

**Eva Cendon, Uwe Wilkesmann,
Annika Maschwitz, Sigrun Nickel,
Karsten Speck, Uwe Elsholz (Hrsg.)**

Wandel an Hochschulen?

Entwicklungen der wissenschaftlichen
Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb
›Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‹

Eva Cendon, Uwe Wilkesmann,
Annika Maschwitz, Sigrun Nickel,
Karsten Speck, Uwe Elsholz (Hrsg.)

Wandel an Hochschulen?

Entwicklungen der wissenschaftlichen
Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb
„Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“



Waxmann 2020
Münster • New York

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autor*innen.

BEAUFTRAGT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4106-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9106-9 (Open Access)

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830991069>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2020

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: © grafikazpazurem – istockphoto.com

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Einleitung	7
------------------	---

Bestandsaufnahme und Entwicklungstrends

<i>Eva Cendon, Annika Maschwitz, Sigrun Nickel, Ada Pellert und Uwe Wilkesmann</i> Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung	17
--	----

<i>Sigrun Nickel und Anna-Lena Thiele</i> Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“	39
---	----

Heterogenität der Zielgruppen

<i>Sigrun Nickel und Anna-Lena Thiele</i> Zwischen Homogenität und Heterogenität: Umgang mit Bedürfnissen der Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung	67
---	----

<i>Nicolas Reum</i> Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate: der deutsche Hochschulsektor im europäischen Kontext	89
--	----

Zielgruppengemäße Studienformate

<i>Benjamin Klages, Anita Mörth und Eva Cendon</i> Theorie-Praxis-Verzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: unterschiedliche Domänen – unterschiedliche Probleme?	109
---	-----

<i>Anita Mörth, Eva Cendon und Benjamin Klages</i> Work-based Learning als Beitrag zur Öffnung von Hochschulen	127
---	-----

<i>Abena Dadze-Arthur und Anita Mörth</i> Zur zielgerichteten Einbindung des Lernorts Praxis in das Hochschulstudium: das Modell ZELPH	147
--	-----

Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung

*Uwe Wilkesmann, Ronja Vorberg, Ernestine Schmitz
und Philipp Minnemann*

Wer lehrt in der wissenschaftlichen Weiterbildung? 169

Uwe Wilkesmann, Ronja Vorberg und Christian J. Schmid

Motivation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung 187

Nachhaltigkeit und Transfer der Projektergebnisse

Maximilian Fautz, Karsten Speck, Katrin Brinkmann und Julia Bök

Verständnisse und Einschätzungen von Nachhaltigkeit
aus Projektperspektive 211

*Annika Maschwitz, Karsten Speck, Gerald Schwabe und
Ramona Amintavakoli*

Organisationale Verankerung wissenschaftlicher
Weiterbildung an Hochschulen 233

Annika Maschwitz, Katrin Brinkmann, Karsten Speck und Julia Bök

Kooperation und Konkurrenz in Verbundprojekten 259

Ausblicke

Olga Wagner und Uwe Wilkesmann

Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung
Möglichkeiten und Grenzen des U-Multirank, die Sichtbarkeit der
wissenschaftlichen Weiterbildung unter Betrachtung spezifischer
Zielgruppen zu erhöhen 279

Eva Cendon, Uwe Wilkesmann, Dorothee Schulte und Uwe Elsholz

Profilbildung durch wissenschaftliche Weiterbildung?
Eine Konstruktion von idealtypischen Profilen wissenschaftlicher
Weiterbildung für Hochschulen der Zukunft 303

Autor*innenverzeichnis 321

Einleitung

Nach fast neun Jahren wird Ende 2020 der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zu Ende gehen. Insgesamt wurde deutschlandweit in zwei Wettbewerbsrunden an 101 Hochschulen und vier außeruniversitären Forschungseinrichtungen bzw. weiteren Institutionen in 77 Projekten (davon 53 Einzelprojekte und 24 Verbundprojekte) experimentiert und innoviert sowie das Thema Öffnung in ganz unterschiedlichen Facetten an und in die jeweiligen Hochschulen getragen (Cendon, Elsholz, Speck, Wilkesmann & Nickel, 2020). Das Hauptziel des Bund-Länder-Wettbewerbs war die Förderung innovativer, nachfrageorientierter und nachhaltiger Konzepte von Hochschulen. Die in den Projekten entwickelten (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung sollten insbesondere dazu beitragen, (1) das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern, (2) die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, (3) einen schnelleren Wissenstransfer in die Praxis zu gewährleisten und (4) die nachhaltige Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens und beim berufsbegleitenden Studium zu unterstützen und damit die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems zu stärken. Adressiert wurden insbesondere Personen mit Familienpflichten, Berufstätige, wie z. B. im Arbeitsleben stehende Bachelorabsolvent*innen und beruflich Qualifizierte (auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung), Berufsrückkehrer*innen, Studienabbrecher*innen oder arbeitslose Akademiker*innen (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], o.J.). Dabei standen für die Förderprojekte als Forschungs- und Entwicklungsvorhaben neben der Entwicklung von (Studien-)Angeboten die nachhaltige Verankerung erzielter Projektergebnisse und begleitende Forschungsaktivitäten im Vordergrund (vgl. Beitrag von Nickel & Thiele [Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“] in diesem Band).

Die wissenschaftliche Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs hat es sich zur Aufgabe gemacht, die geförderten Projekte als Forschungs- und Entwicklungsvorhaben dabei zu unterstützen, ihre Expertise im Umgang mit heterogenen Zielgruppen in der hochschuldidaktischen Gestaltung und Umsetzung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung sowie in der nachhaltigen Implementierung und Verankerung dieser Angebote an den eigenen Hochschulen weiter auf- und auszubauen. Dabei nahm sie drei zentrale Aufgaben wahr: (1) wissenschaftliche Beratung und Begleitung der Förderprojekte sowie Sicherung des Informationsaustauschs mit und zwischen den Projekten in engem Austausch mit dem Netzwerk Offene Hochschulen; (2) die Bündelung und Aufbereitung der

Ergebnisse für die Dissemination an die Förderprojekte, weitere relevante Stakeholder und die interessierte Fachöffentlichkeit sowie (3) eigene begleitende Forschungsarbeit zu relevanten Fragestellungen des Bund-Länder-Wettbewerbs und der Projekte.

Praxisorientierte Handlungsempfehlungen, die in enger Zusammenarbeit zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Förderprojekten sowie weiteren Expert*innen entstanden sind, finden sich vorrangig im Publikationsformat der Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung. In der Ergebnisbroschüre *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen* (Cendon et al., 2020) sind zusammenfassend und überblicksartig wesentliche Erfahrungen und Erkenntnisse nachzulesen. Forschung aus den Projekten ist auch in wissenschaftliche Sammelpublikationen eingeflossen, wie das Schwerpunktheft „Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland“ der *Beiträge zur Hochschulforschung* (04/2019) (Schmid et al., 2019) und das Schwerpunktheft „Hochschuldidaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung“ der *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (04/2019) (Cendon, Elsholz & Mörth, 2019), die ebenfalls von (Teilen) der wissenschaftlichen Begleitung herausgegeben wurden. Der vorliegende Sammelband hingegen bündelt die relevanten Ergebnisse der Forschung der wissenschaftlichen Begleitung. Die Beiträge bilden zum einen ausschnitthaft und zuspitzend, zum anderen vertiefend und überblicksartig Forschungserkenntnisse ab, die zum Teil schon im Publikationsformat der thematischen Berichte der wissenschaftlichen Begleitung veröffentlicht wurden. Die Schwerpunkte der Forschungsarbeit der wissenschaftlichen Begleitung lagen dabei in folgenden Bereichen:

Heterogenität der Zielgruppen: In diesem Forschungsschwerpunkt stand die Frage im Mittelpunkt, wie die Diversität der Teilnehmenden in den von den geförderten Projekten entwickelten Angebotsformaten beschaffen ist. Die Bandbreite der Angebotsformate reicht dabei von berufsbegleitenden Studiengängen und Zertifikatskursen/-programmen auf der einen bis zu studienvorbereitenden Propädeutika und weiteren unterstützenden Angeboten auf der anderen Seite. Folgende Fragen wurden bearbeitet: (1) Welche Zielgruppen werden hiervon tatsächlich angesprochen? (2) Wie heterogen sind diese? (3) Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Angebotsformaten lassen sich beobachten? (4) Wie entwickelten sich die Angebote über den Zeitverlauf?

Zielgruppengemäße Studienformate: Dieser Forschungsschwerpunkt fokussierte die Verzahnung akademischer und beruflicher Wissens- und Handlungslogiken in den von den Förderprojekten entwickelten (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Folgende Fragen standen hier im Mittelpunkt: (1) Welche domänenspezifischen Ausformungen der Verknüpfung von theoretisch-wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Wissen zeigen sich? (2) Wie manifestiert sich die Theorie-Praxis-Verzahnung in konkreten Lehr-Lern-Situationen? (3) Was bedeutet das für Lehrende und Studierende? (4) Und was lässt sich daraus für

die hochschuldidaktische Gestaltung von zielgruppengemäßen Studienformaten ableiten?

Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Das übergreifende Erkenntnisinteresse dieses Forschungsschwerpunktes war, warum oder wozu sich Lehrende überhaupt in der wissenschaftlichen Weiterbildung oder im Bereich des lebenslangen Lernens engagieren. Um die Lehrmotivation erschöpfend zu analysieren, galt es, folgende Fragestellungen zu beantworten: (1) Engagement: Wer engagiert sich und warum engagieren sich Lehrende überhaupt in der wissenschaftlichen Weiterbildung? (2) Karriere: Welche Rolle spielt die wissenschaftliche Weiterbildung im Karriereverlauf? (3) Erfahrung: Was ist ihr Sozialisationshintergrund in der (wissenschaftlichen) Weiterbildung? (4) Organisation: Durch welche Rahmenbedingungen ihrer Hochschule wird Ihre Lehrmotivation beeinflusst?

Nachhaltigkeit und Transfer der Projektergebnisse: Im Fokus dieses Forschungsschwerpunktes standen die impliziten und expliziten Verständnisse und Ansätze von Nachhaltigkeit und Transfer in (Verbund-)Projekten. Insbesondere drei Ziele wurden hierbei verfolgt: (1) Erfassung von Verständnissen und Ansätzen von Nachhaltigkeit und Transfer, (2) Analyse der Bedeutung von Verbundprojekten (Kooperationen) für die Nachhaltigkeits- und Transferansätze, (3) Ermittlung von Einflussfaktoren, die auf die Verständnisse und Ansätze von Nachhaltigkeit und Transfer einwirken. Dabei wurde vor allem auf die organisationale Verankerung Bezug genommen. Die Intention war, die gemachten Erfahrungen und entwickelten Ansätze hinsichtlich Nachhaltigkeit und Transfer auch für zukünftige Programme und (Verbund-)Projekte nutzbar zu machen und damit zur Nachhaltigkeit von Forschungs- und (Organisations-)Entwicklungsprojekten beizutragen.

Ebenen und Zuschnitte der Forschung

Der vorliegende Sammelband reiht sich einerseits ein in drei bereits veröffentlichte Teilstudien der wissenschaftlichen Begleitung von 2011 bis 2015 (Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016; Wolter, Banscherus & Kamm, 2016) und bildet somit einen Abschluss mit Fokus auf Entwicklungen und begleitende Forschung seit 2016 bis zum Ende des Bund-Länder-Wettbewerbs 2020. Andererseits ist der vorliegende Sammelband aber auch komplementär zu den drei bereits publizierten Teilstudien zu lesen: Er präsentiert die begleitende Forschung teilweise auf neuen Wegen, ergänzt zudem durch die Projektfortschrittsanalysen, die ab 2016 jährlich die Weiterentwicklung der Projekte entlang verschiedener Parameter betrachteten, und bettet die Ergebnisse in nationale und internationale Entwicklungen ein.

Die zuvor genannten Forschungsschwerpunkte adressieren unterschiedliche Forschungsebenen. Auf einer ersten Ebene standen vorrangig der Bund-Länder-Wettbewerb selbst sowie die in seinem Rahmen agierenden Projekte im Mittel-

punkt der Betrachtung. Der Zugriff reichte von der Forschung mit den Projekten im Sinne von partizipativen Aktionsforschungsvorhaben über Beforschung der Projekte im Rahmen von Fallstudien bis hin zu größeren empirischen Befragungen, die unterschiedliche Akteur*innen – von Projektleitungen und Projektkoordinationen über Studiengangleitungen bis hin zu Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung – adressierten. Eine zweite Forschungsebene umfasste den nationalen Kontext: Hier ging es vor allem darum, die Forschungsergebnisse aus dem Bund-Länder-Wettbewerb, der ja in einem besonderen Umfeld und in einem geschützten Rahmen stattfand, in einen größeren nationalen Kontext einzubetten. Im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ein nicht ganz einfaches Unterfangen, da der Rückgriff auf Daten und Fakten aufgrund der immer noch dürftigen Datenlage schwierig ist (Schmid et al., 2019). Eine dritte Ebene bildete schließlich der internationale Kontext, sowohl der europäische als auch darüber hinausgehend – auch hier zur Einbettung der Erkenntnisse oder thematisch fokussiert und vergleichend unter Einbezug von Fallstudien. Der methodische Zugriff erfolgte ebenfalls auf unterschiedlichen Wegen – einerseits über qualitative, andererseits über quantitative Zugänge, zum Teil auch über Mixed Methods. Das Forschungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung ist interdisziplinär, entsprechend war auch die wissenschaftliche Begleitung von ihrem Fachhintergrund zusammengesetzt. Somit adressieren die hier versammelten Beiträge auch Forschende und interessierte Praktiker*innen mit unterschiedlichen disziplinären und professionellen Hintergründen, die aber eines gemeinsam haben: den thematischen Fokus auf wissenschaftliche Weiterbildung.

Die Beiträge

Einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland und der Entwicklungstrends im Bund-Länder-Wettbewerb widmen sich die ersten beiden Beiträge. Damit stecken sie das Forschungsfeld und den Kontext des vorliegenden Sammelbandes ab. Der Beitrag *Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung* von Eva Cendon, Annika Maschwitz, Sigrun Nickel, Ada Pellert und Uwe Wilkesmann nimmt Weiterbildung – neben Forschung, Lehre und Studium – als dritte Kernaufgabe deutscher Hochschulen in den Blick. Aus verschiedenen Perspektiven wird den Fragen nachgegangen, wie sich Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland entwickelt hat, welche Begriffe sie umschreibt, wie Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens in das Kerngeschäft der Hochschulen inkludiert werden kann und welche Herausforderungen sich daraus für ihre Steuerung ergeben. Der Beitrag *Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* von Sigrun Nickel und Anna-Lena Thiele zeichnet zentrale Entwicklungstrends anhand der jährlich durchgeführten Projektfortschrittsanalysen nach. Dabei wer-

den drei Handlungsfelder betrachtet: die Gestaltung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, die möglichst dauerhafte Verankerung erzielter Projektergebnisse und die begleitende Forschung zu den Projektvorhaben.

Die Bedarfe und Bedürfnisse heterogener Zielgruppen im Bund-Länder-Wettbewerb werden im Forschungsschwerpunkt *Heterogenität der Zielgruppen* thematisiert. Der erste Beitrag *Zwischen Homogenität und Heterogenität: Umgang mit Bedürfnissen der Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung* von Sigrun Nickel und Anna-Lena Thiele wirft einen Blick auf die Heterogenität der Teilnehmenden in den (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung des Bund-Länder-Wettbewerbs. Gleichzeitig wird betrachtet, inwiefern damit unterschiedliche Bedürfnisse einhergehen und mit welchen praktischen Maßnahmen darauf reagiert wurde. Ziel des zweiten Beitrags *Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate: der deutsche Hochschulsektor im europäischen Kontext* von Nicolas Reum ist, aufzuzeigen, wie sich europäische Initiativen und die wissenschaftliche Weiterbildung in drei europäischen Ländern mit Kurzformaten beschäftigen und diese gestalten. Dabei werden Anregungen für den deutschen Hochschulsektor herausgearbeitet.

Im Forschungsschwerpunkt *zielgruppengemäße Studienformate* setzen sich drei Beiträge mit der Thematik der Verzahnung von Theorie und Praxis auseinander. Der erste Beitrag *Theorie-Praxis-Verzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: unterschiedliche Domänen – unterschiedliche Probleme?* von Benjamin Klages, Anita Mörth und Eva Cendon analysiert domänenspezifische Differenzen in der Gestaltung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Der zweite Beitrag *Work-based Learning als Beitrag zur Öffnung von Hochschulen* von Anita Mörth, Eva Cendon und Benjamin Klages behandelt das im englischsprachigen Raum vielseitig diskutierte Konzept des Work-based Learning und geht der Frage nach, wie dieses für den deutschen Hochschulkontext übersetzbar und passend gemacht werden und inwiefern es zur Öffnung von Hochschulen beitragen kann. Der dritte Beitrag *Zur zielgerichteten Einbindung des Lernorts Praxis in das Hochschulstudium: das Modell ZELPH* von Abena Dadze-Arthur und Anita Mörth stellt ein Modell zur zielgerichteten Einbindung des Lernorts Praxis in das Hochschulstudium (ZELPH) vor, das auf Erkenntnissen über die Verzahnung von Theorie und Praxis als zentralem Moment von (Studien-)Angeboten basiert.

Dem Forschungsschwerpunkt *Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung* widmen sich zwei Beiträge. Da die Weiterbildung nicht qua Arbeitsvertrag zum Arbeitsauftrag von Wissenschaftler*innen an Hochschulen gehört, fragt der erste Beitrag *Wer lehrt in der wissenschaftlichen Weiterbildung?* von Uwe Wilkesmann, Ronja Vorberg, Ernestine Schmitz und Philipp Minnemann danach, wer sich überhaupt in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagiert. Wie kann diese Gruppe der Lehrenden charakterisiert werden? Der zweite Beitrag *Motivation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung* von Uwe Wilkesmann,

Ronja Vorberg und Christian J. Schmid untersucht die Formen der Motivation der Lehrenden und analysiert, welche Faktoren die Motivation beeinflussen.

Der Forschungsschwerpunkt *Nachhaltigkeit und Transfer der Projektergebnisse* steht im Mittelpunkt der folgenden drei Beiträge. Der erste Beitrag *Verständnisse und Einschätzungen von Nachhaltigkeit aus Projektperspektive* von Maximilian Fautz, Karsten Speck, Katrin Brinkmann und Julia Bök beschäftigt sich mit Fragen nach unterschiedlichen Verständnissen von Nachhaltigkeit sowie mit förderlichen bzw. hemmenden Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen. Der zweite Beitrag *Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen* von Annika Maschwitz, Karsten Speck, Gerald Schwabe und Ramona Amintavakoli vergleicht, basierend auf einer Dokumentenanalyse von Hochschulwebseiten, die aktuelle Situation der organisationalen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Daten, die während des Bund-Länder-Wettbewerbs erhoben wurden. Der dritte Beitrag *Kooperation und Konkurrenz in Verbundprojekten* von Annika Maschwitz, Katrin Brinkmann, Karsten Speck und Julia Bök geht aus Perspektive der Spieltheorie sowie der Mechanismus-Design-Theorie der Frage nach, welche Bedeutung das Wechselspiel von Kooperations- und Konkurrenzverhältnissen in Verbundprojekten besitzt.

Der Ausblick umfasst zwei Beiträge. Der erste Beitrag *Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung* von Olga Wagner und Uwe Wilkesmann beschäftigt sich mit der Frage, ob die externe Sichtbarkeit von Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen mithilfe eines Hochschulrankings (U-Multirank) unter Betrachtung von drei Zielgruppen gesteigert werden kann. Der abschließende Beitrag *Profilbildung durch wissenschaftliche Weiterbildung?* von Eva Cendon, Uwe Wilkesmann, Dorothee Schulte und Uwe Elsholz konstruiert idealtypische Profile von wissenschaftlicher Weiterbildung in Form von Zukunftsprojektionen, die an aktuelle Befunde der begleitenden Forschung im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs anknüpfen und Trendstudien zur Zukunft von Hochschulen und Hochschulbildung miteinbeziehen.

Wir hoffen, dass Sie durch die Bandbreite der Beiträge, Zugänge und der zum Teil auch neuen Forschungsfragen inspiriert werden, und wünschen eine anregende Lektüre.

Eva Cendon und Uwe Wilkesmann
im Namen der Herausgeber*innen

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (o.J.). *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>

- Cendon, Eva; Elsholz, Uwe & Mörth, Anita (2019). Editorial: Hochschuldidaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14 (4), 9–15. Abgerufen von <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/64>
- Cendon, Eva; Elsholz, Uwe; Speck, Karsten; Wilkesmann, Uwe & Nickel, Sigrun (Hrsg.). (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen*. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190350>
- Cendon, Eva; Mörth, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin; Kretschmer, Stefanie; Maschwitz, Annika & Stöter, Joachim (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140233>
- Schmid, Christian J.; Maschwitz, Annika; Wilkesmann, Uwe; Nickel, Sigrun; Elsholz, Uwe & Cendon, Eva (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41 (4), 10–35. Abgerufen von https://test.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2019/4-2019_Schmid-Maschwitz-Wilkesmann-Nickel-Elsholz-Cendon.pdf
- Wolter, André; Banscherus, Ulf & Kamm, Caroline (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154885>

Bestandsaufnahme und Entwicklungstrends

*Eva Cendon, Annika Maschwitz, Sigrun Nickel, Ada Pellert
und Uwe Wilkesmann*

Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung¹

1 Einleitung

Ausgehend von der Einladung, einen Beitrag zur Messung und Bewertung der Weiterbildung und des lebenslangen Lernens als Teil der Third Mission an Hochschulen zu verfassen und dies im Kontext internationaler Entwicklungen zu verorten, haben sich die Autor*innen dieses Beitrags zum Ziel gesetzt, insbesondere Weiterbildung als dritte Kernaufgabe deutscher Hochschulen – neben Forschung, Lehre und Studium – in den Blick zu nehmen. Wie hat sich Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland entwickelt, welche Verständnisse gibt es, wie kann Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens in das Kerngeschäft der Hochschulen inkludiert werden und welche Herausforderungen ergeben sich daraus für ihre Steuerung? Diese Fragen werden im vorliegenden Beitrag aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Eine erste Annäherung erfolgt über die unterschiedlichen Begriffe und Verständnisse von Weiterbildung an Hochschulen sowie die Versuche ihrer Einordnung im Kontext von Third Mission und lebenslangem Lernen an Hochschulen und schließt mit einer Konkretisierung des Begriffs der hochschulischen Weiterbildung im engeren Sinne ab. Aufgrund der begrifflichen Unschärfe des Feldes erscheinen diese Klärungen als wichtige Voraussetzungen, um sich überhaupt sinnvoll der Steuerungsdimension nähern zu können. Im zweiten Kapitel werden einerseits die rechtlichen Rahmenbedingungen von Weiterbildung an Hochschulen und ihrer Umsetzung in den Landeshochschulgesetzen betrachtet und andererseits die Spannungsfelder aufgezeigt, die sich aus ihrer Einordnung als wirtschaftliche Tätigkeit und damit als *Zusatzgeschäft* ergeben. Das dritte Kapitel widmet sich den Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung von Weiterbildung und beleuchtet dabei sowohl die staatliche als auch die institutionelle Ebene. Im Ausblick schließlich werden Herausforderungen aufgezeigt, die für eine adäquate Steuerung von Weiterbildung an Hochschulen bewältigt werden müssen.

1 Die Herausgeber*innen danken dem Verlag De Gruyter für die Genehmigung des – teilweise veränderten – Wiederabdrucks dieses Beitrages, dieser wurde bereits veröffentlicht in: Welpe, Stumpf-Wollersheim, Folger & Prenzel (2020).

2 Entwicklung und Verständnis von Weiterbildung an Hochschulen

Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland unterlag einer wechsellvollen und dynamischen Entwicklung ihrer Öffnung und Erweiterung. Als Kernaufgabe wurde sie allerdings erst sehr spät an Hochschulen aufgenommen. Zum Ende des 19. Jahrhunderts engagierten sich Universitäten vorrangig im Kontext der sogenannten Universitätsausdehnungsbewegung u. a. in öffentlichen Vorträgen für Bürger*innen. Ab den 1950er-Jahren erfolgte eine erste Ausweitung auf die Erwachsenenbildung. Weiterbildung an Hochschulen wurde überwiegend in Form von universitären Erwachsenenbildungskursen und -seminaren konzipiert. In den 1970er- und 1980er-Jahren legten die Hochschulen den Fokus stärker auf die eigenen Absolvent*innen – nicht zuletzt durch die Diversifizierung des Hochschulbereichs infolge der Gründung von Fachhochschulen. In diese Zeit fällt auch die erstmalige Aufnahme der Weiterbildung in das Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976. In den ausgehenden 1990er-Jahren erfolgte eine weitere Expansion und Diversifizierung der Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen mit einem stärkeren Fokus auf die berufs- und arbeitsmarktbezogene Weiterbildung. Im Jahr 1998 wurde Weiterbildung im HRG neben Forschung, Lehre und Studium als dritte Kernaufgabe von Hochschulen verankert. Gleichwohl blieb Weiterbildung weiterhin eine eher randständige Aktivität von Hochschulen und gewann erst im Zuge der bildungspolitischen Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses und des Konzepts des lebenslangen Lernens wieder verstärkt an Aufmerksamkeit. So haben der Bologna-Prozess mit der gestuften Studienstruktur und dem Einbezug von Aspekten des lebenslangen Lernens, aber auch die Entwicklung und Etablierung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und in der Folge der jeweils nationalen Qualifikationsrahmen zu lebenslangem Lernen eine neue Perspektive für die Weiterbildung eröffnet, die sie stärker an Lehre und Studium annähert (Baumhauer, 2017; Wolter, 2011, 2017). Infolge der Studienstrukturreform dürfen in der Weiterbildung nun auch weiterbildende Masterabschlüsse vergeben werden. Die politisch intendierte Durchlässigkeit zur beruflichen Bildung durch entsprechende Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) (2002, 2008, 2009) sowie durch die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen [AK DQR], 2011) eröffnet zusätzliche Perspektiven und Expansionsmöglichkeiten. Und nicht zuletzt bieten die vom Wissenschaftsrat vorgelegten Empfehlungen (Wissenschaftsrat, 2019) einen wichtigen Ausgangspunkt für die Positionierung und Weiterentwicklung von Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens an Hochschulen.

