Ein Werkstattbericht. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34(3), 72–91.
- Bologna Follow Up Group Working Group on the Social Dimension and Lifelong Learning (BFUG WG SD-LLL) (2015). *Widening Participation for Equity and Growth. A Strategy for the Development of the Social Dimension and Lifelong Learning in the European Higher Education Area to 2020*. o. O.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (2001 [1967]). Unterrichtssysteme und Denksysteme. In M. Steinrück (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 84–110). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2003 [1979]). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deutscher Bundestag (1992). *Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft (21. Ausschuß) zu der Unterrichtung durch die Bundesregierung – Drucksache 12/2867 Nr. 2.22. Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft – KOM (91) endg.* (Drucksache 12/3546 vom 22.10.1992). Bonn.
- Dollhausen, K., Wolter, A., Lattke, S., Scheliga, F., Banscherus, U. & Spexard, A. (2013). *Opening higher education to adults. Final Report*. Brüssel.
- Elias, N. (1970). *Was ist Soziologie?* München: Juventa.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 5: Institutionen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Europäische Kommission (1993). *Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch*. Luxemburg.
- Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung* (Arbeitspapier Nr. 200 der Hans-Böckler-Stiftung). Düsseldorf.

- Field, J. (2000). Governing the Ungovernable. Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management and Administration*, 28(3), 249–261.
- Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20(1–2), 3–15.
- Field, J. (2012). Transitions in Lifelong Learning: Public Issues, Private Troubles, Liminal Identities. *Studies for the Learning Society*, 2(2–3), 4–11.
- Florian, M. (2008). Felder und Institutionen. Der soziologische Neo-Institutionalismus und die Perspektiven einer praxistheoretischen Institutionenanalyse. *Berliner Journal für Soziologie*, 18(1), 129–155.
- Göhler, G., Iser, M. & Kerner, I. (2009). Entwicklungslinien der Politischen Theorie in Deutschland seit 1945. *Politische Vierteljahresschrift*, 50(3), 372–407.
- Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hall, P. A. & Thelen, K. (2009). Institutional change in varieties of capitalism. *Socio-Economic Review*, 7(1), 7–34.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2008). Institution. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 163–182). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jakobi, A. P. (2012a). Facilitating transfer: International organizations as central nodes for policy diffusion. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Hrsg.), *Policy Borrowing and Lending* (World Yearbook of Education 2012) (S. 391–407). London: Routledge.
- Jakobi, A. P. (2012b). International organisations and policy diffusion: the global norm of lifelong learning. *Journal of International Relations and Development*, 15(1), 31–64.
- Jakobi, A. P. & Martens, K. (2007). Diffusion durch internationale Organisationen: Die Bildungspolitik der OECD. In K. Holzinger, H. Jörgens & C. Knill (Hrsg.), *Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken* (Politische Vierteljahresschrift. Sonderheft 38/2007) (S. 247–270). Wiesbaden. VS Verlag.
- Janne, H. (1973). For a Community policy on education. *Bulletin of the European Communities*, (10), 2–60.
- Kraus, K. (2001). *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kuhlenkamp, D. (2010). *Lifelong Learning, Programmatik, Realität und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Mahoney, J. & Thelen, K. (2010). A Theory of Gradual Institutional Change. In J. Mahoney & K. Thelen (Hrsg.), *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power* (S. 1–37). New York: Cambridge University Press.
- Martens, K. & Wolf, K.-D. (2006). Paradoxien der Neuen Staatsräson – Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 13(2), 145–176.
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: Springer VS.

- Meyer, J. (1977). The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55–77.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340–363.
- OECD (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris.
- OECD (1981). *Policies for higher education in the 80s. Intergovernmental Conference: Access to higher education*. Paris.
- OECD (1987). *Adults in Higher Education*. Paris.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all*. Paris.
- Osborne, M. (2003). Increasing or Widening Participation in Higher Education? – a European overview. *European Journal of Education*, 38(1), 5–24.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Schäfer, E. (2012). Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext sich wandelnder Hochschulstrukturen und -kulturen. *Bildung und Erziehung*, 65(2), 183–194.
- Schimank, U. (2008). Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In: K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 157–163). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schuetze, H. G. (2005). Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven. In G. Wieser & A. Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 225–243). Weinheim: Juventa.
- Schuetze, H. G. & Casey, C. (2006). Models and meanings of Lifelong Learning: progress and barriers on the road to a Learning Society. *Compare*, 36(3), 279–287.
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2000). *Higher Education and Lifelong Learning: International Perspectives on Change*. London: Routledge.
- Schütze, H. G. (1991). Is the Academia Ready for Adult Students? *Higher Education in Europe*, 16(1), 13–25.
- Slowey, M. & Schuetze, H. G. (2012). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & H. G. Schuetze (Hrsg.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 3–22). London: Routledge.
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38). Weinheim: Juventa.
- Spexard, A. (2015). Higher Education and Lifelong Learning in the 21st Century: Policies and the Current State of Realization in Europe. In P. Zgaga, U. Teichler, H. G. Schuetze & A. Wolter (Hrsg.), *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward* (S. 321–341). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Blazing a Trail for Policy Theory and Practice. In G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (S. 201–220). New York: Teachers College Press.

- Terhart, E. (2001). Die Veränderung pädagogischer Organisationen. In E. Liebau, D. Schumacher-Chilla & C. Wulf (Hrsg.), *Anthropologie pädagogischer Institutionen* (S. 49–72). Weinheim: Beltz.
- Thelen, K. (1999). Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, 93(2), 369–404.
- Thelen, K. (2004). *How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris.
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris.
- Weick, K. E. (2009 [1976]). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 85–109). Wiesbaden: VS Verlag.
- Werle, R. (2007). Pfadabhängigkeit. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder* (S. 119–131). Wiesbaden: VS Verlag.
- Weymann, A., Martens, K., Rusconi, A. & Leuze, K. (2007). International Organizations. Markets and the Nation State in Education Governance. In K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (Hrsg.), *New Arenas of Education Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Education Policymaking* (S. 229–241). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wiseman, A. W. & Baker, D. P. (2006). The Symbiotic Relationship between Empirical Comparative Research on Education and Neo-Institutional Theory. In D. P. Baker & A. W. Wiseman (Hrsg.), *The Impact of Comparative Education. Research on Institutional Theory* (International Perspectives on Education and Society, Volume 7, S. 1–26). Amsterdam: Elsevier JAI.
- Wolter, A. (2011). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8–35.
- Wolter, A., Banscheraus, U. & Kamm, C. (Hrsg.) (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*, Bd. 1. Münster: Waxmann.
- Zeuner, C. & Faulstich, P. (2009). *Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Zgaga, P., Teichler, U., Schuetze, H. G. & Wolter, A. (Hrsg.) (2015). *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Autor

Dr. Ulf Banscherus ist Sozial- und Bildungswissenschaftler und leitet die Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt in der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK) der Technischen Universität Berlin. Seine Schwerpunkte im Feld Hochschulforschung und Hochschulentwicklung sind die Themen Lebenslanges Lernen, Arbeit an Hochschulen sowie Praxisorientierung von Studium und Lehre.

Anrechnungsforschung zwischen Ergebnisoffenheit und Zentralisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung

CHRISTOPH DAMM

Abstract

Forschung zu Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen ist, so zeigt sich, in bisherigen Forschungsprojekten der Programmkontexte „ANKOM“ und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ geprägt durch die Thematisierung von Widerständen sowie die Realisierung einer Zentralisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Neben dieser zentralen Zuständigkeit für wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der Hochschule kann wissenschaftliche Weiterbildung zentral außerhalb der Hochschule ebenso wie dezentral an Fachbereichen und Fakultäten verortet sein. Bisher wurde in der Anrechnungsforschung auf diese Differenz jedoch nicht eingegangen. Ein jüngst abgeschlossenes Forschungsprojekt gibt wichtige Hinweise auf die Relevanz dieser Perspektive. Es zeigt sich, dass je nach Positionierung und Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ganz unterschiedlich mit der Anerkennung und Anrechnung umgegangen wird und die Funktionen von Anrechnung für die Weiterbildungsangebote variieren. Zudem wird deutlich, dass Anrechnung vor allem aufgrund äußerer Rahmenbedingungen realisiert wird. Insbesondere in zentral positionierten Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich eine Art des Umgangs mit Anrechnung rekonstruieren, die neue Zugangswege eröffnet. In etablierten, ausreichend nachgefragten und häufig dezentralen Weiterbildungsangeboten wird hingegen kaum und auch nicht im Sinne einer Öffnung für neue Zielgruppen angerechnet.

Schlagerworte: Anerkennung und Anrechnung außerhochschulischer Vorleistungen, Öffnung von Hochschulen, wissenschaftliche Weiterbildung

1 Einleitung

Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen wird als ein Instrument zur Öffnung von Hochschulen für neue Zielgruppen insbesondere in weiterbildenden Studienangeboten debattiert (vgl. etwa Freitag & Loroff, 2011, S. 9; Hanak & Sturm, 2015a, S. 131). Geprüft wird bei der Anerkennung, ob außerhochschulische Vorleistungen als *gleichwertig* zu hochschulischen Weiterbildungsinhalten

ten *anerkannt* werden können, um damit in einem zweiten Schritt Studieninhalte durch *Anrechnung* zu ersetzen. Innerhalb der Hochschule (vgl. Wilkesmann & Schmid, 2012, S. 7ff.) wird dabei nach dem Wert der außerhochschulischen Vorleistung gefragt. Wissenschaftliche Weiterbildung ist als Grenzstelle zwischen Hochschule und Umwelt positioniert, wobei sie sowohl zentral wie dezentral innerhalb oder außerhalb der Hochschule verortet sein kann (vgl. Wilkesmann, 2010, S. 32). Diese Positionierung – so diese Grundannahme dieses Beitrages – steht u. a. damit im Zusammenhang, wie jeweils mit der Anerkennung und Anrechnung umgegangen wird. In einem Forschungsprojekt zur Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung hat sich gezeigt, dass der Umgang mit Anrechnung vielfältiger ist, als bisherige Untersuchungen impliziert haben. Programmatisch wird insbesondere von einer zentralen Positionierung innerhalb der Hochschule ausgegangen. Bevor dies erläutert wird, werden Meilensteine der Genese des Anrechnungsthemas im Hochschulbereich in Deutschland dargelegt (2). Im Anschluss wird der Forschungsstand dargelegt und die Untersuchung von Praktiken der Anerkennung und Anrechnung als Desiderat benannt, dass in diesem Beitrag zur Diskussion gestellt wird (3). Es folgt die Vorstellung des Forschungsprojektes: Präsentiert werden zentrale Ergebnisse zu der Frage, welche Bedeutung der Anerkennung und Anrechnung beigemessen und wie mit ihr in der wissenschaftlichen Weiterbildung umgegangen wird. Eingegangen wird in diesem Beitrag auf die Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung (4). Anknüpfend wird anhand der Forschungsergebnisse und der Forschungsarbeit selber reflektiert, inwieweit eine ergebnisoffene Forschung zur Anrechnungsfrage durch Zentralisierungsbemühungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung erschwert wird.

2 Anerkennung und Anrechnung

Vor mehr als 15 Jahren veröffentlichte die Kultusministerkonferenz (KMK) eine Vereinbarung, in der erstmals ein formaler Vorschlag für die Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen¹ an Hochschulen in Deutschland unterbreitet wurde (vgl. KMK, 2002). Dem folgten weitere Vorschläge (KMK, 2008, 2010) und hochschulrechtlich bindende Paragraphen in allen Landeshochschulgesetzen (vgl. Damm, 2018).

Parallel dazu wurden in den letzten 12 Jahren zwei umfangreiche bundesweite Wettbewerbe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchge-

¹ Bisher gibt es keine Einigkeit darüber, welche Komponenten des Geleisteten eines Menschen bei der Anerkennung und Anrechnung betrachtet werden. Es werden verschiedene Vorschläge für Oberbegriffe gemacht (vgl. Damm, 2018). Um diese Vielfalt möglichst frei von normativen Setzungen beobachten zu können und sich nicht der einen oder anderen Argumentationslinie zu verschreiben, hat es sich in der Beschäftigung mit dem Gegenstand als hilfreich erwiesen, übergreifend von *außerhochschulischen Vorleistungen* zu sprechen. In den Fokus gerückt wird mit diesem Oberbegriff durch die Betonung des *Außerhochschulischen* die Abgrenzung zu hochschulischen Vorleistungen sowie Studienleistungen. Durch den Begriff der *Vorleistung* wird deutlich gemacht, dass die jeweilige Leistung vor einer Anrechnung erfolgt sein muss.

führt, um u. a. die Umsetzung der Anerkennung und Anrechnung zu befördern (vgl. Freitag & Loroff, 2011, S. 9; Weichert, 2015, S. 8).

Beigetragen werden soll damit zur Erhöhung der Zahl von akademisch qualifizierten Fachkräften im Programm „Lebenslanges Lernen“ (vgl. Heese & Rappenglück, 2017, S. 82; Iller, 2014, S. 228; Slowey & Schuetze, 2012, S. 4). Durch die Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung sollen Brücken zwischen den Säulen der beruflichen und akademischen Bildung geschaffen werden (vgl. Freitag et al., 2015, S. 13). Offenheit und Attraktivität der wissenschaftlichen Weiterbildung für beruflich qualifizierte Student_innen sollen verbessert werden, um den Anteil von Akademiker_innen in Deutschland zu erhöhen (vgl. Wolter, 2011, S. 14). Dem gehen Diagnosen voraus, denen zufolge sich das deutsche Bildungssystem im europäischen Vergleich insgesamt durch eine hohe Selektivität und im Hochschulbereich durch eine hohe Exklusivität auszeichne (vgl. Faulstich, 2011, S. 203; Haaristo, Orr & Little, 2011, S. 1; Voßkamp & Dohmen, 2008, S. 27 ff.).

Trotz jener von der KMK (2002) vereinbarten Möglichkeit der Anrechnung außerhochschulischer Vorleistungen ist in Deutschland eine Beschäftigung mit dem Thema im Bereich wissenschaftliche Weiterbildung erst seit dem Beginn der BMBF-Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“² (DZHW, 2017) im Jahr 2005 zu beobachten. In Veröffentlichungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, die vor dieser Förderperiode erschienen, wird die Anerkennung und Anrechnung nur am Rande und im Zusammenhang mit der 1999 initiierten „Bologna-Reform“ erwähnt (vgl. Kuhlenkamp, 2006, S. 90). Weber (2006) stellt fest, dass Fragen der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulischer Vorleistungen in anderen europäischen Ländern aufgrund grundsätzlich anderer Bedingungen organisationsbestimmter Bildungs- und wettbewerblich geregelter Beschäftigungssysteme höheren Zuspruch fänden. In Deutschland treffe die Ausbreitung hingegen eher auf schwierige Bedingungen eines hoch standardisierten, ausdifferenzierten und selektiven (qualifikationsbestimmten) Bildungssystems (vgl. ebd., S. 37). Er bezieht sich dabei auf Forschungsarbeiten von Müller und Shavit (1998), die empirisch eine Differenzierung von organisationsbestimmten und qualifikationsbestimmten Übergangsregimen zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem begründet haben. Eine zentrale Frage ist dabei, wie der Zugang zu Beschäftigung erfolgt (vgl. ebd., S. 520 ff.). In der wissenschaftlichen Weiterbildung ist dies relevant, da diese sich als intermediär am Grenzbereich zwischen dem Hochschul- und dem Beschäftigungssystem befinde (vgl. Wilkesmann, 2010, S. 30), damit gleichzeitig Handlungslogiken wissenschaftlicher Reproduktion und praktischer Nützlichkeit in sich trage (vgl. Dick, 2010, S. 16) und der Beruf (bzw. die Beschäftigung) den zentralen Referenzrahmen für die wissenschaftliche Weiterbildung darstelle (vgl. Jütte, 2016, S. 7).

2 ANKOM ist die Abkürzung für „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“. Durchgeführt wurden insgesamt zwölf Projekte, von denen sich sechs Projekte empirisch mit Anrechnungsfragen in der wissenschaftlichen Weiterbildung befasst haben.

Insbesondere die Übergänge am Grenzbereich der Hochschule (beim Zugang) sowie wieder zurück in die Beschäftigung (nach Abschluss) sind spannungsreich. Der erste Übergang in die Hochschule ist für den Gegenstand der Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen von besonderer Relevanz. Vonseiten der Hochschule wird entschieden, inwieweit außerhochschulische Vorleistungen für die Zulassung zum Studium als Zulassungsvoraussetzungen anerkannt werden können, und außerdem, inwieweit eine Anrechnung auf Inhalte des Studiums möglich ist, um damit Studienkosten und -inhalt zu reduzieren (vgl. Hanak & Sturm, 2015b, S. 23 ff.).

Dargelegt wurde bis hierhin, dass Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen von außen an Hochschulen herangetragen wurde und auf spannungsreiche, intermediäre Positionierungen der wissenschaftlichen Weiterbildung trifft. Dies, so wird im nächsten Abschnitt deutlich, zeigt sich auch in den bisherigen Forschungsarbeiten.

3 Perspektiven in der Anrechnungsforschung

Eine Beschäftigung mit Anerkennung und Anrechnung in der Forschung setzt mit der bundesweiten Vergabe von Fördermitteln in ANKOM ein. Im Kern geht es um die Einführung von Anrechnungsmöglichkeiten und die Bearbeitung von anrechnungsbezogenen Widerständen in einzelnen Weiterbildungsangeboten oder ganzen Hochschulen. Gefragt wird seither, wie Vor- und Studienleistungen beschrieben und verglichen werden können (vgl. Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011, S. 15 ff., 35 ff.). Die Prüfung der Gleichwertigkeit von außerhochschulischen Vorleistungen und Studieninhalten steht dabei im Fokus. Zudem wird untersucht, wie Anrechnungsverfahren in der Hochschule gestaltet und implementiert werden können (vgl. ebd., S. 57 ff.; Loroff, Stamm-Riemer & Hartmann 2011, S. 83 ff.).

Im Einzelnen beschäftigen sich die Forschungsprojekte in ANKOM mit beruflichen Erfahrungen von Student_innen vor dem Studienantritt (vgl. Prößler & Last, 2008), dem Verhältnis von in Fortbildungen vermittelten und von Teilnehmer_innen erworbenen Kompetenzen (vgl. Benning & Kaufmann, 2008), Erwartungen von Teilnehmer_innen an Weiterbildungen und Bachelorstudiengänge (vgl. Kyas, 2008), der Entwicklung von fachspezifischen Qualifikationsrahmen (vgl. Hansen & Bick, 2008), der Anrechnung von Vorleistungen aus Aufstiegsfortbildungen auf Bachelorstudiengänge (vgl. Bonse-Rohmann & Burchert, 2008; Burchert & Bonse-Rohmann, 2008), der Ermittlung der Gleichwertigkeit von Leistungen und der Bedeutung von vertrauensbildenden Maßnahmen zwischen Einrichtungen, die an der Anrechnung beteiligt sind (vgl. Beuthel & Seger, 2008; Seger, Beuthel & Schmiede, 2009), und der Einstellung von Professor_innen der wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber Anrechnung (vgl. Völk, 2011). Als Ziel dieser Forschungsphase führen Freitag und Loroff (2011) aus, dass die Generalisierung und Modellierung von Äquivalenzprüfungs- und Anrechnungsverfahren ermöglicht werden sollte. Unter anderem wird

die Differenzierung von individuellen, pauschalen und kombinierten Verfahren in dieser Phase konzeptualisiert (vgl. Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011, S. 57 ff.). Herausgearbeitet wird zudem die Bedeutung von spezifischen Kontextbedingungen, die bei der Entscheidung für Anrechnungsverfahren je Studiengang berücksichtigt werden müssten (vgl. Freitag & Loroff, 2011, S. 13). Als Kriterien werden die Menge der Anträge, die Affinität der Studienangebote zu Aus- und Fortbildungen und der Formalisierungsgrad der Vorleistungen benannt. Beschrieben werden dazu der Entwicklungs-, der Einführungs- und der Durchführungsaufwand von individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren (vgl. Stamm-Riemer, Loroff & Hartmann, 2011, S. 57 ff.; Freitag et al., 2011, S. 240). Die Attraktivität von Anrechnungsverfahren für und Akzeptanz durch Akteur_innen in den Studiengängen wird ebenfalls diskutiert (vgl. Loroff, Stamm-Riemer & Hartmann, 2011, S. 105 f.).

Die bis dahin veröffentlichten Arbeiten sind wegweisend, und gleichzeitig zeigt sich in einer kritischen Reflexion, dass sie in mehrfacher Weise eng in ihrer Perspektive sind: Untersucht wird meist die Entwicklung von Anrechnungsverfahren. Wenig betrachtet wird die Bedeutung der Anrechnungsfrage für die Studiengänge und der Akteur_innen im operativen Geschäft der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Kondratjuk, 2018). Die Ermöglichung lebenslangen Lernens für beruflich qualifizierte und die Erhöhung von Abschlussquoten werden als Ziele affirmativ aus den Förderprogrammen übernommen. Des Weiteren fällt auf, dass andere Forschungsarbeiten dieser Zeit, wie die von Koch und Westermann (2006), trotz vergleichbarer Perspektiven in der Debatte kaum rezipiert werden. Hier deutet sich die Dominanz der großen BMBF-Förderprogramme an; Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, die außerhalb dieser Programme stattfinden, bleiben in ihrer Reichweite begrenzt, da Disseminationsstrukturen wie eine wissenschaftliche Begleitforschung, mehrjährige Folgeprojekte und projekteigene Publikationsreihen fehlen.

Vorgezeichnet erscheinen in der Retrospektive die Forschungs- und Entwicklungspfade im sich anschließenden Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (BMBF, 2016). Neben Entwicklungsprojekten, in denen die Implementierung von Anrechnungsverfahren auf Grundlage der Ergebnisse aus ANKOM angestoßen wurde, beschäftigen sich Hanak und Sturm (2014) mit bestehenden Praktiken der Anrechnung und leiten daraus Empfehlungen ab, analysieren Möglichkeiten der Umsetzung von Anrechnungsverfahren sowie Gründe für die Zurückhaltung der Hochschulen (vgl. ebd.; Hanak & Sturm 2015a, 2015b). Aufbauend auf der Analyse aktueller rechtlicher Rahmenbedingungen und sekundäranalytischer Betrachtungen der ANKOM-Ergebnisse (vgl. Hanak & Sturm, 2015a, S. 18) führten sie eine Untersuchung der Studien- und Prüfungsordnungen von 35 weiterbildenden Masterstudiengängen und 248 Zertifikatskursen an Hochschulen in Hessen durch. Sie zeigen auf, dass die Ausführungen zur Anrechnung in den entsprechenden Dokumenten dicht entlang der hochschulrechtlichen Vorgaben des Bundeslandes erfolgen und häufig Hinweise auf Einzelfallprüfungen gegeben werden. Über die praktische Handhabung der Regelungen könne auf Grundlage der Analysen nichts gesagt werden, so Hanak und Sturm (ebd., S. 61). Vergleichbar seien auch die

Ergebnisse der Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen von Modellprojekten in ANKOM ausgefallen. Insgesamt zeige sich, dass diese sich in Bezug auf Anrechnungsverfahren „eng an den rechtlichen Vorgaben [...] orientieren und hier relativ unkonkret bleiben“ (ebd., S. 71). Wie sich die Situation der Hochschulen in Bezug auf Anrechnung darstellt, analysierten die Autoren auf Grundlage von Expert_innen-interviews. Es zeige sich ein fehlendes fachliches Wissen in Bezug auf Anrechnung bei Mitarbeiter_innen von Studiengängen. Zudem gäbe es kaum strukturelle Rahmungen durch die Hochschulen und große Vorurteile gegenüber der Gleichwertigkeit von außerhochschulischen und hochschulischen Vorleistungen. Es fehle an finanziellen und zeitlichen Ressourcen zur Entwicklung von Anrechnungsmodellen sowie am Interesse an einer Erweiterung der Zielgruppe (vgl. ebd., S. 125 ff.).

Auch an anderen Stellen wird auf das geringe Interesse in Hochschulen (vgl. Cendon et al., 2015, S. 13) und die Herausforderungen im Hinblick auf Ressourcen, Informationen und Einstellungen von Hochschulakteur_innen bei der Implementation der Anrechnungsverfahren in Hochschulen hingewiesen (vgl. Lenz & Schmitt, 2016, S. 331; Pohlmann, Fraunhofer & Semke, 2017, S. 377). Als Reaktion darauf werden Übersichten und Empfehlungen publiziert, die Hochschulen die Entscheidungsfindung und den Umgang mit Anrechnungsfragen erleichtern sollen (vgl. Hanak & Sturm, 2015b; Pohlmann, Fraunhofer & Semke, 2017). Der in Zukunft zu erwartende Anstieg an Anrechnungsanträgen sei technisch durch Qualitätssicherungs- und Anrechnungsmanagementsysteme zu unterstützen (vgl. Seger & Waldeyer, 2015).

In der Zusammenschau der Forschungsarbeiten zeigt sich, dass es möglich ist, Anrechnungspotenziale zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung zu beschreiben. Außerdem werden Konzepte entwickelt, wie die Anrechnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung in differenzierten Anrechnungsverfahren und je nach Art der Vorleistung sowie relevanter Kontextbedingungen durchgeführt werden kann. Gleichzeitig wird häufig darauf verwiesen, dass diese Möglichkeiten der Anrechnung bisher noch vergleichsweise selten genutzt würden. Zurückgeführt wird dies auf geringe Ressourcen, mangelnde Informationen und Vorbehalte gegenüber der Gleichwertigkeit von beruflichen und hochschulischen Vorleistungen. Geprägt ist die Forschungslandschaft bis dahin durch die Thematisierung von Widerständen und Versuche der Bearbeitung. Auf Vorbehalte von Widerständigen wird vonseiten jener ohne Vorbehalte reagiert, indem Angebote der Wissenserweiterung und Ressourcenerhöhungen vorgeschlagen werden. Unbeantwortet bleibt bis hierhin aber die Frage, welche Bedeutung das Anrechnungsthema für die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung selber hat und wie jeweils mit Anrechnungsfragen in verschiedenen Angeboten umgegangen wird.

4 Funktionen von Anerkennung und Anrechnung

Diesem Desiderat wurde in einem Forschungsprojekt nachgegangen, das im Rahmen eines BMBF-geförderten Verbundprojektes (vgl. Bechmann et al., 2016) im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert wurde. Die Strukturen zweier Verbundhochschulen sollten daraufhin betrachtet werden, inwieweit sie geeignet sind, nicht traditionell Studierenden (vgl. Rahnfeld & Schiller, 2015, S. 27) bestmögliche Voraussetzungen für die Inanspruchnahme von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu bieten bzw. diese entsprechend zu schaffen (vgl. Weiterbildungscampus Magdeburg 2014). Durchgeführt wurde dazu eine zweiteilige bundesweite Studie zur Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen (vgl. Damm, 2018). Angenommen wurde, dass in weiterbildenden Studienangeboten mit formalen Regelungen, Verfahrensvorschlägen und Anrechnungsinstrumenten entsprechend der eigenen sozialen Praxis umgegangen wird.

An der *quantitativen Teilstudie* „Relevanz von Anrechnung“ nahmen bundesweit 246 für Anrechnung zuständige Akteur_innen der wissenschaftlichen Weiterbildung an einer standardisierten Onlinebefragung teil. Die Daten wurden uni- und bivariat ausgewertet. Forschungsleitend war die Frage, welche Relevanz der Anerkennung und Anrechnung beigemessen wird.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Schaffung von Anrechnungsmöglichkeiten in der Einschätzung der Befragten durch äußere Anforderungen und Rahmenbedingungen angetrieben wird. Sie dient der Umsetzung von Vorgaben und ist Reaktion auf Anfragen der Zielgruppe. In Studiengängen ohne Anrechnungsmöglichkeiten werden solche Gründe nachweislich weniger als relevant eingeschätzt. Weiterhin gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und dem Vorhalten von Anrechnungsmöglichkeiten. Neben dem externen Ressourcenzufluss ist hierdurch wahrscheinlich auch die Sensibilisierung für das Thema erhöht. Darüber hinaus zeigt sich, dass Anrechnungsregelungen in den befragten Studiengängen unterschiedlich genutzt werden. Von außen an die Studiengänge herangetragene Forderungen und bereitgestellte Reglements werden interpretiert, um möglichst eindeutige Passungsverhältnisse zur Profilierung des Studiengangs herzustellen. Formalisierungen der Anrechnungsprozesse werden besonders dann umfangreich umgesetzt, wenn externe Akteur_innen wie Unternehmen und Studieninteressierte als wichtig benannt werden. Es ist anzunehmen, dass eine gegenseitige Verständigung über die Anforderungen der Anrechnung die Formalisierung erfordert.

Für die *qualitative Teilstudie* „Anerkennungs- und Anrechnungspraxen“ wurden bundesweit 21 offene leitfadengestützte Interviews mit operativ tätigen Personen der wissenschaftlichen Weiterbildung geführt, die für Anrechnung zuständig sind. Die Daten wurden rekonstruktiv in der Forschungslogik der Grounded Theory ausgewertet (vgl. Strauss, 2004). Gefragt wurde hier, wie sie mit Anerkennung und Anrechnung umgehen (Anerkennungs- und Anrechnungspraktiken).

Es konnten vier Handlungsmuster des Umgangs mit Anerkennung und Anrechnung rekonstruiert werden (siehe Abbildung 1), die sich danach differenzieren lassen, ob eher Momente der Erhaltung oder der Entwicklung von Studienangeboten deutlich werden sowie ob sie sich eher auf eine Profession oder ein Umfeld beziehen. Dies ist anschlussfähig an die Differenzierung von Weber (2007) nach professions- und funktionsorientierten Angeboten.

Im *Handlungsmuster* „Erforderliche Begrenzung“ ist trotz formaler Regelungen in der praktischen Umsetzung *keine Anrechnung möglich*. Primär geht es darum, aufgrund einer hohen Nachfrage die Zulassung zu begrenzen. Anrechnungsregelungen werden als Begründung für die Begrenzung der Zulassung herangezogen. Anrechnung ist hier also ein Instrument zur *Regulation der Zulassung*. Dominant zeigt sich das Handlungsmuster in *gewachsenen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung*, die regelmäßig aus einer hohen Zahl von Bewerber_innen eine geringe Zahl von Student_innen zulassen müssen. Angesiedelt sind diese Angebote *dezentral* an Fakultäten. Gründe, die Angebote für neue Zielgruppen zu öffnen, werden ebenso wenig thematisiert wie hochschulische Bemühungen der Nutzung von Anrechnungsmöglichkeiten.

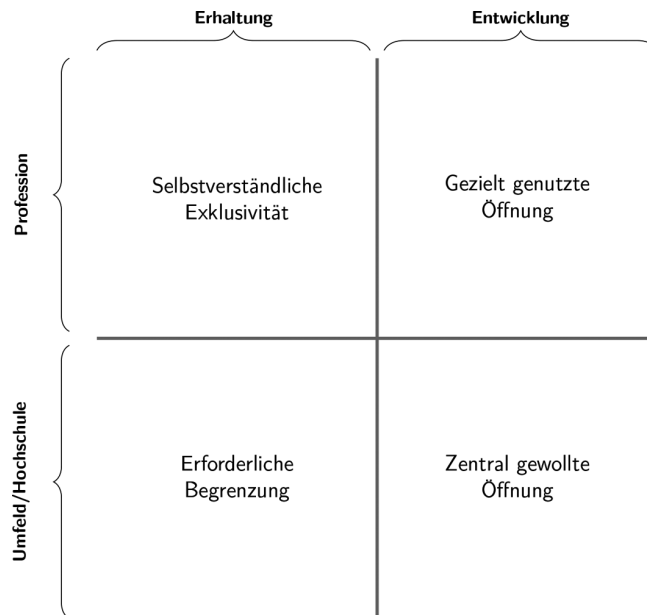


Abbildung 1: Vier-Felder-Schema mit Handlungsmustern

Sehr begrenzte Anrechnungsmöglichkeiten lassen sich im *Handlungsmuster* „Selbstverständliche Exklusivität“ beobachten. Außerhochschulische Vorleistungen werden nur dann anerkannt, wenn sie auf eine umfassende berufliche Expertise der Antragsteller_innen zurückgehen. Gleichgesetzt werden diese mit hochschulischen Vorleistungen aus vorherigen Masterstudiengängen. Fokus bei der Anrechnung ist es, *zusätzliche Anreize* durch Kosten- oder Studienzeitreduktion zu schaffen. Besonders in

professionsbezogenen wissenschaftlichen Fortbildungen wird dieses Handlungsmuster deutlich. Sie richten sich an umfassend erfahrene Berufspraktiker_innen. Fokus ist die Vergabe von Abschlüssen auf Masterniveau als Alleinstellungsmerkmal von Hochschulen. Die Fortbildungen sind auf bestimmte professionelle Berufsfelder spezialisiert. Hochschulische Regeln sind weniger bedeutsam als jene der relevanten Professionen. Zumeist handelt es sich um gewachsene Angebote, die *dezentral* an den Fakultäten angesiedelt sind. Die Zulassung ist nur unter besonderen Voraussetzungen möglich, und der Status quo des Angebots soll erhalten bleiben.

Anrechnung zur Zulassung ist im *Handlungsmuster „Gezielt genutzte Öffnung“* möglich, eine Anrechnung auf Studieninhalte jedoch kaum. Eingesetzt wird die Anrechnung hier, um Bewerber_innen eine *Zulassung zu ermöglichen*, indem Vorleistungen als Zulassungsvoraussetzung anerkannt und angerechnet werden. Durch hohe fachinhaltliche Anforderungen an die Bewerber_innen wird die Zulassung wiederum limitiert. Im Studium selber sollen die Erfahrungen der Berufspraktiker_innen didaktisch eingebettet und genutzt werden. Daher wird die Inhaltsanrechnung unterbunden. Argumentiert wird, dass das berufsbegleitende Studium selber eine Balancierung von familiären, beruflichen und hochschulischen Anforderungen ermöglicht. Beobachtet werden kann das Handlungsmuster hauptsächlich in Angeboten der *wissenschaftlichen Weiterbildung, die eine junge Historie haben*. Berufspraktiker_innen aus den teilweise unterschiedlichen Bezugsdisziplinen sollen zusammengebracht und ein interdisziplinäres Studienangebot oder eines zur Akademisierung bestimmter Berufe etabliert werden. Wege der Zulassung werden dann geschaffen, wenn davon ausgegangen wird, dass die Teilnehmer_innen aufgrund der fachlichen Eignung das komplette Studium erfolgreich absolvieren können. Das Angebot soll innerhalb und außerhalb der Hochschule etabliert werden. Positioniert sind die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung *zentral innerhalb* der Hochschule in speziellen Weiterbildungsinstituten oder *zentral außerhalb* in externen Weiterbildungseinrichtungen, die im Auftrag und nach den Maßgaben der Hochschule mit der Umsetzung beauftragt sind.

Umfängliche Anrechnungsangebote zur Zulassung und auf Studieninhalte werden im vierten *Handlungsmuster „Zentral gewollte Öffnung“* gemacht, wobei insbesondere die Zulassungsanrechnung praktisch realisiert wird. Konkrete Studienangebote werden dabei wenig thematisiert. Vielmehr sind hier Leitungsebenen von Hochschulen präsent. Wissenschaftliche Weiterbildung ist *zentral innerhalb* der Hochschule positioniert. Anrechnung wird als Instrument genutzt, um die *Nachfrage in der Weiterbildung zu sichern bzw. zu steigern*. Im Wesentlichen geht es den involvierten Akteur_innen darum, Strukturen der Weiterbildung auf- bzw. auszubauen und damit programmatischen Forderungen nach Etablierung als dritter Säule der Hochschule entgegenzustreben. Durch das Einwerben externer Fördermittel werden dafür die Ressourcen bereitgestellt. Inhaltliche Fragen sind auf dieser Ebene nachrangig. Offen ist auch, inwiefern diese Strategie erfolgreich ist und entsprechende Angebote entwickelt und (dauerhaft) am Markt platziert werden können.

Die Idee von Öffnung und ihre Realisierung in der Anrechnungsthematik sind tendenziell eher in zentralen Weiterbildungsangeboten zu beobachten. Nach Wilkesmann (2010) geht diese Zentralität einher mit *Top-down*-Strategien der Umsetzung von zentralen Maßgaben. Sind Weiterbildungsangebote hingegen dezentral innerhalb der Hochschule angesiedelt, zeigt sich eine Tendenz zur Vermeidung von Anrechnung zur Zulassung. Nur unter besonderen Voraussetzungen wird die Möglichkeit zur Ersetzung von Studieninhalten ermöglicht. Dabei geht es dann allerdings weniger um die Erhöhung der Durchlässigkeit als mehr um die Schaffung von Anreizstrukturen für eine exklusive und privilegierte Zielgruppe in kostenintensiven professionsbezogenen Fortbildungen. Die eigene Praxis würde *bottom-up* unabhängig von bundesweiten KMK-Regelungen etabliert (vgl. ebd., S. 30).

5 Reflexion der Forschungsarbeit

Die Spannungspotenziale, die in diesen Handlungsmustern stecken, lassen sich sehr gut am Forschungsprojekt selber exemplifizieren. Das Teilprojekt, in dem das Forschungsvorhaben durchgeführt wurde, befand sich in folgender Situation: Konzeptionell war mit der empirischen Untersuchung die Erwartung verbunden herauszuarbeiten, wie es gelingen kann, Anrechnungsmöglichkeiten top-down in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu implementieren, in einer Nachfragelogik mehr als bisher die Hochschule für neue Zielgruppen zu öffnen und die Anrechnung ihrer außerhochschulischen Vorerfahrungen zu ermöglichen. Entwickelt und koordiniert wurde das Projekt im Umfeld einer zentralen Betriebseinheit für wissenschaftliche Weiterbildung und geleitet von zwei Prorektor_innen der Verbundhochschulen (zentral und top-down). Die Forschungsarbeit wurde hingegen geleistet von Forscher_innen an einer Fakultät mit Erfahrungen in umfangreichen Anrechnungsverfahren in der dezentralen wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Samples der Studien wurden gezielt bundesweit angelegt, um vielfältige Erfahrungen einzubeziehen. Zudem wurde begründet nach den vielfältigen, empirisch vorherrschenden Umgangsweisen und nicht etwa nach förderlichen und hinderlichen Bedingungen für eine Umsetzung von Anrechnung gefragt. Das dem Verbundprojekt implizite „Mehr Anrechnung!“ in der Logik des Handlungsmusters „Zentral gewollte Öffnung“ konnte mit den Forschungsergebnissen als *eine* mögliche Art und Weise des Umgangs mit Anerkennung und Anrechnung expliziert werden. Da das Projekt im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert ist, kann davon ausgegangen werden, dass dieses Förderprogramm insgesamt der Logik des Handlungsmusters „Zentral gewollte Öffnung“ folgt. So ergibt sich das Problem, dass Entwicklungen von Anrechnungsmöglichkeiten, die der Vielfalt der Studienangebote angemessen wären, kaum gefördert werden und die aufgezeigte Perspektivengänge der Anrechnungsforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung mehrheitlich wohl beibehalten wird.

Literatur

- Bechmann, M., Vieback, L., Krüger, S., Damm, C., Frosch, U. & Fredrich, H. (2016). Ein Blick auf und in die Magdeburger Weiterbildungsforschung. Forschungsbasierte Projektarchitekturen. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 32–40. DOI: 10.4119/UNIBI/ZHWB-2016-02-17
- Benning, A. & Kaufmann, C. (2008). Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschul-Studiengänge und die ökonomischen Auswirkungen auf unterschiedliche Akteursgruppen. *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis*, (4), 334–348.
- Beuthel, R. & Seger, M. (2008). Hochschulische Anrechnungsoptionen beruflich erworbener Lernergebnisse aus Sicht des Darmstädter Modellprojekts ProIT Professionals. In I. Stamm-Riemer, C. Loroff, K.-H. Minks & W. Freitag (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 47–56). Hannover: HIS.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016). *Aufstieg durch Bildung*. Abgerufen am 14. Januar 2018 von <https://www.bmbf.de/de/aufstieg-durch-bildung-1240.html>.
- Bonse-Rohmann, M. & Burchert, H. (2008). Entwicklung, empirische Erprobung und Transfer eines Verfahrens zur Bestimmung äquivalenter Kompetenzen. In I. Stamm-Riemer, C. Loroff, K.-H. Minks & W. Freitag (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 67–77). Hannover: HIS.
- Burchert, H. & Bonse-Rohmann, M. (2008). Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen: Von der Theorie zur Praxis in der Hochschule? *Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis*, (4), 313–333.
- Cendon, E., Eilers-Schoof, A., Flacke, L., Hartmann-Bischoff, M., Kohlesch, A., Müskens, W., Seger, M., Specht, J., Waldeyer, C & Weichert, D. (Hrsg.) (2015). *Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick*.
- Damm, C. (2018). *Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Studie*. Forschungsbericht unter Mitarbeit von Olaf Dörner und Johannes Fromme. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. DOI: 10.24352/UB.OVGU-2018-093
- Dick, M. (2010). Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Sozialisation der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 13–27.
- DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH) (2017). *ANKOM*. Abgerufen am 14. Januar 2018 von <http://ankom.dzhw.eu/>.
- Faulstich, P. (2011). Editorial. Übergänge: Öffnung, Durchlässigkeit, Anerkennung, Anrechnung, Passagen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (3), 203–205.

- Freitag, W., Hartmann, E., Loroff, C., Minks, K.-H., Völk, D. & Buhr, R. (2011). Gestaltungsfeld Anrechnung: Resümee aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In W. Freitag, E. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 239–250). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Freitag, W. & Loroff, C. (2011). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM): Einführung und Überblick. In W. Freitag, E. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 9–17). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Freitag, W., Völk, D., Buhr, R., Schröder, S. & Danzeglocke, E.-M. (2015). Übergangsgestaltung als Zukunftsthema. In W. Freitag, R. Buhr, E.-M. Danzeglocke, S. Schröder & D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 13–27). Münster & New York: Waxmann.
- Haaristo, H., Orr, D. & Little, B. (2011). *Intelligence Brief: Is Higher Education In Europe Socially Inclusive?* Abgerufen am 14. Januar 2018 von http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/IB_HE_Access_120112.pdf.
- Hanak, H. & Sturm, N. (2014). *Anrechnungs- und Anerkennungsmodelle: Analyse bestehender Praktiken sowie Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Gießen/Marburg: WM3 Weiterbildung Mittelhessen.
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015a). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanak, H. & Sturm, N. (2015b). *Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen: Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hansen, U. & Bick, S. (2008). Hervorragende Logistik-Perspektiven? In I. Stamm-Riemer, C. Loroff, K.-H. Minks & W. Freitag (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen: Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 57–66). Hannover: HIS.
- Heese, R. & Rappenglück, S. (2017). Von Erfahrungen profitieren. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann & T. Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 73–102). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Iller, C. (2014). Öffnung der Hochschulen: Internationale Konzepte und Erfahrungen. *WISO*, 37 (Sonderheft), 227–246.
- Jütte, W. (2016): Beruf als zentraler Referenzrahmen für die wissenschaftliche Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 7–8.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium*.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium*.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*.

- Koch, M. & Westermann, G. (2006). *Von Kompetenz zu Credits: Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kondratjuk, M. (2018). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhlenkamp, D. (2006). Universitätsinterne Bedingungen für die Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 81–92). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Kyas, S. (2008). Selbsteinschätzung von Fortbildungsteilnehmenden als Baustein eines Äquivalenzverfahrens. In I. Stamm-Riemer, C. Loroff, K.-H. Minks & W. Freitag (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 39–46). Hannover: HIS.
- Lenz, K. & Schmitt, S. (2016). Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen: Potentiale und Realisierungshürden. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 321–343). Münster & New York: Waxmann.
- Loroff, C., Stamm-Riemer, I. & Hartmann, E. (2011). Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In W. Freitag, E. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 77–117). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Müller, W. & Shavit, Y. (1998). Bildung und Beruf im institutionellen Kontext: Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(4), 501–533.
- Pohlmann, S., Fraunhofer, A. & Semke, E. (2017). Kompetenzen würdigen. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann & T. Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 377–411). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Prößler, E.-K. & Last, B. (2008). Berufliche Vorbildung der Studierenden im Fachbereich Maschinenbau an der Fachhochschule Stralsund. In I. Stamm-Riemer, C. Loroff, K.-H. Minks & W. Freitag (Hrsg.), *Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 13–23). Hannover: HIS.
- Rahnfeld, R. & Schiller, J. (2015). Der Zugang nicht-traditioneller Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Erfordernisse an die Didaktik in der Studiengangsentwicklung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(1), 26–50.
- Seger, M., Beuthel, R. & Schmiede, R. (2009). *Wege zum Lifelong Learning: Möglichkeiten des Übergangsmangements zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung am Beispiel des IKT-Bereichs*. Aachen: Shaker.
- Seger, M. & Waldeyer, C. (2015). Anrechnungsmanagement. In E. Cendon, A. Eilers-Schoof, L. Flacke, M. Hartmann-Bischoff, A. Kohlesch, W. Müskens, M. Seger, J. Specht, C. Waldeyer & D. Weichert (Hrsg.), *Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick* (S. 79–91).

- Slowey, M. & Schütze, H. (2012). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & H. Schütze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 3–21). London: Routledge.
- Stamm-Riemer, I., Loroff, C. & Hartmann, E. (2011). *Anrechnungsmodelle: Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative*. Hannover: HIS.
- Strauss, A. (2004). Methodologische Grundlagen der Grounded Theory. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte* (S. 429–451). Konstanz: UTB.
- Völk, D. (2011). Anrechnung aus der Perspektive von Hochschullehrenden. In W. Freitag, E. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 177–189). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Voßkamp, R. & Dohmen, D. (2008). Bildungssysteme im internationalen Vergleich. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, 77(2), 11–32.
- Weber, K. (2006). Bildungssystem als Kontext der universitären Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung: Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 34–55). Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Weber, K. (2007). Über die Organisierbarkeit der universitären Umweltweiterbildung. In A. Di Giulio, R. Defila, T. Hammer & S. Bruppacher (Hrsg.), *Allgemeine Ökologie: Innovationen in Wissenschaft und Gesellschaft* (S. 219–234). Bern, Stuttgart & Wien: Haupt.
- Weichert, D. (2015). Anrechnungsverfahren. In E. Cendon, A. Eilers-Schoof, L. Flacke, M. Hartmann-Bischoff, A. Kohlesch, W. Müskens, M. Seger, J. Specht, C. Waldeyer & D. Weichert (Hrsg.), *Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick* (S. 8–16).
- Weiterbildungscampus Magdeburg (2014). *Verbundantrag im Rahmen der Ausschreibung „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des BMBF*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität & Hochschule Magdeburg-Stendal.
- Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 28–42.
- Wilkesmann, U. & Schmid, C. (Hrsg.) (2012). *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8–35.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Vier-Felder-Schema mit Handlungsmustern	142
--------	---	-----

Autor

Dr. Christoph Damm ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Wissenschaftliche Weiterbildung und Weiterbildungsforschung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Er ist Mit-herausgeber der Zeitschrift „Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung“. Seine Forschungsschwerpunkte sind die qualitativ-empirische Bildungs- und Sozialforschung; Zugänge, Grenzen und Ausschlüsse (in) der wissenschaftlichen Weiterbildung; Kooperationen und Netzwerke in der Erwachsenenbildung.

Der Prozess der Institutionalisierung

Ein theoretischer Zugang zur Frage erfolgreicher Entwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung

MANDY SCHULZE

Abstract

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht der theoretische Zugang der Institutionalisierung zur Frage erfolgreicher Etablierung weiterbildender Hochschulangebote. Dazu wird der Erfolgsbegriff aus der Anbieterperspektive der Hochschule mit seinen verschiedenen Dimensionen und Stakeholdergruppen eingeführt und auf die Entwicklung von Hochschulweiterbildung bezogen. Das theoretische Modell der Institutionalisierung dient als Heuristik zur weiteren Untersuchung der Frage, wie sich Hochschulweiterbildung insgesamt verstetigt. Der Beitrag stellt damit einen theoretischen Zugang zum Forschungsfeld der Hochschulweiterbildung vor und diskutiert dessen Erkenntnispotenzial.

Schlagnworte: Hochschulweiterbildung, Institutionalisierung, wissenschaftliche Weiterbildung, Erfolg, Hochschulentwicklung

1 Etablierung in zwei verschiedenen Systemen

Immer wieder wird gefragt, wie sich weiterbildende Angebote an den Hochschulen langfristig etablieren. Nicht nur hinsichtlich einzelner Angebote, sondern auch als bekannte hochschulische Dienstleistung, Berufsbegleitende Studienprogramme und Teilzeitstudium sind an deutschen Hochschulen nicht neu (vgl. Keil, 2014) und erfahren derzeit unter dem Schlagwort des lebenslangen Lernens (siehe den Beitrag von Banscheraus in diesem Band) an neuer Aufmerksamkeit. Gefördert mit dem Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ werden weiterbildende Angebote vom Brückenkurs zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung über einzelne Seminarangebote und längere Zertifikatskurse bis hin zu weiterbildenden Masterstudiengängen entwickelt und aufgebaut. Ziel der Förderung ist es, diese Angebote anschließend als Regelangebote der Hochschulen zu etablieren. Darunter werden verschiedene Formen einer Verstetigung verstanden, wie die mehrfache Systembindung (Schaeper et al., 2006, S. IV) weiterbildender Angebote an Hochschulen verdeutlicht:

Als Hochschulangebot ist wissenschaftliche Weiterbildung Teil der *Academia*, des Wissenschaftssystems. Das bedeutet, dass die Lehr- und Lerninhalte eines bspw. zweitägigen Seminars zur Qualifizierung von Fachkräften der Sozialen Arbeit (bspw. zum Thema „Kinder psychisch kranker Eltern“¹) auf der Reflexion von Praxiswissen beruhen, mit deutlichem Bezug zu tradiertem fachdisziplinären Wissen über die beruflichen Tätigkeiten hinaus. Und von diesem fachdisziplinären Hintergrund Praxis reflektiert werden kann mit dem Ziel, einen Beitrag zu relevanten gesellschaftlichen Herausforderungen beizutragen. Eine Sicherung weiterbildender Angebote an Hochschulen ist unter diesem Blickwinkel die Verankerung in der Fachdisziplin – als Beitrag zur Differenzierung des Fachgebietes durch das Weiterbildungsangebot. Ein weiteres Beispiel dafür ist die der weiterbildenden Studienangebote im Bereich Sozialmanagement seit den späten 1990er-Jahren. Sozialmanagement hat sich heute als Weiterbildungsangebot durchgesetzt – ist ein mittlerweile anerkannter Lehr- und Forschungsschwerpunkt der Sozialen Arbeit mit Studienangeboten, Fachpublikationen, Fachgesellschaften und -verbänden und einer hohen Anzahl von Professuren mit expliziter Denomination im deutschsprachigen Raum (Schulze, 2018; Boeßenecker & Markert 2007, 2011, 2014). Wie und ob ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot im akademischen Sinne Fuß gefasst hat, wird daran gemessen, welchen Beitrag es für die Hochschule und das Fachgebiet nach den Wissenschaftsindikatoren (Publikationen, Drittmittelakquise) leistet. Auch das bloße Angebot (ohne konkrete Durchführung und immatrikulierte Studierende) trägt demnach zur Reputation einer Professorin, eines Fachbereichs, einer Hochschule bei (vgl. Röbbken, 2007).

Denkt man Angebote der beruflichen Weiterbildung an Hochschulen als Teil des Wirtschaftssystems, dienen diese der Fachkräftesicherung durch Qualifizierung und stellen bedarfsgerecht und okkasionell Wissen bereit, welches am Arbeitsmarkt auf Stellenprofilen nachgefragt wird. Ein etabliertes Hochschulangebot wird aus dieser Perspektive daran gemessen, ob die vermittelten Kompetenzen den Bildungsbedarf befriedigen. Die Akademisierung eines spezifischen Berufsfeldes ist in diesem Sinne als ein Beitrag beruflicher Professionalisierung zu verstehen. Wird doch der Bedarf der Höherqualifizierung mit akademischen Abschlüssen gestillt, die sich für die Absolvent_innen im beruflichen Aufstieg mit einer höheren Eingruppierung amortisieren (vgl. Schulze, 2018). Hinsichtlich der Zugehörigkeit von hochschulischen Weiterbildungsangeboten zum Wirtschaftssystem ist deren Finanzierung entscheidend. Während Hochschulweiterbildung als Teil des Wissenschaftssystems keine Erzielung von Einnahmen beabsichtigt, ist die grundsätzliche Kostendeckung der Indikator für die Deckung eines relevanten und damit auch nachgefragten Weiterbildungsbedarfs. Ohne ausreichend Teilnehmende und damit die Einnahmen von Gebühren ist das Angebot nicht finanziert und wird als am ökonomisch nachgefragten Bildungsbedarf vorbeigeplant deklariert. Hochschulweiterbildung muss demnach beiden Systembindungen gerecht werden (vgl. Kondratjuk, 2017), um als etabliertes

1 <https://www.ash-berlin.eu/weiterbildung/zentrum-fuer-weiterbildung/kurssuche/einzelsicht-kurs/?atyp=es&uid=54.19> (12.03.2019)

Angebot gelten zu können. Aufgrund dieser Janusköpfigkeit wird Hochschulweiterbildung als Grenzstelle (Kloke & Krücken, 2010; Wilkesmann, 2007) charakterisiert.

2 Stakeholdergruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

Hinter den beiden Systembindungen stehen auch verschiedene Stakeholder², die als Anteilseigner ihre Ansprüche, Bedarfe und Ziele mit den Angeboten verknüpfen und deren Gestaltung und auch Etablierung maßgeblich beeinflussen (vgl. Schulze, 2018):

- Arbeitgeber wollen mittels forschungsnaher Weiterbildungsangebote von adäquaten Fachkräften profitieren.
- Beruflich Qualifizierte wollen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch die Investition in akademische Weiterbildung erhöhen und beruflich aufsteigen.
- Berufsverbände wollen mithilfe von weiterbildenden Hochschulangeboten ihre Berufsfelder akademisieren und professionalisieren sowie den Zugang zu angewandter Forschung im Tätigkeitsfeld erhöhen.
- Hochschullehrende wollen sich mit dem Engagement in der Hochschulweiterbildung Nebentätigkeiten ermöglichen und gleichzeitig durch die Vermittlung und Entwicklung transdisziplinärer Forschungsthemen ihre akademische Reputation steigern.
- Mitarbeiterinnen in der Hochschulweiterbildung und -verwaltung wollen die durchzuführende Mehrarbeit mit den weiterbildenden Studierenden und Teilnehmenden geschätzt und letztlich auch entlohnt wissen.
- Hochschulleitungen erhoffen sich vom Ausbau weiterbildender Studienangebote die Erreichung neuer Zielgruppen für ihre Hochschule, die Möglichkeit der Profilbildung in einem sich ausdifferenzierenden Hochschulsystem (Wolter, 2005) und Drittmitteleinnahmen (Hanft, 2008).

Während die ersten drei Stakeholdergruppen eher externe Erwartungen an die Hochschulen und ihre Weiterbildungsangebote herantragen, sind die letzten drei als hochschulinterne Stakeholdergruppen zu identifizieren. Als Angehörige der Hochschule formulieren Mitarbeitende, Hochschullehrende und Hochschulleitungen wohl eher interne Anforderungen. Die Befriedigung dieser Stakeholdergruppen setzt die Entwicklung und Etablierung „passender“ Angebote und deren – zumindest über einen gewissen Zeitraum – regelmäßige Durchführung voraus. Viele Forschungsarbeiten haben sich daher mit den Fragen der „passenden“ Organisation (z. B. Kreutz, Wanken & Meyer, 2012), den „passenden“ Inhalten und Vermittlungsformen sowie den „passenden“ Zielgruppen beschäftigt (vgl. Sturm & Spenner, 2018).

2 In der Literatur zur Hochschulweiterbildung wird der Begriff der Stakeholder mit dem Begriff der Anspruchsgruppen übersetzt (vgl. Hanft et al., 2016, S. 23; Schäffer, 1998).

Entscheidende Gradmesser für basalen Erfolg weiterbildender Hochschulangebote sind jedoch regelmäßiges Angebot und Durchführung, unabhängig von Finanzierungsform und organisationaler Einbettung. Denn nur dadurch etabliert sich das Angebot sowohl im Wissenschaftssystem als Beitrag akademischer Bildung wie im Wirtschaftssystem als berufliche Weiterbildung. Ein regelmäßiges Angebot sichert kostendeckende Einnahmen zur Finanzierung, und auch hochschulische Ziele der Profilbildung als bspw. „offene Hochschule“ sind nur mit der Sichtbarkeit regelmäßig angebotener und erfolgreich durchgeführter Angebote zu erreichen. Damit wird ein wichtiger Umstand deutlich. Die regelmäßige Durchführung, die „Produktion“ von Absolvent_innen ist der entscheidende Indikator für eine erfolgreiche Etablierung. Die Entwicklung und das Angebot als mögliche Option bei ausreichenden Interessenten, bspw. auf der Webseite, ist hingegen kein etabliertes Angebot. Für die erfolgreiche Entwicklung von Hochschulweiterbildung haben sich synchron zum Wirtschafts- vs. Wissenschaftssystembezug die zwei Orientierungen herausgebildet, auf die im Folgenden eingegangen wird.

3 Nachfrage- und Anbieterorientierung: zwei Erfolgslogiken

Erfolgreiches Handeln misst sich nach Etzioni (1964) an den jeweils gesetzten Zielen. In der wissenschaftlichen Weiterbildung werden entsprechend den bereits vorgestellten Systembindungen zwei Zielrichtungen gegenübergestellt.

Die erste betont die Orientierung an externen Erwartungen an Hochschulbildung durch Nachfragende, die sogenannte Nachfrageorientierung. Die entscheidenden Zielgruppen sind beruflich Qualifizierte, Berufsverbände und Arbeitgeber. Diese eher programmatische Orientierung an einem außerhalb der Hochschulen zu erhebenden Bildungsbedarf dominiert die Diskussion um eine „nachhaltige“³ Etablierung von Hochschulweiterbildung. Viele Angebote werden daher auf der Grundlage von Zielgruppenanalysen und Bedarfsbefragungen entwickelt und angeboten, obwohl angemerkt wird, dass ein konkreter Bildungsbedarf nicht messbar ist und spekulativ bleibt (Banscherus, Pickert & Neumerkel, 2016). Eine Untersuchung des positiven Zusammenhangs repräsentativer Bedarfserhebung und erfolgreicher Programmplanung steht noch aus. Weiterhin geht der Ansatz der Nachfrageorientierung davon aus, dass erfolgreiche Angebote eine gewisse Nähe zur Hochschule und ihren Studienprogrammen aufweisen und durch ein professionelles Bildungsmanagement als Weiterbildung gesteuert werden sollten (Hanft, 2014). Damit, so die Annahme, kann eine ausreichende Anzahl an das Angebot nachfragenden Teilnehmenden sichergestellt und eine Kostendeckung mittels erwirtschafteter Einnahmen

3 Die Verwendung des Begriffs der Nachhaltigkeit in diesem verkürzten Verständnis im Sinne einer Sicherung von Hochschulangeboten über einen längeren Zeitraum muss als sehr kritisch eingestuft werden, da sich der Begriff im Bildungskontext an den UN-Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung orientiert und weit über die Angebotssicherung hinausgeht. Der Begriff wird daher hier nur kritisch erwähnt, aber nicht weiter verwendet.

(vgl. Hanft et al., 2016) erzielt werden. Festzuhalten bleibt, dass Nachfrageorientierung keine Nachfragebefriedigung ist. Auch hier bietet der momentane Forschungsstand zu Fragen des Zusammenhangs von professionellem Bildungsmanagement und erfolgreich etablierten Angeboten der Hochschulweiterbildung noch viele blinde Flecken zur Erforschung des Feldes.

Die zweite Erfolgsorientierung leitet die Ziele, an denen sich wissenschaftliche Weiterbildung zu messen habe, von der Anbieterseite der Hochschulen ab und wird nach Faulstich (2007) als Angebotsorientierung bezeichnet. An dieser Orientierung in der Programmentwicklung wird eine zu einseitige Ausrichtung an akademischen Werten, wie fachlicher Differenzierung und wissenschaftlichen Schwerpunktthemen, kritisiert. Die Angebotsorientierung führt nach Hanft und Knust (2007, S. IV) nicht zum Erfolg von Hochschulweiterbildung. Unterstellt wird eine zu starke Innenorientierung auf das Akademische, die an den externen Erwartungen von Hochschulbildung vorbeigiere. Die Hochschule wird hier als abgeschlossene Einheit, vielleicht als Elfenbeinturm, gesehen, die in der Anbieterorientierung nur auf sich selbst referiert, ohne das gesellschaftliche Treiben draußen in die Programmplanung einzubeziehen. Dieses Verständnis einer Anbieterorientierung lässt sich nur nachvollziehen, wenn man die Entwicklung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung als Angebotsentwicklung einer Hochschule versteht und nicht als kooperative Angebotsentwicklung bspw. einer Fachgesellschaft über Hochschulgrenzen hinweg.

Folgt man dem Verständnis von Hochschule als organisationales Gerüst und Ausgangspunkt der Entwicklung von Hochschulweiterbildung, ist ein weiteres übergeordnetes Ziel relevant. Neben Bildungsbedarfsbefriedigung externer bzw. akademischer Reputation und Profilbildung hochschulinterner Stakeholder wird mit der Entwicklung neuer Programme das Ziel verfolgt, die Hochschule als Organisation zu erhalten. Um die Hochschule als wichtige Ausbildungsstätte zu legitimieren, ist es ein Erfolg, Studierende neuer Zielgruppen zu rekrutieren (Huisman, 1997, S. 400). Diesem Ziel dient z. B. auch die Veränderung der Studienangebote wie bspw. deren Flexibilisierung für beruflich Qualifizierte (Larmann, 2013, S. 171). Legitimation erreicht die Hochschule als Organisation mit ausreichender Studierendenzahl und akademischer Reputation. Wobei eine ausreichende Teilnehmendenzahl in weiterbildenden Angeboten die Treffsicherheit der Hochschule hinsichtlich relevanter Bildungsbedarfe und deren Befriedigung nachweist.

Die relevanten Begriffe in der Diskussion um Erfolg und erfolgreiche Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung sind somit eingeführt. Kennzeichnend ist deren Dichotomie: Wirtschaftssystem versus Wissenschaftssystem, hochschulexterne versus -interne Stakeholdergruppen sowie Nachfrage- versus Anbieterorientierung. Für die Frage nach erfolgreicher Angebotsentwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung wird über dieses „Entweder-oder“ im Folgenden Erfolg als ein zu organisierender und anschließend das Konzept der Institutionalisierung als Stufenprozess und theoretischer Zugang zum Forschungsfeld eingeführt und in ein „Sowohl-als-auch“ übertragen.

4 Erfolg als zu organisierender Prozess

Zu fragen ist nach dem Erfolg der Organisation Hochschule und deren Leistung, den weiterbildenden Angeboten. Die Arbeiten von Voswinkel und Wagner (2014) sowie Tolbert und Zucker (1996) aufgreifend, kann zur Untersuchung dieser Frage angenommen werden, dass auch hier eine Dichotomie vorliegt und die Logik auf dem sogenannten Weiterbildungsmarkt der Logik der Organisation Hochschule gegenübersteht. Das heißt, dass was auf dem sogenannten Markt der Weiterbildung als Erfolg einer bestimmten Leistung, eines Bildungsangebotes gilt, nicht mit dem übereinstimmt, was in der Logik der Hochschule (der Organisation) als Erfolg verstanden wird. Voswinkel und Wagner unterscheiden zwischen Markt, Leistung, Erfolg, Organisation und plädieren dafür, organisationale Leistungen nicht auf deren Markterfolg hin zu verengen:

„Demgegenüber möchten wir die These aufstellen, dass es nach wie vor **spezifische Differenzen zwischen Markt, Leistung, Erfolg und Organisationen** gibt. Weder kann von einer vollzogenen **Vermarktlichung von Organisationen** noch von einer Engführung von **Leistung auf Erfolg** oder einer Vereinseitigung von Anerkennung für bewunderungswürdige Erfolge auf Märkten [...] die Rede sein. Vielmehr müssen Organisationen, so könnte man geradezu paradox formulieren, die letztlich kontingenten Erfolge auf dem Markt erst *organisieren*. Wir haben es daher mit einer **hybriden Verknüpfung von Markt und Organisation** beziehungsweise von **Erfolg und Leistung** zu tun“ (Voswinkel & Wagner, 2014, S. 105, Hervorhebungen im Original).