2.1 Begriffe für Weiterbildung

Die Entwicklung und Erweiterung des Verständnisses von Weiterbildung an Hochschulen lässt sich auch anhand der unterschiedlichen für die Weiterbildungsaktivitäten verwendeten Begriffe nachzeichnen. Während es in der Frühphase die *öffentliche Wissenschaft* war, verbunden mit dem Anspruch, Wissenschaft einer breiten Bevölkerung zugänglich zu machen, wurde Weiterbildung als *universitäre Erwachsenenbildung* als „externe Dienstleistung der Universität für die Erwachsenenbildung“ (Wolter, 2011, S. 13) verstanden. Der Begriff *wissenschaftliche Weiterbildung* betont den wissenschaftlichen Charakter des Unterfangens Weiterbildung (die nicht unbedingt an Hochschulen stattfinden muss). Der ebenfalls verwendete Begriff der *akademischen Weiterbildung* schließlich hebt das akademische Niveau und den akademischen Abschluss im Rahmen von Weiterbildung hervor. Der Begriff *Hochschulweiterbildung* oder *hochschulische Weiterbildung* (Wissenschaftsrat, 2019) hingegen fokussiert die Institution, an der die Weiterbildung stattfindet. Alle drei Begriffe werden dabei oft synonym verwendet (Cendon, Grassl & Pellert, 2013). Nicht zuletzt verweist der seit Mitte der 2000er-Jahre verstärkt verwendete Begriff des *lebenslangen Lernens an Hochschulen* (Hanft & Knust, 2007; Hanft & Zilling, 2011; Wolter, 2011) auf eine Erweiterung des Verständnisses von Weiterbildung als bislang nur für Absolvent*innen fokussiertes Angebot hin zu einem Angebot auch für neue Zielgruppen unter Einbezug der Aspekte des informellen und non-formalen Lernens. In den letzten Jahren hat sich daher auch das Begriffspaar *Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen* in einschlägigen Studien und Publikationen zum Thema Weiterbildung an Hochschulen etabliert und damit ein erweitertes Verständnis von Weiterbildung (u. a. Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016; Wolter, Banscheraus & Kamm, 2016). Parallel dazu wird auch in einigen Studien der Begriff der *quartären Bildung* verwendet in Abgrenzung zum tertiären Bereich der Hochschulbildung und der Berufsausbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer akademischen oder beruflichen Ausbildung, in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ (Meyer-Guckel, Schönfeld, Schröder & Ziegele, 2008, S. 20f.). Insgesamt fällt auf, dass Weiterbildung an Hochschulen sich in einer begrifflichen Unschärfe bewegt, die ganz unterschiedliche Möglichkeiten der Auslegung bietet (u. a. Hörr, 2017). Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Begriffe:

Tabelle 1: Begriffe für Weiterbildung an Hochschulen im Überblick (Quelle: eigene Darstellung)

Begriff	Fokus
öffentliche Wissenschaft	Wissenschaft einer breiten Bevölkerung zugänglich machen
universitäre Erwachsenenbildung	Dienstleistung der Universität für Erwachsenenbildung
wissenschaftliche Weiterbildung	Wissenschaftlichkeit von Weiterbildung
akademische Weiterbildung	akademisches Niveau, akademischer Abschluss
Hochschulweiterbildung, hochschulische Weiterbildung	Anbieterin Hochschule
lebenslanges Lernen an Hochschulen	neue Zielgruppen und Einbezug von non-formalem und informellem Lernen
quartäre Bildung	in Abgrenzung zum tertiären Bereich der Hochschulbildung

2.2 Weiterbildung und lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept mit unterschiedlichen Ausformungen (Wolter & Banscherus, 2016) beinhaltet drei Aspekte, die für Hochschulen relevant sind und diese in ihren traditionellen Ausrichtungen als klassische Bildungseinrichtungen, die angebotsorientiert agieren, herausfordern: Da ist zum ersten die *zeitliche Entgrenzung von Lernen*: Lernen findet statt über die gesamte Lebensspanne (*von der Wiege bis zur Bahre*). Zum zweiten ist es die *örtliche Entgrenzung von Lernen*: Lernen findet nicht nur in traditionell dafür vorgesehenen Bildungseinrichtungen statt, sondern an unterschiedlichen Orten, so am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder im Rahmen von gesellschaftlichen Aktivitäten – als non-formales oder informelles Lernen. Diese beiden Aspekte lenken den Blick auf die *Lernenden* – die Studierenden – als Zielgruppe lebenslangen Lernens (Cendon, 2009; Schuetze, 2005; Slowey & Schuetze, 2012; Wolter & Banscherus, 2016) und damit auf den dritten für Hochschulen relevanten Aspekt: Mit der Fokussierung auf lebenslanges Lernen und die Lernenden werden auch die Grenzen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung zunehmend fließend (u. a. Pohlmann, Vierzigmann & Doyé, 2017; Wolter, 2017). Dies ergibt sich einerseits aus der Perspektive der Studierenden, die in unterschiedlichen Phasen ihres (Berufs-)Lebens entweder erstmals an Hochschulen kommen oder an sie zurückkehren (Slowey & Schuetze, 2012; Wolter & Geffers, 2013), andererseits durch die gestufte Studienstruktur, welche eine Rückkehr ins Masterstudium nach erster Berufstätigkeit ermöglichen soll. Ein Blick in die Praxis deutscher Hochschulen macht jedoch deutlich, dass diese Entwicklungen von den Hochschulen bislang nur punktuell aufgegriffen und genutzt werden, was u. a. auf die anhaltend hohen Studierendenzahlen und die relativ hohen Übergangsquoten zwischen Bachelor-

und Masterstudiengängen zurückzuführen ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Gleichzeitig zeigt sich, unterstützt durch Förderprogramme wie „ANKOM – Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen“ oder den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, dass Hochschulen in den letzten 15 Jahren zunehmend neue Zielgruppen adressieren und mit weiterbildenden und berufsbegleitenden Angebotsformaten wissenschaftliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen stärker etablieren.

Mit Blick auf den europäischen Kontext lassen sich *vier Komponenten für die Implementierung von lebenslangem Lernen* an Hochschulen identifizieren: (1) Förderung und Ausbau von Zugangswegen für nicht traditionelle Studierende, (2) Etablierung flexibler Lernwege und Studienformen, (3) Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen in Bezug auf Zugang und Studium sowie (4) Anpassung von Organisation, Management und Finanzierung der Hochschulen, bezogen auf die Erfordernisse des lebenslangen Lernens (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015). Weiterbildung wird somit erweitert um die Perspektive des lebenslangen Lernens und so entstehen im Bund-Länder-Wettbewerb neben postgradualen Weiterbildungsangeboten, wie weiterbildenden Masterstudiengängen, auch Angebote der akademischen Erstausbildung, wie berufsbegleitende Bachelorstudiengänge, die sich an beruflich Qualifizierte wenden und somit unterschiedliche Zielgruppen lebenslangen Lernens, ausgehend von ihren Bildungs- und Berufsbiografien, in den Blick nehmen (Wolter, 2017; Wolter & Banscherus, 2016).

2.3 Weiterbildung und Third Mission

Schon seit den 1980er-Jahren wurde Weiterbildung an Hochschulen immer wieder im Kontext von Aktivitäten des Wissens- und Technologietransfers eingeordnet (Wolter, 2011). In den letzten Jahren wird sie verstärkt als Teil der Third-Mission-Aktivitäten von Hochschulen subsumiert (Henke, Pasternack & Schmid, 2015; Roessler, Duong & Hachmeister, 2015). Aktivitäten der *Third Mission* umfassen Aufgaben von Hochschulen, die über die Kernaufgaben der Forschung und Lehre hinausgehen, aber an eine der beiden Aufgaben zumindest lose gekoppelt sind und „in Interaktion mit hochschulexternen Akteuren auf gesellschaftliche Bedürfnisse Bezug [nehmen]“ (Henke et al., 2015, S. 37). Die Autor*innen führen weiter aus:

„Die Third Mission beschreibt Aktivitäten einer Hochschule, die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst oder ohne allein Lehre bzw. Forschung zu sein. Die Aktivitäten sind dadurch charakterisiert, dass sie

- Adressaten außerhalb der akademischen Sphäre einbeziehen,
- gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, und
- dabei Ressourcen aus Forschung und/oder Lehre nutzen“ (ebd., 2015, S. 40).

Vor diesem Hintergrund unterscheiden sie *drei Aufgabenbereiche* der Third Mission:

(1) Weiterbildung, (2) Technologie- und Wissenstransfer sowie (3) gesellschaftliches Engagement. Einen Überblick über die Handlungsfelder und Ziele gibt die folgende Tabelle 2.

Tabelle 2: Aufgabenbereiche, Handlungsfelder und Ziele der Third Mission (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Henke et al., 2015, S. 47f.)

Aufgabenbereiche	Handlungsfelder	Ziele
Weiterbildung	berufliche Fort- und Weiterbildung	unternehmensspezifische Weiterbildung Weiterbildung von Individuen
	akademische Weiterbildung	Erhöhung der Reichweite von Weiterbildung Ausbau akademischer Weiterbildung
Technologie- und Wissenstransfer	Wissensentwicklung	Förderung von Kooperationen und Netzwerkbildung
		Förderung von Innovationen
	Wissensvermittlung	Gründungsförderung
		Vernetzung von Hochschulmitarbeitenden
Wissensvermarktung	Vermittlung von Forschungswissen an nicht wissenschaftliche Zielgruppen Vermarktung hochschulischer Wissensressourcen	
gesellschaftliches Engagement	bürgerschaftliches Engagement	Förderung von freiwilligem Engagement
		Förderung von Social Entrepreneurship
		Förderung des interkulturellen Dialogs
	Community-Service	Förderung demokratischer Werte
		Stärkung lokaler Gruppen, kreativer Milieus und kultureller Vielfalt
Widening Participation	Bereitstellung öffentlicher Serviceleistungen und Infrastruktur Förderung bislang unterrepräsentierter Gruppen Lehrangebote für Nichtstudierende	

2.4 Zur Einordnung von Weiterbildung

Was bedeutet das nun für das Verständnis von Weiterbildung und damit für deren Einordnung an den Hochschulen?

Die Einordnung von Weiterbildung als Teil der Third Mission ist aus einer bildungs- und hochschulpolitischen Perspektive in Deutschland, im Gegensatz zu anderen internationalen Beispielen, in denen Third Mission selbst eine Kernaufgabe von Hochschulen ist, kritisch zu sehen, da sie damit nicht den rechtlich verbrieften Kernaufgaben der Hochschulen – Forschung, Lehre und Weiterbildung – zugeordnet, sondern als zusätzliches Geschäftsfeld integriert wird. Gleichzeitig zeigt sie in der von Henke et al. (2015) vorgenommenen Einteilung jedoch eine große Nähe zu unterschiedlichen *Facetten des lebenslangen Lernens* an Hochschulen in Deutschland, die sich auch wechselseitig überschneiden (können). Diese umfassen:

- die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen, auch im Sinne der *Widening Participation* insbesondere für unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen. Erreicht werden soll dies u. a. durch spezielle Formen der (aufsuchenden) Beratung, wie beispielsweise in ländlichen Regionen, oder durch Brückenkurse zur Studienvorbereitung. Zudem dienen spezifische Beratungs- und Begleitungsaktivitäten während des Studiums, zum Teil flankiert durch die Anrechnung informell und non-formal erworbener Kompetenzen, der Öffnung des Zugangs und der Erhöhung von Durchlässigkeit;
- die Öffnung der Hochschulen für das gesellschaftliche Umfeld, auch unter dem Begriff gesellschaftliches Engagement oder *Community-Outreach* gefasst. Gestaltet wird diese Form der Öffnung oftmals durch sogenannte PUR- (Public Understanding of Research) oder PUSH- (Public Understanding of Science and Humanities) Aktivitäten, die von der *Langen Nacht der Wissenschaften* über Kinder- oder Senior*innenuniversitäten bis hin zu öffentlichen Universitätsvorträgen reichen, und die auch oft unter Wissenstransfer subsumiert werden;
- die Öffnung der Hochschulen – als *Weiterbildung im engeren Sinne* – für Berufstätige oder Personen mit Berufserfahrung. Sie ist gekennzeichnet durch Studienangebote unterschiedlichen Zuschnitts – von einzelnen Modulen bis hin zu berufsbegleitenden, weiterbildenden Bachelor- oder Masterstudiengängen, die an der Schnittstelle von akademischer und beruflicher Welt angesiedelt sind. Diese Angebote werden zum Teil in Kooperation mit unterschiedlichen Akteuren außerhalb der Hochschule, beispielsweise Unternehmen, entwickelt und durchgeführt (z. B. Bologna@Telekom).

Die unterschiedlichen Facetten und Einsortierungen von Weiterbildung weisen darauf hin, dass Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland als dritte Säule neben Forschung sowie Studium und Lehre einen sehr breiten Rahmen bildet,

der sich durch eine Hybridstellung im Kontext der Kernaufgaben der Hochschule auszeichnet (u. a. Seitter, 2017). Insgesamt zeigt sich allerdings, dass die genannten Facetten des lebenslangen Lernens und Anknüpfungen an Modelle der Third Mission – auch wenn sie die Weiterbildung erweitern und bereichern – zu Unschärfen führen, die der Weiterbildung als hochschulischer Kernaufgabe nicht immer zuträglich sind. Vor diesem Hintergrund fokussieren wir in diesem Beitrag auf Weiterbildung an Hochschulen in folgendem Verständnis:

Wissenschaftliche Weiterbildung stellt als dritte Kernaufgabe neben Forschung sowie Studium und Lehre ein zentrales Element lebenslangen Lernens an Hochschulen dar. Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich – in Abgrenzung zu Studium und Lehre – an Berufstätige und Personen mit Berufserfahrung und bietet (Studien-)Angebote auf wissenschaftlichem Niveau an, die entweder als Studiengänge oder als kleinere Formate unterschiedlichen Zuschnitts unterhalb eines Studiengangs durchgeführt werden.

3 Weiterbildung und ihre rechtlichen Rahmenbedingungen

Die Aufnahme der Weiterbildung in das HRG von 1976 und die dortige Verankerung von Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen im Jahr 1998 waren wichtige Schritte, die den Grundstein für eine strukturelle und kulturelle Verankerung von Weiterbildung an Hochschulen gelegt haben. Seitdem hat sich viel getan, dennoch bleibt die wissenschaftliche Weiterbildung den Aufgabenbereichen Forschung und Lehre deutlich nachgestellt und ist als zentrales Handlungsfeld bislang nur an einzelnen Hochschulen verankert (Hanft et al., 2016). So nimmt die Weiterbildung weiterhin eine Sonderstellung und vielfach auch eine Nischenrolle an Hochschulen ein, was insbesondere auf die bestehenden (rechtlichen) Rahmenbedingungen und -vorgaben zurückzuführen ist. Dies gilt im Übrigen auch für Third-Mission-Aktivitäten, die in anderen Ländern – wie beispielsweise Großbritannien – durch entsprechende Rahmenbedingungen anders ausgestaltet werden können (Berthold, Meyer-Guckel & Rohe, 2010).

Welche Möglichkeiten der Ausgestaltung und Umsetzung von Weiterbildung für die Hochschulen bestehen, wird insbesondere in den *Landeshochschulgesetzen* (LHG) geregelt. Verschiedene Analysen zur Entwicklung und Bedeutung von Weiterbildung in den LHG (Hanft et al., 2016; Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer, 2017) zeigen deutlich die unterschiedlichen Verständnisse von Weiterbildung in den Bundesländern sowie die zum Teil konträren Entwicklungen der letzten Jahre. Während in einigen Bundesländern die Möglichkeiten mit Blick auf weiterbildende Angebote ausgeweitet wurden (z. B. in Baden-Württemberg), wurden in anderen Bundesländern die Möglichkeiten konkretisiert und damit z. T. auch wieder eingeschränkt (z. B. in Brandenburg). Dies betrifft insbesondere das Angebot und den Ausbau von berufsbegleitenden Bachelorangeboten, aber auch die Möglichkeit, Lehrende in der Weiterbildung in Nebentätigkeit oder auch über

das Deputat zu beschäftigen. Während berufs begleitende Bachelorstudiengänge in einigen Bundesländern untersagt sind, bleiben sie in anderen den Individualentscheidungen der Hochschulen überlassen bzw. sind sogar ausdrücklich gewollt (z. B. in Bayern). Dadurch wird maßgeblich das Verständnis von Weiterbildung beeinflusst, und es erhebt sich die Frage, ob weiterbildende Angebote auf Masterebene beschränkt bleiben, wie dies in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK (2010) vorgesehen ist, oder aber, ob ein breiteres Verständnis von Weiterbildung, wie es sich u. a. auch im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs zeigt, zugrunde gelegt werden soll, das von Pohlmann et al. (2017) wie folgt beschrieben wird:

„Die *wissenschaftliche Weiterbildung* stellt ein konstituierendes Segment des lebenslangen Lernens, besser: der lebensbegleitenden Hochschulbildung, dar, das institutionell und qua gesellschaftlichen Auftrag an der Hochschule verankert ist, von ihr zu verantworten ist und durch unterschiedliche Formate umgesetzt werden kann. Dazu zählen nicht allein postgraduale Studienangebote im Sinne von Masterangeboten, sondern ebenso ausbildungsflankierende Studienoptionen wie etwa duale oder Teilzeit-Studiengänge sowie berufs begleitende oder ausbildungsaufbauende Studienangebote“ (ebd., S. 64).

Neben den Angebotsformaten und Abschlüssen ist das Verständnis von Weiterbildung maßgeblich durch die Form und Möglichkeiten der *Finanzierung* beeinflusst. Bislang wird sie zwar einerseits als Kernaufgabe von Hochschulen neben Forschung und Lehre angesehen, aber andererseits als zusätzliche Aufgabe verstanden, die nicht aus dem Haushalt heraus finanziert werden darf und sich am Markt orientieren muss. Weiterbildende Angebote sind nach diesem Verständnis kostendeckend anzubieten, nach Einordnung der KMK (2017) sogar vollkostendeckend, was alle Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung nach dem EU-Beihilferecht zu einer wirtschaftlichen Tätigkeit machen würde (Maschwitz et al., 2017). Weiterbildung befindet sich somit sowohl auf Ebene der Länder als auch insbesondere auf Ebene der Hochschulen immer im Spannungsfeld zwischen Kernaufgabe einerseits und Zusatzaufgabe mit eigenem Geschäftsmodell andererseits.² Wie dieses Spannungsfeld ausgefüllt wird, bleibt momentan weitestgehend den Bundesländern bzw. den Individualentscheidungen der Hochschulen überlassen.

Erfolgt eine Verengung auf weiterbildende Masterabschlüsse und die Einordnung als wirtschaftliche Tätigkeit, wird eine Separierung weiterbildender Angebote vorangetrieben, anstatt sie als Teil des lebenslangen Lernens in die Hochschulen zu inkludieren. Diese Situation verkompliziert die nachhaltige Implementierung und Weiterentwicklung von Weiterbildung als Teil der hochschulischen Kernaufgaben und führt zu einer deutlichen Wettbewerbsverzerrung zwischen den Bundesländern sowie zu unterschiedlichen Verständnissen von Weiterbildung und weiterbildenden Angeboten. Inwiefern mit entsprechenden Steuerungs- und

² Vgl. zum Thema Finanzierung von Weiterbildung auch ausführlich Maschwitz et al. (2017).

Anreizinstrumenten eine Implementierung der Weiterbildung als Kernaufgabe und damit als Teil des hochschulischen Angebots auf staatlicher und institutioneller Ebene gefördert werden könnte, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

4 Möglichkeiten und Grenzen leistungsorientierter Steuerung von Weiterbildung

Weiterbildung zählt, wie ausgeführt, zwar neben Forschung und Lehre zu den gesetzlich verankerten Kernaufgaben von Hochschulen, doch nimmt sie aufgrund ihrer Ausrichtung auf das lebenslange Lernen sowie spezifischer rechtlicher und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen eine Sonderrolle ein. Wissenschaftliche Weiterbildung folgt einer eigenen Logik, welche entscheidend dazu beiträgt, dass sie im Hochschulbereich eher als Randerscheinung gesehen wird. Das gilt für Universitäten stärker als für Fachhochschulen, die aufgrund ihrer Anwendungsorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich offener gegenüberstehen. Insgesamt ist der Anteil der wissenschaftlichen Weiterbildung im Lehrangebot deutscher Hochschulen und damit auch die Zahl der Teilnehmenden nach wie vor gering (Nickel & Thiele, 2017; Wolter, 2011). Entsprechend wenig Aufmerksamkeit erfährt sie bislang sowohl im Rahmen der staatlichen als auch der institutionellen Hochschulsteuerung. Der Fokus liegt auf beiden Ebenen nach wie vor auf der traditionellen Forschung und Lehre.

Dabei befindet sich Deutschland durch die volle Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung in das Bologna-System Deutschland im Vergleich etwa zu anderen deutschsprachigen Ländern in einer Vorreiterrolle. Denn in der Schweiz und in Österreich werden wissenschaftliche Weiterbildungsangebote nicht vollständig in die Bologna-Systematik integriert: In Österreich sind Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung außerordentliche Studien, Weiterbildungsstudierende werden als außerordentliche Studierende geführt (Universitätsgesetz, 2002³; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2018); in der Schweiz haben weiterbildende Studienangebote eigene Abschlussformate, wie z. B. den Master of Advanced Studies (Frey, 2013). Interessant sind auch die Erfahrungen in skandinavischen Ländern, so etwa in Finnland: Hier finden sich an vielen Universitäten Open-University-Konstruktionen, die einerseits die Aufgabe haben, neue Zielgruppen auf das Universitätsstudium vorzubereiten, andererseits aber auch explizite Kooperationen mit externen Partnern entwickeln, sodass der grundständige und der weiterbildende Bereich stärker miteinander verzahnt erscheinen. Studierende der Open Universities werden in den finanziel-

3 120. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz, 2002) sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten der Künste. Ausgegeben am 9. August 2002. BGBl. I Nr. 120/2002. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

len Steuerungsindikatoren der Hochschulen ebenso beachtet wie Studierende im grundständigen Studium (University of Helsinki, o. J.; Studyinfo.fi, o. J.).

Die in Deutschland durchaus kritisch geführte Diskussion um Weiterbildung an Hochschulen kreist im Wesentlichen um *vier Kernthemen* und -fragen (Wilkesmann, 2010):

- 1) die Frage nach *organisationaler Verankerung*: Wird wissenschaftliche Weiterbildung von einer hochschulinternen Stelle, die aber meistens eher am *Rande* der Organisation liegt, oder von einer lose verbundenen Außenstelle, wie z. B. einem An-Institut oder einem privaten Träger, betrieben?
- 2) die Frage nach der *Motivation*: Wird wissenschaftliche Weiterbildung nur aus monetären, extrinsischen Gründen oder aus inhaltlichen, intrinsischen Gründen betrieben?
- 3) die Frage nach der *Wissenschaftlichkeit*: Sind die Inhalte der Weiterbildungsangebote primär am berufspraktischen Nutzen oder an der Wissenschaftlichkeit orientiert?
- 4) die Frage nach der *Governance*: Wie ist mit der Tatsache umzugehen, dass wissenschaftliche Weiterbildung der marktorientierten Nachfragesteuerung, hingegen das traditionelle Hochschulstudium der öffentlichen Angebotsorientierung folgt?

Das zentrale Steuerungsproblem hat seine Ursache vor allem in dem letzten Punkt. Generell gilt, dass Weiterbildung im Vergleich mit dem wissenschaftlichen Kerngeschäft von Forschung und Lehre einer konträren Logik folgt (Schmid & Wilkesmann, 2018; Wilkesmann, 2010). Während die Forschung der wissenschaftlichen Reputationslogik gehorcht und die Lehre eher angebotsorientiert gemäß dem staatlichen Auftrag erfüllt wird (Nickel, 2009), unterliegt Weiterbildung der nachfrageorientierten Marktlogik. Sie ist damit eine Art Profit-Bereich in einer Non-Profit-Organisation. Das gilt zumindest für staatliche Hochschulen, auf die sich auch die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren werden. An privaten Hochschulen, die sich überwiegend aus Gebühreneinnahmen finanzieren und damit als Organisationen insgesamt nachfrageorientierter agieren, ist die Unterscheidung zwischen grundständigen und weiterbildenden Studienangeboten organisational nicht so spürbar. Im Folgenden sollen die Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung auf staatlicher und institutioneller Ebene näher beleuchtet werden.

4.1 Staatliche Ebene

Die staatliche Hochschulsteuerung obliegt in Deutschland den Ministerien der 16 Bundesländer. Dementsprechend breit gefächert sind die individuellen Vorgehensweisen. Dennoch hat sich seit Mitte der 1990er-Jahre ein Grundgerüst staatlicher Steuerungsinstrumente herausgebildet, das bundesweit zum Einsatz

kommt. Ausgehend von der Philosophie des *New Public Management* (NPM) steuern staatliche Instanzen nunmehr weniger detailliert, sondern eher strategisch. Dies geschieht im Wesentlichen mithilfe von Zielvereinbarungen und einer *leistungsorientierten Mittelverteilung* (LOM). Mittels der LOM wird versucht, die zur Verfügung stehenden Finanzmittel nicht mehr vorwiegend diskretionär und inputorientiert, sondern nach stärker rational begründbaren Kriterien, basierend auf Formeln und bezogen auf gezeigte Leistungen, einzusetzen. Bei aller vorherrschenden Kritik an der auf Leistungsmessung beruhenden staatlichen Mittelverteilung lassen einige Forschungsergebnisse dennoch den Schluss zu, dass diese Form der Steuerung durchaus positive Wirkungen auf die Performanz von Hochschulen haben kann. Das betrifft vor allem die Forschung, allerdings kaum die Lehre (Bogumil et al., 2013; Wilkesmann & Schmid, 2012). Die festgestellten positiven Wirkungen entstehen insbesondere durch das Setzen monetärer Leistungsanreize.

Zur Messung der in Forschung und Lehre erbrachten Leistungen wird ein Set etablierter Indikatoren und Evaluationsverfahren herangezogen, deren Ergebnisse teilweise auch über Rankings, Ratings, empirische Studien oder die Vergabe von Gütesiegeln, wie im Fall der Studiengangakkreditierung, öffentlich zugänglich gemacht werden. Die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland ist diesbezüglich bislang jedoch ein weitgehend unbeackertes Feld. Zwar müssen auch Weiterbildungsstudiengänge akkreditiert werden, doch indikatorengestützte Vergleiche oder Bewertungen spielen in diesem Sektor kaum eine Rolle (Nickel, Duong & Ulrich, 2013). Ähnlich sieht es auch bei den staatlichen Mittelverteilungsverfahren aus. Die Feststellung „[...] dass Leistungen in der Weiterbildung im Rahmen der neuen indikator- und leistungsbasierten Allokationsverfahren, die an den Hochschulen im Rahmen des sogenannten neuen Steuerungsmodells eingeführt wurden, praktisch keine Rolle spielen“ (Wolter, 2007, S. 16), besitzt nach wie vor Gültigkeit.

Da wissenschaftliche Weiterbildungsangebote nicht oder nur indirekt von staatlichen Fördergeldern profitieren dürfen und stattdessen ihre Existenz lediglich durch Gebühreneinnahmen sichern können, folgen sie – wie bereits angedeutet – einer *nachfrageorientierten Marktlogik*. Damit unterscheiden sie sich vehement von der herkömmlichen Forschung und Lehre. Ihre Leistungsfähigkeit wird deshalb hauptsächlich nach ihrem ökonomischen Erfolg, d.h. dem erfolgreichen Verkauf des Produkts *wissenschaftliche Weiterbildung*, beurteilt. Damit existiert hier ein ähnliches Maß wie bei der Erfassung der Forschung als monetäre Einnahmen von Drittmitteln, das sich in der Governance-Struktur sowohl auf Organisationsebene als auch auf Länderebene (zwischen Ministerien und Hochschulen) abbilden ließe. Eine monetäre Maßeinheit existiert bereits in der Governance der Forschung: Forschungsdrittmittel werden im Rahmen der LOM sichtbar gemacht und belohnt.

Würde die wissenschaftliche Weiterbildung in der gleichen Maßeinheit erfasst, könnte die Höhe der erzielten Einnahmen oder Gewinne als eigenständiger Indikator für die LOM auf Länderebene eingeführt werden. Dann ließen sich Hochschulen prinzipiell nicht nur mit Geld für die Anzahl der Studierenden im grundständigen Bereich sowie die Höhe der angeworbenen Drittmittel belohnen, sondern auch für den Erfolg im Bereich des lebenslangen Lernens. Auf der Governance-Ebene zwischen Land und Hochschule könnte so ein *LOM-Indikator* eingeführt werden, der die wissenschaftliche Weiterbildung auf organisationaler Ebene finanziell honoriert. Möglich wäre auch, die Zahl der Absolvent*innen der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote in den LOM-Indikator *Absolventenzahl* einfließen zu lassen. Gängig ist jedoch die umgekehrte Praxis, das heißt, diese werden explizit ausgeklammert und nur die Absolvent*innenzahlen des herkömmlichen Bachelor- und Masterstudiums zählen.