Diesem theoretischen Verständnis von Organisation und Markt folgend, wird Erfolg einer bestimmten Organisation mit der Entwicklung und dem Angebot ihrer Leistung, hier wissenschaftliche Weiterbildung, nicht mit der Orientierung an einem extern gegebenen und zu ermittelnden Bedarf bzw. mit Kaufkraft belegter Nachfrage erzielt. Vielmehr geht eine erfolgreiche Angebotsentwicklung mit der Entwicklung des Bildungsbedarfs und der Adressatengruppe, hier aus der akademischen Logik in Verbindung mit anderen Stakeholderinteressen, einher. Das weiterbildende Studienangebot ist demnach dann erfolgreich entwickelt, wenn in der Programmentwicklung die Entwicklung des Bildungsbedarfs und der Nachfrage mitvollzogen wird. Dieses „Mitvollziehen“ und die Entwicklung von Erfolg setzen die Zusammenarbeit der Stakeholder voraus: „Der **Erfolgslogik auf dem Markt** steht nun die **Logik von Organisation** gegenüber. Hier müssen Akteure kurz- oder längerfristig miteinander kooperieren“ (Vorwinkel & Wagner, 2014, S. 106, Hervorhebungen im Original). Kooperationsbeziehungen hochschulinterner Akteure im Rahmen der Programmentwicklung in der Erwachsenenbildung (Giesecke, 2003) mit hochschulexternen Gruppen (Seitter et al., 2014) sind Forschungsgegenstand in der Hochschulweiterbildung. Konsequentermaßen folgern Voswinkel und Wagner: „All dies führt dazu, dass in Organisationen **eigene Kriterien** entwickelt werden, **was als Leistung, was als Beitrag, was als Erfolg zu gelten hat**“ (ebd., S. 106, Hervorhebungen im Original). Bezogen auf die Frage nach erfolgreicher Entwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung ist also nach den Erfolgskriterien aus der Perspektive der Akteure zu fragen. Dazu

eignet sich ein rekonstruierender Blick auf Angebote, die als weiterbildende Studienprogramme in ihrer Existenz nicht mehr infrage gestellt werden, wie die weiterbildenden Angebote zum Sozialmanagement (Schulze, 2018). Um diese Entwicklung zu analysieren und zu verstehen, bietet sich das theoretische Konzept der Institutionalisierung an.

5 Institutionalisation als theoretischer Zugang

Institutionalisierung wird nach Walgenbach und Meyer (2008, S. 90 f.) und in Bezug auf weiterbildende Hochschulangebote als ein Prozess verstanden, in dem sich die Studienangebote über die Zeit so verfestigten, dass sie als reguläres Angebot wahrgenommen werden. Das bedeutet nicht nur, dass ein Angebot an einer Hochschule regelmäßig angeboten und kostendeckend nachgefragt wird. Ein institutionalisiertes weiterbildendes Angebot wird an Hochschulen erwartet. Dieser Unterschied zwischen einem an einer Hochschule erfolgreichen und einem generell institutionalisierten Hochschulangebot lässt sich begrifflich differenzieren. So ist mit dem Begriff der Implementierung die strukturelle Verankerung weiterbildender Angebote an einer Hochschule, unterstützt durch Geschäftsmodelle, Hochschulverwaltung oder Bildungsmarketing, gemeint. Wohingegen sich der Begriff der Institutionalisierung eines Angebotes auf dessen Verfestigung als Teil von Hochschulbildung insgesamt bezieht. Damit wird ein neuer, über die Implementierung einzelner Programme hinausreichender Blick auf erfolgreiche Angebote in der Hochschulweiterbildung geworfen und über diesen theoretischen Zugang die relevante Frage nach der strukturell dauerhaften Verankerung von Aufgaben der Hochschulweiterbildung über begrenzte Projektlaufzeiten von Förderprogrammen hinaus (Hanft et al., 2016, S. 16) untersucht. Institutionalisierung meint „Auf-Dauer-Stellen“ im Sinne der Herausbildung von Strukturen und Verfestigung spezifischer pädagogischer Praktiken.⁴ Ausgehend vom Merkmal relativer Beständigkeit⁵ ist Institutionalisierung ein „Prozess, durch den soziale Erwartungen betreffend organisatorische Formen und Praktiken einen regelgleichen Charakter erhalten und unhinterfragt zur Anwendung gelangen“ (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 90 mit Verweis auf Meyer & Rowan, 1977). Institutionalisierung betrachtet die Ausbildung regelhaften Verhaltens zur Routinisierung von Abläufen. Das theoretische Konzept der Institutionalisierung⁶ ist ein mehrstufiger Prozess (Tolbert & Zucker, 1996) und beschreibt abstrakt, wie solch selbstverständliche Handlungsabläufe entstehen.

4 DiMaggio (1988, S. 5 ff.) sieht Ende der 1980er-Jahre die Stärken der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie in der Untersuchung und Erklärung organisationaler Phänomene u. a. in der Analyse von Praktiken oder Strukturelementen, die sich im Prozess der Institutionalisierung befinden und die bereits einen relativ hohen Institutionalisierungsgrad aufweisen (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 117).

5 „The only idea common to all usages of the term ‚institution‘ is that of some sort of establishment of relative permanence of a distinctly social sort“ (Hughes, 1936, S. 180).

6 Der Prozess der Institutionalisierung ist abzugrenzen von scheinbaren Prozessen struktureller Verfestigung, wie sie u. a. Meyer und Rowan (1977) als Erweiterung der losen Kopplung organisationaler Handlungsstrukturen identifizieren.

5.1 Die Stufen der Institutionalisierung

Das Stufenkonzept entwickeln Tolbert und Zucker (1996) (mit Bezug auf die Arbeiten von Berger und Luckmann, 1982) und verstehen darunter, ähnlich dem Modell von Weick (1985), einen sequenziellen Prozess über drei Phasen: Habitualisierung, Objektivierung und Sedimentation (siehe Abbildung). Die relative Beständigkeit betonend, geht es darum, „jene Handlungen zu erklären, die einen hohen Grad an Institutionalisierung aufweisen und keiner wie auch immer gearteten positiven oder negativen Sanktion bedürfen, damit sie übernommen und beibehalten werden“ (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 42).

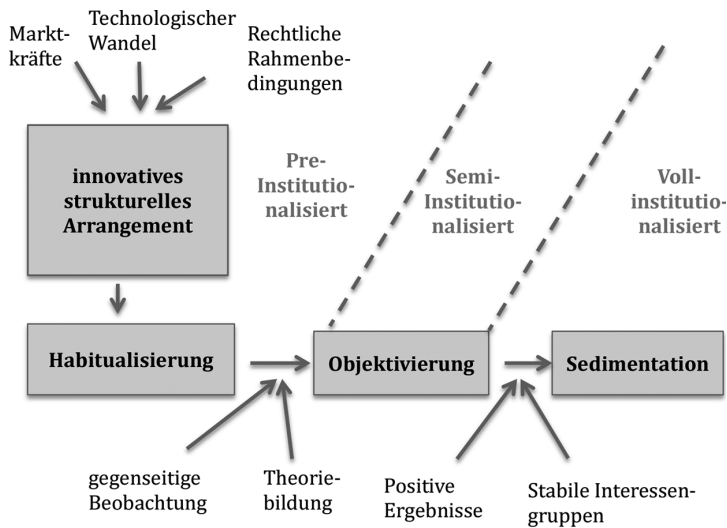


Abbildung 1: Institutionalisierungsstufen (eigene Darstellung nach Tolbert & Zucker, 1996, S. 182)

Am Beispiel der Hochschulweiterbildung steht der Prozess im Vordergrund, wie eine Bildungsdienstleistung kontinuierlich als Angebot reproduziert wird. Auslöser der Entwicklung neuer Strukturen oder auch Praktiken ist die „Wahrnehmung eines Problems, das aus technologischen Veränderungen, den Marktkräften oder sich ändernden gesetzlichen Grundlagen resultiert“ (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 90). Die Problemwahrnehmung provoziert einen neuen Umgang. Obwohl bisherige Handlungsoptionen funktionieren, bedarf die neue Herausforderung der Entwicklung neuer organisationaler Formen oder Praktiken. Herrscht anfangs ein Nebeneinander und Ausprobieren verschiedener Handlungsoptionen, kristallisieren sich nach und nach feste Strukturen heraus. Jede der aufeinander aufbauenden Stufen weist einen höheren Grad der Institutionalisierung auf. Strukturelemente und Praktiken früherer Stufen werden dabei jeweils einer Überprüfung (Evaluation) und ggf. stärkeren Anpassung⁷ oder gegebenenfalls Auflösung unterzogen.

⁷ Demnach kann erst eine nächste Stufe im Institutionalisierungsprozess erreicht werden, wenn eine Anpassung erfolgt und keine Auflösung bspw. eines Studienangebotes stattfindet.

Im Fall der Entstehung weiterbildender Angebote im Sozialmanagement (Schulze, 2018) sind veränderte Rahmenbedingungen im Feld der Sozialen Arbeit Auslöser für die Studiengangentwicklung. Die Veränderungen werden von Hochschullehrenden wahrgenommen und als wissenschaftlicher Bildungsbedarf reformuliert. Bereits bestehende Angebote der beruflichen Weiterbildung werden partiell im Rahmen bestehender Kooperationsbeziehungen aufgegriffen. Der wahrgenommene Bildungsbedarf wird in ein Engagement in der Studiengangentwicklung übertragen und ein wirksames Dienstleistungsverhältnis zwischen Hochschule und fachlich relevanten Verwendungszusammenhängen etabliert. Eine Analyse von Bildungsbedarfen oder Nachfrage fand nicht statt. Die Wahrnehmung und Reformulierung des Bildungsbedarfs ging von den Hochschulmitgliedern und ihren Kooperationspartnern aus.

In der Phase der *Habitualisierung* werden bestimmte Verhaltensweisen oder Lösungsansätze ausprobiert. Ähnlich wie in der Phase der Entwicklung und Eprobung weiterbildender Hochschulangebote wird getestet, aus welchen Angebotsformen sich Routinen entwickeln können, die den veränderten Rahmenbedingungen und Herausforderungen adäquat begegnen und gleichzeitig den Organisationsmitgliedern Kraft ersparen (Berger & Luckmann, 1982, S. 56). Im untersuchten Fall werden sowohl hochschulische als auch außerhochschulische Strukturen geschaffen und probiert, die je nach Kontext und Unterstützung innerhalb der Hochschulstrukturen oder von Kooperationspartnern abhängen. Ein direkter Zusammenhang zwischen jeweiliger Organisationsstruktur (zentral versus dezentral) und regelmäßigem Angebot kann im untersuchten Fall jedoch nicht nachgewiesen werden. Es ist zu vermuten, dass die jeweilige Struktur, in welcher ein weiterbildendes Studienangebot an oder in die Hochschule gebunden ist, für die tatsächliche Auslastung der Teilnehmendenplätze ebenso wenig entscheidend ist wie die Höhe der Teilnahmegebühren. Viel wichtiger ist die um das Weiterbildungsangebot vorhandene Infrastruktur. Wobei Infrastruktur nicht nur die Bedeutung einer guten Erreichbarkeit des Studienstandortes meint, sondern auch die Dichte potenzieller Arbeitgeber, die sich dann als potenzielle Netzwerkpartner oder für den beruflichen Aufstieg der Studierenden eignen. Durch Formalisierung und Standardisierung beginnt mit jeder Teilnehmendenkohorte eine Typisierung habitualisierter Handlungsabläufe oder organisationaler Strukturen. Den Akteuren wird bewusst, dass bspw. ein spezifischer Verlauf der Studienorganisation und -beratung beruflich Qualifizierter effektiv und dieser Zielgruppe angemessen ist. Diese Abläufe und kooperativen Organisationsstrukturen bspw. mit einzelnen Hochschulabteilungen oder Kooperationspartnern der beruflichen Weiterbildung gewinnen über die Zeit objektiven Charakter.

Diese Phase der *Objektivierung* bedeutet, dass die für die Hochschule im Rahmen der weiterbildenden Angebote ausgebildeten Formen (organisationale Strukturen oder auch Abläufe) Vergegenständlichung erfahren und verbreitet werden. Objektivierung setzt mit der Verbreitung neuer Angebote, Strukturen oder Abläufe über die einzelne Hochschule hinaus an. Es bildet sich zunehmend ein Konsens über Nutzen und Wert der weiterbildenden Angebote aus. Dieser Prozess erfolgt auch durch die

Orientierung an erfolgreichen Vorbildern (Good Practice). Ein weiterbildendes Hochschulangebot wird durch Personen, Gruppen oder Organisationen verbreitet (nachgeahmt), die Interesse an dessen Verbreitung haben. Diese Personen sind im Falle weiterbildender Masterstudiengänge Professor_innen, die als „institutional entrepreneurs“, als innovative Akteure (vgl. DiMaggio, 1988) an den Hochschulen neue Studien- und damit auch Forschungsprogramme entwickeln. Ihr Interesse ist dabei u. a. die Profilierung der Forschungsinteressen und Mehrung akademischer Reputation: Die Entwicklung und Einführung des weiterbildenden Angebotes ist der erste Schritt der Institutionalisierung. Er umfasst die Durchsetzung des Studienangebotes in den Gremien der Hochschule durch einen engagierten Hochschullehrenden. „Fehlen diese engagierten Personen, wird das Studienangebot nicht eingeführt, wie sogenannte ‚Drop-outs‘ zeigen“ (Schulze, 2018, S. 127). Wichtige Bedingung ist: „Diese Personen, Gruppen oder Organisationen müssen jedoch, um erfolgreich sein zu können, eine überzeugende Theoretisierung des Problems und der Problemlösung anbieten“ (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 92 mit Verweis auf Strang & Meyer, 1993).

Die *Theoretisierung* der veränderten Rahmenbedingungen und der entwickelten Lösung ist eine entscheidende Voraussetzung für die Institutionalisierung neuer Strukturen. Indem die veränderte Umwelt und die veränderten organisationalen Bedingungen als abstrakt notwendig begründet werden, ist deren Akzeptanz und Nachahmung empfohlen. Einzelne Hochschullehrende übersetzen den wahrgenommenen Qualifikationsbedarf in ein Weiterbildungsangebot. Diese „Übersetzungsleistung“ legitimiert Hochschulen und ist eine adäquate Form, auf neue Anforderungen in der Gesellschaft zu reagieren. Die Hochschullehrenden handeln demnach sowohl für sich selbst als auch für die Legitimation der Hochschulen (Schulze, 2018, S. 115). Grundsätzlich greifen sie dazu auf das akademische Strukturprinzip der Fachdifferenzierung zurück (vgl. Stichweh, 2013, S. 3 ff.). Die Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung macht so einen Prozess transparent, der „vor allem an der wachsenden fachlichen Spezialisierung und Differenzierung der Wissenschaft“ festgemacht wird (Wolter, 2005 mit Verweis auf Plessner, 1924/1974). Erfolgreiche weiterbildende Angebote tragen, dem akademischen Grundprinzip folgend, zur wissenschaftlichen Subsystembildung auf kognitiver (Bildung von Begriffen, Theorien und Methoden), sozialer (Bildung der Gemeinschaft von Spezialisten) und kommunikativer (Populationen von Publikationen und Referenzen) Ebene (Stichweh, 2013, S. 1f.) bei. Zweiter wichtiger Punkt ist neben der Theoretisierung, dass erfolgreiche Organisationen vorhanden sind, auf die verwiesen werden kann. So wird im Rahmen der Anschubfinanzierung durch Projektförderung auf erzielte Erfolge verwiesen und Nachahmung durch Erfahrungsaustausch erleichtet. Über die Zeit setzt ein Diffusionsprozess ein, dem Stufenmodell der Institutionalisierung (vgl. Tolbert & Zucker, 1996) als zunehmende Durchdringung des Feldes mit dem Studiengang entsprechend. Andere Hochschulen orientieren sich an den als erfolgreich wahrgenommenen Vorbildern und führen den Studiengang ebenfalls ein, schaffen mit der fachlichen Vernetzung eine Fachöffentlichkeit und sorgen so gleichzeitig für die

Theoretisierung des Themas im akademischen Raum (Walgenbach & Meyer, 2008). Es „wechselt der primäre Motor der Diffusion von der Imitation als erfolgreich eingeschätzter Modelle – d. h. einem rational eingeschätzten Problemlösungspotenzial – hin zu Isomorphie auf normativer Basis, also der Adoption aufgrund erwarteter Legitimitätswirkungen“ (ebd., S. 92).

Die Phase der *Sedimentation* schließt die Institutionalisierung ab. Das innovative Strukturelement ist nicht mehr neu, sondern wird als adäquates Element in den Organisationen angewendet, die im Prozess der Theoretisierung des Problems als potenzielle Anwender⁸ identifiziert wurden. Das weiterbildende Studienangebot, wie der Master Sozialmanagement, ist in Hochschulen mit einem Fachbereich Soziale Arbeit weitgehend implementiert. Auch wenn verschiedene Kooperationsmodelle der Implementierung an der einzelnen Hochschule zugrunde liegen (Schulze, 2018, S. 132 ff.), wird das Programm regelmäßig angeboten und durchgeführt. Das weiterbildende Studienangebot ist zu einem kontinuierlich genutzten strukturellen Element geworden, welches nach Ausscheiden der wissenschaftlichen Leitung, die den Studiengang einführte, generational weitergegeben wird. Das Studienprogramm präsentiert sich als Selbstverständlichkeit.

Institutionalisierung als Phasenmodell bietet so analytisch die Möglichkeit, den Grad der Verfestigung weiterbildender Hochschulangebote mit Indikatoren zu messen. Institutionalisierung als Prozess ist die „Variable“ (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 41).

5.2 Der Grad der Institutionalisierung

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Grad der Institutionalisierung und der zunehmenden Beständigkeit (Zucker, 1987). Aspekte, die den Grad der Institutionalisierung bzw. der Beständigkeit messbar machen (Walgenbach & Meyer, 2008, S. 42 ff.), sind mit Bezug auf die Hochschulleiterbildung folgende:

1. Stabilisierung

Neu institutionalisierte organisationale Strukturen werden durch gegenseitiges Beobachten, Theoretisieren der Struktur sowie deren Aufgabe als gesellschaftliche Problemlösung und die Sichtbarmachung positiver Ergebnisse stabilisiert. Im Bereich der Hochschulbildung übernehmen als Interessengruppe die jeweilige Scientific Community oder auch Hochschulnetzwerke die Theoretisierung, Bewertung und Beobachtung der neuen strukturellen Entwicklungen, wie ein neues weiterbildendes Studienangebot. Die Instrumente der Beobachtung und Bewertung sind neben Projekten der Strukturentwicklung auch Studien und Untersuchungen zur Relevanz als Projektergebnisse veröffentlichte Evaluationen oder Panels und auf Fachtagungen präsentierte und diskutierte Forschungsergebnisse. Beobachtung, Bewertung, Sichtbarmachung und Begündung der gesellschaftlichen Notwendigkeit durch Theoretisierung des Weiterbildungsbedarfs finden bspw. im Rahmen von Hochschulweiterbildung in den entsprechenden Fachgesellschaften statt. Die Entwicklung transdiszi-

8 Walgenbach und Meyer benutzen den Begriff der Adoptoren (2008, S. 92).

plinärer Studienangebote kann dabei auch die Initiation und Gründung neuer Fachgesellschaften hervorrufen, wie am Beispiel des weiterbildenden Masterstudiengangs Sozialmanagement untersucht wurde (Schulze, 2018).

2. Beständigkeit und Festigkeit

Festigkeit und Beständigkeit bedeutet für die anbietende Hochschule, dass einmal entwickelte und implementierte Angebote in Form und Inhalt relativ unverändert bleiben. Die Stabilität des Studiengangs – und damit hohe Veränderungsrestistenz – ist mit dessen dauerhafter Etablierung eng verbunden (vgl. Walgenbach & Meyer, 2008, S. 56 f.). Die Angebote sind dann beständig und fest, wenn sie nicht nur auf andere Hochschulen als Angebote übertragen werden, sondern auch über die Zeit von nachfolgenden Studiengangleitungen angeboten werden. Da die Entwicklung von Studienprogrammen auf der Seite der Hochschullehrenden durch den Aufbau akademischer Reputation des Studiengangentwicklers motiviert ist, ist die Übergabe eines bereits hoch formalisierten weiterbildenden Studienangebotes eine Herausforderung im Prozess der Institutionalisierung. Denn ein bereits etabliertes Studienangebot lässt nur noch wenig Spielraum für akademische Reputation durch den Aufbau eines neuen Lehr- und Forschungsbereichs und einer Scientific Community. Insgesamt wird das stabile und beständige Angebot zunehmend erwartbar. „Wenn sich eine kollektive Form einmal gebildet hat, unternehmen die Leute Schritte, um sicherzustellen, daß sie sich erhält“ (Weick, 1985, S. 141). Nachahmer (hochschulische Kooperationspartner), Interessengruppen (Fachgesellschaften) und Kooperationspartner (Weiterbildungseinrichtungen, Praxispartner) sichern ein flächendeckendes Angebot. Das Ergebnis ist ein relativ standardisiertes, strukturprägendes Angebot.

6 Erklärungskraft des theoretischen Konzeptes und Ausblick

Der vorliegende Beitrag stellt das theoretische Konzept der Institutionalisierung als Zugang zur Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung vor. Damit wird das Ziel verfolgt, über die derzeitigen Untersuchungen zur nachhaltigen Implementierung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung hinaus den Blick auf ein theoretisches Konzept zu werfen, das die Verfestigung organisationaler Strukturen auf einer abstrakten Ebene nachvollzieht und letztlich vergleichbar analytisch erfasst. Die Erklärungskraft dieses theoretischen Zugangs ist neben der Validierung von Annahmen eines ökonomischen Bildungsmanagementansatzes in der Hochschulweiterbildung die Beantwortung der Frage nach der generellen Verfestigung von Weiterbildungsangeboten als Teil der Öffnung von Hochschulen über das kostendeckende Angebot an der einzelnen Hochschule hinaus.

Der Beitrag macht das theoretische Konzept der Institutionalisierung für die Forschung in der Hochschulweiterbildung fruchtbar. Es konnte aufgezeigt werden,

dass in der Angebotsentwicklung die Polarisierung zwischen Nachfrage- versus Angebotsorientierung zu kurz greift. Weiterbildende Studienprogramme entstehen aus einer Praxisveränderung, der Reformulierung dieser durch Hochschulakteure, als Bildungsbedarf und der Etablierung aus der Logik des akademischen Feldes über Theoretisierung, Nachahmung und Verbreitung. Die Hochschulen stellen somit die Erfolgsbedingungen der Studiengangentwicklung durch die Akademisierung des Berufsfeldes selbst her und entziehen sich einer ökonomischen Logik, wonach es einen hochschulextern vorhandenen Bedarf zu erheben und zu bedienen gäbe. Der Bedarf und die Nachfrage sind Teil eines akademischen Reformulierungsprozesses (Voswinkel & Wagner, 2014), den die Hochschulen in ihrer Rolle als Dienstleister für ihre relevanten Verwendungszusammenhänge leisten. Eine Orientierung am ökonomischen Gewinn liegt den Befragten im untersuchten Fall fern. Die Untersuchung der Erfolgsbedingungen und -faktoren der Institutionalisierung des weiterbildenden Masterstudiengangs Sozialmanagement lässt darüber hinaus den Schluss zu, dass erst die flächendeckende Verfestigung des Studienangebotes im deutschsprachigen Raum die dauerhaft kostendeckende Nachfrage – und somit auch ökonomische Erträge – an den einzelnen anbietenden Hochschulen sicherstellt. Das hier vorgestellte theoretische Stufenkonzept der Institutionalisierung sollte in weiteren vergleichenden Fallstudien und anderen Fachkulturen als dem der Sozialen Arbeit angewendet werden und so die Ergebnisse verfeinern.

Literatur

- Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalyse im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 105–135). Münster: Waxmann.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1982). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Boeßenecker, K.-H. & Markert, A. (2007). *Sozialmanagement studieren. Studienangebote im Bereich Sozialmanagement und Sozialwirtschaft und Analysen veränderter Rahmenbedingungen*. Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Arbeitspapier 141. Düsseldorf.
- Boeßenecker, K.-H. & Markert, A. (2011). *Studienführer Sozialmanagement. Studienangebote in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Befunde – Analysen – Perspektiven* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Boeßenecker, K.-H. & Markert, A. (2014). *Studienführer Sozialmanagement. Studienangebote in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Befunde – Analysen – Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- DiMaggio, P. J. (1988). Interest and agency in institutional theory. In L. G. Zucker (Hrsg.), *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment* (S. 3–21). Cambridge.

- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood: Cliffs, N. J.
- Faulstich, P. (2007). Weiterbildungsstudiengänge. In F. Bretschneider, F. & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen* (2. Aufl., S. 325–335). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Giesecke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In W. Giesecke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189–211). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hanft, A. (2008). *Modellversuch wissenschaftliche Weiterbildung – Entwicklung von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen (MaweSt)*. Abschlussbericht M 168400. Universität Oldenburg. Abgerufen am 20. Februar 2016 von <http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/userupload/paedagogik-web/download/AbschlussberichtfinalMawest.pdf>.
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster, New York: Waxmann.
- Hughes, E. C. (1936). The Ecological Aspect of Institutions. *American Sociological Review*, 1 (2), 180–189.
- Huisman, J. (1997). New Study Programs and Specializations. The Effect of Governmental Funding and Paradigmatic Development. *Research in Higher Education*, 38 (4), 399–417.
- Keil, J. (2014). *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945–1989*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Kloke, K. & Krücken, G. (2010). Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32 (3), 32–52.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt der Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenenstruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: wbv.
- Kreutz, M., Wanken, S. & Meyer, R. (2012). Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 62 (2), 135–142.
- Larmann, V. (2013). *Kleine Hochschulen in strukturschwachen Lagen. Fallstudien aus Perspektiven des Ressourcenabhängigkeitsansatzes*. Diss. Universität Flensburg. Abgerufen am 14. April 2015 von <http://www.zhb-flensburg.de/dissert/larmann/dissertation%20larmann%20veit.pdf>.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations. Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology (AJS)*, 83, 340–363.
- Plessner, H. (1974, 1924). Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität. In ders., *Diesseits der Utopie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Röbken, H. (2007). Die Rolle der Hochschulreputation bei der Vermarktung von Weiterbildung. In A. Hanft & A. Simmel (Hrsg.), *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis* (S. 13–25). Münster u. a.: Waxmann.
- Schäffter, O. (1998). Stakeholder als soziale Akteure bei der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen. Zur konstitutiven, reflexiven, legitimatorischen und leistungsbezogenen Mitwirkung von Anspruchsgruppen in Funktionssystemen. In A. Biesecker & K. Grenzdörffer (Hrsg.), *Ökonomie der Betroffenen und Mitwirkungen – Erweiterte Stakeholder-Prozesse* (S. 159–185). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.
- Schaeper, H., Schramm, M., Weiland, M., Kraft, S. & Wolter, A. (2006). *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht*. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS). Hannover. Abgerufen am 28. August 2012 von <http://www.his.de/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf>.
- Schulze, M. (2018). *Erfolgreiche Studiengangentwicklung in der Hochschulweiterbildung. Die Institutionalisierung des Masterstudiengangs Sozialmanagement an deutschen Fachhochschulen*. Baden-Baden: Nomos.
- Seitter, W., Krähling, S., Rundnagel, H. & Zink, F. (2014). Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 32–36.
- Stichweh, R. (2013). *Die Unhintergebarkeit von Interdisziplinarität: Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne*. SAGW Colloquium „Disziplin/Discipline“, 26.–28. August 2013, Kartause Ittingen, Warth. Abgerufen am 13. Juni 2016 von <https://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/101stwdie-unhintergebarkeit-von-interdisziplinaritaet.pdf>.
- Strang, D. & Meyer, J. W. (1993). Institutional conditions for diffusion. *Theory and Society*, 22, 487–511.
- Sturm, N. & Spenner, K. (Hrsg.) (2018). *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tolbert, P. S. & Zucker, L. G. (1996). The institutionalization of institutional theory. In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Hrsg.), *Handbook of Organization Studies* (S. 175–190). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Voswinkel, S. & Wagner, G. (2014). Die Organisation des Erfolgs. Regulierung verunsicherter Anerkennungsansprüche. *Leviathan*, 42 (Sonderband 9), 105–122.
- Walgenbach, P. & Meyer, R. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weick, K. E. (1985). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wilkesmann, U. (2007). *Die Organisation der Weiterbildung*. Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung Universität Dortmund, 08–2007. Abgerufen am 14. Januar 2016 von <http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb/Wil/Medienpool/Downloads/DP20071Organisationweiterbildung.PDF>.

- 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, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Zucker, L. G. (1987). Institutional theories of organizations. *Annual Review of Sociology*, 13, 443–464.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Institutionalisierungsstufen	158
--------	------------------------------------	-----

Autorin

Prof.in Dr.in Mandy Schulze ist seit 2019 Professorin für Sozialarbeitswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialraumentwicklung an der Hochschule Zittau/Görlitz und Mitglied im TRAWOS Institut für Transformation, Wohnen und soziale Raumentwicklung. Sie ist im Redaktionsteam der Zeitschrift "Hochschule und Weiterbildung" (ZHWB). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Erwachsenenbildung, Hochschulweiterbildung und Lebenslanges Lernen.

Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten: systemtheoretische Ausdeutung und empirische Rekonstruktion

TIMM C. FELD, CHRISTINA MÖLLER, MELANIE SÜDEKUM

Abstract

Der Beitrag beleuchtet die wissenschaftliche Weiterbildung als Implementierungsgegenstand von Universitäten anhand eines systemtheoretischen Zugriffs und einer empirischen Rekonstruktion. Dabei wird die wissenschaftliche Weiterbildung als eine Grenzstelle des Systems aufgefasst, die Selbstbeobachtung ermöglicht und Fragen des organisationalen Wandels aufwirft. Dieser organisationale Wandel birgt, wie die empirische Erhebung von Fallstudien zeigt, Implementierungsherausforderungen auf strategischer, struktureller und kultureller Ebene. Mittels einer qualitativen Analyse, die das (Nicht-)Entscheiden als organisationale Operationsweise im Implementierungsprozess betrachtet, werden ebenen- und organisationsspezifische Sinnzuschreibungen hinsichtlich der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten rekonstruiert.

Schlagerworte: wissenschaftliche Weiterbildung, Universität, Implementierung, Bildungsmanagement, Systemtheorie

1 Einleitung

In der aktuellen Debatte um das lebenslange Lernen wird die Öffnung der Hochschulen als eine der „größten Veränderungen des europäischen Hochschulraums in den letzten Dekaden“ (Müller & Köhler, 2014, S. 10; kursiv im Orig.) gehandelt. Als deutlicher Ausdruck des Wandels universitärer Strukturen hin zur Öffnung für nicht traditionelle Studierendengruppen steht auch die seit geraumer Zeit forcierte Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Seit der 1998 durchgeführten Novellierung des Hochschulrahmengesetzes, bei der die wissenschaftliche Weiterbildung als eine neben Forschung, Lehre und Studium gleichgestellte Kernaufgabe der Hochschulen definiert wurde (vgl. HRG, 1998), spätestens aber seit dem 2011 gestarteten bildungspolitischen Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (BMBF, 2011), lässt sich eine kontinuierliche Aufmerksamkeits- und Bedeutungsaufwertung wissenschaftlicher Weiterbildung verzeichnen.

Für die jeweiligen Universitäten bedeuten diese Öffnungsprozesse nicht nur kleinere organisationale Anpassungen, sondern vielmehr umfassende, die Tiefenstruktur der Organisation Universität betreffende (Organisations-)Entwicklungsnotwendigkeiten. Das Vorhalten vereinzelter Weiterbildungsangebote in Form von Zertifikatskursen oder Masterabschlüssen reicht nicht aus, um sich als *lebenslaufbezogene Bildungsanbieter* im Kontext des lebenslangen Lernens (neu) zu profilieren und zu positionieren. Ergebnisse der Implementierungsforschung im Bildungsbereich (vgl. z. B. Altrichter & Wiesinger, 2005; Zeitler, Heller & Asbrand, 2011) verweisen vielmehr auf die Notwendigkeit, die wissenschaftliche Weiterbildung nachhaltig in das universitäre Bildungsmanagement – also in die strategischen, strukturellen und kulturellen Ausprägungen der Organisation Universität – zu implementieren. Diese Implementation setzt wiederum ein spezifisches Entwicklungs- und Steuerungshandeln bei den für den Auf- und Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote verantwortlichen Personen voraus.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die gegenwärtige Diskussion und den aktuellen Stand der Forschung zum Themengebiet, findet sich eine Vielzahl an Kenntnissen zu Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung, einschließlich entsprechender Vor- und Nachteile ihrer jeweiligen strukturellen Etablierung (vgl. z. B. Dollhausen, Ludwig & Wolter, 2013; Wanken, Kreutz, Meyer & Eirmbter-Stolbrink, 2011). Obwohl zudem deutlich wird, dass die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung mit besonderen Herausforderungen und Steuerungsproblematiken verbunden ist (vgl. Franz & Feld, 2014)¹, fehlen immer noch hinreichend empirisch gesicherte Wissensbestände über den spezifischen Verlauf sowie die steuerungsbezogenen Entscheidungs- und Handlungsherausforderungen im Rahmen der Implementierungsprozesse.

Der vorliegende Artikel setzt an dieser Stelle an, indem er anhand systemtheoretischer Vorannahmen sowie empirischer Betrachtungen die wissenschaftliche Weiterbildung als Implementierungsgegenstand von Universitäten in den Blick nimmt und dabei die aus dem Steuerungs- und Gestaltungshandeln hervorgehenden Herausforderungen besonders fokussiert. Eröffnet ist somit ein zweifacher Anspruch des Artikels, indem die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung zunächst theoretisch beschrieben und anschließend empirisch rekonstruiert und ausgedeutet werden soll.

Um diesen Anspruch zu erfüllen, werden zunächst unter Kap. 2 systemtheoretische Betrachtungen zur Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten ausgeführt. Auf Basis dieser theoretischen Grundlegung werden in Kap. 3 empirische Rekonstruktionen vorgestellt. Hierzu werden methodologische Vorannahmen geklärt (3.1), das konkrete methodische Vorgehen erläutert (3.2) und ausgewählte Ergebnisse eines DFG-Projekts zur Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten vorgestellt (3.3). Es wird gezeigt, welche Herausfor-

1 Diese begründen sich u. a. darin, dass sich die inneruniversitären Prozesse der Struktur- und Strategiebildung in diversen Spannungsfeldern (vgl. Wilkesmann, 2010) und hybriden Umwelten (vgl. Seitter, 2017, S. 146–148) vollziehen und dass sich die Grenzen zwischen akademischer und praxisbezogener Welt in der Angebotsstruktur zunehmend verschieben.

derungen sich in strategischer, struktureller und kultureller Hinsicht im Kontext der Implementierungspraxis zeigen und inwiefern diese im Rahmen der Steuerung der Implementation bearbeitet werden. In Kap. 4 werden die theoretischen und empirischen Erkenntnisse zum Auf- und Ausbau wissenschaftlicher Weiterbildung zu Abschlussthesen verdichtet, um Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen zu eröffnen.

2 Systemtheoretische Ausdeutung der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten

Um sich der wissenschaftlichen Weiterbildung als Implementierungsgegenstand von Universitäten (grundlagen-)theoretisch zu nähern, eignen sich Bezüge zur Theorie sozialer Systeme nach Niklas Luhmann (2001, 2017). Grundsätzlich lassen sich soziale Systeme in Interaktionen, Organisationen und Gesellschaften differenzieren, die jeweils durch das Letztelement der Kommunikation operieren und bei denen als systemreproduzierende Aspekte (Leitprinzipien) die Autopoiesis, die System-Umwelt-Differenzierung sowie eine Struktur determiniertheit relevant werden. Die Selbstreferenzialität realisiert sich dann in unterschiedlichen Ausformungen (basale, prozessuale und wissende) (vgl. Corsi, 2015a, S. 163–167). Organisationen lassen sich dabei als „selbstbezüglich („selbstreferenziell“) operierende Systeme [definieren], die sich aufgrund des Netzwerkes ihrer internen Prozesse als zusammengesetzte Einheiten konstituieren und gegen ihre Umwelt abgrenzen“ (Simon, 2018, S. 24). Abgrenzung heißt aber nicht, dass ein autarkes System existiert. Zwar ist es durchaus so, dass nur ein an die eigenen Operationen und Selektionen anschließendes Operieren möglich ist, was allerdings gleichzeitig eine gewisse Umweltoffenheit explizit nicht ausschließt. Im Gegenteil sind Systeme

„nicht nur gelegentlich und nicht nur adaptiv, sie sind strukturell an ihrer Umwelt orientiert und können ohne Umwelt nicht bestehen. Sie konstituieren und sie erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt, und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz“ (Luhmann, 2001, S. 35).

Differenzregulierung durch Grenzbearbeitung verweist zum einen auf die Irritationsfähigkeit sozialer Systeme, also auf die Tatsache, dass Umwelteinflüsse auch innerhalb des Systems verarbeitet werden können, und zum anderen auf die Notwendigkeit des Aufbaus geeigneter Systemausprägungen bzgl. Beobachtung, Einflusstransfer und Reflexionsanregung.

Insgesamt zeigt sich eine Organisation im Sinne eines sozialen Systems nicht als organisiertes Handlungsmuster, sondern als Kommunikationssystem, wobei die Operationen in Form von Entscheidungen in Erscheinung treten und entlang spezifischer Entscheidungsprämissen (Programme der Organisation, Kommunikationswege, Personen) konfiguriert werden (vgl. Corsi, 2015b, S. 129–131). Die Bedeutung von Sinnerzeugung und Sinnzuweisung ist für Organisationen als soziale Systeme elementar, was auch mitführt, dass „kein sinnkonstituierendes System [...] der Sinn-

haftigkeit aller eigenen Prozesse entfliehen“ kann (Luhmann, 2001, S. 105). Organisationen erzeugen daher zwangsläufig Sinn in Bezug auf ihre Entscheidungen. Dieser Sinn muss bei den Beteiligten der Kommunikation nicht identisch ausgelegt sein. Allerdings kann sich im Vollzug von Kommunikation zu Anschlusskommunikation (und zu weiterer Anschlusskommunikation usw.) eine zunehmende Sinn-einheitlichkeit herauskristallisieren mit handlungsrückwirkenden Implikationen in Form von z. B. rahmensetzenden Handlungsorientierungen.

Überträgt man diese allgemeinen Grundlagen einer systemischen Organisationstheorie auf Universitäten und versucht, diese als soziale Systeme zu deuten, ist die Charakterisierung von Universitäten als ein bestimmter organisationaler „Arche-typ“ bedeutsam, der als wissensbasiertes Expertensystem gefasst werden kann (vgl. Boos & Mitterer, 2014, S. 21–22). Charakterisierend für solche Typen von Organisationen ist eine *relativ lose Koppelung* (vgl. Weick, 1976) zwischen den hierarchischen Ebenen und den ebenenbezogenen strukturellen Ausgestaltungen zueinander und jeweils in sich (gemeint sind für Universitäten also u. a. Fachbereiche, Stabsstellen, Institute, Arbeitsgruppen etc.). Die den hierarchischen Ebenen zuzurechnenden und auf Strukturausgestaltung bezogenen Kommunikationsereignisse sind daher nicht zwangsläufig eng und dicht miteinander verwoben, sondern häufig situations- und anlassbezogen generiert sowie fluide und wechselnd vernetzt. So erzeugen beispielsweise die einzelnen, jeweils einer Professur zugeordneten Arbeitsgruppen – im Sinne der Erfüllung der Systemrationalität des sozialen Systems Universität – den Kern ihrer Leistungserbringung relativ eigenständig und innerhalb des jeweiligen Subsystems. Anders formuliert geht es hier also um das langfristige Sicherstellen des „Überlebens“ bzw. des „Selbsterhalts“ des Systems durch das Erbringen von Forschungs- und Lehrleistungen. Darüber hinaus sind wissensbasierte Expertenorganisationen, wie Universitäten, geprägt durch den Kommunikationsanlass „Wissen“ bzw. „Wissenserzeugung und -vermittlung“, was dann in unterschiedlicher thematisch-kontextualer Ausgestaltung (Forschung, Lehre, Curriculumentwicklung, Weiterbildung etc.) durch die Systemoperationen aufgegriffen wird.

Die strukturelle Koppelung von sozialen und psychischen Systemen spielt in wissensbasierten Expertenorganisationen ebenfalls eine besondere Rolle. Durch die hohe Bedeutung der – durch das psychische System in Erscheinung tretenden – individuellen Wissensbestände sowie operativen Forschungs- und Lehrfähigkeiten kommt es zu einer dauerhaft-spezifisch bestehenden Perturbation des sozialen Systems Universität. Diese „Interpenetration“ (vgl. Luhmann, 2009) kann dann als Bearbeitungsaufgabe gedeutet werden, welche zudem auf die grundsätzliche Umwelt-offenheit des sozialen Systems verweist. Dies bedeutet, dass zum Zwecke einer tiefer gehenden Beschäftigung der Universität mit der wissenschaftlichen Weiterbildung bzw. dass die für die beginnende Implementation relevanten Einflussfaktoren aus der Umwelt (gesetzliche Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung, gesellschaftliche Erwartungshaltungen, regionale Qualifizierungsbedarfe usw.) wahrgenommen (Differenzfeststellung) und beobachtet (unterschieden und bezeichnet) werden können.

Dass Universitäten als soziale Systeme die zuvor genannten Umwelteinflüsse in die Operationsprozesse überführen und somit als – zumindest potenziell – relevant für die Erfüllung der System- und/oder Zweckrationalität ansehen, zeigt die im letzten Jahrzehnt beobachtbare zunehmende Öffnung der Universitäten für nicht traditionelle Studierende und sonstige Weiterbildungsinteressierte. Durch den Auf- und Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote beschäftigen sich die Universitäten notwendigerweise mit Fragen nach einer umfangreicheren Zielgruppendifferenzierung, intensiveren Kooperations- und Vernetzungsaktivitäten, neuen vertriebsstrategischen Ausrichtungen oder auch einer verstärkten Praxisorientierung bei der gleichzeitigen Aufrechterhaltung des wissenschaftlichen Anspruchsniveaus. Die Bearbeitung solcher Aspekte führt bei den für den Auf- und Ausbau verantwortlichen Personen zu kommunikativen Reflexions- und Aushandlungsprozessen über die Art und Weise der kontextabhängig „geeignetsten“ organisationalen Einbettung und Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung.

Vor einem solchen Entwicklungshintergrund lässt sich die wissenschaftliche Weiterbildung, unabhängig von ihrer konkreten Organisationsform, in Anschluss an Wilkesmann (2007, 2010) und Seitter (2014) zunächst als *Grenzstelle des Systems* definieren. Grenzstellen sind „solche Positionen in Organisationen, die für den Umgang mit einem spezifischen Umweltausschnitt spezialisiert sind“ (Büchner, 2014, S. 134). Sie haben somit u. a. eine „organisationale Beobachterfunktion“ (Seitter, 2014, S. 147) mit dem Ziel, die Masse der Umwelteinflüsse zu reduzieren und die Selektionsergebnisse in das System zu transferieren, um sie dort an die spezifische Systemsprache anschlussfähig, also als Kommunikationsgegenstand verfügbar zu machen (vgl. Luhmann, 1999, S. 224; zitiert nach Wilkesmann, 2010, S. 32). Systemtheoretisch zeigt sich die wissenschaftliche Weiterbildung hier quasi als *Re-entry* (vgl. Seitter, 2014, S. 147), also als Mittel, um durch das Hineinkopieren der System-Umwelt-Differenz in das System selbst die „Außenwelt“ nicht nur durch Irritationen, sondern als Element der „Innenwelt“ besser reflexiv zugänglich und bearbeitbar zu machen (vgl. Simon, 2018, S. 58–60). Nach Luhmann erzeugt ein System nicht nur (notwendigerweise) eine Differenz zur Umwelt, sondern ist zudem in der Lage, diese Differenz zu beobachten:

„Andererseits kann das System diese Differenz beobachten, es kann sich selbst von seiner Umwelt unterscheiden und sich an diesem Unterschied orientieren. Formal gesehen ist dies ein Fall von ‚re-entry‘ [...], nämlich ein Wiedereintritt der Form in die Form, der Unterscheidung von System und Umwelt ins System“ (Luhmann, 2002, S. 113).

Unter einer solchen Auslegung lässt sich die wissenschaftliche Weiterbildung als Teil der Organisation konzipieren, die a) mit einer *gewissen Eigenlogik* versehen ist und b) *nicht im Zentrum der Organisation* – im Sinne ihrer Bedeutung für den Systemerhalt – steht:

- a) Theoretisch-konzeptionelle Annahmen (u. a. Wilkesmann, 2010) sowie empirische Untersuchungen (u. a. Feld & Franz, 2016) verdeutlichen ein problematisches Passungsverhältnis zwischen der Organisation Universität und der

wissenschaftlichen Weiterbildung: „Die ‚neuen‘ Logiken, die mit der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Universität eingeführt werden, wie z. B. Nachfrageorientierung, Praxisrelevanz oder Marktorientierung, müssen erst in Einklang gebracht werden mit den ‚traditionellen‘ Organisationslogiken, wie z. B. Angebotsorientierung, Forschungsbezug und Erkenntnisorientierung“ (ebd., S. 526).

- b) Die wissenschaftliche Weiterbildung gehört (noch) nicht zu den Elementen, die den reinen Selbsterhalt des Systems sichern bzw. signifikant zu der Sicherung beitragen. Die Realisierung von Forschungs- und Lehrleistungen sind bedeutsamer für die Legitimation der Daseinsberechtigung von Universitäten als z. B. ihre Leistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie ist ein „im Vergleich zu Forschung und grundständiger Lehre [...] organisationaler Randbereich, ein Bereich an der Grenze der Organisation und mit seiner marktförmigen, nachfrageorientierten Logik [...] organisationskulturell fremdes Element“ (Seitter, 2014, S. 148).

Wie bereits erwähnt, ist die konkrete strukturelle Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung ins Gesamtgefüge der Organisation Universität noch relativ unerforscht. Vorhandene Studien zur (Re-)Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung kommen allerdings zu der Erkenntnis, dass die strategischen Ansatzpunkte und Ausrichtungen der (Re-)Organisationsmaßnahmen entscheidend von „der jeweiligen Einbettung bzw. Kopplung der wissenschaftlichen Weiterbildung in bzw. an den institutionellen Kontext der Hochschule sowie von bereits vorhandenen Entwicklungspfaden der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung“ bestimmt werden (Dollhausen et al., 2013, S. 11). Umso bedeutsamer werden in diesem Zusammenhang die Steuerung und Gestaltung derjenigen übergeordneten organisationalen Rahmenbedingungen, die eine strategische und strukturelle Ausrichtung innerhalb dieser Entwicklungspfade zulassen und befördern (vgl. Wanken et al., 2011, S. 20–32). Aus systemtheoretischer Perspektive geht es somit um eine durch die organisationsinterne Steuerung begleitete Bearbeitung des problematischen Passungsverhältnisses und der relativ marginalen Systemrelevanz im Rahmen der Implementierung des Gegenstands in die strategischen, strukturellen und kulturellen Ausprägungen der Organisation Universität.

Versteht man die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung als einen komplexen, ebenenübergreifenden Lernprozess (vgl. Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 34), der in abschließender Konsequenz zu „neuen Kompetenzen, Einstellungen, Praktiken und Identitäten führt“ (ebd.), verweist dies nicht nur auf die oben angesprochene Interpenetration von psychischem und sozialem System, sondern entscheidender auch auf ein systemtheoretisches Wandelverständnis von sozialen Systemen (vgl. Simon, 2018, S. 102–107): Organisationen wandeln sich durch Variation, Selektion und Retention. Die Entscheidungsfindung, die Umsetzung bzw. Implementation sowie „die Prüfung ihrer pragmatischen Tauglichkeit für das Überleben mit den relevanten Umwelten (Retention) sind unverzichtbare Bestandteile [...], das

heißt, sie müssen organisiert werden“ (ebd., S. 107). Inwiefern sich dieser Organisationsprozess in der konkreten Implementierungspraxis vollzieht und mit welchen steuerungs- und entwicklungsbezogenen Herausforderungen er einhergeht, ist eine empirisch zu beantwortende Frage, die im Mittelpunkt des folgenden Kapitels steht.

3 Empirische Rekonstruktion der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten

Ausgehend von der systemtheoretischen Grundlegung wird die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten im Folgenden anhand von Datenmaterial eines DFG-Projekts in eine empirische Rekonstruktion überführt.² Dafür werden die mit der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung auftretenden Herausforderungen in strategischer, struktureller und kultureller Hinsicht mit Blick auf die damit verbundenen Entscheidungs- und Sinnzuschreibungsprozesse betrachtet.

3.1 Methodologie und methodisches Vorgehen

Um sich dem Erkenntnisinteresse auf Basis der (grundlagen-)theoretischen Betrachtung empirisch zu nähern, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, bei dem die Rekonstruktion (der Konstitution) von Sinn im Mittelpunkt steht. Entsprechend den systemtheoretischen Überlegungen liegt hierbei die konstruktivistische Annahme zugrunde, dass Sinnzuschreibung nie objektiv ist, sondern immer eine individuelle oder kollektive Konstruktionsleistung darstellt (vgl. Helfferich, 2009, S. 21). Diese Grundannahme, nach der der Sinnbegriff eine zentrale Rolle spielt, teilt die Systemtheorie auch mit dem objektiv hermeneutischen Verfahren der Sequenzanalyse: „Wie für Luhmann bildet sozialer Sinn auch für Oevermann eine emergente Ebene objektiver Bedeutung“ (Jung, 2015, S. 64). Soziale Sinnkonstitution ist daher nicht als Prozess individueller Intentionalität zu verstehen. Vielmehr stehen der sinnkonstituierende Interaktionsprozess und die diesen strukturierenden Regeln im Fokus der Analyse.³

So geht es in einem systemtheoretisch begründeten Forschungsprojekt darum, die innerhalb eines sozialen Systems „in Erscheinung tretenden und unterschiedlich

2 Das empirische Datenmaterial stammt aus dem im Jahr 2016 abgeschlossenen DFG-Projekt „Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld eines universitären Bildungsmanagements – eine explorative Fallstudie“. Das Projekt zielte auf die systematische Erfassung der Art und Weise, wie die wissenschaftliche Weiterbildung als Handlungsfeld eines universitären Bildungsmanagements aus Sicht der beteiligten Akteure eingeschätzt, aufgebaut und nachhaltig etabliert wird. Nähere Informationen zum Pilotprojekt sowie dem Folgeprojekt (2018–2020) finden sich unter: <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/eb-ajb/eb/forschung/projekte/wissenschaftliche-weiterbildung-als-gestaltungsfeld-universitaeren-bildungsmanagements-eine-explorative-fallstudie> (Stand 08.03.2019).

3 Der „abkürzende Vergleich“ zwischen Systemtheorie und dem Verfahren der Sequenzanalyse und nicht etwa zwischen der Systemtheorie und der objektiven Hermeneutik ermöglicht an dieser Stelle das Auslassen der Rekonstruktion der Kompatibilitätsdebatte dieser beiden Zugänge zur Wirklichkeit, die sich in der Gegenüberstellung von Sinnselektion aus einer „Welt objektiver Möglichkeiten“ vs. Sinnselektion aus einer „systemintern konstituierten Welt“ zuspitzt. Trotz der unterschiedlichen Annahmen über die Genese der Sinnselektion zeigt sich für beide, dass „die Selektion bestimmten Sinns durch die Verortung im Horizont bereits bestehender Verweisungszusammenhänge ihre konkrete Bedeutung erlangt“ (Jung, 2015, S. 68). Diese Kompatibilität lässt eine sequenzanalytische Untersuchung eines systemtheoretisch begründeten Erkenntnisinteresses durchaus zu.

ablaufenden Konstruktionsweisen von Sinn- und Bedeutungszuschreibungen in Kommunikationsprozessen, die schließlich als soziale Handlungsabläufe interpretiert werden, mit Hilfe einer multiperspektivischen Untersuchung und als Beobachtung zweiter Ordnung zu rekonstruieren“ (Prausa & Kuper, 2012, S. 66).

Diese Überlegungen legen eine qualitative Datenerhebung und -auswertung nahe. Dafür wurden Universitäten mit ihren für die Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung relevanten Akteur_innen zu Fällen, die einer qualitativen Untersuchung unterzogen wurden (vgl. zur Fallgenerierung Kap. 3.2).

Die Erhebung des Datenmaterials erfolgte zum einen mittels problemzentrierter Einzelinterviews, die bezogen auf eine gesellschaftlich relevante Problemstellung auf das „problemorientierte Sinnverstehen“ (Kruse, 2014, S. 153) der Befragten abzielen. Die leitfadengestützt geführten Interviews fokussierten die Beschreibung der Art und Weise der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an der eigenen Universität und die damit verbundenen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien. Zum anderen wurde je Fall eine Gruppendiskussion durchgeführt, die der Rekonstruktion der „kollektiv verankerten Orientierungen“ (Liebig & Nentwig-Gesemann, 2009, S. 103) dienen sollte. Die Universität, in deren Rahmen die Gruppendiskussionsteilnehmenden als Akteur_innen agieren, stellt dabei den Bezugsraum dar, innerhalb dessen sich die organisationsspezifische Regelbildung im Entscheidungsprozess (re-)produziert.

Die Datenauswertung erfolgte zweischrittig anhand inhalts- und sequenzanalytischer Verfahren, mit dem Ziel, das Material kategorienbezogen auswerten und hermeneutisch durchdringen zu können. Die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring zeigt sich im ersten Schritt als eine Methode der Ordnung des Gesagten auf der Ebene des „Was“ anhand eines (deduktiv-induktiv generierten) Kategoriensystems (vgl. Mayring, 2010, S. 24). In einem zweiten Schritt wurde mittels der tiefenhermeneutischen Analyse ausgewählter Sequenzen das „Wie“ des Gesagten, der Modus Operandi, fokussiert. Die „Analyse der sequentiellen Entwicklung bzw. Entfaltung des sprachlich-kommunikativen Sinns“ (Kruse, 2014, S. 423) als ein zentrales Verfahren der objektiven Hermeneutik ermöglicht die Rekonstruktion der organisationspezifischen Entscheidungsprämissen.

Mit Blick auf die (grundlagen-)theoretische Verortung lassen sich mit dem methodischen Vorgehen, welches sich auf verschiedenen „forschungspraktische[n] Ebenen des Sinnverstehens“ (ebd., S. 372) bewegt, nicht nur die Herausforderungen einer Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung explizieren, die sich in strategischer, struktureller und kultureller Hinsicht zeigen. Auch die individuellen und – im Sinne der Systemtheorie besonders interessierenden – kollektiven (organisationsspezifischen) Deutungsmuster der für die Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung relevanten Akteur_innen können der Rekonstruktion zugänglich gemacht werden, um so das Steuerungshandeln und die dahinterliegenden Sinnzuschreibungen herausarbeiten zu können. Dafür wird vor allem das theoretische Konzept des Entscheidens als organisationaler Operationsmodus in den Fokus der Analyse des „Was“ und „Wie“ gerückt.

Wie von Prausa und Kuper (2012) vorgeschlagen, gestaltet sich der Forschungsprozess demnach als eine multiperspektivisch angelegte Beobachtung zweiter Ordnung, die sich im Prozess von Datenerhebung und -auswertung über die beschriebene Daten- und Methodentriangulation realisiert.

3.2 Fallauswahl und Datenmaterial

Das Datenmaterial, das für die Analyse der Herausforderungen bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten zur Verfügung steht, besteht aus zwei qualitativ-empirischen Fallstudien. Als „Fall“ wird dabei eine Universität mit ihren für die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung relevanten Akteur_innen auf drei Ebenen verstanden. Befragt wurden neben Mitgliedern der Präsidien auch Referent_innen für wissenschaftliche Weiterbildung sowie Personen, die auf Fachbereichsebene Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickeln und umsetzen. Die Auswahl der beiden Fälle erfolgte anhand einer Einordnung des Entwicklungsstands der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Basis einer umfangreichen Homepage- und Dokumentenanalyse. Dabei wurden zum Beispiel die Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung im öffentlichen Internetauftritt sowie Leitbilder und Zielvereinbarungen der potenziellen Universitäten untersucht. Neben einer Universität, die sich dem Auf- und Ausbau weiterbildender Angebote erst seit kurzer Zeit widmet und diese dezentral auf Fakultäts-, Instituts- oder Arbeitsbereichsebene entwickelt und durchführt (Universität 1/Fall A), wurde in das Sample auch eine Universität aufgenommen, die die wissenschaftliche Weiterbildung bereits seit einigen Jahren über eine zentrale Stelle ausgestaltet (Universität 2/Fall B). Insgesamt wurden zehn problemzentrierte Einzelinterviews und je Fall eine Gruppendiskussion mit Akteur_innen aus den Bereichen Universitätsleitung, Stabsstellen, Administration und Fachbereiche geführt.

3.3 Erkenntnisse zu Herausforderungen der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten

Im Rahmen der Auswertung zeigten sich die ausgemachten Herausforderungen der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung sowie die damit verbundenen Sinnzuschreibungen und Entscheidungen auf drei Ebenen (strategisch, strukturell, kulturell). Die Erkenntnisdarstellung erfolgt daher entlang der Ebenen und innerhalb dieser fallvergleichend.

3.3.1 Wissenschaftliche Weiterbildung als strategische Implementierungsherausforderung

In beiden Fällen zeigten sich große Herausforderungen bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung, verstanden als planvolles, ganzheitliches und zielorientiertes Entscheidungshandeln.

Fall A befindet sich in einem sehr frühen Implementierungsstadium, in welchem noch über kein offiziell ausgewiesenes strategisches Konzept hinsichtlich der Ziele und Modi entschieden wurde. Dies hat u. a. zur Folge, dass die wissenschaft-

liche Weiterbildung allseitig als weitgehend „randständig“ (vgl. B1, Z. 165) beurteilt wird, obwohl ihr Stellenwert von einigen Akteur_innen sogar als bedeutungsvoll für den zukünftigen Erhalt des Gesamtsystems eingestuft wird. Zwar haben die bildungspolitischen Debatten um das lebenslange Lernen sowie entsprechende Förder Richtlinien als eng gekoppelte Umweltelemente die Universität insofern irritiert, als es zu einem Aus- und Aufbau der wissenschaftlichen Weiterbildung kam; ihre Bedeutung für die Systemrationalität scheint jedoch noch klärungsbedürftig. Dabei wird die Frage danach, ob die wissenschaftliche Weiterbildung eine strategische Positionierungsmöglichkeit der Universität darstellt, von der Hochschulleitung eng verknüpft mit einer selbstreferenziellen Reflexion auf einer Zeitdimension, nämlich einem Abgleich von Vorher und möglichem Nachher:

„(...) dass, wenn ich versuche, in die Zukunft zu gucken, (...) dass diese Idee des lebenslangen Lernens, die da im politischen Raum gepusht wird, nicht nur eine politische Fiktion ist, sondern irgendwann Realität wird“ (B1F1E1, Z. 80–90).

Trotz der imaginierten Relevanzsteigerung der wissenschaftlichen Weiterbildung wird deutlich, dass diese für das soziale System noch als unkalkulierbar („irgendwann“), realitätsfern („Fiktion“) sowie systemfremd und ggf. sogar gefährlich („gepusht“) eingestuft wird. Strategische Entscheidungen werden daher zunächst verzeitlicht:

„Und wir müssen diese Entscheidungen im Moment noch nicht treffen, und wir können die sozusagen dann auf einer besseren Faktenbasis (...)“ (B1F1E1, Z. 512–532).

Die bewusste Nichtentscheidung verschafft kostbare Zeit, um im System Wissen und Kompetenzen für eine erfolgreiche, möglichst risikoarme Implementierung aufzubauen und eine Grundlage für zukünftige Entscheidungsprozesse auf strategischer Ebene zu schaffen.

In Fall B wird die wissenschaftliche Weiterbildung seit einigen Jahren zentral durch eine GmbH organisiert, deren Hauptanteilseigner die Universität ist. Die zum Teilsystem ausgegliederte wissenschaftliche Weiterbildung erfährt zwar durch diverse Präsidiumsbeschlüsse und eine Berücksichtigung im Hochschulentwicklungsplan Befürwortung und Unterstützung, dennoch zeigt sich auch hier eine gewisse strategische Zurückhaltung des Gesamtsystems. Dies wird vor allem durch eine klare Trennung zwischen der inhaltlich-wissenschaftlichen Bestellung der Weiterbildungsangebote seitens der Universität und der administrativen, wirtschaftlichen Verantwortung seitens der GmbH deutlich. So nimmt insbesondere die zuletzt genannte Seite wahr:

„Wir müssen natürlich auch im Zweifel dafür geradestehen, wenn es nicht funktioniert“ (B3F2E2, Z. 104–105).

Mit der wissenschaftlichen Weiterbildung wird also auch ein wirtschaftliches Risiko verbunden, für welches die Universität (noch) nicht die Haftung übernehmen will.

Mit dieser Entscheidung wird verdeutlicht, dass die wissenschaftliche Weiterbildung zwar unterstützt wird, aber wie in Fall A keine Bedeutung für die Systemrationalität hat. Vielmehr ist die wissenschaftliche Weiterbildung als Teilsystem abhängig von der sie inhaltlich und personell gestaltenden Universität, ohne die sie keine „Überlebenschance“ hätte. Entsprechend sehen sich die für die Weiterbildung zuständigen Akteur_innen trotz der strategischen Grundsatzentscheidung, eine GmbH zu gründen, auch in dem Zugzwang, die Kommunikation über die wissenschaftliche Weiterbildung immer weiter fortlaufen zu lassen. Die darin vorgenommenen Sinnzuschreibungen arbeiten mit einem ähnlichen Abgleich auf der Zeitdimension wie in Fall A:

„[Das] ging ja unserer Uni teilweise auch zu weit, dass man da manche Themen jetzt schon aufgreift, aber noch ein bisschen abwarten, insbesondere ob es wirklich dazu kommt, dass die Studierendenzahlen mal zurückgehen (...), da kann es auch hier und da mal ein böses Erwachen geben“ (GD F2, Z. 516–526).

Das Gesamtsystem wird also davor gewarnt, durch zu starke Entscheidungsverzögerungen das Risiko eines Verlustes an Marktfähigkeit einzugehen. Da aber der ökonomische „Leidensdruck“ (B3F2E2, Z. 449) noch nicht groß genug sei, erfährt die Warnung bislang nicht die gewünschte Reaktion. Begründet wird dies auf Steuerungsebene damit, dass eine solche Implementierung vor allem Zeit benötigt: „das kann man nicht mal eben von einem Jahr aufs andere zaubern“ (GD F2, Z. 385). Die Erwartungserwartungen, mit denen sich die Steuernden konfrontiert sehen, werden also als illusorisch („zaubern“) und nicht der Realität eines komplexen Implementierungsprozesses entsprechend wahrgenommen. Die strategische Entscheidung für eine Profilierung der Universität als lebenslaufbezogener Bildungsanbieter steht also noch aus.

3.3.2 Wissenschaftliche Weiterbildung als strukturelle Implementierungsherausforderung

Eng verbunden mit den strategischen Zuschreibungen, entfaltet sich empirisch auch der Suchprozess nach einer geeigneten Organisations- und Rechtsform wissenschaftlicher Weiterbildung mit entsprechenden Zuständigkeiten und Kompetenzen.

Da in Fall A keine klare, offizielle Strategielinie hinsichtlich der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung existiert, zeigen sich diverse, parallel laufende Kommunikationsprozesse über die Relevanz und Ausgestaltung der organisationsstrukturellen Verortung sowie über die Verteilung der personengebundenen Verantwortlichkeiten. So entstehen auf der angebotsdurchführenden Fachbereichsebene simultan verschiedene struktur- und regelungsbezogene Entscheidungen. Diese münden – je nach fachbereichs- und studiengangspezifischen Sinnzuschreibungen – in einer privatrechtlichen Ausgründung („probeweise für fünf Jahre“ [B1F1E1. Z. 397]), in kooperativ getragenen Verbundprojekten oder in der Einbestellung einer zentral beauftragten Person für wissenschaftliche Weiterbildung. So kommt es neben dieser Struktur- auch zu einer Zieldiffusität, sowohl in Bezug auf die Organisationsform als

auch auf den institutionell zugewiesenen Stellenwert. Das Gesamtsystem, welches sich mit übergreifenden Struktur- und Positionierungsentscheidungen (noch) zurückhält, kann in dieser Situation der Strukturvarianz über eine gezielte vergleichende Selbstbeobachtung abwägen, welche Entscheidungen im Kleinen Erfolg versprechend wären für den Erhalt und die Stärkung der Systemrationalität im Ganzen.

In Fall B hingegen ist die gegründete GmbH deutlicher Ausdruck einer übergreifenden Entscheidung für eine klare Rechts- und Organisationsform der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ihr Aufgabenbereich umfasst (mit Inblicknahme der Belange bzw. Bedarfe der im Universitätsumfeld angesiedelten Unternehmen) die Initiierung, Durchführung und Weiterentwicklung von weiterbildenden Studiengängen, Managementprogrammen und unternehmensinternen Schulungsangeboten auf organisationaler Ebene, während die inhaltliche Bestückung durch wissenschaftliches Universitätspersonal vorgenommen wird. So nimmt das Gesamtsystem trotz der Anerkennung des Stellenwerts der wissenschaftlichen Weiterbildung eine klare Grenzziehung vor und markiert diese als strukturell gekoppeltes Teilsystem, welches jedoch für die Entwicklung und den Erhalt seiner Leistungsfähigkeit und Nachhaltigkeit selbst verantwortlich ist. Diese Haltung kann auch mit der Entscheidungs-genese für die GmbH erklärt werden. Sie ist das Resultat einer Reaktion auf das vom Funktionssystem Wirtschaft artikulierte Anliegen der Entwicklung passgenauer Qualifizierungsangebote für Unternehmensmitglieder und folgt nicht etwa einem internen Entwicklungsimpuls. Insofern ließ sich das System zwar irritieren, reagierte aber autonom mit einer Organisationsform (der GmbH), welche die system-spezifischen Sinnzuschreibungen zunächst nicht in den Zugzwang der Variation versetzt. Dies führt jedoch ähnlich wie in Fall A dazu, dass die wissenschaftliche Weiterbildung keine systemumfassenden und die Tiefenstruktur der Organisation betreffenden Entwicklungsimpulse ausgelöst hat.

3.3.3 Wissenschaftliche Weiterbildung als kulturelle Implementierungsherausforderung

Nicht zuletzt hängt die nachhaltige Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung auch mit der Frage zusammen, ob und inwiefern deren Entwicklung und Steuerung kollektiv geteilte Sinnzuschreibungen zugrunde liegen.

In Fall A wird die Diskussion um die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung unter anderem von einer Debatte um eine mögliche Ökonomisierung von Bildung begleitet, die entsprechenden Widerstand hervorruft:

„[Die] mentale Infrastruktur [ist] immer noch darauf gepolt, Bildung muss umsonst sein (...), in ein paar Jahren gibt es nur noch bezahlte Masterstudiengänge. Da geht einigen halt, äh, also geht das völlig ab“ (B5F1E3, Z. 341–345).

Solche konträren Sinnzuschreibungen verweisen auf eine *Zwitterstellung* (B9F1E3, Z. 49) der Universität, die sich in einem Widerspruch zwischen einer wissenschafts-immanenten Angebotslogik und einer praxisgeprägten Nachfragelogik entfaltet. Die zentrale Implementierungsherausforderung besteht in diesem Zusammenhang in

dem Schaffen einer vertrauensvollen Entscheidungsbasis. Ziel müsse daher sein, „eine gemeinsame Welt sozusagen [zu] errichten“ (B1F1E1, Z. 357), also eine kollektiv geteilte Zweckerationalität. In diesem Kontext macht die Hochschulleitung klar, dass ein Ausklammern kritischer oder ablehnender Positionen einer gesamtstrategischen Integration des neuen Bereichs entgegensteht:

„Ich kann natürlich strategische Ziele haben unabhängig von Motivationslagen, aber ich kann sie nicht erreichen unabhängig von Motivationslagen“ (B1F1E1, Z. 242–247).

An dieser Stelle wird deutlich, dass ein offener, transparenter Kommunikationsprozess für die organisationsweite Anerkennung der wissenschaftlichen Weiterbildung entscheidend ist.

In Fall B kann die beschriebene Separierung von wissenschaftlich-inhaltlicher und administrativ-koordinierender sowie ökonomischer Verantwortung ebenfalls als Resultat einer noch fehlenden Passung zwischen den beschriebenen unterschiedlichen Sinnzuschreibungen gelesen werden:

„Dieses Nachfrageorientierte, das können die Wissenschaftler nicht (...), da ist man ja wirklich schon so im Markt (...), muss man auch den Wissenschaftlern sagen (...), das kann auch schiefgehen (...)“ (GD F2, Z. 366–381).

Trotz dieses neuen Sinnverständnisses erwartet man auf Leitungsebene von den Lehrenden eine intrinsisch motivierte Einstellung gegenüber dem Implementierungsgegenstand. Dabei wird vor allem der persönliche Gewinn betont, der u. a. durch den Austausch mit den als Expert_innen auftretenden Weiterbildungsstudierenden generiert würde (vgl. GD F2, Z. 108–117). Eine solche Motivation findet sich jedoch nicht flächendeckend („Ich habe den Eindruck, dass es mir mehr Freude macht als den Kollegen“ [B10F2E3, Z. 383]). Dies zeigt, dass der_dem Einzelnen nicht einfach eine Sinnzuschreibung übertragen werden kann (ihr_sein psychisches System ist und bleibt Umwelt). Dies hänge aber auch mit einer fehlenden, die Akteur_innen aller Ebenen einbeziehenden Kommunikation über den Implementierungsgegenstand zusammen:

„Und was mir fehlt, ist immer, ähm, dass es eine Philosophie gibt, dass es ein Konzept gibt und die Elemente dann im Rahmen dieser Philosophie so was ergeben wie eine Komposition“ (B7F2E3, Z. 555–557).

Aufgabe sei also, systematisch ein gemeinsames Sinnverständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung zu entwickeln, welches durchaus aus verschiedenen Perspektiven und Bedeutungszuschreibungen zusammengesetzt („komponiert“) sein kann, jedoch eine umfassende (für alle Akteur_innen gültige) Zusammenstellung („Konzeption“) der Ziele und dazu notwendige Strategien und Schritte bereithält.

4 Schlussfolgerungen zur Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten

Im vorliegenden Beitrag wurde die Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten systemtheoretisch gerahmt und anhand zweier Fallbeispiele empirisch rekonstruiert. Insgesamt konnten so neben einer systemtheoretischen Bestimmung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Grenzstelle der Organisation Universität auch die mit der Implementierung in Verbindung stehenden Implikationen (v. a. die Profilierung der Hochschulen als lebenslaufbezogene Weiterbildungsanbieter) sowie die damit einhergehenden empirischen Herausforderungen und Bearbeitungsformen auf strategischer, struktureller und kultureller Ebene offengelegt werden. Verdichtet man abschließend die aus den theoretischen und empirischen Ausführungen gewonnenen Erkenntnisse zu Anschlussthesen für weitere Forschungen, so lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

Erstens kommt der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein Leistungselement (neben Forschung und Lehre) eine bislang eher marginale Rolle und Relevanz für den Selbsterhalt der Organisation Universität zuteil. Für die beiden untersuchten Fälle lässt sich trotz der unterschiedlichen Entwicklungsstände festhalten, dass die wissenschaftliche Weiterbildung zwar zu Organisationsveränderungen geführt hat. Es lassen sich jedoch noch keine systemumfassenden, die Tiefenstruktur der Gesamtorganisation betreffenden Entwicklungen in strategischer, struktureller und kultureller Hinsicht identifizieren. Allerdings ermöglichen die parallel zu diesem übergreifenden Entscheidungsprozess sich aufbauenden Strukturen – aus systemtheoretischer Sicht – eine kontinuierliche Fortsetzung der Kommunikation über die wissenschaftliche Weiterbildung.

Zweitens scheint das (Nicht-)Entscheiden eine zentrale organisationale Operationsweise im Implementierungsprozess zu sein. Trotz unterschiedlicher Entwicklungsstände der Implementierung zeigen sich in beiden empirischen Fällen „Praxen“ des *bewussten Nichtentscheidens* bzw. ein auf Verzeitlichung ausgerichtetes Entscheiden auf der Leitungsebene der Universität. Diese entschiedene Nichtentscheidung richtet sich empirisch auf die gesamtstrategische Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die wissenschaftliche Weiterbildung steht unter Vorbehalt und wird vielmehr abgegrenzt, scharf beobachtet und auf ihre Systemtauglichkeit hin geprüft. Aus systemtheoretischer Sicht wird demnach die Frage relevant, ob die wissenschaftliche Weiterbildung zukünftig einen Beitrag für das Überleben (bzw. für die Überlebenslegitimation) beiträgt bzw. überhaupt beitragen kann.

Drittens wird die Entscheidung darüber, ob die wissenschaftliche Weiterbildung einen bedeutsamen Beitrag zur Profilierung der Hochschule leisten sollte, mit Blick auf die theoretisch-empirischen Ausführungen nicht im „luftleeren Raum“ getroffen, sondern unter Beobachtung der (Nicht-)Erfolge der aktuellen systeminternen Umsetzungspraxis und der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. Nach Simon (2018) stellt dies einen wichtigen Schritt im Evolutionsprozess sozialer Systeme dar, die immer wieder entscheiden müssen, ob eine prophylaktische oder kompensatori-

sche Reaktion auf Umweltveränderungen überlebensnotwendig ist für das Gesamtsystem. Dabei lassen sich jedoch eher Misserfolge als Erfolgsfaktoren identifizieren (vgl. ebd., S. 102), was dann in der Konsequenz allerdings auch bedeutet, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung (längerfristig) noch zu bewähren hat.⁴

Literatur

- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implementierung von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung* (4), 28–36.
- Boos, F. & Mitterer, G. (2014). *Einführung in das systemische Management*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Büchner, S. (2014). Der Fall Kevin – Warum wird geholfen, wenn Hilfe nicht mehr hilft? In J. Bergmann, M. Hahn, A. Langhof & G. Wagner (Hrsg.), *Scheitern – Organisations- und Wirtschaftswissenschaftliche Analysen* (S. 131–158). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2011). *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Leitfaden zur ersten Wettbewerbsrunde*. Abgerufen am 2. November 2017 von <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/1-runde>.
- Corsi, G. (2015a). Selbstreferenz. In C. Baraldi, G. Corsi & E. Esposito: *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme* (8. Aufl., S. 163–167). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Corsi, G. (2015b). Organisation. In C. Baraldi, G. Corsi & E. Esposito: *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme* (8. Aufl., S. 129–131). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dollhausen, K., Ludwig, J. & Wolter, A. (2013). Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. *DGWF – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (2), 10–13.
- Feld, T. C. & Franz, M. (2016). Wissenschaftliche Weiterbildung als Gestaltungsfeld universitären Bildungsmanagements. Ergebnisse einer explorativen Fallstudie. *Zeitschrift für Pädagogik* (4), 513–530.
- Franz, M. & Feld, T. C. (2014). Steuerungsproblematiken bei der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 37 (4), 28–40.
- Helfferrich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hochschulrahmengesetz – HRG (1998). *Viertes Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998*. Bundesgesetzblatt Jahrgang 1998 Teil I Nr. 54, ausgegeben zu Bonn am 24. August 1998.

4 Die Erkenntnisse zur Implementierung offenbaren ein relevantes Forschungsdesiderat für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein weiteres DFG-Projekt greift diese Thematik weiter auf und untersucht von 2018 bis 2020 den phasenbasierten Ablauf der Implementierung sowie die damit in Verbindung stehende Ausprägung des implementierungsbezogenen Steuerungs- und Gestaltungshandelns (siehe: <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/arbeitsbereiche/eb-ajb/eb/forschung/projekte/implementation-wissenschaftlicher-weiterbildung> (Stand 08.03.2019).

- Jung, A. (2015). *Identität und Differenz. Sinnprobleme der differenzlogischen Systemtheorie*. Bielefeld: transcript.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Liebig, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2009). Gruppendiskussion. In S. Kühl, P. Strodtzholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 102–123). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (1999). *Funktionen und Folgen formaler Organisation* (5. Aufl.). Berlin: Duncker und Humblot.
- Luhmann, N. (2001). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie* (9. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2009). Interpenetration – Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme. In ders.: *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (5. Aufl., S. 172–192). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2017). *Einführung in die Systemtheorie* (7. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Müller, R. & Köhler, K. (2014). Zur Internalisierung von Lebenslangem Lernen an europäischen Hochschulen. Eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Veränderungsprozesse. *DGFF – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (1), 10–14.
- Prausa, J. & Kuper, H. (2012). Beobachtung, Kommunikation und Wissen. Methodologische Erträge der Systemtheorie für die qualitative Weiterbildungsforschung. In B. Schäffer & O. Dörner (2012). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 63–74). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Seitter, W. (2014). Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 141–150). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67 (4), 144–151.
- Simon, F. B. (2018). *Einführung in die systemische Organisationstheorie* (6. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.
- Wanken, S., Kreutz, M., Meyer, R. & Eirmbter-Stolbrink, E. (2011). *Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis*. Abgerufen am 21. September 2017 von https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/WBI/Personen/Meyer/PDF/Broschur_Layout_1_5_gesichert.pdf
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.

Wilkesmann, U. (2007). *Die Organisation der Weiterbildung. Disussion papers des Zentrums für Weiterbildung Universität Dortmund* (Nr. 8–2007). Abgerufen am 29. März 2018 von http://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/Wil/Medienpool/Downloads/DP_2007_1Organisation_weiterbildung.PDF

Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30 (1), 28–42.

Zeitler, S., Heller, N., Asbrand, B. (2011). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementierung der KMK-Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.

Autor und Autorinnen

Dr. habil. Timm C. Feld ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Erwachsenenbildung, Wissenschaftliche Weiterbildung, Organisationspädagogik und Professionelles Handeln.

Christina Möller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Erwachsenenbildung, Biographieforschung, Bildungsmanagement, wissenschaftliche Weiterbildung.

Dr.in Melanie Südekum verantwortet den Bereich „Infrastrukturentwicklung“ an der Medizinischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft/Arbeitsbereich Erwachsenenbildung der Universität Marburg. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Wissenschafts- und Bildungsmanagement sowie Hochschulforschung.

Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung

MAREN BAUMHAUER

Abstract

Mit der wachsenden Bedeutung der Hochschulweiterbildung und der stärkeren Orientierung an berufserfahrenen und berufstätigen Studierenden stehen Hochschulen vor neuen didaktischen Herausforderungen. In Anbindung an die Frage nach einer didaktisch fundierten Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung im Kontext der Hochschulweiterbildung werden auf der Grundlage berufspädagogischer und erwachsenenpädagogischer Theoriezugänge sowie einer qualitativen Expertenbefragung Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘ präsentiert. Der Beitrag zeigt, dass die Didaktik der Hochschulweiterbildung weder ausschließlich an der Wissenschaft noch rein an der beruflichen Praxis ausgerichtet sein kann. Aus didaktischer Perspektive geht es vielmehr um eine wechselseitige Verknüpfung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ bei gleichzeitigem Erhalt der Eigenständigkeit der beiden Bezugsebenen.

Schlagnote: Didaktik der Hochschulweiterbildung; Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung; Öffnung der Hochschulen für Berufserfahrene und Berufstätige

Einleitung und Forschungshintergrund

Verbunden mit der Zielsetzung einer stärkeren Ausrichtung der Hochschulen auf das lebenslange Lernen und einer Erweiterung der Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, erhält die Weiterbildung an Hochschulen sowohl im bildungs- und hochschulpolitischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs neue Relevanz (Jütte & Bade-Becker, 2016). Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass die hochschulische Weiterbildungslandschaft zum einen durch die wachsende Zahl der Hochschulen und zum anderen durch die kontinuierliche Ausdifferenzierung von Hochschultypen in Deutschland einen Aufschwung erlebt, der mit dem Auf- und Ausbau weiterbildender bzw. berufsbegleitender Studienformate einhergeht. Ein besonderer Fokus richtet sich hier auf die wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen der Öffnung der Hochschulen (auch) für berufsqualifizierte Personen ohne akade-

mische Vorbildung. In diesem Zusammenhang nehmen didaktische Fragen eine zentrale Rolle ein und die bisher nur partielle Beschäftigung damit stellt gleichzeitig ein Desiderat dar.

Hochschulen, und speziell die Lehrenden in der Weiterbildung an Hochschulen, stehen vor einer doppelten Herausforderung: Mit der Erweiterung von Zulassungswegen für Personen, die sich über berufliche Bildungswege qualifiziert haben, sowie der Implementierung von Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren für außerhochschulisch erworbene Qualifikationen und Kompetenzen wird die traditionelle Engführung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf die Zielgruppe der Akademiker erweitert (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015). Eine erste Herausforderung ergibt sich damit hinsichtlich einer zunehmenden Pluralität der Lernenden in der Weiterbildung (Jütte & Bade-Becker, 2016). Weiterbildung für Berufserfahrene und Berufstätige an Hochschulen (darin sind auch diejenigen eingeschlossen, die nicht über einen ersten Hochschulabschluss bzw. das Abitur verfügen) setzt die Entwicklung und Implementierung von (neuen) Lehr- und Lernformen für diese heterogenen Zielgruppen voraus. Eine zweite Herausforderung stellt sich vor dem Hintergrund, dass sich die Hochschuldidaktik mit einer berufsbezogenen (Neu-)Orientierung im Allgemeinen und dem Feld der Weiterbildung im Besonderen bisher kaum auseinandersetzt.

Aus theoretischer Perspektive zeigt sich u. a. das Problem, dass eine disziplinäre Verortung der ‚Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen‘ bis heute unklar ist. Darüber hinaus ist das Bildungsziel der wissenschaftlichen Weiterbildung weitgehend noch offen, zumindest entbehrt der erziehungswissenschaftliche Diskurs einer eindeutigen Festlegung (Elsholz, 2016). Der ‚Berufsbezug‘ wissenschaftlicher Lehre und die Berücksichtigung von Berufserfahrung sind konstitutiv für die hochschulische Weiterbildung, jedoch kaum Gegenstand hochschuldidaktischer und erwachsenenpädagogischer Reflexion. Ein theoretisch fundiertes Verständnis von ‚Berufsbezug‘ in der Weiterbildung an Hochschulen ist bisher nicht vorhanden. Dieses gilt aus berufspädagogischer Sicht auch für die Weiterentwicklung des Konzeptes von Beruflichkeit im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung.

Der vorliegende Beitrag basiert auf der Dissertation „Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung – Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung“ (Baumhauer, 2017). Die zentrale Forschungsfrage lautete, inwiefern die Verzahnung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ im Kontext der Hochschulweiterbildung didaktisch fundiert realisiert werden kann. Der Begriff der ‚Verzahnung‘ „impliziert die Verbindung von gleichwertigen Teilen“ (Euler, 2015, S. 329). Wie nachfolgend gezeigt, geht es dabei weder um eine einseitige Ausrichtung der Hochschulweiterbildung auf berufliche Qualifikationsanforderungen und Verwertungsinteressen noch um die alleinige Ausrichtung auf (fach)wissenschaftliche Inhalte. Der Begriff der ‚didaktischen Fundierung‘ bezieht sich einerseits darauf, die Verbindung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ theoriegeleitet zu begründen, andererseits, diese Ver-

bindung als eine didaktische Gestaltungsaufgabe im Kontext der Hochschulweiterbildung zu erkennen.

Kernelemente der Untersuchung waren zum einen die Aufarbeitung und Systematisierung bestehender Forschungserkenntnisse, die Analyse theoretischer Konzepte und Ansätze sowie eine forschungsprozessbegleitende Analyse von Dokumenten¹. Zum anderen erfolgte eine qualitative Befragung von elf Expert_innen in Modellprojekten der Weiterbildung an Hochschulen, in Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung sowie in hochschuldidaktischen Einrichtungen bzw. Forschungseinrichtungen im Bereich der Weiterbildungs- und Hochschulforschung.

Hervorzuheben ist der interdisziplinäre Forschungsansatz an der Schnittstelle der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Erwachsenenbildung. In der Thematisierung der Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen wurde dabei auch auf theoretische Bestände der Hochschuldidaktik zurückgegriffen. Weiterhin wurden Erkenntnisse der Hochschulforschung sowie berufs- und wissenssoziologische Erkenntnisse berücksichtigt.

Annäherung an den Begriff der Didaktik in der hochschulischen Weiterbildung

Weiterbildung an Hochschulen ist ein zentrales Thema bildungspolitischer Programmatik – die Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen wird jedoch in wissenschaftlicher Perspektive bisher kaum zur Kenntnis genommen. Empirische Studien sind eher randständig und es haben sich keine Forschungstraditionen herausgebildet. Die Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung ist vor diesem Hintergrund als ein „offenes Projekt“ (Jütte, 2015, S. 64) zu bezeichnen.

Die hohe Priorität für Forschung im Bereich der Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung wird bereits im Rahmen der ‚Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung‘ herausgestellt und hat bis heute nicht an Gültigkeit verloren:

„Die Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung muss sich von der des Erststudiums und der der Erwachsenenbildung unterscheiden. Hierfür sind angemessene methodisch-didaktische Formen zu entwickeln und evaluieren“ (Jütte, Kellermann, Kuhlenkamp, Prokop & Schilling, 2005, S. 14).

Eine grundsätzliche Schwierigkeit der Bestimmung dessen, was unter der Didaktik im Kontext von Weiterbildung an Hochschulen verstanden werden soll, begründet die „Weite des zugrunde gelegten Didaktik-Begriffs“ (Jütte, 2015, S. 67). In Orientierung an den von Flechsig & Haller (1975) differenzierten Handlungsebenen in der Didaktik leistet Jütte (2015) einen ersten Systematisierungsansatz zu den Ebenen didaktischen Handelns im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung.

¹ Diese umfasste z. B. Beschlüsse, Empfehlungen und Stellungnahmen bildungs-, hochschul- und arbeitsmarktpolitischer Akteure, Hochschulgesetze, Programm- und Tagungsmaterialien bildungspolitischer Förderinitiativen.

Insgesamt werden sechs Ebenen didaktischen Handelns differenziert, die in einem engen Zusammenhang stehen (Abbildung 1).

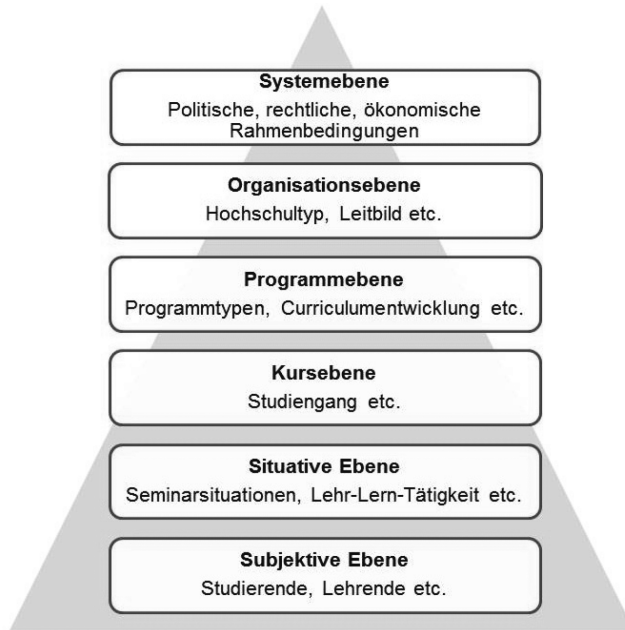


Abbildung 1: Didaktische Handlungsebenen in der Weiterbildung an Hochschulen (eigene Darstellung nach Jütte, 2015)

Im Kontext der Umsetzung lebenslangen Lernens in Hochschulen zeigt sich heute eine eindeutige Fokussierung auf makro- und mesodidaktische Fragen im Feld der Hochschulweiterbildung. Auf der *Systemebene* „spielen Entscheidungsfelder makrodidaktischen Handelns, wie die Öffnung der Hochschulen, eine Rolle“ (Jütte, 2014, S.7). Von besonderer Relevanz sind dabei auch die *Organisations- und Programmebene* mit der Entwicklung diverser Angebots- und Organisationsformen im Feld der Hochschulweiterbildung. Eng damit verbunden, nehmen Fragen des Managements der Weiterbildung im Hochschulsystem einen besonderen Stellenwert ein (u. a. Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter 2016). Auf der *Kursebene* bildet z. B. die Studienorganisation für berufs begleitendes Studieren einen thematischen Schwerpunkt.

Hinzu kommt, dass die makro- und mesodidaktische Ausrichtung im Feld der Hochschulweiterbildung mit einer quantitativen Zunahme konzeptionell-entwicklungsorientierter Beiträge einhergeht, die vornehmlich durch handlungspraktische Fragen gerahmt sind. Häufig handelt es sich um entwicklungsorientierte und praxisbegleitende Forschungsarbeiten z. B. im Rahmen öffentlicher Modellförderung. Besonderer Forschungsbedarf ist für den „Mikrobereich des Lehrens und Lernens“ (Jütte, 2014, S.7) zu konstatieren, unter Berücksichtigung der speziellen Anforderungen und Problemstellungen des Lehrens und Lernens zwischen Berufspraktikern

und Hochschullehrenden bzw. Dozierenden (u. a. Cendon, 2016) in der hochschulischen Weiterbildung (*situative und subjektive Ebene*).

Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung – Spannungsfeld didaktischer Orientierungen

Weiterbildung an Hochschulen unterliegt zunächst einmal ganz grundsätzlich dem Anspruch auf ‚Wissenschaftsorientierung‘ (Eirnbter-Stolbrink, 2010). Darunter wird z. B. die inhaltliche und methodische Orientierung an wissenschaftlichen Standards gefasst. Als „genuin eigene[r] Gegenstand“ (Klingovsky, 2012, S. 144) ist jedoch das wissenschaftliche Wissen mit engem Forschungsbezug nicht (mehr) alleiniger Bezugspunkt der Hochschulweiterbildung. Vielmehr bildet ein inhärentes Spannungsverhältnis zwischen ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ den Fokus der Weiterbildung an Hochschulen. Die Frage, wie der ‚Berufsbezug‘ im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung didaktisch eingelöst werden kann, stellt sich vor allem im Hinblick auf die Berufserfahrung und das berufliche Wissen, das die Lernenden an die Hochschulen mitbringen. Die Weiterbildungsmotive von Berufserfahrenen und Berufstätigen verdeutlichen einen besonderen Anspruch an die hochschulische Weiterbildung: Neben persönlichkeitsbildenden Entwicklungsmöglichkeiten werden berufsbezogene Verwertungsmöglichkeiten sowie berufliche Entwicklungsprozesse (z. B. Aufstiegsoptionen, finanzielle Verbesserung oder Neuorientierung) angestrebt (u. a. Wolter, Banscherus & Kamm, 2016; Dittmann, 2016).

Berufserfahrene Weiterbildungsteilnehmer bringen ihre berufspraktischen Erfahrungen mit an die Hochschule, damit wird in Personifizierung durch die Teilnehmenden das berufspraktische Wissen und die beruflichen Erfahrungen aus den jeweiligen Praxisfeldern zu einem unmittelbaren Bestandteil von Lehr- und Lernprozessen (Meyer & Kreutz, 2015). Dieses gilt besonders mit Blick auf die Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten z. B. für die Aufnahme eines hochschulischen Weiterbildungsstudiengangs, ausgehend von beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen. Empirische Evaluationen zeigen, dass gerade diejenigen Studierenden, die ihren Weg an die Hochschule unter Ankerkennung ihrer beruflich erworbenen Kompetenzen realisieren, mit einer hochschulischen Weiterbildung nicht in erster Linie das Ziel einer Qualifizierung für eine wissenschaftliche Tätigkeit verfolgen. Für diese Zielgruppe steht eine theoretische Fundierung und Systematisierung des Wissens sowie eine Steigerung der professionellen Handlungskompetenz für die Berufstätigkeit im Vordergrund (vgl. Schrode & Hemmer-Schanze, 2015).

Im Kontext der Öffnung der Hochschulen für die Weiterbildung im Allgemeinen und der Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte im Besonderen ist es nun möglich, so eine berufspädagogische Position, die individuelle Beruflichkeit auf der Grundlage von Professionalisierung durch wissenschaftliche Weiterbildung, zu steigern (Meyer, 2013, 2012). Mit dieser Betrachtungsperspektive wird die Idee der Professionalisierung durch wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses neu aufgelegt und erweitert:

einerseits berufsgruppenübergreifend und andererseits im Hinblick auf nicht akademisierte Berufe. Das berufspädagogische Paradigma der ‚Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit‘ wird im Folgenden herangezogen, um den Berufsbezug im Kontext der Weiterbildung an Hochschulen in einen theoretischen Rahmen einzuordnen.

Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit

Weiterbildung an Hochschulen kann einerseits verstanden werden als Steigerung der Professionalität der berufserfahrenen und berufstätigen Lernenden (Meyer, 2010), andererseits ist der Prozess der Professionalisierung ausgerichtet auf eine Steigerung der kollektiven und individuellen Beruflichkeit. Aus berufspädagogischer Sicht wird das Thema ‚Beruflichkeit‘ angesichts dynamischer Arbeitsmarktveränderungen besonders im Hinblick auf die Zielgruppe beruflich Qualifizierter an Hochschulen neu diskutiert. Das traditionelle Konzept der ‚Beruflichkeit‘ wird nicht mehr begrenzt auf die berufliche Erstausbildung im dualen System bzw. berufliche Qualifizierungswege außerhalb der hochschulischen Aus- und Weiterbildung (u. a. Kreutz & Meyer, 2015; Meyer, 2013, 2012). Damit eröffnet sich eine bildungssystemübergreifende Perspektive, die berufsbezogenes Lernen (abseits formal abgegrenzter Bildungsinstitutionen) lebensbegleitend auffasst. Darin eingeschlossen sind auch weiterbildende Qualifizierungsangebote, die durch die Institution Hochschule angeboten werden.

Im Zuge der Öffnung und des Ausbaus von weiterbildenden bzw. berufsbegleitenden Studienformaten bestehen faktisch auch für Berufspraktiker ohne akademisches Erststudium bzw. außerhalb der klassischen Professionen (wie z. B. Ärzte, Mediziner oder Inhaber der sogenannten freien Berufe) neue Optionen zu einer Professionalisierung. Dieses gilt in besonderer Weise für bisher eher professionsferne Berufsgruppen (z. B. Berufe auf mittlerem Qualifikationsniveau). Damit geht in gewisser Hinsicht eine ‚Demokratisierung‘ der Option von Professionalisierung gegenüber der bisherigen Exklusivität von Professionalisierungsprozessen durch wissenschaftliche Weiterbildung einher (Meyer, 2012). Professionalisierung als einen Prozess der ‚Steigerung individueller Beruflichkeit‘ zu kennzeichnen, gilt dann ebenso für wissenschaftlich ausgebildete Praktiker, die nach einer ersten Phase der Berufstätigkeit zum Zweck einer beruflichen Weiterqualifizierung an die Hochschule zurückkehren (Kreutz & Meyer, 2015). Der gemeinsame ‚Nenner‘ der Studierenden und Teilnehmenden in der Hochschulweiterbildung ist das Merkmal der Berufserfahrung sowie die Aneignung bzw. das Vorliegen beruflichen Praxiswissens. Eine theoretische Grundlegung von ‚Berufsbezug‘ im Kontext der Hochschulweiterbildung setzt insofern nicht nur eine Orientierung an unterschiedlichen Berufen bzw. Berufsgruppen, sondern de facto auch ein umfassendes Professionsverständnis, bezogen auf Inhaber_innen unterschiedlichster Qualifikationsvoraussetzungen, voraus.

Das berufspädagogische Paradigma der ‚Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit‘ basiert auf dem Theoriemodell von Hartmann (1968) aus den Siebzigerjahren. In seiner Anbindung an berufssoziologische Professions-

theorien ist dieser Ansatz durch eine umfassende Perspektive auf Berufe bzw. Berufsgruppen gekennzeichnet und nicht wie in der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskussion (Combe & Helsper, 1996) ausgerichtet auf einen spezifischen Beruf bzw. eine bestimmte Berufsgruppe. Auch wird der Professionsbegriff hier nicht begrenzt „auf die konkrete Tätigkeit pädagogischen Handelns“ (Meyer, 2000, S. 85). Insofern eignet sich die berufssoziologische Professionstheorie grundsätzlich eher für ein weites Verständnis von ‚Berufsbezug‘ im Kontext hochschulischer Weiterbildung als eine ausschließlich erziehungswissenschaftliche Grundlegung.

In dem Modell von Hartmann (1968) wird das Verhältnis zwischen Arbeit, Beruf und Profession als Kontinuum beschrieben. ‚Beruflichkeit‘ drückt sich damit auf unterschiedlichen Ebenen aus, die jedoch prozesshaft miteinander verbunden sind (Abbildung 2).

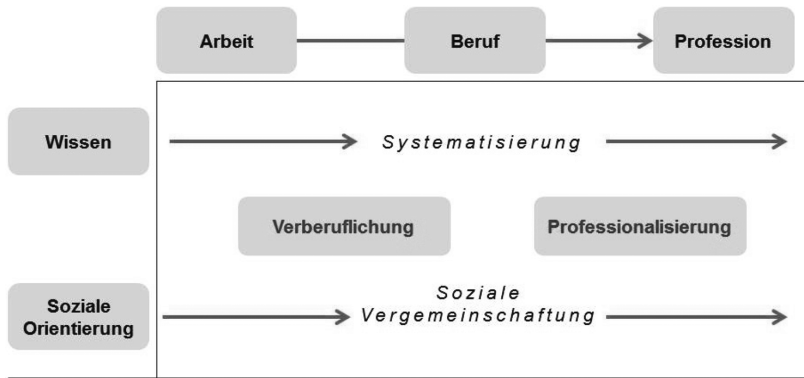


Abbildung 2: Professionalisierung im Kontext erweiterter moderner Beruflichkeit (eigene Darstellung nach Meyer, 2012, 2000; Hartmann, 1968)

Die Übergänge zwischen diesen Ebenen sind fließend und unterliegen sozialen Gestaltungsprozessen, wobei mit der Anwendung des Professionsbegriffs spezifische Interessen (z. B. die Sicherung professioneller Zuständigkeiten) relevant werden (Meyer, 2012). Die Profession stellt in den berufssoziologischen Theorieansätzen die höchste Stufe der beruflichen Organisation von Arbeit dar. „Professionalität als Status kann dementsprechend als gehobene Form von Beruflichkeit bezeichnet werden“ (Meyer, 2000, S. 51). Zentrale Merkmale von klassischen Professionen sind z. B. eine hohe Autonomie (Ansehen, Einfluss, Prestige), ein hohes Einkommen sowie eine hohe soziale Orientierung und gesellschaftliche Anerkennung (Meyer, 2012). Professionen kennzeichnen sich gegenüber dem Beruf durch einen höheren Ausprägungsgrad der ‚Systematisierung des Wissens‘ und der ‚sozialen Orientierung‘ (Hartmann, 1968). Die Erweiterung der sozialen Orientierung bezieht sich dabei nicht nur auf eine soziale Vergemeinschaftung – hier als Formierung einer spezifischen Berufsgruppe mit bestimmten Wertvorstellungen und Verhaltensmustern gefasst – sondern auch auf die Entwicklung einer individuellen (berufsbezogenen) sozialen Identität (Kreutz & Meyer, 2015).

Aus didaktischer Perspektive auf die Weiterbildung an Hochschulen ist dieses professions-theoretische Modell vor allem im Hinblick auf die Systematisierung des Wissens im Zuge der Professionalisierungsprozesse relevant. Vor diesem Hintergrund kann die Professionalisierung als ein Prozess gekennzeichnet werden, der mit einer „gesteigerte[n], hochqualifizierte[n] und hochsystematisierte[n] Form des Wissens“ (Wanken, 2010, S. 131) einhergeht. Für die wissenschaftliche Weiterbildung ist die Orientierung in Richtung Professionen insofern grundlegend, als dass sie die Vermittlung theoretischer und abstrakter Wissensbestände sicherstellt, „die im besten Fall anhand der praktischen Erfahrungen der berufserfahrenen Studierenden reflektiert werden“ (Meyer, 2013, S. 61–62). In dem hier dargelegten Verständnis von ‚Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit‘ wird die Kombination der unterschiedlichen Wissens- und Handlungslogiken beruflicher und hochschulischer Bildung didaktisch relevant.

Berufliche und wissenschaftliche Wissens- und Handlungslogiken

Kennzeichnend für das hochschulische Bildungsformat der Weiterbildung (und dieses gilt an-gebotsform- sowie hochschultypübergreifend) ist, dass systembedingt unterschiedliche Wissens- und Handlungslogiken aufeinandertreffen, die „in Wissenschaft und Berufspraxis unterschiedlichen Spielregeln“ (Dick, 2010, S. 17) folgen. Während die Berufsbildung mit einer deutlichen Handlungsorientierung traditionell auf den Erwerb beruflicher Kompetenzen zielt, grenzen sich vor allem die Universitäten mit ihrem Verständnis von wissenschaftlicher Bildung nach wie vor von einer unmittelbaren Verwertung wissenschaftlicher Wissensbestände ab (Eirnbter-Stolbrink, 2011).

Die Herstellung von Handlungsbezügen der Wissensbestände spielt im Kontext der wissenschaftlichen Betrachtung eines Gegenstands nur eine untergeordnete Rolle. Das Referenzkriterium wissenschaftlichen Wissens ist die Erkenntnisorientierung, die sich in der Suche nach ‚wahrem‘ Wissen manifestiert. Wissenschaftliches Wissen ist abstrakt und kennzeichnet sich durch eine prinzipielle Offenheit. Während sich der Fokus im berufspraktischen Handlungskontext auf die Funktionalität eines Gegenstands richtet und auftretende Probleme durch geeignete Lösungsstrategien bearbeitet werden, geht es im wissenschaftlichen Bezugssystem zunächst darum, das Problem als einen relevanten Forschungsgegenstand zu identifizieren.

Berufliches Wissen ist situativ und an konkrete berufliche Praxiskontexte gebunden. Darüber hinaus ist das berufliche Wissen im Vergleich zu wissenschaftlichem Wissen erfahrungsgeleitet und anwendungsorientiert (Meyer & Kreutz, 2015). Aufgrund der engen Anbindung an die Wirtschaft ist das berufliche Wissen maßgeblich an dem Referenzkriterium der Verwertbarkeit orientiert, denn es ist darauf ausgerichtet, einen echten Praxisfortschritt zu erzielen (Meyer, 2015).

Aus berufspädagogischer Perspektive müsste im Kontext berufsbezogener Hochschulweiterbildung das wissenschaftliche Wissen auch die skizzierten Strukturmerkmale des beruflichen Wissens berücksichtigen. Eine einseitig wissenschaftsorientierte bzw. fachsystematische Ausrichtung der Weiterbildungsangebote ist

sowohl für akademisch, als auch für nicht akademisch vorgebildete Berufspraktiker_innen wenig anschlussfähig, weil sie in ihrem beruflichen Handlungsfeld primär mit berufsbezogenen Problemen konfrontiert sind.

Im Sinne eines echten und nicht nur programmatischen ‚Berufsbezugs‘ erfordert die Weiterbildung an Hochschulen insofern die berufliche Erfahrung der Lernenden als Wissensquelle zu nutzen (Dick, 2010). Eine ausschließliche Orientierung an beruflicher Erfahrung bzw. beruflichem Praxiswissen bleibt in der Hochschulweiterbildung jedoch unterkomplex, weil zum einen – wie o. a. – das wissenschaftliche Wissen grundlegendes Strukturelement der Weiterbildung an Hochschulen ist (u. a. Eirmbter-Stolbrink, 2010) und zum anderen „die aufrechtzuerhaltende und vom Lernenden auszuhaltende Spannung“ (Dewe, 2002, S. 121) zwischen beruflicher Erfahrung und Wissenschaft nicht ignoriert werden kann. Folglich bilden die beruflichen und wissenschaftlichen Wissens- und Handlungslogiken gleichberechtigte Bezugsebenen unter Anerkennung ihrer jeweils spezifischen Eigenständigkeit.

‚Didaktische Relationierung‘

Hochschulische Weiterbildung ermöglicht einen ‚Begegnungsraum‘ zwischen Wissenschaft und Berufspraxis: Die Didaktik der Hochschulweiterbildung kann insofern als ein Prozess „wechselseitiger Verständigung“ (Dick, 2010, S. 17) zwischen Berufspraktikern und Wissenschaftlern gedeutet werden. Das Konzept der ‚didaktischen Relationierung‘ bildet hier eine theoretische Klammer, mit der die beiden Pole ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ miteinander in Verbindung gesetzt werden. Dieser theoretischen Rahmung liegt ein „reflexive[s] didaktische[s] Konzept von berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung“ (Dewe, 2002, S. 118) zugrunde. In dieser Betrachtungsweise haben sowohl berufliches als auch wissenschaftliches Wissen ihren Platz und ihre „gleichberechtigte Stellung [...] [ist] als ‚Arbeitshypothese‘ in der pädagogischen Interaktion unter den Beteiligten aufrechtzuerhalten“ (ebd.).

Mit dem Fokus auf eine ‚interaktive Professionalisierung‘ zeigen Jütte & Walber (2015) inwiefern die Professionalisierung durch wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationalen Perspektive betrachtet werden kann. Als eine zentrale Grundannahme dieses Konzepts kann festgehalten werden, dass „erst durch die Relationierung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen Professionalität [entsteht]“ (Jütte & Walber, 2015, S. 68). Als ‚interaktive Professionalisierung‘ wird somit die Entwicklung „von professionellem Wissen unter Einbeziehung der blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive“ (Walber & Jütte, 2015, S. 50) bezeichnet. Der Prozess der Professionalisierung fungiert als eine „theoretische Figur“ (Jütte & Walber, 2015, S. 69) für den wechselseitigen Austausch der systemimmanenten Wissensarten und Handlungslogiken. Als „intermediäres System“ (Walber & Jütte, 2015, S. 51) ermöglicht wissenschaftliche Weiterbildung, Bezüge zwischen berufspraktischen und wissenschaftlichen Wissens- und Handlungslogiken im Sinne einer „produktiven Verbindung“ (ebd., S. 55) herzustellen. In dieser Perspektive werden professionelles Wissen und Kompetenzen durch die Interaktion zwischen Berufspraktikern und

Lehrenden in weiterbildenden bzw. berufsbegleitenden Studienformaten gemeinsam entwickelt und erweitert.

Eine zentrale Anforderung an didaktisches Handeln im Kontext ‚interaktiver Professionalisierung‘ liegt in der Ermöglichung von Perspektivenverschränkungen, d. h., sowohl wissenschaftsorientierte Ansprüche als auch Problemlösungsanforderungen aus der beruflichen Praxis in der Auseinandersetzung mit Weiterbildungsthemen zu berücksichtigen. Die Gestaltung von Lernumgebungen und -situationen basiert demnach nicht mehr ausschließlich auf einer inhaltlichen Vorbereitung und Auswahl von methodischen Umsetzungsformen durch die Lehrenden. Mit dem Begriff einer „interaktive[n] Didaktik“ (ebd., S. 57) verbinden Walber & Jütte (2015) den Anspruch, „die beteiligten Akteure als sinnverstehende und miteinander Handelnde“ (ebd., S. 57) in den Mittelpunkt didaktischer Planung und Analyse zu stellen. Somit sind auch nicht die Lehrenden allein verantwortlich für die Ermöglichung „einer Lehr-Lern-Beziehung“ (ebd., S. 58), sondern dieses geschieht gerade unter Beteiligung der Berufspraktiker im Rahmen einer „professionellen Lerngemeinschaft“ (Jütte & Walber, 2015, S. 74). Eine entscheidende Voraussetzung für eine ‚professionelle Lerngemeinschaft‘ bildet jedoch, dass „sowohl die Bereitschaft als auch das Verständnis besteht, sich in einem gemeinsamen Entwicklungsfeld zu bewegen“ (ebd.). Dieses gilt für Lehrende und Lernende. Auch kennzeichnet sich das gemeinsame ‚Entwicklungsfeld‘ dadurch, dass berufspraktische Betrachtungsweisen zugelassen und nicht durch eine wissenschaftliche Logik überformt werden.

Aus didaktischer Perspektive ist relevant, dass der „Interaktionsanlass [...] vornehmlich [...] aus der Praxis induziert“ (Walber & Jütte, 2015, S. 58) ist. Unter Bezugnahme auf eine ‚interaktive Professionalisierung‘ legen Walber & Jütte (2015) ein situationsorientiertes didaktisches Konzept nahe, das in der Lage ist, „die Bearbeitung von authentischen oder realen Handlungsanforderungen, die sich aus den Situationen der Praxis der Teilnehmenden ergeben“ (ebd., S. 59), zu berücksichtigen. Auf diese Weise lassen sich konkrete Problemperspektiven anhand exemplarischer Praxissituationen gezielt einbinden. Subjektive Berufserfahrungen werden situationsadäquat zu einem wissenschaftlichen Betrachtungsgegenstand erhoben und auf der Grundlage wissenschaftlicher Arbeitstechniken kritisch reflektiert (Dewe, 2002).

Anknüpfend an diese theoretischen Perspektiven sowie unter Bezug auf die Arbeiten von Grammes (2009), lässt sich das Konzept einer ‚didaktischen Relationierung‘ zusammenfassend als eine „soziale Interaktion und Kommunikation“ (ebd., S. 147) von Berufspraktikern und Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung fassen. Dieser Ansatz basiert auf einem „inwendigen Verständnis von Didaktik als Vermittlung“ (ebd.), bei dem es darum geht, „Lernende an den Lernbewegungen der sozialen Realität reflexiv zu beteiligen“ (ebd.). ‚Reflexive Kommunikation‘ setzt aus der Perspektive ‚didaktischer Relationierung‘ voraus, die Differenz der Wissensformen zu markieren, um dann im Rahmen eines gemeinsamen Kommunikationsprozesses zwischen Wissenschaftlern und Praktikern an dem Praxisproblem zu arbeiten (Grammes, 2009).

Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘

Mit den nachfolgend aufgeführten Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘ wird ein Didaktikansatz in seinen Grundzügen skizziert. Unter Berücksichtigung der problemspezifischen Besonderheit der Verbindung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ führt dieser Ansatz die skizzierten theoretischen Perspektiven zusammen und ist auf der Grundlage der Ergebnisse der Expertenbefragung durch empirische Daten angereichert. Es wird nicht der normative Anspruch verfolgt, ein für alle Hochschultypen und Angebotsformen gültiges didaktisches Rahmenmodell der berufsbezogenen Hochschulweiterbildung festzuschreiben. Wohl aber wird hier der Versuch unternommen, eine Orientierungsgrundlage für eine didaktisch fundierte Verzahnung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ bereitzustellen, die sowohl anschlussfähig ist an weitere Forschungsarbeiten als auch bei der didaktischen Konzeptionierung und Umsetzung von berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten im Kontext der Öffnung der Hochschulen genutzt werden kann. Die Darstellung soll einen fortwährenden Entwicklungsprozess zum Ausdruck bringen, der Erweiterungen ermöglicht (Abbildung 3).



Abbildung 3: Orientierungen für eine Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen im Kontext der Weiterbildung an Hochschulen nicht losgelöst von *organisatorisch-strukturellen* Rahmenbedingungen betrachtet werden kann. Darin eingeschlossen ist z. B. die Frage des Hochschultyps, der Art des Angebots, der inhaltlichen bzw. disziplinären Ausrichtung sowie der Zielgruppen des Angebots. Die *interaktive Ebene* verdeutlicht die didaktischen Verbindungsmöglichkeiten von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘. Diese lassen sich als zwei aufeinander verwiesene didaktische Leitorientierungen kennzeichnen, die in einem *relationalen Bezugsverhältnis* stehen. Die Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen kann weder ausschließlich an der Wissenschaft noch rein an der beruflichen Praxis ausgerichtet sein. Aus didaktischer Perspektive geht es vielmehr um eine wechselseitige Verknüpfung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ bei gleichzeitigem Erhalt der Eigenständigkeit der beiden Bezugsebenen. Die Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘ bewegen sich damit in dem Spannungsfeld dieser beiden Pole, das sich durch die Kombination *‚beruflicher und wissenschaftlicher Wissens- und Handlungslogiken‘* kennzeichnet.

Die *‚Reflexion‘* stellt ein zentrales Verbindungselement für eine didaktisch fundierte Verzahnung von ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ dar. Die Reflexionsorientierung im Kontext von hochschulischer Weiterbildung bewegt sich an der Schnittstelle zwischen diesen beiden Polen. Die reflexive Auseinandersetzung der berufserfahrenen und berufstätigen Lernenden mit wissenschaftlichem Wissen zielt in didaktischer Hinsicht auf eine theoriegeleitete Durchdringung beruflicher Praxiserfahrungen und Kenntnisse. Die Erweiterung der Wissensbestände und Kompetenzen der Berufspraktiker_innen auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Systematisierung lässt sich unter diesem Bezugspunkt in das berufspädagogische Verständnis der *‚Professionalisierung als Prozess der Steigerung von Beruflichkeit‘* einordnen.

Die didaktischen Leitorientierungen *‚Erfahrungsorientierung‘*, *‚Situationsbezug‘* und *‚Handlungsorientierung‘* beziehen sich auf die Ermöglichung von Anknüpfungspunkten an die subjektiven beruflichen und betrieblichen Lernerfahrungen der Berufspraktiker_innen. Über die Integration von Handlungs- und Situationsbezügen in der Lehre lassen sich z. B. Verbindungsmöglichkeiten zwischen der beruflichen Realität der Lernenden und den wissenschaftlichen Vermittlungsinhalten didaktisch gestalten. Die *‚Handlungsorientierung‘* bezieht dabei auch die Berücksichtigung der beruflichen Wissensbestände und Kompetenzen der Berufspraktiker_innen bei der didaktischen Planung und Umsetzung weiterbildender Lehrangebote ein. Neben der Einbeziehung beruflicher Praxiserfahrungen beinhaltet die *‚Handlungsorientierung‘* auch ein Distanzmoment. Mit Blick auf die vorübergehende Distanz, die Berufspraktiker_innen zu ihrer beruflichen Praxis am Lernort Hochschule einnehmen ergeben sich neue Impulse für didaktische Gestaltungsprozesse: Mit dieser praxisdistanzierten Perspektive eröffnet sich z. B. die Chance für die Lernenden, das vermittelte wissenschaftliche Wissen im Hinblick auf seine Bedeutung für die individuelle berufliche Praxis zu reflektieren. Dabei ist die Distanz zu der unmittelbaren beruflichen Handlungssituation erforderlich, um in den Reflexionsprozess einsteigen zu können.

In dem Verständnis einer ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-) Praxis‘ bezieht sich die ‚*Persönlichkeitsentwicklung*‘ der Lernenden auf eine überfachliche Dimension der didaktischen Leitorientierung ‚Berufsbezug‘. An der Schnittstelle zwischen ‚Berufsbezug‘ und ‚Wissenschaftsorientierung‘ ist die ‚*Persönlichkeitsentwicklung*‘ somit als eine überfachliche berufliche Weiterentwicklung der Weiterbildungs- studierenden und -teilnehmenden zu verstehen, basierend auf wissenschaftlichen Vermittlungsinhalten. Aus didaktischer Perspektive setzt dieses auch die Berücksichtigung der spezifischen Lernbedürfnisse und Interessen der berufserfahrenen und berufstätigen Lernenden voraus. Kennzeichnend für diese didaktische Leitorientierung ist weiterhin, dass berufsbezogene und persönlichkeitsbildende Entwicklungsprozesse als einander einschließend betrachtet werden können. Der ‚*Theorie- und Forschungsbezug*‘ stützen sich auf die Themen und Inhalte hochschulischer Weiterbildungsangebote, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Theoriebestände und (fachdisziplinärer) Forschung vermittelt werden. Wissenschaftliches Wissen bildet wie o. a. die Grundlage, um berufspraktische Frage- und Problemstellungen praxisreflektierend in den Blick zu nehmen.

In besonderer Hinsicht auf berufsqualifizierte Lernende, die ohne akademische Vorbildung in ein weiterbildendes bzw. berufsbegleitendes Studienformat an Hochschulen einmünden, beziehen sich ‚*Wissenschaftsdidaktik und Wissenschaftspropädeutik*‘ auf eine Heranführung der Studierenden und Teilnehmenden an wissenschaftliches Denken und Arbeiten. Weiter gefasst als das Verständnis von Einführungs- bzw. Brückenkursen, die i. d. R. angebotsvorbereitend oder -begleitend konzipiert sind, zielen diese didaktischen Leitorientierungen auf die Einbindung wissenschaftspropädeutischer Elemente innerhalb der weiterbildenden Lehrveranstaltungen der Hochschulweiterbildungsangebote (als integrierende Elemente einer weiterbildungsorientierten Didaktik). Einen wichtigen Bezugspunkt bildet dabei eine kontinuierliche reflexive Auseinandersetzung der Studiengang- bzw. Programmverantwortlichen und Lehrenden mit dem Verständnis und dem Anspruch von Wissenschaft und hochschulischer Lehre in berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten an Hochschulen. Daran anschließend bezieht sich die ‚*Erkenntnisorientierung*‘ darauf, den Lernenden anhand der Bearbeitung von realen Problemsituationen aus beruflichen Handlungskontexten mit einer wissenschaftlichen Fragestellung (z. B. über betriebliche Lernprojekte) sowohl die Entwicklung eines eigenen Erkenntnisinteresses, das Erkennen von Zusammenhängen, als auch die Generierung neuer Erkenntnisse zu ermöglichen.

Die didaktischen Leitorientierungen ‚*Beratung und Begleitung*‘ beziehen sich einerseits auf die Herstellung von Transparenz hinsichtlich der fachlichen Studienanforderungen, die an die berufserfahrenen und berufstätigen Lernenden im Kontext der spezifischen hochschulischen Weiterbildungsformate gestellt werden. Andererseits können Beratungs- und Begleitungsangebote eine überfachliche Orientierungsfunktion für berufsqualifizierte Lernende einnehmen, die den Lernort Hochschule, ausgehend von ihrer beruflichen Vorbildung als eine vollkommen neue Lernumgebung kennenlernen und sich auf diese neue Lehr- und Lernkultur einstellen müssen. Der Übergang aus der beruflichen Praxissituation heraus in hochschulische

Lehr-Lern-Settings kann dabei mit Berührungsängsten und Unsicherheiten der Lernenden einhergehen. Aus didaktischer Perspektive liegt die Bedeutung von ‚*Beratung und Begleitung*‘ auch darin begründet, die Lernenden (bei Bedarf) hinsichtlich der Verbindung von neuen theoretischen Inhalten mit beruflichem Erfahrungswissen zu unterstützen.

Ausblick und weiterer Forschungsbedarf

Für die Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung wird hier über die Verknüpfung berufspädagogischer und erwachsenenpädagogischer Theoriezugänge sowie die empirischen Ergebnisse der qualitativen Expertenbefragung eine neue Perspektive für die Theorieentwicklung zu der Didaktik der Weiterbildung an Hochschulen eröffnet. Dieser konzeptionelle Rahmen bietet Anschlussmöglichkeiten für weitere (interdisziplinäre) Forschungsarbeiten.

Mit Blick auf das komplexe Feld der Hochschulweiterbildung besteht weiterer Forschungsbedarf zu hochschulischen Lehrkulturen. Darin eingeschlossen wären weiterführende Untersuchungen zu dem Lehrpersonal und der Rolle von Lehrenden (Cendon, 2016) sowie dem institutionellen bzw. subjektivem Verständnis von Hochschullehre in der Weiterbildung. Angesichts der zunehmenden Diversifizierung der Weiterbildungsanbieter und Angebotsformen wissenschaftlicher Weiterbildung könnten hierbei vor allem qualitative Interviewstudien mit universitärem Lehrpersonal, Lehrpersonal an Fachhochschulen sowie lehrenden Praktiker_innen einen Beitrag zu der Beschreibung und Analyse von *Lehrkulturen in der Hochschulweiterbildung* liefern. Wissenschaftliche Untersuchungen zu disziplinär geprägten Lehrkulturen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung fehlen nahezu vollständig. Vor diesem Hintergrund lassen empirische Vergleichsanalysen in geistes- und sozialwissenschaftlich sowie naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteten Weiterbildungsangeboten an Hochschulen aufschlussreiche Erkenntnisse über fachkulturell tradierte Lehrauffassungen und -praktiken erwarten.

Eine wesentliche didaktische Frage bleibt jedoch am Ende bestehen: Wie können sowohl externe Dozierende als auch hochschuleigenes Personal mit Blick auf ihre Lehrtätigkeit im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung vorbereitet bzw. unterstützt werden? Die Orientierungen für eine ‚Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis‘ sind dabei auch als mögliche Anknüpfungspunkte für die Entwicklung didaktischer Qualifikationskonzepte für das Lehrpersonal in der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung zu verstehen. In der Gesamtbeachtung der offenen Fragen zu den lehrbezogenen Herausforderungen in berufsbegleitenden hochschulischen Weiterbildungsangeboten wäre eine Bearbeitung zwischen der Hochschuldidaktik, Berufspädagogik und Erwachsenenbildung denkbar und wünschenswert. Die Verschränkung disziplinärer Perspektiven „bringt neben dem Nutzen von Synergieeffekten auch neue Impulse in das Feld und aktiviert zudem die (oft noch fehlende) Bewegung in der Hochschulweiterbildung“ (Kondratjuk & Schulze, 2014, S. 59).

Literatur

- Baumhauer, M. (2017). Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung. Detmold: Eusl-Verlag.
- Cendon, E. (2016). Lehrende und ihre Rollen: Theoretische Zugänge. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen: Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 185–199). Münster: Waxmann Verlag.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dewe, B. (2002). Zur bildungstheoretischen Rekonstruktion didaktischer Aufgaben in der Weiterbildung. In Ders. (Hrsg.): *Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung* (S. 107–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Dick, M. (2010). Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30 (2010) 1, 13–25.
- Dittmann, C. (2016). Mit Berufserfahrung an die Hochschule: Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich. Münster: Waxmann Verlag.
- Eirmbter-Stolbrink, E. (2010). Die Wahrung wissenschaftlichen Wissens als Merkmal wissenschaftlicher Weiterbildung. In U. Strate & P.-O. Kalis (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna: alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmen-wechsel* (S. 137–142). Hamburg.
- Eirmbter-Stolbrink, E. (2011). Wissenschaftliches Wissen: Ansprüche an eine besondere Wissensform? *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2 (2011) 34, 35–44.
- Elsholz, U. (2016). Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen: Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 157–165). Münster: Waxmann Verlag.
- Euler, D. (2015). Zur (Neu-)Bestimmung des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111 (2015) 3, 321–332.
- Flehsig, K.-H. & Haller, H.-D. (1975). *Einführung in didaktisches Handeln: Ein Lernbruch für Einzel- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Grammes, T. (2009). Vermittlungswissenschaft. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens am Beispiel einer Weiterbildung. *Journal of Social Science Education*, 8 (2009) 2, 146–164.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. [Hrsg.] (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. [Hrsg.] (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 15. März 2018 von <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere>.

- Hartmann, H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. *Soziale Welt*, 19 (1968) 19, 193–216.
- Jütte, W. (2014). Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung – ein offenes Projekt. *Hochschule und Weiterbildung*, (2014) 2, 7–8.
- Jütte, W. (2015). Anforderungen an eine (Hochschul-)Didaktik des lebenslangen Lernens. In J. Balke, U. Banscherus, A. Boettcher, S. Busch, M. Glaubitz, K. Hardt, S. Herrlinger, L. Herzig, W. Jütte, K. M. Käuper, C. Kamm, S. Lauber-Pohle, C. Marx, B. Schulte, J. Westenhöfer & A. Wolter (Hrsg.), *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung: Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 65–71). Abgerufen am 20. März 2018 von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12990/pdf/Handreichung_Gestaltung_von_Zu_und_Uebergaengen_2015.pdf.
- Jütte, W. & Bade-Becker, U. (2016). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-20001-9_42-1.
- Jütte, W., Kellermann, P., Kuhlenkamp, D., Prokop, E. & Schilling, A. (2005). Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 13–14). Krems: Donau-Universität Krems.
- Jütte, W. & Walber, M. (2015). Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2015) 1, 67–75.
- Klingovsky, U. (2012). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2012) 2, 143–151.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2014). Forschungsperspektiven auf die Praxis von Hochschulweiterbildung: Ein Blick auf die Akteure und Programmorganisation. *Hochschule und Weiterbildung*, (2014) 1, 59–64.
- Kreutz, M. & Meyer, R. (2015). Große Schatten werfen ihre Ereignisse hinter sich: Alte und neue Herausforderungen einer berufsbezogenen Didaktik an Hochschulen. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 231–244). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Meyer, R. (2000). *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit: Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten*. Münster: Waxmann Verlag.
- Meyer, R. (2010). Professionalisierung und Professionalität für Tätigkeiten in der Berufsbildung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Abgerufen am 02. März 2018 von https://www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/meyer/Meyer_Professionalisierung_und_Professionalitaet_fuer_Taetigkeiten_in_der_Berufsbildung_2010_1_.pdf.
- Meyer, R. (2012). Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Abgerufen am 02. März 2018 von http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf.

- Meyer, R. (2013). Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung? Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von Institutionalisierung und Ausdifferenzierung. In H. Vogt (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – Berufsbegleitendes Studium – Lebenslanges Lernen* (S. 59–63). Bielefeld.
- Meyer, R. (2015). Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung: Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen: Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 23–36). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Meyer, R. & Kreutz, M. (2015). Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens: Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs. In A. Dietzen, J. P.-W. Powell, A. Bahl & L. Lassnigg (Hrsg.), *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung* (S. 160–176). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schrode, N. & Hemmer-Schanze, C. (2015). *Studieren á la Carte? Nutzen Wirkungen und Chancen eines à la Carte Studiums: Ergebnisse der Evaluationsforschung zur empirischen Testung des "à la Carte" Modells wissenschaftlicher Weiterbildung der Alanus Hochschule aus der ersten Wettbewerbsrunde*. Abgerufen am 03. März 2018 von https://www.alanus.edu/fileadmin/user_upload/projekte/bildungswissenschaft/STUDICA/20151026_STUDICA_Erprobung_und_Evaluation_Schrode_Hemmer-Schanze_2015.pdf.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 49–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wanken, S. (2010). Wissenschaftliche Weiterbildung als berufliche Weiterbildung?! In U. Strate & P.-O. Kalis (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung: zehn Jahre nach Bologna: alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel* (S. 128–135). Hamburg.
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. [Hrsg.] (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Münster: Waxmann Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Didaktische Handlungsebenen in der Weiterbildung an Hochschulen	188
Abb. 2	Professionalisierung im Kontext erweiterter moderner Beruflichkeit	191
Abb. 3	Orientierungen für eine Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis	195

Autorin

Dr.in Maren Baumhauer vertritt seit 01.05.2019 die Professur für Berufspädagogik an der Universität Osnabrück. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Reflexive Beruflichkeit und Berufliche Identitätsentwicklung, Digitalisierung und Subjektkonstitution, Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen.

Bezüge

Die Rolle der Praxisorientierung für nicht traditionell Studierende im berufsbegleitenden Studium – ein Fall für Methoden-Triangulation

KAROLINA ENGENHORST

Abstract

Auf Basis einiger Auseinandersetzungen mit der Thematik der Verwertbarkeit, Praxisorientierung und Employability in der Literatur (z. B. Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Elsholz, 2015 und Kaßbaum, 2017) und einer empirischen Untersuchung einer Gruppe nicht traditionell Studierender in einem berufsbegleitenden Bachelorstudiengang im Bereich der Betriebswirtschaft¹ konnte eruiert werden: „Verwertbarkeit“ als Instrument zur Förderung des Lernerfolgs nicht traditionell Studierender scheint in einem berufsbegleitenden Studium eine signifikant weniger gewichtige Rolle zu spielen, als dies bei traditionell Studierenden in einem regulären Angebot der Fall ist.

Vielmehr die Verwissenschaftlichung des Beruflichen als die Verberuflichung des Wissenschaftlichen sollte dementsprechend als handlungsleitende Maxime für die Ausgestaltung des Lehr-/Lernsettings in einem berufsbegleitenden Angebot für nicht traditionell Studierende gelten. Der Lehrende ist dazu aufgefordert „zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen zu vermitteln“ (Cendon 2016, S. 185). So löst wissenschaftliche Weiterbildung bzw. berufsbegleitendes Studieren mit einer Orientierung an der beruflichen Praxis keineswegs, wie häufig unterstellt, eine „Entwissenschaftlichung“ von Hochschulbildung aus, sondern kann als besonders anspruchsvolle und damit qualitativ hochwertige Form des Lehrens und Lernens verstanden werden.

Im Zentrum des hier vorliegenden Artikels steht neben diesen Erkenntnissen die Reflexion der forschungsmethodischen Herleitung in einem Design mit Methoden-Triangulation und dessen Nutzen, wofür die einzelnen Schritte des forschungsmethodischen Vorgehens explizit durchgearbeitet und detailliert dargelegt werden.

Schlagworte: Nicht traditionell Studierende, lernerfolgsfördernde Faktoren, Verberuflichung, Verwissenschaftlichung, Methoden-Triangulation.

¹ Es handelt sich hierbei um eine Dissertation, deren gesamte Ergebnisse in Engenhorst (2017) nachgelesen werden können.

1 Praxisorientierung als Lernerfolgskfaktor im berufsbegleitenden Studium

In der Konzeption und Ausgestaltung berufsbegleitender Studienprogramme, insbesondere für die Zielgruppe nicht traditionell Studierender², scheinen Berufsbezug, Praxisorientierung oder auch Verwertbarkeit des in der Theorie Erlernten eine deutlich weniger zweifelhafte Rolle zu spielen, als dies bei der Entwicklung und Weiterentwicklung von Angeboten für traditionell Studierende der Fall ist. Dies suggeriert, dass die Praxisorientierung für diese spezielle Studierendengruppe bzw. in berufsbegleitenden Angeboten per se eine gewichtigere Rolle spielt. Dabei wird diese landläufig häufig undifferenziert verstandene Praxisorientierung zuweilen noch immer als „unsachgemäße“ Verberuflichung des Akademischen kritisiert und das berufsbegleitende Studium bzw. die wissenschaftliche Weiterbildung als Einfallstor für Ausbildung vs. Bildung in die wissenschaftliche Welt gesehen (siehe insbesondere die Debatte um Employability im Rahmen der Bologna-Reform, z. B. HRK, 2016; Schubarth & Speck, 2014; Reihe des Wissenschaftsrats „Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels“ beginnend mit Wissenschaftsrat, 2014).