Insgesamt würde die Einbeziehung der wissenschaftlichen Weiterbildung in staatliche Mittelverteilungsverfahren allerdings voraussetzen, dass sie – ähnlich wie die herkömmliche Forschung und Lehre – an öffentlichen Geldern in einem nennenswerten Umfang partizipieren dürfte. Dies ist jedoch nicht der Fall. Damit ist die wissenschaftliche Weiterbildung zwar eine gesetzliche Aufgabe, nicht aber Teil des staatlichen Budgetierungs- und Anreizsystems. Staatliche Steuerung kann in diesem Bereich derzeit nur über den *guten Willen* erfolgen oder im Rahmen zeitlich begrenzter Förderprogramme, wie dem bereits genannten Bund-Länder-Wettbewerb, die Hochschulen dazu motivieren, sich verstärkt in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu engagieren.

4.2 Institutionelle Ebene

Die staatliche Steuerung kann nur dann Wirkungen entfalten, wenn sie in den Hochschulen auf geeignete Mechanismen trifft, welche die gewünschten Leistungen in Handlungen umsetzen. Die aufgezeigten Logiken regulieren sowohl das Handeln auf der individuellen Ebene der Wissenschaftler*innen als auch auf der Organisationsebene. Mittlerweile sind durch das NPM auch Messgrößen für den wissenschaftlichen Erfolg eingeführt worden.

Mess- und Bewertungskriterien für wissenschaftliche Leistungen sind sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene in erster Linie die Anzahl von hochreputierlichen Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften sowie die Höhe der angeworbenen Drittmittel. Anhand der erreichten Werte werden den Forschenden neue Karrierepositionen und Einfluss innerhalb der Scientific Community zugeteilt sowie auf der organisationalen Ebene Einfluss und Ansehen in der jeweiligen Hochschule. Ein Engagement in der Weiterbildung hat jedoch in der aktuell vorherrschenden wissenschaftlichen Logik auf beiden Ebenen keinen Einfluss. Wer sich in diesem Bereich engagiert, kann die eigene wissenschaftliche Karriere bisher dadurch nicht unterstützen.

Da wissenschaftliche Weiterbildung einer nachfrageorientierten Marktlogik folgt, ist sie üblicherweise an der Organisationsgrenze oder ganz außerhalb der Organisation angesiedelt und gehört somit nicht zum Kerngeschäft der Hochschule (Wilkesmann, 2007). Ihr Erfolg misst sich anhand der ökonomisch erfolgreich durchgeführten Studiengänge und Zertifikatsangebote. Analog zur wissenschaftlichen Logik hat sich jedoch auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Steuerungsform etabliert, die ebenfalls Messkriterien zur Verfügung stellt. Zu fragen ist, ob es prinzipiell denkbar und möglich ist, beide Steuerungsmodi auf der institutionellen Ebene koexistieren zu lassen. Lassen sich Indikatoren identifizieren, die wissenschaftliche Weiterbildung potenziell messen, erfassen und steuern können? Daraus ergibt sich die nächste Frage, ob diese Indikatoren nicht im diametralen Widerspruch zur Steuerungslogik der Wissenschaft stehen und somit Abwehrreaktionen befördern würden.

Selbst wenn die Höhe der erzielten Einnahmen durch Weiterbildungsangebote einer Hochschule auch als LOM-Indikator erfasst würden, so ist auf der innerorganisationalen Governance-Ebene die Situation komplexer. Warum sollen Nachwuchswissenschaftler*innen auf wissenschaftliche Weiterbildung fokussieren, wenn dort, wie beschrieben, keine eigenen Karrierewege existieren (Schmid & Wilkesmann, 2018)? Zudem orientieren sich Wissenschaftler*innen nicht nur an der organisationalen Vorgabe, sondern vielmehr an den Kriterien der jeweiligen Fachdisziplin, d.h. dem wissenschaftlichen Feld, dem sie mehr verpflichtet sind als der eigenen Organisation (ebd.).

Die Hochschulen verfügen hier nur über eingeschränkte Personal- und Organisationsmacht (Hüther & Krücken, 2012), dennoch können Rektorate mittlerweile neue Ressourcenallokationen innerhalb der Organisation Top-down anordnen und somit zumindest organisationsinterne Arbeitsmärkte schaffen. Dies ist in den letzten Jahren im Bereich des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements (Nickel, 2017a, 2017b) sowie durch *Neue Hochschulprofessionen* (Schneijderberg, Merkator, Teichler & Kehm, 2013) als Reaktion auf veränderte hochschulexterne und -interne Anforderungen erfolgt. Damit ist die Schaffung von Arbeitsplätzen mit neuartigen inhaltlichen Profilen gemeint, welche sowohl wissenschaftliche als auch administrative Kompetenzen erfordern und sich damit im Grenzbereich zwischen Wissenschaft und Verwaltung bewegen. Über deren Zuschnitt, Besetzung und weitere Karriereoptionen entscheidet nicht eine Fachprofession, sondern die Organisation.

Welche Funktion hat die wissenschaftliche Weiterbildung auf der institutionellen Ebene, wenn sie doch nur gemäß der ersten Kernfrage am Rande der Organisation oder im Sinne Luhmanns als Grenzstelle der Organisation Hochschule aufgefasst werden kann? Nach Luhmann interpretieren die Grenzstellen „die Umwelt für das System. Sie müssen Umweltinformation sichten und sieben und sie in eine Sprache bringen, die im System verstanden und akzeptiert wird“ (Luhmann, 1999, S. 224). Ihre organisationale Funktion besteht somit darin, ein

Kontaktpunkt zur Marktlogik zu sein (Wilkesmann, 2007). Die Umweltbeobachtung der Grenzstelle könnte die Organisation gezielt einsetzen, um neue Trends und neue Informationen in der Umwelt wahrzunehmen und in die interne Logik der Hochschulorganisation zu übersetzen. Die wissenschaftliche Weiterbildung kann dann der Organisation Hochschule dabei helfen, die Marktlogik in die Wissenschaftslogik zu übersetzen. Dies gelingt aber nur dann, wenn die Organisation diese Übersetzungsleistung ermöglicht. Ein Indikator dafür, ob diese Übersetzungsleistung gelingt, ist die Zuweisung des formalen Status der Organisationseinheit, die sich mit der wissenschaftlichen Weiterbildung beschäftigt: Die Grenzstelle kann nur dann Relevanz innerhalb der Organisation erlangen, wenn sie einen hohen formalen Status innerhalb der Organisation zugeschrieben bekommt (ebd.), weil ihr damit die systeminterne Kommunikation und die Übernahme von Verantwortung erleichtert werden (Luhmann, 1999). Einen hohen formalen Status haben z. B. eine eigene *Professional School für Weiterbildung* oder zumindest ein zentrales wissenschaftliches Zentrum, die jeweils eigenständig und unter wissenschaftlicher Leitung agieren können. Einen niedrigen formalen Status hat eine Weiterbildungseinrichtung dann, wenn sie nur als Verwaltungsunterabteilung des Personaldezernats organisiert ist. In Großbritannien beispielsweise werden die Aktivitäten zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen stark über die Budgetierungsindikatoren (Widening Participation) verankert (Berthold et al., 2010). Im US-amerikanischen Raum versucht man, die Bewältigung der heterogenen Hochschulaufgaben oft über organisatorische Binnendifferenzierung zu lösen – etwa über School-Konzepte (Undergraduate, Graduate Schools für den akademisch-grundständigen Bereich und Professional Schools für den Kontakt zu den stärker an den Berufsfeldern orientierten akademischen Aktivitäten).

Auf der Organisationsebene ist weiterhin zu fragen, ob die unterschiedlichen Logiken nicht durch verschiedene Organisationstypen bearbeitet werden können. Die segmentäre Differenzierung des deutschen Hochschulsystems kennt solche unterschiedlichen Organisationstypen mit den Universitäten und Fachhochschulen. Erstere folgen sehr eng der wissenschaftlichen Logik, während Letztere zumindest eine gewisse Affinität zur Logik der wissenschaftlichen Weiterbildung besitzen. Dies ist darin begründet, dass der Karriereweg für eine Professur an einer Fachhochschule immer über außerhochschulische Berufserfahrung und Berufstätigkeit führt. Alle Mitglieder der Organisation Fachhochschule besitzen somit Erfahrung in der und meistens auch enge Bindung an die Wirtschaft. Sie sind also mit der Marktlogik vertraut. Ebenso werden die Studierenden meist für die lokale Wirtschaft ausgebildet. Das Organisationsziel der Fachhochschulen besteht gerade in der engen Verknüpfung von Lehre und angewandter Forschung zwischen dem Bereich der Hochschule und demjenigen der Wirtschaft. Roessler (2016) hat in einer Befragung unter allen Fachhochschulleitungen nach dem Ausmaß der Aktivität der jeweiligen Fachhochschule im Bereich der Third Mission – unter der sie auch Weiterbildung subsumiert – gefragt. Dabei zeigte sich, dass

mehr als 70 Prozent aller Fachhochschulen in der Weiterbildung aktiv oder sehr aktiv sind.

5 Ausblick

Der Bund-Länder-Wettbewerb hat in den letzten neun Jahren Bewegung ins Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung gebracht. Zum einen erproben sich viele Hochschulen in Projekten und Projektverbänden in diesem für sie vergleichsweise neuen Feld, zum anderen werden unzulängliche Rahmenbedingungen und finanzielle sowie rechtliche Fragen für dieses seit Jahrzehnten in der Hochschulgesetzgebung als dritte Kernaufgabe der Hochschulen verankerte Feld an die hochschulpolitische Oberfläche befördert (vgl. dazu im Folgenden Pellert, 2017).

Selbst bei einer engeren Definition der wissenschaftlichen Weiterbildung ist zumeist nicht geklärt, ob sich die Wissenschaftlichkeit auf die Anbietenden oder auf den postgradualen Status der Teilnehmenden bezieht. Auch Teilzeitstudium, flexibles Studium oder berufsbegleitende Angebote werden oftmals nicht trennscharf verwendet. Die Arbeit an der *Schärfung der Begriffe* wird mit dem Wachstum des Feldes umso dringlicher und hat auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Weiterbildung als Kernaufgabe neben Forschung und Lehre anstelle ihrer Einordnung als Zusatzgeschäft und als wirtschaftliche Tätigkeit oder als Teil der Third Mission.

Neben dieser Klärung der Begriffe und der Wahrnehmung als Kernaufgabe ist es an Hochschulen oftmals die im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Weiterbildung mangelnde *akademische Reputation*, die hinderlich für deren Weiterentwicklung als Kernaufgabe ist. So sind es hierzulande oft eher kleine bis mittlere Hochschulen und insbesondere Fachhochschulen, die die Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung für sich entdeckt haben und ein entsprechendes institutionelles Engagement entwickeln. Zunehmend beginnen zwar die großen Forschungsuniversitäten nachzuziehen, um nicht den internationalen Anschluss zu verlieren, doch ist immer noch die Auffassung weit verbreitet, dass wissenschaftliche Weiterbildung eher ein Feld für die Fachhochschulen sei. Allerdings wird dieser Zugang angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen, verbunden mit der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens in großem Maßstab sowie angesichts der quantitativen Bedeutung der Universitäten, nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Aus- und Weiterbildung von Absolvent*innen nicht ausreichen. Im Unterschied dazu investieren beispielsweise im englischsprachigen Ausland oft gerade forschungsstarke Universitäten in Professional Studies – nicht zuletzt, um über den Kontakt zu vielen Berufsfeldern interessante Forschungsfragen zu generieren. Eine der in Deutschland notwendig weiterzuentwickelnden Steuerungsdimensionen ist daher die wissenschaftliche Reputation, die sich in diesem Handlungsfeld erwerben lässt, davon ausgehend, dass das Wissenschafts-

system primär vom Faktor Reputation und weniger von monetären Indikatoren gesteuert wird.

Dass wissenschaftliche Weiterbildungsangebote – wie weiterbildende Masterstudiengänge – den gleichen Steuerungsdimensionen im Akkreditierungswesen unterliegen wie die grundständigen, ist ein erster Schritt in Deutschland, die *nicht mehr aufrechtzuerhaltende unterschiedliche Bewertung* in Bezug auf akademische Anforderungen und Qualitätsstandards hinter sich zu lassen. Wenn auch die Qualitätsstandards in Hinblick auf die konkreten Qualitätskriterien, die der Akkreditierung zugrunde liegen, anzupassen sind, um auch die für die Weiterbildung formulierten Kompetenzziele tatsächlich erreichen zu können, kann an der grundsätzlichen Wertigkeit als akademisches Angebot, schon allein wegen der Akkreditierung auf Basis derselben Standards und Agenturen, kaum gezweifelt werden.

Eine weitere Besonderheit des Handlungsfeldes ist die *Finanzierung*. Explizit weiterbildende Studienangebote der Hochschulen sind aus wettbewerbsrechtlichen Gründen als wirtschaftliche Aktivitäten der Hochschulen zu betrachten und müssen daher kostendeckend durchgeführt werden. So entsteht eine angesichts des volkswirtschaftlich notwendigen lebenslangen Lernens bildungspolitisch nicht ganz überzeugende *Lagerteilung* zwischen gebührenfreien grundständigen Bachelor- sowie konsekutiven Masterprogrammen und den kostenpflichtigen Masterstudiengängen. Auch aus diesem Grund weicht ein Teil der Nachfrage in die grundständigen Studien aus bzw. findet sich bei den ökonomisch erfolgreichen weiterbildenden Masterprogrammen nur ein bestimmtes Themenspektrum (z.B. Management oder Technik).

Das Thema Finanzierung der Weiterbildung ist auch deshalb sensibel, weil es an den Grundfesten der Hochschulfinanzierung in Deutschland rührt und damit die Frage aufwirft, wie angesichts der gesellschaftlichen Notwendigkeit des lebenslangen Lernens adäquate Mischungen von öffentlicher und privater Finanzierung in diesem Bereich aussehen können. Hier sind in den letzten Jahren immer wieder Vorschläge in Richtung einer die institutionenbasierte, angebotsorientierte Finanzierung ergänzenden Form der individuen- bzw. nachfrageorientierten Finanzierung gemacht worden (z.B. Voucher-Systeme), die aber bildungspolitisch nicht weiterverfolgt wurden, weil das Thema Bildungsfinanzierung im deutschsprachigen Raum politisch höchst sensibel ist und der institutionenbasierte Zugang der dominante Zugang ist.

Auch andere *Rahmenbedingungen* – wie die BAföG-Finanzierung oder internationale Austauschprogramme – gehen immer noch von der klassischen studentischen Bildungsbiografie und nicht von sich über einen längeren Zeitraum abwechselnden Bildungs- und Berufsphasen aus. Zudem sind die Regelungen der einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich – so gibt es nur in einzelnen Ländern weiterbildende Bachelorstudiengänge. In den staatlichen Ziel- und Leistungsvereinbarungen wird auf dieses zu den Kernaufgaben der Hochschulen zäh-

lende Feld unterschiedlich viel Wert gelegt. Auch die Frage, ob ein Engagement in der Weiterbildung auf das Lehrdeputat von Hochschullehrenden angerechnet werden kann oder ob es eine zusätzlich zu honorierende Nebentätigkeit ist, wird unterschiedlich gehandhabt.

Die Vereinheitlichung dieser in den einzelnen Bundesländern höchst uneinheitlich geregelten Rahmenbedingungen wäre dringend erforderlich, zum einen, um eine kohärente Vorgehensweise für die weitere Entwicklung dieses für die Hochschulen des 21. Jahrhunderts wichtigen Handlungsfeldes zu ermöglichen, und zum anderen, um auch die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen hier durch geeignete Rahmenbedingungen dabei zu unterstützen, die wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur privaten Akteuren zu überlassen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass es zu einer Stagnation in jenen Bereichen kommt, die – da gesellschaftlich notwendig und erwünscht – einer öffentlichen Unterstützung bedürfen und die sich nicht schon in marktförmig darstellbarer und bezahlbarer Nachfrage äußern.

Einen wichtigen Schritt in die richtige Richtung stellen in diesem Zusammenhang die bereits eingangs genannten Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2019) zu hochschulischer Weiterbildung dar. Dieses von allen Bundesländern unterzeichnete Papier bildet eine Art *Ermöglichungsrahmen*, den es im Weiteren von den Hochschulen zu nutzen gilt. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, Hochschulen als Orte des lebenslangen Lernens zu stärken, u. a. durch das Anpassen rechtlicher und finanzieller Rahmenbedingungen, die bedarfsgerechtere Gestaltung von Studienangeboten und durch das Schaffen strategischer Ansätze und Anreize um „ihr Selbstbild als Anbieter für Vollzeitstudierende in der Erstausbildung zu erweitern und sich der Normalität von berufsbegleitendem Studieren, Weiterbildung und lebenslangem Lernen stärker zu öffnen.“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 14).

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen [AK DQR] (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Abgerufen von https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>
- Baumhauer, Maren (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Berthold, Christian; Meyer-Guckel, Volker & Rohe, Wolfgang (Hrsg.). (2010). *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen: Ziele, Konzepte, internati-*

- onale Praxis*. Essen: Edition Stifterverband. Abgerufen von <https://www.stifterverband.org/mission-gesellschaft>
- Bogumil, Jörg; Burgi, Martin; Heinze, Rolf G.; Gerber, Sascha; Gräf, Ilse-Dore; Jochheim, Linda; Scheintanz, Maren & Wannöffel, Manfred (2013). *Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente*. Berlin: edition sigma.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (Hrsg.). (2018). *Universitätsbericht 2017*. Wien.
- Cendon, Eva (2009). Auf Identitätssuche – Lebenslanges Lernen und Hochschulen. In Barbara Schröttner & Christian Hofer (Hrsg.), *Education – identity – globalization. Bildung – Identität – Globalisierung* (S. 42–54). Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Cendon, Eva; Grassl, Roswitha & Pellert, Ada (Hrsg.). (2013). *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Cendon, Eva; Maschwitz, Annika; Nickel, Sigrun; Pellert, Ada & Wilkesmann, Uwe (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In Isabell Welp, Jutta Stumpf-Wollersheim, Nicholas Folger & Manfred Prenzel (Hrsg.), *Leistungsbewertung in Universitäten* (S. 262–281). Berlin: De Gruyter.
- Cendon, Eva; Mörth, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Frey, Hans-Rudolf (2013). ULLL in der Schweiz: Passt zusammen, was zusammen wachsen soll? In Helmut Vogt (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen*. DGWF Beiträge (Bd. 53, S. 91–93). Bielefeld: DGWF.
- Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin; Kretschmer, Stefanie; Maschwitz, Annika & Stöter, Joachim (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140233>
- Hanft, Anke & Knust, Michaela (Hrsg.). (2007). *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, Anke; Pellert, Ada; Cendon, Eva & Wolter, André (Hrsg.). (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Oldenburg. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-193637>
- Hanft, Anke & Zilling, Michaela (2011). Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 84–103.
- Henke, Justus; Pasternack, Peer & Schmid, Sarah (2015). *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF). Abgerufen von http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01_AB_Third-Mission-Berichterstattung.pdf
- Hörr, Beate (2017). Entwicklung einer Fachgesellschaft: Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. im Wandel. In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur*

- Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 15–29). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Hüther, Otto & Krücken, Georg (2012). Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als ‚vergessene‘ Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In Uwe Wilkesmann & Christian J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 27–39). Wiesbaden: VS.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechaussHochschule2.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- 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 von http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2017). *Leitfaden zur Unterscheidung wirtschaftlicher und nichtwirtschaftlicher Tätigkeit von Hochschulen*. Stand 22.09.2017, Az. IIIC-4120/6.1.2. Abgerufen von <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/5315>
- Luhmann, Niklas (1999). *Funktionen und Folgen formaler Organisation* (5. Auflage). Berlin: Duncker & Humblot.
- Maschwitz, Annika; Schmitt, Miriam; Hebisch, Regina & Bauhofer, Christine (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148917>
- Meyer-Guckel, Volker; Schönfeld, Derk; Schröder, Ann-Katrin & Ziegele, Frank (2008). *Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen*. Essen: Edition Stifterverband. Abgerufen von [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/SV_Quartaere_Bildung.pdf/\\$file/SV_Quartaere_Bildung.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/SV_Quartaere_Bildung.pdf/$file/SV_Quartaere_Bildung.pdf)
- Nickel, Sigrun (2009). *Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen – Leitungsstrukturen – Staatliche Steuerung* (2. Auflage). München: Rainer Hampp.
- Nickel, Sigrun (2017a). Professionalisierung im Wissenschaftsmanagement. Internationale Entwicklungstrends und Praxisbeispiele. In Markus Lemmens, Peter Horvath & Mischela Seiter (Hrsg.), *Wissenschaftsmanagement. Handbuch & Kommentar* (S. 156–170). Bonn: Lemmens.

- Nickel, Sigrun (2017b). Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement. In Luzia Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 89–103). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Nickel, Sigrun; Duong, Sindy & Ulrich, Saskia (2013). *Informationsstrukturen zur Beurteilung von Leistungen in Forschung, Lehre und Studium. Akteure und Datenangebote in Deutschland*. Arbeitspapier 172. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nickel, Sigrun & Thiele, Anna-Lena (2017). Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden. In Michael Kriegel, Johanna Lojewski, Miriam Schäfer & Tim Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule* (S. 43–59). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156515>
- Pellert, Ada (2017). Halbzeitbilanz Quartäre Bildung. In Stifterverband der deutschen Wissenschaft e. V. (Hrsg.), *Höhere Chancen durch höhere Bildung? Hochschul-Bildungs-Report 2020. Jahresbericht 2017/2018 – Halbzeitbilanz 2010–2015* (S. 45). Essen: Edition Stifterverband. Abgerufen von <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/5047>
- Pohlmann, Stefan; Vierzigmann, Gabriele & Doyé, Thomas (Hrsg.). (2017). *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Roessler, Isabel (2016). *Haben Hochschulen für angewandte Wissenschaft das Potential, Mode 3-Universitäten zu werden?* Dissertation. Technische Universität Dortmund. Abgerufen von <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/35205/1/Dissertation.pdf>
- Roessler, Isabel; Duong, Sindy & Hachmeister, Cort-Denis (2015). *Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft*. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Abgerufen von http://www.che.de/downloads/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf
- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe (2018). Eine praxistheoretische Fundierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneijderberg, Christian; Merkator, Nadine; Teichler, Ulrich & Kehm, Barbara M. (Hrsg.). (2013). *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*. Frankfurt am Main: Campus.
- Schuetze, Hans G. (2005). Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschule – Internationale Perspektiven. In Gisela Wiesner & André Wolter (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft* (S. 225–243). Weinheim: Juventa.
- Seitter, Wolfgang (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67 (2), 144–151. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/HBV1702W>
- Slowey, Maria & Schuetze, Hans (2012). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In Maria Slowey & Hans Schuetze (Hrsg.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 3–22). New York: Routledge.
- Studyinfo.fi (o.J.). *Open Studies*. Abgerufen von <https://studyinfo.fi/wp2/en/higher-education/open-studies/>
- University of Helsinki (o.J.). *The Open University System in Finland*. Abgerufen von <https://www.helsinki.fi/en/open-university/open-university/the-open-university-system-in-finland>

- Wilkesmann, Uwe (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universität und Unternehmen. *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 16 (4), 269–281.
- Wilkesmann, Uwe (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30 (1), 28–42.
- Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian J. (2012). The impacts of new governance on teaching at German universities. Findings from a national survey in Germany. *Higher Education*, 63 (1), 33–52.
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens – Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels* (Drs. 7515-19). Berlin 25.01.2019. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.pdf>
- Wolter, André (2007). Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2 (1), 14–29. Abgerufen von <https://doi.org/10.3217/zfhe-2-01/03>
- Wolter, André (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8–35.
- Wolter, André (2017). Offene Hochschule: Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 181–194). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Wolter, André & Banscherus, Ulf (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In André Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 53–80). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154885>
- Wolter, André; Banscherus, Ulf & Kamm, Caroline (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154885>
- Wolter, André & Geffers, Johannes (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129787>

Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

1 Einleitung

Kaum eine staatliche Förderinitiative in Deutschland war bislang so umfassend und langfristig angelegt wie der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Von 2011 bis 2020 wurden mit einem Budget von 250 Millionen Euro insgesamt 77 Projekte von Hochschulen und Hochschulverbänden im Bundesgebiet gefördert. Diese sollten vor allem durch die Entwicklung und Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote dazu beitragen, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen und damit u. a. auch die wirtschaftlich dringend benötigte Fachkräftequalifizierung wirkungsvoll zu unterstützen. In den Förderprojekten haben 101 Hochschulen, darunter 39 Universitäten, und vier außerhochschulische Institute mitgewirkt (Cendon et al., 2020, S. 8f.). Gemessen an der Gesamtzahl aller deutschen Hochschulen, die im Zeitraum 2018/19 bei 429 lag (Statistisches Bundesamt, 2019, S. 7), ist es mit dem Bund-Länder-Wettbewerb gelungen, fast ein Viertel dieser Institutionen einzubinden. In fast einem Jahrzehnt wurden nicht nur 376 Studiengänge auf Bachelor- und Masterniveau sowie Zertifikatsprogramme und -kurse im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Regelbetrieb der Hochschulen überführt (Nickel, Schrand & Thiele, 2020), sondern durch Forschungsaktivitäten wurde zu diesem Themenkomplex auch umfangreiches Wissen generiert und publiziert (Schmid et al., 2019). Dazu beigetragen haben nicht nur die Beteiligten in den Förderprojekten, sondern auch die Mitglieder der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs (Cendon et al., 2020, S. 1). In diesem Rahmen sind, flankierend zu den Projektaktivitäten, vielfältige Forschungsergebnisse entstanden.

Alles in allem bieten diese vorwiegend empirisch ausgerichteten Untersuchungen, Buch- und Diskussionsbeiträge sowie Monitoringberichte einen breiten Fundus unterschiedlicher Erkenntnisse. Auf dieser Basis zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, zentrale Trends, die sich im Verlauf des Bund-Länder-Wettbewerbs gezeigt haben, zu identifizieren und zu beschreiben. In pointierter Form sollen anhand des zur Verfügung stehenden Materials größere Entwicklungslinien im Verlauf des Bund-Länder-Wettbewerbs aufgezeigt werden. Die zentrale Datenbasis bilden dabei die Ergebnisse der Studien im Rahmen der Projekte und der

wissenschaftlichen Begleitung. Eine zentrale Rolle spielen hierbei die von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Projektfortschrittsanalysen (PFA). Sie enthalten umfangreiches empirisches Datenmaterial, welches die Untersuchung von Veränderungen innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs im Zeitverlauf ermöglicht. In den PFA konnten zwischen 2016 und 2020 Ergebnisse von jährlichen Projektbefragungen mit einer Rücklaufquote von 100 Prozent ausgewertet werden, d.h., zu allen Vorhaben liegen für diesen Zeitraum Angaben vor. Für die 26 zwischen 2011 und 2017 geförderten Projekte der 1. Wettbewerbsrunde liegen Daten in den PFA 2017 und 2019 (Nickel, Schulz & Thiele, 2018; Nickel, Reum & Thiele, 2020) und für die zwischen 2014 und 2020 geförderten 51 Projekte der 2. Wettbewerbsrunde in den PFA 2017, 2018 und 2019 vor (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, 2019; Nickel & Thiele, 2020). Ergänzend dazu werden weitere Quellen hinzugezogen, die u. a. auch Erkenntnisse zu dem davorliegenden Förderzeitraum zwischen 2011 und 2015 beinhalten.