Der Relativierung bzw. besser Ausdifferenzierung dieser Rolle der Praxisorientierung – oder im Weiteren schwerpunktmäßig „Verwertbarkeit“ genannt – ist dieser Artikel gewidmet. Dabei erfolgt die theoretische Argumentation über den Lernerfolg der Studierenden: Wenn der Orientierung an der Verwertbarkeit der im Studium erworbenen Kompetenzen in berufsbegleitenden Angeboten eine exponierte Stellung zukommt, dann vor allem (auch) aus dem Grund, dass so der Lernerfolg der Studierenden erhöht, das Studienangebot also optimiert, verbessert wird.

Der Frage nach Faktoren, die den subjektiv wahrgenommenen Lernerfolg nicht traditionell Studierender fördern, wurde im Rahmen eines Promotionsprojekts nachgegangen, dessen Ergebnisse im Zentrum dieses Artikels stehen. Unter anderem wurde dort im Kontext des Lernerfolgs mit einigen Items einer quantitativen Befragung im Vergleich zweier Studierendengruppen der These nachgegangen, dass

2 Eine recht lange Geschichte und viele nicht eindeutig abgrenzbare Begrifflichkeiten ranken sich um die als nicht traditionell Studierende Bezeichneten (z. B. Slowey & Schuetze, 2012 oder Wolter & Banschus, 2016).

In Deutschland lässt sich aufgrund des „Deutschen Bildungsschismas“ (Baethge, 2007, S. 105) eigentlich eine pragmatisch-einfache Herleitung dieser besonderen Studierendengruppe ausmachen: Als nicht traditionell werden die Studierenden bzw. Hochschulbildungsaspiranten bezeichnet, die keine schulische Hochschulzugangsberechtigung innehaben. Das genannte Schisma konstituiert sich aus einer Trennung des lange als „höherwertig“ erachteten allgemeinen Bildungswesens – im Wesentlichen besetzt durch das Gymnasium und Hochschulbildung – und dem auf der anderen Seite stehenden Berufsbildungswesen. So liegt auf der Hand, dass Personen, die nicht auf dem „Standardweg“, d. h. ohne klassisches Abitur, in das Hochschulwesen münden, der Titel „nicht traditionell“ zugeschrieben wird. 77 % der im Untersuchungsgegenstand Studierenden haben kein Abitur inne. Die Studierenden haben ihren Studienplatz zu 80 % durch eine berufliche Aufstiegsqualifikation und damit im Rahmen eines erweiterten Hochschulzugangs nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (2009) erhalten. Weitere 18 % haben ebenfalls eine berufliche Aufstiegsqualifikation inne, haben sich aber mit dem Zeugnis der allgemeinen Hochschulreife, der Fachhochschulreife oder einem Ausbildungszeugnis, ergo i. d. R. mit der fachgebundenen Hochschulreife, an der Hochschule beworben und einschreiben lassen, lassen sich also auch uneingeschränkt als nicht traditionell Studierende bezeichnen. Lediglich die verbleibenden 2 % sind „nur“ über die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife an der Hochschule eingemündet.

nicht traditionell Studierenden die Verwertbarkeit des im Studium zu Erlernenden wichtiger ist als traditionell Studierenden in einem regulären Studienangebot.

Nach der Definition der Begriffe Praxisorientierung, Verwertbarkeit und Employability folgt ein Überblick über den Forschungsgegenstand und das -design, um dann die besagten empirischen Befunde inklusive einer detaillierten forschungsmethodischen Herleitung und Reflexion der Potenziale der Methoden-Triangulation darzulegen. Aus den Darlegungen wird schlussendlich in Kapitel 5 ein Fazit gezogen.

2 Praxisorientierung, Verwertbarkeit und Employability in der Literatur

Mit der Konstitution des bereits in Kapitel 2 genannten Bildungsschismas (Baethge, 2007, S.105) geht eine Trennung allgemeiner von beruflicher Bildung in Deutschland einher. Dieses Schisma kann neben der Kritik am Einfluss der Wirtschaft auf die Wissenschaft wohl als eine der Wurzeln für die Vehemenz und das lange Andauern des „Reinhaltens“ der Hochschulbildung von praxisnahen, verwertbaren Studieninhalten gelten.

Als Ursprung der Definition der Verwertbarkeit als Qualitätskriterium von (Hochschul-)Bildung kann die Zielsetzung der Europäischen Union, diese „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (Europäischer Rat, 2000), verstanden werden (Strunk, 2005, S. 36). So resultiert aus der Hochschulexpansion in den 60er-Jahren des 19. Jahrhunderts, die wiederum als Folge des Einmündens der Gesellschaft in eine Wissensgesellschaft verstanden werden kann, eine Ubiquität der Nützlichkeit des Wissens. Diese führt zu einer Verwissenschaftlichung der Gesellschaft, mit der konsequenterweise auch eine Ökonomisierung und Politisierung der Wissenschaft einhergeht. Seit dieser Öffnung der Hochschulen und der damit verbundenen weitreichenden Hochschulreform wurde damit der Begriff der Praxisorientierung aufgrund zweier parallel verlaufender, jedoch an sich verschiedenartig motivierter Entwicklungen zu einer bis heute nicht mehr aus der Hochschulpolitik wegzudenkenden Größe (Drechsel & Töbelmann, 1979, S. 486):

1. Die Forderung an Hochschulen, verwertungsorientierter als bis dahin auszubilden, um dem zunehmenden Personenkreis, der dort Bildung genießt, zu Beschäftigungsfähigkeit zu verhelfen und damit einem quasi über die Bildung von Wissenschaftlern und Inhabern höherer Positionen hinausgehenden Bildungsauftrag gerecht zu werden, kann als erster dieser Stränge verstanden werden.
2. Der zweite lässt sich in ein Konglomerat bündeln, das aus dem vonstattengehenden quantitativen Ausbau akademischer Bildung und daraus resultierenden Reformnotwendigkeiten wie auch Rationalisierung, Effizienzsteigerung, aber auch der qualitativen Modernisierung des akademischen Ausbildungsbetriebs besteht.

Folgende Gründe wurden in dieser ersten Welle eines Umdenkens in Richtung Einführung von Praxisorientierung in die Hochschulbildung auf operativer Ebene ins Feld geführt:

- „Stärkung der Studien- und Berufsmotivation,
- Erleichterung der Berufswahl
- Effizientere Vermittlung praktischer Erfahrungen
- Eine stärkere Konzentration des Lehrstoffs auf voraussichtliche berufliche Anforderungen
- Vorbereitung des Studenten auf die Umsetzung des erworbenen Wissens und Denkvermögens in Anwendungssituationen und Befähigung zur Innovation in beruflicher Praxis“ (Teichler & Winkler, 1979, S. 16).

Von besonderem Interesse sind im Rahmen des hier vorliegenden Beitrags die Stärkung der Studienmotivation und damit des Erreichens eines subjektiv aus Sicht des Studierenden besseren Lernergebnisses sowie die Beförderung der Innovation in der beruflichen Praxis.

Deutlich lauter und vehementer jedoch wurden die weiter oben bereits genannten Gegenargumente vorgetragen – angeführt durch die Kritik am zunehmenden Einfluss der Wirtschaft auf die Wissenschaft sowie an der Verschulung bzw. Verberuflichung des Akademischen. Diese brachten zunächst durch eine extrem erschwerte Umsetzung das höhere Gewicht in die Waagschale (Teichler, 2013; Teichler & Winkler, 1979, S. 17).

Seit 1976 ist die Verwertungsorientierung jedoch im Hochschulrahmengesetz verankert (Teichler, 2013, S. 31). Wenn auch in dieser Form nie wirklich explizit gefordert bzw. auf nur einer einzigen Aussage basierend, ist spätestens seit der Bologna-Reform 1999 und mit dieser Aussage einhergehenden Notwendigkeit des Attestierens einer für den europäischen Arbeitsmarkt relevanten Qualifikationsebene (Teichler, 2013, S. 33) eine strukturelle Orientierung der Curricula am Berufsabschluss unabdingbar.

Schon immer ist die Debatte um die Verwertbarkeit ebenfalls in den Kontext des lebenslangen Lernens eingeflochten (Teichler, 2013, S. 36). Daraus erklärt sich, dass weiterbildenden und berufsbegleitenden Studienangeboten seit jeher zweifels- ohne die Notwendigkeit einer Orientierung an der Praxis zugesprochen wird.

Aufgrund seiner Relevanz in der Thematik der Praxisorientierung, aber auch für die Hochschulbildung im Allgemeinen (Stichwort Kompetenzorientierung) soll dem Begriff der Employability an dieser Stelle Platz eingeräumt werden: Wenn hier von Employability die Rede ist, soll „berufliche Relevanz“ ausgedrückt werden. Beschäftigungsfähigkeit fungiert an sich eigentlich mehr als Fachbegriff für die Vermittlung schwer vermittelbarer Jugendlicher (Teichler, 2013, S. 35). Auch im Rahmen des Verständnisses der „beruflichen Relevanz“ lassen sich viele Bedeutungen herausstellen: von einer Stärkung von Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen (in Deutschland bekannt als die Diskussion um Schlüsselkompetenzen), über Berufs- und Karriereberatung bis hin zu einer Abstimmung des am Lernort Hoch-

schule zu Erlernenden auf das, was der Absolvent oder auch bereits Studierende in einem zu erwartenden Berufsfeld benötigt.

Im Rahmen der Diskussion um die Verwertungsorientierung gerade in berufsbegleitenden Angeboten und die entsprechende Ausgestaltung der Curricula ist am ehesten Letzteres gemeint, um eben den Lernerfolg und damit den Erfolgsbeitrag zur Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Wirtschaft dieser Studierenden-gruppe systematisch zu fördern.

3 Forschungsgegenstand und methodisches Forschungsdesign

Im Wintersemester 2012/13 erstmalig mit einer Kohorte von 39 Studierenden gestartet, ist der untersuchte Bachelorstudiengang Unternehmensführung der erste berufsbegleitende Bachelorstudiengang der Hochschule für angewandte Wissenschaften München.

Für den Studiengang ist ein weitreichendes Anrechnungskonzept vorgesehen, das alle möglichen Lernformen umfasst: Im Bereich des formalen Lernens können fachlich einschlägige Vorqualifikationen, wie z. B. der Betriebswirt des Handwerks, auf Antrag bei der Prüfungskommission angerechnet werden. Fachlich relevante non-formale Lernergebnisse, wie z. B. betriebliche Weiterbildungen wie der „Qualitätsmanagementbeauftragte“ des TÜV, können von den Studierenden in Form von Bescheinigungen eingereicht werden. Eine Anrechnung informellen Lernens, z. B. berufspraktischer Erfahrungen, ist bei Vorliegen entsprechender Nachweise und thematisch verbundener Reflexionsarbeiten, die den üblichen Standards einer Praxissemesterbegleitung in grundständigen Studienangeboten entsprechen müssen, im Sinne eines Erlasses des Praxissemesters vorgesehen.

Der Studiengang ist auf eine Regelstudienzeit von elf Semestern ausgelegt, wobei durch Anrechnung der Berufspraxis drei und durch Anrechnung des Grundstudiums, z. B. durch den Betriebswirt (HWK), weitere drei Semester eingespart werden können. Die beforschten Studierenden befinden bzw. befanden sich während der Forschungsphase durch eine über den Kooperationspartner Handwerkskammer für München und Oberbayern kanalisierte Ansprache alle in einem solchen verkürzten fünfsemestrigen Studienmodus.

Die Studierenden in diesem Studienangebot sind weitestgehend als nicht traditionell Studierende zu verstehen (siehe Fußnote 2). Die folgenden Ausführungen stellen detaillierter dar, um welchen Typus genau es sich handelt:

Ergänzend sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass es sich in den Definitionsklassen des Bayerischen Hochschulgesetzes um ein berufsbegleitendes Bachelorstudium handelt, welches nach aktuellem Stand juristisch korrekt nach wie vor nicht als weiterbildend bezeichnet werden kann (Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, 2010, S. 4), obwohl der Lebenslauf der darin Studierenden diesen Schluss nahelegen würde. Das heißt, de facto kann der hier be-

schriebene Forschungsgegenstand durchaus als ein Weiterbildungsformat verstanden werden.

Zur Beantwortung der zentralen Frage des vorliegenden Artikels nach der Eignung und konkreten Ausgestaltung der Triangulation als adäquate Methode zur Behandlung des Praxisbezugs in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden nun einige Worte zum Forschungsdesign verloren. Es wurde in Hinblick auf die Methoden ein triangulativer Ansatz gewählt, in erster Linie um qualitative Erkenntnisse, die bereits mehrfach als Einzelaussagen der Studierenden erfasst wurden, generalisierbar zu machen. Weitere Ansätze der Methodentriangulation konnten jedoch auch genutzt werden, was in Kapitel 4 ausführlicher dargestellt wird.³ Theoretisch ist die Studie auf einem auf Rindermann (2001) basierenden heuristischen Modell fundiert, in dem der Motivation der Studierenden (Deci & Ryan, 1980, 1993) ein prominenter Stellenwert beigemessen wird. Nach einer qualitativen Vorstudie mit Experteninterviews, in der in erster Linie lernerfolgsfördernde Faktoren aus Sicht der Lehrenden und Studiengangverantwortlichen gewonnen wurden, wurde eine quantitative Befragung nicht traditionell Studierender im genannten berufsbegleitenden Bachelorstudiengang, bei der die Bewertung der Wichtigkeit der eruierten Faktoren im Zentrum stand, durchgeführt. Befragt wurden in einer Vollerhebung 89 Studierende, woraus ein Rücklauf von knapp 90 %, d. h. ein *n* in Höhe von 78 validen Datensätzen, entstand. Zum Zweck von Vergleichen wurden zudem 68 traditionell Studierende in einem fachlich nahezu identischen, jedoch grundständigen Studienangebot befragt, die im Rahmen einer Klumpenstichprobe (Mayer, 2009, S. 63) mit dem primären Kriterium der ungefähr gleich gelagerten Verteilung der Studierenden in ihrem Studienverlauf gewonnen wurden.

Neben der deskriptiven Auswertung der daraus resultierenden Daten wurde auf Basis der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985, 1993) ebenfalls erfragten motivationalen Regulation mit den drei motivationsrelevanten Grundbedürfnissen, Korrelationen und Regressionen gerechnet. Die wesentlichen Erkenntnisse in Bezug auf die Verwertbarkeit und deren forschungsmethodische Herleitung sowie die Reflexion des Nutzens der Methoden-Triangulation stehen im Mittelpunkt der Betrachtungen in Kapitel 4.

Zum weiter gehenden Verständnis der Ergebnisse im Bereich der Motivation werden die motivationsrelevanten Grundbedürfnisse ein wenig näher erläutert:

Die drei grundlegenden, angeborenen psychologischen motivationalen Grundbedürfnisse sind laut Deci und Ryan (1993, S. 229) Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit. Kompetenz kann auch als Wirksamkeit bezeichnet werden und geht auf White (1959) zurück. Autonomie wird häufig als Selbstbestimmung ausgewiesen und lässt sich auf DeCharms (1968) zurückführen. Harlow (1958) begründet das Konzept der sozialen Zugehörigkeit (social relatedness). Diese sind für die vorliegende Fragestellung insofern von Relevanz, als davon auszugehen ist, dass

3 An dieser Stelle sei auf die weitreichende methodologische Diskussion rund um die Themen der Methoden-Triangulation, der Mixed Methods und der Integration qualitativer und quantitativer Forschungsansätze verwiesen, die besonders trefflich in z. B. Kelle (2008) oder Flick (2008) ausgeführt wird.

die Grundbedürfnisse befriedigende, soziale Umweltfaktoren intrinsische Motivation und die Integration externaler Regulatoren und damit hochwertiges Lernen befördern (Deci & Ryan, 1993, S. 229):

„Die soziale Umgebung fördert somit das Auftreten intrinsischer Motivation insoweit, als sie die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie unterstützt“ (ebd., S. 230).

4 Forschungsschritte, Triangulation und empirische Erkenntnisse

In folgenden Schritten wurden die empirischen Erkenntnisse gewonnen:

1. Erfragung bedeutsamer lernerfolgsfördernder Faktoren bei Lehrenden und Studiengangverantwortlichen im Rahmen von Experteninterviews
2. Ableitung von Hypothesen aus den Experteninterviews auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse
3. Ableitung von Items für den quantitativen Fragebogen aus den Hypothesen/Erkenntnisinteressen, die in den Experteninterviews formuliert wurden, inkl. Qualitätssicherung durch Rückbindung an die befragten Experten
4. Zusammenfassung passender Skalen auf Basis einer Hauptkomponentenanalyse
5. Bewertung der Wichtigkeit einzelner Skalen aufgrund von Mittelwerten, Standardabweichungen und t-Tests/Signifikanzanalysen sowie Vergleich mit Antworten traditionell Studierender auf Basis von t-Tests/Signifikanzanalysen
6. Berechnung von Einflüssen lernerfolgsfördernder Faktoren auf die Motivation der Studierenden mit linearer Regression

Diese Kombination aus qualitativen und quantitativen Elementen vereint folgende von Flick (2008, S. 76) zusammengetragene Vorzüge triangulativer Forschung:

Qualitative Erkenntnisse können durch quantitative überprüft werden und andersherum. Quantitative Forschung kann qualitative unterstützen und umgekehrt. Die Herstellung eines Gesamtbildes aus Erkenntnissen qualitativer und quantitativer Elemente führt zu einer ganzheitlicheren Sicht. Es können sowohl Prozess- als auch Strukturaspekte erfasst werden, und die Forscherperspektive ist ebenso Bestandteil der Untersuchungen wie die Sicht der beforschten Subjekte, da Letzteres die Art des Zugangs qualitativer Forschung ist. Während quantitative Forschung qualitative generalisierbar werden lässt, ermöglicht qualitative Forschung eine fundierte Interpretation quantitativer Daten.

Es werden nun für jeden Forschungsschritt exemplarisch einige weiter gehende Informationen zum forschungsmethodischen Vorgehen gegeben, bevor zu jedem Schritt die jeweiligen empirischen Befunde vorgestellt werden.

1. Erfragung bedeutsamer lernerfolgsfördernder Faktoren bei Lehrenden und Studiengangsverantwortlichen im Rahmen von Experteninterviews

Für die Experteninterviews ist die Auswahl der bestmöglichen Expert_innen einer der kritischen Erfolgsfaktoren. Ferner sind Interviewführung und nicht zuletzt bei der Auswertung zu beachtende Punkte für die Qualität der erarbeiteten Aussagen essenziell. Aus der Theorie (z. B. Bogner & Menz, 2009; Meuser & Nagel, 2009) ergeben sich diverse Möglichkeiten der Definition von Experte und Expertenwissen. Wesentliche sich aus dieser Theorie ergebende Merkmale, die für die Reflexion des Designs der Experteninterviews von Bedeutung sind, sind die Struktur des Wissens, der Zugang zu Wissen sowie die Wirkung, die der Experte mit dem verfügbaren Wissen erreicht oder erreichen kann. Aus der Kombination dieser drei Dimensionen mit den oben genannten kritischen Erfolgsfaktoren „Auswahl“, „Interviewführung“ und „Auswertung“ ergibt sich folgende Matrix mit für die Gestaltung des Forschungsdesigns zu beantwortenden Kernfragen:

Tabelle 1: Auswirkungen der Struktur, des Zugangs und der Wirkung auf Auswahl des Experten, Interviewführung und Auswertung (eigene Darstellung)

	Auswahl Experte	Interviewführung	Auswertung
Struktur	Frage 1: Kann der Experte die avisierte Art von Wissen vorweisen?	Frage 2: Inwiefern lässt sich die Äußerung der Art des avisierten Wissens steuern?	Frage 3: Ist die Art des avisierten Wissens dem Datenmaterial zu entnehmen?
Zugang	Frage 4: Hat der Experte Zugang zu Orten, an denen das avisierte Wissen generiert wird?	Frage 5: Welche begünstigenden/hemmenden Faktoren sind ggf. zu beachten?	Frage 6: Relativiert der Ort des Erwerbs/der Produktion des Wissens die Ergebnisse?
Wirkung	Frage 7: Verfügt der Experte über die intendierte entsprechende Wirkmächtigkeit?	Frage 8: Kann das Potenzial dieser Wirkmächtigkeit durch die Interviewführung optimal ausgenutzt werden?	Frage 9: Welche ethnografischen Gegebenheiten müssen in der Auswertung berücksichtigt werden und relativieren oder bekräftigen diese das Material?

Unter Berücksichtigung dieser Fragen wurden Expert_innen auf Basis eines Leitfadens befragt. Dieser Leitfaden kann als halbstrukturiert gewertet werden, da das Experteninterview im hier vorliegenden Forschungsdesign eine Mischform zwischen explorativem und systematisierendem Charakter einnimmt. So bezieht sich der Kernteil des Fragebogens mit dem Großteil der Fragen auf lernerfolgsfördernde Faktoren und versucht, die Einschätzung der Experten zu besonders bedeutsamen einzuholen. Ein sich daraus ergebender Faktor ist die Verwertbarkeit.

2. Ableitung von Hypothesen aus den Experteninterviews auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse

Der Auswertung liegt Mayrings systematische, regelgeleitete und theoriebezogene qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 50 f.) mit dem vorrangigen Ziel der Reduktion des Texts auf für den weiteren Forschungsverlauf verwertbare Items zu-

grunde. Durch die Offenheit für das Auftreten neuer relevanter Kategorien bzw. Dimensionen für das heuristische Modell im Verlauf der Auswertung ist das Verfahren jedoch an den explizit für Experteninterviews unterbreiteten Vorschlag von Gläser und Laudel (2009, S. 197 ff.) angenähert. Es wurde in folgenden vier Schritten vorgegangen:

1. Erfassung spontaner Gedanken und Annäherung an das Material: Ziel ist eine erste Strukturierung und das Bekommen eines Gefühls für den Text.
2. Validierung des weiteren methodischen Vorgehens: Es erfolgt eine Untersuchung der Aussagen der Experten hin auf Indizien zum bestmöglichen weiteren Vorgehen hinsichtlich der geplanten zweiten Befragung der Studierenden.
3. Validierung des theoretischen Konstrukts: Es wird eine Überprüfung der Dimensionen hin auf ihre Sinnhaftigkeit für den weiteren Verlauf aufgrund der Andersartigkeit der besonderen Zielgruppe der nicht traditionell Studierenden vollzogen.
4. Generierung von Items und Hypothesen: Ein möglichst weitreichender Pool an Items für den weiteren Verlauf des Forschungsvorhabens wird abgeleitet. Das heuristische Modell wird systematisch überprüft und gegebenenfalls Schwerpunkte auf der Grundlage besonderer Betonung bestimmter Dimensionen gesetzt. Da es sich lediglich um zwei Interviews handelt, sind zwar auf keinen Fall quantifizierende Aussagen möglich, dennoch sollen die Texte auf besondere Hervorhebungen hin betrachtet werden.

Dieser letzte Schritt lieferte unter anderem folgende Zitate, die sich auf die Verwertbarkeit beziehen:

„[...] für die Studierenden des Bachelors Unternehmensführung ist ganz klar [...] wichtig, dass man das Wissen anwenden kann. Dass sie irgendwo sehen, dass es einen Bezug zur Realität, zu ihrem alltäglichen Leben, zu ihrem beruflichen Leben hat.“ (Interview I 00:05:26)

„Da wird sehr viel abgeglichen, ob das wirklich verwertbar ist, stärker als bei unseren anderen Studierenden.“ (Interview I 00:07:15)

„Ich glaube, dass der Unterschied, der wesentliche Unterschied [Anm. d. Autorin: zwischen berufsbegleitend Studierenden und Studierenden in einem traditionellen Studienangebot] darin besteht, dass die Studierenden, die aus der Berufspraxis kommen, ganz klar noch darauf achten: ‚Sind die Inhalte verwertbar, sind die praxisorientiert?‘ ‚Wofür braucht man theoretische Modelle?‘ ‚Wo wende ich sie an?‘ ‚Kann ich es irgendwo anwenden oder ist es nur ein Kunstkonstrukt?‘ Also die sind da sehr viel kritischer mit den Inhalten als halt Studierende, die halt einfach noch zu wenig Erfahrung in der Berufswelt haben.“ (Interview I 00:15:48)

Es finden sich in den Interviews einige weitere Stellen mit ähnlichen Inhalten.

Die Hypothese, die aus diesen Aussagen in den Experteninterviews abgeleitet wurde, lautet:

„Für die berufsbegleitend Studierenden kann berufliche Verwertbarkeit des theoretisch zu Erlernenden als besonders bedeutsam klassifiziert werden.“

Damit ist insbesondere gemeint, dass sie für die nicht traditionell Studierenden bedeutsamer ist als für traditionell Studierende.

3. *Ableitung von Items für den quantitativen Fragebogen aus den Hypothesen/Erkenntnisinteressen, die in den Experteninterviews formuliert wurden, inkl. Qualitätssicherung durch Rückbindung an die befragten Experten*

Auf Basis üblicher Kriterien (z. B. für das beschriebene Forschungsprojekt maßgeblich Kirchhoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2010, S. 19–27), wie z. B. verständliche Ausdrucksweise, Vermeidung suggestiver und stereotyper Formulierungen oder auch Achtsamkeit bezüglich des Bedeutungsgehalts verwendeter Begriffe, wurden aus den Zitierten Items erarbeitet (siehe Tabelle 2). Wichtig war hierbei eine Qualitätssicherung im Sinne einer Rückbindung der erarbeiteten Hypothesen und Items, um sicherzustellen, dass die Interpretation der qualitativen Texte den von den Experten intendierten Aussagen entsprach.

4. *Zusammenfassung passender Skalen auf Basis einer Hauptkomponentenanalyse*

Zur Überprüfung der oben genannten Hypothese wurde auf Basis einer Hauptkomponentenanalyse und mithilfe von Reliabilitätsanalysen eine Skala aus den abgefragten Items gebildet. Haben mehrere Items eine ähnliche inhaltliche Aussage, können diese zu einer Skala zusammengefasst werden. Um statistisch zu überprüfen, ob Items zusammengefasst werden können, ist zunächst eine Hauptkomponenten- oder Faktorenanalyse zur Bestimmung der Zusammengehörigkeit der Items zu einem sogenannten Faktor sowie darauffolgend eine Reliabilitätsanalyse mit in der Regel Cronbachs Alpha zur Bewertung der Zuverlässigkeit notwendig. Die hier vorliegende Skala weist solide, wenn auch nicht perfekte Werte in beiderlei Hinsicht auf (detaillierter siehe z. B. Bühner, 2009). Tabelle 2 veranschaulicht die Ergebnisse sowohl der Hauptkomponenten als auch der Reliabilitätsanalyse:

Tabelle 2: Hauptkomponentenanalyse Skala „Verwertbarkeit“ NTS

Skala „Verwertbarkeit“	Faktoren			
Items LFW10/13	1	2	3	4
LFW13: ... die Inhalte in meinem Arbeitsalltag verwertbar sind.	.282	–	.803	–
LFW10: ... das Vermittelte zu dem passt, was ich in meinem Lebensalltag erlebe.	–	.207	.767	.110

Anmerkung: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Es werden nur Werte > 1 dargestellt. Cronbachs Alpha dieser Skala liegt bei .683.

5. *Bewertung der Wichtigkeit einzelner Skalen aufgrund von Mittelwerten, Standardabweichungen und t-Tests/Signifikanzanalysen sowie Vergleich mit Antworten traditionell Studierender auf Basis von t-Tests/Signifikanzanalysen*

Folgende Tabelle 3 gibt einen Überblick über alle Skalen, die im Rahmen des Dissertationsprojekts auf die eben dargelegte Weise errechnet wurden:

Tabelle 3: Skalen lernerfolgsfördernde Faktoren Vergleich TS – NTS

Item	MW NTS	MW TS	Δ
Skala „Identifikation mit dem Studiengang“	4.59	4.69	0.1
Skala „Organisation Lehrstoff“	4.41	4.65	0.24 *
Skala „Planungssicherheit“	5.04	4.90	-0.14
Skala „Feedback“	4.07	3.92	-0.15
Skala „Externes“	4.60	4.92	0.32
Skala „Basisfaktoren“	4.03	3.72	-0.31
Skala „Stringenz“	4.74	4.93	0.19
Skala „Verwertbarkeit“	4.27	4.82	0.55 **
Skala „Lernunterstützung“	4.62	4.74	0.12

Anmerkung: Differenzwertberechnung (Δ) basiert immer auf TS – NTS. Die Variablencodes entsprechen denen der Haupterhebung (NTS). Die Items der TS weichen z. T. geringfügig ab, wurden aber inhaltlich den der Haupterhebung entsprechenden zugeordnet. Skala aller hier dargestellten Skalen: 1 = „überhaupt nicht“ bis 6 = „sehr stark“; n (NTS) = i. d. R. 78; n (TS) = i. d. R. 68.
 ** p < .01; * p < .05

Um die Aussagekraft von Mittelwertunterschieden beurteilen zu können, bietet sich das statistische Verfahren des t-Tests an. Hierbei wird die statistische Signifikanz des Unterschieds errechnet, wobei ein $p < .01$ einen hochsignifikanten, also statistisch sehr bedeutsamen und ein $p < .05$ einen signifikanten, d. h. statistisch bedeutsamen Unterschied anzeigt (detaillierter siehe z. B. Bühner, 2009).

Tatsächlich stellt sich also im Vergleich heraus, dass eindeutig und als einziger Mittelwertunterschied im Vergleich der Bedeutsamkeit der Skalen der lernerfolgsfördernden Faktoren für traditionell vs. nicht traditionell Studierende hochsignifikant die o. g. Hypothese zweifelsfrei abgelehnt werden kann, den nicht traditionell Studierenden die Verwertbarkeit des Erlernten also tendenziell unwichtiger ist als den traditionell Studierenden.

Ergänzend wird an dieser Stelle ein weiteres Ergebnis aus den Vergleichen der einzelnen Items miteinander dargelegt: Aus den qualitativen Interviews ergab sich die Hypothese, dass nicht traditionell Studierende ein genuines Interesse daran haben, dass ihre Lehrenden jeweils fundierte Kenntnisse der Berufspraxis der Studie-

renden und damit auch ihrer Branche mitbringen. Es zeigt sich in der Untersuchung, wie in folgender Tabelle 3 ersichtlich, das Gegenteil:

Tabelle 4: Einzelitems lernerfolgsfördernde Faktoren Vergleich TS – NTS

Item ⁴	MW NTS	MW TS	Δ
LFL02: ... mir Anstöße für mein Berufsleben gibt.	4.29	4.68	0.39 *
LFL20: ... sich in meiner Branche auskennt.	3.03	4.39	1.36 **

Anmerkung: Skala aller hier dargestellten Items: 1 = „überhaupt nicht“ bis 6 = „sehr stark“; n (NTS) = i. d. R. 78; n (TS) = i. d. R. 68; Differenzwertberechnung (Δ) basiert immer auf TS – NTS. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und Relevanz werden nur Items mit signifikanten Unterschieden aufgezeigt.

** $p < .01$; * $p < .05$

Das Item LFL20, das die Bedeutsamkeit der Branchenkenntnis für den Lernerfolg der Studierenden erfasst, weist den höchsten Wert in der Abweichung zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden, wenn auch nur signifikant und nicht hochsignifikant, auf. Ferner ist es ebenfalls den traditionell Studierenden wichtiger als ihren nicht traditionellen Kommilitonen, dass der Lehrende ihnen Anstöße für ihr Berufsleben gibt (LFL02). Es erscheint in diesem Kontext plausibel anzunehmen, dass traditionell Studierende die Berufswelt „erklärt“ bekommen wollen bzw. von ihren Lehrenden erwarten, dass diese ein Bild ihres zukünftigen Einsatzortes haben und vermitteln können, wohingegen nicht traditionell Studierende weitreichende eigene Erfahrungen in der Praxis erworben haben und diese am theoretisch Erlernten spiegeln können, wie ebenfalls aus Erkenntnissen der qualitativen Interviews hergeleitet werden kann, in denen häufig die Rede ist von der weitreichenden Berufserfahrung der nicht traditionell Studierenden.

6. Berechnung von Einflüssen lernerfolgsfördernder Faktoren auf die Motivation der Studierenden mit linearer Regression

Abschließend sei noch ein Blick auf den Sachverhalt geworfen, dass die Studienmotivation (motivationsrelevante Grundbedürfnisse, Erläuterung siehe Kapitel 3) der nicht traditionell Studierenden dennoch durch eine entsprechende Verwertungsorientierung gefördert werden kann. Hierzu lassen sich Ergebnisse der Betrachtung von Einflüssen der Skalen der lernerfolgsfördernden Faktoren auf die motivationsrelevanten Grundbedürfnisse (siehe zur Erläuterung Kapitel 2) heranziehen:

4 Die Variablencodes entsprechen denen der Haupterhebung (NTS). Die der TS können z. T. abweichen, wurden aber inhaltlich entsprechend zugeordnet.

Tabelle 5: Einflüsse lernerfolgsfördernder Faktoren auf motivationsrelevante Grundbedürfnisse NTS

UV	AV I: Autonomie		AV II: Kompetenz	
	(Korrig.) R-Quadrat	Beta	(Korrig.) R-Quadrat	Beta
Verwertbarkeit	.059 * (.047 *)	.243	.065 * (.053 *)	.255 *

Anmerkung: n = 78; einfache lineare Regression; nur signifikante Einflüsse. Aus Gründen der besseren inhaltlichen Passung wurde – außer bei der Skala Autonomie, bei welcher lediglich Einflüsse auf den Bereich „erwartet“ vorliegen – nur der Bereich „erlebt“ einbezogen. Die Werte des Bereichs „erwartet“ entsprechen diesen jedoch weitgehend und liegen bzgl. der Höhe fast ausschließlich darunter.

** p < .01; * p < .05

Es eignet sich für die Analyse des Einflusses einer unabhängigen Variablen (lernerfolgsfördernder Faktor) auf eine abhängige Variable (Motivation) eine einfache lineare Regression (Bühner, 2009).

Es zeigt sich, dass bei Einsatz einer einfachen linearen Regression zunächst einmal lediglich bei den nicht traditionell Studierenden überhaupt ein signifikanter Einfluss zu verzeichnen ist. Das heißt, bei den traditionell Studierenden kann mit der Skala der Verwertbarkeit kein Einfluss auf Skalen der Motivation festgestellt werden. Der bei den nicht traditionell Studierenden verzeichnete Einfluss ist mit den in Tabelle 4 stehenden Werten nur als schwach und damit statistisch wenig bedeutsam zu bezeichnen. Die praktische Bedeutsamkeit kann jedoch bei einem solch multivariaten Komplex wie der Motivation durchaus als gegeben bewertet werden (Bühner, 2009, S. 302; Lind, 2014; Cohen, 1977).

So lässt sich zusammenfassen, dass der Verwertbarkeit für nicht traditionell Studierende in einem berufsbegleitenden Studienangebot – wenn auch nicht bezüglich der Wichtigkeit im Vergleich mit den traditionell Studierenden, so doch bzgl. der Wirksamkeit auf motivationsrelevante Grundbedürfnisse – eine anders als erwartete, aber bedeutsame Rolle zukommt. Forschungsmethodisch lässt sich ferner festhalten, dass die Methoden-Triangulation tatsächlich zu einer Ergänzung und Unterstützung und damit einer Verbesserung sowie Generalisierbarkeit der Erkenntnisse geführt hat.

5 Ein differenzierter Blick auf die Rolle der Verwertbarkeit im berufsbegleitenden Studium

Praxis- und Verwertungsorientierung in einem berufsbegleitenden Studienangebot erfährt durch die vorliegenden Erkenntnisse einen anderen Stellenwert bzw. eine andere Richtung, als dies im Kontext regulärer Studienangebote der Fall ist. Folgendes Zitat von Kaßbaum (2017, S. 207) veranschaulicht den Anspruch, den wissenschaftliche Weiterbildung jenseits von einerseits nur Wissenschaftlichkeit oder andererseits Anforderungen des Arbeitsmarkts erfüllen muss:

„Lässt sich der wissenschaftsbezogene Anspruch dagegen mit Beruflichkeit verbinden, so könnten Maßstäbe einer an der beruflichen Qualifizierung orientierten wissenschaftlichen Weiterbildung gewonnen werden. Neben der Orientierung an fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Fähigkeiten tritt ein an den Berufsfeldern der Teilnehmenden orientiertes Verständnis von wissenschaftlicher und beruflicher Handlungskompetenz. Dieses ist der Kern eines sich an zentralen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientierenden und auf einer spezifischen Vermittlung von Beruflichkeit und Wissenschaftlichkeit aufbauenden Bildungskonzeptes, aus dem heraus sich auch beruflich-fachliche Standards ableiten lassen, die der Institution der wissenschaftlichen Weiterbildung auch ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Wettbewerbern geben können.“

Ein In-Bezug-Setzen oder, anders formuliert, das Einbetten der erlebten Praxis in einen größeren Rahmen steht im Gegensatz zu einer Erklärung, wie die Praxis funktioniert, deutlich im Vordergrund. So kann vielmehr von einer Verwissenschaftlichung des Beruflichen als einer Verberuflichung des Wissenschaftlichen gesprochen werden. Methodenkenntnisse, Abstraktionsvermögen, Argumentationsfähigkeit, eigenständige Problemlösungskompetenz und vernetztes Denken sind die bei den Studierenden zu fördernden Kompetenzfelder, denn:

„Die Arbeit, der die Mitglieder von Wissensgesellschaften nachgehen, erfordert in zunehmendem Maße theoretisches Wissen und damit eine abstrakte Rationalität“ (Pellert, 1999, S. 10).

Die Existenz allgemeiner Lösungen für konkrete Probleme ist in einer dynamisch-komplexen Welt wie der unseren nicht mehr realistisch, die Entwicklung für die Praxis verwendbarer Theorien im „Elfenbeinturm“ nicht mehr möglich und damit eine Trennung zwischen Mittel und Zweck, Wissen und Handeln sowie Forschung und Praxis nicht weiter zeitgemäß (Pellert, 2016, S. 78). Notwendig wird eine zwischen Forschung bzw. Lehre und Praxis als dialogisch und diskursiv zu verstehende Aus- und Weiterbildung der Fähigkeit zur Reflection-in-Action (Schön, 1983, S. 56) und Reflection-on-Action (ebd., S. 61), die eine Reflexion der beruflichen Praxis im akademischen Kontext ermöglicht (Pellert, 2016, S. 81). Hinsichtlich dieses als „didaktisches Paradigma“ zu bezeichnenden Maßnahmenbündels erweisen sich auch folgende Aussagen eines der Experten, der im Rahmen des hierfür als Basis dienenden Forschungsprojekts interviewt wurde, als aufschlussreich:

„Während das Wissen für die Studierenden, die bei uns von Anfang an nach der Schule anfangen, wirklich neu ist, ist für die [Anm. d. Autorin: nicht traditionell Studierende] dieses Wissen [...] an manchen Stellen, nicht bei allen gleich, einfach schon in irgendeiner Form mal vorhanden, gehört, vielleicht auch mal in irgendeinem Kurs mitgenommen. [...] darum ist eben für die [berufsbegleitend Studierende] immer die Frage: ‚Ist das jetzt akademisches Wissen?‘ [...] ich glaube der Punkt ist: Dieses, was es akademisch macht, ist ihnen immer nicht ganz so klar. Und erst in der Zusammenschau ganz verschiedener Fächer an ganz verschiedenen Orten wird es immer klarer, aber dann ist schleichend der Übergang passiert. [...] dieser Zugewinn, [...] der läuft auf einer unbewussten Ebene ab.“ (Interview I 00:31:01–00:32:00)

Und ergänzend:

„[...] nicht jeder, der ein Rezept auswendig wiedergeben kann, kann es auch kochen.“
(Interview I 00:32:39)

Es kann daraus die Handlungsempfehlung abgeleitet werden, dass der Lehrende versuchen sollte, diesen ad hoc nicht ersichtlichen Kompetenzzugewinn sichtbar zu machen und dabei gewissermaßen „zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen zu vermitteln“ (Cendon, 2016, S. 185). Das größte Potenzial ist somit im Lehrenden selbst zu sehen, von dem größte Kreativität und Flexibilität gefordert wird. Ansätze zur Begegnung dieser Herausforderung sind an und für sich lange bekannt und viel diskutiert, wie z. B. Kreutz und Meyer (2015) verdeutlichen. Ausführlich werden Rollen, wie beispielsweise die des „*Learning Facilitators*“ (Pellert, 2016, S. 73), die mit dem „*Perspektivenwechsel von ‚Teaching to Learning‘*“ (ebd., S. 73) im Sinne einer „*Lifelong Guidance*“ (ebd., S. 73) einhergehen, in diversen Artikeln – insbesondere dem von Cendon, Mörth und Schiller (2016) des letzten der drei Bände der wissenschaftlichen Begleitung der Initiative Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – reflektiert und diskutiert (Cendon, Mörth & Pellert, 2016). Ohne auf Details eingehen zu wollen, weil dies zu weit führen würde, seien nur zwei der am häufigsten genannten didaktischen Prinzipien, nämlich das Problem- und Work-Based-Learning genannt, die den postulierten Anforderungen gerecht werden können. Jedoch sind „alte“, bewährte „Stiefel“ zwar schön und gut und – wie diese Arbeit bzw. überhaupt die Forschungsarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die nach wie vor zu selten einen „Blick über den Zaun“ zur angrenzenden Erwachsenen- und Weiterbildung wirft, zeigt – unumgänglich sowie sehr empfehlenswert, aber ein anderes Element erweist sich aus der Perspektive dieser Arbeit heraus in dieser Hinsicht als maßgeblich oder gar ausschlaggebend, was den Erfolg des Einsatzes solcher bewährter Methoden anbelangt: die Flexibilität des Lehrenden, zur richtigen Zeit „prozessorientiert“ die richtige Methode einzusetzen, kurzerhand ggf. umzusteuern, sowie die damit verbundene Notwendigkeit, sich auf unsicheres Terrain zu begeben und begeben zu wollen, oder wie Cendon, Mörth und Schiller (2016b, S. 205) einen befragten Lehrenden zitieren: „*You have to walk the talk.*“ All das sind voraussetzungsvolle Anforderungen an einen Lehrenden, die Teilnehmerorientierung in letzter Konsequenz erfordern.

So kann aus der Erfahrung Lehrender in berufsbegleitenden Studiengängen – wie auch das gleich folgende Zitat aus einem der Experteninterviews der Studie illustriert – geschlossen werden, dass ebendiese Verwissenschaftlichung des Beruflichen, die als eine Art anwendungsorientierte wissenschaftliche Arbeitsweise bezeichnet werden könnte, eine besondere Herausforderung des Lehrens in berufsbegleitenden Angeboten mit nicht traditionell Studierenden darstellt. So ließe sich provokativ formuliert der Vorwurf der durch wissenschaftliche Weiterbildung und berufsbegleitendes Studieren abnehmenden Studienqualität umdrehen: Durch die kritische Haltung der Studierenden wird direkt im „Klassenzimmer“ ein höheres Lernniveau ermöglicht bzw. gar gefordert, ja gegebenenfalls sogar eine Steigerung des Niveaus

der Lehre des weiterbildend Lehrenden unabdingbar. Dies untermauernd dienen die folgenden Zitate dem Abschluss dieses Beitrags:

„[...] das sind viel lebenserfahrenere Menschen. Sie sind in der Regel auch ein Stückchen weit älter, und deswegen kommen sie natürlich auch mit einem bestimmten Vorwissen und mit Vorerfahrungen, -kenntnissen und wollen dann, dass der Dozent ihnen dieses neue Wissen plausibel erklärt, und damit muss er [...] ein Stückchen weit ihre Lebenswelt erfassen können. Also ein sehr [...] weltfremder Dozent wird es, glaube ich, wesentlich schwerer haben als [...] jemand, der sich auf die Lebenswelten der Zuhörer einstellen kann. Die [berufsbegleitend Studierenden] sind in der Hinsicht fordernder.“ (Interview I 00:22:28)

„[...] die Lebenserfahrung [...] [stellt] eine andere Herausforderung für die Dozenten [dar].“ (Interview I 00:24:22)

„[...] für mich als Dozent ist die Herausforderung [...] eine ganz andere. [...] mich [...] auf die Leute einzulassen und auch auf die Forderungen oder Erwartungshaltung. Ich sehe mich da wirklich neu gefordert [...] und muss ganz anders [...] nachdenken und überlegen. Ich bereite natürlich auch hier die Vorlesungen vor, aber man entwickelt eine gewisse Routine [...] und weiß irgendwie, wie man die Studierenden hier zu nehmen hat. Hier, bei dem Bachelor Unternehmensführung, ist es natürlich schon so, da kommen dann plötzlich ganz konkrete Fragen, die man im Moment vielleicht auch gar nicht beantworten kann oder wo einem, wo man einfach selbst noch einmal darüber nachdenken muss und [...] sich [...] Beispiele [...] neu ausdenken muss, die für die Leute jetzt interessant sein könnten, und [...] da sehe ich mich tatsächlich gefordert, was sehr spannend ist. Also einfach mal [...] nicht so diese hundertprozentige Sicherheit zu haben, so ich geh jetzt in die Vorlesung, ich lehne mich zurück und spul mal mein Zeug ab, wobei ich das hier ja auch nicht versuche, so zu machen, aber was theoretisch möglich wäre, ist hier nur zu einem gewissen Grad möglich, also da kommt dann plötzlich mal eine ganz kritische Zwischenfrage, an die man überhaupt nicht gedacht hat, dass die kommen könnte, und da [...] drauf zu reagieren, das ist ein Punkt, der sehr spannend ist.“ (Interview II 00:26:47)

Abschließend soll noch ein Ausblick auf weiter gehende Forschung gewagt werden: Aufgrund der Methoden-Triangulation konnte der Fokus nicht auf hohe Fallzahlen im quantitativen Element gelegt werden. Zur Untermauerung und ggf. auch zur Erarbeitung eines Strukturmodells der verschiedenen Einflüsse auf die Lernmotivation der Studierenden, also zur Berechnung statistischer Modelle jenseits der linearen Regression, könnten größere Fallzahlen hilfreich sein. Inhaltlich bleibt viel Potenzial für Forschung rund um das Qualifikationsprofil nicht traditionell Studierender im Vergleich zu traditionell Studierenden nach einem ersten akademischen Studium: Unterscheidet sich dieses? Wenn ja: worin? Und warum unterscheidet es sich? Was bedeutet das für die Employability beider Studierendengruppen und was für die Profilierung der Hochschulen? Kann weiterbildendes Studium und grundständiges oder konsekutives miteinander vereint werden oder handelt es sich hierbei um grundlegend unterschiedliche Profile? Mit Sicherheit kann gesagt werden, dass das eine immer vom anderen lernen kann: Sei es die klassische Hochschulbildung von der für nicht traditionell Studierende und andersherum oder aber die qualitative Forschung von der quantitativen und umgekehrt.

Literatur

- Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungsschisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In D. Lemmermöhle & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse* (S. 93–116). Göttingen: Wallstein.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Debatte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 7–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühner, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München [u. a.]: Pearson Studium.
- Cendon, E. (2016). Lehrende und ihre Rollen. Theoretische Zugänge. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen – Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 3) (1. Aufl., S. 185–199). Münster: Waxmann.
- Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.) (2016). *Theorie und Praxis verzahnen – Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 3) (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Cendon, E., Mörth, A. & Schiller, E. (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen – Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 3) (1. Aufl., S. 201–221). Münster: Waxmann.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Revised edition. New York: Academic Press.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behaviour*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology, Volume 13* (S. 39–80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 224–238.
- Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium – DGWF (2010). *DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen am 14. Januar 2018 unter: https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf
- Drechsel, R. & Töbelmann, C. (1979). Erfahrungen mit dem Theorie-Praxis-Bezug. In U. Teichler & H. Winkler (Hrsg.), *Praxisorientierung des Studiums* (S. 485–492). Frankfurt/Main, New York: Campus-Verlag.

- Duong, S. & Püttmann, V. (2014). *Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten*. Arbeitspapier 177. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Abgerufen am 16. Dezember 2017 unter: http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf
- Elsholz, U. (2015). Überwindung der Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung? Bildungstheoretische, bildungspolitische und didaktische Herausforderungen. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (1. Aufl., S. 245–259). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Europäischer Rat (2000). *Lissabon – Schlussfolgerungen des Vorsitzes*. 23. und 24. März 2000. Abgerufen am 7. Januar 2018 unter: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm
- Flick, U. (2008). *Triangulation – Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist* (13), 673–685.
- Hippel, A. von & Tippelt, R. (2011). *Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung*. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (5. Aufl., S. 801–811). Wiesbaden: VS-Verlag.
- HRK (2016). *Gemeinsame Erklärung von BDA, DGB und HRK*. Juli 2016. Abgerufen am 12. Juli 2017 unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/beschaeftigungsfaehigkeit-von-hochschulabsolventinnen-und-absolventen-weiter-verbessern/>
- Jütte, W. & Schilling, A. (2005). Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum* (S. 136–154). Münster: Waxmann.
- Kaßbaum, B. (2017). Beruflichkeit und wissenschaftliche Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen – Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (1. Aufl., S. 195–210). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Abgerufen am 16. Dezember 2012 unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- Lind, G. (2014). *Effektstärken: Statistische, praktische und theoretische Bedeutsamkeit empirischer Befunde*. Universität Konstanz. Abgerufen am 12. September 2016 unter: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2014_Effektstaerke-Vortrag.pdf
- Mayer, H. O. (2009). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung* (5. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). ExpertInneninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarb. Aufl., S. 35–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pechar, H. & Wroblewski, A. (2000). Austria. The enduring myth of the full-time student: an exploration of the reality of participation patterns in Austrian universities. In H. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher Education and Lifelong Learning. International Perspectives on Change* (S. 27–47). Hoboken: Taylor and Francis.
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation: die Kunst, Experten zu managen*. Wien [u. a.]: Böhlau.
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörrh & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen – Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 3) (1. Aufl., S. 69–85). Münster: Waxmann.
- Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierter Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik (Psychologie, 42).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2014). *HRK-Fachgutachten „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“*. HRK-Projekt nexus. Abgerufen am 12. Juli 2017 unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbeuege.pdf
- Slowey, M. & Schuetze, H. G. (Hrsg.) (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Abingdon: Routledge.
- Strunk, G. (2005). Verwertbarkeit wissenschaftlichen Wissens als Qualitätskriterium? Rückfragen an die aktuelle Hochschul- und Forschungspolitik. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit* (S. 35–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Teichler, U. (2013). Hochschule und Arbeitswelt – Theoretische Überlegungen, politische Diskurse, empirische Befunde. In G. Hessler, M. Oechlse & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis* (S. 21–38). Bielefeld: transcript Verlag.
- Teichler, U. & Winkler, H. (1979). Aufgaben einer Zwischenbilanz zur Praxisorientierten Studienreform. In U. Teichler & H. Winkler (Hrsg.), *Praxisorientierung des Studiums* (S. 11–21). Frankfurt/Main, New York: Campus-Verlag.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 13 (2), 64–80.
- Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung – Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Drs. 3818–14: Darmstadt 11 04 2014.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297–333.
- Wolter, A. (2001). Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven. In U. Strate (Hrsg.), *Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik – Strukturentwicklung – Qualitätssicherung – Praxisbeispiele* (S. 138–152). Dokumentation der 30. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung in der Universität Leipzig, 20./21. September 2001. Regensburg: AUE Hochschule und Weiterbildung (Beiträge/Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, 39).
- Wolter, A. & Banscherus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung, Band 1 (S. 53–80). Münster, New York: Waxmann.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Auswirkungen der Struktur, des Zugangs und der Wirkung auf Auswahl des Experten, Interviewführung und Auswertung	212
Tab. 2	Hauptkomponentenanalyse Skala „Verwertbarkeit“ NTS	214
Tab. 3	Skalen lernerfolgsfördernde Faktoren Vergleich TS – NTS	215
Tab. 4	Einzelitems lernerfolgsfördernde Faktoren Vergleich TS – NTS	216
Tab. 5	Einflüsse lernerfolgsfördernder Faktoren auf motivationsrelevante Grundbedürfnisse NTS	217

Autorin

Dr.in Karolina Engenhorst leitet die Stabsabteilung Qualitätsmanagement der Hochschule München seit Mai 2017. Sie ist studierte Betriebswirtin und promovierte Erziehungswissenschaftlerin/Schwerpunkt Hochschulforschung. Eines der Kernergebnisse ihrer Dissertation dreht sich um Anrechnung und deren Stellenwert für den Lernerfolg nicht-traditioneller Studierender.

The Reflective Practitioner?

Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden

EVA CENDON

Abstract

Der vorliegende Beitrag nimmt die Perspektive von Weiterbildungsstudierenden in den Blick. Ausgehend von einer Längsschnittstudie mit Studierenden aus vier berufsbegleitenden, weiterbildenden Studiengängen an einer Universität für Weiterbildung wird erkundet, wie die Studierenden als berufserfahrene Praktiker_innen im Zusammenspiel von Studium und Beruf ihre Entwicklung wahrnehmen. Dabei wird das Konzept des *Reflective Practitioner* von Donald Schön (1983, 1987) als Basiskonstrukt unterlegt. In einem ersten Schritt werden die Studierenden genauer betrachtet: Welche akademischen und beruflichen Erfahrungen bringen sie mit, mit welchem Ziel und Verwendungszweck nehmen sie ihr Studium auf? Die Wahrnehmung der eigenen Entwicklung mit Fokus auf *Reflexion über Handlung* während des Studium wird im zweiten Schritt anhand von zwei Gruppendiskussionen, die mit allen Studierenden zu zwei Zeitpunkten im Verlauf des Studiums durchgeführt wurden, weiter erkundet. In einem dritten Schritt werden die Einschätzungen von ausgewählten Studierenden im Rahmen von nach Abschluss des Studiums geführten leitfadengestützten Interviews herausgearbeitet. Abschließend werden die Erkenntnisse an den Reflective Practitioner rückgebunden und in Bezug auf seine Erweiterung geprüft.

Schlagerworte: Reflective Practice, Reflexion, Weiterbildungsstudierende, Teilnehmendenforschung

Einleitung

Hochschulweiterbildung als intermediäres Feld ist an der Schnittstelle von Hochschule und Berufswelt angesiedelt. Diese hybride Stellung ist insbesondere herausfordernd für die Gestaltung von Lehr-/Lernsettings, die wissenschaftliches und theoretisches Wissen mit beruflichem und praktischem Wissen in Bezug setzen und damit auch den Studierenden, die vielfältige Erfahrungen ins Studium mitbringen, entsprechende Anschlussstellen bieten wollen. Dieser Verknüpfung von theoretischem und praktischem Wissen wurde in den letzten Jahren einiges an Aufmerksamkeit zuteil. Einerseits durch die Betrachtung der Verzahnung von Theorie und Praxis im Studium – dies stärker aus einer hochschulischen Perspektive (Cendon,

2016a; Cendon, Mörth & Pellert, 2016), andererseits durch einen Blick auf den Bezug zwischen Wissenschaftsorientierung und Beruflichkeit im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung (Baumhauer, 2017). Auch die grundlegende Frage nach dem Verhältnis der beiden Bezugssysteme Wissenschaft und Praxis und die daraus folgenden Konsequenzen für die wissenschaftliche Weiterbildung wird in den letzten Jahren häufiger gestellt (Pellert, 2016; Walber & Jütte, 2015). Wenn es aber darum geht, die „Dualität von Wissenschaft und Praxis“ (Walber & Jütte, 2015, S. 50) zu überwinden und die beiden Bezugssysteme als komplementär zueinander zu verstehen, so ist neben der entsprechenden Entwicklung und der hochschuldidaktischen Gestaltung von Lehre insbesondere die Perspektive der Weiterbildungsstudierenden von zentraler Bedeutung. Denn sie sind diejenigen, die sich in und zwischen den beiden Bezugssystemen Wissenschaft (oder Theorie) und ihrer eigenen beruflichen Praxis bewegen. Und sie sind auch diejenigen, die die Übersetzungsleistung zwischen den unterschiedlichen Wissens- und Handlungslogiken erbringen (müssen), um auf dieser Basis ihr professionelles Wissen und Handeln weiterzuentwickeln. Hier setzt der vorliegende Beitrag an, indem er die Perspektive der Weiterbildungsstudierenden in den Blick nimmt. Er leuchtet aus, mit welchen Erwartungen an beide Bezugssysteme Weiterbildungsstudierende ihr Studium beginnen, wie sie ihre Entwicklung während des Studiums wahrnehmen und wie sie nachdenkend, also reflektierend, Bezüge zwischen den Systemen herstellen. Und wie sie dabei eigene Perspektiven als Praktiker_innen einerseits und als Studierende andererseits miteinander in Verbindung bringen. Dabei wird das Konzept des Reflective Practitioner (Schön, 1983, 1987) als theoretisches Konstrukt unterlegt – es dient als Rahmung des Beitrags.

Das Konzept des Reflective Practitioner revisited

Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird sehr oft nur eindimensional als die Übersetzung von theoretischen Modellen und wissenschaftlichem Wissen in konkrete Berufsbezüge verstanden, also als Weg des Wissens aus der Hochschule hinaus, um dieses in der Praxis anzuwenden. Dass dieser Weg nicht zielführend ist und berufliche Praxis ihre eigenen Theorien hat, wurde schon in den 1970er-Jahren von den beiden Organisationsforschern Chris Argyris und Donald Schön herausgearbeitet, die sich mit Theorien der professionellen Praxis im Kontext organisationalen Lernens befasst haben (Argyris & Schön, 1974, 1978). Schön hat in seiner eigenen Forschung auf die *Professionals* selbst und ihr Handeln und Wissen in ihrer professionellen Praxis fokussiert (Schön, 1983, 1987). Schön kritisiert das Modell der technischen Rationalität, das sich auf einer Hierarchisierung zwischen Wissenschafts- und Praxissystem begründet und damit dem Wissenschaftssystem das Entwickeln von (allgemeinen) Theorien zuschreibt und dem Praxissystem das Anwenden dieser allgemeinen Theorien in der jeweiligen beruflichen Praxis. In der Konsequenz wird wissensbasiertes Handeln in der Praxis auf den Prozess des Problemlösens redu-

ziert, womit eine Trennung zwischen Mittel und Zweck, Wissen und Handeln sowie Forschung und Praxis vollzogen wird. Seine Kritik an dieser rein technischen Expertise von *Professionals* einerseits und an ihrer Unantastbarkeit andererseits hat ihn zu einer genaueren Betrachtung dessen geführt, wie *Professionals* in ihrer eigenen Praxis agieren, wie sie lernen und forschen und dabei Wissen und Handeln miteinander verbinden. Ausgehend davon entwickelt Schön eine neue Epistemologie der Praxis, als *Reflective Practice*. Technische Expertise ist immer begrenzt von Situationen, die durch Unsicherheit, Instabilität, Einzigartigkeit und Konflikte gekennzeichnet sind (Schön, 1983). Der für Schön zentrale Prozess des Gestaltens der professionellen Praxis ist das *Problem Setting*, das Feststellen einer problematischen Situation oder eines Problems. Problematische Situationen sind oft bestimmt durch konfligierende Werte und vielfältige Perspektiven. Praktiker_innen sind daher gefordert, die Rahmenbedingungen einer Situation zu beachten. Sie müssen die unterschiedlichen Perspektiven ordnen, auswählen und bewerten, um aus der problematischen Situation ein für sie bearbeitbares Problem zu konstruieren. Das heißt, es geht im ersten Schritt um das *Benennen* und das *Rahmen* des Problems (Schön, 1987). Damit vollzieht sich der Prozess des Problemlösens als entgegengesetzt zu dem vorherrschenden Modell der technischen Rationalität: „It is not by technical problem solving that we convert problematic situations to well formed problems; rather, it is through naming and framing that technical problem solving becomes possible“ (Schön, 1987, S. 5).

Schön identifiziert in der professionellen Praxis drei Typen des Zusammenspiels von Wissen und Handeln (Schön, 1983, 1987): *Knowing in Action* als Wissen in der Handlung, *Reflection in Action* als Reflexion in der Handlung und *Reflection on Action* als Reflexion über die Handlung.

Bei *Wissen in der Handlung* geht es um alltägliches Wissen in Handlungen, um Erkennen und um Urteile, die Praktikerinnen und Praktiker spontan fällen, ohne bewusst darüber nachzudenken. Schön bezieht sich dabei, Michael Polanyi (1985) folgend, auf implizites Wissen. Wesentliches Charakteristikum davon sind Routinen.

Komplexere Situationen hingegen erfordern ein Nachdenken während des Handelns. *Reflection in der Handlung* tritt dann auf, wenn Handlungen zu nicht erwünschten oder überraschenden Ergebnissen führen. Diese Überraschung führt zu einem Nachdenken darüber, was genau das Problem ist. Die Reflexion in der Handlung hat eine kritische Funktion, denn durch sie werden angenommene Strukturen des Wissens in der Handlung überprüft. Das kritische Nachdenken kann zu einer Restrukturierung von Handlungsstrategien führen, zu neuen Verständnissen von Phänomenen oder zu neuen Rahmungen von Problemen. Reflexion kann zu Experimenten führen, um diese neuen Annahmen oder Strategien zu testen oder Variationen für das eigene Handeln zu entdecken (Schön, 1987).

Reflexion in der Handlung ist für den Einzelnen oder die Einzelne nicht immer zugänglich oder beschreibbar. Wird jedoch über die Reflexion in der Handlung reflektiert, als *Reflexion über Handlung*, wird eine Form des Beschreibens möglich. Re-

flexion über Handlung kann ein systematisches Nachdenken über eine Handlung nach einem abgeschlossenen Projekt oder einer spezifischen Situation meinen, als eine in die Vergangenheit gerichtete Reflexion. Das Reflektieren über die hierdurch entstandene Beschreibung ist somit eine Form der Metareflexion. Schön konkretisiert dies folgendermaßen: „Through reflection, he [or she] can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of situations of uncertainty or uniqueness which he [or she] may allow himself [or herself] to experience“ (Schön, 1983, S. 61). So kann Reflexion über Handlung wiederum das zukünftige Handeln prägen. Reflexion über die Handlung ermöglicht eine systematische und kritische Überprüfung der eigenen professionellen Praxis und damit eine kontinuierliche Weiterentwicklung derselben. Das Konzept der *Reflective Practice* zeigt dadurch auch einen Zugang zu Forschung in den Professionen (Schön, 1983).

Wiewohl Schön für seine Forschung und seine zum Teil nicht sehr ausdifferenzierten Unterscheidungen kritisiert wurde (für einen Überblick siehe Moon, 1999), fand sein Konzept des *Reflective Practitioner* sowohl Eingang in die berufliche und betriebliche Bildung (Dehnbostel, 2013) als auch in die kritische Hochschulbildung (Barnett, 1990, 1992). Für letztere Perspektive hat Ron Barnett (1997, 2015) mit Bezug zum *Reflective Practitioner* ein Modell für das *kritische Sein* entwickelt, das darauf abzielt, Hochschulabsolvent_innen nicht nur als kritische Denker_innen, sondern vielmehr als kritische Personen zu sehen. Dabei sind es drei Formen von Kritizität, die Studierende im Laufe ihres Studiums entwickeln sollen: zum Ersten *kritisches Handeln* als äußerer Weltbezug, zum Zweiten *kritische Vernunft* in Bezug auf Ideen und Theorien und zum Dritten *kritische Selbstreflexion* in Bezug auf die innere Welt, also auf die eigene Persönlichkeit. Reflexion ist ein wesentliches Verbindungsglied in allen drei Formen der Kritizität, die kritische Selbstreflexion stellt dabei einen wichtigen Beitrag zur Identitätsentwicklung der Studierenden dar.

Die Perspektive der *Reflective Practice* und des *Reflective Practitioner* in die Auseinandersetzung mit erfahrenen Berufspraktiker_innen als Teilnehmende an wissenschaftlicher Weiterbildung einzubeziehen kann dabei helfen zu verstehen, wie sie als Studierende ihre Entwicklung im Wechselspiel von Theorie und Praxis wahrnehmen und erleben.

Methodisches Vorgehen und Setting

Die Längsschnittstudie, auf der dieser Beitrag fußt, wurde von 2012 bis 2015 durchgeführt und hatte zum Ziel, die Entwicklung und Reflexion aus der Perspektive berufsbegleitend Weiterbildungsstudierender zu explorieren. Folgende Forschungsfragen waren handlungsleitend: Wie zeigt sich Reflexion bei den Studierenden zu Beginn ihres Studiums? Wie entwickelt sie sich über den Studienverlauf? Wie nehmen die Studierenden sich selbst nach Ende des Studiums wahr? Neben den Motivationsschreibern der Studierenden wurden für diesen Beitrag zwei Gruppendiskussio-

nen (sechs Monate bzw. ein Jahr nach Studienbeginn) und vier leitfadengestützte Interviews mit ausgewählten Studierenden nach Abschluss des Studiums geführt und in die Analyse mit einbezogen. Die Auswertung erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010).

An der Studie nahmen 26 Studierende teil, 17 Frauen und 9 Männer in einer Altersspannbreite von 25–55 Jahren. Sie studierten in vier interdisziplinär angelegten berufsbegleitenden, weiterbildenden Masterstudiengängen in den Bereichen Bildung, Gesundheit sowie Wirtschaft und Management. Alle Studiengänge folgten einem einheitlichen Studienmodell im Blended-Learning-Format, bestehend aus der wiederholten strukturierten Abfolge aus Studienheften, mehrere Wochen dauernden Online-Einheiten (mit asynchronen und synchronen Lehr-/Lernsettings) sowie Präsenzseminaren (alle 3 Monate) und einem einwöchigen Fieldtrip (national oder international) (Cendon, 2017). In allen Studiengängen besuchten die Studierenden neben ihren jeweiligen fachlichen Modulen übergreifende Managementmodule gemeinsam mit Studierenden der anderen Studiengänge.