Der Beitrag gliedert sich entlang von drei Handlungsfeldern, die im Zuge der wettbewerbsbezogenen Aktivitäten einen hervorgehobenen Stellenwert hatten: Die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote, die möglichst dauerhafte Verankerung erzielter Projektergebnisse und die begleitende Forschung zu den Projektvorhaben.

Begonnen wird mit dem Bereich, welcher die Förderprojekte kontinuierlich am stärksten beschäftigt hat: die *Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote* (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 10; Nickel & Thiele, 2020, S. 8f.). Die Entwicklung und Erprobung von berufsbegleitenden und dualen Studiengängen, Zertifikatsprogrammen und -kursen sowie Propädeutika, Vorbereitungs- und Brückenkursen sowie deren möglichst nachhaltige Überführung in den Regelbetrieb bildete die Kernaufgabe der Förderprojekte (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz [GWK], 2010, § 1).

Eine Frage, die mit der Erstellung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote in engem Zusammenhang stand, war diejenige nach einer möglichst dauerhaften *Verankerung der erzielten Projektergebnisse*. Die bisherige Erfahrung zeigt, dass diese oftmals versickern, wenn die finanzielle Förderung wegfällt. Dem sollte durch geeignete Maßnahmen entgegengewirkt werden. Vor diesem Hintergrund besaß auch dieses Handlungsfeld für die Projekte eine vergleichsweise hohe Priorität (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 10; Nickel & Thiele, 2020, S. 8f.).

Eine weitere Aufgabe der Projekte bestand in der *begleitenden Forschung* zu ihren Vorhaben (GWK, 2010, Präambel). Dabei war es den Beteiligten freigestellt, in welchem Umfang sie dieser nachgingen. Im Wettbewerbsverlauf zeigte sich, dass diesem Handlungsfeld, verglichen mit den beiden zuvor genannten, ein eher nachgeordneter Stellenwert beigemessen wurde (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 10; Nickel & Thiele, 2020, S. 8f.). Dennoch war der überwiegende Teil der Projekte auch auf diesem Gebiet aktiv, sodass im Ergebnis mehrere Hundert wissenschaftliche Beiträge publiziert wurden. Deshalb ist auch hier ein genauerer Blick lohnenswert.

2 Trends bei der Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote

2.1 Zielgruppenorientierung als kontinuierliche Herausforderung

Die Auseinandersetzung mit dem Thema *Zielgruppen* stellte von Beginn des Bund-Länder-Wettbewerbs an eine zentrale Herausforderung dar (Wolter, Banscheraus & Kamm, 2016). Aufgrund der Tatsache, dass sich der Weiterbildungsbe- reich von Hochschulen kostendeckend aus Gebühreneinnahmen finanzieren und in Konkurrenz zu anderen Anbietenden auf dem Weiterbildungsmarkt durchsetzen muss (vgl. Beitrag von Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann [Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung] in diesem Band; Jütte & Lobe, 2019), wurde die Ausrichtung der Angebote auf die Bedürfnisse der Zielgruppen als ein entscheidender Erfolgsfaktor gesehen, der entsprechend viel Aufmerksamkeit erhielt (Thiele, Nickel & Schrand, 2019).

Um die Nachfragesituation einschätzen zu können, wurden vor Beginn der Angebotsentwicklung zunächst Zielgruppen-, Bedarfs- und vereinzelt auch Potenzial- und Akzeptanzanalysen durchgeführt (Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015). Während der Konzeptionsphase und später auch der praktischen Erprobung der kreierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote konzentrierte sich die Projektarbeit vor allem darauf, das Lehr-Lern-Angebot organisatorisch und didaktisch auf die spezifischen Bedürfnisse der Teilnehmerschaft zuzuschneiden und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Hier standen vor allem Fragen nach einer angemessenen zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung, insbesondere mithilfe digital unterstützter Lehr-Lern-Methoden (Fraunhofer & Engenhorst, 2017; Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 43ff., 2019, S. 42ff.), sowie die Anwendung und Erweiterung eines Instrumentariums zur Theorie-Praxis-Verzahnung in den Lehrveranstaltungen (Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Mörth, Schiller, Cendon, Elsholz & Fritzsche, 2018; Cendon, Klages & Mörth, 2020) im Vordergrund.

Eine Besonderheit des Bund-Länder-Wettbewerbs bestand darin, dass mit den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten Zielgruppen angesprochen werden sollten, die in den Hochschulen traditionell weniger im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Zu diesen Gruppen zählen laut Bund-Länder-Vereinbarung insbesondere Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer*innen, Studienabbrecher*innen und beruflich Qualifizierte, zu denen auch Studierende ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (HZB), d.h. ohne Abitur oder Fachhochschulreife, gehören (GWK, 2010, Präambel). Nachfolgende Abbildung 1 zeigt auf Basis empirischer Daten der PFA 2019 (Nickel, Reum & Thiele, 2020; Nickel & Thiele, 2020), dass insgesamt ein breites Spektrum an Teilnehmenden aus diesem Segment von den Förderprojekten erreicht werden konnte. Drei Gruppen stechen dabei quantitativ besonders hervor: Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Bachelorabsolvent*innen. Zwischen den Projekten der 1. und 2. Wettbewerbsrunde zeigen sich nur kleinere Unterschiede.

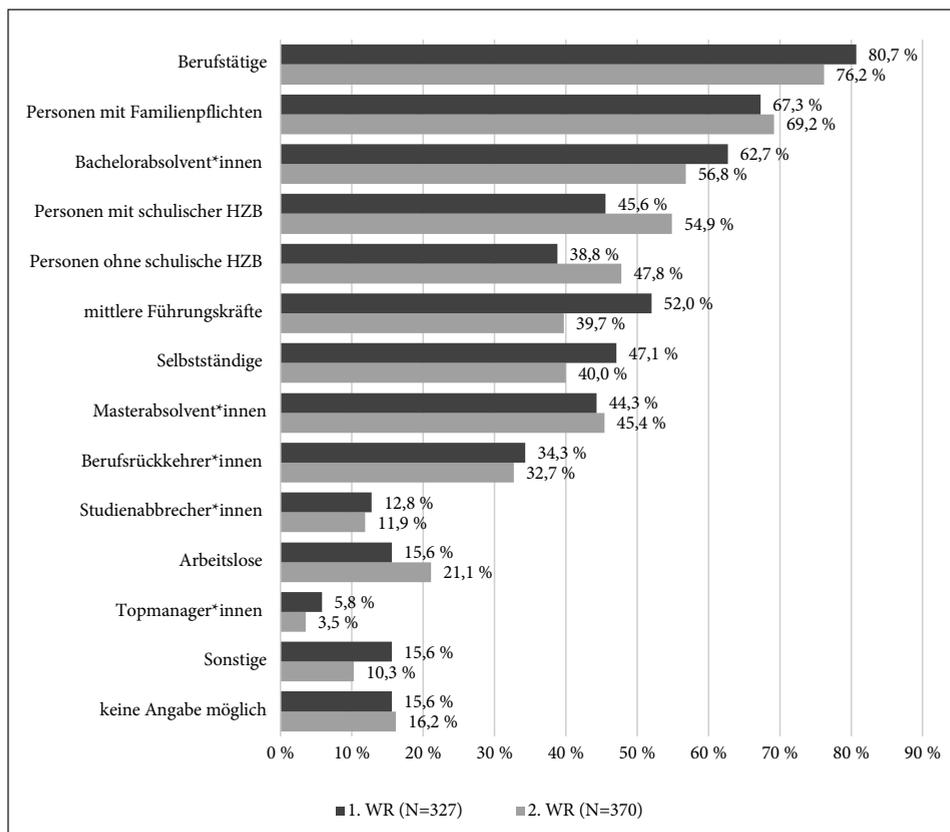


Abbildung 1: Ausmaß der Zielgruppenerreichung durch die Angebote der 1. und 2. Wettbewerbsrunde (WR)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

N = Anzahl der Angebote, Angaben in Prozent

Frageformulierung: „Welche Zielgruppe(n) haben Sie mit dem Angebot bislang erreicht?“ (Mehrfachantworten möglich).

Unter „Sonstige“ werden u. a. Quereinsteiger*innen, Studierende, beruflich Qualifizierte, Studierende mit Migrationshintergrund, Geflüchtete, Lehrende, Professor*innen, Lehrbeauftragte, Promovierende sowie Fachkräfte aus spezifischen Bereichen zusammengefasst.

In der Zielgruppenforschung lassen sich, bezogen auf die wissenschaftliche Weiterbildung, zwei Hauptgruppen unterscheiden, „die bildungspolitisch derzeit besondere Beachtung finden: die bereits akademisch Qualifizierten, die sich erneut akademisch weiterbilden, und die Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung, die über die wissenschaftliche Weiterbildung zum ersten Mal an hochschulischer Bildung teilhat“ (Seitter, 2017, S. 214). Anhand von Abbildung 1 lässt sich erkennen, dass in den Angeboten der Förderprojekte des Bund-Länder-Wettbewerbs die zuerst genannte Gruppe dominierte, wobei Bachelorabsolvent*innen deutlich häufiger erreicht wurden als

Masterabsolvent*innen. In dieser Hinsicht entspricht die Verteilung eher dem klassischen Bild (ebd., S. 214f.).

Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass auch Personen aus der zweiten Gruppe die im Rahmen der Projekte entwickelten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote in einem ungewöhnlich hohen Ausmaß nutzten. Gemessen am durchschnittlichen Anteil von 2,2 Prozent Studierenden ohne Abitur oder Fachhochschulreife im grundständigen Studium deutscher Hochschulen allgemein (Nickel, Thiele & Leonowitsch, 2020) sind die im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs erreichten Quoten von rund 39 Prozent (1. Wettbewerbsrunde) und 48 Prozent (2. Wettbewerbsrunde) enorm. Möglicherweise macht sich hier bemerkbar, dass sich etliche Förderprojekte von Beginn an spezifisch um diese Zielgruppe bemüht haben (Banscherus & Pickert, 2013; Knörl & Herdegen, 2017).

Interessant ist auch ein Blick auf die Veränderungen, welche sich vom Beginn im Jahr 2011 bis gegen Ende des Bund-Länder-Wettbewerbs bezogen auf die Zielgruppen ergeben. So standen beispielsweise Bachelorabsolvent*innen in der Anfangsphase kaum im Fokus der Projekte (Wolter & Geffers, 2013, S. 9), während sie in den im Jahr 2019 laufenden Angeboten nunmehr die drittgrößte Kohorte bildeten (vgl. Abbildung 1). An Relevanz eingebüßt haben im Lauf der Zeit dagegen Berufsrückkehrer*innen, Studienabbrecher*innen und Arbeitslose. Deren Anteile an den tatsächlich erreichten Zielgruppen fielen im Jahr 2019 zum Teil deutlich geringer aus als von den Projekten zu Beginn des Bund-Länder-Wettbewerbs erwartet.

2.2 Bedeutungsverlust des Studiengangformats

Kernelement der Hochschulbildung ist traditionell das Absolvieren eines kompletten Studiengangs, welcher sich über mehrere Semester zieht und mit einem akademischen Titel abschließt. Die Ergebnisse des Bund-Länder-Wettbewerbs belegen jedoch, dass zumindest in der wissenschaftlichen Weiterbildung der Trend in eine andere Richtung weist. Insgesamt wurden zwischen 2011 und 2019 von den Förderprojekten über 750 wissenschaftliche Weiterbildungsangebote entwickelt und umgesetzt. Dabei zeigt sich im Zeitverlauf ein auffallendes Wachstum bei den Zertifikatskursen (ein Modul mit Zertifikatsabschluss) und -programmen (mehrere zusammenhängende Module mit Zertifikatsabschluss), darunter auch eine nennenswerte Anzahl von Certificates of Advanced Studies (CAS) und/oder Diplomas of Advanced Studies (DAS) nach Schweizer Vorbild. Mit einem Umfang von 5 bis 60 Leistungspunkten (LP) nach European Credit Transfer System (ECTS) bewegen sie sich deutlich unterhalb von Bachelor- und Masterstudiengängen mit einem Umfang von 90 bis 210 LP nach ECTS (Nickel & Thiele, 2020, S. 19). Insgesamt haben die genannten Kurzformate den mit Abstand größten Anteil an allen im Rahmen der Projekte entwickelten Angebotsformaten, wie aus Abbildung 2 hervorgeht.

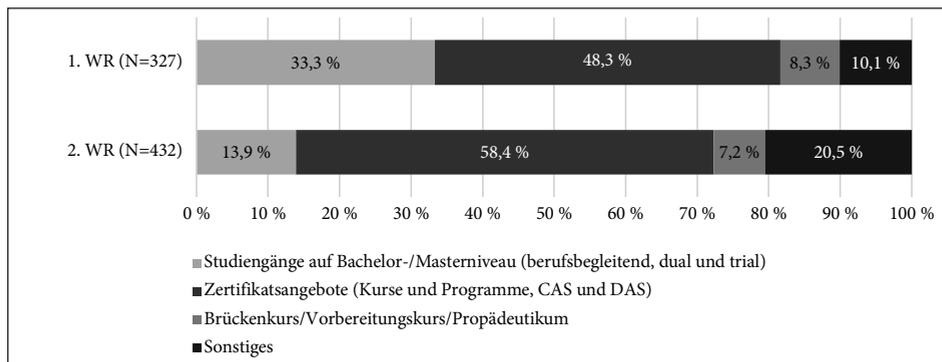


Abbildung 2: Angebotsformate in den Projekten der 1. und 2. Wettbewerbsrunde (WR)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

N = Anzahl der Angebote, Angaben in Prozent

Frageformulierung: „Welchem Typus ordnen Sie das Angebot zu?“

Zugleich machen die Zahlen deutlich, dass der Anteil von Bachelor- und Masterstudiengängen im Zeitverlauf zurückgegangen ist. Betrug die Quote in den von 2011 bis 2017 geförderten Projekten der 1. Wettbewerbsrunde noch etwa ein Drittel der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote, sank sie in den von 2014 bis 2020 geförderten Projekten der 2. Wettbewerbsrunde auf rund 14 Prozent ab. Bemerkenswert ist zudem, dass insbesondere von den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde die Kategorie „Sonstiges“ doppelt so häufig wie von den Projekten der 1. Wettbewerbsrunde angegeben wird. Hierunter fallen primär Angebote, die variabel studierbar sind oder mehreren Antwortkategorien zugeordnet werden können. Dies betrifft u. a. freiwillig belegbare Zusatzangebote, Massive Open Online Courses (MOOCs), Zertifikatsangebote unabhängig vom Niveau sowie aus mehreren Modulen bestehende Qualifizierungsprogramme und diverse Einzelnenennungen.

Der Trend zu eher kürzeren Bildungsformaten ist kein Spezifikum der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs. Vielmehr entspricht er der generellen Entwicklung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. So ergab eine von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführte deutschlandweite Befragung von Leitungen und Koordinationen hochschulischer Weiterbildungseinrichtungen bzw. weiterbildender Studiengänge, dass Zertifikatskurse und -programme auch dort mittlerweile einen hohen Anteil aufweisen (Reum, Nickel & Schrand, 2020). Als Hauptgrund wird auch hier angegeben, dass kürzere Zertifikatsangebote, die im Rahmen von Studiengängen oder separat studierbar sind, eher den Bedürfnissen der meist berufstätigen Zielgruppen entsprechen. Dennoch hat das Format Studiengang mit einem Anteil von fast einem Viertel im Angebotsportfolio der befragten Einrichtungen nicht ausgedient (ebd.). Häufig sind die weiterbildenden Studiengänge als flexible Baukastensysteme aufgebaut, deren Module auch einzeln als Zertifikatskurse oder -programme absolviert werden können. Dies gilt

überwiegend auch für die im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs entwickelten Studiengänge (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 33; Nickel & Thiele, 2020, S. 16).

Mit dem Trend zu kürzeren Angebotsformaten sind auch einige Herausforderungen mit Blick auf deren Qualitätssicherung verbunden. So existieren, bezogen auf Zertifikatsangebote, keine übergreifenden verbindlichen Standards, was Intransparenz zur Folge hat. Die Bezeichnungen für die Kurzformate sind sehr vielfältig, sodass für Weiterbildungsinteressierte oder Arbeitgebende von außen oft schwer nachvollziehbar ist, was sich dahinter verbirgt (Nickel & Reum, 2019). Vor diesem Hintergrund hat die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) eine Systematik vorgelegt, die alle in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktuell vorkommenden Formate und Abschlussarten in eine Übersicht bringt (DGWF, 2018). Damit existiert ein erster Orientierungspunkt in diesem Bereich.

2.3 Blended Learning setzt sich weiter durch

Das Lehr-Lern-Format, welches angesichts des immensen Bedarfs an zeitlicher und räumlicher Flexibilität der im Bund-Länder-Wettbewerb erreichten Zielgruppen mit am häufigsten zum Einsatz kommt, ist das *Blended Learning*. Dabei zeigt sich im Zeitverlauf ein positiver Trend: Waren in der 1. Wettbewerbsrunde zunächst knapp 57 Prozent der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote als Kombination von Präsenz- und Online-Studium organisiert, ist der Anteil in der 2. Wettbewerbsrunde weiter gestiegen, und zwar auf rund 74 Prozent, wie aus Abbildung 3 hervorgeht. Reziprok zeigt sich ein negativer Trend im Bereich des Präsenz- und Fernstudiums zwischen 2011 und 2019.

Passend dazu fiel die Zahl an Angeboten in Vollzeit im Wettbewerbsverlauf kontinuierlich eher marginal aus und betrug zuletzt vier Prozent in der 1. Wettbewerbsrunde und rund zwölf Prozent in der 2. Wettbewerbsrunde (Nickel, Reum & Thiele, 2020, S. 13; Nickel & Thiele, 2020, S. 27). Der überwiegende Teil der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs war also in Teilzeit organisiert. Damit sind die Projekte einem allgemeinen Trend im berufsbegleitenden Studium gefolgt (Nickel, Püttmann & Schulz, 2018, S. 54ff.).

Der mit dem Blended Learning einhergehende hohe Anteil an Online-Lehre und medial gestützten Selbstlernphasen in den Angeboten des Bund-Länder-Wettbewerbs (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 53, 2019, S. 45) hat die Lehrenden streckenweise mit neuen Anforderungen konfrontiert (Al-Ani, 2016). So sind mediendidaktische Kompetenzen für die Erstellung und den vielseitigen und zielführenden Einsatz diverser Online-Elemente und -Materialien sowie für deren Einbindung in verschiedene Lehr-Lern-Arrangements notwendig (Waletzke & Angenent, 2019). Daher kommt dem Support der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine besondere Bedeutung zu.

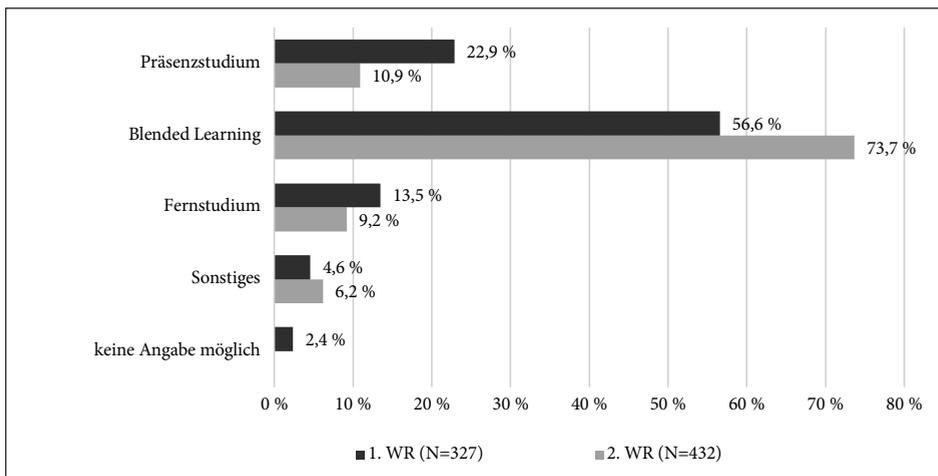


Abbildung 3: Organisation der Angebote in der 1. und 2. Wettbewerbsrunde (WR)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

N = Anzahl der Angebote, Angaben in Prozent

Frageformulierung: „Wie ist das Angebot überwiegend organisiert?“

2.4 Abnehmende Relevanz von Anrechnungsverfahren

Seit einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2008 ist es in Deutschland unter bestimmten Voraussetzungen möglich, außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf ein Hochschulstudium anrechnen zu lassen. In der wissenschaftlichen Weiterbildung ist diese Neuerung insofern auf breite Resonanz gestoßen, als sich hier gerade für Berufserfahrene als Hauptzielgruppe mitunter auch Zeit- und Kostenersparnisse ergeben können (Nickel, Püttmann & Schulz, 2018, S. 400ff.). Unterschieden werden drei Typen von Anrechnungsverfahren (Cendon et al., 2015, S. 10ff.):

- *individuelle Anrechnung*: Bei dieser Einzelfallentscheidung können theoretisch alle Kompetenzen der betreffenden Person berücksichtigt werden. Dies kann sowohl formales Lernen, dessen Ergebnisse über Zertifikate nachgewiesen werden, als auch non-formales Lernen und informelles Lernen, deren Ergebnisse nicht dokumentiert und/oder zertifiziert sind, umfassen. Die Prüfung erfolgt individuell durch die zulassende Hochschule.
- *pauschale Anrechnung*: Bei diesem Verfahren werden ausschließlich Ergebnisse formalen Lernens auf bestimmte Studienanteile angerechnet. Die Basis dafür ist die Vorlage von Zeugnissen und/oder Zertifikaten, beispielsweise von Berufs- oder Fortbildungsabschlüssen, welche von der Hochschule im Vorfeld als gleichwertig anerkannt worden sind. Dies geschieht anhand von Äquivalenzprüfungen.

- *kombinierte Verfahren*: Hier werden individuelle und pauschale Anrechnungsverfahren miteinander kombiniert, um ein möglichst breites Spektrum an Lernergebnissen einbeziehen zu können.

In den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs kamen alle drei Verfahren zum Einsatz, allerdings in sehr unterschiedlicher Intensität. So wurden zuletzt in 33,6 Prozent der Angebote der 1. Wettbewerbsrunde individuelle Anrechnungsverfahren eingesetzt, während in nur 2,8 Prozent der Fälle pauschale Verfahren und in 8,5 Prozent kombinierte Verfahren zur Anwendung kamen. Am höchsten fiel mit 38,5 Prozent der Anteil derjenigen Angebote aus, bei denen keinerlei Anrechnungsverfahren vorgesehen waren (Nickel, Reum & Thiele, 2020, S. 14). Noch etwas höher lag diese Quote in der 2. Wettbewerbsrunde. Hier waren bei 41,7 Prozent der Angebote keine Anrechnungsverfahren vorgesehen. Gegenüber der 1. Wettbewerbsrunde ergibt sich somit ein Plus von 3,2 Prozent. Zugleich überstieg auch die Quote der zum Einsatz kommenden kombinierten Anrechnungsverfahren mit 15,0 Prozent die Werte der 1. Wettbewerbsrunde, was einem Plus von 7,5 Prozent entspricht. Wesentlich niedriger fiel dagegen in der 2. Wettbewerbsrunde die Quote der Angebote aus, bei denen individuelle Anrechnungsverfahren zum Einsatz kamen. Diese betrug 20,8 Prozent und damit 17,2 Prozentpunkte weniger als in der 1. Wettbewerbsrunde. Auch pauschale Anrechnungsverfahren wurden in der 2. Wettbewerbsrunde mit 1,2 Prozent noch weniger eingesetzt als in der 1. Wettbewerbsrunde mit 2,6 Prozent (ebd.; Nickel & Thiele, 2020, S. 30).

Der zurückhaltende Einsatz von Anrechnungsverfahren ist kein Spezifikum der Förderprojekte im Bund-Länder-Wettbewerb, sondern er entspricht einem allgemeinen, bereits seit längerer Zeit beobachtbaren Trend im deutschen Hochschulbereich (Hanft & Müskens, 2019). Insbesondere die pauschalen Verfahren sind in der Regel sehr voraussetzungsvoll und erfordern bei der Äquivalenzprüfung eine enge Kooperation mit Berufsbildungsinstitutionen (Cendon et al., 2015, S. 12). Dadurch kommen sie insgesamt eher selten zum Tragen. Insofern überrascht es nicht, dass sie auch in den Angeboten des Bund-Länder-Wettbewerbs kaum vertreten sind. Eine mögliche Ursache für den hohen und zwischen 1. und 2. Wettbewerbsrunde sogar leicht wachsenden Anteil von Angeboten, in denen gar keine Anrechnungsverfahren vorgesehen sind, könnte in der starken und im Wettbewerbsverlauf ebenfalls zunehmenden Verbreitung von Kurzformaten liegen (vgl. Kapitel 2.2). Bei Zertifikatsangeboten, deren Dauer nur auf einen relativ kurzen Zeitraum beschränkt ist und die somit auch deutlich weniger Kosten für die Teilnehmenden verursachen, lohnen sich Anrechnungsverfahren oft nicht in gleichem Maße wie bei mehrsemestrigen Studiengängen.

Darüber hinaus belegen die Daten aber auch eine im Zeitverlauf deutlich zurückgehende Nachfrage nach Anrechnungsverfahren aufseiten der Teilnehmenden. Abbildung 4 zeigt die Entwicklung ausschließlich bezogen auf die Angebote

der Förderprojekte des Bund-Länder-Wettbewerbs, in denen Anrechnungsverfahren zur Verfügung gestellt wurden.

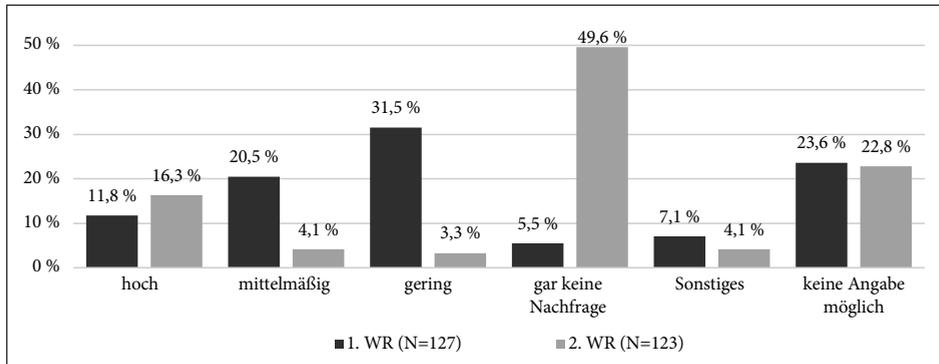


Abbildung 4: Nachfrage bestehender Anrechnungsverfahren in den Angeboten der 1. und 2. Wettbewerbsrunde (WR)

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2017 und 2018

N = Anzahl der Angebote; Angaben in Prozent

Frageformulierung: „Wie ist die Nachfrage der Teilnehmenden hinsichtlich der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen?“

Insgesamt zeigt sich hier ein ausgeprägter Abwärtstrend. Während in der 1. Wettbewerbsrunde zum Abschluss der Projektförderung 31,5 Prozent der Angebote wenigstens noch eine geringe Nachfrage von Teilnehmenden zu verzeichnen hatten, sank dieser Wert in der zum Befragungszeitpunkt noch laufenden 2. Wettbewerbsrunde drastisch auf 3,3 Prozent. Im Gegenzug erreichte der Nachfragewert für die Angebote, in denen vorher gar keine Nachfrage bestand, in der 2. Wettbewerbsrunde nun fast 50 Prozent und war damit fast zehnmal so hoch wie in der 1. Wettbewerbsrunde. Obwohl die Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs zum Teil erhebliche Energien darauf verwendeten, ein geeignetes und tragfähiges Instrumentarium für die Durchführung von Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu entwickeln und umzusetzen (Thiele, Nickel & Schrand, 2019, S. 72f.), war dessen Nutzung durch die Teilnehmenden insgesamt jedoch sehr gering. Offen bleibt die Frage nach den Gründen für diese Entwicklung. Möglicherweise schlägt sich auch hier, wie bereits erläutert, der Trend zu Kurzformaten nieder. Andere Gründe könnten aber auch die weiterhin bestehenden Informations- und Akzeptanzdefizite gegenüber Anrechnungsverfahren sein (Sturm, 2020). In diesem Punkt besteht weiterer Forschungsbedarf.