Die Studierenden – Hintergründe und Erwartungen

Wer waren nun diese Berufspraktiker_innen? Welche akademischen und professionellen Hintergründe haben sie? Und mit welchen Erwartungen und Zielen begannen sie ihr Studium?

Akademische und professionelle Hintergründe

Die Studierenden zeichnen sich durch unterschiedliche akademische Hintergründe und berufliche Erfahrungen aus. Ihre akademischen Hintergründe und Erfahrungen lagen zum Teil schon mehrere Jahre zurück und werden im Folgenden nachgezeichnet. 20 der 26 Studierenden verfügten über einen Hochschulabschluss: Acht Studierende hatten ein wirtschaftliches Studium absolviert, vier Studierende verfügten über einen naturwissenschaftlichen Studienabschluss, drei Studierende hatten ein rechtswissenschaftliches, je zwei Studierende ein technisches bzw. ein sozialwissenschaftliches und eine Studierende ein geisteswissenschaftliches Studium abgeschlossen. Dabei hielten sich Studierende mit Fachhochschul- und Universitätsabschluss in etwa die Waage. In Bezug auf den Abschlussgrad hatten acht Studierende einen Bachelorabschluss, die anderen Abschlüsse verteilten sich auf Magister, Diplom, Staatsexamen (Jura); eine Person verfügte über ein naturwissenschaftliches Doktorat. Sechs Studierende hatten kein abgeschlossenes Universitäts- oder Fachhochschulstudium und wurden über ein zweistufiges Eignungsprüfungsverfahren für Studierende ohne ersten Hochschulabschluss zum Studium zugelassen. Sie verfügten dennoch über akademische Erfahrungen: Vier davon hatten einen Abschluss der Verwaltungsakademie (VWA), und zwei Studierende hatten studiert, aber keinen Studienabschluss erworben.

Die Studierenden waren in sehr unterschiedlichen beruflichen Bereichen tätig: Diese reichten vom Automobilbereich, Banken- und Finanz- sowie Rechtswesen über Gesundheitswesen, Bildungssektor, IT und Software-Bereich bis hin zur pharmazeutischen Industrie. Zum Zeitpunkt ihres Studiums waren sie im öffentlichen Dienst, in Unternehmen, in großen oder kleinen Organisationen oder als Selbstständige tätig. Die Berufserfahrung der Studierenden in ihren jeweiligen Tätigkeitsbereichen zeigte eine Spannweite von 2 bis 30 Jahren. Insgesamt verfügte knapp die Hälfte aller 26 Studierenden über eine abgeschlossene Berufsausbildung, darunter alle sechs Studierende ohne ersten Hochschulabschluss als Teil der Zulassungsvoraussetzungen.

Erwartungen an das Studium und die berufliche Entwicklung

Was Studierende motiviert, ein berufsbegleitendes, weiterbildendes Studium zu absolvieren, und was sie davon erwarten, das heißt, wohin sie sich orientieren, ist immer noch einer der blinden Flecken in der Forschung zu Teilnehmenden an wissenschaftlicher Weiterbildung (Dittmann, 2016). Gerade dies ist aber in Hinblick auf Ziel und Verwendungszweck sowie auf die Haltung zum Studium von großer Bedeutung. So ergab eine Längsschnittstudie mit berufserfahrenen Studierenden der Open University in Großbritannien in den 1980er-Jahren, dass die Studierenden die zu Beginn formulierten Erwartungen auch im Studienverlauf beibehielten, um das Studium aus ihrer Sicht erfolgreich zu beenden (Beatty, Gibbs & Morgan, 1997). *Lernorientierung* in diesem Verständnis umfasst den komplexen Zusammenhang der von den Studierenden angestrebten Ziele mit ihren Haltungen und dem intendierten Verwendungszweck des Studiums (ebd.).

In der vorliegenden Längsschnittstudie wurde für eine Einordnung der Lernorientierungen eine inhaltsanalytische Analyse der Motivationsschreiben der Studierenden vorgenommen. Die Auswertung zeigte bei allen Studierenden konkrete Erwartungen an ihre berufliche Weiterentwicklung, dies in drei Ausformungen: (1) als *Position festigen*, i. S. einer Stärkung der beruflichen Position oder der Steigerung der eigenen Professionalität in dieser Position, (2) als Erwartung eines *beruflichen Umstiegs* durch die Erweiterung der beruflichen Perspektiven, beispielsweise durch einen neuen Tätigkeitsbereich innerhalb des aktuellen Unternehmens oder in einer anderen Branche, und (3) als Erwartung an einen *beruflichen Aufstieg*, der sich u. a. mittelfristig in der Übernahme einer Führungsposition zeigen sollte.

Die Erwartungen an das Studium untermauern die berufliche Orientierung der Studierenden. *Wissen zu erwerben* stand bei allen Studierenden im Zentrum: einerseits als Erwerb von neuem fachlichen und methodischen Wissen, andererseits als Vertiefen von bestehendem Wissen, anknüpfend an ein vorheriges Studium und das in der beruflichen Tätigkeit erworbene Wissen. Nicht zuletzt erwarteten sich einige Studierende eine theoretische Fundierung des beruflich erworbenen Wissens durch das Studium. Eine zweite Erwartung knüpfte sich bei der Hälfte der Studierenden an die *Nähe zur beruflichen Praxis*: Dies reichte von der Anwendung des Wissens in der eigenen beruflichen Praxis über eine praxisnahe oder praxisorientierte Wissensver-

mittlung im Studium, die Vorbereitung auf Führungsaufgaben durch das Studium sowie auf Management-Skills, die für die berufliche Praxis als bedeutsam wahrgenommen wurden. Die *Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit* sowohl in Bezug auf die eigene Person als auch in Bezug auf die berufliche Position stellte eine dritte Erwartungskategorie dar. Schließlich erhoffte sich ein Teil der Studierenden einen *Austausch* im Studium, vorrangig bezogen auf einen wechselseitigen Erfahrungsaustausch: einerseits mit den Mitstudierenden und andererseits mit den Lehrenden.

Insgesamt zeigt sich, dass das Interesse der Studierenden im Sinne einer Lernorientierung stark beruflich orientiert ist. Eine zentrale Zielsetzung war, sich für die weitere berufliche Tätigkeit zu qualifizieren und – für einen Teil der Studierenden – einen (vom Arbeitgeber) anerkannten Abschluss zu erreichen. Auch die persönliche Entwicklung und die akademische Orientierung sowie der Austausch als soziale Orientierung sind, den Motivationsschreibern folgend, im Kontext der beruflichen Orientierung zu finden. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Studierenden, Schön (1983, 1987) folgend, als *Reflective Practitioner* bezeichnen, da sie an ihr Studium die Erwartung knüpfen, ihr berufliches Wissen und Handeln weiterzuentwickeln.

Ankommen und erste Veränderungen erkennen

Die ersten Monate des Studiums gestalten sich für die Studierenden zum Teil als nicht ganz einfach, wie sie in der ersten Gruppendiskussion mit verschiedenen Aspekten zum Ausdruck bringen. Zum einen begründen sie es mit den sehr unterschiedlichen Anforderungen an die Tätigkeiten in Beruf und Studium: Während der berufliche Alltag von viel Kommunikation und Aktivität geprägt ist, benötigt das Studium Aufmerksamkeit und Konzentration für die fokussierte Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten. Eine Studierende mit 30 Jahren Berufserfahrung erläutert das folgendermaßen: *„Mein Beruf ist so, dass ich sehr im operativen Geschäft bin. Also ich bin permanent am Handeln, sage ich mal. Und durch das Studium musste ich wieder lernen, in Ruhe überhaupt mal wieder mir etwas durchzulesen. [...] Da musste ich erst einmal wieder hineinflinden, mit Muße oder auch mit Zielgerichtetheit mal wieder diese Studienhefte zu lesen“* (1. Gruppendiskussion MBA, 25).

Ein zweiter Aspekt ist der Umgang mit der Zeit für das Studium. Unter dem Begriff Zeitmanagement benennen die Studierenden Schwierigkeiten, ihre Zeit zum Studieren im Kontext von Beruf, Freizeit und Studium zu planen und zu bewältigen: *„Wie komme ich mit den wirklich massiven Aufgaben zurecht? Also zeitlich [...], weil inhaltlich sind das immer sehr anspruchsvolle Themen, die aber auch Spaß machen“* (1. Gruppendiskussion MBA-BKM-EPA, 2). Eine Studierende meint, dass sie schon einen Umgang damit gefunden hat: *„Es ist nicht mehr so ein großer Kraftakt. Auch dieser Kraftakt, irgendwohin zu gehen oder irgendwie anzufangen. Und [...] ich komme jetzt in so eine Routine jetzt ein bisschen rein“* (1. Gruppendiskussion MBA-BKM-EPA, 81). Einer Studierenden ist eine klare Einschränkung ihrer beruflichen Verfügbarkeit

gelingen: *„Also [...] ich kann meine Arbeit Arbeit sein lassen und gehe nach Hause und arbeite dann für mich. Das macht sehr zufrieden. Ich arbeite nicht mehr für meinen Arbeitgeber, und da habe ich eine Trennung. Ich habe das sonst nie geschafft“* (1. Gruppendiskussion MBA-BKM-EPA, 124).

Eine Verbindung von Studieninhalten mit beruflichen Themen wird von den Studierenden gesucht und gefunden. Dies reicht von einem ersten Wahrnehmen von Anwendungsmöglichkeiten in der eigenen beruflichen Praxis bis zum Erkennen beruflicher Themen in den Studieninhalten, wie es ein Studierender benennt: *„Und [...] wenn man an den Themen arbeitet [...], hat man doch trotzdem sehr, sehr oft das Gefühl, dass man Überschneidungspunkte sieht aus der Praxis und sofort bei den allermeisten Dingen [...] dann merkt: Okay, wie kann ich das eigentlich in der Praxis anwenden bzw. das, was dort steht, ist mir ja eigentlich in anderer Form in der Praxis schon begegnet“* (1. Gruppendiskussion MBA, 11). Eine Studierende nimmt eine erweiterte Perspektive auf ihr berufliches Umfeld auf Basis der Inhalte aus dem Studium ein: *„Ich habe die Ohren ganz anders offen und die Augen ganz anders offen. Die Dinge, die sonst nicht so zu meinem normalen Alltag gehört haben, die nehme ich jetzt mehr wahr und sehe sie mehr in dem Kontext von den Sachen, die ich jetzt hier aus den Studienheften lerne. [...] Also ich wachse in das Studienthema hinein, und es ist kein Auswendiglernen. [...] Sondern ich habe einfach Dinge, Strukturen aufgenommen und dann in meinen Alltag ganz stark integriert“* (1. Gruppendiskussion MBA, 10).

Das Selbstverständnis als Praktiker_in, die Studieninhalte immer mit Fokus auf die eigene berufliche Tätigkeit zu betrachten, ist ein Grundtenor der Studierenden. Eine Studierende bringt es folgendermaßen auf den Punkt: *„[...] ich brauche den Sinn in der Sache, und ich suche dadurch immer wieder die Anwendung. Also ich bin jetzt nicht der Akademiker oder Theoretiker, der sich freut, wenn er irgendeine theoretische Idee hat, sondern ich muss immer wissen: Für was ist das jetzt gut? Und das suche ich permanent. [...] Also ich bin immer wieder gefordert zu überlegen: Was soll das jetzt und was mache ich damit?“* (1. Gruppendiskussion MBA, 25).

In Bezug auf die eigenen beruflichen Strukturen und Prozesse beschreiben die Studierenden, dass sie mehr Klarheit erlangt haben und es ihnen gelungen sei, die Prozesse und die Strukturen in ihrem beruflichen Umfeld besser zu erkennen – im Unterschied zu vor dem Studium: *„Davor ist man vielleicht unbewusst so ein bisschen der Goldfisch in der Kugel, weil man das einfach gar nicht bemerkt oder gar nicht weiß, was um einen herum so passiert“* (1. Gruppendiskussion MBA-BKM-EPA, 12). Damit verbunden ist bei einigen Studierenden aber auch eine Unzufriedenheit damit, dass es aus der eigenen beruflichen Rolle heraus nicht möglich ist, bestimmte Strukturen und Prozesse zu verändern, und dass damit die Grenzen des eigenen beruflichen Handlungsspielraums deutlich werden: *„[...] also dieses Hinterfragen durch das Studium führt mich erst zu einer Unzufriedenheit“* (1. Gruppendiskussion MBA-BKM-EPA, 119). Zum Teil erfahren die Studierenden mit ihren Erkenntnissen und ihrem geschärften Blick im beruflichen Umfeld eine Ablehnung: *„Also das, was ich hier lerne und mitnehme, das wird dort abgelehnt. Ich will nicht sagen vollkommen [...]. Aber man sieht das sehr skeptisch. [...] Man stellt das sehr infrage und macht das auch teilweise run-*

ter. *Das ist natürlich für mich eine negative Erfahrung*“ (1. Gruppendiskussion CPL, 6). Zum anderen führt das Erkennen der Strukturen aber auch dazu, einen Umgang mit den gegebenen Rahmenbedingungen zu finden: *„Also [...] ich habe immer noch Ärger über Dinge, die nicht laufen. Vielleicht weil ich denke, sie sollten eigentlich anders laufen. Aber ich kann teilweise auch besser akzeptieren, warum manche Dinge nicht laufen können“* (1. Gruppendiskussion MBA-BKM-EPA, 88). Ein anderer Studierender beschreibt dies als Zuwachs von Handlungsoptionen: *„Ich entwickle mit dem Studium tatsächlich mehr Sicherheit und auch mehr Mut, Dinge einmal zu akzeptieren, aber auch tatsächlich einfach zu hinterfragen und besser zu verstehen, warum manche Dinge sind, wie sie sind“* (1. Gruppendiskussion MBA-BKM-EPA, 130).

Studierende benennen auch, dass die ersten Monate des Studiums sie persönlich verändert haben. Eine Studierende formuliert es als noch nicht final einzuschätzende Veränderung: *„Es verändert sich bei mir am Arbeitsplatz absolut viel. Ich arbeite strukturierter, mir fallen die Fehler auf, ich kann anders die Personalgespräche führen. Ich weiß nicht, ob das wirklich so ist. Ich bin verwundert. Ich kann es noch nicht ... ich bin noch nicht dabei, dass ich merke, was ist denn bei mir anders. Aber ich merke, dass die Menschen anders auf mich zugehen. Dass sie mich mehr anhören. Dass sie aufmerksamer sind. [...] Also das ist etwas, was ich ganz neu erlebe“* (1. Gruppendiskussion MBA-BKM-EPA, 6). Eine andere Studierende bezieht die Veränderung als gesteigertes Selbstwertgefühl auf den gelungenen Einstieg in das Studium: *„Ich bin selbstbewusster geworden. Ja einmal, weil ich aus dem Alltag ein bisschen herausgeholt bin. Ich bin jetzt auch schon über fünfzig Jahre alt, und ich finde das ganz normal, dass ich studiere. Auch wenn mein Umfeld sagt: ‚Ach wie toll, dass du das machst.‘ So nach dem Motto ‚in deinem Alter‘. [...] Diese Rückmeldung gibt mir trotzdem Selbstwertgefühl, und ich merke, dass [...] ich eigentlich ganz gut lernen kann, und es zeigt sich auch in meinen Noten. [...] Da bin ich ganz stolz darauf. Nicht dass ich damit hausieren gehe, das ist eher die Selbstbestätigung, dass es doch klappt“* (1. Gruppendiskussion MBA, 27).

Beobachten und verstehen wollen

In der zweiten Gruppendiskussion nach rund einem Jahr im Studium verschieben sich Wahrnehmungen der Studierenden im Hinblick auf das Studium und auf den Beruf.

Die Studierenden berichten, dass es ihnen gelungen sei, sich gut in das Studium einzufinden und für sie passende Lernstrategien zu entwickeln. Das wird einerseits daran erkennbar, dass sie für das Bearbeiten von Aufgaben Routinen entwickelt haben (2. Gruppendiskussion MBA, 81), ihnen zum Teil das Einschätzen des Umfangs von Aufgaben leichter fällt (2. Gruppendiskussion CPL, 126) und dass das Studieren einen eigenen Platz im Lebens- und Berufskonzept erhalten hat (2. Gruppendiskussion DRM, 28). Andererseits zeigt sich auch ein zielgerichteter Umgang mit dem Studienengagement zugunsten der Verwertungsinteressen in der eigenen Praxis, wie es eine Studierende beschreibt: *„Ja, ich bin ja schon eine ganze Weile in der*

Praxis und habe mich auf das Studium gefreut und auch drauf eingelassen, erst mal wieder in die Theorie zu gehen. Und jetzt merke ich, in die Theorie zu gehen kostet ganz schön Zeit, und gehe jetzt wieder mehr ins Praktikablere. Also ich gucke, was kann ich von der Theorie verwerten, ich muss nicht mehr hundertprozentig die ganze Theorie verstehen. Also ich will natürlich, aber ich kann so ein bisschen selektiver [...] lesen und gucken [...]. Ich gehe dann schneller in die Transformation“ (2. Gruppendiskussion MBA, 78).

Das Studium wird zunehmend zum Bezugspunkt für das eigene berufliche Handeln: Inhalte des Studiums werden als hilfreich angesehen, um die Probleme im eigenen beruflichen Kontext besser zu verstehen (2. Gruppendiskussion BKM, 33). Zum Teil zeigt sich auch eine stärkere Suchbewegung bezüglich der Verortung des neuen Wissens: *„Das heißt der Blick, der tut sich immer weiter auf. Und ich habe nicht das Gefühl, dass ich jetzt weniger weiß, sondern ich habe das Gefühl, ich weiß mehr, bin aber eher noch dabei, das alles so hundert Prozent zuzuordnen“* (2. Gruppendiskussion BKM, 17). Während das Verstehen der beruflichen Umgebung auf Basis der Inhalte und des erlangten Wissens im Studium für einige Studierende eine wichtigere Rolle spielt, so wird das Verbinden des Studiums mit der eigenen beruflichen Praxis von anderen auch als schwierig angesehen. Dabei spielen fehlende zeitliche Ressourcen in Studium und Beruf eine Rolle, wie eine Studierende beklagt: *„Und zum anderen [...] hat sich der Stundenplan sehr verdichtet, dass ich das Gefühl habe, mir bleibt gar nicht mehr so viel Zeit, über die Lerninhalte nachzudenken“* (2. Gruppendiskussion BKM, 19). Eine andere Studierende meint: *„Für mich ist eigentlich dieses Studium oder die Inhalte des Studiums immer präsent, [...] merke aber, dass mir immer wieder die Zeit fehlt, um da noch mal strukturiert an die Sache zu gehen“* (2. Gruppendiskussion BKM, 25). Die Vielfalt des neu erworbenen Wissens birgt auch Unsicherheitspotenzial. Eine Studierende formuliert es folgendermaßen: *„Was mich ein bisschen nachdenklich stimmt, ist, dass ich teilweise denke, ich bin nicht mehr so gut, wie ich es dachte. [...] Ich weiß nicht, woran das liegt, ob das damit zusammenhängt, dass man zu viel gelesen hat und einfach gar nicht weiß, wie man das alles unter einen Hut bringt“* (2. Gruppendiskussion BKM, 15). Ein anderer Studierender erkennt seine Lücken und sein Nichtwissen: *„Und das hat mir geholfen, einfach auch mal mich selbst zu erkennen, also die eigenen Grenzen auch zu erkennen, das ist für mich sehr, sehr wichtig“* (2. Gruppendiskussion CPL, 95).

Im Hinblick auf berufliche Strukturen und Prozesse benennen die Studierenden ein stärkeres Beobachten und Verstehenwollen von Personen, Prozessen und Strukturen: *„Das heißt, dass ich doch langsamer geworden bin in meinem täglichen Tun und eher doch mal nachdenke, bevor ich dann weiterhandle oder reagiere oder agiere. Also das heißt, ich bin einfach nachdenklicher geworden. Also auch im Unterricht merke ich, dass ich die Menschen eher beobachte, nicht mehr so schnell bin. Ich kann das aber noch nicht einordnen, das verunsichert mich teilweise eher etwas, weil ich mich früher selbst, wenn ich mich reflektiert habe, als sicherer empfunden habe“* (2. Gruppendiskussion BKM, 15). Eine andere Studierende beschreibt, dass sie weniger hinterfragt, aber mehr beobachtet: *„Bezüglich Reflexion habe ich auch bei mir gemerkt, dass es nicht nur das typische Hinterfragen ist, sondern ich beobachte auch viel mehr: Leute, Verhaltenswei-*

sen, Arbeitsweisen, Prozesse, also es ist nicht nur die Reflexion an sich, sondern auch, dass ich auch mehr versuche, mit offeneren Augen durch die Arbeitswelt zu gehen und meine Mitmenschen zu betrachten und auch ihre Arbeitsweisen, was vorher nicht so der Fall war“ (2. Gruppendiskussion CPL, 46).

Die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Beruf ist in der zweiten Gruppendiskussion bei den Studierenden sehr präsent und wird zu großen Teilen vor dem Hintergrund des von allen besuchten Kurses zu Führungskompetenz¹ thematisiert. Die Studierenden beziehen sich dabei zum einen auf sich selbst und ihre eigene Person, erweitern zum anderen den Blick aber auch auf Beziehungen zu anderen Personen und nicht zuletzt auf ihre eigene Position in ihren beruflichen Kontexten.

Eine zentrale Veränderung, die die Studierenden aller Studiengänge formulieren, ist ihr gestiegenes Selbstvertrauen. Dies zeige sich durch mehr Selbstbewusstsein im Auftreten, mehr Sicherheit bei der Arbeit (2. Gruppendiskussion CPL, 122, 124), ein besseres Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und ein besseres Einschätzen dieser (2. Gruppendiskussion CPL, 99). Eine weitere Veränderung zeigt sich in einer klareren Zielorientierung in Bezug auf die eigenen beruflichen Vorstellungen und das Durchsetzen derselben: „Bei mir habe ich gemerkt, [...] dass ich eine bessere Vorstellung von meiner Zukunft habe. Oder was ich möchte, was ich beruflich möchte. Und das dann auch konsequent verfolge. Und mir auch die Projekte aussuche, die ich gerne machen würde. Das war vorher nicht so, vorher habe ich halt alles genommen. Und habe mich auch nicht getraut zu sagen, dass ich etwas vielleicht nicht machen würde, und das ist auf jeden Fall anders“ (2. Gruppendiskussion CPL, 103).

Das Einnehmen einer Vogelperspektive, als Distanz nehmen zu sich selbst im Sinne der Selbstreflexion, spielt in den Aussagen der Studierenden auch eine wichtige Rolle: „Man hat es ja vielleicht unterbewusst reflektiert, aber es ist jetzt auch sehr oft in irgendwelchen Situationen in der Arbeit oder auch im Studium, dass man eigentlich sich wirklich häufig reflektiert. Und noch mal das Ganze aus der Vogelperspektive wahrnimmt, und das ist wirklich eine sehr, sehr wichtige Eigenschaft, um auch Personen zu verstehen“ (2. Gruppendiskussion MBA, 29). Eine andere Studierende betont dabei das Aussteigen aus einer Situation und das In-sich-Gehen: „Also erst mal, dass man sich halt rausnimmt erst mal und dann so abwartet, vielleicht das auch einfach das mal setzen lässt. [...] Man kann ja trotzdem seine Position behalten, aber dass man wirklich sich rausnimmt und abwägt und ja Für und Wider sozusagen für sich findet. Vielleicht auch versucht, das Gegenüber zu verstehen oder so und dann erst handelt“ (2. Gruppendiskussion MBA, 70). Damit verbunden ist auch die Fähigkeit, sich in die Perspektive anderer Personen hineinzusetzen: „[...] dieses durchdachtere Handeln in Krisensituationen. Also das ist eine ganz wichtige Sache [...], dass man sich noch mal in diese Person hineinversetzt“ (2. Gruppendiskussion MBA, 68).

1 Im Kurs Führungskompetenz verfassen die Studierenden u. a. ein Führungstagebuch, in dem sie zwei selbst erlebte Führungs- und Geführtensituationen beschreiben. Zu diesen verfassen sie zu einem späteren Zeitpunkt einen kritischen Kommentar (Cendon, 2016b).

Die Beziehung zu anderen, zu Vorgesetzten und Kolleg_innen ist ein weiterer Aspekt, in dem die Studierenden eine Weiterentwicklung als Person wahrnehmen: „Also [...] gerade mit direkten Vorgesetzten [...] fallen einem jetzt eher Dinge auf [...]. Und [...] denkt man mehr drüber nach und hinterfragt das dann auch kritischer [...]. Also man ist aufmerksamer, wachsamer und hinterfragt es mehr und nimmt es nicht so als gegeben hin“ (2. Gruppendiskussion MBA, 31). Eine Studierende berichtet von einem beharrlicheren Umgang mit ihrem Umfeld: „[...] dass ich dezidierter und mehr insistierend in die Diskussion mit meinem Chef gehe und auch mit den Kollegen, das war ja vorher nicht so gewesen. Jetzt habe ich da mehr Selbstbewusstsein“ (2. Gruppendiskussion MBA, 85).

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Bewertung der eigenen Position im organisationalen Gefüge, wie es ein Studierender erläutert: „Ich konnte mich selber besser einordnen, wie meine Stellung jetzt bei uns im Team ist oder gegenüber von meinem Vorgesetzten“ (2. Gruppendiskussion CPL, 57). Die Einschätzung der eigenen Einordnung in die organisationalen Strukturen und Kulturen schließlich erlaubt, mit den gegebenen Rahmenbedingungen entsprechend umzugehen: „Ich habe auch durch den Austausch mit den anderen Mitstudenten gemerkt, es gibt ungeschriebene Gesetze, die in allen Organisationen gleich sind. [...] Und das war für mich sehr wichtig, weil ich dadurch gelassener geworden bin [...], dass sich da Interessen gegenüberstehen, die man vielleicht nicht offen aussprechen kann. [...] Das war für mich persönlich [...] sehr wichtig, das zu erkennen“ (2. Gruppendiskussion CPL, 118).

Was bleibt? Der Blick zurück und nach vorne

Wie nehmen sich die Studierenden nach Abschluss ihres Studiums wahr? Was haben sie für ihre berufliche Weiterentwicklung – als die zentrale Orientierung, mit der sie das Studium begonnen haben – mitgenommen? Die Analyse der leitfadengestützten Interviews mit vier Studierenden erfolgt entlang den von den Studierenden zu Beginn genannten Themen: Wissen erwerben, Nähe zur beruflichen Praxis, Austausch mit Mitstudierenden und Lehrenden und Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit.

In Bezug auf das Wissen erwerben formulieren die Studierenden u. a. mit Bezug zur Master-Thesis, dass sie gelernt haben, sich neue Themen und Inhalte eigenständig zu erschließen. Im Kontext der Master-Thesis wird dies als nicht ganz einfach wahrgenommen (Student_in BKM, CPL): „Da musste man ja wirklich dann ganz alleine arbeiten, weil da niemand mehr irgendwann gedanklich mitkommen konnte. Und das, das war ein sehr, manchmal sehr schwerer Weg“ (Student_in BKM, 4). Dass die Studierenden im Studium gelernt haben, sich Themen eigenständig zu erarbeiten, ermöglicht ihnen, selbiges auch in der eigenen beruflichen Praxis zu tun, und gibt ihnen zudem das Selbstvertrauen, dies auch zu schaffen. Ein Studierender formuliert das folgendermaßen: „Ich bin ruhiger geworden, gelassener, weil ich einfach auch weiß, was ich kann. Ich weiß aber auch, was ich nicht kann, und das ist auch sehr wichtig“ (Student_in CPL, 36).

Für die Studierenden zeigt sich in der Rückschau die *Nähe zur Praxis* auf unterschiedlichen Ebenen: Zum einen haben konkrete Themen des Studiums wie etwa Change Management oder Führung schon während des Studiums dabei unterstützt, die Prozesse in der eigenen Praxis zu verstehen und auch bewusst zu gestalten (Student_in MBA). Zum anderen hat das Studium auch dazu beigetragen, dass die Studierenden in ihrer Praxis strukturierter agieren und ihre beruflichen Aktivitäten besser priorisieren (Student_in BKM, CPL).

Die *Mitstudierenden* werden in der Rückschau als das wesentliche Gegenüber im Studium sowohl für den fachlichen als auch den sozialen *Austausch* wahrgenommen. So formuliert eine Studierende: *„[...] wir waren einfach eine tolle Studiengruppe [...]. Wir haben ja immer, ständig haben wir zusammengearbeitet. Und wir haben uns ständig unterstützt, wir haben uns bei Hausarbeiten unterstützt, wir haben uns ausgetauscht, wir haben uns geholfen, also das war schon sehr, sehr intensiv ... also ein sehr intensives Arbeiten, manchmal jeden Tag. Und das, denke ich, hat unheimlich viel geholfen, und was mir auch das Ganze gezeigt hat, ist, dass man im Team einfach viel mehr erreichen kann als alleine. Und dass das Team einfach auch viel Sicherheit gibt [...], das finde ich auch wichtig“* (Student_in BKM, 4). Die Mitstudierenden sind zum einen die Gruppe, die Halt im Studium, Unterstützung und positives Feedback gibt (Student_in BKM), zum anderen sind sie aber auch die diejenigen, die – durch ihre unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkte und Branchen und die damit verbundenen verschiedenen Perspektiven (Studentin_in BKM, CPL, MBA) und Strukturen, in denen sie tätig sind (Student_in MBA) – ein Voneinanderlernen, aber auch ein Einnehmen neuer Perspektiven auf die eigene Praxis ermöglichen. Der Austausch dauerte zum Teil über das Ende des Studiums hinaus an (Student_in BKM, CPL, MBA). Ein Studierender beschreibt den Entwicklungsprozess als Gruppe folgendermaßen: *„[...] aus einer Zweckbeziehung ist da durchaus auch so etwas wie [...] eine fachliche und eine mit persönlicher Freundschaft verknüpfte Beziehung entstanden“* (Student_in CPL, 18).

Auch die *Lehrenden* werden im Rückblick als wichtig für die eigene Entwicklung wahrgenommen. Es sind vor allem die Vielfalt der Lehrenden und ihre unterschiedlichen Zugänge und Lehrstile, die je nach eigenen Bedürfnissen als hilfreich für die eigene Entwicklung erlebt werden. Lehrende werden als wichtige und anspornende kritische Feedbackgeber_innen gesehen (I11), aber auch als Personen, von denen man lernen konnte (Student_in BKM, CPL, MBA). Eine Studierende sieht die Lehrenden in der Rückschau v. a. als unterstützende Partner_innen im Lernprozess *„[...] es sind alles aufgeschlossene, kommunikative, unterstützende Partner gewesen, jeder auf seine Art und Weise“* (Student_in MBA, 16).

Das zentrale Thema in der Rückschau auf das Studium ist für die Studierenden die *Weiterentwicklung als Persönlichkeit* im beruflichen Kontext. Diese Weiterentwicklung wird als gestärktes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen thematisiert, verbunden mit einer beruflichen Klarheit und Zielorientierung (Student_in BKM, CPL, MBA). Das zeigt sich einerseits in einem klaren Formulieren der eigenen Ziele gegenüber anderen (Student_in BKM) und andererseits in bewusster getroffenen Ent-

scheidungen (Student_in MBA) sowie einem forscheren Auftreten gegenüber Höhergestellten im beruflichen Umfeld und einem gelasseneren Umgang sowohl mit Hierarchien (Student_in BKM) als auch mit beruflichen Herausforderungen (Student_in CPL). Das kritische Hinterfragen des eigenen Standpunktes und das Einnehmen einer Vogelperspektive sind weitere wichtige Aspekte, die die Studierenden in Bezug auf die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit benennen (Student_in CPL, MBA). Dazu gehört auch, sich Zeit zum Nachdenken zu nehmen, sich andere Meinungen einzuholen (Student_in CPL), andere Perspektiven einzunehmen sowie seine eigenen (alten) Wege und Routinen zu hinterfragen und neue Wege zu suchen (Student_in MBA).

Von der Reflective Practice zum kritischen Sein

Was hat das Studium aus den Studierenden gemacht – oder besser: Was haben die Studierenden aus dem Studium gemacht? In einer ersten Zusammenschau der Ergebnisse lassen sich vier Entwicklungslinien der Studierenden nachzeichnen: Zum Ersten führte sie der Anspruch, durch das Studium Wissen erwerben zu wollen, zum eigenständigen Erschließen von Themen, sowohl im akademischen als auch im beruflichen Kontext. Zum Zweiten führte ihre Erwartung, konkrete Methoden und Skills für die Praxis zu erlernen, zu einem strukturierten Vorgehen in unterschiedlichen beruflichen Kontexten. Zum Dritten führte der Austausch mit ihren Mitstudierenden vom Erfahrungsaustausch zum Erschließen anderer Perspektiven und dazu, über den eigenen professionellen Tellerrand zu sehen. Und schließlich führte die Erwartung an eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit im Verlauf ihres Studiums zu einer intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst, ihren Stärken, Schwächen und Grenzen, aber auch mit ihren professionellen Beziehungen und mit den organisationalen Strukturen, in denen sie sich bewegen.

Die *Reflective Practice* stellt einen wichtigen Ansatzpunkt für das Herstellen von Bezügen zwischen der beruflichen Praxis und der Theorie dar. Doch die Beschreibungen und Einschätzungen der Studierenden gehen darüber hinaus. Sie zeigen ein Maß an kritischer Auseinandersetzung nicht nur mit ihrer beruflichen Welt, sondern auch mit sich selbst und dem Wissen, das sie sich angeeignet haben. Dies deutet auf das eingangs dargestellte Verständnis von *kritischem Sein* hin: als *kritisches Handeln*, in dem Reflective Practice ein zentraler Aspekt ist – sowohl bezogen auf die akademische als auch auf die professionelle Welt, als *kritische Vernunft* in Bezug auf Theorien und systematisches Wissen und als *kritische Selbstreflexion* auf sich selbst als Person. Im Rückbezug auf die von den Studierenden wahrgenommenen Entwicklungen im Studium und in ihrem beruflichen Umfeld lässt sich daraus ableiten, dass der *Reflective Practitioner* einen Einstieg in das Studium ermöglichte – die Reflexion durch das In-Bezug-Setzen von Studium und beruflicher Tätigkeit hat sie aber weit darüber hinaus geführt.

Literatur

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. Maidenhead and New York: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education. Total Quality Care*. Buckingham and Bristol: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education. A Critical Business*. Buckingham and Bristol: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Barnett, R. (2015). A Curriculum for Critical Being. In M. Davies & R. Barnett (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (S. 63–76). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Beaty, L., Gibbs, G. & Morgan, A. (1997). Learning orientations and study contracts. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Hrsg.), *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (S. 72–86). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Cendon, E. (2016a). Bridging Theory and Practice. Reflective Learning in Higher Education. In W. Nuninger & J.-M. Châtelet (Hrsg.), *Handbook of Research on Quality Assurance and Value Management in Higher Education* (S. 304–324). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-0024-7
- Cendon, E. (2016b). Die Rolle der Reflexion in der Weiterbildung. In M. Schönebeck & A. Pellert (Hrsg.), *Von der Kutsche zur Cloud – globale Bildung sucht neue Wege. Das Beispiel der Carl Benz Academy* (S. 251–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Cendon, E. (2017). Studienmodelle mit Schwerpunkt Blended Learning. In K. Armbrorst-Weihs, C. Böckelmann & W. Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit* (S. 83–94). Münster: Waxmann.
- Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.) (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Dehnbostel, P. (2013). Reflexive Handlungsfähigkeit im Kontext moderner Beruflichkeit. In E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 49–62). Münster: Waxmann.
- Dittmann, C. (2016). *Mit Berufserfahrung an die Hochschule: Orientierungen berufsbegleitend Studierender im MINT-Bereich*. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development. Theory and Practice*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen: Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen* (S. 69–87). Münster: Waxmann.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 49–64). Wiesbaden: Springer VS.

Autorin

Prof.in Dr.in Eva Cendon ist seit 2019 Professorin für wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik an der FernUniversität in Hagen. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen u. a. Reflexion und Reflexivität in Lehr-Lernprozessen sowie die Rollen von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung.

Empirische Forschung als Fundament gelingender Bedarfs- und Zielgruppenanalysen für wissenschaftliche Weiterbildungsformate sowie als Gestaltungselement teilnehmendenorientierter Lernsettings

FRANK UNGER, ULI SANN

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird die Bedeutung der empirischen Forschung im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildungsformate beleuchtet. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf Überlegungen zum Nutzen und zur konkreten Umsetzung von Bedarfs- und Zielgruppenanalysen. Darüber hinaus wird auch auf die Gestaltung von teilnehmerorientierten Lernsettings auf Basis empirischer Erkenntnisse der Erwachsenenbildungsforschung sowie die Ableitung entsprechender didaktischer Impulse aus Bedarfs- und Zielgruppenanalysen zur Anpassung an eine konkrete Teilnehmendengruppe eingegangen. Schließlich wird die Verbindung von Bedarfsanalysen mit darauf aufbauenden Prozess- und Wirksamkeitsevaluationen hergestellt und als ein vielversprechender Ansatz zur weiteren Entwicklung einer praxisrelevanten Weiterbildungsforschung betrachtet. Die allgemeinen Überlegungen zu den drei betrachteten Bereichen 1. Bedarfs- und Zielgruppenanalyse als Voraussetzung der Teilnehmendenorientierung, 2. Planung und Durchführung von teilnehmendenorientierten Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung und 3. Überprüfung der Wirkung von Weiterbildung und deren Gelingensbedingungen werden anhand von Beispielen empirischer Erhebungen und didaktischer Konzeptionen veranschaulicht, die innerhalb des Projekts „Fulda Bildet Lebensbegleitend“ (FuBiLe) am Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung durchgeführt wurden, das im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wurde.

Schlagnworte: Bedarfsanalyse, Zielgruppenanalyse, Teilnehmendenorientierung, Didaktik der Erwachsenenbildung, wissenschaftliche Weiterbildung

1 Empirische Forschung im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung

1.1 Die Bedeutung teilnehmendenorientierter wissenschaftlicher Weiterbildung für den Praxistransfer wissenschaftlicher Inhalte und Verfahrensweisen

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung nehmen sowohl hinsichtlich inhaltlicher Diversität als auch im Sinne unterschiedlichster didaktischer Angebotsformen in den letzten Jahren spürbar zu. *„Als eine der Kernaufgaben der Hochschulen – so zeigen neuere Entwicklungen – findet wissenschaftliche Weiterbildung ihren Platz als gleichberechtigte Aufgabe neben der Forschung und wird im Zusammenspiel mit dem grundständigen Studium zu einem selbstverständlichen Teil der akademischen Lehre“* (Graeßner, Bade-Becker & Gorys, 2011, S. 543). Obgleich *nennenswerte* Zunahmen von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung, vor allem im internationalen Vergleich, noch eher die Ausnahme darstellen (Wolter, 2016), gibt es über deren Bedeutung und Notwendigkeit in der bildungspolitischen Diskussion wenig Kontroversen. Dies belegen aktuelle Initiativen, durch die die Öffnung der Hochschulen im Sinne der Förderung und Begleitung lebenslanger Lernprozesse entsprechende politische Unterstützung erfährt (Wolter, 2017).

Hervorzuheben ist insbesondere der Vorbildcharakter der wissenschaftlichen Wissensproduktion: Während *„das Alltagsbewusstsein mit Routinen arbeitet [...], kann es bei bestehenden Handlungszwängen nur begrenzt auf Reflexion umschalten“* (Schüle & Reitze, 2005, S. 19 ff.). Stehen im beruflichen Alltag häufig automatische bzw. intuitive Denk-, Urteils- und Entscheidungsprozesse im Vordergrund, sind für eine nachhaltige Problemlösung in den meisten Praxiskontexten in der Regel reflektierende Denkprozesse unverzichtbar (Kahneman, 2012; Edelmann & Wittmann, 2012, S. 212 ff.; Mandl & Kopp, 2006, S. 118 ff.). Ein wissenschaftsbasiertes Scientist-Practitioner-Modell, das die Beteiligten als hypothesenbildende und überprüfende Forschende in eigener Sache ernst nimmt, problemorientiertes Lernen fördert und damit Theorie mit Praxis verbindet, kann lebenslange Lernprozesse nachhaltiger gestalten als rein wissenschaftliche oder Fähigkeiten trainierende Weiterbildungsarrangements (Pellert, 2016; Mandl & Kopp, 2006, S. 118 ff.). Hierdurch wird ebenso der Erwerb (neuer) Handlungskompetenzen zielgerichtet gefördert (Wahl, 2013, S. 212). Auch wenn die Hochschulpolitik in den letzten Jahren dem international bereits stärker ausgeprägten Trend der Zielgruppenorientierung bei der Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote folgt (Wolter, 2016) und damit zunehmend nachfragebezogener agiert, hebt sich die wissenschaftliche Weiterbildung (auch von der Mehrzahl privatwirtschaftlicher Angebote) durch die Rolle einer wissenschaftlichen Arbeitsweise und insbesondere durch die empirische Fundierung positiv ab. Inhalte nach „State of the Art“ lassen sich nur in Kenntnis des aktuellen Forschungsstandes des jeweiligen Fachgebiets auswählen und vermitteln (Graeßner et al., 2011, S. 551 f.). Im Sinne einer Bewältigung und möglicher Lösungen tatsächlicher Praxisprobleme von Weiterbildungsteilnehmer_innen ist ein wesentlicher Vorteil einer

wissenschaftlichen Weiterbildung auch ihre Basis in unabhängiger Forschung. Im Vergleich mit privatwirtschaftlichen Anbietern lässt sich eher auch auf solche den Teilnehmenden unter Umständen zunächst weniger angenehme, aber für eine zielführende Lösungsstrategie bedeutsame Sachverhalte und Handlungsformen rekurren (Sann, Pfeffer & Unger, 2016) – ohne die notwendige Teilnehmendenorientierung zu vernachlässigen (Tippelt & Kadera, 2014, S. 468 ff., 473). Dies ist insbesondere auch aufgrund der weitverbreiteten Tendenzen zu oberflächlichen Entscheidungsprozessen (Kahneman, 2012; Thaler & Sunstein, 2008) bzw. zur Vermeidung von Verantwortungsübernahme selbst bei Entscheidungsträgern relevant (Gigerenzer, 2014). Der Umgang mit Vermeidungsstrategien von Weiterbildungsteilnehmer_innen ist immer dann von Bedeutung, wenn es um den Anstoß von – normalerweise kaum ohne kognitive Anstrengung erreichbaren – Verhaltens- oder Einstellungsänderungen geht. Somit bilden externe Veränderungsimpulse (i. S. v. Außensteuerung) und die Selbststeuerung der Teilnehmenden (i. S. v. Innensteuerung) die beiden Seiten eines wirkungsvollen Lehr-Lern-Arrangements in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 215 ff.). Demnach kann eine Orientierung an explizit geäußerten Erwartungen von potenziell Teilnehmenden – die diesen aufgrund einer höheren kognitiven Verfügbarkeit (Kahneman, 2012) zunächst zugänglicher sind – unterschieden werden von einer Orientierung an persönlichen Entwicklungsvorstellungen der Teilnehmenden, die häufig erst nach einem intensiveren Reflexionsprozess geäußert werden. Dies findet dann ggf. bereits im Rahmen eines entsprechenden Weiterbildungssettings statt und kann durch wertschätzende Herausforderungen und positive Erfahrungsmöglichkeiten mit Selbstöffnung unterstützt werden. Um jedoch Berufstätige und insbesondere nicht traditionell Studierende für Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu gewinnen, müssen (neben den bereits skizzierten Vorteilen der Hochschulweiterbildung) besondere Vermittlungsformate und Organisationsformen eingesetzt werden, die der Heterogenität und den unterschiedlichen Bedarfen dieser Personen (z. B. Arbeitszeiten, Betreuungsverpflichtungen) entsprechen (Wolter, 2016), was unweigerlich zu einer zunehmenden Nachfrageorientierung führt. Daher ist insbesondere auch im Kontext von Hochschulweiterbildung neben den wissenschaftlich fundierten Inhalten und (meist eher allgemeinen) Bedarfserhebungen eine zielgruppenorientierte Didaktik sowie eine teilnehmerzentrierte Vorgehensweise unabdingbar.

1.2 Empirische Lern- und Zielgruppenforschung im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung

Den umfangreichen Erkenntnissen zum Lernen Erwachsener und dem didaktischen Grundsatz folgend, dass die Teilnehmer einbeziehende Lehr-/Lernmethoden in der Erwachsenenbildung insgesamt eine höhere Behaltensquote und bessere individuelle Kompetenzentwicklung bedingen sowie motivationsfördernd wirken (Tippelt & Kadera, 2014; Siebert, 2010, 2009), sind entsprechende Bedarfs- und Zielgruppenanalysen sowie daraus folgende teilnehmendenorientierte Aufbereitungen der Inhalte zentrale Voraussetzungen verbesserter Weiterbildungsangebote – auch in der

Hochschulweiterbildung (Rummler, 2010, S.63, 83 ff.; Böss-Ostendorf & Senft, 2010). Dies bedeutet, dass eine entsprechende Vielfalt von passgenauen Lernangeboten zur Verfügung steht, die Lernen als erfahrungsbasierten, individuellen, selbstgesteuerten, aktiven und emotionalen Prozess verstehen (Tippelt & Kadera, 2014, S.473 ff.; Nolda, 2012; Mandl & Kopp, 2006). Zudem sollten die bereits vorhandene Kompetenzen der Teilnehmenden sowie deren Bedürfnis nach Autonomie und sozialem Anschluss berücksichtigt werden (Tippelt & Kadera, 2014, S.473 ff.; Deci & Ryan, 2000). Ebenso wie in der schulischen und hochschulischen Lehre (Sann & Preiser, 2017) spielen Emotion und Motivation der Lernenden in der Erwachsenenbildung und demzufolge auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine bedeutende Rolle (Mandl & Kopp, 2006), insbesondere wenn tatsächliche Entwicklungs- oder Veränderungsprozesse aufseiten der Teilnehmenden angezielt werden.

Hinzu kommt die in der Erwachsenenbildung gut belegte Tatsache, dass die (erfolgreiche) Teilnahme an Angeboten von sozialen (u. a. soziale Herkunft, Geschlecht, Bildungsstand, Lebensplanung) wie psychologischen Faktoren (Vertrauen, Relevanz, Zeitwänge, Kosten etc.) abhängt (Nolda, 2012, S.73 ff.; Friebe, Epskamp, Knobloch, Montag & Toth, 2000). Neben den soziodemografischen Voraussetzungen können auch (anlassbezogene) empirische Forschungsansätze weitere Hinweise für die Planung und Umsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung liefern. Die dafür notwendigen Analysen werden jedoch nur unzureichend und eher am Ende eines Angebots erhoben, was eine angemessene methodisch-didaktisch wie teilnehmerorientierte Planung des Angebots nicht unterstützt. Dies kann auch auf den Bereich der Hochschulweiterbildung übertragen werden (Wolter et al., 2016, S.21; Kondratjuk & Schulze, 2016, S.13). Wenn Hochschulweiterbildung teilnehmendenorientierte Konzepte entwickeln möchte, können empirische Forschungserkenntnisse, die im Vorfeld erhoben wurden, wertvolle Impulse zur Gestaltung geben. Forschung im Kontext der Hochschulweiterbildung wirkt an dieser Stelle doppelt: Sie liefert einerseits wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu Bedarfs- und Zielgruppenfragen und dient andererseits auch als Gestaltungsgrundlage von teilnehmendenorientierten Lernsettings. In Verbindung mit einer praxisorientierten Implementations- und Evaluationsforschung wird eine Optimierung der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung möglich, während gleichzeitig praktisch relevante Wirkfaktoren und Gelingensbedingungen näher beleuchtet werden können. Bei der Erhebung von Effekten wird dabei immer noch kaum auf die Operationalisierung aussagekräftiger Variablen geachtet. Zwar ziehen 85 % der Weiterbildungsteilnehmenden eine positive Nutzenbilanz einer Teilnahme (Seidel & Hartmann, 2011, S.192, zit. nach Kuper & Schrader, 2013, S.12), jedoch bleiben subjektive Nutzeneinschätzungen problematisch, da sie *„nicht eindeutig mit den objektiv feststellbaren Effekten von Weiterbildungsbe- teiligung korrespondieren und aufgrund sozialpsychologischer Einflüsse – wie etwa der Vermeidung kognitiver Dissonanzen – positiv verzerrt sind“* (Schreiber, 1998, zit. nach Kuper & Schrader, 2013, S.12). Kirkpatrick (1998) unterscheidet in seinem Ebenen-

modell vier verschiedene Arten von Weiterbildungseffekten.¹ „Reactions“ beziehen sich auf die Zufriedenheit der Teilnehmenden sowie deren Nutzeneinschätzung. „Learnig“ meint erworbenes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungsänderungen. Mit der Ebene „Behavior“ wird verändertes Verhalten betrachtet. „Results“ beziehen schließlich die Ebene der Auswirkungen auf Produktivität sowie Qualität und Quantität von Arbeitsergebnissen mit ein. Obwohl sich in entsprechenden Untersuchungen keine wesentlichen Effekte der Zufriedenheit auf Lernerfolg oder die Anwendung der Lerninhalte in der Praxis zeigen (Alliger et al., 1997, zit. nach Kuper & Schrader, 2013, S. 19), finden die meisten Evaluationen von Weiterbildungsveranstaltungen nur auf der Ebene von subjektiven Zufriedenheitseinschätzungen statt (Arthur et al., 2003, zit. nach Kuper & Schrader, 2013, S. 19).

Die Zusammenschau empirischer Erkenntnisse liefert ein umfassenderes Bild für die Gestaltung und Weiterentwicklung professioneller und nachhaltiger Hochschulweiterbildung und ermöglicht ggf. zusätzliche Schlussfolgerungen.

2 Bedarfs- und Zielgruppenanalysen für teilnehmer_innenorientierte Lernsettings in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten

Das Wissen über Bildungsbedarfe insgesamt sowie über potenzielle Zielgruppen ist generell eine wichtige Grundlage für eine zielgerichtete Planung und Umsetzung von Bildungsangeboten – auch im Bereich der Erwachsenenbildung (Hippel & Tippelt, 2011, S. 802; Höffer-Mehlmer, 2011, S. 997; Faulstich & Zeuner, 2010, S. 41 ff.). Tippelt und Kadera (2014, S. 470) betonen, dass die Adressat_innen-, Teilnehmer_innen- und Zielgruppenorientierung zu den wesentlichen didaktischen Prinzipien in der Erwachsenenbildung gehören. *„Diese Prinzipien beruhen auf der Erkenntnis, dass alle soziale Gruppen – sowohl Bildungsaktive als auch Bildungsferne – bestimmte Erwartungen an Weiterbildungsangebote haben und demzufolge unterschiedlich angesprochen werden müssen“* (ebd.).²

Auch im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote sind entsprechende Analysen essenziell für die Planung und erfolgreiche Durchführung von

1 Hager und Hasselhorn (1995) unterscheiden gar elf Punkte, die in wissenschaftlichen Evaluationen von Trainings betrachtet und auch auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen werden können.

2 Die Begrifflichkeiten Adressat_innen und Zielgruppen sind in ihrer Definition nicht eindeutig bestimmt bzw. abgrenzbar. Besonders der Begriff der Zielgruppe wird unterschiedlich gedeutet sowie im wissenschaftlichen Kontext mitunter nicht unproblematisch gesehen (z. B. Jütte & Lobe, 2017; Hippel & Tippelt, 2011, S. 802). Dieser Beitrag folgt hinsichtlich des Adressatenbegriffs (Personen, die die Erwachsenenbildung erreichen soll) Hippel & Tippelt (2011, S. 802); hier setzen Bedarfsanalysen an. Zielgruppen ergeben sich durch Klassifikationen der Adressaten (ebd.). Für Zielgruppen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung kann der Ansatz von Seitter (2017, S. 212, zit. nach Jütte & Lobe, 2017, S. 8) herangezogen werden: *„Der Zielgruppenbegriff in der Weiterbildung ist ein relationaler Begriff, da er nicht unabhängig von spezifischen Angebotskonzeptionierungen gedacht werden kann. Angebote bzw. Angebotsvarianten präjudizieren die Zielgruppenbestimmung wie auch umgekehrt die antizipierte Zielgruppenbestimmung das bereits existente oder potenzielle Angebot konkretisiert bzw. modifiziert. Zudem sind Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung und darauf bezogene Zielgruppenbestimmungen stark abhängig von hochschulrechtlichen und länderspezifischen Rahmenbedingungen.“* Bedarfsanalysen können – neben Erkenntnissen zu Adressaten und der Spezifizierung von Zielgruppen – wichtige Erkenntnisse für die teilnehmerorientierte Planung und damit zur Gestaltung wirkungsvoller Lehr-Lern-Arrangements liefern.

Veranstaltungen (Wolter, 2016). Zwar werden im Erwachsenenbildungsbereich insgesamt regelmäßig Bedarfsanalysen durchgeführt, und entsprechende Teilnehmerschaftsforschung ist ebenso vorhanden, doch sind vergleichbare Erkenntnisse für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung eher selten anzutreffen und müssen aus anderen Kontexten dorthin transferiert werden. Hier steigt die Notwendigkeit an empirisch gesicherten Erkenntnissen zu Bedarfen, Adressaten und Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung (Jütte & Lobe, 2017). Doch ein konkreter Weiterbildungsbedarf ist nicht immer eindeutig zu erheben. Mitunter kommt es zu fehlerhaften Selbst- und Fremdeinschätzungen wie auch zu Interessenkonflikten. Nicht selten wird die spätere Zielgruppe gar nicht direkt in die Bedarfserhebung mit einbezogen. So verdeutlichen beispielsweise Faulstich und Zeuner (2010, S. 46 ff., 53), dass sich für Träger der Erwachsenenbildung (so auch für Institutionen der wissenschaftlichen Weiterbildung) die Bedarfsbestimmung als besonders schwierig erweist, da neben gesellschaftspolitischen Zielsetzungen sowie den Bedarfen der potenziellen Teilnehmenden auch trägerspezifische Interessen, Ziele und Aufgabenstellungen Einfluss nehmen. Ungeachtet diverser Fallstricke ist Goldstein und Ford (2002, S. 28, zit. nach Kuper & Schrader, 2013, S. 19) zu folgen: *„Ohne eine Berücksichtigung der Bedarfe, die sich aus der Arbeitspraxis ergeben, lassen sich weder Lernziele für Trainings noch spezifische Kriterien ihrer Wirksamkeit sinnvoll formulieren.“* Dabei ist auf eine Erhebungsform zu achten, die nachvollziehbare Operationalisierungen ermöglicht, aus denen sich transparente Zielsetzungen der Weiterbildung ableiten lassen, die wiederum die Planung spezifischer didaktischer Maßnahmen unterstützen. *„Neben allgemeinen soziodemographischen, sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren sind (kognitive/erfahrungsbasierte) Lernvoraussetzungen sowie Bildungsbedürfnisse und Motivationen bereits bei der Planung von Weiterbildungsveranstaltungen von Interesse“* (Reich-Claassen & Hippel, 2011, S. 1007). Bedarfserhebungen werden mit vielfältigen Methoden durchgeführt. Neben direkten Methoden, die empirische Verfahren nutzen, um an die entsprechenden Informationen zu gelangen (z. B. Befragung von Adressaten, Verantwortlichen in Betrieben und Verwaltung, Lehrenden), können auch indirekte Methoden (z. B. Marktanalysen, Arbeitsmarktuntersuchungen, Literaturrecherche) eingesetzt werden (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 48 f.). Erfolg versprechend scheinen insbesondere Ansätze zu sein, die partizipative Methoden der Bedarfserhebung nutzen, multidimensionale Perspektiven mit einbeziehen und neben dem „Blick zurück“ auch Prognosen wagen (ebd.; Höffer-Mehlmer, 2011). Aus allen Ergebnissen können (mögliche) Zielgruppen sowie didaktische Schlussfolgerungen herausdestilliert werden. Die Summe der Erkenntnisse kann dann in ein teilnehmerorientiertes Lehr-Lern-Arrangement münden.

Doch trotz einer fundierten Analyse zu potenziell Teilnehmenden bleibt ein gewisser Unsicherheitsfaktor: die tatsächlich an der Veranstaltung Teilnehmenden; ihre Unterschiedlichkeit, Vorerfahrungen, Erwartungen (Faulstich & Zeuner, 2010, S. 39). Obwohl weitgehend empirisch gesicherte Erkenntnisse zum Lernen Erwachsener und daraus folgend zur grundsätzlichen Gestaltung wirkungsvoller Lehr-Lern-Arrangements vorhanden sind (Tippelt & Kadera, 2014; Nolda, 2012), können sich

konkrete Lehrsituationen dennoch gravierend unterscheiden und erfordern reflektierendes, flexibles, teilnehmerorientiertes Handeln der Lehrkraft. Die Orientierung an den Teilnehmenden stellt in der Erwachsenenbildung und demzufolge auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zentrale Bedingung für gelingende Bildungsprozesse dar. Dabei bedeutet Teilnehmendenorientierung *nicht*, dass die Initiative nur von den Teilnehmenden ausgeht, gar ausschließlich nach deren Wünschen vorgegangen wird oder Themen vereinfacht werden, weil Problemlösungen zu schwierig erscheinen oder sich Lernwiderstände abzeichnen. Es geht (vereinfacht) darum, eine angemessene Lernumgebung zu gestalten, den Teilnehmenden Orientierung zu bieten, passende Methoden einzusetzen und die geeignete Lehr-Lern-Beziehung („zwischen *Instruktion und Konstruktion*“; Mandl & Kopp, 2006, S. 118) zu finden, um effektives Erwachsenenlernen zu ermöglichen. Auch die empirische Untersuchung der Umsetzung der Lehre und der (notwendigen) Anpassungen durch die Lehrenden gibt wichtige Erkenntnisse für die Gestaltung künftiger Lehr-Lern-Arrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Somit rücken neben der Teilnehmendenperspektive auch die Sichtweise der Lehrenden und deren Reflexion in das Zentrum der Aufmerksamkeit.

3 Empirische Forschung als Fundament einer teilnehmer_innenorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung

Die zuvor skizzierten Trends in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die den individuellen Bildungsbedarf sowie die organisatorischen wie didaktischen Wünsche potenzieller Teilnehmenden vermehrt fokussieren, stellen auch an die empirische Forschung zur Hochschulweiterbildung erweiterte oder gar neue Anforderungen. Eine Erhebung von Bedarfen, die nicht in deren Berücksichtigung mündet, macht sich unglaubwürdig. Artikulierte Erwartungen sind präsent und einforderbar. Aus Teilnehmendensicht kann empirische Begleitforschung bereits im Vorfeld einer Weiterbildung zur Qualitätssicherung beitragen. Stellen sich die Weiterbildenden dieser Herausforderung, kann dies ein Faktor für eine nachhaltig gelingende Weiterbildung und gute Evaluationsergebnisse sein. Bezogen auf die Lernumwelten der Erwachsenenbildung und der Hochschule gibt es breite empirische Forschungsergebnisse. Zu der Lernumwelt der wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich an der Schnittstelle dieser Bereiche befindet, gibt es noch wenige Befunde. Im Folgenden soll allerdings weniger auf die Datenerhebung im Rahmen einer didaktischen Grundlagenforschung, sondern auf die Erhebung planungsrelevanter Informationen für die Konzeption und Durchführung einer konkreten Weiterbildungsveranstaltungsreihe Bezug genommen werden. Am Beispiel einer Studie, die zielgruppenspezifische Bedarfe für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in der Belegschaft der öffentlichen Verwaltung untersucht, werden nachfolgend Forschungsansatz und Ergebnisse aufgezeigt. Weiterhin wird beschrieben, wie die erhobenen Analysedaten

in die Planung und Umsetzung einer Weiterbildungsveranstaltung münden und welche weiteren Erkenntnis- und Gestaltungsmöglichkeiten sich aus der Evaluation der durchgeführten Veranstaltung ergeben.

3.1 Empirische Untersuchung zu Zielgruppen und didaktischen Ansätzen am Beispiel der „FuBiLe-Studie“: Methodisches Vorgehen und wesentliche Ergebnisse

Die hier vorgestellte Studie wurde im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Fulda Bildet Lebensbegleitend“ (FuBiLe) durchgeführt, welches durch das Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert wird und am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschule Fulda verankert ist. Die Erhebung fand im Vorfeld der Erarbeitung entsprechender hochschulweiterbildender Angebote statt und verfolgte vor allem das Ziel der Bedarfs- und Zielgruppenanalyse sowie teilnehmerorientierte Fragestellungen, deren Grundlagen die in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Gesichtspunkte für erfolgreiche wissenschaftliche Weiterbildungsformate sind. Es ging zentral um die Frage, unter welchen Umständen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für den großen Adressatenkreis der Mitarbeitenden in der öffentlichen Verwaltung von Interesse sind. Es sollte insbesondere auch eine Perspektivenverschränkung (Fremd- und Selbstwahrnehmung zu Bildungsbedarfen und Rahmenbedingungen gelingender wissenschaftlicher Weiterbildung) erreicht werden. Aus diesem Grund wurden, neben einer Analyse des aktuellen Bildungsangebots des Arbeitgebers, im Vorfeld und nach der Befragung der Mitarbeitenden explorative Interviews (ausgewählte Personalverantwortliche/Führungskräfte) durchgeführt (Unger, Werner & Stubbe, 2017). Vor dem Hintergrund, dass „nicht traditionell Studierende“ schwer für Befragungen erreicht werden können (Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015, S. 34), wurde die Befragung in Kooperation mit einem Arbeitgeber durchgeführt. Es wurden dabei quantitative wie qualitative Forschungsperspektiven eingenommen. Das Erhebungsdesign des ersten Schrittes bestand aus einem standardisierten Fragebogen, welcher als Link zu einer Onlinebefragung an alle Beschäftigten (rund 1000 Personen) einer kommunalen Verwaltungsbehörde verschickt wurde. Mit insgesamt 40 Fragen wurden z. B. aktuelle Tätigkeitsbereiche und Erwartungen an berufliche Veränderungen analysiert. Auch wurden Einstellungen gegenüber Weiterbildung generell, die persönlichen Erfahrungen mit beruflicher Weiterbildung (formell und informell) und Vorstellungen zu zukünftigen Weiterbildungsveranstaltungen erhoben. Persönliche Weiterbildungsdispositionen und soziodemografische Merkmale wurden ebenso erfragt. Aufgrund der spezifischen Thematik „wissenschaftliche Weiterbildung“ wurden an mehreren Stellen konkrete Fragen zu Angeboten der Hochschule eingearbeitet. In einem zweiten Schritt wurden die Teilnahmewahrscheinlichkeiten an verschiedenen Weiterbildungsformaten unter Berücksichtigung der bestehenden Erfahrungen mit beruflichen Weiterbildungen untersucht. Bewusst wurden hierbei verschiedene Lernsettings (von traditionell bis modern) abgefragt. Abschließend wurde die Relevanz diverser Entscheidungskriterien für die Teilnahme an einer längerfristigen beruf-

lichen Weiterbildung ermittelt. Um insbesondere den Bedarf von verschiedenen Zielgruppen genauer zu untersuchen, wurden in alle Analysen das Alter, Geschlecht und Ausmaß an familiären Betreuungsverpflichtungen sowie die aktuelle Arbeitszeit (Vollzeit/Teilzeit) und der höchste berufliche Abschluss berücksichtigt. Die Rücklaufquote von rund 30 % lieferte eine gute Grundlage, um das Material mithilfe deskriptiver Methoden sowie linearer Regressionsanalyse auszuwerten und neue Erkenntnisse zu generieren. Zudem erlaubten Zusatzfelder und offene Fragestellungen entsprechende Interpretationen. In einem zweiten Schritt wurden die Ergebnisse mit Personalverantwortlichen der Verwaltung in Form qualitativer Experteninterviews reflektiert. Beide Erkenntnisstränge wurden zusammengeführt (Flick, 2004, S. 12 ff.) und ergaben ein vielschichtiges Bild bzgl. des Weiterbildungsbedarfs, welcher daran anschließend in die Entwicklung entsprechender Module einfließt. Die wesentlichen Ergebnisse der Bedarfs- und Zielgruppenanalyse werden im Folgenden kurz dargestellt. Einen Überblick über die Gesamtergebnisse geben Unger et al. (2017).

Bezüglich des geäußerten Interesses an Weiterbildungen zeigt sich bei der Stichprobe unabhängig von Alter und Geschlecht ein starkes Interesse an Weiterbildung und damit an lebenslangem Lernen. Knapp die Hälfte der Befragten gibt an, berufsbegleitende Angebote mit ihrem Alltag verbinden zu können. Beruflicher Ehrgeiz steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Interesse an Hochschulweiterbildungen. Befragt nach der bisherigen Nutzung von Weiterbildungsangeboten geben etwa 90 % der Befragten an, bereits an internen Mitarbeiterschulungen teilgenommen zu haben. Circa 80 % verfügen über Bildungserfahrungen bei externen Anbietern. Dagegen haben weniger als 40 % auch nur geringfügige Erfahrungen im selbstgesteuerten Lernen (z. B. Fernunterricht, audiovisuelle Hilfen wie Videos oder E-Learning-Plattformen). Hinsichtlich der bekannten Formate überwiegen traditionelle Angebote. Computergestütztes Lernen *ohne* regelmäßige Betreuung wird abgelehnt.

Die geäußerte Bereitschaft, an einem Blended-Learning-Format während der Arbeitszeit teilzunehmen, nimmt mit steigendem Alter statistisch bedeutsam ab, während Geschlecht, Bildungshintergrund, Erwerbsstatus oder Betreuungsverpflichtungen gegenüber Kindern oder pflegebedürftigen Angehörigen hier keinen Einfluss hatten. Als relevante Entscheidungskriterien für die Teilnahme an einer längerfristigen beruflichen Weiterbildung werden insbesondere die Unterstützung des Arbeitgebers sowie eine flexible Zeiteinteilung der Lerneinheiten angegeben. Für ein Drittel der Befragten sind eine umfassende Betreuung und Beratung durch den Weiterbildungsanbieter sehr wichtig. Das Erreichen eines wissenschaftlichen Abschlusses ist für 30 % der Befragten sehr relevant. Hier findet sich vermutlich die Kerngruppe von Interessenten für das spezifische Segment der hochschulischen Weiterbildung. Befragt nach spezifischen Themen, wurde mit Abstand das Thema „Umgang mit schwierigen Situationen“ und der Bereich „Vertiefung in verwaltungsrechtlichen Fragen“ präferiert. Alle anderen – üblicherweise in Weiterbildungen angebotenen – Themen erzielten nur eine Teilnahmewahrscheinlichkeit unterhalb von 34 %.

Im Rahmen der explorativen Interviews im Anschluss an die Auswertung der Befragung wurde u. a. deutlich, dass computergestütztes Lernen oder Blended-Learning-Angebote (vor allem, wenn diese außerhalb der Arbeitszeit stattfinden), bisher selten oder nie zum Tragen kamen. Insgesamt scheinen Angebote, die eine starke Selbststeuerungskomponente und hohe zeitliche wie räumliche Freiheitsgrade enthalten, weniger „beliebt“ zu sein. Da die „üblichen“ Angebote bisher „In-houseschulungen“ in Voll- oder Teilzeit sind, kann davon ausgegangen werden, dass dieses Ergebnis eher aufgrund mangelnder anstatt negativer Erfahrungen zustande kam. Die Interviews im Anschluss an die Befragung legten trotz der Zurückhaltung den Blended-Learning-Angeboten gegenüber nah, ein derartiges Format anzubieten, da dies eine einfache Möglichkeit darstellt, dem starken Interesse an einer flexiblen Zeit- und Ortseinteilung der Lerneinheiten zu entsprechen. Dies hat didaktisch zur Folge, dass gerade zu Beginn ein größerer Unterstützungsbedarf im Sinne einer guten Orientierung und Anleitung notwendig ist, damit ein solches Lernarrangement akzeptiert und als hinreichend nützlich eingeschätzt wird. Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen einige Besonderheiten und didaktischen Herausforderungen, die möglicherweise ohne diese Rückmeldungen so nicht in der Planung berücksichtigt würden. Die Fragen nach den inhaltlichen Wünschen konnten wiederum neue, bisher nicht in dieser Form herausgearbeitete Erkenntnisse bringen und damit sinnvolle und anschlussfähige Angebotsnotwendigkeiten aufzeigen.

3.2 Teilnehmer_innenorientiertes Lernsetting: Planung und Durchführung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung

Neben der Berücksichtigung allgemeiner Erkenntnisse zur Erwachsenenbildung und den Informationen aus der Bedarfs- und Zielgruppenanalyse geht es darum, die Teilnehmenden auch in der Veranstaltung wertschätzend, passend zu den individuellen Vorerfahrungen sowie zu den vorhandenen oder noch nicht hinreichend ausgeprägten Kompetenzen zu unterstützen und zugleich dem Wunsch nach Autonomie und sozialem Anschluss nachzukommen (Tippelt & Kadera, 2014, S. 473 ff.). Daher ist bereits im Rahmen der Beschreibung der Maßnahmeninhalte und Zugangsvoraussetzungen auf eine transparente Formulierung von Vorbedingungen für eine Modulteilnahme zu achten. Um die Ausgangslage der verschiedenen Teilnehmenden nicht zu heterogen werden zu lassen, ist es bedeutsam, Personen, die die notwendigen Voraussetzungen – etwa bezüglich Vorkenntnissen – nicht erfüllen, auch nicht zuzulassen. Andere Wege, mit dem Fehlen notwendiger Grundlagen umzugehen, sind deren Nachschulung im Rahmen der Veranstaltung oder das Angebot entsprechender Vorkurse.

Entsprechend den geäußerten Bedarfen wurde eine Veranstaltung zum „Umgang mit herausfordernden Gesprächs- und Beratungssituationen“ konzipiert. Es wurde entschieden, die Veranstaltung im Blended-Learning-Format durchzuführen, da dieses Format den geäußerten zeitlich-örtlichen Wünschen Rechnung trägt. Aufgrund der explorierten Vorbehalte zu computergestützten Formaten wurde vor Beginn der eigentlichen Weiterbildung eine Einführung in das Konzept und die Funk-

tionsweise gegeben. Im Onlineteil selbst wurden relevante Texte bearbeitet und praxisbezogene Fallbeispiele in moderierten Diskussionsforen reflektiert. In den Präsenzmodulen wurden Beratungskompetenzen anhand von vorbereiteten Fallbeispielen der Teilnehmer geübt und reflektiert. Die durchgängige Orientierung der gesamten Veranstaltung an konkreten Praxisfällen, die im Schwerpunkt von den Teilnehmenden eingebracht werden, berücksichtigt die Anschlussfähigkeit des Wissens als zentrales Ziel. Zudem wurden auch „Simulationsklient/innen“ eingesetzt, was Vorteile im Vergleich zu klassischen Rollenspielübungen (Sann & Herringer, 2012) mit sich bringt. Eine an die Eigenständigkeit der einzelnen Teilnehmenden angepasste „atmende Betreuung“ gewährleistet Autonomie und gleichzeitig die Möglichkeit der sozialen Eingebundenheit.

Angesichts der zuvor skizzierten Punkte wird deutlich, dass die Lehrende/der Lehrende hier auch als Coach oder Berater_in gesehen werden, was verschiedene Beratungskompetenzen seitens der Dozent_innen erfordert (Culley, 2015; Gerich, Bruder, Hertel, Hascher & Schmitz, 2014, S. 527f.). Für Lehrende ist im Rahmen der Durchführung eine regelmäßige Selbstbeobachtung und Selbstreflexion „das Mittel der Wahl“. Doch auch in diesem Stadium kann empirische Forschung in Form einer Evaluation während der Maßnahme die Wirkung von Interventionen und die Qualität der Lehre positiv beeinflussen (Gerich et al., 2014, S. 531 ff.; Faulstich & Zeuner, 2010, S. 128 ff.). So können z. B. folgende Bereiche berücksichtigt werden: Lehr-Lern-Arrangement, Vereinbarkeit mit Beruf, Familie bzw. weiteren privaten Verpflichtungen, Heterogenität der Gruppe, Bewertung des E-Learnings und der Präsenzveranstaltungen. Für die Evaluation während der Veranstaltungstermine sollten vergleichsweise offene Methoden eingesetzt werden. Die Rückmeldungen können von den Lehrenden genutzt werden, um punktuelle Anpassungen vorzunehmen.

3.3 Überprüfung der Wirkung von Weiterbildung und deren Gelingensbedingungen

Im Vordergrund von Wirksamkeitsuntersuchungen (sog. summative Evaluation) steht die Erhebung der Effekte durch eine Weiterbildungsmaßnahme. Wie bereits ausgeführt, ist es für die Erhebung aussagekräftiger und prognostisch nutzbarer Informationen sinnvoll, außer Zufriedenheits- und Nutzeneinschätzungen der Teilnehmenden auch erworbenes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungsänderungen zu erheben. Noch aussagekräftiger sind Informationen über tatsächliche Verhaltensänderungen oder sogar über Ergebnisse oder Auswirkungen auf Produktivität sowie Qualität und Quantität von Arbeitsergebnissen (Gerich et al., 2014, S. 531 ff.; Wessler, 2011, S. 1034 ff.). Neben der Ergebnisqualität interessiert auch die Prozessqualität. Reine Wirksamkeitsuntersuchungen werden oft unter idealen, eher „künstlichen“ Bedingungen durchgeführt. Die Ergebnisse – bzw. häufig genug die „Nichtergebnisse“ – sind jedoch nicht nur von der Konzeption einer Weiterbildung bzw. einer einzelnen Maßnahme, sondern von einer Vielzahl von Faktoren abhängig. Die spezifische Gestaltung oder Umsetzung durch *spezifische* Personen mit *spezifischen* Gruppen mit einer *spezifischen* Gruppendynamik spielen für das Gelingen einer Weiterbil-

dung eine entscheidende Rolle. Im Rahmen der Implementationsforschung werden wesentliche Durchführungsfaktoren untersucht (formative Evaluation). Werden Daten aus summativer und formativer Evaluation aufeinander bezogen, ergeben sich interessante Hinweise über die Bedingungen einer gelingenden Weiterbildung. Während der Zugriff und die Zuordnung der verschiedenen Datenquellen und Informationen in Praxiskontexten vielfach an die Grenzen von Machbarkeit und Datenschutz stoßen, kann die regionale Vernetzung in kontinuierlichen Weiterbildungsforschungsprojekten hier zu interessanten Forschungskonzepten führen.

In der Begleituntersuchung zu dem zuvor erläuterten Pilotmodul wurden die Teilnehmenden nochmals zum Abschluss und zusätzlich im Rahmen eines Telefoninterviews (3–4 Monate nach Beendigung des Moduls) befragt. Ferner wurde die Einschätzung der Lehrenden nach Abschluss des Moduls erhoben. Die Teilnehmenden wurden unter anderem nach dem Beitrag der Veranstaltungsteilnahme zu einem Wissenszuwachs, einem Zuwachs an Beratungsfähigkeiten, einer Veränderung der eigenen Haltung, einem veränderten Verhalten sowie nach veränderten Arbeitsergebnissen in der eigenen Beratungstätigkeit gefragt. Die sehr heterogene Gruppe wies einen unterschiedlichen Kenntnisstand in Bezug auf das relevante Vorwissen für das Modul auf. 100 % der Teilnehmenden gaben im Anschluss an die 10-wöchige Veranstaltung per Selbsteinschätzung einen Wissenszuwachs sowie einen Zuwachs an Beratungsfähigkeiten an. 79 % erlebten eine veränderte professionelle Haltung, und 86 % attestierten sogar eine Veränderung des eigenen professionellen Verhaltens. Immerhin noch 69 % gaben an, auch veränderte Arbeitsergebnisse festgestellt zu haben. Während die Veranstaltung insgesamt also als durchaus wirksam eingeschätzt wurde, wurde das E-Learning-Setting von einem Teil der Teilnehmenden als herausfordernd bewertet. Gleichzeitig werden aber auch die Vereinbarkeit mit der beruflichen Tätigkeit bzw. private Verpflichtungen als zeitliche Grenze benannt. Derartige Diskrepanzen sind wichtige Informationen, einerseits um sie den Teilnehmenden selbst transparent zu machen, andererseits, um in späteren Modulen frühzeitig transparent gemacht werden zu können. Insgesamt zeigt sich der Ansatz einer kontinuierlichen empirischen Informationserhebung von der vorausgehenden Bedarfsanalyse über eine begleitende Betrachtung relevanter Prozesse bis hin zur abschließenden Wirksamkeitseinschätzung als gangbar und weiterführend.

4 Chancen und Grenzen einer forschungsbasierten Gestaltung von wissenschaftlicher Weiterbildung

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung nehmen in den vergangenen Jahren tendenziell zu und gelangen damit u. a. auch stärker in den bildungspolitischen Fokus. Die Kombination von neusten Forschungserkenntnissen, wissenschaftlich fundierter Lehre sowie der Möglichkeit (auch für nicht traditionell Studierende), beruflich relevante Hochschulzertifikate zu erwerben, lässt Hochschulweiterbildung als attraktive Weiterbildungsoption erscheinen. Doch um das Potenzial weiter ausschöpfen zu

können und mehr potenziell Teilnehmende zu erreichen, muss vermehrt die Perspektive der Nachfrageseite in den Blickpunkt von Planungen rücken. Neben den vielfältigen (Konkurrenz-)Angeboten der Erwachsenenbildung erschweren vor allem die Heterogenität der Teilnehmenden, Individualisierungs- wie Flexibilisierungstendenzen eine stringente und zugleich wirkungsvolle Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten. Bei allen Unsicherheiten ist die Tatsache gut untersucht, dass sich das Lernen Erwachsener – vor allem auch in formalen Kontexten – nicht voraussetzungsfrei vollzieht und entsprechende Impulse und Rahmenbedingungen benötigt. Auch informelles Lernen, was den größten Teil des Wissenserwerbs Erwachsener darstellt, kann durch eine kluge didaktische Planung angeregt werden (Tippelt & Kadera, 2014, S. 465 ff.). Versteht man Lernen hierbei insgesamt als aktiven, konstruktiven, emotionalen, selbstgesteuerten, sozialen und situativen Prozess (Mandl & Kopp, 2006, S. 118), der Anschlussfähigkeit, Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit als nachhaltige Lernvoraussetzung mit sich bringt, so wird die Bedeutung einer entsprechenden Adressaten-, Zielgruppen- und Teilnehmendenorientierung klar ersichtlich. An dieser Stelle können zunächst die umfangreichen empirischen Erkenntnisse zur Erwachsenenbildung aus den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen viele hilfreiche Impulse sowohl für bedarfs- und zielgruppenorientiertes Vorgehen im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung als auch für die Gestaltung teilnehmer_innenorientierter Angebote in diesem Feld liefern. Darüber hinaus kann „anlassbezogene empirische Forschung“, also weiterbildungsfokussierte wissenschaftliche Befragungen, Beobachtungen oder Messungen, die zur Beantwortung bestimmter (regionaler, inhaltlicher, adressatenorientierter) Themenstellungen für Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung eine entsprechende Relevanz haben, vertiefende und spezifischere Hinweise zu Bedarfen, bestimmten Zielgruppen und didaktischen Notwendigkeiten herausarbeiten. Wenngleich die empirische Forschung auch Grenzen in der Unterstützung von Angebotsplanungen und didaktischer Aufbereitung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote aufweist und insbesondere mögliche Unwägbarkeiten während der tatsächlichen Durchführung von Seminaren nicht ausschließen kann, so bietet sie vor allem Chancen. Fragen des Zeitpunktes, des Umfangs und der Häufigkeit sowie die inhaltliche Ausrichtung sollten dennoch gut durchdacht werden, damit sie weiteren Erkenntnisgewinn bringt und den zusätzlichen Aufwand rechtfertigt. Konkret liegen Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem darin, nicht nur inhaltlich, sondern auch didaktisch auf wissenschaftlich hohem Niveau arbeiten zu können und damit qualitativ hochwertige Angebote (weiter-)entwickeln zu können. Eine praxisrelevante Bedarfserhebung, Prozess- und Ergebnisevaluation ist mit einer nachhaltigen Qualitätsüberprüfung und damit auch tendenziell einer Qualitätssicherung und -verbesserung von wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden. Eine Vernetzung mit der Praxis kann zukünftig eine noch bessere Weiterbildungsforschung ermöglichen, indem der für die Weiterbildungsteilnehmenden und deren Arbeitgeber unmittelbare Nutzen der Informationserhebung spürbar wird, was wiederum ihre Bereitschaft zur Beteiligung erhöht. In einem Weiterbildungsforschungs-Netzwerk aus größeren Verwaltungs-

einheiten bzw. betrieblichen Zusammenschlüssen und forschungsaffinen Weiterbildner_innen lassen sich in einer Rückkopplungsschleife von Bedarfserhebung, Konzeption, Überprüfung, Erhebung des veränderten Bedarfs passende und innovative Weiterbildungskonzepte optimieren. Grenzen der geschilderten Datenerhebungsformate ergeben sich vor allem aufgrund von limitierenden Datenschutzbestimmungen und eines hohen Aufwandes. Entscheidend ist hierbei die Klärung, wer welche Ressourcen zur Verfügung stellt. Bei groß angelegten Erhebungen ist auch eine mögliche „Befragungsmüdigkeit“ der Teilnehmenden zu berücksichtigen. Die im Text für sinnvoll gehaltene Veränderung von Lehrenden hin zu einer beratenden Rolle erfordert von zum Teil eher inhaltlich interessierten Lehrenden eine Neuorientierung, die mit einem zusätzlichen Kompetenzerwerb einhergehen muss.

Man kann insgesamt konstatieren, dass Erkenntnisse der empirischen Forschung generell unerlässlich für die Planung und Durchführung guter Lehre sind. Die empirische Forschung kann und darf jedoch auch im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung kein Selbstzweck sein. Eine anlassbezogene Forschung kann ergänzend die Teilnehmendenorientierung wie die Maßnahmequalität insgesamt noch besser unterstützen und vor allem die Wirkungsfaktoren eines nachhaltigen Praxistransfers analysieren. Wird sie somit als zusätzliches, wissenschaftlich fundiertes Erkenntnisinstrument eingesetzt und trifft dabei auf Planungsverantwortliche und Lehrende, die sie als Unterstützung begreifen, kann sie einen wertvollen Beitrag zu qualitativ hochwertiger wissenschaftlicher Weiterbildung, zur Zufriedenheit der Teilnehmenden und schließlich auch zu praktisch anwendbaren, nachhaltigen Lernerfolgen führen.

Literatur

- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., & Traver, H. (1997). *A meta-analysis of the relations among training criteria*. *Personnel Psychology*, 50, 341–358.
- Arthur, W., Jr., Bennett, W., Jr., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234–245.
- Bartsch, A., Kundolf, S. & Wrobel, U. (2016). Verbindung von qualitativen und quantitativen Bedarfsanalysen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung* (Hrsg.: DGWF) (2), 25–31.
- Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2010). *Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Braun, E., Weiß, T. & Seidel, T. (2014): Lernumwelten in der Hochschule. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 433–453). Weinheim und Basel: Beltz.
- Culley, S. (2015). *Beratung als Prozess* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* (Hrsg.: American Psychological Association), 55 (1), 68–78.

- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Friebel, H., Epskamp, H., Knobloch, B., Montag, S. & Toth, S. (2000). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Hascher, T. & Schmitz, B. (2014). Beratung, Intervention, Supervision. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 517–542). Weinheim und Basel: Beltz.
- Gigerenzer, G. (2014). *Risiko. Wie man die richtigen Entscheidungen trifft*. München: btb Verlag.
- Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in organizations. needs assessment, development, and evaluation* (4th. ed.). Belmont: Wadsworth.
- Graefßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2011). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 543–555). Wiesbaden: VS.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (1995). Konzeption und Evaluation von Programmen zur Förderung: theoretische Überlegungen. In W. Hager (Hrsg.), *Programme zur Förderung des Denkens bei Kindern. Konstruktion, Evaluation und Metaevaluation* (S. 41–85). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hippel, A. v. & Tippelt, R. (2011). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 801–812). Wiesbaden: VS.
- Höffer-Mehlmer, M. (2011). Programmplanung und -organisation. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 989–1002). Wiesbaden: VS.
- Jütte, W. & Lobe, C. (2017). Stichwort: Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *ZHWB – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (1), 7–12.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs: The four levels* (2. Aufl.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2016). Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung. Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt zu einer Kartografie. *Hochschule und Weiterbildung* (Hrsg.: DGWF) (2), 12–17.
- Kuper, H. & Schrader, J. (2013). Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 7–28.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2006). Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 117–128). Bielefeld: wbv.

- Müller, E., Couné, B., Goebel, S., Stoller, F. & Becker, G. (2015). Die Bedarfsanalyse als wichtiges Instrument in der Angebotsentwicklung. In J. Besters-Dilger & G. Neuhäus (Hrsg.), *Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln. Formate – Methoden – Herausforderungen* (S. 41–54). Freiburg i.Br./Berlin/Wien: Rombach Verlag KG.
- Nolda, S. (2012). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: WBG.
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 69–85). Münster: Waxmann.
- Reich-Claassen, J. & Hippel, A. v. (2011). Angebotsplanung und -gestaltung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 1003–1016). Wiesbaden: VS.
- Rummler, M. (Hrsg.) (2011). *Crashkurs Hochschuldidaktik. Grundlagen und Methoden guter Lehre*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sann, U. & Heringer, F. (2012). Simulationsklienten in der Sozialen Arbeit. In M. Krämer, S. Dutke & J. Barenberg (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation IX* (S. 339–346). Aachen: Shaker Verlag.
- Sann, U., Pfeffer, S. & Unger, F. (2016). *Wissenschaftliche Weiterbildung und Forschung: Impulse aus der Praxis nutzen und Impulse an die Praxis geben*. Vortrag im Rahmen des Workshops „Weiterbildung als ein Katalysator für praxisorientierte Forschungs-ideen“ am Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschule Fulda. 21. Januar 2016, Fulda.
- Sann, U. & Preiser, S. (2017). Emotion und Motivation in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 213–232). Wiesbaden: Springer VS.
- Schreiber, N. (1998). Was nutzt berufliche Weiterbildung? Befunde aus aktuellen empirischen Untersuchungen. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 21(1), 29–47.
- Schüle, J. A. & Reitze, S. (2005). *Wissenschaftstheorie für Einsteiger*. Wien: WUV.
- Seidel, S., & Hartmann, J. (2011). Nutzen und Erträge von (Weiter-)Bildung. In B. von Rosenblatt & F. Bilger (Hrsg.), *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES* (S. 191–201). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: Ziel Verlag.
- Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge. Improving Decisions About Health, Wealth and Happiness*. Yale: Yale University Press.

- Tippelt, R. & Kadera, S. (2014). Lernumwelten in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 455–480). Weinheim und Basel: Beltz.
- Unger, F., Werner, E. & Stubbe, M. (2017). *Gestaltung des demografischen Wandels in der öffentlichen Verwaltung am Beispiel einer Bedarfserhebung zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Fulda: Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW). Abgerufen am 19. Dezember 2017 von https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/ZWW/FuBile/Veroeffentlichungen/20171018_Auswertung_Bedarfserhebung_oeff.Verw..pdf.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wesseler, M. (2011). Evaluation und Evaluationsforschung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 1031–1048). Wiesbaden: VS.
- Wolter, A. (2017). Offene Hochschule und wissenschaftliche Weiterbildung: Chance oder Fehlentwicklung? In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 181–194). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wolter, A. (2016). Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung* (1), 9–19.
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (2016). Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Bd. 1* (S. 19–28). Münster, New York: Waxmann.

Autoren

Prof. Dr. Frank Unger ist seit 2013 Professor im Bereich Sozial-, Bildungs- und Verwaltungsmanagement mit den Schwerpunkten Personalführung und Kommunikation sowie Personal- und Organisationsentwicklung an der Hochschule Fulda (Fachbereich Sozialwesen). Er ist Leiter des Bachelor-Studiengangs „Soziale Sicherung, Inklusion, Verwaltungsmanagement (BASS)“ sowie Vorsitzender des Ausschusses für die staatliche Anerkennung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen.

Prof. Dr. Uli Sann ist seit 2008 Professor für Theorien und Methoden der Beratung und Psychotherapie an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Fulda. Er ist Studiengangsleiter des Masterstudiengangs „Psychosoziale Beratung und Therapie“.

Biografieorientierte Forschungsperspektiven in der Hochschulweiterbildung

CLAUDIA LOBE

Abstract

Die biografieorientierte Teilnehmer- und Adressatenforschung untersucht die Einbettung von Weiterbildungsteilnahme in biografische Strukturen. Die Teilnahme an Hochschulweiterbildung lässt sich dann zum lebensgeschichtlichen „Vorher“ und „Nachher“ in Bezug setzen. Dafür ist das Konzept der Transition hilfreich, das den potenziell transformativen Charakter einer Weiterbildung in den Blick nimmt. Eine solche Forschungsperspektive bietet zum einen die Möglichkeit, Bildungsbegründungen in ihrem lebensgeschichtlichen Entstehungskontext zu sehen. Zum anderen werden Weiterbildungseffekte in Form von biografischem Wandel erkennbar. Die in der Erwachsenenbildungs- und Hochschulforschung bereits gut etablierten biografischen Ansätze auf die Hochschulweiterbildung zu beziehen kann dabei helfen, die bisher fragmentarische Forschungslandschaft in diesem Feld systematisch im Hinblick auf disziplinäre Fragestellungen hin zu entwickeln.

Schlagworte: Teilnehmerforschung, Teilnehmende, Transition, Biografie, erziehungswissenschaftliche Biografieforschung

1 Biografien von Teilnehmenden als Gegenstand der Forschung

Seit den 1970er-Jahren hat sich in der Hochschullandschaft nach und nach ein marktorientiertes Weiterbildungsverständnis etabliert, das zu einer vermehrten Auseinandersetzung der anbietenden Hochschulen mit der Nachfrageseite von Weiterbildungsangeboten geführt hat. Bedarfe, Bildungsbegründungen, Interessen und Barrieren der Adressat_innen gewinnen für eine bedarfsorientierte Angebotsgestaltung an Gewicht. Die Teilnehmer- und Adressatenforschung¹ im Feld der Hochschulweiterbildung untersucht diese Fragestellungen mithilfe empirischer (qualitativer und quantitativer) Verfahren. Ein Großteil dieser Arbeiten lässt sich als standortspezifi-

¹ Die Begriffe Teilnehmerforschung und Adressatenforschung werden hier als feststehende, zusammengesetzte Termini behandelt und nicht einer gendgerechten Schreibweise angepasst. Sofern Teilnehmende und Adressat_innen als Personengruppen angesprochen werden, wird dagegen eine gendersensible Formulierung verwendet. Mit Adressat_innen sind potenzielle Teilnehmende gemeint, an die sich ein Weiterbildungsangebot richtet. Teilnehmende sind diejenigen Personen, die an einem konkreten Weiterbildungsangebot teilnehmen (Hippel et al., 2018).

sche Anwendungsforschung deuten, die an der eigenen Hochschule z. B. in Form von Bedarfserhebungen handlungsleitendes Wissen für die Programm- und Angebotsplanung generiert. Das von Bund und Ländern finanzierte Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ hat diese Entwicklung durch die Förderung forschungsbasierter Angebotsentwicklung in den vergangenen Jahren zusätzlich verstärkt (Banscherus et al., 2016, S. 121 ff.). Der starke Anwendungsbezug dieser Studien ist vor allem für die Handlungspraxis am jeweiligen Hochschulstandort hilfreich; für einen breiteren wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn bedürfte es aber verstärkt einer fallvergleichenden Perspektive und einer rahmenden theoretischen Kontextualisierung.

Der wissenschaftliche Diskurs zum Lernen Erwachsener wurde in den vergangenen Jahren maßgeblich durch die bildungspolitischen Programme zum lebenslangen Lernen geprägt (vgl. Rothe, 2011). Damit erfuhr die Prozesshaftigkeit und biografische Eingebundenheit von Lernprozessen und Bildungsentscheidungen verstärkte Aufmerksamkeit. Lernen rückt auch jenseits von Lehren in den Blick, z. B. an unterschiedlichen alltäglichen und beruflichen Lernorten und in informellen Lernprozessen (Hof, 2009, S. 123 f.). Einen theoretischen und forschungsmethodischen Zugriff auf Lernen im Lebensverlauf bietet die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung (vgl. Schulze, 2006; Felden, 2008). Sie untersucht „Phänomene der Bildung, der Erziehung, der Sozialisation und des Lernens im Kontext der Lebensspanne“ (Nittel, 2018, S. 146).

Bezieht man eine biografieorientierte Perspektive auf den Gegenstandsbereich der Teilnehmerforschung in der Hochschulweiterbildung, so wird aus dem Gesamtspektrum lebenslanger Lernprozesse ein bestimmter lebensgeschichtlicher und räumlicher Ausschnitt gewählt: ein institutionalisiertes Bildungsangebot der wissenschaftlichen Weiterbildung als Lernort und der Zeitpunkt der Teilnahme daran als Jetztperspektive der biografischen Konstruktion. Das Forschungsinteresse ist dann darauf gerichtet, in welche biografischen Sinnkonstruktionen die Weiterbildungsteilnahme eingebettet ist und „wie Biographien Erwachsener durch Erwachsenenbildung transformiert werden und sich in ihrem Kontext entwickeln“ (Seitter, 1999, S. 30).

Ein biografischer Blickwinkel auf Weiterbildungsteilnahme ist im Feld der Hochschulweiterbildung z. T. eigenwillig, da in der biografischen Perspektive der Studierenden die institutionell orientierten Abgrenzungen zwischen Erststudium und wissenschaftlicher Weiterbildung verschwimmen können. Je nach biografischem Hintergrund kann auch ein grundständiges Studienangebot für den Einzelnen als Weiterbildung fungieren, wenn beispielsweise nach einer Berufsausbildung und einer Phase der Berufstätigkeit ein Studium aufgenommen wird, das dem erlernten Beruf fachlich entspricht (Kamm et al., 2016, S. 137; Seitter, 2017, S. 212). Hier wird der Unterschied zwischen der institutionenorientierten und der subjektorientierten Sichtweise besonders deutlich.

Die Subjektorientierung dieser Forschungsperspektive geht jedoch gerade nicht mit dem Ausblenden institutioneller oder gesellschaftlicher Strukturen einher. Das

Besondere am biografischen Blickwinkel ist, dass er sowohl die je individuellen biografischen Erfahrungsaufschichtungen untersucht, die zur Teilnahme führen, als auch durch die Linse der individuellen Biografie hindurch die institutionellen und gesellschaftlichen Kontexte zugänglich macht, in denen sich die Weiterbildungsteilnahme vollzieht. Denn Biografien werden als soziale Konstruktionen (Alheit & Dausien, 2000) verstanden, in denen Individuen ihr gelebtes Leben vor dem Hintergrund konkreter historisch-gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und in Interaktion mit anderen deuten und Sinnzuschreibungen vornehmen.

Biografieorientierte Teilnehmerforschung in der Hochschulweiterbildung macht daher u. a. auf Passungsverhältnisse und Differenzenerfahrungen des Einzelnen (und seine biografischen Ressourcen, Lernprozesse, Erfahrungsaufschichtungen, Haltungen etc.) mit der Organisation (und ihren Anforderungsstrukturen, Lernkulturen etc.) aufmerksam. Bisherige Studien in diesem Feld nehmen beispielsweise Studierende in Weiterbildungsstudiengängen (Alheit, 1995) oder Studierende des zweiten und dritten Bildungswegs (Alheit et al., 2008) in den Blick. Kaiser-Beltz (2005) rekonstruiert die Studienentscheidung spät studierender Frauen im Kontext ihrer Biografien. Studienbedingte biografische Übergangsprozesse lassen sich bei regulären Studierenden (Felden, 2010a, 2010b) und bei berufsbegleitend Studierenden (Lobe, 2015) nachzeichnen. Die Einbettung des Studiums in die Berufsbiografie ist gerade bei berufsbegleitend Studierenden ein weiterer Untersuchungsfokus (Anslinger & Heibült, 2015; Lobe, 2016).

Im Folgenden wird gezeigt, mit welchen theoretischen und methodischen Zugängen sich eine biografieorientierte Teilnehmerforschung in der Hochschulweiterbildung realisieren lässt und welche Systematisierungsangebote daraus für das Feld entstehen. Ich greife dazu auf Daten aus meiner Dissertation (Lobe, 2015) zurück, in der berufsbegleitendes Studieren aus biografischer Perspektive untersucht wurde.

2 Biografieorientierte Transitionsforschung als Forschungszugang

Für eine biografieorientierte Teilnehmerforschung ist das Wechselverhältnis von Biografie und Weiterbildungsteilnahme wesentlich. Die Biografie lässt sich zum einen als Begründungszusammenhang für das Zustandekommen einer Weiterbildungsteilnahme betrachten. Die Teilnahmeentscheidung fällt vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungsaufschichtung in der aktuellen biografischen Konstruktion und ist mit biografischen Sinnzuschreibungen versehen. Zum anderen wird die Weiterbildungsteilnahme in ihrem Fortgang zu einem Bestandteil der Biografie und wirkt damit sozusagen auf sie zurück, indem sie neue Erfahrungen ermöglicht, die neue biografische Konstruktionsprozesse in Gang setzen. Weiterbildungsteilnahme stellt somit ein Lebensereignis dar, das potenziell transformativen Charakter besitzt und dessen biografische Bedeutung es zu analysieren gilt.

2.1 Theoretische Bezüge

Im Verhältnis zur sozialwissenschaftlichen Biografieforschung kennzeichnet die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung, dass sie „inhaltlich ein bestimmtes Erkenntnisinteresse verfolgt, das allgemein als Bildungsforschung oder spezieller als Interesse an Lern- und Bildungszusammenhängen formuliert werden kann“ (Felden, 2008, S.10). Die Frage, mit welchen Konzepten Lernen im Lebenslauf dabei theoretisch zu fassen ist, lässt sich durchaus unterschiedlich beantworten, z. B. mithilfe des Bildungs-, Erfahrungs-, Transformations- oder Kompetenzbegriffs (Hof & Rosenberg, 2018). Eine weitere heuristische Figur, die für die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung anregend ist, ist die des Übergangs bzw. der Transition (z. B. Felden & Schiener, 2010; Schröer et al., 2013; Hof, Meuth & Walther, 2014; Felden, Schäffter & Schicke, 2014a).

Transitionen kennzeichnet Welzer als „sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf“ (Welzer, 1993, S.37). Die Transitionsforschung richtet ihr Augenmerk auf Übergangsprozesse, in denen ein Wechsel „aus eingelebten Lebensabschnitten und -zusammenhängen in andere“ (Welzer, 1993, S.8) stattfindet. Sie bietet durch die Formulierung typischer Strukturmerkmale (Welzer, 1993, S.284 ff.) von Transitionen einen konzeptuellen Rahmen bzw. im Sinne der Grounded Theory ein „sensibilisierendes theoretisches Konzept“ (Dausien, 1996, S.97) für biografische Analysen.

Im Kontext von Transitionen treten institutionalisierte Bildungskontexte nun zum einen als pädagogische Bearbeitungsformen für individualisierte Übergänge im Lebensverlauf auf (vgl. Hof, Meuth & Walther, 2014). Zum anderen lassen sie sich, wie z. B. Angebote der Hochschulweiterbildung, selbst als Anlässe für oder Bestandteil von biografischen Transitionsprozessen untersuchen.

Das von Welzer ursprünglich sozialisations- und figurationstheoretisch gerahmte Transitionskonzept ist auch an einen biografietheoretischen Bezugsrahmen, wie er in Kapitel 1 kurz skizziert wurde, anschlussfähig. Biografien sind nicht statisch, sondern fluide. Es handelt sich um kontinuierlich stattfindende Konstruktionsprozesse zwischen Vergangenheit und Zukunft. Gelebtes Leben wird angesichts neuer Erfahrungen immer wieder (re-)interpretiert und mit neuen Zukunftsentwürfen in Zusammenhang gebracht (Dausien, 1996; Alheit & Dausien, 2000). Transitionen stellen sich dann als veränderungsintensive Lebensereignisse dar, die zum biografischen „Vorher“ und „Nachher“ im Verhältnis stehen. Das Herausarbeiten dieser komplexen Wechselbeziehung zwischen einzelner Lebensereignis und biografischem Gesamtkontext erfordert ein darauf ausgerichtetes Forschungsdesign.

2.2 Methodische Herangehensweise

In der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung sind vor allem narrationsanalytische Verfahren etabliert. Insbesondere die Verfahrensvorschläge von Fritz Schütze (1981, 1983, 1984) oder die darauf – sowie auf der objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2002) – fußende methodische Konzeption Rosenthals (1995) sind gebräuchlich (Griese, 2008; Marotzki, 2006). Sie lassen sich auch nutzen, um biografische Transitionen zu untersuchen (Truschkat, 2013; Köttig, 2013). Diese Ansätze bie-

ten sich aber eher an, um die faktische Ereignisverkettung in Lebensgeschichten herauszuarbeiten bzw. Biografien in ihrer Gesamtgestalt zu analysieren. So können bspw. ganze (Weiter-)Bildungsbiografien rekonstruiert werden (vgl. z. B. Alheit & Dausien, 1996). Soll eine konkrete Weiterbildungsteilnahme als Transition untersucht werden, wie es in der Teilnehmerforschung üblich ist, ermöglicht dagegen die Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2008), diese ins Zentrum einer biografieorientierten Betrachtung zu stellen. Biografische Gesamtzusammenhänge werden dann ausgehend vom transitorischen Ereignis berücksichtigt und nicht in ihrer sequenziellen Ordnung in Gänze rekonstruiert. Das heißt, dass im Interview bspw. nur solche Aspekte der Berufs- oder Bildungsbiografie thematisiert werden, die zum Interviewzeitpunkt mit der Teilnahme an der Hochschulweiterbildung in Zusammenhang gebracht werden. Es bedeutet auch, dass sich im Gegensatz zu Rosenthals (1995) Verfahren hier nicht die „biografische Bedeutung, die die Erlebnisse für die BiographInnen *damals* [Herv. C. L.] hatten“ (Rosenthal, 1995, S. 220), herausarbeiten lässt, also z. B. die Bildungsbegründungen vor dem Studienbeginn. Der Forschungsansatz fragt dagegen nach der aktuellen Bedeutung biografischer Erlebnisse in Bezug auf eine im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehende Transition.

Das ursprünglich handlungstheoretisch ausgerichtete Kodierparadigma der Grounded Theory nach Strauss (später auch in Zusammenarbeit mit Corbin) (Strauss, 1987, S. 27 f.), in dem Bedingungen, Interaktionen, Strategien/Taktiken und Konsequenzen des untersuchten Phänomens herausgearbeitet werden, lässt sich folgendermaßen biografietheoretisch modifizieren. Im Hinblick auf die herausgearbeiteten Transitionsphänomene wird danach gefragt,

- welche biografischen Verläufe und Erfahrungsaufschichtungen sowie soziale und institutionelle Kontextfaktoren (Bedingungen) zu ihrer Ausprägung beitragen,
- wie sie von der Person selbst erlebt werden (Bedeutung),
- wie sie von ihr intentional gestaltet und in biografische Gestaltungsentwürfe eingebettet werden (Strategien/Taktiken) und
- wie sie sich auf ihre Biografie auswirken (Konsequenzen) (Lobe, 2015, S. 72, 341 f.).

Auf diese Weise wird die Weiterbildungsteilnahme als zu untersuchendes Transitionsphänomen in den Mittelpunkt einer systematischen Theoriebildung gestellt. Zur Erklärung und Beschreibung der Transitionsprozesse werden biografische Strukturen herangezogen.

Zur Datengenerierung eignen sich problemzentrierte Interviews (Witzel, 1982). Sie lassen eine thematische Fokussierung auf die Weiterbildungsteilnahme als Transition zu, begünstigen aber durch die Verwendung erzählgenerierender Stimuli auch das Entstehen biografieorientierter Erzählpassagen. Die Öffnung der Interviews für größere biografische Zusammenhänge lässt sich zudem durch die Methode der Lebenslinien unterstützen (Assink & Schroots, 2010), bei der die Interviewpartner_innen ihren Lebensweg mit allen Höhen und Tiefen auf einem Blatt Papier visualisieren. So wird ersichtlich, wie die Weiterbildungsteilnahme in die Bio-

grafie eingebettet ist, welche biografischen Weichenstellungen zu ihr geführt haben und wie sie den biografischen Verlauf prägt. Im Gespräch lassen sich zu einzelnen Ereignissen weitere Erzählungen generieren, und die Deutungen und Bewertungen der Interviewpartner_innen treten deutlicher hervor.

3 Systematisierungsangebote für die Hochschulweiterbildung

Als Resultat des beschriebenen methodischen Vorgehens entstand im Rahmen meiner Dissertation (Lobe, 2015) das folgende Kategoriensystem. Es bildet eine im untersuchten Material gründende, gegenstandsbezogene Theorie im Sinne der Grounded Theory ab, die das transitorische Potenzial eines berufsbegleitenden Studiums in den Biografien der Teilnehmenden sichtbar macht. Das Schaubild zeigt das Verhältnis der Kategorien zueinander, ohne deren Feinstruktur wiederzugeben (s. hierzu Lobe, 2015, S. 150, 204, 261, 266, 326). Aufgrund des hohen Abstraktionsgrades eignet sich diese Systematisierung, um sie auf ihr heuristisches Potenzial für eine biografieorientierte Teilnehmerforschung in der Hochschulweiterbildung zu befragen.²

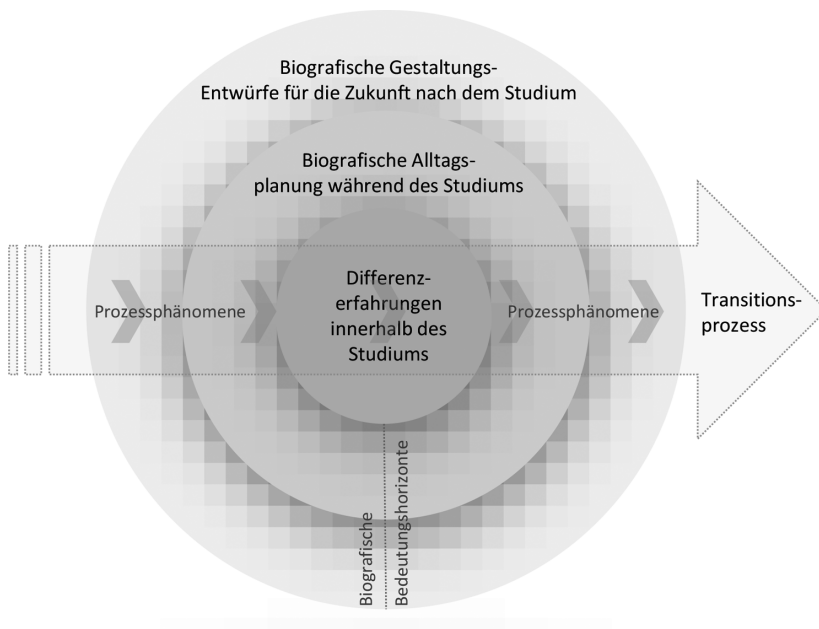


Abbildung 1: Transitionsmodell der Weiterbildungsteilnahme am Beispiel eines berufsbegleitenden Studiums (Lobe, 2015, S. 345)

2 In den folgenden Ausführungen beziehe ich mich auf Lobe, 2015, S. 344 ff.

Die Kernkategorie, die den Prozess der Transition beschreibt und hier schematisch als Pfeil dargestellt ist, liegt „quer“ zu den übrigen Kategorien, die biografische Bedeutungshorizonte oder Reichweiten der Transition markieren.

3.1 Weiterbildungsteilnahme in der Prozessperspektive

Der Transitionsprozess folgt im biografischen Erleben einem chronologischen Verlauf und weist charakteristische Prozesselemente auf, ohne einem einheitlichen Phasenschema zu unterliegen. Der zerfaserte Beginn des Pfeils symbolisiert, dass sich kein exakter Anfangspunkt der Transition im biografischen Gesamtzusammenhang definieren lässt. Gleichwohl können biografische Wurzeln der Studienentscheidung herausgearbeitet werden. Hier erweisen sich für das berufsbegleitende Studium insbesondere biografische Präskripte als besonders bedeutsam, die sozial reproduzierte normative Orientierungen oder Muster darüber enthalten, wie „eine normale Biographie“ (Fischer & Kohli, 1987, S. 42) in der eigenen Lebenswelt (Schütz & Luckmann, 2003; Berger & Luckmann, 2007) verläuft. Das berufsbegleitende Studium dient dann häufig der Wiederherstellung biografischer „Normalität“ durch das Nachholen verpasster Bildungschancen oder ist in ein Präskript kontinuierlichen sozialen Aufstiegs durch immer höhere Bildungsabschlüsse eingebettet. Auch im Hinblick auf sein Ende ist der Transitionsprozess nicht klar biografisch abgrenzbar, denn das berufsbegleitende Studium spielt eine Rolle für die langfristigen biografischen Gestaltungsentwürfe (soziale Aufstiegsaspirationen, berufliche Weiterentwicklung, Positionierung auf dem Arbeitsmarkt) der Interviewpartner_innen, wengleich dem Studienabschluss eine besondere Bedeutung zukommt. Dazwischen lassen sich markante Sequenzen und Ereignisse identifizieren, die die Teilnehmenden in ihrem Studierleben besonders hervorheben und anhand derer sich der Transitionsprozess genauer charakterisieren lässt (im Detail s. Lobe, 2015, S. 81 ff.). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass insbesondere der Eintritt in die Hochschule bzw. die Hochschulweiterbildung ein Schlüsselereignis bildet, das mit Unsicherheiten, Versagensängsten und Irritationen einhergeht und selbst für Hochschulabsolvent_innen biografisches Neuland darstellt.

Die Einnahme einer solchen biografischen Prozessperspektive ermöglicht es, die lebensgeschichtliche Einbettung der Weiterbildungsteilnahme zu erschließen. Auf diese Weise lassen sich Teilnahmemotive wesentlich reichhaltiger und komplexer nachzeichnen, als dies beispielsweise in standardisierten Befragungen möglich ist. Der hier gewählte Forschungsansatz verdeutlicht, dass sowohl die biografische Anbahnung von Teilnahmeentscheidungen als auch die an Weiterbildung geknüpften biografischen Erwartungen besondere Aufmerksamkeit verdienen. Gleichzeitig wird damit der Blick nicht nur auf das biografische Vorher, sondern auch auf das biografische Nachher gelenkt, und es werden lebensgeschichtliche Wirkungen der Weiterbildungsteilnahme ergründet. Die herausgearbeiteten biografischen Präskripte deuten darauf hin, dass dem Erlangen immer höherer Bildungsabschlüsse als Teilnahmemotiv eine besondere Bedeutung zukommt, was vor allem dem symbolischen Kapital geschuldet ist, das formalen Hochschulabschlüssen im Rahmen

einer als normal gedachten Aufstiegsbiografie innewohnt. Diese biografische Dimension, die Teilnahmemotivation und Transitionseffekte gleichermaßen berührt, dürfte sich vor allem in der abschlussorientierten Hochschulweiterbildung als relevante Beobachtungskategorie erweisen.

3.2 Weiterbildungseffekte in biografischer Perspektive

Über die Wirkungen der Weiterbildungsteilnahme geben die übrigen Kategorien des Kategoriensystems Aufschluss. Sie machen verschiedene biografische Bedeutungshorizonte des erlebten Transitionsprozesses sichtbar, die eine zunehmende biografische Reichweite aufweisen. Die Anordnung der drei Kategorien in konzentrischen Kreisen veranschaulicht, welche „Kreise“ das berufsbegleitende Studium in den Biografien der Studierenden zieht.

Differenzerfahrungen innerhalb der Weiterbildung

Der engste Bedeutungshorizont umfasst die Differenzerfahrungen (Truschkat, 2013, S. 57), die Studierende innerhalb eines berufsbegleitenden Studiums machen. Aus einer biografietheoretischen Perspektive zeichnen sich Transitionen dadurch aus, dass sie die bisherige Erfahrungsaufschichtung (Alheit & Hoerning, 1989, S. 11) irritieren und dadurch Differenzerfahrungen erzeugen. Biografietheoretisch gesprochen findet also dort Transition statt, wo Differenzerfahrungen entstehen. Für das berufsbegleitende Studium lassen sie sich analytisch auf zwei Ebenen ansiedeln. Auf der Ebene des Lernprozesses erleben die Teilnehmenden eine für sie neue Eigenverantwortlichkeit in der Gestaltung ihres Lernens. Auf der Ebene des Lerninhalts zeigt sich ein besonderer persönlicher Bezug zu den Lerngegenständen und, in einigen Fällen, eine ungewohnte inhaltliche Tiefe in der Auseinandersetzung. Bezogen auf den Prozessverlauf der Transition sind diese Erfahrungen prinzipiell auf die Studiedauer begrenzt, weisen aber in ihren Wirkungen, z. B. durch höhere Selbstsicherheit, auch über das Studienende hinaus.

Die Untersuchung anderer Lernkontexte im Bereich der Hochschulweiterbildung könnte tendenziell ähnliche Erfahrungsmuster erbringen, da die Erfahrungsräume jeweils institutionell gerahmt und gestaltet werden. In der Hochschulweiterbildung gilt es für die Teilnehmenden, das „Sinnuniversum Universität“ (Alheit et al., 2008, S. 584) (ggf. erneut) zu erschließen. „Das besondere Leistungsprofil [der wissenschaftlichen Weiterbildung (C. L.)] beruht auf einer organisatorischen Anbindung der Trägereinrichtung an das Wissenschaftssystem und dessen Institutionalformen ‚Universität‘ und ‚Hochschule‘“ (Schäffter, 2017, S. 224), auch wenn sich die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Angebote unterscheidet. Die von den Teilnehmenden beschriebenen Differenzerfahrungen herauszuarbeiten heißt dann, die besondere transitorische Spezifik eines bestimmten Angebotes der Hochschulweiterbildung zu erfassen und das biografisch Neue darin zu verstehen. Hier bieten sich auch Anknüpfungspunkte für vertiefende lern- oder bildungstheoretische Analysen, um die Lernerfahrungen und -effekte genauer in den Blick zu nehmen und auf Pas-

sungsverhältnisse zu institutionell intendierten pädagogischen Zielsetzungen bzw. didaktischen Konzepten zu befragen.

Gerade die Differenzerfahrungen der Teilnehmenden und das Bewältigen der darin enthaltenen Irritationen sind zentral für das erfolgreiche Absolvieren eines Weiterbildungsangebots. Das Interviewmaterial zeigt, dass die Hochschulen, beispielsweise durch Probeklausuren oder andere Maßnahmen, Ängste abfedern und Überforderungen entgegenwirken können. Gleichzeitig zeichnet sich hier eine Handlungsparadoxie im Sinne einer pädagogischen Antinomie ab, denn einerseits legen die z. T. sehr ausgeprägten Versagensängste und Unsicherheiten nahe, Studierende zu Beginn des Studiums besonders zu begleiten, zu beraten und „aufzufangen“. Andererseits wird auch deutlich, dass die in der neuen Erfahrung enthaltene Irritation ein Wesensmerkmal biografischer Transitionsprozesse konstituiert und Entwicklungsprozesse in Gang setzt. Dafür müssen Studierende – und Lehrende – imstande sein, die anfängliche Irritation und Frustration auszuhalten. Eine Begleitung von Transitionen, die im Sinne eines Übergangsmangements darauf abzielt, Prozesse möglichst zeiteffizient und reibungslos zu gestalten, folgt dabei eher einer administrativen als einer erwachsenenpädagogischen Logik und wirkt dem eigentlichen Lern- und Entwicklungspotenzial der Transition entgegen. Vor diesem Hintergrund sprechen sich Felden, Schäffter und Schicke (2014b, S. 13) für eine bildungsbiografische Wertschätzung von Übergängen als subjektiven Lernwelten aus, die Übergänge als persönlich bedeutsame Entwicklungs- und Bildungszeit anerkennt und durch lernförderliche Supportstrukturen unterstützt.

Biografische Alltagsplanung während der Weiterbildung

Neben den Differenzerfahrungen, welche Studierende *innerhalb* des Studiums machen, zeigt sich in einem mittleren biografischen Bedeutungshorizont auch biografischer Wandel außerhalb des Studiums, der sich auf die Gestaltung des Alltags während der Studiendauer bezieht. Die Studierenden sind hier gefordert, Handlungsentwürfe (Fischer & Kohli, 1987, S. 34) zu entwickeln, um im Sinne der biografischen Alltagsplanung (Alheit, 2006, S. 5) das berufsbegleitende Studium als zusätzlichen Lebensbereich zu etablieren, ohne dass dafür ein anderer Lebensbereich entfällt. Den Interviewpartner_innen ist dabei eine überwiegende Separierung des Studiums vom beruflichen Alltag gemeinsam, was im Umkehrschluss die Notwendigkeit der Einbindung in den privaten Alltag nach sich zieht. Das Bewahren berufsbio-graphischer Gestaltungshoheit durch den Verzicht auf eine Beteiligung des Arbeitgebers an der zeitlichen oder finanziellen Realisierung des Studiums fordert von den Studierenden und ihren Familien eine hohe Opferbereitschaft. Ebenso wie die Differenzerfahrungen ist auch das Neuarrangement des Alltags vorwiegend während der Dauer des Studiums bedeutsam, wird aber durch vorherige Planungen und Absprachen z. T. schon im Vorfeld des Studienbeginns relevant und setzt sich in seinen Wirkungen, z. B. in Form von zerbrochenen Beziehungen, auch nach dem Studienabschluss fort.

Andere Formen der Hochschulweiterbildung, wie beispielsweise das Seniorenstudium, sind sicher in vollkommen andere biografische Alltagsstrukturen eingebettet. Bezogen auf abschlussbezogene Formen der Hochschulweiterbildung für Berufstätige wie Zertifikatskurse oder berufsbegleitende Bachelor- und Masterprogramme dürften sich aber Parallelen ergeben. So deutet auch eine Befragung von berufsbegleitend Studierenden an der österreichischen Weiterbildungsuniversität Donau-Universität Krems (Jütte & Kastler, 2005, S. 34f.) darauf hin, dass ein berufsbegleitendes Studium die Lebensführung durch erhebliche zeitliche Kürzungen belastet, was insbesondere für den privaten und weniger für den beruflichen Lebensbereich gilt. Absolventenstudien zeigen zudem, dass die Teilnehmenden an Angeboten der Hochschulweiterbildung überwiegend der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen angehören und die Weiterbildungskosten meist ganz oder teilweise selbst tragen (Weiland, 2006).

Vor dem Hintergrund zunehmend lebensbegleitender Lernprozesse dürfte sich die grundsätzliche Frage, wie Beruf, Lernen, Familie und andere Lebensbereiche austariert werden, in Zukunft als bedeutsame Beobachtungsperspektive für die biografieorientierte Forschung in der Weiterbildung erweisen. Dabei gilt es insbesondere zu klären, aus welchen Bereichen die Lernenden Ressourcen in Form von Zeit, Geld und Unterstützung für die Realisierung ihrer Lernprozesse generieren. Trotz inhaltlicher Schnittstellen zwischen Studium und Beruf sträuben sich die Interviewpartner_innen, finanzielle und zeitliche Unterstützung am Arbeitsplatz auszuhandeln, um sich nicht an den aktuellen Arbeitgeber binden zu müssen. Das Erhalten biografischer Gestaltungshoheit erweist sich hier als bedeutsames Prinzip der Lebensführung, das einer mehrjährigen Bindung an einen Arbeitgeber entgegensteht.

Angesichts einer zunehmend individualisierten, reflexiven Beruflichkeit (Schicke, 2014), in der die Berufsbiografie sich als individuelle Gestaltungsaufgabe darstellt, dürfte dem Erhalt berufsbiografischer Gestaltungshoheit zukünftig immer mehr Bedeutung zukommen. Damit ist die Realisierung des Studienwunsches auf ein unterstützendes privates Umfeld angewiesen. Dies gilt in besonderem Maße, wenn Familien mit (kleinen) Kindern betroffen sind – eine Weiterbildungsbarriere, die auch aus anderen Studien hinlänglich bekannt ist (Grotheer et al., 2012, S. 340; Hinton-Smith, 2009). Der Teilnahmewunsch lässt sich dann nur durch das Aushandeln sozialer Unterstützung realisieren. Gerade bei der Untersuchung umfangreicher Angebote der Hochschulweiterbildung lohnt sich also ein zeittheoretischer Blick (z. B. Präßler, 2017) und eine Untersuchung von Supportstrukturen.

Biografische Gestaltungsentwürfe für die Zukunft nach der Weiterbildung

Im dritten und weitesten der biografischen Bedeutungshorizonte steht schließlich eine explizit *prospektive* biografische Bedeutung des berufsbegleitenden Studiums im Mittelpunkt. Es zeigt sich, dass das Studium mit bestimmten Intentionen und Erwartungen in die langfristigen, planvollen Gestaltungsentwürfe (Kohli, 1985) der Teilnehmenden eingebunden ist. Um die Rolle des Studiums darin zu verstehen, ist der doppelte Zeithorizont biografischen Handelns (Schütz & Luckmann, 2003,

S. 286 ff.) zu beachten. Denn auch wenn es auf die Zukunft gerichtet ist, wurzelt es in der Vergangenheit. Die Erwartungshaltungen, welche die Teilnehmenden vor dem Hintergrund ihrer bisherigen biografischen Verläufe an die Weiterbildung richten, betreffen auf der einen Seite einen sozialen Aufstieg im Zuge der Realisierung bildungsbiografischer Präskripte. Auf der anderen Seite werden berufsbiografische Resonanzen in der näheren oder fernerer beruflichen Zukunft angestrebt, die sich zwischen Aufstiegs- bzw. Veränderungswünschen und Absicherungs- bzw. Autonomiebestrebungen verorten lassen. Eine rein instrumentelle, karrierestrategische Verwertungslogik, wie sie sich in anderen Studien z. T. zeigt (z. B. Alheit et al., 2008), greift hier jedoch in allen Fällen zu kurz, um den mit dem Studium verbundenen biografisch tief verwurzelten Gestaltungsentwürfen der Interviewpartner_innen gerecht zu werden. Die Aufnahme des berufsbegleitenden Studiums wird auch als bewusstes Einlassen auf eine Transformation des Selbst gedeutet, die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung oder Bildung antizipiert.

Aufschlussreich ist durch den gewählten Erhebungszeitpunkt am Studienende, dass sich bereits erste studienbedingte biografische Entwicklungen abzeichnen. Dabei zeigen sich neben eingelösten Erwartungen auch unverhoffte biografische Wendungen durch das Studium, die den emergenten Charakter biografischen Handelns (Fischer & Kohli, 1987, S. 34) widerspiegeln. So erhalten die Studierenden bspw. neue berufliche Veränderungsimpulse oder werden in wissenschaftliche Tätigkeiten eingebunden. Dieser biografische Bedeutungshorizont steht im Gegensatz zu den beiden anderen nicht so sehr während des Studiums im Vordergrund, sondern „rahmt“ den Transitionsprozess gleichsam an seinen äußeren Enden.

Wie auch andere Studien in der Hochschulforschung belegen, sind Teilnahmeentscheidungen häufig in einem Zusammenspiel aus beruflichen, Bildungs- sowie Status- und Prestigemotiven zu sehen (Eastmond, 1995; Jütte & Kastler, 2005; Kaiser-Beltz, 2005; Hinton-Smith, 2009). Welche biografischen Resonanzen eine Weiterbildungsteilnahme dann tatsächlich hervorbringt, lässt sich in einer biografieorientierten Transitionsforschung nachzeichnen.

Gleichzeitig wird sichtbar, dass die berufsbiografischen Gestaltungsentwürfe, in die das Studium eingebunden ist, anfangs oft noch sehr diffusen Charakter aufweisen. Die Studierenden erwarten vom Studium dann eine ungerichtete, noch zukunfts offene Veränderung in ihrer (Berufs-)Biografie, deren Konturen zum Zeitpunkt der Studienaufnahme zunächst verschwommen sind und erst während des Studiums zunehmend Gestalt annehmen. Dieses Wesensmerkmal der Transition beschreiben Felden, Schäffter und Schicke (2014b, S. 7) als „zukunftserschließende Übergangssituation“, die Transitionen „in einer nachindustriell verfassten Gesellschaft der Spätmoderne“ kennzeichnet.

Hier zeigt sich das Potenzial, das ein biografischer Untersuchungsansatz für das Verständnis von Teilnahmemotiven bietet: Zum einen geht er den lebensgeschichtlich oft tief verwurzelten Teilnahmeentscheidungen und -intentionen nach. Zum anderen zeigt er auf, wie sich die an eine Weiterbildung geknüpften Erwartungen z. T. erst während der Teilnahme im biografischen Verlauf herauskristallisieren

und welche unerwarteten Weiterbildungseffekte eintreten können. Die Erkenntnisse relativieren einen „Nachfrage-Kurzschluss“ in dem Sinne, dass eine exakte Zielgruppenansprache erreicht werden kann, wenn die vorhandenen Bedarfe nur genau genug abgefragt werden. Die „diffuse Zielgerichtetheit“ (Kade, 1985), mit der die Teilnehmenden Bildungsangebote in Anspruch nehmen, widersetzt sich einer antizipierenden Planungslogik. Schäffter (2014) geht davon aus, dass nicht nur Ziel-, sondern auch Ausgangszustände biografischer Transitionsprozesse in der Postmoderne durch zunehmende Unbestimmtheit und Kontingenz gekennzeichnet sind. Sie lassen sich nicht aus der Außenposition einer Bildungseinrichtung bestimmen. Für die Angebotsentwicklung bedeutet das, die potenziellen Adressat_innen und ihre Binnenperspektiven auf ihre biografische Ausgangslage in den Planungsprozess einzubeziehen. Schicke, Schäffter und Hartmann (2018) haben in dem Zusammenhang Formate und Methoden für eine partizipatorische und generative Zielgruppenentwicklung erprobt. Biografische Unbestimmtheit stellt sich dann nicht als Defizit oder Störfall dar. Im Gegenteil: Gerade hier zeigt sich das Bildungspotenzial des berufs begleitenden Studiums. Das bewusste Einlassen auf das noch unbekannte biografisch Neue und das Zulassen von eigenen Transformationen, trotz teilweise großer Versagensängste und anfänglicher Distanz zum Bildungsort Hochschule (vgl. Lobe, 2015, S. 105 ff.), sind Voraussetzungen für Transitionsprozesse.

4 Biografieorientierte Forschungsperspektiven in der Hochschulweiterbildung. Stand und Perspektiven

Das Forschungsvolumen im Feld der Hochschulweiterbildung ist in den letzten Jahren, auch durch das Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, erkennbar angestiegen. Die bisherige Studienlage weist jedoch häufig den Charakter von standortbezogenen Einzelfallstudien, meist im Zuge der Angebotsentwicklung (Banscherus et al., 2016, S. 127) oder -evaluation, auf. Um das Forschungsfeld systematisch zu entwickeln, bedarf es größerer Forschungslinien (Lobe, 2018). Eine solche Forschungslinie kann sich aus biografieorientierten Ansätzen speisen, die inzwischen auf eine fest etablierte erziehungswissenschaftliche Forschungstradition zurückgreifen können. Das Forschungsinteresse einer biografieorientierten Teilnehmerforschung ist darauf gerichtet, in welche biografischen Sinnkonstruktionen die Weiterbildungsteilnahme eingebettet ist und wie sie die Biografien Erwachsener transformiert.

Als theoretische Zugriffe bilden neben den erziehungswissenschaftlichen Kernfragen nach Lernen, Bildung oder Sozialisation auch Übergänge oder Transitionen „derzeit eine immer wichtiger werdende heuristische Figur und Forschungsperspektive in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften“ (Meuth, Hof & Walther, 2014, S. 8). Eine biografieorientierte Transitionsforschung bereichert die Teilnehmerforschung in der Hochschulweiterbildung insofern, als dass sie das Wechselverhältnis von Biografie und Weiterbildungsteilnahme beleuchtet. Die Teilnahmeentscheidung

wird zum einen als Resultat des bisherigen biografischen Verlaufs gedeutet. Bildungsbegründungen werden in den Kontext (berufs-)biografischer Gestaltungsentwürfe gestellt. Dabei wird auch die Unbestimmtheit und Zukunftsoffenheit erwarteter, aber nicht vorab antizipierbarer biografischer Veränderungen sichtbar. Zum anderen wird die Weiterbildungsteilnahme als Lebensereignis gedeutet, das die Biografie fortsetzt und transformieren kann. Hier zeigt diese Forschungsperspektive die Vielschichtigkeit des biografischen Wandels auf, der mit einer Weiterbildungsteilnahme einhergehen kann, und lässt darüber auch Weiterbildungseffekte erkennbar werden.

Die Analyse von Effekten versteht sich dabei nicht als empirische Wirkungsforschung mit evaluativem Charakter. Über den inhaltlichen Lernfortschritt der Teilnehmenden bezogen auf den Weiterbildungsgegenstand gibt die biografieorientierte Transitionsforschung wenig Aufschluss. Ihr Anliegen ist es, Abstand zu „nehmen von einem Lernverständnis, das v. a. auf die Aneignung von Inhalten fokussiert, und demgegenüber ein Verständnis stark zu machen, das die mit Transitionen verbundenen lernbezogenen Konstruktions- und Rekonstruktionsprozesse beschreibbar macht“ (Hof & Maier-Gutheil, 2014, S. 162). Lernen wird dann als Verarbeitung von Erfahrung begriffen (Hof & Maier-Gutheil, 2014, S. 158). Wo Weiterbildung zu Brüchen und Irritationen in der bisherigen Erfahrungsaufschichtung führt, finden also Transitionen und damit biografische Lernprozesse statt. Sie sind mit Transformationen von Erfahrungsaufschichtungen, Formen der Lebensführung, Selbstbildern, sozialen Positionen und berufsbiografischen Zukunftsplänen verbunden. Biografieorientierte Forschungsperspektiven helfen, diese Prozesse sichtbar zu machen.