3 Trends bei der Verankerung erzielter Projektergebnisse

3.1 Ausgeprägte Nachhaltigkeit der entwickelten Angebote

Die Zielsetzungen des Bund-Länder-Wettbewerbs waren von Beginn an auf Nachhaltigkeit im Sinne einer möglichst dauerhaften Verankerung und Wirksamkeit der erreichten Projektergebnisse ausgerichtet (vgl. Beitrag von Maschwitz, Speck, Schwabe & Amintavakoli [Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen] in diesem Band). Entsprechend gehörte dieses Thema zu den zentralen Untersuchungsgegenständen der wissenschaftlichen Begleitung (Maschwitz, Lermen, Johannsen & Brinkmann, 2018; Maschwitz, Speck, Brinkmann, Johannsen & von Fleischbein, 2019; Nickel, Schulz & Thiele, 2018, 2019). Auch in der begleitenden Forschung der Projekte selbst spielt die Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Hochschulstrukturen eine prominente Rolle (Sturm & Spenner, 2018). Vor diesem Hintergrund wurde gegen Ende der Wettbewerbslaufzeit von der wissenschaftlichen Begleitung eine empirische Untersuchung zur Frage durchgeführt, was aus den Angeboten der 1. Wettbewerbsrunde rund anderthalb Jahre nach dem Ende der Projektförderung geworden war (Nickel, Reum & Thiele, 2020).

Befragt wurden ehemalige Projektleitungen und -koordinationen von 26 Projekten, die zwischen 2011 und 2017 im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs innovative wissenschaftliche Weiterbildungsangebote entwickeln und implementieren sollten. Das bemerkenswerte Resultat: Der Großteil (71,5 Prozent) der insgesamt 351 erfassten berufsbegleitenden Studiengänge sowie Zertifikatskurse und -programme hatte zum Zeitpunkt der Erhebung, d. h. im Mai 2019, weiterhin Bestand und lief im Regelbetrieb der anbietenden Hochschule (vgl. Abbildung 5).

Interessant war zudem, dass einige Aktivitäten in den Projekten auch noch nach dem Ende der Finanzierung durch den Bund-Länder-Wettbewerb weiterliefen. Gab es im September 2017 insgesamt 210 im Regelbetrieb laufende berufsbegleitende Studiengänge und Zertifikatsangebote, die im Zuge der Förderung konzipiert worden waren, wuchs deren Zahl bis Mai 2019 auf 251 an. Im Abstand von anderthalb Jahren kam es also hier noch einmal zu einer Steigerung um rund 16,3 Prozent (Nickel, Reum & Thiele, 2020, S. 16).

Prägnante Unterschiede wurden bei der fachlichen Ausrichtung der implementierten berufsbegleitenden Studiengänge sowie Zertifikatskurse und -programme sichtbar (Nickel, Reum & Thiele, 2020, S. 18): Es dominierten die Ingenieurwissenschaften (26,3 Prozent) gefolgt von interdisziplinär ausgerichteten Angeboten (17,9 Prozent) sowie Angeboten aus den Bereichen Informatik (17,1 Prozent), Wirtschaftswissenschaften (16,3 Prozent) und Pflege/Gesundheit (9,6 Prozent).

Wie aus Abbildung 5 ebenfalls hervorgeht, wurden in der Ex-post-Befragung 100 Angebote ermittelt, die nach dem Ende der Projektförderung im September 2017 nicht mehr in den Regelbetrieb überführt (76) oder nach einer zunächst er-

folgten Implementierung wieder aufgegeben (24) wurden. Einer der Hauptgründe für das Scheitern war die zu geringe Nachfrage bzw. zu wenig Teilnehmende, sodass die erforderliche Kostendeckung nicht gewährleistet war. Anders als das grundständige Studienangebot, welches zumindest an allen staatlichen Hochschulen in Deutschland kostenfrei ist, müssen sich wissenschaftliche Weiterbildungsangebote durch Gebühreneinnahmen vollständig selber tragen (Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer, 2017). Eine Auswertung nach Hochschultyp zeigt, dass die gar nicht erst in den Regelbetrieb überführten Angebote deutlich häufiger von Universitäten (64,4 Prozent) als von Fachhochschulen/Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) (23,7 Prozent) oder außerhochschulischen Einrichtungen (9,2 Prozent) stammen. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Angeboten, die erst nach einer gewissen Laufzeit wieder aufgegeben wurden: Hier entfielen 62,5 Prozent auf Universitäten und 37,5 Prozent auf Fachhochschulen/HAW (ebd., S. 23ff.).

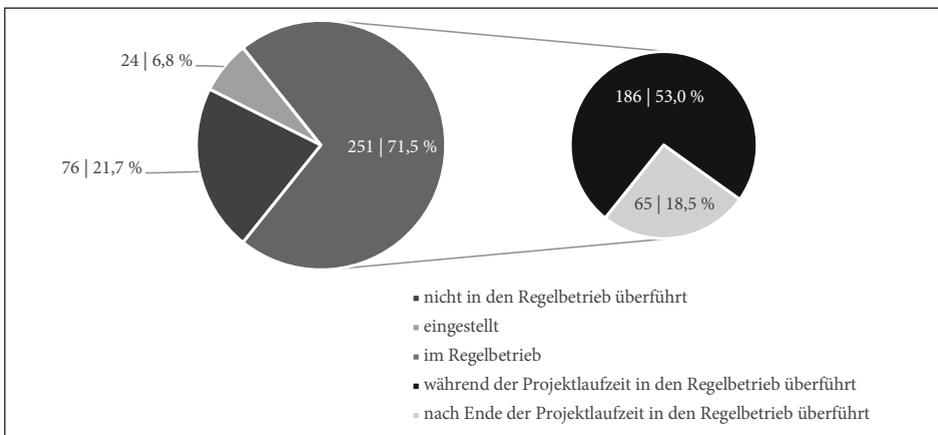


Abbildung 5: Stand der Angebotsimplementierung in den Projekten der 1. Wettbewerbsrunde (WR) anderthalb Jahre nach Ende der Förderung

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

N = 351 Angebote; Angaben in absoluten Zahlen und Prozent

Frageformulierungen: „Wurde das Angebot in der Zwischenzeit in den Regelbetrieb überführt?“ und „Wird das Angebot weiterhin im Regelbetrieb angeboten?“

Wie nachhaltig die von den 47 Projekten der 2. Wettbewerbsrunde erarbeiteten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote sind, wird sich erst mit einem gewissen zeitlichen Abstand zum Ende des Bund-Länder-Wettbewerbs im Juli 2020 sagen lassen. Dementsprechend lagen zum Zeitpunkt des Entstehens dieses Beitrags dazu noch keine Erkenntnisse vor. Allerdings belegten die Datenauswertungen der regelmäßig durchgeführten PFA ein kontinuierliches Anwachsen der Zahl von berufsbegleitenden Studiengängen sowie Zertifikatskursen und -programmen, die bereits soweit fertiggestellt waren, dass sie in den Regelbetrieb überführt werden

konnten. Deren Anteil an allen von den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde erarbeiteten Angebote stieg in den Jahren 2016 bis 2019 von 14 auf 25 Prozent (Nickel & Thiele, 2020, S. 20). Eine positive Entwicklung war im selben Zeitraum ebenfalls bei Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verzeichnen, die sich bereits in der Vorbereitung auf den Regelbetrieb befanden. Ihr Anteil stieg von 9,5 auf 15,3 Prozent (ebd.). Insofern stehen die Chancen nicht schlecht, dass auch die von den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde erstellten Angebote eine ähnlich ausgeprägte Nachhaltigkeit aufweisen werden wie diejenigen der Projekte der 1. Wettbewerbsrunde. Valide Aussagen hierzu könnte allerdings nur eine Ex-post-Studie, ähnlich der Verlaufsuntersuchung bezogen auf die 1. Wettbewerbsrunde, bringen.

3.2 Institutioneller Bedeutungszuwachs wissenschaftlicher Weiterbildung

Die erfolgreiche Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Handlungsfeld innerhalb einer Hochschule hängt nicht nur von der Anzahl, Güte und Nachfrage der implementierten Angebote ab. Einrichtungen, die den Bereich längerfristig intern verankern wollen, benötigen dafür auch geeignete Strukturen, Entscheidungs- und Managementprozesse (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016). Um diese aufzubauen oder weiterzuentwickeln, sind in der Regel mehr oder minder umfangreiche Organisationsentwicklungsprozesse erforderlich (Sturm & Spenner, 2018). Dies wurde auch in den Förderprojekten des Bund-Länder-Wettbewerbs sichtbar.

So verstärkte sich mit fortschreitender Umsetzung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote auch die interne Kooperation zwischen den Förderprojekten und anderen hochschulinternen Akteur*innen. Das betraf insbesondere die Zusammenarbeit mit den Fakultäten/Fachbereichen, der Verwaltung (vor allem mit den Finanz- und Rechtsabteilungen) sowie mit den Studiengangsleitungen (Nickel et al., 2019, S. 88). Unterschiede zwischen den Projekten der 1. und 2. Wettbewerbsrunde zeigten sich mit Blick auf die Intensität der Kooperation mit den Hochschulleitungen und den involvierten Hochschullehrenden. Mit beiden Ebenen bestand zwar eine insgesamt umfassende Zusammenarbeit, doch war diese in den Projekten der 1. Wettbewerbsrunde nicht ganz so ausgeprägt wie in denen der 2. Wettbewerbsrunde (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 107).

Insgesamt belegen die zur Verfügung stehenden empirischen Daten, dass die wissenschaftliche Weiterbildung im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs als Handlungsfeld mehr in den Fokus der hochschulinternen Akteur*innen gerückt ist und dadurch an Bedeutung gewinnen konnte. Darüber hinaus geben Ergebnisse einer Ex-post-Befragung der Projekte der 1. Wettbewerbsrunde erste Hinweise darauf, dass sich dieser Trend auch nach Ende der Projektförderung in den Hochschulen weiter stabilisieren könnte (Nickel, Reum & Thiele, 2020, S. 32ff.). So war aus Sicht von 55 Prozent der ehemaligen Projektleitungen und -koordinationen

noch rund anderthalb Jahre nach Förderende eine gesteigerte Sensibilität des Lehrkörpers für das Thema *lebenslanges Lernen/wissenschaftliche Weiterbildung* evident. Zudem stimmten 54 Prozent der Aussage zu, wonach als Folge der Wettbewerbsteilnahme eine gesteigerte Relevanz dieses Bereichs bei der Hochschulleitung weiterhin erkennbar sei.

Aber auch auf der strategischen Ebene hat sich etwas bewegt. So berichteten 52 Prozent der ehemaligen Projektleitungen und -koordinationen, dass eine Nachwirkung der Projektarbeit darin bestehe, dass das Thema *lebenslanges Lernen/wissenschaftliche Weiterbildung* inzwischen ins Leitbild der jeweiligen Hochschule integriert worden sei. Vergleichsweise gering waren dagegen aus Sicht der Befragten die Auswirkungen auf die hochschulinterne Steuerung. Weder in den Zielvereinbarungen zwischen dem Landesministerium und der Hochschule noch in den Zielvereinbarungen, die zwischen Hochschulleitung und dezentralen Einheiten geschlossen werden, spielt die wissenschaftliche Weiterbildung eine große Rolle. An diesem auch außerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs bestehenden Trend (vgl. Beitrag von Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann [Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung] in diesem Band) scheint die Arbeit der Projekte kaum etwas geändert zu haben.

3.3 Unbefristet beschäftigtes Personal als zentraler Faktor

Die wichtigste Grundbedingung für eine nachhaltige institutionelle Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Hochschulorganisationen ist aus Sicht der Beteiligten in den Förderprojekten in ausreichender Zahl unbefristet beschäftigtes Personal, und zwar sowohl auf Ebene von Verwaltung bzw. Management als auch auf Ebene der Lehrenden (Maschwitz et al., 2018; Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 100ff.). Die Realität in den Projekten entsprach diesem Ideal nur teilweise (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 89). So dominierten bei den beteiligten wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie Lehrbeauftragten im Förderzeitraum mit Abstand die zeitlich befristeten Anstellungsverhältnisse.

Anders verhielt es sich bei den involvierten Professor*innen. Diese waren fast ausschließlich unbefristet beschäftigt. Dabei wurde das Engagement der an den Projekten beteiligten Professor*innen insgesamt positiv beurteilt. In einer empirischen Erhebung schätzten 48,6 Prozent (1. Wettbewerbsrunde) bzw. 42,3 Prozent (2. Wettbewerbsrunde) der befragten Projektmitarbeitenden deren Mitwirkung bei der Entwicklung und Durchführung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung als intensiv ein (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 120). Nur selten wurde angegeben, dass eine eher geringe oder keine Mitwirkung existierte oder die Mitwirkung von Professor*innen im Projektvorhaben nicht notwendig war.

Darüber hinaus unterstreichen weitere Befragungsergebnisse die eingangs geschilderte Sicht der Mitwirkenden in den Förderprojekten, wonach unbefristet beschäftigtes Personal als ein zentraler Faktor für eine möglichst stabile organisa-

tionale Verankerung des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung angesehen wird. So zeigt Abbildung 6, dass die Mitwirkungsintensität bei den festangestellten Professor*innen mit fortschreitendem Umsetzungsstand der entwickelten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote zunimmt. Je mehr sich also ein Angebot dem laufenden Regelbetrieb näherte, desto umfangreicher waren diejenigen Lehrkörpermitglieder eingebunden, die auch nach Ende der Projektförderung in der Hochschule blieben und damit für dessen Weiterbetrieb sorgen konnten. Dadurch wächst die Wahrscheinlichkeit, dass die Wettbewerbsergebnisse auch nach Ende der Projektförderung weiterbestehen, vorausgesetzt, es gibt weiterhin eine entsprechend große Nachfrage von potenziellen Teilnehmenden.

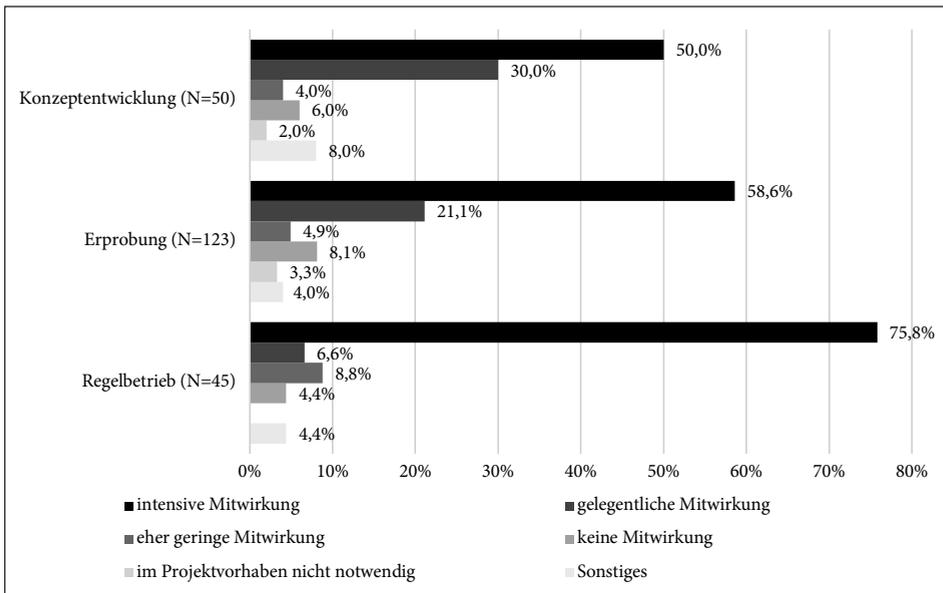


Abbildung 6: Mitwirkung festangestellter Professor*innen in den Angeboten der 1. und 2. Wettbewerbsrunde (WR) im Zeitraum 2016/17

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2017

N = Anzahl der Angebote; Angaben in Prozent

Frageformulierung: „In welchem Ausmaß wirken festangestellte Professor*innen von Ihrer oder einer Partnerhochschule am Angebot mit?“

Gleichzeitig wurde aber auch ein großer Bedarf an gut qualifiziertem Service- und Managementpersonal sichtbar. Quantitativ gesehen war dieser sogar deutlich höher als bezogen auf das Lehrpersonal (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 101). Besondere Lücken zeigten sich in folgenden Tätigkeitsbereichen: Studiengangmanagement, Studienberatung, Qualitätssicherung, IT-Service und Administration. Erst an zweiter Stelle folgte der Wunsch nach mehr Lehrpersonal. Im Vergleich dazu nahmen die technische und räumliche Ausstattung sowie die Möglichkeiten, abends und am Wochenende Lehrveranstaltungen abhalten zu

können, als Faktoren für eine nachhaltige organisationale Verankerung eine eher untergeordnete Rolle ein.

Darüber hinaus wurde mit Blick auf die Lehrenden immer wieder thematisiert, wie wichtig eine hohe Motivation und spezifische didaktische Qualifikationen sind, insbesondere bezogen auf die oft schwierig herzustellende Theorie-Praxis-Verzahnung (Cendon et al., 2020; Schmid & Wilkesmann, 2018a; Wagner, Vorberg, Schmitz & Wilkesmann, 2020). Aus Sicht der Projekte wurden diese Anforderungen nicht immer, aber doch überwiegend erfüllt (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 96ff.). Ein weiterer wichtiger Faktor für eine gute Lehre war aus Perspektive der Beteiligten in den Förderprojekten die Bereitstellung von ausreichendem Supportpersonal für die Unterstützung und Entlastung der Lehrenden im Tagesgeschäft. Ein schwieriger Punkt bei der Gewinnung von Lehrenden war aus Sicht der Projektakteur*innen vor allem das Fehlen geeigneter Anreizstrukturen. Hierunter ist besonders die in der Regel relativ geringe Vergütung der Lehraufträge gemeint mit der Folge, dass sich die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung allenfalls auf eine Nebentätigkeit beschränken kann. Verbesserungen könnten in dieser Hinsicht neben einer attraktiveren Bezahlung auch großzügigere Anrechnungsmöglichkeiten von den in der wissenschaftlichen Weiterbildung erbrachten Lehrleistungen auf das Lehrdeputat von Professor*innen bringen.

3.4 Verbesserung und Verstetigung externer Kooperationen

Die Kooperation mit externen Akteur*innen spielte in den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs in mehrfacher Hinsicht eine zentrale Rolle. Zum einen wird darin ein wesentliches Element der nachfrageorientierten Angebotsgestaltung gesehen (vgl. Kapitel 2.1). In Zusammenarbeit mit Arbeitgebenden in Profit- und Non-Profit-Organisationen sowie mit Kammern und Verbänden können Fortbildungsbedarfe ausgelotet und unter Umständen auch wissenschaftliche Weiterbildungsangebote gemeinsam entwickelt werden. Zum anderen können Möglichkeiten zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.4) eruiert und im besten Fall festgelegt werden. In der Praxis zeigte sich allerdings, dass Kooperationen zwischen Hochschulen und Praxispartnern mitunter sehr voraussetzungsvoll sein können: „Mit Blick auf die inneruniversitären Anforderungen eines Kooperationsmanagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen sich strategische, strukturelle und kulturelle Organisationentwicklungsbedarfe“ (Habeck & Denninger, 2015, S. 286). Dabei existieren offenbar erhebliche Unterschiede je nach Profil der Hochschule. So gibt es Hinweise darauf, dass Fachhochschulen/HAW aufgrund ihrer Anwendungsorientierung bei der Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen den Universitäten deutlich voraus sind (Maschwitz, 2018, S. 254).

Tatsächlich kamen die bevorzugten Kooperationspartner der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs aus dem Unternehmenssektor, gefolgt von außerhoch-

schulischen Bildungsträgern sowie Verbänden und Vereinigungen (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 114, 2019, S. 96). Dabei zeigt ein differenzierter Blick auf den Hochschultyp, dass die beteiligten Universitäten im Wirtschaftsbereich deutlich stärker mit Großunternehmen kooperierten als die beteiligten Fachhochschulen/HAW. Letztere arbeiteten am häufigsten mit kleineren und mittleren Unternehmen zusammen (Nickel et al., 2019, S. 97). Die Spannbreite der Kooperationsformen reichte dabei von losen Kontakten bis hin zu formalen Zusammenschlüssen von Bildungspartnern und formellen Netzwerkgründungen.

Empirische Untersuchungsergebnisse lassen zudem den Schluss zu, dass die Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb nicht nur einen nachhaltigen Einfluss auf die Zunahme von Kooperationen und eine Verbesserung der Beziehungen mit hochschulexternen Partnerorganisationen, sondern auch auf deren Verstetigung gehabt hat (Nickel, Reum & Thiele, 2020, S. 33). So geben 61 Prozent der befragten ehemaligen Leitungen und Koordinationen der Projekte der 1. Wettbewerbsrunde an, dass die Intensivierung der Kooperationsbeziehungen mit hochschulexternen Partnern einen positiven Effekt der Wettbewerbsteilnahme darstelle, der auch noch anderthalb Jahre nach Ende der finanziellen Förderung sichtbar sei (ebd., S. 34).

In der Fachliteratur wird die Verstetigung bestehender Kooperationen als ein entscheidender Erfolgsfaktor für das Betreiben wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote gesehen (Alke, 2015). Manche sehen darin sogar ein „Fundament [, das eine] sinnvolle und notwendige Verzahnung von Theorie und Praxis“ (Schäfer & Kriegel, 2013, S. 83) erst ermöglicht. Dabei komme es darauf an, sowohl für Hochschulen als auch für Unternehmen eine „Win-win-Situation zu schaffen“ (ebd., S. 80), von der auch die Teilnehmenden entscheidend profitieren sollten. Im Idealfall werden Kooperationsverträge abgeschlossen, die u. a. auch die Übernahme der Teilnahmegebühren umfassen.

4 Trends im Rahmen begleitender Forschungsaktivitäten

4.1 Hauptfokus durchgängig auf Anwendungsorientierung

Die 77 Förderprojekte haben in ihrer Laufzeit eine erhebliche Menge an Publikationen erstellt. So zählte der Projektträger des Bund-Länder-Wettbewerbs, die VDI/VDE Innovation + Technik GmbH (VDI/VDE-IT), alleine im Zeitraum 2014 bis 2018 insgesamt 5.596 überwiegend im Internet abrufbare Veröffentlichungen (VDI/VDE-IT, 2018a und 2018b). Dabei handelte es sich vor allem um praxisbezogene Modulbeschreibungen, Informationsmaterialien, Organisationspapiere sowie um Ausführungen zu Strukturmaßnahmen, Erhebungsinstrumenten und -ergebnissen. Lediglich 26 Prozent (1. Wettbewerbsrunde) bzw. 20 Prozent (2. Wettbewerbsrunde) der erfassten Publikationen ließen sich der Kategorie *wissenschaftliche Beiträge* zurechnen (ebd.). Darunter sind Abstracts, Paper, Artikel

in Fachzeitschriften, Konferenz-, Kongress- oder Tagungsbeiträge, Forschungsberichte, Monografien, Sammelbände sowie Aufsätze und Essays zu verstehen. Für den Zeitraum 2018/2019 erhob die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs weitere Daten zu den wissenschaftlichen Beiträgen der 2. Wettbewerbsrunde. In dieser Phase erstellten die Projekte insgesamt 208 Veröffentlichungen dieses Typs (Nickel & Thiele, 2020, S. 36).

Die Publikation der wissenschaftlichen Beiträge erfolgte im Wettbewerbskontext überwiegend in Form von grauer Literatur im Internet. Deutlich geringere Anteile besaßen dagegen Aufsätze in Zeitschriften und Sammelbänden im Fremdverlag sowie Monografien und Sammelbände im Eigenverlag. Beiträge zu Workshops und Tagungen nehmen zumindest in der 2. Wettbewerbsrunde gegen Projektende deutlich zu (ebd.). Möglicherweise macht sich hier die Tatsache bemerkbar, dass in der Schlussphase des Bund-Länder-Wettbewerbs über die Mitwirkung an kommunikativen und mitunter auch publikumswirksamen Veranstaltungen die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen in eine breitere Fachöffentlichkeit getragen werden sollten.

Inhaltlich stand die Anwendungsorientierung bei den Forschungsaktivitäten der Förderprojekte klar im Vordergrund. Dies spiegelte sich auch in den Forschungsthemen wider. Ganz oben rangierte vor allem die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote sowie, damit einhergehend, Bedarfs-, Zielgruppen- und Marktanalysen. Aber auch Organisationsentwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement spielten eine hervorgehobene Rolle (Nickel, Schulz & Thiele, 2018, S. 18; Nickel & Thiele, 2020, S. 37). Im Vergleich der Wettbewerbsrunden zeigt sich eine unterschiedliche Relevanz des Themas *Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen*. Stand dieser Untersuchungsgegenstand in den Projekten der 1. Wettbewerbsrunde noch bis zum Förderende weit oben auf der Agenda, kommt ihm in der Schlussphase der 2. Wettbewerbsrunde dagegen keine allzu große Aufmerksamkeit mehr zu. In der 2. Wettbewerbsrunde rückt zu diesem Zeitpunkt vielmehr das Thema *nachhaltige institutionelle Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung* stärker in den Blick. Hier gilt das Interesse vor allem Geschäftsmodellen und Finanzierungsfragen.

Der stark ausgeprägte Praxisbezug der Forschungsaktivitäten mit Blick auf die wissenschaftliche Weiterbildung ist keine Besonderheit des Bund-Länder-Wettbewerbs, sondern ein generell prägendes Merkmal dieses Feldes. Es handelt sich überwiegend um „[...] Forschung von (zugleich auch) Praktizierenden aus deren Praxis für deren Praxis“ (Schmid et al., 2019, S. 24). Vor diesem Hintergrund sind viele diesbezügliche Untersuchungen empirisch ausgerichtet. Daten und Analysen zur wissenschaftlichen Weiterbildung haben in den zurückliegenden Jahren vor allem auf der Mikroebene (Lehrende und Lernende), aber auch auf der Mesoebene (Organisation und Management) etwas zugenommen. Dagegen bleibt die Makroebene (System und Governance) weiterhin eher unbeleuchtet (ebd., S. 17ff.). In diesen allgemeinen Trend fügen sich die Forschungsaktivitäten der Förderprojekte

des Bund-Länder-Wettbewerbs nahtlos ein: Der überwiegende Teil bezog sich auf die Mikro- und Mesoebene, während die Makroebene hier ebenfalls den geringsten Stellenwert einnahm.

4.2 Rolle in der Hochschulforschung unverändert marginal

Obwohl die wissenschaftliche Weiterbildung seit geraumer Zeit zu einer der gesetzlichen Aufgaben von Hochschulen gehört, spielt sie innerhalb dieser Organisationen nach wie vor nur eine untergeordnete Rolle (Schmid & Wilkesmann, 2018b). Ähnliches lässt sich auch über die auf diesen Gegenstand bezogene Forschung sagen:

„Dazu gilt es, sich an dieser Stelle noch einmal zu vergegenwärtigen, dass die bereits thematisierte Randständigkeit der wWB im Hochschulalltag mit ihrer Marginalisierung in der Hochschul- und Wissenschaftsforschung korreliert. Analog zur Hochschulforschung ist auch die wissenschaftliche Weiterbildungsforschung in erster Annäherung nicht über theoretische oder methodische Ansätze, sondern primär allein über den Forschungsgegenstand integriert. Diesem widmet sich jedoch eine in ihrer Wissens(ko)produktion und -kommunikation relativ geschlossene Gemeinschaft von Forschenden, welche sich fachlich überwiegend aus den Erziehungswissenschaften rekrutiert“ (Schmid et al., 2019, S. 15).

An dem auf eine enge Fachcommunity begrenzten Nischendasein haben auch die im vorhergehenden Kapitel aufgezeigten Forschungsaktivitäten im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs wenig geändert. Zwar wird den 77 Förderprojekten bescheinigt, dass sie „[...] die Forschung zur hochschulischen Weiterbildung nicht nur wiederbelebt, sondern regelrecht neu konstituiert [...]“ haben (ebd.). Doch eine Trendwende haben sie damit trotzdem nicht herbeiführen können. Die mitunter durchaus kritisch gemeinte Feststellung, wonach es sich bei der Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung bislang meist um „interventionsorientierte (Einzel-)Fallstudien“ handele (ebd., S. 20), die weniger der Weiterentwicklung einer Theorie als der vielmehr der Praxis dienen, haben die überwiegend anwendungsorientierten Forschungsbeiträge der Förderprojekte eher noch unterstrichen.

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Hauptaufgabe der Vorhaben laut Bund-Länder-Vereinbarung in der Konzeption und Erprobung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten bestand und damit klar auf die Fortentwicklung der Praxis bezogen war (vgl. Kapitel 1). In welchem Umfang in diesem Kontext begleitende Forschung betrieben wurde, war den Projekten überwiegend selbst überlassen. Nur einige wenige Teilprojekte konzentrierten sich vornehmlich auf diesen Bereich. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Mehrzahl der Publikationen aus Konzeptpapieren und Handreichungen bestand, die Know-how und Tools für die Umsetzung bereitstellten. Dieser Output spiegelt wider, was die Beteiligten im Projektalltag tatsächlich beschäftigte. Nur maximal ein

Viertel der im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs produzierten Publikationen ließ sich der Kategorie *wissenschaftlich* zuordnen. Obwohl die Quantität nichts über die Qualität aussagt, ist sie aber doch in gewissem Ausmaß als ein Indikator für die Prioritätensetzung zu sehen. Wie in der Einleitung dieses Beitrags dargelegt, besaßen begleitende Forschungstätigkeiten für die Förderprojekte insgesamt betrachtet nur einen nachgeordneten Stellenwert.

Alles in allem ist nach Expertenmeinung davon auszugehen, dass sich die Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung auch in naher Zukunft zwischen den beiden Polen „Forschungsaufgabe und Entwicklungsimpetus“ (Seitter, 2009, S. 13) bewegen wird. Dabei werden empirische Zugänge weiterhin eine wesentliche Rolle spielen (Damm, Frosch & Vieback, 2020). Inwiefern es in absehbarer Zeit gelingt, das „Theorie-Praxis-Dilemma“ (Schmid et al., 2019, S. 25) so aufzulösen, dass sich die Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Richtung auf mehr Theoriefundierung bewegt und damit nach klassischen Maßstäben an Bedeutung und Reputation gewinnen kann, ist derzeit nicht abzusehen.

5 Ausblick

Die zurückliegenden Kapitel haben gezeigt, dass die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs geförderten Projekte auf allen drei in der Einleitung vorgestellten Handlungsfeldern nicht nur sehr umfangreiche, sondern oft auch nachhaltig wirksame Aktivitäten entfaltet haben. Das betrifft vor allem die Implementierung neuer wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote und die Verankerung der erzielten Projektergebnisse in den teilnehmenden Hochschulen. Im Forschungsbereich sind dagegen weniger Fortschritte zu verzeichnen. Obwohl sehr viel Praxiswissen generiert und als Online-Ressourcen einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde, bleibt der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Hochschulforschung weiterhin nur eine eher marginale Rolle beschieden.

Insgesamt betrachtet, hat der Bund-Länder-Wettbewerb auf der praktischen Ebene eine Menge bewegt, und zwar insbesondere in seiner Funktion als „eine Art Studienreformlaboratorium der Hochschulentwicklung in Deutschland“ (Wolter, 2017, S. 192). Ohne Frage sind Themen, wie die verbesserte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Verbindung von Theorie und Praxis in den Lehrveranstaltungen, die teilnehmendenorientierte und flexible Gestaltung von Studiengängen und der adäquate Einsatz von digital unterstützten Lehr-Lern-Formen, nicht nur in der wissenschaftlichen Weiterbildung, sondern auch im traditionellen Bachelor- und Masterstudium von zunehmender Relevanz. Der grundständige Studienbereich von Hochschulen könnte etliche interessante Anregungen aus dem Weiterbildungsbereich beziehen und diese mitunter auch als „eine Folie für die Studienreformen des nächsten Jahrzehnts“ (ebd.) nutzen. Doch dem steht entgegen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung zumindest in staatlichen Hochschulen als profitorientierter Sektor in einer ansonsten non-profit

ausgerichteten Organisation nach wie vor einen Sonderstatus einnimmt und damit häufig immer noch als Fremdkörper wahrgenommen wird. Dies erschwert nicht nur den Austausch zwischen den traditionellen und den weiterbildenden Studienbereichen, sondern sorgt dafür, dass sich diese Distanz auch in der Forschung widerspiegelt, wo die wissenschaftliche Weiterbildung bislang ein randständiges Feld ist.

Bleibt die spannende Frage, welche mittel- und langfristigen Breitenwirkungen die vielfältigen Ergebnisse aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb erzielen werden. Allein die Tatsache, dass in das Förderprogramm fast ein Viertel aller deutschen Hochschulen involviert war, hat schon für einen hohen Distributionsgrad gesorgt. In Zuge der Projektarbeit sind Netzwerke zwischen den beteiligten Hochschulen entstanden, die mit großer Wahrscheinlichkeit auch nach Ende des Bund-Länder-Wettbewerbs noch Wirkungen zeigen werden. Ob und in welchem Umfang auch die übrigen drei Viertel der deutschen Hochschulen davon profitieren werden, ist zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abzusehen. Zur Beantwortung dieser Frage bräuchte es mit einem gewissen zeitlichen Abstand ein Monitoring oder weitergehende empirische Untersuchungen. Durch damit einhergehende Veröffentlichungen könnte das Thema auch zukünftig sowohl im Hochschulbereich als auch in der Hochschulpolitik in der Diskussion gehalten werden. Zugleich könnte die wissenschaftliche Beobachtung des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland weitere interessante Impulse zu deren notwendiger Fortentwicklung geben.

Literatur

- Al-Ani, Ayad (2016). Lehren in digitalen Welten. Neue Rollen und Funktionen von Lehrenden. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 248–257). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Alke, Matthias (2015). *Verstetigung von Kooperationen. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Banscherus, Ulf & Pickert, Anne (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129777>
- Cendon, Eva; Eilers-Schoof, Anja; Flacke, Luise B.; Hartmann-Bischoff, Monika; Kohlesch, Anja; Müskens, Wolfgang; Seger, Mario S.; Specht, Judith; Waldeyer, Christina & Weichert, Doreen (2015). *Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick*. Angerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129882>
- Cendon, Eva; Elsholz, Uwe; Speck, Karsten; Wilkesmann, Uwe & Nickel, Sigrun (Hrsg.). (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen*. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190350>

- Cendon, Eva; Klages, Benjamin & Mörth, Anita (2020). *Aspekte von Word-based Learning in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Unter Mitarbeit von Christine Bauhofer, Bernhard Gschrey, Kristin Spröhnle, Kathleen Posvic. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189694>
- Cendon, Eva; Mörth, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Damm, Christoph; Frosch, Ulrike & Vieback, Linda (Hrsg.). (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Forschung und Praxis. Empirische Zugänge und konzeptionelle Gestaltung*. Bielefeld: wbv.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium [DGWF] (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Beschlossen vom erweiterten Vorstand der DGWF in Köln am 5. September 2018. Abgerufen von https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf
- Fraunhofer, Andreas & Engenhorst, Karolina (2017). Angebote anpassen. In Stefan Pohlmann, Gabriele Vierzigmann & Thomas Doyé (Hrsg.), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 307–340). Wiesbaden: Springer VS.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz [GWK] (2010). *Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen*. BANz Nr. 107 vom 21. Juli 2010, S. 2528. Abgerufen von https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Aufstieg_durch_Bildung-offene_Hochschulen-2010.pdf
- Habeck, Sandra & Denninger, Anika (2015). Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. In Wolfgang Seitter, Michael Schemmann & Ulrich Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 189–289). Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin; Kretschmer, Stefanie; Maschwitz, Annika & Stöter, Joachim (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140233>
- Hanft, Anke & Müskens, Wolfgang (2019). Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Kompetenzen im Hochschulbereich. In Barbara Hemkes, Karl Wilbers & Michael Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 184–198). Abgerufen von <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9753>
- Jütte, Wolfgang & Lobe, Claudia (2019). Stichwort: Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *ZHWB Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, (2), 7–11. Abgerufen von <https://doi.org/10.4119/zhwb-3220>
- Knörl, Susanne & Herdegen, Susanne (2017). Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Charakterisierung von Motiven und Hindernissen zur Aufnahme akademischer Lernprozesse. *ZHWB Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 32–38. Abgerufen von <https://doi.org/10.4119/zhwb-185>

- Kultusministerkonferenz [KMK] (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008.) Abgerufen von http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulsch_II.pdf
- Maschwitz, Annika (2018). Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen in der Weiterbildung – Unternehmerische Kultur als Chance und Herausforderung. In Nico Sturm & Katharina Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen* (S. 253–269). Wiesbaden: Springer VS.
- Maschwitz, Annika; Lermen, Markus; Johannsen, Maximilian & Brinkmann, Katrin (2018). *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-161003>
- Maschwitz, Annika; Schmitt, Miriam; Hebisch, Regina & Bauhofer, Christine (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148917>
- Maschwitz, Annika; Speck, Karsten; Brinkmann, Katrin; Johannsen, Maximilian & von Fleischbein, Andrea (2019). *Nachhaltigkeit von Verbundprojekten – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167726>
- Mörth, Anita; Schiller, Erik; Cendon, Eva; Elsholz, Uwe & Fritzsche, Christin (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157116>
- Nickel, Sigrun; Püttmann, Vitus & Schulz, Nicole (2018). *Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung*. Study Nr. 396. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Abgerufen von https://www.boeckler.de/pdf/p_study_hbs_396.pdf
- Nickel, Sigrun & Reum, Nicolas (2019). DUZ Spotlight: Neue Wege in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *DUZ Deutsche Universitätszeitung*, (11). Abgerufen von <https://www.che.de/download/duz-spotlight-neue-wege-der-wissenschaftlichen-weiterbildung/>
- Nickel, Sigrun; Reum, Nicolas & Thiele, Anna-Lena (2020). *Wirkungen über die Projektförderung hinaus: Analyse einer Ex-post-Befragung der 1. Wettbewerbsrunde. Projektfortschrittsanalyse: Band 1*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184840>
- Nickel, Sigrun; Schrand, Michaela & Thiele, Anna-Lena (2020). *Übersicht der implementierten Angebote aus den Förderprojekten 2011–2020*. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen

- von <https://de.offene-hochschulen.de/themen/376-wissenschaftliche-weiterbildungsangebote>
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2018). *Projektfortschrittsanalyse 2017: Befragungsergebnisse aus der 1. und 2. Wettbewerbsrunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157098>
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2019). *Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166289>
- Nickel, Sigrun & Thiele, Anna-Lena (2020). *Aktuelle Entwicklungen in den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde. Projektfortschrittsanalyse 2019: Band 2*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189490>
- Nickel, Sigrun; Thiele, Anna-Lena & Leonowitsch, Isabella (2020). *Update 2020. Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen*. CHE Arbeitspapier Nr. 228. Abgerufen von <https://www.che.de/download/studieren-ohne-abitur-in-deutschland-update-2020/?wpdmdl=14552&refresh=5e8348251e0ff1585661989>
- Reum, Nicolas; Nickel, Sigrun & Schrand, Michaela (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206218>
- Schäfer, Miriam & Kriegel, Michael (2013). Hochschulen öffnen durch strategische Kooperationen. *ZHWB Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, (1), 79–83. Abgerufen von <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/issue/view/23/2013-1.pdf>
- Schmid, Christian; Maschwitz, Annika; Wilkesmann, Uwe; Nickel, Sigrun; Elsholz, Uwe & Cendon, Eva (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41 (4), 10–35. Abgerufen von https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2019/4-2019_Schmid-Maschwitz-Wilkesmann-Nickel-Elsholz-Cendon.pdf
- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe (2018a). *Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer Online-Befragung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154867>
- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe (2018b). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, Wolfgang (Hrsg.). (2009). *Professionalitätentwicklung in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, Wolfgang (2017). Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF*

- zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 211–219). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Seitter, Wolfgang; Schemmann, Michael & Vossebein, Ulrich (Hrsg.). (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2018/2019*. Fachserie 11, Reihe 4.1. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410197004.pdf?__blob=publicationFile
- Sturm, Nico (Hrsg.). (2020). *Umkämpfte Anerkennung. Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sturm, Nico & Spenner, Katharina (Hrsg.). (2018). *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thiele, Anna-Lena; Nickel, Sigrun & Schrand, Michaela (2019). *Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173037>
- VDI/VDE Innovation + Technik GmbH [VDI/VDE-IT] (2018a). *Trendbericht zum Monitoring im Wettbewerb „offene Hochschulen“*. 1. Quartal 2018. Abgerufen von <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/ergebnisse/dokumente/trendbericht-zum-monitoring-1-quartal-2018>
- VDI/VDE Innovation + Technik GmbH [VDI/VDE-IT] (2018b). *Trendbericht aus dem Monitoring des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. 3. Quartal 2018. Abgerufen von <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/ergebnisse/dokumente/trendbericht-03-2018>
- Wagner, Olga; Vorberg, Ronja; Schmitz, Ernestine & Wilkesmann, Uwe (2020). *Strategien der Motivierung und Rekrutierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183189>
- Waletzke, Katrin & Angenent, Holger (2019). Heterogene Teilnehmende in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Rahmenbedingungen für das Blended Learning an Hochschulen. In Holger Angenent, Birte Heidkamp & David Kergel (Hrsg.), *Digital Diversity. Bildung und Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationen* (S. 259–277). Wiesbaden: Springer VS.
- Wolter, Andrä (2017). Offene Hochschule. Motor wissenschaftlicher Weiterbildung? In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 181–194). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf & Kamm, Caroline (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154885>

Wolter, Andrä & Geffers, Johannes (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129787>

Heterogenität der Zielgruppen

Zwischen Homogenität und Heterogenität: Umgang mit Bedürfnissen der Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1 Einleitung

Generell wächst der Bedarf an Qualifizierungsmöglichkeiten, die eine Verbindung von akademischer Bildung mit einer beruflichen Ausbildung oder Tätigkeit ermöglichen. Deutschland liegt hier im internationalen Trend (Frommberger, 2019). Zu diesem Bereich gehört auch die wissenschaftliche Weiterbildung. Wie im Beitrag von Nickel und Thiele [Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“] in diesem Band deutlich wurde, spielte die zielgruppenorientierte Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote eine zentrale Rolle. Dies resultiert aus der Tatsache, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung aus den erwirtschafteten Gebühreneinnahmen finanziert. Die angebotenen Qualifizierungsmöglichkeiten müssen dementsprechend in der Lage sein, sich auf einem Weiterbildungsmarkt in Konkurrenz zu anderen Fortbildungsangeboten zu behaupten. Gleichzeitig werden verschiedene Personengruppen angesprochen, die bislang nicht zum klassischen Adressat*innenkreis der Hochschulen gehörten. Insofern ist das Eingehen auf die spezifischen Bedürfnisse der Teilnehmenden ein wesentlicher Erfolgsfaktor sowie eine kontinuierliche Herausforderung für Lehrende und Managementpersonal.

In dem vorliegenden Beitrag wird drei Fragen nachgegangen, denen im Rahmen der Gestaltung und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote eine zentrale Bedeutung beigemessen wird:

1. Wie ausgeprägt ist die Heterogenität der Teilnehmenden in den Angeboten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“?
2. Welche unterschiedlichen Bedürfnisse gehen damit einher?
3. Welchen Einfluss nehmen diese auf die Angebotsgestaltung?

Zu Beginn des Beitrags erfolgt eine theoretische Einbettung in Form einer Definition des Heterogenitätsbegriffs im Hochschulkontext sowie der Erläuterung unterschiedlicher Heterogenitätskriterien mithilfe eines Modells von Wielepp (2013). Im Anschluss wird dann konkret betrachtet, welche Zielgruppen mit den Angeboten des Bund-Länder-Wettbewerbs adressiert und welche tatsächlich erreicht wurden. In diesem Zusammenhang werden Heterogenitätskriterien herausgearbeitet, die sich im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs als zentral herauskristallisieren. Darauf aufbauend, folgt eine Analyse der Heterogenität der Bedürfnisse der Teilnehmenden in den Angeboten, die im Rahmen der Projekte

des Bund-Länder-Wettbewerbs entwickelt wurden. Dabei werden auch Unterschiede zwischen längeren und kürzeren Angebotsformaten sowie die praktischen Maßnahmen seitens der Hochschulen in den Blick genommen. Hierbei werden vier Aspekte betrachtet, die sich auf Grundlage der Ergebnisse als besonders relevant herausgestellt haben: eine flexible Studienorganisation, individuelle Beratungs- und Unterstützungsangebote, die Einbindung der Berufserfahrung sowie die Berücksichtigung individueller Interessen und Ziele der Teilnehmenden. Zum Abschluss des Beitrags wird diskutiert, ob die ermittelten Bedarfe tatsächlich heterogen oder doch vielmehr homogen sind. Gleichzeitig werden Rückschlüsse auf das Modell von Wielepp gezogen.

Die Datenbasis setzt sich aus mehreren Quellen zusammen. Zum einen handelt es sich um die Ergebnisse einer Befragung von Mitarbeitenden und Führungskräften der Projekte der 1. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs und aus sechs damit zusammenhängenden vertieften Fallstudien (Thiele, Nickel & Schrand, 2019). Zum anderen werden Ergebnisse aus den jährlich von der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Projektfortschrittsanalysen (PFA) einbezogen. Hierbei handelt es sich um empirische Erhebungen, die von der wissenschaftlichen Begleitung seit 2016 jährlich durchgeführt worden sind und einen fortlaufenden Einblick in Ergebnisse und Aktivitäten der geförderten Projekte geben. Befragt wurden in diesem Zusammenhang Mitwirkende aus allen geförderten Projekten. Für die 1. Wettbewerbsrunde liegen Daten in den PFA 2017 und 2019 (Nickel, Reum & Thiele, 2020; Nickel, Schulz & Thiele, 2018) und für die 2. Wettbewerbsrunde in den PFA 2017, 2018 und 2020 vor (Nickel et al., 2018; Nickel, Schulz & Thiele, 2019; Nickel & Thiele, 2020). In die PFA 2018 waren außerdem zusätzliche Forschungsfragen zum Thema *Heterogenität der Zielgruppen sowie deren Bedürfnisse* integriert, welche für den vorliegenden Beitrag erstmals ausgewertet wurden. Bei den dargestellten Befunden handelt es sich um Aussagen bzw. Einschätzungen der Befragten, die mithilfe weiterer Literatur kontextualisiert werden.

2 Begriffsbestimmung und theoretischer Hintergrund

Nach Wielepp (2013) umfasst *Heterogenität* „[...] eine zeitlich begrenzte, zugeschriebene Uneinheitlichkeit, die zwischen Mitgliedern oder Teilen von Mitgliedern einer Gruppe bezogen auf ein oder mehrere Kriterien besteht“ (ebd., S. 364). Deren Analyse kann entlang unterschiedlicher Kategorien erfolgen, welche vom jeweiligen Erkenntnisinteresse abhängen (ebd.). Nach Wenning (2007) handelt es sich um einen Zustand, der ein „neutrale[s] Ergebnis eines Vergleichs verschiedener Dinge, etwa von Gruppenmitgliedern, bezogen auf ein Kriterium darstellt“ (ebd., S. 23). Dieser Vergleich entspricht einer begrenzt gültigen Zustandsbeschreibung, da sie sich durch diverse Aspekte verändern kann (ebd.).

Im Hochschulkontext existieren zahlreiche *Heterogenitätskriterien* sowie unterschiedliche Systematisierungen (z.B. Bargel, 2015; Middendorff et al., 2017; Schulmeister, Metzger & Martens, 2012). Das Modell der *Four Layers of Diversity* von Gardenswartz, Cherbosque und Rowe (2008) bietet eine übersichtliche Strukturierung von Heterogenitätskriterien, die von Leicht-Scholten (2009) auf den Kontext der Hochschule übertragen wurde. Die Systematisierung geht von der Persönlichkeit aus und umfasst Kriterien der inneren Dimension (d.h. relativ unveränderbare Persönlichkeitsmerkmale), der äußeren Dimension (d.h. relativ veränderbare Merkmale) und der organisationalen Dimension (d.h. veränderbare organisationale Charakteristika). Eine noch umfassendere Darstellung der unterschiedlichen Heterogenitätskriterien bietet ein von Wielepp (2013) weiterentwickeltes Modell, das nicht nur individuelle und soziale Faktoren berücksichtigt, sondern davon ausgehende Lernvariablen bzw. die Lernkonstitution der Individuen sowie *organisationale Faktoren* und Organisationsvariablen in das Modell integriert (vgl. Abbildung 1). Bei den *individuellen Heterogenitätsfaktoren* handelt es sich um weitgehend unveränderliche Größen, die den Hintergrund der Lebens- und Erfahrungswelt der*des Einzelnen abbilden. Demgegenüber können sich die *sozialen Faktoren* im Laufe des Lebens ändern. Beide Faktorengruppen werden nach Wielepp (2013) als studien- und lernrelevant eingeschätzt. Aus den individuellen und sozialen Faktoren ergeben sich die *Lernvariablen*, welche die Lernkonstitution des Individuums bezeichnen und Einfluss auf das Lernverhalten und den Lernprozess haben. Weiterhin wirken im Hochschulkontext organisationstypische Kriterien auf Personen, die veränderte und veränderbare Variablen – sogenannte Organisationsvariablen – ausmachen (ebd.).

Einen Überblick über die verschiedenen Heterogenitätskriterien gibt die folgende Abbildung 1:

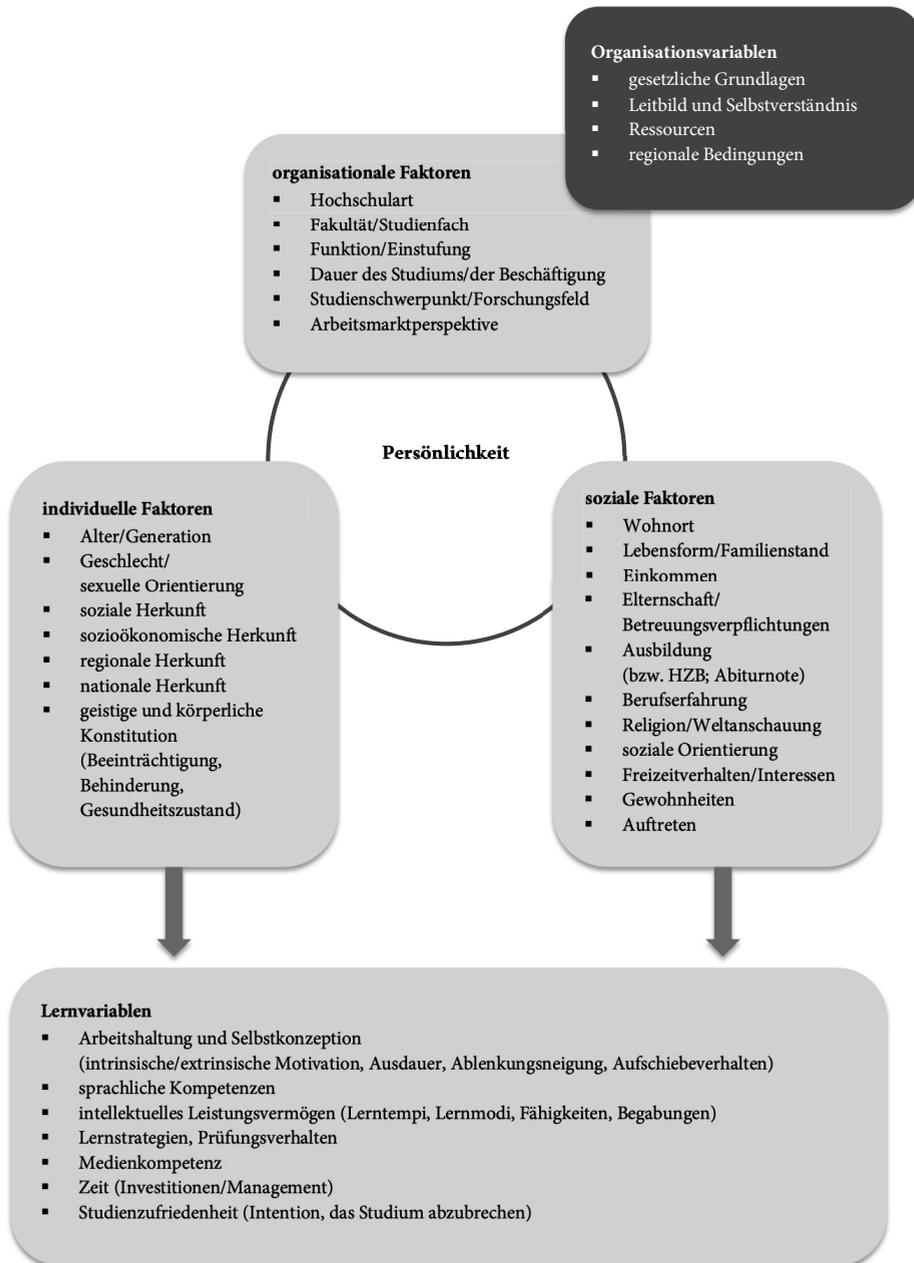


Abbildung 1: Heterogenitätskriterien im Kontext Hochschule (Quelle: eigene Darstellung nach Wielepp, 2013, S. 378)

Demnach kann Heterogenität im Hochschulkontext über die individuellen, sozialen und organisationalen Faktoren der*des Einzelnen erfasst werden (Wielepp, 2013), wobei nahezu unendlich viele Vergleichsvariationen existieren. Nachfolgend werden vor dem Hintergrund dieses Modells die Heterogenität der Teilnehmenden und deren Bedürfnisse in den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten des Bund-Länder-Wettbewerbs näher betrachtet.

3 Homogenität und Heterogenität mit Blick auf Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Zu den Zielgruppen des Bund-Länder-Wettbewerbs gehören Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer*innen, Studienabbrecher*innen, arbeitslose Akademiker*innen, beruflich Qualifizierte mit und ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (HZB) sowie Bachelorabsolvent*innen mit Berufserfahrung, die ein berufsbegleitendes Studium beabsichtigen (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2011). Es handelt es sich um Personen, die bislang nicht zum klassischen Adressat*innenkreis der Hochschulen gehören. Sie werden häufig auch als *nicht-traditionelle Studierende* bezeichnet. Hierbei handelt es sich – je nach Definition (Isensee & Wolter, 2017) – nicht nur um Personen, die eine berufliche Ausbildung bzw. eine Erwerbstätigkeit mit einem Studium kombinieren, sondern beispielsweise auch um Menschen, die sich ausschließlich über den beruflichen Weg für ein Studium qualifizieren, Familienpflichten nachkommen, aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, einen Migrationshintergrund besitzen oder gesundheitliche Einschränkungen aufweisen (Nickel & Thiele, 2017). Nach Teichler und Wolter (2004) werden nicht-traditionelle Studierende definiert als Personen, die „nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind, [weiterhin solche, die] nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen [und solche, die] nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren, sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende“ (ebd., S. 72).