Literatur

- Alheit, P. (1995). „Patchworkers“. Über die Affinität biographischer Konstruktionen und professioneller Habitualisierungen – Eine Fallstudie über Weiterbildungsstudenten. In E. Hoerning & M. Corsten (Hrsg.), *Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens* (S. 57–69). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Alheit, P. (2006). „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. Vortrag an der Universität Flensburg aus Anlass der Fachtagung „Das Leben gestalten. Biografisch lernen – biografisch lehren“. Abgerufen am 20. März 2018 von http://freialtenarbeit.goettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf.
- Alheit, P. & Dausien, B. (1996). Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. *REPORT* 37, 33–45.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 257–283). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Alheit, P. & Hoerning, E. M. (1989). Biographie und Erfahrung. Eine Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung* (S. 8–23). Frankfurt: Campus.

- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 577–606.
- Anslinger, E. & Heibült, J. (2015). Reflexive Beruflichkeit und berufliche Neuorientierung im Kontext des lebenslangen Lernens am Beispiel Studierender auf dem dritten Bildungsweg. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 119–133). Bielefeld: wbv.
- Assink, M. H. J. & Schroots, J. J. F. (2010). *The Dynamics of Autobiographical Memory. Using the LIM Life-line Interview Method*. Cambridge: Hogrefe.
- 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.
- Berger, P. L. & Luckmann, Th. (2007). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (21. Auflage, unveränderter Nachdruck der 5. Auflage von 1977). Frankfurt/Main: Fischer.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3. Auflage). Los Angeles: Sage Publications.
- Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Eastmond, D. V. (1995). *Alone but together. Adult Distance Study Through Computer Conferencing*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Felden, H. von (2008). Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In dies. (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung* (S. 7–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Felden, H. von (2010a). Haltungen und Habitusformen von Absolvent/innen der Studiengänge Pädagogik und Medizin. Zum Zusammenhang von Fachkulturen und Selbst- und Welthaltungen. In H. von Felden & J. Schiener (Hrsg.), *Transitionen – Übergang vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (S. 203–235). Wiesbaden: Springer VS.
- Felden, H. von (2010b). Lernprozesse in Transitionen. Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. In H. von Felden & J. Schiener (Hrsg.), *Transitionen – Übergang vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (S. 184–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Felden, H. von, Schäffter, O. & Schicke, H. (Hrsg.) (2014a). *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Felden H. von, Schäffter, O. & Schicke, H. (2014b). Erwachsenenpädagogische Übergangsforschung. Lernwelten in gesellschaftlichen und biographischen Übergängen. In dies. (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 7–15). Wiesbaden: VS Verlag.

- Felden, H. von & Schiener, J. (Hrsg.) (2010). *Transitionen – Übergang vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, W. & Kohli, M. (1987). Biographieforschung. In W. Voges (Hrsg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (S. 25–49). Opladen: Leske und Budrich.
- Griese, B. (2008). Erzähltheoretische Grundlagen in der Biographieforschung. Ein Plädoyer für die Beschäftigung mit den Basiskonzepten. In H. von Felden (Hrsg.), *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biografieforchung* (S. 129–155). Wiesbaden: Springer VS.
- Grotheer, M., Isleib, S., Netz, N. & Briedis, K. (2012). Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. *HIS: Forum Hochschule 14/2012*. Hannover: HIS.
- Hinton-Smith, T. (2009). Lone Parents as HE Students. A Qualitative Email Study. In B. Merrill (Hrsg.), *Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education* (S. 113–127). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hippel, A. von, Tippelt, R. & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_55
- Hof, Ch. (2009). *Lebenslanges Lernen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hof, Ch. & Maier-Gutheil, C. (2014). Übergänge im Erwachsenenalter. Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung. In Ch. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 146–167). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hof, Ch., Meuth, M. & Walther, A. (Hrsg.) (2014). *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hof, Ch. & Rosenberg, H. (Hrsg.) (2018). *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jütte, W. & Kastler, U. (2005). *Den Studierenden ein Gesicht geben. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur Teilnehmer-Struktur an der Donau-Universität Krems*. Donau-Universität Krems.
- Kade, J. (1985). Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie. In D. Baacke & Th. Schulze (Hrsg.), *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele* (S. 124–140). Weinheim: Beltz.
- Kaiser-Beltz, M. (2005). Nachgeholte Bildungsprozesse. Eine rekonstruktive Untersuchung von Biographien spätstudierender Frauen. In Ch. Thon, D. Rothe, P. Mecheril & B. Dausien (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden im erziehungswissenschaftlichen Studium*. Bielefeld. Abgerufen am 20. März 2018 von <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2302143/2302153>.

- Kamm, C., Schmitt, S., Banscherus, U. & Wolter, A. unter Mitarbeit von O. Golubchykova (2016). Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 137–164). Münster: Waxmann.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37(1), 1–29.
- Köttig, M. (2013). Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 991–1010). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lobe, C. (2016). Weiterbildung und Berufsbiografie. Berufsbegleitendes Studieren im Kontext berufsbiografischer Gestaltungsentwürfe. *Hochschule und Weiterbildung* (1), 20–26.
- Lobe, C. (2020). Teilnehmer- und Adressatenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 353–368). Wiesbaden: Springer VS.
- Marotzki, W. (2006). Forschungsmethoden und -methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. überarbeitete Auflage, S. 111–135). Wiesbaden: Springer VS.
- Meuth, M., Hof, Ch. & Walther, A. (2014). Warum eine Pädagogik der Übergänge? In dies. (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 7–13). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nittel, D. (2018). Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 145–159). Springer Reference Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_7
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Abgerufen am 10. April 2018 von http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf.
- Präßler, S. (2017). Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 24–31. doi: 10.4119/UNIBI/ZHWB-2017-01-65
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biografischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Rothe, D. (2011). *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt/Main: Campus.

- Schäffter, O. (2014). Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 111–136). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In: B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221–240). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schicke, H. (2014). Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke (Hrsg.), *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen* (S. 85–109). Wiesbaden: Springer VS.
- Schicke, H., Schäffter, O. & Hartmann, Th. (2018). Biografische Übergangszeiten – Ermöglichungsraum für Bildung: Eckpunkte einer pädagogischen Konzeption der Zielgruppenentwicklung zur Professionalisierung von Programmplanung und Angebotsentwicklung. *Erwachsenenbildung*, 64 (3), 112–115.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schulze, Th. (2006). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Auflage, S. 35–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, A. & Luckmann, Th. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67–156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e. V.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In M. Kohli & R. Günther (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven* (S. 78–117). Stuttgart: Metzler.
- Seitter, W. (1999). *Risikante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten*. Opladen: Leske und Budrich.
- Seitter, W. (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211–219). Bielefeld: wbv.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Truschkat, I. (2013). Biografie und Übergang. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 44–63). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Weiland, M. (2006). Hochschulweiterbildung in Deutschland. In H. Schaeper, M. Schramm, M. Weiland, S. Kraft & A. Wolter (Hrsg.), *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht* (S. 87–127). Abgerufen am 19. März 2018 von <http://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf>.

Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*.

Tübingen: Edition Diskord.

Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung – Überblick und Alternativen*.

Frankfurt: Campus.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Transitionsmodell der Weiterbildungsteilnahme am Beispiel eines berufsbegleitenden Studiums	264
--------	---	-----

Autorin

Dr.in Claudia Lobe ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld im Arbeitsbereich Weiterbildung und Governance of Lifelong Learning (Fakultät für Erziehungswissenschaft). Sie ist Mitglied im Redaktionsteam der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB). Ihre Forschungsthemen sind wissenschaftliche Weiterbildung, Weiterbildungsteilnahme, Biografie und Professionalisierung.

Programmanalyse als methodischer Zugang zur Untersuchung pflegebezogener Studiengänge für beruflich Qualifizierte

SANDRA TSCHUPKE

Abstract

Im Weiterbildungsbereich des Berufsfeldes der Pflege gewinnen pflegebezogene Bachelor- und Masterstudiengänge in den letzten Jahren verstärkt an Bedeutung. Entwickelt werden Studienangebote für Pflegefachpersonen vor dem Hintergrund differenter Bezugspunkte. Dabei bewegt sich die Angebotsentwicklung zwischen den Prinzipien der Programmplanung einerseits und der Studiengangentwicklung andererseits. Insgesamt ergibt sich für die Ausgestaltung von pflegebezogenen Studiengängen ein nicht unerheblicher Gestaltungsspielraum. Besondere Relevanz besteht im Zusammenhang für die Orientierung an den Zielgruppen der Studienangebote sowie der Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent_innen. Im Hinblick auf die Qualifizierung und den Einsatz von Absolvent_innen werden an Pflegestudiengänge teils diametrale Erwartungen gestellt. Es stellt sich die Frage, wie Hochschulen im Kontext ihrer Studienprogramme auf heterogene Erwartungen reagieren. Auf dieser Grundlage ergibt sich die Relevanz für die Programmanalyse als methodischen Zugang zur Untersuchung pflegebezogener Studienangebote für beruflich Qualifizierte. Die Methode der Programmanalyse steht im Fokus des Beitrags. Aus einem Einblick in die Ergebnisse der Analyse wird deutlich, welche Erkenntnisse aus den Studienprogrammen generiert werden können.

Schlagerworte: Programmanalyse, beruflich qualifizierte Studierende, Pflegeberufe, Pflegestudium, Pflegestudiengänge

1 Zur Bedeutung und Problematik pflegebezogener Studiengänge für Pflegefachpersonen

Die Akademisierungsbewegung im Berufsfeld der Pflege wird vor allem vor dem Hintergrund aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Anforderungen diskutiert. Bereits im Jahr 2012 formuliert der Wissenschaftsrat (WR, 2012, S.11) in seinen „Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen“, „dass sich der Bedarf an Gesundheitsversorgungsleistungen [...] quantitativ ausweiten und qualitativ verändern wird“. Als ursächlich dafür können demografische und epidemiologische Entwicklungen, wie die Zunahme hochaltriger, multimorbider und pflegebedürftiger Menschen, aber auch der medizinische und technische Fort-

schritt genannt werden. Hochkomplexe Versorgungsbedarfe stehen einerseits im Spannungsfeld zur fortschreitenden Ökonomisierung im Gesundheitswesen, andererseits stellt sich die Frage, wie dem künftigen Pflege- und Versorgungsbedarf mit Blick auf den Fachkräftemangel begegnet werden kann. So übersteigt der Fachkräftebedarf bereits heute das Fachkräfteangebot von qualifizierten Pflegefachpersonen deutlich (Reuschenbach, 2014).

Im Kontext der steigenden Anforderungen lässt sich nach Görres (2013) für die Gesundheits- und Pflegeberufe ein neues oder erweitertes Kompetenz- und Aufgabenspektrum erwarten. Dazu müssen Pflegefachpersonen ihr Handeln zukünftig vermehrt auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse reflektieren und anpassen sowie bezüglich ihrer Evidenzbasierung kritisch hinterfragen (WR, 2012). Der WR empfiehlt, bis zu 20 Prozent eines Ausbildungsjahrganges akademisch zu qualifizieren und Studienangebote für erfahrene Pflegefachpersonen zu entwickeln, die „attraktive Möglichkeiten zur akademischen Weiterbildung für spezialisierte patientenorientierte Aufgaben sowie für Tätigkeiten in der Lehre und im Gesundheitsmanagement eröffnen“ (WR, 2012, S. 8). Während der Einsatz von Berufsanfänger_innen im Hinblick auf die erwartete Zunahme hochkomplexer Pflegesituationen und den Bedarf für die Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen Prozesssteuerung und Versorgung kritisch bewertet werden kann, ist davon auszugehen, dass vor allem Studienformate für die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten mit Berufserfahrung an Bedeutung gewinnen. Diese These wird durch den Ruf nach Traineeprogrammen für Absolvent_innen primärqualifizierender Pflegestudiengänge gestützt (Grünewald et al., 2015; Lücke, 2015). Der Argumentation folgend konstatiert Darmann-Finck (2016), dass Leitungsaufgaben innerhalb der Pflegepraxis sowie die Patient_innenversorgung in hochkomplexen Pflegesituationen primär berufserfahrenen Pflegenden vorbehalten bleiben sollten, die ggf. über einen Masterabschluss im Bereich der erweiterten Pflegepraxis verfügen.

Entsprechend stehen Absolvent_innen pflegepraktischer und pflegewissenschaftlicher Studiengänge im Fokus der Diskussionen um akademisch qualifiziertes Pflegefachpersonal, da diese im Vergleich zu anderen akademisch ausgebildeten Pflegefachpersonen, wie Pflegepädagog_innen und Pflegemanager_innen, nach absolviertem Studium in ihrem ursprünglichen Tätigkeitsbereich – der direkten Patient_innenversorgung – verbleiben sollten (Reuschenbach, 2012). In der Praxis zeigt sich jedoch eine gegenläufige Entwicklung. So nennen Absolvent_innen pflegebezogener Studiengänge¹ die Aussicht auf einen beruflichen Aufstieg und ein verändertes Beschäftigungsfeld als zentrale Motive, um ein Studium aufzunehmen (Zieher & Ayan, 2016; Kimmerle et al., 2015). Eine zielführende und bedarfsgerechte Integration von akademisch qualifizierten Pflegefachpersonen in Einrichtungen des Gesundheitswesens wird zudem durch das Fehlen von offiziellen Stellenbeschreibungen und die bis in jüngster Vergangenheit unklaren Vergütungsstrukturen erheblich

1 Mit der Bezeichnung pflegebezogener Studiengänge wird fortlaufend die Gesamtheit pflegepraktischer und pflegewissenschaftlicher Studiengänge verstanden. Studiengänge der Bereiche Pflegepädagogik und -management werden nicht berücksichtigt.

erschwert. Diese Tatsache begünstigt, dass berufserfahrene Pflegefachpersonen mit akademischem Abschluss nicht weiter im Bereich der direkten Pflegepraxis tätig sind, sondern sich für pflegeferne Tätigkeiten entscheiden (Strittmatter & Sauer, 2015). Im Gegensatz dazu positionieren sich der Deutsche Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK, 2016), der Deutsche Pflegerat und die Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DPR & DGP, 2014) sowie der Verband der Pflegedirektor_innen der Unikliniken (Grünwald et al., 2015), wenn auch im Kontext primärqualifizierender Studiengänge, für den Einsatz von akademisch qualifizierten Pflegenden in der direkten Patient_innenversorgung.

Vor dem Hintergrund aktueller und zukünftiger Entwicklungen im Gesundheitswesen sowie heterogener Erwartungen an pflegebezogene Studiengänge von Pflegefachpersonen, Arbeitgebern, pflegewissenschaftlichen Fachgesellschaften, gesellschaftspolitischen Akteur_innen sowie berufspolitischen Interessenvertretungen ergibt sich das Erkenntnisinteresse und der Forschungsgegenstand.

2 Forschungsinteresse und Forschungsgegenstand

Im Hinblick auf die in pflegebezogenen Studiengängen zu erwerbenden Kompetenzen, Studieninhalte sowie beruflichen Perspektiven für Absolvent_innen besteht eine erhebliche Unsicherheit. Entgegen der theoretisch-differenzierten Systematik von Pflegestudiengängen (Pflegepraxis, Pflegewissenschaft, Pflegemanagement und Pflegepädagogik) wird in der Literatur immer wieder auf die erhebliche Heterogenität von pflegebezogenen Studienangeboten hingewiesen (vgl. Darmann-Finck & Reuschenbach, 2018; Lademann et al., 2016; Hülsken-Giesler & Korporal, 2013), die dazu führt, dass sich (nicht nur) für Zielgruppen der Angebote erhebliche Transparenzprobleme ergeben. Eine systematische Analyse von pflegepraktischen und pflegewissenschaftlichen Studiengängen für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen, die sich dem Gegenstand der Studienprogramme² mit dem Fokus auf Zielgruppen und Angebotsprofile widmet, existierte bislang nicht. Diese Forschungslücke bildet die Ausgangslage für das Dissertationsprojekt der Autorin an der Universität Bielefeld, welches dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt (Tschupke, 2019). Das Ziel der Dissertation ist es, die Frage zu beantworten, welche Zielgruppenkonstrukte und Angebotsprofile aus den Studienprogrammen pflegebezogener Studiengänge für beruflich qualifizierte im Berufsfeld der Pflege rekonstruiert bzw. analysiert werden können. Dabei liegt dem Zielgruppenbegriff in Anlehnung an Seitter (2017, S. 211) ein relationales Verständnis zugrunde, welches „auf eine Verhältnisbestimmung und möglichst zielgenaue Passung von (geplantem) Angebot und (intendierter) Nachfrage abhebt“. Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage erfolgte eine systematische Bearbeitung der Unterfragen zu Hintergründen und Bezugspunkten

2 Als Studienprogramme werden in dieser Arbeit nach Nolda (2018, S. 433) „die veröffentlichten Ankündigungen von Lehr-/Lernangeboten“ verstanden, die in erster Linie dem Informationszweck dienen und nach Brinker und Tremp (2012, S. 9) als „normative Setzungen“ in Bezug auf die strukturell-organisatorische sowie inhaltliche Ausgestaltung des Studienangebots fungieren. Die Bezeichnungen des Studiengangs und des Studienangebots werden synonym für den Gegenstand des Studienprogramms verwendet.

der Studienprogrammplanung, zur Struktur, zur inhaltlichen Ausgestaltung, zu implizierten Lernergebnissen und Zielen der Studienangebote sowie zu beruflichen Perspektiven für Absolvent_innen mittels einer Programmanalyse.

3 Programmanalyse als methodischer Zugang

In der Erwachsenenbildung gilt die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen und -angeboten als Kernstück der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz (Reich-Claassen & von Hippel, 2018). Als Gegenstand der Weiterbildungsforschung nehmen Programme demzufolge einen zentralen Stellenwert ein. Nach Käpplinger und Robak (2018, S. 65) untersucht die Programmforschung „das Ergebnis des Programmplanungshandelns, das Programm“, wobei die praktische Realisierung differenter Erwartungen und Anforderungen im Fokus steht. Nuissl (2010, S. 173) beschreibt die Methode der Programmanalyse als „einzige wirklich weiterbildungsspezifische Forschungsmethode“. Mittels Programmanalysen kann Käpplinger (2008) zufolge „die Scharnierstelle zwischen Institution, Profession, Angebot und Nachfrage erforscht werden“.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage erfolgte die Analyse pflegebezogener Studiengänge in Anlehnung an Nolda (2018) über eine unmittelbare Programmanalyse veröffentlichter Angebote. Als Untersuchungsgegenstand diente die Grundgesamtheit aller pflegepraktischen und pflegewissenschaftlichen Studiengänge für Pflegefachpersonen in Deutschland (n = 42). Die Auswahl der Grundgesamtheit wurde über eine deskriptiv-analytische Bestandsaufnahme auf Basis des Informationsportals der Hochschulrektorenkonferenz, der Internetseite Hochschulkompass.de, im Januar 2017 realisiert. Für die Recherche wurden unterschiedliche Suchterme³ genutzt. Die Auswahl der Grundgesamtheit erfolgte entsprechend dem Studiengangtitel und dem genannten Studienschwerpunkt. Neben pflegebezogenen Studienangeboten, die nur für beruflich Qualifizierte im Berufsfeld der Pflege zugänglich sind, wurden auch Studiengänge einbezogen, bei denen als Zielgruppen sowohl beruflich Pflegende als auch Berufstätige aus angrenzenden Berufsgruppen⁴ angesprochen werden. Nicht erfasst wurden Studiengänge des Pflegemanagements und der Pflegepädagogik sowie Angebote mit primär gesundheitswissenschaftlichem, medizinischem, psychologischem oder therapiewissenschaftlichem Bezug.⁵ Von den 42 Studiengängen wurden zum Erhebungszeitpunkt elf in Nordrhein-Westfalen, sechs in Baden-Württemberg, je fünf in Bayern und Hessen, vier in Rheinland-Pfalz, je drei in Hamburg und Niedersachsen, zwei in Bremen und jeweils ein Angebot in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen angeboten.⁶

3 Genutzte Suchterme sind: „Pfleg*“, „Care*“, „Nurs*“, „Medizin*“, „Physic*“, „Medic*“, „Arzt*“, „Case*“, „Krankenhaus*“, „Health*“ und „Rettung*“.

4 Z. B. Ergotherapie, Hebammenwesen, Logopädie, Medizin, Physiotherapie, Rettungs- bzw. Notfallwesen

5 Z. B. Gerontologie, Gesundheitsmanagement, Gesundheitswissenschaften, Psychologie, Public Health, Medizin, Therapiewissenschaften

6 In Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, im Saarland sowie in Schleswig-Holstein existiert zum Erhebungszeitpunkt kein pflegebezogenes Studienangebot für beruflich Qualifizierte.

Den Gegenstand der Programmanalyse bilden die öffentlich zugänglichen Flyer und Informationen der Internetpräsenzen der Studienangebote. Begründet werden kann diese Entscheidung durch den Zielgruppenbezug der Dokumente. So ist davon auszugehen, dass sowohl die Flyer als auch die Informationen der Internetpräsenzen – im Gegensatz zu Modulbeschreibungen und -handbüchern sowie Studien- und Prüfungsordnungen – für die Zielgruppe des Formats erstellt worden sind. Für die Programmanalyse konnten Dokumente von allen 42 Studiengängen einbezogen werden. In einem Fall lag zum Erhebungszeitpunkt noch kein Studiengangflyer vor. Die erhobenen Dokumente wurden durch die Vergabe von Fallnummern als Dokumentengruppe strukturiert und zusammengefasst. Die Auswertung und Analyse der Programme erfolgte softwaregestützt (MAXQDA) mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse und typenbildender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016). Entsprechend den sieben Phasen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) wurde das Datenmaterial im ersten Schritt einer initiierten Textarbeit unterzogen. Für die Programmanalyse erfolgte im zweiten Schritt die deduktive bzw. A-priori-Entwicklung von thematischen Hauptkategorien, bevor in der dritten Phase das gesamte Material mit den Hauptkategorien codiert wurde. In der vierten Phase wurden alle Textstellen gleicher Hauptkategorien zusammengestellt. Auf dieser Basis erfolgte in der fünften Phase das induktive Bestimmen von Subkategorien am Material. Dazu wurden zunächst thematische Haupt- und Subkategorien ausdifferenziert, geordnet und systematisiert, sodass eine disjunkte und erschöpfende Definition aller Haupt- und Subkategorien möglich wurde. In der sechsten Phase wurde das komplette Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert. Der abschließende siebte Schritt fokussierte einfache und komplexe Analysen sowie die Visualisierung der Analyseergebnisse, die mit Blick auf die Forschungsfrage auch der Logik der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) folgten.

Bevor ausgewählte Ergebnisse der Programmanalyse dargestellt werden, sollen der Forschungsgegenstand und die Leistung der Programmanalyse als methodischer Zugang zur Untersuchung pflegebezogener Studiengänge kontextuiert werden. Dazu steht im Folgenden zunächst der Weiterbildungsbereich im Berufsfeld der Pflege im Mittelpunkt.

4 Weiterbildung im Berufsfeld der Pflege

Die Pflege⁷ gehört zu einer der größten Berufsgruppen in Deutschland. Für Pflegefachpersonen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, sich weiterzubilden. Innerhalb des traditionellen Gefüges beruflicher Weiterbildung können Fort- und Weiterbil-

7 Für den vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf Pflegefachpersonen mit einer dreijährigen Ausbildung in der Altenpflege bzw. der Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege. Pflegehilfskräfte werden nicht berücksichtigt. Zudem wird auf eine Differenzierung der pflegerischen Berufsgruppen verzichtet. Gestützt wird diese Entscheidung durch aktuelle politische Entwicklungen. Mit dem sogenannten Pflegeberufegesetz wird die Dreigliederung des Berufsfeldes zukünftig aufgehoben.

dungen ohne öffentlich-rechtlichen Abschluss von Fach- und Funktionsweiterbildungen mit öffentlich-rechtlichem Abschluss unterschieden werden. Fach- und Funktionsweiterbildungen sind landesrechtlich geregelt und zielen auf die Qualifikation einer erweiterten beruflichen Tätigkeit von Pflegefachpersonen. Der Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder sieht für fach- oder funktionsweitergebildete Pflegefachpersonen eine höhere Eingruppierung vor. Während als Fachweiterbildungen insbesondere solche Weiterbildungen zu verstehen sind, die den inhaltlichen Schwerpunkt auf ein bestimmtes Fachgebiet, wie zum Beispiel die Intensiv- und Anästhesiepflege, die psychiatrische Pflege oder die onkologische Pflege, legen, bezieht sich die Bezeichnung der Funktionsweiterbildung auf Angebote, die auf eine konkrete Position ausgerichtet sind. Als Beispiele wären die Funktionsweiterbildungen zur Stations- oder Pflegedienstleitung zu nennen (DBR, 2007).

Neben den traditionell pflegeberuflichen Weiterbildungen gewinnt der Bereich der hochschulischen Weiterbildung in den letzten Jahren verstärkt an Bedeutung. So be- und entstehen unterschiedliche Studiengänge für Pflegefachpersonen auf Bachelor- oder Masterebene. Anders als im Bereich der Fach- oder Funktionsweiterbildungen existieren für Studienangebote mit Weiterbildungscharakter keine verbindlichen curricularen Vorgaben im Hinblick auf die konkrete inhaltliche Ausgestaltung, die zu erwerbenden Kompetenzen oder die Qualifikationsziele. Auch ist die Verortung von akademisch qualifizierten Pflegefachpersonen in der direkten Pflegepraxis und Versorgung bislang nicht abschließend geklärt. Eine tarifrechtliche Berücksichtigung von Pflegeakademiker_innen besteht erst seit 2017. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Prinzipien, Bezugspunkten und Erwartungen für bzw. an die Entwicklung von pflegebezogenen Studiengängen für beruflich qualifizierte im Berufsfeld der Pflege.

5 Prinzipien, Bezugspunkte und Erwartungen im Kontext pflegebezogener Studiengänge als Ausgangspunkt der Programmanalyse

Aufgrund der eingangs dargestellten Problematik – der Unsicherheit bezüglich des Einsatzes von Absolvent_innen pflegebezogener Studiengänge und der erheblichen Heterogenität von pflegebezogenen Studienangeboten – ergibt sich der Bedarf für eine theoretische Fundierung und Rekonstruktion von Bezugspunkten und Erwartungen, Szenarien und Diskursen⁸ im Kontext der Studienprogramme. Abbildung 1 zeigt, dass Studiengänge für beruflich qualifizierte vor dem Hintergrund differenter Erwartungen, Szenarien und Diskurse entwickelt werden. Dabei bewegt sich die professionelle Angebotsentwicklung zwischen den Prinzipien des Programmplanungs-handelns und der Studiengangentwicklung. Hinsichtlich der Ausgestaltung von

⁸ Die Darstellung der Erwartungen, Szenarien und Diskurse ist verkürzt. Eine vollständige Ausführung bietet Tschupke (2019).

pflegebezogenen Studiengängen ergibt sich ein erheblicher Gestaltungsspielraum, in dem in Anlehnung an von Hippel (2011) professionelles Studienprogrammplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen erfolgt.

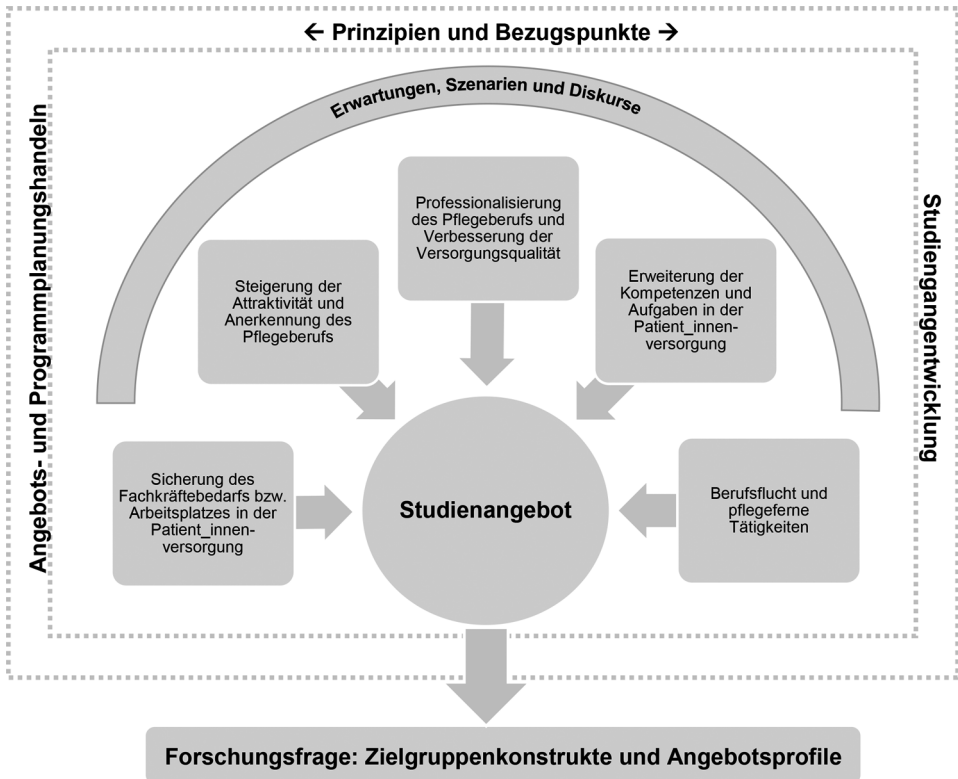


Abbildung 1: Prinzipien, Bezugspunkte und Erwartungen im Kontext pflegebezogener Studiengänge

5.1 Prinzipien und Bezugspunkte zwischen Programmplanung und Studiengangentwicklung

Die Entwicklung und Ausgestaltung pflegebezogener Studienangebote für beruflich Qualifizierte bewegt sich zwischen den Prinzipien des Programm- und Angebotsplanungshandelns einerseits sowie der Studiengangentwicklung andererseits (siehe Abb. 1). Das Programm- und Angebotsplanungshandeln gilt als Kernstück professioneller erwachsenenpädagogischer Handlungskompetenz (Reich-Claassen & von Hippel, 2018). Eher als in anderen Bildungsbereichen, in denen Curricula als stabile und nur langfristig zu verändernde Größe gelten, kann für Weiterbildungsprogramme die Möglichkeit einer flexiblen Reaktion auf aktuelle Themen und Bedarfe sowie die Nähe zu Adressat_innen als charakteristisch beschrieben werden (ebd.). Bezugspunkte des Programm- und Angebotsplanungshandelns sind didaktische Prinzipien, wie die Zielgruppen- bzw. Teilnehmendenorientierung, die Kompetenz-

bzw. Handlungsorientierung sowie die Erfahrungs- bzw. Lebens- und Berufsweltorientierung (ebd.).

Für pflegebezogene Bachelor- sowie Masterstudiengänge sind zudem das Prinzip sowie die Bezugspunkte der Studiengangentwicklung maßgeblich. Im Hochschulsystem erfolgt die Entwicklung und Ausgestaltung von Studiengängen vor allem vor dem Hintergrund rechtlicher sowie bildungspolitischer Rahmenbedingungen. Darüber hinaus werden Studienangebote zumeist als Reaktion auf gesellschaftliche Bedarfe und disziplinbezogene Erkenntnisse sowie Entwicklungen konzipiert. Im Sinne der Freiheit von Forschung und Lehre liegt die Studiengangentwicklung im Verantwortungsbereich von Hochschullehrenden (Klages & Bonillo, 2015). Forschungs- und Interessengebiete von Lehrenden spielen bei der Angebotsentwicklung folglich eine nicht unerhebliche Rolle (Hörmann, 2007). Entscheidungsprozesse in Bezug auf die Entwicklung neuer Studienangebote erfolgen nach Hörmann (2007) gegenüber der Öffentlichkeit überwiegend intransparent. Insgesamt bewegt sich die Studiengangentwicklung zwischen Inhalt, Methodik und Logistik. Verbindliche Bezugspunkte ergeben sich insbesondere aus den Akkreditierungsbestimmungen. Hochschulen sollen im Rahmen ihrer Studiengänge verstärkt die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden bzw. Absolvent_innen fördern sowie die Entwicklungen des Arbeitsmarktes berücksichtigen (Brinker & Tremp, 2012). Studienangebote müssen demnach auf Basis employabler Bezugspunkte output- statt inputorientiert gestaltet sein und den Erwerb von Kompetenzen anstelle der Wissensvermittlung befördern (KMK, 2010).

Trotz bildungspolitischer und rechtlicher Rahmung besteht ein nicht unerheblicher Gestaltungsspielraum hinsichtlich der Entwicklung von pflegebezogenen Studiengängen für beruflich Qualifizierte. In diesem Zusammenhang gewinnen fachdisziplinäre Bezugspunkte an Bedeutung. Neben pflegewissenschaftlichen Konzepten und Modellen, wie beispielsweise dem Evidence-based Nursing, dem Case-Management oder der Advanced Nursing Practice, können insbesondere der „Fachqualifikationsrahmen Pflege für hochschulische Bildung“ sowie das „Kerncurriculum Pflegewissenschaft für pflegebezogene Studiengänge“ als zentrale Bezugsgrößen für die Studiengangentwicklung genannt werden. Zumeist werden Studienprogramme zudem auf Basis differenter Erwartungen, Szenarien und Diskurse (weiter-)entwickelt. Mit Blick auf die Prinzipien des Programm- und Angebotsplanungshandelns sowie der Studiengangentwicklung ergibt sich somit das Interesse, sich mit multiperspektivisch-heterogenen Erwartungsszenarien im Kontext pflegebezogener Studiengänge auseinanderzusetzen.

5.2 Erwartungen, Szenarien und Diskurse zwischen Berufsaufstieg und Berufsausstieg

Erwartungsszenarien im Kontext pflegebezogener Studiengänge werden in aktuellen Diskursen in unterschiedlicher Form sichtbar. Zum einen können Erkenntnisse zu Erwartungen und Szenarien aus empirischen Untersuchungen zu Weiterbildungsbenefits, -motiven und -barrieren sowie zum Thema Kompetenzen, Aufgaben und

Tätigkeitsbereichen von akademisch qualifizierten Pflegefachpersonen generiert werden. Zum anderen liefern theoretische Diskurse und Ausführungen wie Diskussions- und Positionspapiere, Konzepte und Modelle, Erfahrungsberichte, Empfehlungen zur Akademisierung sowie zur Zielstellung von Pflegestudienangeboten Ansätze zur Rekonstruktion von heterogenen Erwartungen und Anforderungen an pflegebezogene Studiengänge. Die Erwartungen, Szenarien und Diskurse differieren zwischen Pflegefachpersonen, Arbeitgebern, pflegewissenschaftlichen Fachgesellschaften, gesellschaftspolitischen Akteur_innen sowie berufspolitischen Interessenvertretungen zum Teil erheblich voneinander. Dabei stellt sich die Erwartungshaltung einzelner Gruppen keinesfalls immer eindeutig dar. Mit dem Ziel, die multiperspektivisch-heterogenen Erwartungen, Szenarien und Diskurse darzustellen und diese zu kontrastieren, werden im Folgenden fünf Erwartungsszenarien beschrieben (siehe Abb. 1). Die Konstruktion der Erwartungsszenarien erfolgte auf Basis einer Literaturrecherche, wobei auch Erkenntnisse berücksichtigt wurden, die sich auf den Bereich der primärqualifizierenden Studienangebote beziehen.

Erwartungsszenario 1: Sicherung des Fachkräftebedarfs bzw. Arbeitsplatzes in der Patient_innenversorgung

Gesellschaftspolitisch betrachtet sollen pflegebezogene Studiengänge vor allem sicherstellen, dass der zukünftige Versorgungsbedarf in der direkten Pflegepraxis gewährleistet werden kann (Reuschenbach, 2014; Görres, 2013; WR, 2012). Aus betrieblicher Perspektive wird der Bedarf für akademisch qualifizierte Pflegefachpersonen unterschiedlich eingeschätzt. Während in der Befragung von Blum et al. (2014) 57 Prozent der Arbeitgeber einen Bedarf für hochschulisch aus- oder weitergebildetes Pflegefachpersonal sehen, kommen sowohl Simon und Flaiz (2015) als auch Reiber und Winter (2018) zu der Erkenntnis, dass Pflegestudiengänge aus Arbeitgeber-sicht nicht die Funktion haben, den bestehenden Personal-mangel grundlegend zu beheben. Jedoch kann Pflegestudienangeboten eine hohe Relevanz in Bezug auf die Fachkräftesicherung, Personalbindung oder -gewinnung zugeschrieben werden (Reiber & Winter, 2018). Von Pflegefachpersonen wird die Sicherung der aktuellen Position und beruflichen Situation zumindest als nachrangiges Motiv für die Studienaufnahme genannt (Zieher & Ayan, 2016).

Erwartungsszenario 2: Steigerung der Attraktivität und Anerkennung des Pflegeberufs

Mit Blick auf den Fachkräftebedarf ergeben sich aus berufspolitischer Sicht weitere Argumente für pflegebezogene Studiengänge: die Steigerung der Attraktivität des Berufsfeldes und des Berufsprestiges (Robert Bosch Stiftung, 2018; Kälble & Pundt, 2016; Görres, 2013; WR, 2012; DBR, 2007). Auch für Pflegefachpersonen stellt dieser Aspekt, ebenso wie die Hoffnung auf verbesserte Arbeitsbedingungen durch ein höheres Gehalt oder eine Alternative zum Schichtdienst, ein wesentliches Motiv für die Aufnahme eines Studiums dar (Linden et al., 2018; Kimmerle et al., 2015; Lojewski & Strittmatter, 2015).

Erwartungsszenario 3: Professionalisierung des Pflegeberufs und Verbesserung der Versorgungsqualität

Vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen, in der Diskussion um die Professionalisierung des Pflegeberufs, nehmen pflegebezogene Studiengänge aus berufspolitischer und fachwissenschaftlicher Perspektive eine zentrale Stellung ein. Um das Bildungsniveau im Berufsfeld der Pflege an internationale Standards anzugleichen, braucht es Studienformate für beruflich Qualifizierte (Görres, 2013; DBR, 2007). Die Bedeutung akademisch qualifizierter Pflegefachpersonen wird zudem im Hinblick auf eine Steigerung der Versorgungsqualität und einen verbesserten Patient_innen-Outcome deutlich (Robert Bosch Stiftung, 2018; Aiken et al., 2014; Blum et al., 2014).

Erwartungsszenario 4: Erweiterung der Kompetenzen und Aufgaben in der Patient_innenversorgung

Bedingt durch gesellschaftliche Veränderungen und Trends ergibt sich im Berufsfeld der Pflege der Bedarf für eine Erweiterung des Kompetenz- und Aufgabenspektrums. Im Kontext der Patient_innenversorgung in spezifischen oder hochkomplexen Pflegesituationen liegt die Hoffnung sowohl aus betrieblicher als auch aus fachwissenschaftlicher Sicht auf Absolvent_innen von Pflegestudiengängen, die eine erweiterte wissenschaftliche Perspektive für die Koordination des gesamten Versorgungsprozesses in der direkten Pflegepraxis mitbringen (Robert Bosch Stiftung, 2018; Darmann-Finck, 2016; DBfK, 2016; Grünewald et al., 2015; DPR & DGP, 2014; WR, 2012). Darüber hinaus wird in Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung und Neuordnung des Aufgabenfeldes in den Gesundheitsberufen die Übernahme ärztlicher Tätigkeiten durch Delegation oder Substitution an Pflegefachpersonen diskutiert (Dreier & Hoffmann, 2013; Görres, 2013; G-BA, 2012). Aus Sicht der Pflegefachpersonen besteht das Interesse, die beruflichen Kenntnisse zu vertiefen und das berufliche Aufgabenfeld zu erweitern bzw. aufzusteigen, sowie der Wunsch, sich persönlich weiterzuentwickeln (Linden et al., 2018; Broens et al., 2017; Zieher & Ayan, 2016; Kimmerle et al., 2015).

Erwartungsszenario 5: Berufsflucht und pflegeferne Tätigkeiten

Entgegen den bereits dargestellten Erwartungsszenarien kann vor allem für Pflegefachpersonen die Aussicht auf einen Berufsausstieg und die Übernahme patient_innenferner Tätigkeiten als wesentliches Motiv beschrieben werden, um ein Studium aufzunehmen (Linden et al., 2018; Reiber & Winter 2018; Zieher & Ayan, 2016; Kimmerle et al., 2015; Tschupke, 2014). Das Fehlen von offiziellen Stellenbeschreibungen und die bis 2017 unklaren Vergütungsstrukturen erschweren eine zielführende und bedarfsgerechte Integration von akademisch qualifizierten Pflegefachpersonen in Einrichtungen des Gesundheitswesens. Diese Tatsache begünstigt, dass berufserfahrene, akademisch qualifizierte Pflegefachpersonen nicht weiter im Bereich der direkten Pflegepraxis tätig sind, sondern sich für pflegeferne Tätigkeiten entscheiden (Strittmatter & Sauer, 2015). Darüber hinaus zeigt sich, dass Arbeitgeber akademisch

qualifizierte Pflegefachpersonen primär außerhalb der direkten Patient_innenvorsorgung einsetzen (Reiber & Winter, 2018; Tannen et al., 2016; Blum et al., 2014).

6 Erkenntnisse aus den Studienprogrammen

Um die Leistung der Programmanalyse als Methode zur Untersuchung pflegebezogener Studiengänge für beruflich Qualifizierte zu verdeutlichen, stellt sich zunächst die Frage, welche Erkenntnisse aus den Studienprogrammen rekonstruiert bzw. analysiert werden können. Ausgehend von den eingangs benannten Forschungsfragen, erfolgen die Zielgruppenrekonstruktion und Analyse von Angebotsprofilen im Rahmen der Dissertation auf Grundlage der Hintergründe und Bezugspunkte der Studienprogrammplanung, der Eigenschaften und Interessen der Zielgruppe, der Strukturen und inhaltlichen Ausrichtung, der Lernergebnisse und Ziele sowie der Perspektiven für Absolvent_innen, die in den Programmen thematisiert werden (siehe Abb. 2). Aufgrund des zielgruppenorientierten Charakters der öffentlich zugänglichen Studiengangflyer und Informationen der Internetseiten ist davon auszugehen, dass potenziell allen in den Studienprogrammen aufgeführten Informationen eine Zielgruppenrelevanz zugesprochen werden kann.

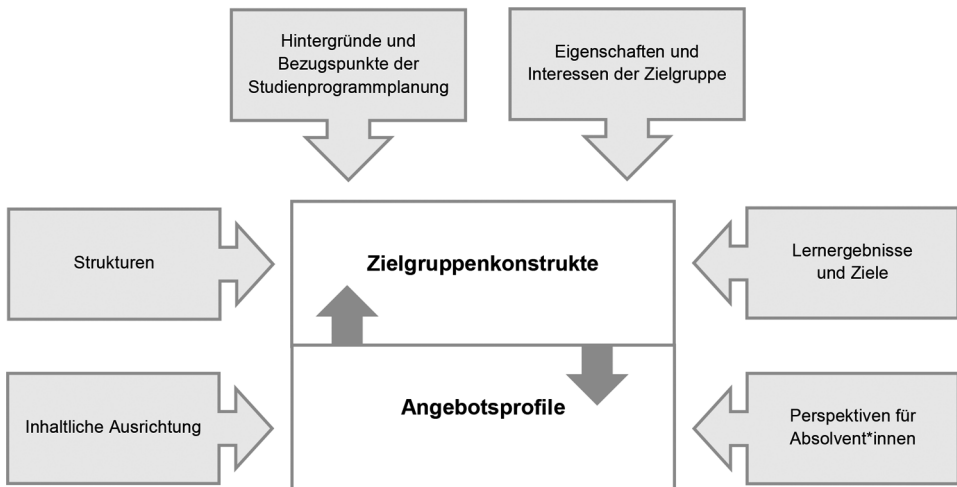


Abbildung 2: Erkenntnisse aus den Studienprogrammen (Tschupke, 2019)

Im Folgenden werden ausgewählte Erkenntnisse der Programmanalyse des Dissertationsprojektes der Autorin anhand struktureller und formal-organisatorischer sowie inhaltlicher Aspekte dargestellt. Die vertiefende Analyse sowie die vollständigen Ergebnisse können in Tschupke (2019) nachvollzogen werden.

6.1 Strukturelle und formal-organisatorische Aspekte

Aus den Studienprogrammen lassen sich Erkenntnisse zur anbietenden Hochschule sowie zum Angebot entnehmen. In den Programmen werden Aussagen zur *Hochschulart* und zur *Trägerschaft der Hochschule* getroffen. Insgesamt 30 Studiengänge werden von Fachhochschulen und 10 von Universitäten angeboten. In je einem Fall ist eine Duale Hochschule sowie eine Medical School Anbieter des pflegebezogenen Studiengangs (siehe Tab. 1). Die Hochschulen befinden sich mehrheitlich in staatlicher, gefolgt von konfessioneller und privater Trägerschaft (siehe Tab. 2).

Tabelle 1: Hochschulart

Hochschulart	Anzahl
Fachhochschule	30
Universität	10
Duale Hochschule	1
Medical School	1

Tabelle 2: Träger der Hochschule

Träger der Hochschule	Anzahl
staatlich	21
konfessionell	13
privat	8

Die *Bezeichnung der Studiengänge* variiert zum Teil erheblich voneinander. So werden Angebote mit den Titeln Advanced Nursing Practice; (Angewandte) Pflegewissenschaft(en); Evidence-based Health Care; Geriatrische Therapie, Rehabilitation und Pflege; Gesundheit und Pflege; Gesundheits- und Pflegewissenschaften; Innovative Pflegepraxis; Intensivierte Fachpflege; Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung und Management; Medizinalfachberufe; Palliative Care; Pflege; Pflege- und Casemanagement; Pflege/Pflegemanagement; Pflegeexpertise; Physician Assistant/Medizinassistent; Psychiatrische Pflege sowie Versorgungsmanagement für Menschen im Alter erfasst. Zumeist werden die Studiengangbezeichnungen der (Angewandten) Pflegewissenschaft(en) sowie der Pflege verwendet.

Von den insgesamt 32 Bachelorstudiengängen schließen 17 mit dem *Abschluss* Bachelor of Science und 15 mit dem Bachelor of Arts ab. 9 von 10 Masterstudiengänge enden mit dem akademischen Grad Master of Science. Ein Angebot schließt mit einem Master of Arts ab. Die durchschnittliche *Regelstudienzeit* liegt im Bereich der Masterangebote bei vier Semestern und im Bereich der Bachelorstudienangebote bei sechs bis acht Semestern.

Tabelle 3: Abschlüsse

Abschluss	Anzahl
Bachelor	
Bachelor of Arts	15
Bachelor of Science	17
gesamt	32
Master	
Master of Arts	1
Master of Science	9
gesamt	10

Im Hinblick auf die in den Programmen benannten *Studienformate* überrascht der hohe Anteil an Vollzeit- oder Präsenzstudiengängen. Im Wortlaut der Hochschulen werden Vollzeit- wie Teilzeitformate gleichzeitig als berufsbegleitende oder -integrierende Studienangebote benannt sowie die Vereinbarkeit von Studium und Beruf betont. Vereinzelt wird die Bezeichnung des dualen Studiums oder des Fernstudiums genutzt.

Für die *Zulassung zum Studium* wird bei allen Angeboten eine abgeschlossene Berufsausbildung im Berufsfeld der Pflege vorausgesetzt. Überwiegend ist der Zugang zum Studium auch für weitere Ausbildungsberufe und Berufsgruppen möglich. Die Studienaufnahme für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung wird in den meisten Bachelorstudienprogrammen thematisiert. In elf Fällen besteht alternativ die Möglichkeit, das Studium ausbildungsbegleitend zu absolvieren. Für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen werden in diesen Angeboten Verfahren der Anerkennung und Anrechnung dargestellt. Zumeist wird in den Programmen die pauschale Anrechnung der dreijährigen Pflegeausbildung beschrieben, sodass die Zulassung in ein höheres Fachsemester erfolgt. Auch im Bereich der Bachelorstudienangebote, die nicht gleichzeitig als primärqualifizierendes Format konzipiert wurden, erfolgt die Anrechnung der Berufsausbildung im Umfang von durchschnittlich 50 ECTS auf den Studiengang.

Darüber hinaus liefern die Programme Informationen zu *Personen und Kooperationen*, zur *Qualitätssicherung* sowie zu *Kosten* und zur *Finanzierung* der Studienangebote.

6.2 Inhaltliche Aspekte

Die *Bezugspunkte der Studienprogrammplanung* werden in den Programmen vor allem vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels und der Anforderungen im Gesundheitswesen diskutiert.

Im Hinblick auf die *inhaltliche Ausgestaltung* lässt sich feststellen, dass zum einen Angebote existieren, die in Bezug auf das Gesamtformat eine konkrete inhalt-

liche Ausrichtung bzw. Profilierung forcieren. Exemplarisch können dazu Studiengänge mit dem Fokus auf Palliative Care oder Geriatrie genannt werden. Zum anderen implizieren die Studienangebote überwiegend unterschiedliche *Wahlmöglichkeiten und Vertiefungen*. Neben pflegepraxis- und versorgungsnahen Wahlmöglichkeiten, wie beispielsweise im Bereich der Akut- oder Notfallpflege, werden vor allem Module als wählbare Vertiefungen angeboten, die pflegepraxis- und versorgungsferne Tätigkeiten im Bildungs- oder Managementbereich zum Gegenstand haben. Entsprechend heterogen stellen sich die *Inhalte* sowie die implizierten *Lernergebnisse und Ziele* dar, die in den Studienprogrammen genannt werden. Insgesamt werden im Rahmen der Studienprogramme primär die Aspekte der Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. der Praxisnähe, der Wissenschafts- und Forschungsorientierung sowie der Intra- und Interprofessionalität hervorgehoben. Praxisphasen, Forschungs- und Praxisprojekte werden häufig als *Lernformate* genannt.

In Bezug auf die *beruflichen Perspektiven für Absolvent_innen* pflegebezogener Studiengänge werden in den Programmen vielfältige Berufsfelder und gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt beschrieben. Als zentrale *Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche* werden in den Studienprogrammen gleichermaßen pflegepraxis- und versorgungsnah sowie pflegepraxis- und versorgungsferne Arbeitsbereiche aufgeführt. Die *akademische Anschlussfähigkeit* in Richtung eines Masterstudiums oder eines Zugangs zur Promotion wird ebenfalls dargestellt.

7 Schlussbetrachtung

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass mittels Programmanalyse – als Methode zur Untersuchung pflegebezogener Studiengänge für beruflich Qualifizierte – komplexe Informationen zu Zielgruppenkonstrukten sowie zu Angebotsprofilen generiert und analysiert werden können. So liefern die Programme für Adressat_innen sowohl strukturelle und formal-organisatorische Erkenntnisse als auch Aussagen zur inhaltlichen Ausrichtung der Studiengänge. Im Hinblick auf die Bezugspunkte pflegebezogener Studienangebote zeigt sich, dass den Aspekten der Zielgruppenorientierung und der Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent_innen auch in den Studienprogrammen eine zentrale Bedeutung zuzukommen scheint. Jedoch werden auch Implikationen struktureller und organisatorischer Barrieren für beruflich qualifizierte Zielgruppen sichtbar. In Bezug auf die unterschiedlichen Erwartungsszenarien und Diskurse kann konstatiert werden, dass ein genuin pflegepraxis- und versorgungsnahes Studienprofil die Ausnahme ist. Zwar gehen aus allen Studienprogrammen Aspekte einer Evidenzbasierung der Pflegepraxis und Versorgung hervor. Darüber hinaus stellt sich der Mehrwert von pflegebezogenen Studiengängen hingegen primär mit Blick auf zu erwerbende Kompetenzen und alternative pflegepraxis- und versorgungsferne Einsatzbereiche in Wissenschaft und Forschung, Bildung und/oder Management, Führung und Leitung dar. Aufgrund des erheblichen Interpretationsspielraums der in den Studienprogrammen benannten inhaltlichen Ausrichtung,

Lernergebnisse und Ziele sowie beruflichen Perspektiven für Absolvent_innen ist zudem überwiegend keine systematische Differenzierung von Bachelor- und Masterstudienangeboten erkennbar.

Literatur

- Aiken, L., Sloane, D., Bruyneel, L., van den Heede, K., Griffiths, P., Busse, R., Diomidous, M., Kinnunen, J., Kózka, M., Lesaffre, E., McHugh, M., Moreno-Casbas, M., Rafferty, A., Schwendimann, R., Scott, P., Tishelman, C., van Achterberg, T., Sermeus, W. & RN4CAST consortium (2014). *Nurse staffing and education and hospital mortality in nine European countries: a retrospective observational study*. Abgerufen am 21. März 2019 von <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4035380/#APP1>
- Blum, K., Löffert, S., Offermanns, M. & Steffen, P. (2014). *DKI-Krankenhausbarometer. Umfrage 2014*. Abgerufen am 21. März 2019 von http://www.dkgev.de/media/file/19690.Umfrage_2014.pdf
- Brinker, T. & Tremp, P. (2012). *Einführung in die Studiengangentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Broens, A., Feldhaus, C., Overberg, J. & Röbbken, H. (2017). Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften – die Zielgruppen und der Bedarf an Lernergebnissen. *Pflege & Gesellschaft*, 22 (1), 67–83.
- Darmann-Finck, I. (2016). Erstausbildung an der Hochschule. Aufgabenfelder hochschulisch ausgebildeter Pfleger. *Pflegezeitschrift*, 69 (6), 362–364a.
- Darmann-Finck, I. & Reuschenbach, B. (2018). Qualität und Qualifikation: Schwerpunkt Akademisierung der Pflege. In K. Jacobs, A. Kuhlmeier, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), *Pflege-Report 2018. Qualität in der Pflege* (S. 163–170). Berlin: Springer Open.
- Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe – DBfK (2016). *Position des DBfK zum Einsatz von primärqualifizierten Bachelor of Nursing in der Pflegepraxis*. Abgerufen am 21. März 2019 von https://www.dbfk.de/media/docs/download/DBfK-Positionen/Position-BSN-Einsatz-in-Praxis_2016-07-26final.pdf
- Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe – DBR (2007). *Pflegebildung offensiv. Das Bildungskonzept des Deutschen Bildungsrates für Pflegeberufe 2006*. München & Jena: Urban & Fischer.
- Deutscher Pflegerat & Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft – DPR & DGP (2014). *Arbeitsfelder akademisch ausgebildeter Pflegepersonen*. Abgerufen am 21. März 2019 von https://deutscher-pflegerat.de/Fachinformationen/2015-04-17-DGP-Papier_final.pdf
- Dreier, A. & Hoffmann, W. (2013). Aufgabenneuverteilung im Gesundheitswesen. Anforderungen an die Qualifikation von Gesundheitsfachberufen am Beispiel der Pflege. *GGW*, 4 (10), 23–30.

- Gemeinsamer Bundesausschuss – G-BA (2012). *Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses über die Festlegung ärztlicher Tätigkeiten zur Übertragung auf Berufsangehörige der Alten- und Krankenpflege zur selbständigen Ausübung von Heilkunde im Rahmen von Modellvorhaben nach § 63 Abs. 3c SGB V*. Abgerufen am 21. März 2019 von https://www.g-ba.de/downloads/62-492-600/2011-10-20_RL-63Abs3c.pdf
- Görres, S. (2013). Orientierungsrahmen: Gesellschaftliche Veränderungen, Trends und Bedarfe. In Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung* (S. 19–49). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Grünewald, M., Hild, T., Jeske, R., Langer, S., Moullion, S., Rausch, A., Reimers, S. & Strohbücker, B. (2015). *Einsatz akademisch ausgebildeter Pflegefachpersonen in der Praxis*. Abgerufen am 21. März 2019 von http://www.vpu-online.de/de/pdf/presse/2015-05-29_abschlussbericht.pdf
- Hörmann, C. (2007). *Die Delphi-Methode in der Studiengangsentwicklung. Entwicklung und Erprobung eines Modells zur empirisch gestützten Studiengangsentwicklung*. Abgerufen am 21. März 2019 von https://hsbwgt.bsz-bw.de/files/35/Dissertation_Hoermann.pdf
- Hülken-Giesler, M. & Korporal, J. (2013). *Fachqualifikationsrahmen Pflege für die hochschulische Bildung*. Berlin: Purkschke + Hensel.
- Kälble, K. & Pundt, J. (2016). Pflege und Pflegebildung im Wandel – der Pflegeberuf zwischen generalistischer Ausbildung und Akademisierung. In K. Jacobs, A. Kuhlmeier, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), *Pflege-Report 2016. Schwerpunkt: Die Pflegenden im Fokus* (S. 37–50). Stuttgart: Schattauer.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1), Art. 34. Abgerufen am 21. März 2019 von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727>
- Käpplinger, B. & Robak, S. (2018). Forschen mit Programmen. Orientierungen für studentische Arbeiten. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 64–75). Bielefeld: wbv Publikationen.
- Kimmerle, B., Huber, J. M., Riedel, A., Bonse-Rohmann, M. & Ruhland, E. (2015). Pflegeberuflich Qualifizierte: Betrachtung einer neuen Studierendengruppe beim Übergang in die Hochschulen. In W. Freitag, R. Buhr, E.-M. Danzeglocke, S. Schröder & D. Völk (Hrsg.), *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen* (S. 151–172). Münster: Waxmann.
- Klages, B. & Bonillo, M. (2015). Studiengangsentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 175–191). Opladen, Berlin und Toronto: Budrich UniPress.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

- Kultusministerkonferenz – KMK (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Abgerufen am 21. März 2019 von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Lademann, J., Latteck, Ä.-D., Mertin, M., Müller, K., Müller-Fröhlich, C., Ostermann, R., Thielehorn, U. & Weber, P. (2016). Primärqualifizierende Pflegestudiengänge in Deutschland – eine Übersicht über Studienstrukturen, -ziele und -inhalte. *Pflege & Gesellschaft*, 21 (4), 330–345.
- Linden, K., Heitmann-Möller, A., Hasseler, M., Batzdorfer, L., Tschupke, S. & Düsseldorf, S. (2018). *Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Ein Trainingsprogramm für nicht-traditionell Studierende (ToPntS): Bericht zum Arbeitspaket 1*. Abgerufen am 21. März 2019 von https://opus.ostfalia.de/frontdoor/deliver/index/docId/898/file/Ergebnisbericht_API_FINAL.pdf
- Lojewski, J. & Strittmatter, V. (2015). Zum Interesse von Weiterbildungen mit akademischem Abschluss. Eine nachfrageorientierte Befragung unter ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Weiterbildungsseminaren in der Freien Wohlfahrtspflege. In: M. Schäfer, M. Kriegel & T. Hagemann (Hrsg.), *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen* (S. 81–102). Münster: Waxmann.
- Lücke, S. (2015). Kämpfende Pioniere. Pflege-dual-Absolventen. *Die Schwester – Der Pfleger*, 54 (8), 12–15.
- Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage, S. 433–449). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nuissl, E. (2010). Trends in der Weiterbildungsforschung. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.), *Trends in der Weiterbildung – DIE Trendanalyse 2010* (S. 171–180). Bielefeld: Bertelsmann.
- Reiber, K. & Winter, M. (2018). Die Berufsrelevanz des Pflegestudiums – Erwartungen, Anforderungen und Perspektiven aus Sicht von Studierenden und Schlüsselpersonen der Versorgungspraxis. *bwp@*, 34, 1–20.
- Reich-Claassen, J. & von Hippel, A. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage, S. 1403–1423). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reuschenbach, B. (2012). Pflege dual – der Weg in die Akademisierung der Pflegeberufe. *Die Deutsche Schule*, (10), 16–17.
- Reuschenbach, B. (2014). Bewerberauswahl für die Pflegeausbildung. Zwischen Qualitätssicherung und Bedarfsdeckung. *Pflegezeitschrift*, 67 (4), 232–234.

- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2018). *Mit Eliten pflegen. Für eine exzellente, zukunftsfähige Gesundheitsversorgung in Deutschland. Manifest*. Abgerufen am 21. März 2019 von https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-02/RBS_Broschuere_360Grad_Pflege_Manifest_WEB_ES.pdf
- Seitter, W. (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr und W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 211–220). Bielefeld: Bertelsmann.
- Simon, A. & Flaiz, B. (2015). Der Bedarf hochschulisch qualifizierter Pflegekräfte aus Sicht der Praxis – Ergebnisse einer Expertenbefragung. *Pflege & Gesellschaft*, 20 (2), 154–172.
- Strittmatter, V. & Sauer, M. (2015). Pflege studieren? Die Diskussion um die Akademisierung der Pflege in Deutschland. In M. Schäfer, M. Kriegel & T. Hagemann (Hrsg.), *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen. Berufsbegeleitend studieren an Offenen Hochschulen* (S. 69–80). Münster & New York: Waxmann.
- Tannen, A., Feuchtinger, J., Strohbücker, B. & Kocks, A. (2016). Survey zur Einbindung von Pflegefachpersonen mit Hochschulabschlüssen an deutschen Universitätskliniken. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, (120), 39–46, Abgerufen am 21. März 2019 von <http://zefq-journal.com/article/S1865-9217%2816%2930241-0/fulltext>
- Tschupke, S. (2014). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Pflege – Teilnahmemotive und Weiterbildungsbarrieren aus Sicht der Pflegedienstleitung*. Masterarbeit. München: Grin Verlag.
- Tschupke, S. (2019). *Zielgruppenkonstrukte und Angebotsprofile pflegebezogener Studiengänge für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen. Eine Programmanalyse*. Bielefeld: Universität Bielefeld. doi:10.4119/unibi/2934176
- von Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33 (1), 45–60.
- Wissenschaftsrat – WR (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Berlin. Abgerufen am 21. März 2019 von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf>
- Zieher, J. & Ayan, T. (2016). Karrierewege von Pflegeakademikern – Ergebnisse einer bundesweiten Absolventenbefragung zu Ausbildung, Studium und Beruf. *Pflege & Gesellschaft*, (1), 47–63.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Prinzipien, Bezugspunkte und Erwartungen im Kontext pflegebezogener Studiengänge	283
Abb. 2	Erkenntnisse aus den Studienprogrammen	287

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Hochschulart	288
Tab. 2	Träger der Hochschule	288
Tab. 3	Abschlüsse	289

Autorin

Prof.in Dr.in Sandra Tschupke ist seit 15. Oktober 2019 Professorin für Berufspädagogik im Gesundheitswesen an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften – Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel. Sie promovierte 2019 an der Universität Bielefeld zum Thema Zielgruppenkonstrukte und Angebotsprofile pflegebezogener Studiengänge. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Adressaten-/Zielgruppen- und Programmforschung im Kontext berufsbegleitenden Studierens und berufserfahrener Studierender.

Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung

Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Angebote in der Schweiz

FALK SCHEIDIG, ULLA KLINGOVSKY

Abstract

Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote markieren einen speziellen Typus hochschulischer respektive hochschulinterner Weiterbildungsangebote und werden als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung ausgewiesen. Der Beitrag wendet sich diesem Grenzfall zu, fragt nach dem Verhältnis von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten und wissenschaftlicher Weiterbildung und kartiert das Feld exemplarisch für die Angebotslandschaft an Hochschulen der Deutschschweiz. Hierzu wird aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive eine konzise Analyse unter Rückgriff auf den in der Weiterbildungsforschung etablierten Ansatz der Programmanalyse unternommen. Insbesondere zur Beantwortung der folgenden Fragen leistet die Programmanalyse einen Beitrag: Wie ist das Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote in der Deutschschweiz strukturiert und ausgerichtet, welche Charakteristika weist es auf? Wie und inwiefern lassen sich die hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote in der Schweiz als Formate wissenschaftlicher Weiterbildung beschreiben und welche übergeordneten Kriterien lassen sich für die Qualifikation hochschuldidaktischer Angebote als wissenschaftliche Weiterbildung bestimmen?

Schlagworte: wissenschaftliche Weiterbildung, Hochschulweiterbildung, Hochschuldidaktik, Programmanalyse, Schweiz

1 Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik

Wissenschaftliche Weiterbildung eint mit der Hochschuldidaktik, dass beide Felder sowohl bildungspraktisch als auch wissenschaftlich in den vergangenen Jahren immense Bedeutungsgewinne verzeichneten (vgl. Scheidig, 2016a). Ungeachtet der Gründe für diese Entwicklung lässt sich mit Blick auf die Nähe beider Felder fragen, inwiefern die offenkundig prominenteste Facette der Hochschuldidaktik – nämlich

hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote für Hochschullehrende (vgl. ebd.; Merkt, 2014) – als ein Aktionsraum wissenschaftlicher Weiterbildung gefasst werden kann. Eine solche Vergewisserung verspricht für die weitere Profilierung beider Felder Ertrag und soll deshalb im Folgenden impulsiert werden, und zwar anhand einer Programmanalyse hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote in der Deutschschweiz.