Empirische Daten belegen, dass die anvisierten Zielgruppen umfassend erreicht wurden (vgl. Abbildung 1 im Beitrag von Nickel & Thiele [Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“] in diesem Band). Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Bachelorabsolvent*innen sind in den Angeboten am häufigsten vertreten. Danach folgen Personen mit und ohne schulische HZB, mittlere Führungskräfte, Selbstständige, Masterabsolvent*innen und Berufsrückkehrer*innen. Verhältnismäßig selten sind Studienabbrecher*innen, Arbeitslose und Topmanager*innen anzutreffen. Bei der Erhebungsmethode sind allerdings Mehrfachzuordnungen möglich, sodass eine teilnehmende Person unter Umständen

zugleich in verschiedenen Kategorien gezählt werden kann. Beispielsweise kann eine Person berufstätig sein und gleichzeitig Familienpflichten haben.

Im Rahmen der Forschung zum Bund-Länder-Wettbewerb wurde durch die wissenschaftliche Begleitung der Umgang mit den Bedürfnissen der erreichten Zielgruppen in den Angeboten der 26 Förderprojekte der 1. Wettbewerbsrunde näher untersucht (Thiele, Nickel & Schrand, 2019). Dazu wurden sowohl quantitative Daten aus einer Befragung von Projektmitarbeitenden und -leitungen als auch qualitative Daten aus sechs vertieften Fallstudien ausgewertet und analysiert. Grundlage der Fallstudien sind neben Expert*inneninterviews mit den Projektverantwortlichen vor allem Reviews von thematisch einschlägigen Publikationen der sechs Projekte zur vertieften Betrachtung. Im Ergebnis traten vier *Heterogenitätsmerkmale* zutage, die sich als besonders relevant herausgestellt haben: Alter, Lebensumstände, Bildungsvoraussetzungen und Berufstätigkeit.

- *Alter*: Insgesamt sind Teilnehmende der wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich älter als Studierende im grundständigen Bereich. Die Altersstruktur in den Angeboten ist in der Regel breit gefächert und reicht von Mitte 20 bis Mitte 60. Wenn das Durchschnittsalter ermittelt wurde, lag dieses häufig zwischen 35 und 40 Jahren.
- *Lebensumstände*: Die Angebotsteilnehmenden unterscheiden sich hinsichtlich der Lebensform bzw. des Familienstands sowie etwaiger Betreuungspflichten. In den Angeboten sind sowohl ledige und kinderlose Personen vertreten als auch Personen, die verheiratet sind und Kinder betreuen. Zusätzlich können Verpflichtungen durch die Pflege/Betreuung anderer Familienmitglieder bestehen.
- *Bildungsvoraussetzungen*: Differenzen zwischen den Teilnehmenden zeigen sich ebenfalls bezüglich der vorhandenen Abschlüsse bzw. der vorangegangenen Ausbildung. So können in den Angeboten sowohl Personen vertreten sein, die eine schulische HZB besitzen, als auch Personen, die bereits einen ersten Hochschulabschluss vorweisen können. In diesem Kontext zeigt sich in den Zertifikatsangeboten eine größere Heterogenität als in den Studiengängen, was jedoch vorrangig auf die entsprechenden Zulassungsvoraussetzungen zurückzuführen ist. So ist z. B. bei einigen Zertifikatsangeboten ein Berufsabschluss in Kombination mit entsprechender Berufserfahrung ausreichend. Dennoch können auch Personen mit einem Hochschulabschluss die Angebote wahrnehmen, was zu einer größeren Heterogenität führt. Dagegen wird bei den Masterstudiengängen häufig ein erster Hochschulabschluss vorausgesetzt, sodass die Teilnehmerschaft eher homogen ist.
- *Berufstätigkeit*: Das Gros der Teilnehmenden in den Angeboten ist berufstätig bzw. verfügt über Berufserfahrung. Divergenzen zeigen sich allerdings hinsichtlich der Dauer der beruflichen Erfahrung, welche von wenigen Jahren bis zu langjähriger Berufserfahrung reicht. Gleiches gilt für den Arbeitsumfang.

So sind einige der Teilnehmenden in Vollzeit tätig, während andere einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen.

Im Ergebnis zeigt sich, dass in den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten nur wenige bzw. ausgewählte Heterogenitätskriterien eine Rolle spielen. Das Gros der Merkmale, die in dem Modell von Wielepp (2013) dargestellt werden, kommt nicht zum Tragen. Zu korrespondierenden Ergebnissen kommen auch andere Studien zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Nach Präßler (2015) ergeben sich Unterschiede aufgrund der soziodemografischen Merkmale Geschlecht, Alter, Bildung und Erwerbstätigkeit. Schwikal, Helbig und Bächle (2018) stellen fest, dass die Studierendenschaft hinsichtlich der Merkmale Alter und Geschlecht heterogen zusammengesetzt ist. Auch Wolter, Dahm, Kamm, Kerst und Otto (2015) sowie Kamm, Spexard und Wolter (2016) kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Personengruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung durch eine hohe Heterogenität auszeichnen, was sich besonders bei den Bildungs- und Hochschulzugangswegen sowie der familiären und beruflichen Eingebundenheit zeigt (Wolter et al., 2015).

4 Bedürfnisse von Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung und praktische Maßnahmen

In diesem Kapitel soll näher betrachtet werden, inwiefern mit der festgestellten Heterogenität der Teilnehmenden in den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten unterschiedliche Bedürfnisse verbunden sind. Hierzu werden ergänzend zu bereits vorliegenden Forschungsergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung zum Thema erstmals quantitative und qualitative Daten aus einer Befragung von Mitarbeitenden aus 46 geförderten Projekte der 2. Wettbewerbsrunde des Bundesländer-Wettbewerbs ausgewertet und analysiert, die im Rahmen der PFA 2018 erhoben wurden.

Auf Grundlage ihrer Erfahrungen sollten die Befragten zunächst einschätzen, wie ausgeprägt die derzeitige Heterogenität der Bedürfnisse unter den Teilnehmenden im Angebot ist. Im Anschluss sollten sie in einer Antwort auf eine offene Frage erläutern, worin die Unterschiede bestehen.

Das Gros der Befragten, d.h. 52,3 Prozent, gibt an, dass die Bedürfnisse der Teilnehmenden in den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten sehr breit gefächert sind. Weitere 31,3 Prozent konstatieren zumindest teilweise deutliche Unterschiede. Eher homogene Bedürfnisse nehmen lediglich 16,4 Prozent wahr. Gleichzeitig bestehen Differenzen nach Angebotstypus (vgl. Abbildung 2). So sind die Bedürfnisse der Teilnehmenden in den Studiengängen auf Bachelor-/Masterniveau deutlich häufiger homogen (20 Prozent) als die Bedürfnisse der Teilnehmenden in den Zertifikatsangeboten (Programme/Kurse) auf Bachelor-/Masterniveau (7,9 Prozent). Demgegenüber werden diese häufiger als sehr breit

gefächert wahrgenommen (60,5 Prozent). Ein Grund hierfür könnten die Zugangsvoraussetzungen zu den Angeboten sein, was mit den vorliegenden Daten jedoch nicht untersucht werden kann.

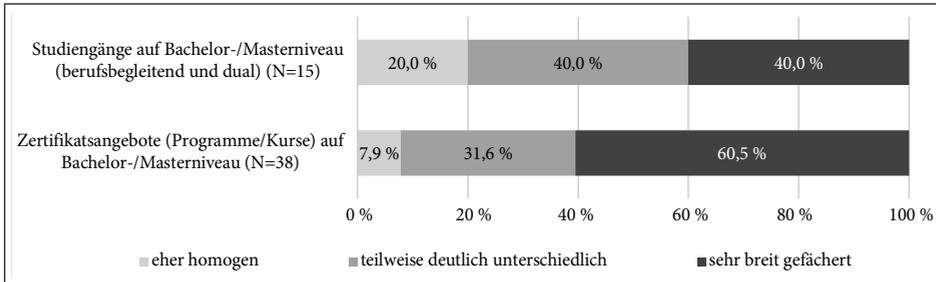


Abbildung 2: Ausmaß der Zielgruppenerreichung in den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten der 1. und 2. Wettbewerbsrunde

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2018

N = Anzahl der Angebote; Angaben in Prozent

Frageformulierung: „Wie ausgeprägt ist die derzeitige Heterogenität der Bedürfnisse der Teilnehmenden in dem Angebot?“

Insgesamt zeigt sich also, dass die Heterogenität der Teilnehmenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen einhergeht. Als zentral werden vonseiten der Befragten vor allem folgende vier Bedürfnisse der Teilnehmenden eingestuft:

Am häufigsten wird der Bedarf nach *Beratungs- und Unterstützungsangeboten* angegeben, was sich auf die differenten Vorqualifikationen, Wissensbestände und Kompetenzen zurückführen lässt. Die Divergenzen zwischen den Teilnehmenden zeigen sich aus Sicht der Projektmitarbeitenden insbesondere in den Bereichen Mathematik, Statistik und beim wissenschaftlichen Arbeiten. Daneben verfügen sie über unterschiedliche Technik- und Medienkompetenzen, welche u.a. für die Nutzung der Lernplattformen oder bei Online-Seminaren notwendig sind. Weiterhin ist die (Selbst-)Lernfähigkeit verschieden ausgeprägt. Zurückgeführt werden die Differenzen erneut auf die individuellen Bildungsvoraussetzungen und die (Berufs-)Erfahrungen der Teilnehmenden, aber auch auf das Alter. So haben einige das letzte Studium erst kürzlich beendet, andere stehen schon seit längerem im Berufsleben, sodass die letzte Lernphase schon einige Zeit zurückliegt. An zweiter Stelle nannten die Befragten das Bedürfnis nach einer *flexiblen Studienorganisation*, was auf die individuellen Lebensumstände und die berufliche Eingebundenheit zurückgeführt wird. Darüber hinaus ist die *Einbindung der Berufserfahrung* zentral für die Teilnehmenden, so die Befragten. Ebenfalls von zentraler Bedeutung ist die *Berücksichtigung der individuellen Interessen und Ziele*. Es bestehen verschiedene Vorstellungen hinsichtlich der Inhalte, aber auch in puncto Forschungs- versus Praxisorientierung. Erneut werden hierfür die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse verantwortlich gemacht.

Zwischen den Angebotstypen existieren nur leichte Unterschiede hinsichtlich der Bedürfnisse. In den Studiengängen auf Bachelor-/Masterniveau besteht häufiger das Bedürfnis einer flexiblen Studienorganisation als in den Zertifikatsangeboten. Demgegenüber sind die Vorqualifikationen, Wissensbestände und Kompetenzen in den Zertifikatsprogrammen/-kursen heterogener, was zu einem höheren Bedarf an Beratungs- und Unterstützungsangeboten führt. Gleichzeitig werden die individuellen Interessen und Ziele in den kürzeren Angebotsformaten unterschiedlicher wahrgenommen. Hinsichtlich der Einbindung der Berufserfahrung bestehen keine Divergenzen zwischen den Angebotstypen.

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die vier besonders zentralen Bedürfnisse auf Basis der erhobenen Befragungsdaten näher beleuchtet und an geeigneten Stellen mithilfe weiterer Literatur kontextualisiert. Des Weiteren werden praktische Maßnahmen zum Umgang mit den divergenten Bedürfnissen vorgestellt, welche in den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs zur Anwendung kamen.

4.1 Individuelle Beratungs- und Unterstützungsangebote

Die heterogenen Bildungsvoraussetzungen und -verläufe sowie die damit verbundenen Qualifikationen, Kompetenzen und Wissensbestände führen aus Sicht der Befragten zu einem differentiellen Bedarf an begleitenden Beratungs- und Unterstützungsstrukturen. Ein gemeinsamer Wissensstand ist vor dem Hintergrund eines gelingenden theoretischen Wissenszuwachses und des späteren Transfers in die Berufspraxis von zentraler Bedeutung (Hanft, Zawacki-Richter & Gierke, 2015). Der Bedarf heterogener Zielgruppen an Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten sowie deren Nutzungsverhalten konnte bereits in verschiedenen Studien nachgewiesen werden (Banscherus, Kamm & Otto, 2016; Dahm, Kamm, Kerst, Otto & Wolter, 2018; Kamm, 2015; Kamm et al., 2016; Otto & Kamm, 2016; Wiesner, 2015). Nachfolgend werden ausgewählte Maßnahmen vorgestellt, die von den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs vor und während der Angebotsteilnahme umgesetzt wurden.

Vor Beginn des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots ist die Bereitstellung eines individuellen *Beratungsangebots* unabdingbar. Dieses kann Face-to-Face, per E-Mail, Telefon oder Skype durchgeführt werden. Die beratenden Personen kommen dabei aus ganz unterschiedlichen Bereichen (z.B. Studiengangskoordination, allgemeine Studienberatung, Lehrende, Tutor*innen). Auch die Ausgestaltung der Beratung kann variieren und punktuell erfolgen, etwa durch (Informations-)Veranstaltungen vor Ort oder online, Sprechstunden oder die Bereitstellung von Materialien wie Checklisten, Flyer, Broschüren, Leitfäden, Modulbeschreibungen, Video-Tutorials. In einer umfassenderen Beratung kann außerdem die Eignung für ein Angebot ermittelt werden, u. a. mithilfe von Einstufungstests, Kompetenzfeststellungsworkshops, Potenzialanalysen oder Online-

Self-Assessments. Auch ein mehrstufig angelegter Beratungsansatz, der während der Teilnahme an der Weiterbildung fortgeführt wird, ist denkbar. Die Themen in der Beratung sind vielfältig und umfassen sowohl fachliche als auch organisatorische Aspekte, wie Informationen zum Zugang, zur Zulassung und zur Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen (Nickel et al., 2018; Nickel & Thiele, 2017; Thiele et al., 2019).

Auch während der Angebotsdurchführung werden den Teilnehmenden weitere Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt, die je nach Bedarf wahrgenommen werden können. Dazu gehört erneut die individuelle Beratung zu inhaltlichen und organisatorischen Aspekten. Die Teilnehmenden verfügen dann in der Regel über eine zentrale Ansprechperson, die Informationen bündelt, individuelle Fragen beantwortet oder ggf. an entsprechende Stellen weiterleitet. Ansprechpersonen können die Studiengangskoordinationen, sogenannte Bildungsmanager*innen, das Studienteam oder auch die Lehrenden sein. Gleichzeitig kann die Begleitung und Unterstützung durch Studierende erfolgen, z. B. in Form eines Peer-Mentoring-Programms. Die Beratungsthemen sind sehr breit gefächert und umfassen u. a. Fragen zu Inhalten und Ablauf des Angebots, zum Studienverlauf, zur Studienorganisation, zur Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen, aber auch zur Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf, zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung, zur Finanzierung oder zur Karriereplanung. Durchgeführt wird die Beratung telefonisch, persönlich, per E-Mail, über Adobe® Connect™ bzw. in Chats/Foren. Darüber hinaus können ein (persönliches) Coaching sowie die Begleitung durch Mentor*innen oder Tutor*innen hilfreich für die Teilnehmenden sein. Auch während der Angebotsdurchführung stehen den Teilnehmenden zahlreiche Materialien zur Verfügung (Thiele et al., 2019).

Vorbereitungs- und Brückenkurse bzw. *Propädeutika* sind für heterogene Zielgruppen aufgrund der divergenten Vorqualifikationen, Wissensstände und Kompetenzen ebenfalls von zentraler Bedeutung. Diese können als Präsenzstudium, Online-Angebot oder im Blended-Learning-Format stattfinden, um auch hier den verschiedenen Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden. Die Themen sind breit gefächert und umfassen neben der fachlichen Vorbereitung auch methodisches Grundlagenwissen sowie persönliche Schlüsselkompetenzen. Dabei können die Maßnahmen bereits vor Beginn des Angebots oder angebotsbegleitend stattfinden. Weitere Maßnahmen zur Schließung etwaiger Wissenslücken sind die Bereitstellung von Lernmaterialien, Selbstlernaufgaben und vertiefender Literatur, aber auch Wiederholungen im Bereich des Grundwissens. Des Weiteren können die Teilnehmenden unterstützt werden, indem sie ein individuelles Feedback erhalten, etwa durch Portfolio-Aufgaben, (Online-)Selbsttests u. a. zur Prüfungsvorbereitung oder Lernstandkontrollen (ebd.).

Neben den genannten Unterstützungsangeboten ist die Förderung der Vernetzung und des Austausches unter den Teilnehmenden hilfreich – auch außerhalb

der Seminarzeiten. Bei den Präsenzveranstaltungen wird daher ein strukturierter Erfahrungsaustausch angeregt oder auch Abende zum Kennenlernen sowie gemeinsame Unternehmungen nach Vorlesungsschluss angeboten. Zur virtuellen Vernetzung kann z. B. ein Moodle-Kursraum für Diskussionen und Informationsaustausch angelegt werden (ebd.).

Des Weiteren sind die Teilnehmenden – insbesondere aufgrund ihrer Berufstätigkeit – auf angemessene Öffnungszeiten von Serviceeinrichtungen angewiesen. Auch wird mit besonderen Maßnahmen auf spezifische Zielgruppen eingegangen, beispielsweise mit einem Kinderbetreuungsangebot für Personen mit Familienpflichten (ebd.).

4.2 Flexible Studienorganisation

Die Teilnehmenden in den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung besitzen divergente Zeitbudgets, Lerngewohnheiten und Lernzeiten, was aus Sicht der Befragten zu individuellen Bedarfen hinsichtlich der Studienorganisation führt. Die für die Weiterqualifizierung zur Verfügung stehende Zeit ist dann besonders limitiert, wenn berufliche, familiäre oder auch soziale Verpflichtungen bestehen. Eine Weiterbildung – insbesondere eine längerfristige – kommt dann als neuer Lebensbereich hinzu, der in die bestehenden Verpflichtungen eingebunden werden muss (Präßler, 2015, 2017). So bestehen beispielsweise unterschiedliche Wünsche bezüglich der Verteilung der Präsenzveranstaltungen (werktags versus Wochenende) oder des Anteils von Präsenz- oder Online-Lehre. Auch bestehen Divergenzen aufgrund der beruflichen Eingebundenheit, der beruflichen Position sowie des Supports durch die Arbeitgebenden. Einige Teilnehmende erhalten Unterstützung, indem Lernzeiten zur Verfügung gestellt und Kosten übernommen werden, andere hingegen nicht. Gleiches gilt für den Support durch Familienangehörige, Freunde oder Bekannte (Thiele et al., 2019). Um den individuellen Bedarfen gerecht zu werden sowie eine flexible Handhabung zu ermöglichen, sind zeitlich und räumlich flexible Studienmodelle unabdingbar. Nur so können die Teilnehmenden den Spagat zwischen den verschiedenen Bereichen (Beruf, Studium, private Verpflichtungen und Freizeit) meistern. Es folgen einige praktische Maßnahmen, die von den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs hinsichtlich der Organisation des Studiums umgesetzt wurden. Diese beziehen sich auf die Flexibilität des Formats, den Ort und die Zeit der Veranstaltungen, die Verteilung des Arbeitsaufwands sowie die Möglichkeit, das Studium zu unterbrechen bzw. die Studiendauer anzupassen.

Die Angebote im Bund-Länder-Wettbewerb sind überwiegend *in Teilzeit bzw. berufsbegleitend* organisiert. Nur wenige Angebote folgen dem Prinzip eines Vollzeitstudiums. Präsenz- oder Fernstudium spielen ebenfalls eine untergeordnete Rolle. Dagegen hat sich vor allem das Blended-Learning-Format bewährt, welches Präsenz- und Online-Studium kombiniert und sich durch einen hohen Anteil

digitaler Lehr-Lern-Formen auszeichnet (Nickel et al., 2020; Nickel & Thiele, 2020). Dabei kann die konkrete Ausgestaltung, d.h. der Anteil von Präsenz- und Online-Veranstaltungen, variieren (Nickel et al., 2018). Die Präsenzveranstaltungen sollten möglichst außerhalb der an Hochschulen üblichen Seminarzeiten stattfinden, z. B. in Form von Blockveranstaltungen – abends oder am Wochenende (ebd.; Schenker-Wicki, 2015). Auch ist es für die Teilnehmenden hilfreich, wenn die Präsenztermine langfristig bekanntgegeben bzw. gemeinsam abgestimmt werden, sodass die Teilnahme rechtzeitig geplant, koordiniert und in das eigene Umfeld integriert werden kann (Thiele et al., 2019; Rahnfeld & Schiller, 2015). Die verlässliche Einhaltung von Terminen ist ebenfalls relevant (Rahnfeld & Schiller, 2015).

Vorteile des *Blended-Learning-Formats* für heterogene Zielgruppen zeigen sich neben der Orts- und Zeitunabhängigkeit insbesondere durch die Möglichkeit, das Lerntempo und die Vertiefungsmöglichkeiten selbst bestimmen zu können. Wissenslücken können individuell geschlossen oder die behandelten Inhalte bei Interesse weiter vertieft werden. Gleichzeitig erfolgt die Anpassung der Lernphasen an den eigenen Lebensrhythmus, da der Lernzeitpunkt individuell in die eigene Tages- und Wochenstruktur integriert werden kann. Daneben sollen digitale Lehr-Lern-Formate helfen, das Selbstlernen zu strukturieren, die Teilnehmenden zu unterstützen und zu motivieren (Thiele et al., 2019). Weitere Vorteile werden laut Means, Toyama, Murphy und Baki (2013) in der Erreichung von Zielgruppen gesehen, die an traditionellen Präsenzangeboten aufgrund individueller Verpflichtungen nicht teilnehmen können bzw. wollen. Somit wird dem Blended-Learning-Format auch ein Potenzial für die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende beigemessen (Snow, 2016). Lerninhalte können kosteneffizient gesammelt und verteilt werden, während die technologischen Möglichkeiten Unterstützung bei der Förderung der Interaktivität, des sozialen Netzwerkers, der Kollaboration und der gemeinsamen Reflexion bei der Erarbeitung der Lehrinhalte bieten (Means et al., 2013). Neben den genannten Vorteilen gibt es allerdings auch Grenzen, die bei der Gestaltung des Blended-Learning-Formats Beachtung finden sollten (Thiele et al., 2019; Wahl & Walenta, 2018).

Darüber hinaus sind viele der Angebote im Bund-Länder-Wettbewerb so angelegt, dass die *Länge des Studiums frei wählbar* ist. Den Teilnehmenden steht es frei, lediglich einzelne Module zu besuchen oder diese zu einem Studienabschluss zu akkumulieren. Das Studium kann bei Bedarf unterbrochen und je nach zur Verfügung stehender Zeit wiederaufgenommen werden (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015). Dadurch erhalten die Teilnehmenden sowohl formatbezogene bzw. zeitliche Flexibilität als auch inhaltlich-fachlich Flexibilität, da aus den verschiedenen Modulen individuelle und bedarfsgerechte Weiterbildungspfade zusammengestellt werden können (Kahrs, 2018).

4.3 Einbindung der Berufserfahrung

Aus Sicht der Befragten ist die Einbindung der Berufserfahrung der Teilnehmenden von zentraler Bedeutung – einerseits beim Zugang zum Studium durch Verfahren zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen (vgl. Beitrag von Nickel & Thiele [Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“] in diesem Band), andererseits durch die Verzahnung von Theorie und Praxis in den Lehrveranstaltungen (Mörth, Schiller, Cendon, Elsholz & Fritzsche, 2018; Thiele et al., 2019). Die Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung sind aufgrund ihrer beruflichen Erfahrungen und ihrer Ausbildung Praxisexpert*innen. Sie können ihr Wissen ins Studium einbringen, verfügen über ein hohes Maß an (praktischem) Fachwissen und kennen die Probleme aus der Praxis (Lojewski & Schäfer, 2018). Sie haben in der Regel ein berufsauffines Studium gewählt, um sich in diesem Bereich weiterzuqualifizieren, ihr praktisches Handlungswissen mit theoretischem Wissen anzureichern und um Antworten auf Fragestellungen aus der Berufspraxis zu erhalten. Dies geschieht sowohl durch die Wissensvermittlung der Lehrenden als auch im Austausch mit berufserfahrenen Kommiliton*innen (ebd.). Bei Personen mit wenig Berufserfahrung steht hingegen der Wunsch nach Basisinformationen bzw. eine allgemeinere Beschäftigung mit den Themen im Vordergrund. Trotzdem profitieren beide Gruppen durch den Austausch (Thiele et al., 2019).

Um die Berufserfahrung der Teilnehmenden einzubinden, haben die geförderten Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs verschiedene Maßnahmen ergriffen. Beispielsweise wurden die Angebote gemeinsam mit Vertretenden aus den Praxisfeldern entwickelt, Beiräte mit Praxisvertretenden gegründet oder Lehrende aus der Praxis eingebunden (ebd.). Daneben kam in den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten eine spezifische Didaktik zum Einsatz, bei der die Berufserfahrung der Teilnehmenden den zentralen Anknüpfungspunkt darstellt. So sollen – neben der klassischen Lehre – Praxisbezüge hergestellt sowie Reflexionsprozesse angeleitet und begleitet werden (Cendon, 2013). Die Teilnehmenden kommen als Expert*innen ihres Berufsfelds zu Wort, gleichzeitig können Prüfungsleistungen mit der beruflichen Praxis verknüpft sowie Fragen aus der beruflichen Praxis in der Lehre aufgegriffen werden (Lojewski & Schäfer, 2018). Ziel ist, dass die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung sowohl dem Anspruch an Wissenschaftlichkeit als auch dem Berufsfeldbezug gerecht werden (Cendon, 2017; Cendon, Mörth & Pellert, 2016). Die Verbindung von Theorie und Praxis wird dabei als zentrales Ziel für die Entwicklung von wissenschaftlich reflektierten Handlungskompetenzen gesehen (Elsholz, 2016), sodass die Theorie-Praxis-Verzahnung ein zentrales Element der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellt (Cendon & Mörth, 2019). Am häufigsten wurde von den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs die Integration von Praxisbeispielen wie Falldarstellungen/-studien oder die Durchführung von eigenen begleitenden Praxis-/Forschungsprojekten eingesetzt. Danach folgen das Problem-based-Learning, das Work-based-Learning sowie for-

schendes Lernen. Eine eher untergeordnete Rolle spielen Exkursionen/Field-Trips und Portfolios (Nickel et al., 2018, 2019). Außerdem kam ein breit gefächertes Spektrum an Aktivitäten und Formaten zum Einsatz, welches von einer Online-Forschungswerkstatt auf Grundlage des Peer-to-Peer-Prinzips bis hin zu medien-gestützten Lehrkonzepten wie dem Inverted Classroom reicht (Thiele et al., 2019). Die didaktische Gestaltung der Theorie-Praxis-Verzahnung wurde bereits in vielen Studien untersucht (Cendon, Klages & Mörth, 2020; Mörth et al., 2018).