1.1 Konturen wissenschaftlicher Weiterbildung

Obschon sich eine definitorische Bestimmung und Abgrenzung wissenschaftlicher Weiterbildung als Herausforderung darstellt, werden im deutschsprachigen Raum gemeinhin folgende Kriterien für die Klassifizierung eines Angebots als der wissenschaftlichen Weiterbildung zugehörig formuliert (vgl. BDA, HRK & DIHK, 2003; DGWF, 2010, 2015; KMK, 2001; Wolter, 2011): *Erstens* sind die *Adressaten* primär durch ein Studium wissenschaftlich vorgebildet und berufserfahren, wobei durchaus auch beruflich Qualifizierte ohne Studium angesprochen werden. Wissenschaftliche Weiterbildung schließt somit im allgemeinen Verständnis des Weiterbildungsbegriffs (vgl. Scheidig, 2013, S. 54–56) an eine erste (unterschiedlich ausgedehnte) formale Bildungsphase sowie an eine Erwerbstätigkeit an. *Zweitens* sind die *Lehrenden* wissenschaftlich und mit konkretem Bezug zum Gegenstand der wissenschaftlichen Weiterbildung qualifiziert. *Drittens* ist das *Niveau* sowohl fachlich-inhaltlich als auch didaktisch-methodisch durch einen wissenschaftlichen Anspruch gekennzeichnet, wobei auch die Planung und Organisation hochschuladäquat erfolgen sollen.

Dass alle drei Kriterien jemanden oder etwas als wissenschaftlich qualifizieren, lässt Deutungsspielräume in der Auslegung der Kriterien und lenkt zugleich den Fokus auf Hochschulen. Zwar kommen aufgrund der prinzipiellen Ortsungebundenheit wissenschaftlichen Handelns (vgl. Scheidig, 2016b, S. 111) auch andere Institutionen als Anbieter oder Orte wissenschaftlicher Weiterbildung infrage (z. B. Fachakademien, außerhochschulische Wissenschaftsorganisationen, Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung), sie wird jedoch nahezu ausschließlich als hochschulisches Angebot wahrgenommen. Dies dürfte durchaus den quantitativen Angebotsverhältnissen entsprechen und findet auch im terminologischen Spektrum seinen Niederschlag: Mehr oder minder synonym finden und fanden auch die Bezeichnungen universitäre Erwachsenenbildung, universitäre Weiterbildung, Hochschulweiterbildung, akademische Weiterbildung oder postgraduale Studien/Weiterbildung Verwendung (vgl. Fischer, 2014, S. 24; Wolter, 2011, S. 10). Wolter (2011, S. 10) verweist in diesem Kontext auf die englischsprachigen Pendanten ‚university continuing education‘ oder ‚continuing higher education‘, die gegenüber dem Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung klarer sind, weil sie eher auf die Institution als Anbieter und weniger auf einen Geltungsanspruch wie ‚wissenschaftlich‘ abheben“.

Der Rekurs auf den institutionellen Kontext ist bedeutsam, weil Hochschulen als öffentliche und gesellschaftlich legitimierte Instanzen der Wissensgenerierung, -systematisierung, -prüfung und -dissemination aufgrund des für sie konstitutiven Rationalitätsverständnisses eine spezielle Güte des an ihnen methodisch und nach-

prüfbar gewonnenen, kritisch und intersubjektiv geprüften sowie publizierten und vermittelten Wissens erwarten lassen (vgl. Scheidig, 2016b, S. 109–113; Wolter, 2011, S. 9). Dies begründet eine spezifische Reputation (vgl. DGWF, 2015, S. 8), und darin unterscheiden sich Hochschulen qualitativ von anderen Weiterbildungsakteuren, die weniger wissenschaftlicher Rationalität, sondern (auch) anderen Interessen verpflichtet sind (vgl. Klingovsky, 2012, S. 144f.). Zugleich legen empirische Befunde nahe, dass der wissenschaftliche Anspruch hochschulischer Weiterbildung von den hierfür verantwortlichen Akteuren u. a. aufgrund unterschiedlicher, mitunter konkurrierender Interessen als spannungsreich und partiell uneingelöst empfunden oder eher pragmatisch ausgelegt wird (vgl. Kondratjuk, 2017, S. 160–164).

Neben den Wissenschaftsbezug tritt, noch ausgeprägter als in Studium und Lehre (vgl. Scheidig, 2017a, 2017b), das gleichzeitige Versprechen der – auch teilnehmendenseitig erwarteten – Praxis- respektive Berufsorientierung wissenschaftlicher Weiterbildung, das eine Verortung in den zwei Referenzsystemen Praxis und Wissenschaft zeitigt (vgl. Klingovsky, 2017, S. 17; Kondratjuk, 2017, S. 18, 163). Dies korrespondiert mit einer Doppelfunktion wissenschaftlicher Weiterbildung: „mit ihr wird einerseits eine Dienstleistung für die Gesellschaft erbracht, andererseits verhält sie sich ihr gegenüber zugleich kritisch distanzierend, indem sie die Praxis mit ihren eigenen Fragestellungen und Erkenntnissen konfrontiert“ (DGWF, 2010, S. 1; vgl. auch Klingovsky, 2017, S. 14f.). Das Austarieren des zuweilen spannungsreichen, aber als Einheit zu konzeptualisierenden Verhältnisses von praxisbezogener Qualifizierung und praxisdistanzierter, wissenschaftlicher Analyse (vgl. Scheidig, 2016b, S. 122; Scheidig, 2017a) fundiert den didaktischen Anspruch wissenschaftlicher Weiterbildung der „gegenstandsadäquaten Relationierung von Theorie und Praxis und einer damit verbundenen produktiven Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischen Handlungsstrategien“ (Klingovsky, 2012, S. 146).

1.2 Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz

Die im Vorangegangenen skizzierte Konturierung wissenschaftlicher Weiterbildung rekurriert auf Referenzen, die sich explizit oder implizit auf Deutschland beziehen. In der Deutschschweiz, auf die sich die nachfolgende Betrachtung bezieht, zeichnen sich auf dieser granularen Ebene keine grundlegenden Unterschiede in der Gegenstandsbestimmung wissenschaftlicher Weiterbildung ab: Die Adressaten sind generell wissenschaftlich qualifiziert und berufserfahren bzw. -tätig, die Lehrenden entstammen überwiegend dem Hochschulkontext, der fachliche und didaktische Anspruch ist hochschulisch geprägt, und die Angebote verbinden Wissenschafts- und Praxisorientierung (vgl. Fischer, 2014, S. 26; Reichert, 2007, S. 15).

Weber (2014, S. 33–35) weist darüber hinausgehend für die wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz u. a. die folgenden Merkmale als bedeutsam aus: Das Feld ist als Markt zu verstehen, die Angebote sollen selbsttragend sein und sind professionell gesteuert, die Zugangswege sind offener als bei grundständigen Studienangeboten, die Hochschulautonomie ist ebenfalls höher als bei Studium und Lehre, und es existieren wenige rechtliche Vorgaben. Hochschulübergreifend einheitlich

sind jedoch die Titel und Stufung der Abschlüsse von zeitintensiveren Weiterbildungen: Certificate of Advanced Studies (CAS; mindestens 10 ECTS-Punkte), Diploma of Advanced Studies (DAS; mindestens 30 ECTS-Punkte) und Master of Advanced Studies (MAS; mindestens 60 ECTS-Punkte) (vgl. CRUS, KFH & COHEP, 2011).

Auch in der Schweiz oszilliert wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung, wobei die Bezugnahme auf berufliches Handeln traditionell stark ausgeprägt ist, auch an Universitäten (vgl. Fischer, 2014, S. 33 f.; swissuni, 2009). Weber (2013, 2014) führt dies auf die Vorgängerinstitutionen der noch jungen Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zurück, die als Einrichtungen der höheren Berufsbildung ein berufsorientiertes Weiterbildungsverständnis kultivierten und auch nach der Umwandlung in Hochschulen um die Jahrtausendwende bewahrten. Die Berufsorientierung spiegelt sich auch an den Anforderungen an Lehrende, die nicht zwingend wissenschaftlich qualifiziert, sondern vor allem fachlich ausgewiesen sein müssen (vgl. swissuni, 2009, S. 12; Weber, 2014, S. 35). Ob dieser profilierten Berufsorientierung verortet Fischer (2014, S. 26) die wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz in zwei Systemen: dem Hochschulsystem einerseits, wovon ECTS-Punkte, Regularien des tertiären Bildungswesens (z. B. zur Vergabe der CAS-, DAS- und MAS-Abschlüsse) und hochschulische Leistungsnachweisverfahren zeugen, sowie dem Weiterbildungs- und Berufsbildungssystem andererseits, worauf die Praxis- und Teilnehmerorientierung, die berufsbegleitenden Studienstrukturen und die selbsttragende Finanzierungsstruktur hinweisen.

1.3 Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote können nun wiederum als „Grenzfälle“ (Wolter, 2011, S. 10) konzeptualisiert werden: Einerseits existiert, analog zu anderen Fachgegenständen wissenschaftlicher Weiterbildung, ein abgrenzbares Handlungsfeld und ein damit korrespondierender wissenschaftlich angereicherter Wissenskorpus (hier: über das Lehren und Lernen an Hochschulen), in den Berufstätige (Lehrende an Hochschulen) eingeführt werden sollen, um bezogen auf das betreffende Gegenstandsfeld (hier: die Hochschullehre) Handlungsvermögen zu entwickeln, zu fundieren, zu profilieren und zu reflektieren (vgl. Merkt, 2014; Scheidig, 2016a). Andererseits ist mit Wolter (2011, S. 10) anzunehmen, dass sich hochschuldidaktische Angebote häufig nicht an externe Zielgruppen richten und adressaten- wie inhaltsbezogen auch als hochschulinterne Organisations- und Personalentwicklung verstanden werden können. Dies spiegelt sich mitunter in der Finanzierungsstruktur und der organisationalen Verortung hochschuldidaktischer Dienstleistungen außerhalb der Organisationseinheiten für wissenschaftliche Weiterbildung (z. B. Zentren) wider. Zugleich lassen sich seit geraumer Zeit einerseits Tendenzen eines Agierens unter Marktbedingungen und die Öffnung von hoch-

schuldidaktischen Angeboten für Externe¹ sowie andererseits die im hochschuldidaktischen Diskurs forcierte wissenschaftliche Fundierung und Professionalisierung hochschuldidaktischer Aktivitäten (in Verbindung mit einer Emanzipation von der eindimensionalen Engführung als intrainstitutionelle Weiterbildungs- und Beratungstätigkeit) beobachten,² die für die Hochschuldidaktik ein Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsorientierung und Weiterbildungsmarkt eröffnen, das – in ähnlicher Weise – der wissenschaftlichen Weiterbildung als „doppelte Systembindung“ (Wolters, 2007, S. 387) vertraut ist.

An hochschuldidaktischen Weiterbildungen Teilnehmende stehen – wie (andere) Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildung – in der Regel im Erwerbsleben und qualifizieren sich an der Hochschule gemäß persönlichem Profil und Niveau (weiter), allerdings liegt eine Besonderheit darin, dass in hochschuldidaktischen Settings der Lern- und Arbeitsort häufig zusammenfallen. Ein bemerkenswertes Charakteristikum hochschuldidaktischer Weiterbildung ist zweifelsohne, dass Lehrende an Hochschulen, die Lernen an der Hochschule ermöglichen, in hochschuldidaktischen Weiterbildungen selbst zu Lernenden an Hochschulen werden, und zwar zum Thema Lehr-Lern-Settings an Hochschulen, und dies in Lehr-Lern-Settings an der Hochschule. Unterschiede bestehen jedoch in den Settings des eigenen Lehrens (in Lehrveranstaltungen für Studierende im Tertiärbereich) und Lernens (in Weiterbildungsformaten für Lehrende im Quartärbereich) der Lehrenden an der Hochschule.

Aus der Perspektive wissenschaftlicher Weiterbildung stellt sich als ein weiteres Spezifikum hochschuldidaktischer Angebote der per se nicht konsekutive Charakter dar, denn hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote schließen nicht an eine explizit hochschuldidaktische Erst- bzw. Grundqualifizierung³ an (sofern man bildungswissenschaftliche Studiengänge, die allerdings nur ein Bruchteil aller Hochschullehrenden absolvieren, nicht als eine solche gelten lässt). Die Erst- bzw. Grundqualifizierung ist in der Regel ein Studium mit mehr oder minder direktem fachlichen Bezug zur späteren hochschulischen Lehrtätigkeit und insofern Res-

1 Externe Adressaten sind u. a. Lehrende von Hochschulen, die (z. B. aufgrund ihrer Größe) kein eigenes hochschuldidaktisches Angebot führen, sowie Personen, die ohne Hochschulanstellung eine Lehrtätigkeit an einer Hochschule anstreben (insbesondere als Fachhochschulprofessor_in oder Lehrbeauftragte_r), oder auch Personen mit einer Lehrtätigkeit in benachbarten institutionellen Kontexten (z. B. Höheren Fachschulen, Berufsakademien, Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung).

2 Bereits vor mehr als drei Dekaden systematisierte Huber (1983) wegweisend für den deutschsprachigen Raum die Hochschuldidaktik als forschungs- und theoriebasiertes Arbeitsfeld und differenzierte sechs wissenschaftliche Ansätze der Hochschuldidaktik mit je variierenden disziplinären Bezugspunkten (vgl. ebd., S. 129–133). Ihm zufolge müsse „Hochschuldidaktik im umfassendsten Sinne verstanden werden als die *wissenschaftliche Bearbeitung der Probleme, die mit der Tätigkeit und Wirkung der Hochschule als (auch) einer Ausbildungseinrichtung zusammenhängen, und zwar in praktischer Absicht*“ (ebd., S. 116, Hervorhebung im Original). In einer jüngeren Standortbestimmung arbeitet Merkt (2014), Vorsitzende der einschlägigen Fachgesellschaft – der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik –, die Geschichte der Hochschuldidaktik in Deutschland primär entlang ihrer Forschungstradition heraus und verdeutlicht mithin, dass eine Reduktion der Hochschuldidaktik auf eine Dienstleistungsfunktion im Modus der lehrbezogenen Personalentwicklung weder dem breiten hochschuldidaktischen Arbeitsspektrum noch dem Feldverständnis der hochschuldidaktischen Community entspricht (vgl. auch Huber, 1983, S. 135; Scheidig, 2016a).

3 Mit dem „Master of Higher Education“ der Universität Hamburg sowie dem „Masterstudiengang Methoden und Didaktik in angewandten Wissenschaften – Higher Education“ der Technischen Hochschule Mittelhessen existieren lediglich zwei grundständige (nicht weiterbildende) Studiengänge mit hochschuldidaktischem Profil im deutschsprachigen Raum.

source für die inhaltliche Dimension der Lehrtätigkeit. Dass in hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten oftmals mangels einschlägiger hochschuldidaktischer Erstqualifizierung eine tätigkeitsbezogene oder -vorbereitende Qualifizierung im Modus der Weiterbildung erfolgt, besitzt Konsequenzen für die Gestaltung dieser Angebote, u. a. hinsichtlich der Konfiguration der Praxisorientierung (vgl. Scheidig, 2017a, 2017b).

2 Programmanalyse: Grundlagen, methodisches Vorgehen, erfasste Programme

Im Weiteren soll sich ein empirischer Zugang zum „Grenzfall hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote“ anschließen, der es erlaubt, die zuvor referierten Aspekte in der Verortung und Charakterisierung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote im Horizont wissenschaftlicher Weiterbildung mit der bildungspraktischen Realität zu kontrastieren. Hierzu wird exemplarisch und regional auf die Deutschschweiz fokussiert das Angebotsportfolio hochschuldidaktischer Weiterbildung an Hochschulen kartiert. Dies erfolgt unter Rückgriff auf den in der Weiterbildungsforschung etablierten (vgl. z. B. Gieseke & Opelt, 2003; Robak & Petter, 2014) und über mehrere Jahrzehnte als genuin weiterbildungsspezifisch profilierten Ansatz der Programmanalyse (Käpplinger, 2011; Robak & Petter, 2014, S. 14).

2.1 Methodik der Programmanalyse

Programme weisen grundsätzlich auf Zukünftiges („pro“) und kündigen dies verbindlich – in fixierter Form – an („gramm“); sie sind mithin Ergebnis von vorgelagerten Entscheidungen (vgl. Leonhard & Lüthi, 2017, S. 68). Im Verständnis der pädagogischen Programmanalyse stellen Programme – im Gegensatz etwa zu einer pädagogischen Programmatik – Veröffentlichungen dar, deren primäres Ziel es ist, über institutionalisierte Lehr-, Lern- und Beratungsangebote Auskunft zu geben. Sie dienen der Information, Werbung und Vermarktung, mithin der Gewinnung oder Bindung von Teilnehmenden. Programme können unterschiedlichster Gestalt sein und auf verschiedenen Kommunikationskanälen (auch in reduzierter Form als Vorschau) distribuiert werden, z. B. als gedrucktes Programmheft in Auslagen, als Flyer im Briefkasten oder -fach, als Plakat an frequentierten Orten, als Text oder Datei in einer E-Mail, als Darstellung auf einer Website.

Programme als (in der Regel textbasierte) Ankündigungen von Bildungsangeboten sind keine originären, also für diesen Zweck generierten, erhobenen oder kompilierten Forschungsdaten, sondern primär an Adressaten von Bildungsangeboten gerichtete „kurzfristige Gebrauchstexte, die schon bald nach ihrem Erscheinen nicht mehr ihren eigentlichen Zweck erfüllen“ (Nolda, 1998, S. 212) und erst im Verfahren der Programmanalyse für Forschungszwecke funktionalisiert werden. Sie gewinnen ihre Forschungsrelevanz dadurch, dass sie die Bildungspraxis unter der spezifischen Perspektive der Angebotsformulierung und damit verwobener Planungskategorien

(Inhalte, Ziele, Adressaten, Lehrende, Lehr-Lern-Settings usw.) zu analysieren ermöglichen. Als Träger vielschichtiger Informationen sind sie oftmals auch „Zeugnisse, die auf das Bild schließen lassen, das Anbieter von sich haben bzw. vermitteln wollen“ (Nolda, 2009, S. 293).

Es lassen sich verschiedene Verfahren und Ausprägungen der Programm-analyse differenzieren (vgl. ebd., S. 294–303; Käpplinger, 2008), denen jedoch die folgenden forschungsmethodischen Vorzüge gemein sind: Den Referenzpunkt bilden Daten, die zumeist leichter zugänglich sind als andere Forschungsdaten und nicht in aufwendigen Verfahren (z. B. Fragebogenerhebung) gewonnen werden müssen, die zudem als non-reaktiv eingestuft werden können (vgl. Nolda, 2009, S. 294), also nicht durch Beforschte oder Forschende verzerrt werden (z. B. response errors bei mündlichen Interviews), und die des Weiteren häufig in dokumentierter Form vorliegen (z. B. Programmheft) oder niedrigschwellig dokumentiert werden können (z. B. Website), also nicht mit dem Problem situativer Flüchtigkeit behaftet sind (wie z. B. Beobachtungen).

Sachbedingte Limitationen von Programmanalysen bestehen vor allem darin, dass sich erstens die Analyseoptionen nur auf institutionalisierte, beworbene, offene und angebotsorientierte Lehr-Lern-Settings erstrecken, also beispielsweise informelle, geschlossene, nachfragebasiert ausgehandelte oder ad hoc realisierte Bildungsangebote unberücksichtigt bleiben. Zweitens stellen Programme Planungs-dokumente prospektiven Charakters dar, die Leistungen in der Zukunft erwartbar machen, wobei die konkrete Gestalt des Angebots und seine Wirkung – sofern es zustande kommt – erst beginnend mit dem Zeitpunkt der Realisierung einer Analyse zugänglich sind. Dies steht – drittens – damit in einem Kontext, dass Programme aufgrund ihres Dokumenttyps (Kürze, werbender Charakter) einerseits und der Situationsoffenheit und -singularität reziproker, nicht technisierbarer Lehr-Lern-Settings (vgl. Scheidig, 2016b, S. 123 f.) andererseits vorab keine zuverlässige, detaillierte Vorschau gewähren können bzw. wollen (vgl. Nolda, 2009, S. 293).

2.2 Vorgehen, Datengrundlage und Analysekatogorien

Die im Folgenden vorgestellte Programmanalyse lässt sich mit Nolda (2009, S. 296–298) als unmittelbare, raumbezogene Querschnittsanalyse klassifizieren. Sie erstreckt sich auf hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote an Hochschulen der deutschsprachigen Schweiz und ist aufgrund des definierten Raumbezugs als regionale Vollerhebung konzipiert. Die Programmanalyse ist insofern unmittelbar, als die Datengrundlage im Internet veröffentlichte Angebotsausschreibungen bilden – und somit Daten, die nicht durch die Erhebung beeinflusst werden (wie z. B. bei Interviews zu Programmen, vgl. ebd.). Damit geht hier der Verzicht auf weiterführende Erhebungs- und in der Folge auch Analyseoptionen einher, insbesondere das Ermitteln von nicht im Internet zugänglichen Programmen (z. B. bei internen oder bereits ausgebuchten Angeboten), das Erfragen vertiefter Informationen (z. B. bei unvollständiger Informationslage) sowie das Nachfragen bei Unklarheit (z. B. bei unverständlichen oder widersprüchlichen Programmangaben). Zugleich basiert das

Vorgehen auf der begründeten Annahme, dass seit einigen Jahren Websites eine essenzielle, wenn nicht gar die vorrangige Kommunikations-, Werbe- und Anmeldeplattform für hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote sind – sowohl im Hinblick auf Angehörige der eigenen Hochschule, die immer häufiger auch Informationen zur eigenen Hochschule direkt aus dem Web statt über den „Dienstweg“ beziehen, als auch für potenzielle externe Teilnehmende, die ansonsten schwer identifizier- und erreichbar sind und deren Teilnahme vor allem für ein finanziell selbsttragendes, unter Marktbedingungen agierendes Angebot von existenzieller Bedeutung sein kann. Des Weiteren gilt zu berücksichtigen, dass gedruckte Flyer und Broschüren in der Bewerbung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote nicht (mehr) flächendeckend zum Einsatz kommen.

Die als webbasierte Recherche angelegte Erhebung fand im Januar und Februar 2018 statt.⁴ Bei der Erfassung wurden solche Angebote einbezogen, auf die zum Erhebungszeitpunkt folgende Merkmale zutrafen:

- Das Angebot wendet sich explizit und profilbildend dem Lehren und Lernen an Hochschulen zu (d. h. keine allgemeinen Bildungsangebote zu Themen wie E-Learning, Bildungsmanagement usw.).
- Das Angebot wird an bzw. von einer Hochschule (oder mehreren Hochschulen) der Deutschschweiz angeboten und verantwortet.
- Das Angebot wird auf einer öffentlich zugänglichen Website ausgeschrieben.
- Das Angebot ist als Weiterbildung i. e. S. konzipiert (d. h. keine Zukunftswerkstatt, kein Kongress usw.).
- Das Angebot richtet sich an mehrere Personen (d. h. kein Coaching usw.).
- Das Angebot soll binnen zwölf Monaten mindestens einmal starten, und Anmeldungen sind oder waren möglich.
- Das Angebot wird nicht nur einmalig oder diskontinuierlich angeboten. In Zweifelsfällen (wenn sich der Angebotsrhythmus nicht bestimmen lässt) wird das Angebot miterfasst.
- Das Angebot ist eine Angebotsreihe (z. B. stehender Kurspool) oder eine mehrere zusammenhängende Kurse umspannende Weiterbildung (z. B. CAS) und jeweils nicht monothematisch – erfasst werden die übergeordnete, umklammernde Reihe respektive Weiterbildung und nicht ihre einzelnen Elemente. Nicht erfasst werden freistehende Kurzzeitveranstaltungen (wie z. B. ein Tagesworkshop), Ausnahmen hiervon bilden wiederum in sich geschlossene Formate, die thematisch ausdifferenziert sind und sich über mehrere Tage erstrecken (z. B. „Starterkits“) und keinem übergeordneten Format zuzuordnen sind.

Diese einschränkenden Merkmale wirken nur bedingt selektiv, da die webbasierte Recherche annehmen lässt, dass die vorgängig genannten Merkmale auf die meisten hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote in der Deutschschweiz zutreffen. Insofern sind die Merkmale weniger exkludierend denn deskriptiv. Dass das Gros der Angebote in der Deutschschweiz die genannten Merkmale aufweist, dürfte darin

4 Die letzte Datenprüfung erfolgte am 19. Februar 2018.

begründet liegen, dass das Offerieren eines hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebots Prozesse initiiert sowie Ressourcen, Expertisen und Strukturen voraussetzt, die ein umfangreiches, kontinuierlich ausgeschriebenes Angebot wahrscheinlich werden lassen.

Insbesondere zur Beantwortung der folgenden Fragen soll die Programmanalyse einen Beitrag leisten: Wie ist das Feld der hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote in der Deutschschweiz strukturiert und ausgerichtet, welche Charakteristika weist es auf? Wie und inwiefern lassen sich die hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote in der Schweiz als Formate wissenschaftlicher Weiterbildung fassen? Demgemäß gewinnt die Programmanalyse ihre Erfassungs- und Auswertungskategorien aus den eingangs (siehe Kapitel 1.1) referierten Bestimmungs- und Demarkationsansätzen wissenschaftlicher Weiterbildung (Adressaten, Kursleitende, Anspruch, Inhalte/Ausrichtung). Diese werden um weitere Kategorien ergänzt, die einerseits für das Verständnis und Gesamtbild als bedeutsam eingestuft werden (Anbieter, Angebot, Umfang, Modularität) und die andererseits den von Wolter (2011, S.10) herausgestellten Grenzfalltypus hochschuldidaktischer Weiterbildung im Spannungsfeld von interner Personalentwicklung und wissenschaftlicher Weiterbildung erhellen (Zugang für Externe, Differenz der Gebühren für interne und externe Teilnehmende).

2.3 Erfasste Programme

Die nachfolgende Tabelle fasst die in die Analyse (Kapitel 3) einbezogenen Angebote zusammen.⁵ Zuvor sei noch einmal betont, dass die Programmanalyse Geplantes und Angestrebtes auf Basis ausgeschriebener Programme mit grundsätzlich werbendem Charakter sichtbar zu machen und auszuwerten beansprucht. Informationen über das Zustandekommen der tabellarisch erfassten Angebote, über die tatsächliche Teilnehmendenstruktur, die konkrete Gestalt der Themenbearbeitung, den faktischen Workload usw. sind hiervon abzugrenzen, obschon die ausgewerteten Programme begründete Annahmen über diese Informationsbereiche zulassen.

5 Die tabellarisch aufbereiteten Informationen wurden weitgehend direkt aus den Programmen übertragen und nur dort, wo aus Gründen der Darstellung oder des Vergleichs eine Glättung, Reformulierung oder Reduktion nötig war, angepasst. Aus kapazitären und sachstrukturellen Gründen bezieht sich die Tabelle nicht auf alle Kategorien: Informationen zum Anspruch, den Inhalten bzw. der Ausrichtung und den Kursleitenden ließen sich aufgrund der Informationsdichte und -varianz – zu denken ist an die Vielzahl verschiedener Themen, Kursbeschreibungen und Personen innerhalb einer Angebotsreihe bzw. einer umfangreichen Weiterbildung, darunter auch zahlreiche fakultative Wahlkurse und variable Angebotselemente – nicht adäquat und den Details Rechnung tragend tabellarisch abbilden. Diese Informationen werden jedoch nachfolgend querschnittartig und zusammenfassend ausgewertet.

Tabelle 1: Hochschuldidaktische Angebote der Deutschschweiz, alphabetisch geordnet nach Hochschultypen (Universitäten inkl. Eidgenössischer Technischer Hochschule [ETH], Fachhochschulen, Pädagogischer Hochschulen [PH]) (Stand: 19.02.2018)

Z.	Anbieter	Angebot	Umfang	Einzel buchbar	Adressaten	Zugang für Externe	Gebühr	Gebühr für Interne
1	ETH Zürich	Lehren an der ETH	3 Kurstage plus weitere Leistungen	nein	Professor_innen der eigenen Hochschule	geschlossen	ohne Angabe	ohne Angabe
2	ETH Zürich	Foundations of Teaching and Learning	3 Kurstage plus weitere Leistungen	nein	Dozierende der eigenen Hochschule mit aktueller Lehrtätigkeit	geschlossen	ohne Angabe	ohne Angabe
3	ETH Zürich	Lehren lernen	3 Kurstage plus weitere Leistungen	nein	Doktorierende der eigenen Hochschule mit aktuellen oder bevorstehenden Lehraufgaben	geschlossen	ohne Angabe	ohne Angabe
4	Universität Basel	Sammelzertifikat Hochschuldidaktik (freie Kurswahl)	70 Kursstunden	nur (Sammelzertifikat)	Lehrende an Hochschulen	Externe nur nachrangig	CHF 30 pro Kursstunde	CHF 10 pro Kursstunde
5	Universität Basel	Sammelzertifikat Hochschuldidaktik PLUS (freie Kurswahl)	70 Kursstunden plus weitere Leistungen	nur (Sammelzertifikat)	Lehrende an Hochschulen	Externe nur nachrangig	CHF 30 pro Kursstunde	CHF 10 pro Kursstunde
6	Universität Bern	CAS Hochschullehre	15 ECTS-Punkte	ja	Hochschul-Mitarbeitende und Lehrende an höheren Fachschulen und in der Weiterbildung	offen	CHF 10.800	kostenlos
7	Universität Bern/ PH Zürich/ Universität St. Gallen	CAS Führen in Projekten und Studiengängen an Hochschulen	10 ECTS-Punkte	ja	Hochschul-Mitarbeitende	offen	CHF 6.500	ohne Angabe
8	Université de Fribourg	DAS/CAS Did@cTIC-Zertifikat	30 ECTS-Punkte (DAS) / 15 ECTS-Punkte (CAS)	ja	(künftige) Lehrende	offen	CHF 9.800 (DAS) / CHF 4.900 (CAS)	kostenlos

(Fortsetzung Tabelle 1)

Z.	Anbieter	Angebot	Umfang	Einzelbuchbar	Adressaten	Zugang für Externe	Gebühr	Gebühr für Interne
9	Universität St. Gallen	CAS Hochschuldidaktik	10 ECTS-Punkte	ja	Lehrende der eigenen Hochschule und Externe mit hochschuldidaktischem Interesse	offen	CHF 7.800	kostenlos
10	Universität Zürich	Teaching Skills	7 ECTS-Punkte	nein	Lehrende der eigenen Hochschule, insb. Assistierende und Oberassistierende	geschlossen	ohne Angabe	kostenlos
11	Universität Zürich	CAS Hochschuldidaktik	14 ECTS-Punkte	nein	Lehrende an Hochschulen	offen	CHF 8.700	CHF 4.350 bzw. CHF 1.000 (bei Qualifikationsstelle)
12	Universität Zürich/ ETH Zürich	Didacta (freie Kurswahl)	Auswahl div. Kurse (variierende Dauer)	nur (kein Sammelzertifikat)	Lehrende und Lehrverantwortliche beider Hochschulen	offen	CHF 200 pro Halbtag	kostenlos
13	Berner Fachhochschule	Kompaktkurs Hochschuldidaktik	2 ECTS-Punkte	ohne Angabe	Lehrbeauftragte im Nebenamt (> 50%)	offen	CHF 1.500	ohne Angabe
14	Berner Fachhochschule	Zertifikatskurs Hochschuldidaktik	7 ECTS-Punkte	ja	Lehrende an Hochschulen	offen	CHF 4.500	ohne Angabe
15	Berner Fachhochschule	CAS Hochschuldidaktik und E-Learning	10 ECTS-Punkte	ja	Lehrende an Hochschulen	offen	CHF 6.000	ohne Angabe
16	Fachhochschule Ostschweiz	Starter Kit Hochschuldidaktik	3 Kurstage	ohne Angabe	Dozierende und Lehrbeauftragte	offen	CHF 1.650	ohne Angabe
17	Fachhochschule Ostschweiz	CAS Hochschuldidaktik	10 ECTS-Punkte	ohne Angabe	Dozierende und Mittelbauangehörige von Hochschulen, die in der Lehre tätig sind	offen	CHF 5.800 zzgl. Kosten für Wahlpflichtmodule (3 ECTS-Punkte)	„in der Regel“ kostenlos

(Fortsetzung Tabelle 1)

Z.	Anbieter	Angebot	Umfang	Einzel- buchbar	Adressaten	Zugang für Externe	Gebühr	Gebühr für Interne
18	Hochschule Luzern	Zertifikatskurs Hoch- schuldidaktik (optional mit Schwerpunkt Musik)	7 ECTS- Punkte	ohne Angabe	Dozierende und Assistierende mit aktueller Lehrtätigkeit	offen	CHF 7.100	CHF 6.600
19	Hochschule Luzern	Upgrade CAS Hochschul- didaktik (aufbauend auf Zertifikatskurs)	3 ECTS- Punkte	ohne Angabe	Dozierende mit mind. 2 Jah- ren Lehrerfahrung und aktuel- ler Lehrtätigkeit, die den Zerti- fikatskurs absolvierten, oder mit Portfolio-Anerkennung	offen	variiert je nach Kurs- wahl, mind. CHF 3.600	variiert je nach Kurs- wahl, mind. CHF 2.850
20	Zürcher Hoch- schule für Ange- wandte Wissen- schaften	CAS Higher & Profes- sional Education	12 ECTS- Punkte	ja	Fachpersonen der Erwachse- nenbildung und der Berufsbil- dung (inkl. Dozierender an Hochschulen) mit Hochschul- abschluss und aktueller Lehr- tätigkeit	offen	CHF 6.900	ohne Angabe
21	PH der Fach- hochschule Nordwest- schweiz	Basics Hochschullehre	60 Kursstun- den	ja	Lehrende an Hochschulen	offen	CHF 1.680	„teilweise“ kostenlos
22	PH Zürich	Hochschuldidaktik prä- g- nant (freie Kurswahl)	Auswahl div. Kurse (varie- rende Dauer)	nur (kein Sammel- zertifikat)	Dozierende an Hochschulen und wiss. Mitarbeitende	offen	CHF 400 pro Kurs	ohne Angabe
23	PH Zürich	Hochschuldidaktik ver- tieft (freie Kurswahl)	Auswahl div. Kurse (varie- rende Dauer)	nur (kein Sammel- zertifikat)	Dozierende an Hochschulen und wiss. Mitarbeitende	offen	CHF 800 bis CHF 2.400 pro Kurs	ohne Angabe
24	PH Zürich	Starterkit Hochschullehre	3 Halbtage plus weitere Leistungen	ohne Angabe	Dozierende an Hochschulen, insb. Neueinsteiger	offen	CHF 600	ohne Angabe
25	PH Zürich	CAS Hochschuldidaktik	10 ECTS- Punkte	ohne Angabe	Dozierende an Hochschulen und wiss. Mitarbeitende	offen	CHF 6.500	ohne Angabe

3 Ergebnisse der Programmanalyse

3.1 Anbieter und Angebot

Unter den Anbietern sind alle schweizerischen Hochschultypen (Universitäten inkl. ETH, Fachhochschulen, Pädagogischer Hochschulen) vertreten, jedoch nicht alle Hochschulen in der Deutschschweiz. Die Mehrzahl der vertretenen Hochschulen verfügt über ein Portfolio mit mehreren hochschuldidaktischen Angeboten. Unter den Angeboten finden sich auch solche, die in Kooperation (Zeilen 7, 12) oder von Hochschulen im bzw. primär für den eigenen übergeordneten Hochschulverbund realisiert werden (Zeilen 16, 17, 21).

Bei den Angeboten lassen sich grundsätzlich die beiden Typen Kurspool mit freier Kurswahl (Zeilen 4, 5, 12, 22, 23) und geschlossene Weiterbildung (alle anderen Zeilen) unterscheiden. Beim Typus Kurspool können die Einzelkurse bei einem Anbieter in ein Sammelzertifikat münden (Zeilen 4, 5). Beim Typus geschlossene Weiterbildung kann differenziert werden zwischen eher großformatigen Angeboten mit Verortung in den schweizerischen Weiterbildungsstufen DAS (Zeile 8) und CAS (Zeilen 6, 7, 8, 9, 11, 15, 17, 19, 25), hierunter platzierten Zertifikatskursen (Zeilen 10, 14, 18), kleinformatischen Basisangeboten (Zeilen 1, 2, 3, 13, 16, 21, 24) oder Upgrades zu einem Zertifikat (Zeilen 5, 19).

Einige Angebote zentrieren sich auf bestimmte Funktionen (Zeile 7) respektive Personalkategorien (Zeilen 1, 2, 3), siehe auch Kapitel 3.2. Die Titel lassen – von Einstiegsangeboten abgesehen – kaum Rückschlüsse auf Inhalte, Ansprüche oder didaktische Settings zu, die Mehrzahl der Angebote firmiert unter dem Label „Hochschuldidaktik“. Zwei Angebote verweisen bereits im Titel auf (optionale) Schwerpunkte (Zeilen 15, 18). Insbesondere unter den universitären Angeboten finden sich solche, die in unterschiedlichem Umfang im E- oder Blended-Learning-Format realisiert werden (z. B. Zeilen 8, 10, 11) und in denen (auch) Englisch Kurs Sprache ist (z. B. Zeilen 1, 2, 3, 9).

Die zeitliche Dimensionierung der Angebote – beziffert entweder in ECTS-Punkten, Kursstunden oder Seminartagen – variiert immens, was direkt mit der zuvor genannten Verortung in verschiedenen Stufen der Weiterbildungssystematik korrespondiert. Das umfangreichste Angebot – das allerdings ob seines Zeitvolumens auch als Ausnahme hervorsticht – umfasst 30 ECTS-Punkte, also prognostizierte 750 bis 900 Stunden, das kürzeste drei Tage, also weniger als 30 Stunden. Während alle drei Zertifikatskurse einen Workload von 7 ECTS-Punkten umfassen, sehen die Anbieter für CAS-Angebote wahlweise 10, 12, 14 oder 15 ECTS-Punkte vor. Das Verhältnis von vergleichsweise klein- und eher großformatigen Angeboten ist tendenziell ausgeglichen. Während Angebote vom Typus Kurspool strukturbedingt ausschließlich eine freie Kurswahl vorsehen, ist beim Typus der zusammenhängenden Weiterbildungen nur ein Teil der 20 Angebote (nämlich 8) explizit für eine freistehende Teilnahme an einzelnen Kursen offen (modularer Aufbau). Dezidiert ausgeschlossen wird diese Option jedoch nur bei fünf Angeboten.

3.2 Adressaten

In der Adressierung der Angebote wird auf verschiedene Termini und Kategorien wie Anstellungsverhältnis, Funktion und Lehrtätigkeit/-bezug zurückgegriffen. So richten sich die Angebote wahlweise pauschal an Hochschulmitarbeitende, wissenschaftliche Mitarbeitende, Doktorand_innen, Assistent_innen (allesamt Gruppen, die nicht per se in der Lehre tätig sind), Lehrende (als Funktion), Lehrbeauftragte (als Anstellungsverhältnis), Dozierende, Oberassistent_innen sowie Professor_innen (jeweils als Personalkategorie). Einige Angebote erklären eine aktuelle, absehbare oder vergangene Lehrtätigkeit zur (ggf. verhandelbaren) Voraussetzung, was u. a. in integrierten Elementen (Hospitation, Lehrprojekt, Lehrportfolio usw.) begründet liegen dürfte. Bei keinem der offenen Angebote werden Lehrende eines Hochschultyps bevorzugt oder ausgeschlossen, in den Angebotsprogrammen wird teilweise gar betont, dass Lehrende aller drei schweizerischen Hochschultypen adressiert werden. Mit der Adressierung von Personen, die an Hochschulen (auch, potenziell, künftig) lehren, wird ein Hochschulabschluss der Teilnehmenden wahrscheinlich.⁶ Drei Angebote sprechen neben Hochschullehrenden gleichberechtigt auch weitere Kreise an, und zwar Personen aus der Berufs- und Erwachsenen-/Weiterbildung (Zeilen 6, 20) oder Externe „mit hochschuldidaktischem Interesse“ (Zeile 9). Ob die Adressierung jeweils nur primäre Zielgruppen identifiziert oder tatsächlich restriktiv-segreasierenden Charakter besitzt und wie wiederum eine solche Selektivität operativ umgesetzt wird, lässt sich den Programmen nicht entnehmen.

3.3 Anspruch, Inhalt und Ausrichtung

In den Programmen finden sich nur sehr vereinzelt Anhaltspunkte und Aussagen, die in inhaltlicher und didaktischer Hinsicht den Anspruch wissenschaftlicher Themenbearbeitung, z. B. durch theoretische und empirische Referenzen oder durch das Abstrahieren und Generalisieren, nahelegen. In der Tendenz sind die in den Programmen angedeuteten Arbeitsmodi eher in der Nähe erwachsenenpädagogischer denn hochschulischer Settings zu verorten (z. B. durch die Kursformate und die oftmals in Aussicht gestellte Orientierung an den Teilnehmenden, ihren Erfahrungen, Arbeitssituationen, Interessen und Herausforderungen), was als Referenz auf den speziellen Status wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen den Bildungssystemen Hochschule und Erwachsenenbildung (vgl. Fischer, 2014, S. 26, 37) verstanden werden kann. Erklärungen für den Mangel an Indizien zum Wissenschaftsniveau könnten erstens in der notwendigen Vagheit knapper Programmausschreibungen gesucht werden, zweitens damit begründet sein, dass Wissenschaftlichkeit aufgrund der vielfach kolportierten Praxisferne zugunsten der Handlungsorientierung zurückgestellt oder generell als wenig werbewirksam empfunden wird (was angesichts des Ortes und Adressatenkreises bemerkenswert wäre), oder drittens damit erklärt wer-

6 Einige Angebote setzen expressis verbis einen Hochschulabschluss auf Masterniveau aufseiten der Teilnehmenden voraus, was formal (womöglich aber nicht in der Praxis) zur Exklusion eines – wenngleich nicht dominierenden – Teils der Lehrenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen führt (z. B. mit Blick auf Lehrbeauftragte aus der Praxis an Fachhochschulen oder bei Lehrenden, die noch vor der Gründung der Pädagogischen Hochschulen ihr Lehrdiplom im Rahmen der seminaristischen Lehrer_innenbildung erwarben).

den, dass ein wissenschaftliches Anspruchsniveau aufgrund des Angebotsformats (Hochschulweiterbildung) oder Adressatenkreises (Hochschullehrende) als Selbstverständlichkeit erachtet wird und für die Anbieter keiner expliziten Erwähnung bedarf. Die Programme lassen in dieser Hinsicht also keine validen Aussagen zum wissenschaftlichen Anspruch der hochschuldidaktischen Angebote zu, wenngleich der Verzicht auf diesbezügliche Formulierungen sowie die Beschreibung der Inhalte sich eher nicht als Hinweis auf eine dezidiert wissenschaftliche Themenbearbeitung und -tiefe deuten lassen, sondern auf ein Ungleichgewicht zugunsten des Referenzsystems Praxisorientierung gegenüber dem Referenzsystem Wissenschaftlichkeit.

Die einbezogenen Angebote kennzeichnet die Orientierung am konkreten lehrbezogenen Handeln, teilweise als offensive „Hands-on“-Attitüde prononciert. Dies signalisieren nicht nur die fokussierten Inhalte und deren praxisorientierte Titel, sondern auch die Begründungsfiguren: Die Relevanz des Angebots wird überwiegend durch den Verweis auf die erforderliche und versprochene individuelle Kompetenzentwicklung der Lehrenden herausgestellt, die auch als Zielsetzung dominiert. Die Steigerung institutioneller Lehrqualität (die eine Perspektive der Personalentwicklung bedient), verbessertes studentisches Lernen, kollegialer Austausch, die Förderung tätigkeitsbezogener Reflexion und reflexiver Lehrgestaltung oder gar das wissenschaftliche Erschließen und Entschlüsseln von Hochschullehre (z. B. via *Scholarship of Teaching and Learning*) werden nur vereinzelt als Ziele der Angebote benannt. So gesehen darf ein hohes Maß an praktischer Berufsorientierung angenommen werden, die auch die durchaus vorhandenen reflexionsorientierten Angebotelemente (z. B. Lehrportfolio) rahmt. Dass die Anreicherung individuellen Handlungsvermögens auch durch Einbezug wissenschaftlicher Erträge (Evidenzbasierung, Theorieorientierung) erfolgen kann, ist damit nicht in Abrede gestellt, wird jedoch in den Programmen fast ausnahmslos nicht als Ambition artikuliert. Die in den Programmen ausgewiesenen Inhalte orientieren sich weit überwiegend an Facetten mikrodidaktischen Handelns von Lehrenden, insbesondere Veranstaltungsplanung, Zielformulierung, Methoden, Instruktion, Auftreten, Präsentationstechniken, didaktische Ansätze wie forschendes oder problemorientiertes Lernen, E-Learning sowie Prüfungsgestaltung. Die Beratung und die Begleitung von Studierenden finden ebenso wie Domänenspezifika (z. B. Laborunterricht) nur nachrangig und die Modul-, Studiengangs- und (evaluative) Qualitätsentwicklung nur in einzelnen Angeboten Beachtung. Nicht unmittelbar handlungsorientierte Themen wie hochschulpolitische, bildungsphilosophische, soziologische, ethische oder forschungsbezogene Fragen der Hochschullehre finden keine Erwähnung.

3.4 Kursleitende

Aussagen zu den Kursleitenden der Angebote und insbesondere zu ihren fachlichen Hintergründen werden nicht nur durch ihre Anzahl erschwert, sondern auch dadurch, dass die Kursverantwortlichen nicht bei allen Angeboten genannt oder zumindest kollektiv beschrieben werden (z. B. „erfahrene Hochschullehrende“) und dass bei bloßer Namensnennung nicht immer weiterführende Informationen zu er-

mitteln sind. Vorgenommene Stichprobenrecherchen zu den Kursleitenden der hier einbezogenen Angebote verweisen ausnahmslos auf wissenschaftliche Qualifikationen. Diese sind jedoch höchst pluraler fachlicher Provenienz, sodass auch die fachlichen Referenzen und lehrbezogenen Erfahrungen der Kursleitenden ein bemerkenswertes Spektrum abdecken. Generell darf angenommen werden, dass Kursleitende in der Hochschuldidaktik einen Hochschulabschluss besitzen und auch selbst Hochschullehre praktizier(t)en – partiell an jener Hochschule, die das hochschuldidaktische Angebot verantwortet. Dass die Kursleitenden neben oder vor ihrem hochschuldidaktischen Engagement lehrend tätig sind oder waren, dürfte wohl vielfach den individuellen Zugang zur Hochschuldidaktik initiiert oder zumindest erleichtert haben, u. a. aus Gründen der Reputation, Authentizität, Akquise bzw. Rekrutierung. Dass die Kursleitenden wissenschaftlich qualifiziert sind und lehrbezogene Praxiserfahrungen besitzen, lässt wissenschaftsnahe Vermittlungsformen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung wahrscheinlich werden. Da aber die wenigsten Kursleitenden im Gegenstandsfeld der Weiterbildung – hier der Hochschuldidaktik – wissenschaftlich qualifiziert sein dürften (z. B. durch eine einschlägige Promotion), kann ein wissenschaftliches Inhaltsniveau nicht pauschal vermutet werden.

3.5 Marktförmigkeit

Für externe Teilnehmende, also Personen ohne Anstellungsverhältnis mit der anbietenden Hochschule, sind 21 der 25 erfassten Angebote explizit geöffnet. Dies ist insofern bedeutsam, als die Ansprache von Externen als ein Indiz für ein marktförmiges Weiterbildungsangebot interpretiert werden kann, dessen primäre Funktion sich nicht (allein) in der internen Personalentwicklung erschöpft. Die Motive für eine Angebotsöffnung können vielschichtig sein und neben ökonomischen Interessen wie Gewinnorientierung oder (partieller) Kostendeckung z. B. auch in einer Angebotsaufwertung durch Austausch mit Lehrenden anderer Hochschulen, der Positionierung als Weiterbildungsanbieter oder der Sichtbarkeit als hochschuldidaktischer Expertiseträger gründen. Nur bei jedem fünften Angebot entfallen für interne Teilnehmende pauschal die Gebühren. Bei mehreren Angeboten erhalten interne Teilnehmende Vergünstigungen, teilweise in Abhängigkeit vom Anstellungsverhältnis: Die Rabattierungen liegen auf verschiedenen Stufen von 7 % (Zeile 18), 21 % (Zeile 19), 50 % (Zeile 11), 66 % (Zeilen 4, 5) bis hin zu 89 % (Zeile 11). Bei 13 von 25 Angeboten werden bezüglich eventuell abweichender Gebühren für interne Teilnehmende in der Programmausschreibung keine Aussagen getroffen. In diesen Fällen kann eine kostenbezogene Gleichbehandlung von Internen und Externen ebenso vorliegen wie intern geregelte Vergünstigungen oder vollständige Kostenübernahmen für interne Teilnehmende. Je nach Finanzierungsmodell und Verteilung der Teilnehmenden (Anzahl externe und interne Teilnehmende; Gebührensituation der einzelnen Teilnehmenden) kann sich also der Charakter der hochschuldidaktischen Weiterbildung – womöglich eher ideell denn praktisch – verschieben: vom Status als interne Personalentwicklungsmaßnahme hin zu einem Status als selbsttragendes, marktförmiges Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung oder vice versa.

4 Fazit

Mit der im Vorangegangenen skizzierten Programmanalyse konnte das Feld hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote exemplarisch für die Deutschschweiz und aus der Perspektive wissenschaftlicher Weiterbildung in Ansätzen kartiert werden. Damit ist zugleich der Versuch beschrieben, Hochschuldidaktik in den Diskurs um wissenschaftliche Weiterbildung einzuschreiben und Überlegungen zur Konzeptualisierung hochschuldidaktischer Weiterbildungstätigkeiten als spezifische Handlungsform wissenschaftlicher Weiterbildung Raum zu geben. Dieser Anstoß materialisiert sich nicht zuletzt in den weiterführenden Fragen, die die Ergebnisse der hier vorgenommenen Programmanalyse aufwerfen.

Hinsichtlich der Kriterien wissenschaftlicher Weiterbildung (siehe Kapitel 1.1) bleibt zu konstatieren, dass die in die Analyse einbezogenen hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote implizit wissenschaftlich qualifizierte Personen adressieren (die allerdings, denkt man an Einsteiger_innen in der Lehre, nicht immer berufserfahren sind) und von Kursleitenden gestaltet werden, die berufserfahren und wissenschaftlich qualifiziert sind, aber oftmals im Bereich der Hochschuldidaktik nicht explizit wissenschaftlich ausgewiesen sind (z. B. durch hochschuldidaktische Qualifikationsarbeiten, Forschungsprojekte oder Publikationen). Solche Informationen sind den Programmen jedoch in der Regel nicht zu entnehmen, ebenso wenig dazu, ob das Niveau der hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote sowohl fachlich-inhaltlich als auch didaktisch-methodisch durch einen profilbildenden wissenschaftlichen Anspruch gekennzeichnet ist. Die Programmanalyse lässt dahin gehend nur begrenzt Schlüsse zu, wobei Beachtung verdient, dass *die Frage der Qualifizierung eines Weiterbildungsangebots und seiner Akteure als „wissenschaftlich“* auf ein ebenso grundlegendes wie drängendes Desiderat wissenschaftlicher Weiterbildung verweist (vgl. Kondratjuk, 2017, S. 195 et passim). Ihre Beantwortung verlangt vertiefte, eine Programmanalyse ergänzende oder integrierende Erhebungsverfahren und Analysen (z. B. personenbezogene Ansätze, teilnehmende Beobachtung; zur Triangulation von Programmanalysen vgl. Käßlinger, 2011) und bedarf zudem einer segregierenden definitiven Fassung des Attributs der Wissenschaftlichkeit (vgl. Wolter, 2011, S. 10), die der Vielschichtigkeit der Angebote, Teilnehmenden und Programmverantwortlichen nur schwer gerecht zu werden verspricht.

Dass die hier einbezogenen hochschuldidaktischen Programme inhaltlich kaum wissenschaftliche Ambitionen artikulieren und – hierauf deuten die Fokusse und Ausschreibungstexte der Programme – womöglich einem Praktikabilitätsprimat zuungunsten reflexiver, wissenschaftlich informierter Erschließung hochschulischen Lehrens und Lernens zu unterliegen scheinen, steht prima facie in mindestens latentem Kontrast zur im hochschuldidaktischen Diskurs herausgestellten Wissenschaftsorientierung (vgl. Merkt, 2014). Dies könnte als Hinweis verstanden werden auf die von Huber bereits Anfang der 1980er-Jahre beschriebene Spaltung der Hochschuldidaktik „in eine praxisnahe, didaktische Beratungs-, Fortbildungs-, Supervisions- und Auswertungstätigkeit vor Ort [...] einerseits und eine stärker auf die

Grundlagen orientierte sozialwissenschaftliche Forschung andererseits“ (Huber, 1983, S. 135). Wenn die Hochschuldidaktik die Wahrnehmung als bloße interne Dienstleistungsinstanz legitimerweise zu überwinden beansprucht, stünde es ihr gut an, den wissenschaftlichen Gehalt unter Rekurs auf den ihr eigenen spezifischen Wissenskörper auch in den Programmen ihrer Weiterbildungsangebote als einer Ausdrucksform hochschuldidaktischen Handelns zu dokumentieren – was die Hochschuldidaktik durchaus mit (anderen Feldern) der wissenschaftlichen Weiterbildung verbindet.

Weil jedes Erhebungs- und Auswertungsverfahren einen spezifischen Fokus und Erkenntnisridor besitzt, ist auch die hier vorgenommene Programmanalyse aufgrund der mit diesem Vorgehen und dieser Erkenntnisquelle verbundenen unvollständigen Informationsbasis als Konturierung des Feldes entlang der gewählten Fragestellung und nicht als abschließende Analyse zu verstehen. Sie gewährt gleichwohl einen Überblick und generiert – erste – aufschlussreiche Erkenntnisse zu der Struktur, Ausrichtung und den Wesenszügen hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote exemplarisch für die Deutschschweiz und mit Blick auf die Verortung als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Die Programmanalyse setzt Impulse für vertiefende Analysen und sensibilisiert für Herausforderungen in der zuverlässigen Bestimmung der Charakteristika hochschuldidaktischer und wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote. Auf methodischer Ebene demonstriert das hier gewählte Vorgehen einige der Möglichkeiten, aber auch verfahrensimmanente Limitationen von Programmanalysen für die Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Bezüglich des Grenzfallcharakters hochschuldidaktischer Weiterbildung kann nicht abschließend erhellt werden, inwieweit die Angebote eher oder auch als Anlässe interner Personalentwicklung zu fassen sind, da u. a. das Finanzierungsmodell (selbsttragend, marktorientiert vs. intern budgetiert), aber auch das Zustandekommen der Teilnahme (Laufbahnmodell, Verpflichtung vs. offene Ausschreibung) und die personelle Übernahme und inhaltliche Wahrnehmung der Gestaltung (institutionen-/aufgabenbezogen vs. generalisierend, diskurs-/forschungsorientiert) – folglich der Einordnung (als der wissenschaftlichen Weiterbildung zugehörig) zuarbeitende Aspekte, die die Programmanalyse nicht zu auszuleuchten vermag – den Angebotscharakter tief greifend prägen dürften. Festzuhalten sind gleichwohl die folgenden Ergebnisse der Programmanalyse, die neben den bereits angeführten Punkten tendenziell eher eine Rubrizierung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote als Formate wissenschaftlicher Weiterbildung denn als interne Personalentwicklungsmaßnahme argumentativ unterfüttern: Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote in der Deutschschweiz werden erstens weit überwiegend öffentlich ausgeschrieben und zweitens vielfach in der schweizerischen Weiterbildungssystematik (z. B. auf Stufe CAS) verortet. Drittens sind die Angebote an manchen Hochschulen nicht in hochschuldidaktischen Arbeitseinheiten, sondern in den Organisationseinheiten für (wissenschaftliche) Weiterbildung angegliedert. Viertens adressiert das Gros der Angebote auch externe Personen von anderen Hochschulen oder gar aus außerhochschulischen Kontexten. Fünftens sind die hochschuldidaktischen Weiterbildungsan-

gebote für interne Teilnehmende nicht pauschal gebührenfrei. Weiterführend stellt sich die Frage der Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf hochschuldidaktische Angebote außerhalb der Deutschschweiz (z. B. Deutschland).

Zusammenfassend ist auf Basis der Programmanalyse eine Strukturierung und Beschreibung des Feldes auf mittlerer Ebene – wie sie hier vorgenommen wurde – möglich, hingegen nur eingeschränkt eine Bestimmung an der von Wolter (2011) ausgewiesenen Grenze von wissenschaftlicher Weiterbildung und interner Personalentwicklung, da es hierfür die Programmanalyse ergänzender und vertiefender Verfahren bedürfte. Auszuschließen ist eingedenk der hier in Konturen offengelegten Vielschichtigkeit des Angebotsspektrums ebenfalls nicht, dass unterschiedliche hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote eine divergierende Verortung dies- oder jenseits der Grenzen wissenschaftlicher Weiterbildung nahelegen – entweder als berufsqualifizierende, intrainstitutionelle Personalentwicklungsmaßnahme oder als marktförmiges, wissenschaftliches Weiterbildungsangebot. Ungeachtet dessen erscheint es aber prinzipiell und mit Verweis auf den Anspruch und das Selbstverständnis des Hochschuldidaktikfeldes (vgl. Merkt, 2014; Scheidig, 2016a) gerechtfertigt und Ertrag versprechend, hochschuldidaktische Angebote präskriptiv als (auch) wissenschaftsorientierte Lehr-Lern-Settings im Sinne wissenschaftlicher Weiterbildung zu konzeptualisieren.

Literatur

- BDA, HRK & DIHK (2003). *Weiterbildung durch Hochschulen. Gemeinsame Empfehlungen*. Abgerufen am 10. März 2019 von https://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlungen_zur_Weiterbildung.pdf
- CRUS, KFH & COHEP (2011). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS)*. Abgerufen am 10. März 2019 von <https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/NQR/nqf-ch-HS-d.pdf>
- DGWF (2010). *DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen am 10. März 2019 von https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf
- DGWF (2015). *DGWF-Empfehlungen: Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen*. Abgerufen am 10. März 2019 von https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf
- Fischer, A. (2014). *Hochschulweiterbildung in einem heterogenen Feld. Bericht zu Händen der Geschäftsstelle des Schweizerischen Wissenschafts- und Innovationsrats. Arbeitsdokument Geschäftsstelle SWIR 3/2014*. Abgerufen am 10. März 2019 von https://www.swir.ch/images/stories/pdf/de/AD_GS_SWIR_3_2014_Hochschulweiterbildung.pdf
- Gieseke, W. & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske und Budrich.

- Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (S. 114–138). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1), Art. 37. Abgerufen am 10. März 2019 von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333>.
- Käpplinger, B. (2011). Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34 (1), 36–44.
- Klingovsky, U. (2012). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 143–151.
- Klingovsky, U. (2017). Selbstsorgendes Lernen in Hochschule und wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 10–17.
- KMK (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. Abgerufen am 10. März 2019 von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2017). Pädagogischen Programmen auf der Spur. Bildungspotentiale an der Differenz zwischen pädagogischem Anspruch und seiner Realisierung. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge* (S. 67–83). Wiesbaden: Springer VS.
- Merkt, M. (2014). Hochschuldidaktik und Hochschulforschung: Eine Annäherung über Schnittmengen. *Die Hochschule*, 23 (1), 92–105.
- Nolda, S. (1998). Programme der Erwachsenenbildung als Gegenstand qualitativer Forschung. In S. Nolda, K. Pehl & H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (S. 139–235). Frankfurt/M.: DIE.
- Nolda, S. (2009). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3. Aufl., S. 293–307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichert, S. (2007). *Universitäre Weiterbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven im europäischen Vergleich. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung und Forschung*. Abgerufen am 10. März 2019 von <https://edudoc.ch/record/24427?ln=de>
- Robak, S. & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Scheidig, F. (2013). Zum Begriff und Gegenstand der politischen Erwachsenenbildung. Annotationen zur Verwendung der Termini Erwachsenenbildung, Weiterbildung und lebenslanges Lernen im Kontext politischer Bildung. *Journal für politische Bildung*, (1), 52–59.

- Scheidig, F. (2016a). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Hochschuldidaktik. Ein Annäherungsversuch. In G. Reinmann, M. Keller-Schneider & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016: Allgemeine Didaktik und Hochschule* (S. 12–28). Hohengehren: Schneider.
- Scheidig, F. (2016b). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheidig, F. (2017a). Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), S. 331–342.
- Scheidig, F. (2017b). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der „morphologische Kasten“ als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 135–159). Münster: Waxmann.
- swissuni – Universitäre Weiterbildung Schweiz (2009). *Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung*. Abgerufen am 10. März 2019 von http://www.swissuni.ch/file/download/6/Qualitätskriterien_2010.pdf
- Weber, K. (2013). Wandel der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung an schweizerischen Hochschulen. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 53–60.
- Weber, K. (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz. Diskurs, Institutionalisierung und Profilbildung. In M. Schemmann (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens* (S. 23–45). Köln: Böhlau.
- Wolter, A. (2007). Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In U. Heuer & R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 384–398). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8–35.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Hochschuldidaktische Angebote der Deutschschweiz, alphabetisch geordnet nach Hochschultypen (Universitäten inkl. Eidgenössischer Technischer Hochschule [ETH], Fachhochschulen, Pädagogischer Hochschulen [PH]) (Stand: 19.02.2018)	306
---------------	---	-----

Autor und Autorin

Dr. Falk Scheidig ist seit 2015 Leiter der Stabsstelle Lehr- und Curriculumsentwicklung sowie Dozent für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule FHNW (CH). Seine Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Praxis didaktischen Handelns in der Hochschule und Erwachsenenbildung sowie die (akademische) Professionalisierung von Lehrtätigkeit.

Prof.in Dr.in Ulla Klingovsky leitet seit 2015 die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und die Vertiefungsrichtung Erwachsenenbildung im Masterstudiengang Educational Sciences an der Universität Basel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Theorie und Empirie von Lehr- und Lernprozessen in Erwachsenenbildung/Hochschuldidaktik/wissenschaftlicher Weiterbildung; Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns, Poststrukturalismus und Subjektbildung, Gouvernementalität in der Weiterbildung.

Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis

Die neue Reihe bei wbv Publikation

➔ wbv.de/hwb

Die Herausgebenden wollen den wissenschaftlichen Austausch zur Hochschulweiterbildung fördern und eine Publikationsplattform für Beiträge zum Forschungsfeld bieten.

Die Themen reichen von der Konzeption erwachsenengerechter Hochschuldidaktik über empirische Forschungsergebnisse bis zu historischen, internationalen und theoretischen Analysen lebenslanger Lernprozesse an Hochschulen. Best Practice, Wissenschaftstransfer, Nachwuchsförderung und internationaler Austausch sind Ziele der Publikationsreihe. Veröffentlicht werden Sammelbände, Monografien, Dissertationen sowie Habilitationen.



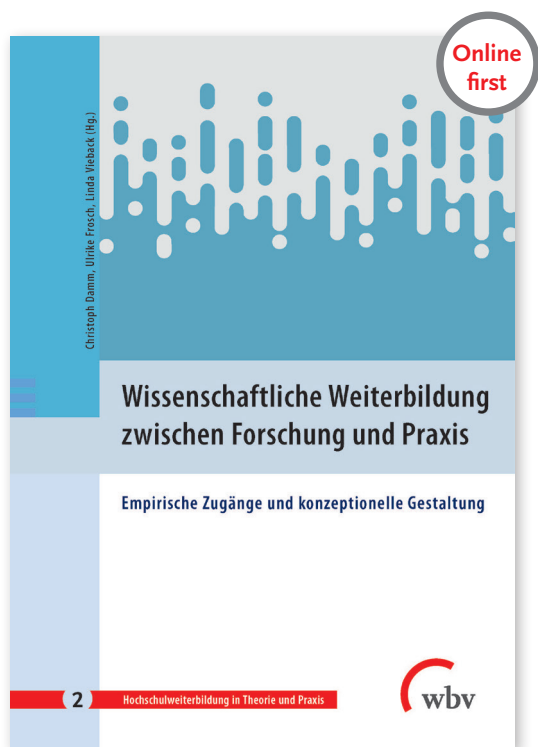
wbv Publikation ist ein Geschäftsbereich von wbv Media.
wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Herausforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Konzeptionelle Impulse aus Sicht der
Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

➔ wbv.de/hwb



Online
first

Christoph Damm, Ulrike Frosch, Linda Vieback (Hg.)

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Forschung und Praxis

Empirische Zugänge und konzeptionelle
Gestaltung

In diesem multidisziplinären Sammelband schreiben die Autorinnen und Autoren über wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen aus Sicht der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, der Organisationsforschung, des Managements und der Hochschuldidaktik.

Frühjahr 2019, 160 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5963-1

Kostenloser Download: wbv-open-access.de

Online first: Die einzelnen Kapitel erscheinen
sukzessive auf wbv Open Access.

Der Band bereitet das neue Themenfeld Hochschulweiterbildung anhand aktueller Forschungsergebnisse systematisch auf. Die Autorinnen und Autoren strukturieren aktuelle Beobachtungen zur Hochschulweiterbildung und analysieren Befunde zu Institutionalisierung und Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Mit dem Mittel der Kartografie werden Forschungsansätze und -gegenstände übersichtlich geordnet und Entwicklungsbedarfe sichtbar gemacht.