4.4 Berücksichtigung individueller Interessen und Ziele

Wie die Befragungsergebnisse zeigen, besteht bei den Teilnehmenden an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung das Bedürfnis nach Berücksichtigung der individuellen Ziele und Interessen. Divergenzen können auf die unterschiedlichen Motive der Teilnahme zurückgeführt werden. Diese reichen von intrinsischen Motiven, wie persönlicher Verwirklichung (im Beruf), bis hin zu extrinsischen Motiven, etwa der Erreichung von konkreten (Karriere-)Zielen (Jürgens & Zinn, 2015; Knörl & Herdegen, 2017). Weitere Studien zu nicht-traditionellen Studierenden kommen zu dem Ergebnis, dass Personen, die älter als 30 Jahre sind, weniger extrinsisch motiviert sind als jüngere (Wilkesmann, Fischer & Virgillito, 2012). Auch Otto und Kamm (2016) ermittelten, dass bei dieser Personengruppe der Wunsch besteht, vergangene bildungsbiografische Entscheidungen zu korrigieren. Mit der Motivation einhergehend, zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Abschlussorientierung. So wollen einige Teilnehmende einen Abschluss erreichen, andere hingegen nicht (Thiele et al., 2019). Unabhängig von den individuellen Zielen ist die Motivation der Teilnehmenden in den Angeboten hoch und sie studieren sehr zielorientiert (ebd.; Lojewski & Schäfer, 2018). Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Teilnehmenden bei den Veranstaltungen eine hohe Präsenz zeigen und es häufig zu einer schnellen Gruppenbildung kommt. Die Differenzen hinsichtlich der Ziele und Motive können u. a. auf die unterschiedlichen Berufsfelder bzw. Branchen, die Funktionen im Beruf, die Erwerbsbiografien sowie die vorhandenen Kenntnisse und Erfahrungen zurückgeführt werden (Thiele et al., 2019).

Um die individuellen Interessen und Ziele zu berücksichtigen, kommen vonseiten der Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs verschiedene Methoden zum Einsatz. Als zentral hat sich die Bereitstellung von Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten herausgestellt. Dadurch können die Studierenden den eigenen Interessen nachgehen und inhaltliche Studienschwerpunkte setzen. Gleichzeitig eröffnen Wahlmöglichkeiten eine zeitliche Flexibilität, die Module an andere zeitliche Verpflichtungen anzupassen (Buß, Erbsland, Rahn & Pohlenz, 2018; Schwikal et al., 2018). Darüber hinaus werden von den Projekten differenzierte Lehr-Lern-Materialien für die Selbstlernphase zur Verfügung gestellt, in den Lehrveranstaltungen

oder in den Materialien Beispiele aus unterschiedlichen Bereichen genannt sowie eine Individualisierung der Aufgaben vorgenommen.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Heterogenität der Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist stark ausgeprägt, wie ein Blick auf die erreichten Zielgruppen des Bund-Länder-Wettbewerbs zeigt. So sind in den entwickelten und implementierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten sehr häufig Berufstätige, Personen mit Familienpflichten und Bachelorabsolvent*innen vertreten, aber auch Personen mit und ohne schulische HZB, mittlere Führungskräfte, Selbstständige, Masterabsolvent*innen und Berufsrückkehrer*innen wurden vielfach erreicht. Einen geringeren Anteil machen hingegen Studienabbrecher*innen, Arbeitslose und Topmanager*innen aus. Vor dem Hintergrund dieser großen Vielfalt wurde in den zurückliegenden Kapiteln untersucht, ob die Bedürfnisse der im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs erreichten Zielgruppen ebenso heterogen sind. Dazu wurde zunächst ein Blick auf Heterogenitätskriterien im Hochschulkontext geworfen. Als Basis wurde ein Theoriemodell von Wielepp (2013) herangezogen, welches individuelle, soziale und organisationale Faktoren sowie sogenannte Lernvariablen umfasst.

Die empirischen Ergebnisse zum Bund-Länder-Wettbewerb zeigen, dass Unterschiede zwischen den Angebotsteilnehmenden insbesondere hinsichtlich folgender Heterogenitätskriterien bestehen: Alter, Lebensumstände, Bildungsvoraussetzungen und Berufstätigkeit. Hierbei handelt es sich ausschließlich um Heterogenitätskriterien, die nach Wielepp (2013) den individuellen Faktoren (Alter/Generation) sowie den sozialen Faktoren (Lebensform/Familienstand, Elternschaft/Betreuungspflichten, Ausbildung, Berufserfahrung) zuzuordnen sind. Demzufolge ist nur ein sehr kleiner Ausschnitt der von Wielepp skizzierten Heterogenitätsmerkmale von praktischer Relevanz. Ob die weiteren Heterogenitätskriterien, die im Modell von Wielepp angeführt werden, tatsächlich eine untergeordnete Rolle spielen oder ob sie von den Projekten nur nicht erfasst wurden, kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden. Allerdings zeigt ein Blick auf die von den Projekten durchgeführten Befragungen, dass in der Regel nur ausgewählte individuelle, soziale und organisationale Heterogenitätskriterien erhoben werden. Dies korrespondiert mit dem Befund von Bank, Ebbens und Fischer (2011), wonach allgemein nur sehr wenige Merkmale bzw. Kriterien statistisch erfasst werden. Auch in anderen Studien zeigt sich, dass vor dem Hintergrund der Öffnung der Hochschulen nur bestimmte Heterogenitätsdimensionen von besonderem Interesse sind (Middendorff et al., 2017; Wolter & Geffers, 2013) und in der Regel lediglich ausgewählte Kriterien erhoben bzw. betrachtet werden, sodass viele Dimensionen unbeleuchtet bleiben (Wielepp, 2013). Hier besteht somit weiterer Forschungsbedarf.

Anschließend wurden die Bedürfnisse der Teilnehmenden betrachtet, die an den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten partizipieren. Hierbei zeigt sich, dass die Heterogenität der Teilnehmenden mit verschiedenen Bedürfnissen einhergeht und aus Sicht der befragten Projektverantwortlichen insbesondere vier Aspekte von zentraler Bedeutung sind: eine flexible Studienorganisation, individuelle Beratungs- und Unterstützungsangebote, die Einbindung der Berufserfahrung sowie die Berücksichtigung individueller Interessen und Ziele. Diese Bedarfe haben die geförderten Projekte des Bund-Länder-Wettbewerbs bei der Gestaltung der Angebote umfassend berücksichtigt. Um die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben zu ermöglichen, kamen insbesondere zeitlich und räumlich flexible Studienmodelle zum Einsatz. Aufgrund der divergenten Vorqualifikationen, Wissensbestände und Kompetenzen wurden individuelle Beratungs- und Unterstützungsangebote zur Verfügung gestellt. Der Berufserfahrung der Teilnehmenden wurde sowohl durch die Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen als auch durch den Einsatz einer spezifischen Didaktik in der Lehre Rechnung getragen. Um den individuellen Interessen und Zielen gerecht zu werden, kam ein Set von vielfältigen Maßnahmen und Methoden zum Einsatz, etwa durch die Schaffung von Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten. Auf die Frage, inwiefern die Bedürfnisse der Teilnehmenden tatsächlich heterogen sind oder ob vielmehr homogene Bedarfe bestehen, gibt es keine eindeutige Antwort. Einerseits ist die Heterogenität der Teilnehmenden stark ausgeprägt und ihre Bedürfnisse sind vielfältig. Andererseits zeigen die empirischen Ergebnisse, dass nur bestimmte Heterogenitätskriterien von Bedeutung sind, was auch dazu führt, dass nur ausgewählte Aspekte bei der Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote berücksichtigt werden müssen. Gleichzeitig handelt es sich hierbei um Themen, die nicht nur in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Rolle spielen. Auch im grundständigen Studium nimmt die Heterogenität der Studierendenschaft weiter zu (Nickel & Thiele, 2017), sodass in diesem Kontext Handlungsbedarf seitens der Hochschulen besteht.

Literatur

- Bank, Volker; Ebbers, Ilona & Fischer, Andreas (2011). Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung. *Journal of Social Science Education*, 10 (2), 3–13.
- Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline & Otto, Alexander (2016). Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 295–319). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145432>
- Bargel, Tino (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fach-

- hochschulen. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*, 83. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-311709>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2011). *Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/1-runde>
- Buß, Imke; Erbsland, Manfred; Rahn, Peter & Pohlenz, Phillip (Hrsg.). (2018). *Öffnung von Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cendon, Eva (2013). Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In: Eva Cendon, Roswitha Grassl & Ada Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 35–49). Münster: Waxmann.
- Cendon, Eva (2017). Reflexion und reflexives Lernen im Kontext berufsbegleitenden Studierens – Formate und deren Wirksamkeit. In Andrea Schulte, Marion Wadewitz, Magdalena Gercke, Markus Gomille & Hannes Schramm (Hrsg.), *Vom Projekt zum Produkt – wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich Qualifizierte an Hochschulen* (S. 97–110). Detmold: Eusl.
- Cendon, Eva; Klages, Benjamin & Mörth, Anita (2020). *Aspekte von Work-based Learning in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ unter Mitarbeit von Christine Bauhofer, Bernhard Gschrey, Kristin Spröhnle, Kathleen Posvic. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189694>
- Cendon, Eva & Mörth, Anita (2019). Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 40–47. Abgerufen von <https://doi.org/10.4119/zhwb-1175>
- Cendon, Eva; Mörth, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen: Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Dahm, Gunther; Kamm, Caroline; Kerst, Christian; Otto, Alexander & Wolter, André (2018). Ohne Abitur an die Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden. In Imke Buß, Manfred Erbsland, Peter Rahn & Phillip Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen* (S. 157–186). Wiesbaden: Springer VS.
- Elsholz, Uwe (2016). Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen: Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 157–166). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Frommberger, Dietmar (2019). *Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen von <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/wege-zwischen-beruflicher-und-hochschulischer-bildung>
- Gardenswartz, Lee; Cherbosque, Jorge & Rowe, Anita (2008). *Emotional intelligence for managing results in a diverse world. The hard truth about soft skills in the workplace*. Mountain View (CA): Davies-Black.
- Hanft, Anke; Pellert, Ada; Cendon, Eva & Wolter, André (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 von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-193637>
- Hanft, Anke; Zawacki-Richter, Olaf & Gierke, Willi B. (Hrsg.). (2015). *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann. Abgerufen von https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/Hanft_Zawacki-Richter_Gierke_Open_Access.pdf
- Isensee, Fanny & Wolter, Andrä (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 13–23. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156859>
- Jürgens, Alexandra & Zinn, Bernd (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In Uwe Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 35–56). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6004491w>
- Kahrs, Miriam (2018). *Modulbaukästen und flexible Curricula. Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote im Projekt konstruktiv – Ein Werkstattbericht*. Abgerufen von https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/konstruktiv/Materialien/07_Modulbaukaesten_und_flexible_Curricula.pdf
- Kamm, Caroline (2015). Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe. In Johannes Balke, Ulf Banscherus, Aisha Boettcher, Susanne Busch, Marko Glaubitz, Katharina Hardt, Simone Herrlinger, Lita Herzig, Wolfgang Jütte, Kristin Maria Käuper, Caroline Kamm, Sabine Lauber-Pohle, Christopher Marx, Birgit Schulte, Joachim Westerhöfer & Andrä Wolter, *Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung* (S. 35–41). Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129905>
- Kamm, Caroline; Spexard, Anna & Wolter, Andrä (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In Andrä Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 165–196). Münster: Waxmann.
- Knörl, Susann & Herdegen, Susanne (2017). Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Charakterisierung von Motiven und Hindernissen zur Aufnahme akademischer Lernprozesse. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 32–38. Abgerufen von <https://doi.org/10.4119/zhwb-185>
- Leicht-Scholten, Carmen (2009). Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung. In HRK Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Diversität* (S. 8–12). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Lojewski, Johanna & Schäfer, Miriam (2018). Berufstätige Studierende: Herausforderungen und Anforderungen einer heterogenen Gruppe. In Imke Buß, Manfred Erbsland, Peter Rahn & Philipp Pohlentz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen* (S. 187–211). Wiesbaden: Springer VS.
- Means, Barbara; Toyama, Yukie; Murphy, Robert & Baki, Marianne (2013). The effectiveness of online and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115 (3), 1–47.
- Middendorff, Elke; ApolinarSKI, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja & Poskowsky, Jonas (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*

- durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Abgerufen von http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf
- Mörth, Anita; Schiller, Erik; Cendon, Eva; Elsholz, Uwe & Fritzsche, Christin (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157116>
- Nickel, Sigrun & Thiele, Anna-Lena (2017). Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden. In Michael Kriegel, Johanna Lojewski, Miriam Schäfer & Tim Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken* (S. 43–59). Münster: Waxmann. Abgerufen von <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=3691>
- Nickel, Sigrun & Thiele, Anna-Lena (2020). *Aktuelle Entwicklungen in den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde. Projektfortschrittsanalyse 2019: Band 2*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189490>
- Nickel, Sigrun; Reum, Nicolas & Thiele, Anna-Lena (2020). *Wirkungen über die Projektförderung hinaus: Analyse einer Ex-post-Befragung der 1. Wettbewerbsrunde. Projektfortschrittsanalyse 2019: Band 1*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184840>
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2018). *Projektfortschrittsanalyse 2017: Befragungsergebnisse aus der 1. und 2. Wettbewerbsrunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157098>
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2019). *Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166289>
- Otto, Alexander & Kamm, Caroline (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In Andrä Wolter, Ulf Banscheraus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 197–223). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154885>
- Präfler, Sarah (2015). Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In Wolfgang Seitter, Michael Schemmann & Ulrich Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 61–187). Wiesbaden: Springer VS.
- Präfler, Sarah (2017). Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 24–31. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156860>

- Rahnfeld, Romy & Schiller, Jan (2015). Der Zugang nicht-traditionell Studierender zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Erfordernisse an die Didaktik in der Studiengangsentwicklung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37 (1), 26–51. Abgerufen von https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/news_import/1-2015-Rahnfeld-Schiller.pdf
- Schenker-Wicki, Andrea (2015). Flexibilität und Durchlässigkeit als Anforderung an die Studienorganisation. Herausforderungen des Lifelong Learning. In Franziska Bischoff & Bianca Prang (Hrsg.), *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Internationale Impulse für das deutsche Hochschulwesen* (S. 40–45). Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129822>
- Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane & Martens, Thomas (2012). Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichen Lernverhalten. *Paderborner Universitätsreden*, Heft 123. Abgerufen von http://rolf.schulmeister.com/pdfs/zeitlast_pur.pdf
- Schwikal, Anita; Helbig, Anna K. & Bächle, Matthias (2018). Unterschiedliche Lebenssituationen und Bedarfe als Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten – Herausforderungen von jüngeren und älteren Studierenden im Kontrast. In Imke Buß, Manfred Erbsland, Peter Rahn & Philipp Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen* (S. 277–313). Wiesbaden: Springer VS.
- Snow, Kathy (2016). Social justice or status quo? Blended learning in a Western Canadian teacher education program. *Canadian Journal of Learning & Technology*, 42 (3), 1–17. Abgerufen von <https://doi.org/10.21432/T23K8T>
- Teichler, Ulrich & Wolter, Andrä (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 13 (2), 64–80.
- Thiele, Anna-Lena; Nickel, Sigrun & Schrand, Michaela (2019). *Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173037>
- Wahl, Ingrid & Christina Walenta (2018). Mehr Zeit und bessere Vereinbarkeit durch Blended-Learning? Befragungsergebnisse von Studierenden eines berufsbegleitenden Studiengangs. In Imke Buß, Manfred Erbsland, Peter Rahn & Philipp Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen* (S. 233–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Wenning, Norbert (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In Sebastian Boller, Elke Rosowski & Thea Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 21–32). Weinheim: Beltz.
- Wielepp, Franziska (2013). Heterogenität. Herausforderungen der Hochschulbildung im demografischen Wandel. In Peer Pasternack (Hrsg.), *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen* (S. 363–387). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Wiesner, Kim-Maureen (2015). Information und Beratung für Beruflich Qualifizierte an der Schnittstelle zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In Uwe Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 151–162). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6004491w>
- Wilkesmann, Uwe; Fischer, Heike & Virgillito, Alfredo (2012). *Academic motivation of students – the German case*. Discussion Paper Nr. 2-2012. Dortmund: Zentrum für Hochschulbildung – Technische Universität Dortmund. Abgerufen von <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/29393/1/paper%2002-2012.pdf>

- Wolter, André; Dahm, Gunther; Kamm, Caroline; Kerst, Christian & Otto, Alexander (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In Uwe Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6004491w>
- Wolter, André & Geffers, Johannes (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129787>

Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate: der deutsche Hochschulsektor im europäischen Kontext

1 Einleitung

Seit einiger Zeit lässt sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland ein relativer Bedeutungsverlust von umfassenden Studiengangformaten und eine gleichzeitig stattfindende Zunahme kürzerer Weiterbildungsformate beobachten (Reum, Nickel & Schrand, 2020). Auch in den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist dieser Trend sichtbar geworden (vgl. Beitrag von Nickel & Thiele [Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“] in diesem Band). Vor diesem Hintergrund will der vorliegende Beitrag den Blick über Deutschland hinaus richten. Die internationale Perspektive ist in einem gemeinsamen Hochschulraum, der im Rahmen der Bologna-Prozesse auch die wissenschaftliche Weiterbildung berührt, von hoher Relevanz (Faulstich, Graeßner & Schäfer, 2008). Begriffe wie Modularisierung und Flexibilisierung von Studienangeboten sind im Rahmen der Bologna-Prozesse zentral geworden (Holzer & Jütte, 2007). Dies führte bislang zu einigen europäischen Initiativen für kurze Weiterbildungsformate, im weiteren Verlauf Kurzformate genannt, die auch auf nationaler Ebene von Bedeutung sind.

Zugleich besteht in den europäischen Ländern weiterhin eine große Heterogenität in der Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung und speziell dabei, wie Kurzformate strukturiert und umgesetzt werden. Die nähere Betrachtung ihrer Systematisierung, Verankerung und Finanzierung kann dabei helfen, Entwicklungen in Deutschland einzuordnen und auf Gestaltungsmöglichkeiten hinzuweisen. Dies bietet Anregungen für die Entwicklung der Kurzformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland, obwohl die Unterschiedlichkeit der nationalen Systeme die Möglichkeit eines direkten Vergleichs einschränkt.

Das Ziel dieses Beitrags ist, mittels internationaler Fachliteratur und Sekundärdaten zu zeigen, wie sich europäische Initiativen und die wissenschaftliche Weiterbildung in drei europäischen Ländern mit Kurzformaten beschäftigen und sie gestalten. Als Fallbeispiele wurden drei Länder ausgewählt, die die Spannweite an Möglichkeiten verdeutlichen, mit denen Kurzformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb Europas organisiert werden. Die Auswahl fiel dabei auf die Schweiz aufgrund der dort relativ starken Strukturierung der wissenschaftlichen Weiterbildung, Großbritannien mit seiner weniger strikten Trennung von wissenschaftlicher Weiterbildung und grundständiger Hochschullehre sowie Finnland, dessen Weiterbildungssystem international dank seiner Flexibilität her-

vorsticht. Dabei wird auf die internationalen Unterschiede sowie auf mögliche Anregungen für die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland hingewiesen.

In Kapitel 2 erfolgt zunächst eine Begriffsbestimmung von Kurzformaten, gefolgt von einem kurzen Überblick über die Hintergründe für deren Entwicklung und ihre Strukturierung im deutschen Bildungssystem. In Kapitel 3 wird dann zur Einordnung der internationalen Perspektive die Entwicklung von Kurzformaten als Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland auf Basis der empirischen Daten der Projektfortschrittsanalysen (PFA) und einer deutschlandweiten Befragung beleuchtet, um die Relevanz des Themas empirisch herauszustellen. Kapitel 4 befasst sich mit ausgewählten europäischen Initiativen, die die Entwicklung, Transparenz und Strukturierung von Kurzformaten zum Ziel haben. In Kapitel 5 werden Kurzformate in drei Länderbeispielen auf Basis nationaler Sekundärliteratur und -daten detaillierter betrachtet und hinsichtlich ihrer Ausgestaltung beschrieben. Kapitel 6 fasst die Betrachtungen zusammen und greift Aspekte auf, die für die Entwicklung von Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland besonders relevant erscheinen.

2 Begriffsbestimmung und Diskussion

Die Öffnung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Zielgruppen, die im Rahmen der Hochschulbildung bis dato keine zentrale Rolle spielten, gehörte zu den wesentlichen Zielen des Bund-Länder-Wettbewerbs (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz [GWK], 2010) und impliziert die Entwicklung und Erprobung von adäquat zugeschnittenen Angebotsformaten (Banscherus & Wolter, 2016). Der Umgang mit den sehr heterogenen Bedürfnissen dieser Zielgruppen stellte ein entsprechend wichtiges Handlungsfeld für die Förderprojekte dar (Thiele, Nickel & Schrand, 2019). Insbesondere Berufstätigen, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, kommt eine punktuelle Weiterqualifizierung oft eher entgegen als mehrsemestrige Studiengänge. Doch über alle Unterschiedlichkeit hinweg fragen diese neuen Zielgruppen aufgrund knapper Zeitbudgets vor allem Angebote nach, die ein hohes Maß an Flexibilität ermöglichen. Daher sind inzwischen viele berufsbegleitende Studiengänge mittels kleinerer Zertifikatsangebote in Module unterteilt, die je nach Bedarf und zeitlichen Möglichkeiten genutzt und angerechnet werden können (Reum et al., 2020).

Kurzformate umfassen einzelne Zertifikatskurse und Zertifikatsprogramme mit mehreren inhaltlich aufeinander abgestimmten Modulen. In den PFA des Bund-Länder-Wettbewerbs werden Kurzformate in erster Linie anhand ihres zeitlichen Umfangs auf Angebote mit einer Spanne zwischen sechs und 60 Leistungspunkten (LP) nach ECTS eingegrenzt (Nickel, Schulz & Thiele, 2019; Nickel & Thiele, 2020). Die Teilnahme an Kurzformaten führt üblicherweise zu Nachweisen oder Zertifikaten, die nicht als Abschlüsse im Deutschen Qualifikationsrahmen verortet sind (Behringer & Schönfeld, 2014).

Kurzformate erhalten vonseiten der Hochschulen eine Vielzahl von Bezeichnungen, was zu einer gewissen Intransparenz führt (Wolter, 2016). So sind beispielsweise auch die Weiterbildungszertifikate *Certificate of Advanced Studies* (CAS) sowie *Diploma of Advanced Studies* (DAS), deren Ursprünge in der Schweiz liegen, mittlerweile insbesondere im süddeutschen Raum verbreitet (Zimmermann, 2019). Da die wissenschaftliche Weiterbildung, anders als der grundständige Studienbereich, weniger reglementiert und zudem marktorientiert organisiert ist, erfolgt die Wahl der Bezeichnungen oftmals eher aufgrund marktwirtschaftlicher sowie zielgruppenorientierter Überlegungen und sie sind daher für Außenstehende und Studieninteressierte teils schwer nachzuvollziehen und systematisch einzuordnen (Nickel & Reum, 2019). Daher wird in Deutschland aktuell über die Bezeichnungen und Strukturen von Zertifikatsangeboten diskutiert (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. [DGWF], 2018; Nickel & Reum, 2019).

3 Empirische Entwicklung von Kurzformaten in Deutschland

Im Verlauf des Bund-Länder-Wettbewerbs zeigt sich, dass Zertifikatskurse und -programme sowie CAS und DAS den überwiegenden Anteil der entwickelten Angebote ausmachen (58,4 Prozent in der 2. Wettbewerbsrunde), während der Anteil der Studiengänge auf Bachelor- und Masterniveau im Vergleich dazu deutlich geringer ist (13,9 Prozent in der 2. Wettbewerbsrunde) (vgl. Beitrag von Nickel & Thiele [Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“] in diesem Band).

Um zu überprüfen, ob es sich dabei um eine wettbewerbsspezifische Entwicklung handelt, hat die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs eine deutschlandweite Befragung zum Thema Kurzformate durchgeführt. Dabei wurden unter anderem die Angebotsportfolios von wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen erhoben, die als Mitglieder im Verzeichnis der DGWF geführt werden (Stand Januar 2019). Die onlinegestützte Befragung fand im Frühjahr 2019 statt, die Fragen bezogen sich auf das Jahr 2018. Insgesamt wurden 152 Personen angeschrieben, die als Leitende von Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland recherchiert worden sind. Die Rücklaufquote betrug 51,3 Prozent. Diese Daten geben einen in Deutschland wertvollen Überblick über die gesamte Angebotssituation der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgrund der Tatsache, dass Zertifikatskurse nicht zentral erhoben und statistisch erfasst werden. Die Anteile der Angebotstypen im Portfolio wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen im Jahr 2018 sind in der folgenden Abbildung 1 dargestellt.

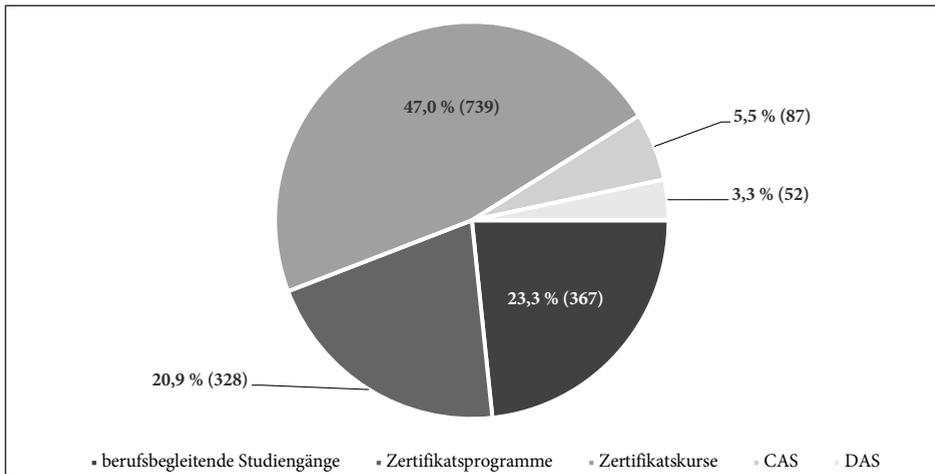


Abbildung 1: Angebotstypen im Portfolio wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland

Quelle: Online-Befragung CHE Centrum für Hochschulentwicklung 2019

N = 1.573 Angebote; Anteilswerte in Prozent und absoluten Zahlen

Frageformulierung: „Wie viele der jeweiligen Angebote wurden im Jahr 2018 an Ihrer Einrichtung angeboten?“

Dabei ist ersichtlich, dass die berufsbegleitenden Studiengänge nur einen Anteil von 23,3 Prozent am Gesamtportfolio der betrachteten Einrichtungen ausmachen. Damit fallen sie deutlich hinter den Zertifikatskursen mit 47 Prozent zurück und liegen nur knapp vor den Zertifikatsprogrammen mit 20,9 Prozent. Immerhin 8,8 Prozent der Angebote sind bereits den neuen Zertifikatstypen CAS und DAS zuzurechnen. Damit sind die Anteile der Zertifikatsangebote deutlich größer als die der abschlussbezogenen Studiengangsformate. Beim Vergleich der Beobachtungen aus den PFA des Bund-Länder-Wettbewerbs mit der deutschlandweiten Befragung wird offensichtlich, dass die Bedeutung von Kurzformaten nicht wesentlich differiert. Es scheint sich bei der großen Bedeutung kürzerer Angebotsformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung also nicht um ein spezifisches Phänomen des Bund-Länder-Wettbewerbs zu handeln (Reum et al., 2020).

4 Europäische Initiativen zu Kurzformaten

Im europäischen Hochschulraum, der mit den Bologna-Erklärungen für die europäischen Staaten innerhalb und außerhalb der europäischen Union geschaffen worden ist, sind Kurzformate als Thema in der wissenschaftlichen Weiterbildung präsent. Von unterschiedlichen Organisationen gefördert und auf verschiedenen nationalen und supranationalen Ebenen wird in Projekten und an Hochschulen an der Definition, Strukturierung und praktischen Anwendbarkeit dieser Formate gearbeitet. An dieser Stelle sollen mit einigen ausgewählten Projektbeispielen

internationale Entwicklungen skizziert werden, da eine umfassende Bestandsaufnahme nicht möglich ist. Die vorgestellten Beispiele sind dabei besonders interessant vor dem Hintergrund der deutschen Diskussionen um Kurzformate. Die im Folgenden näher beschriebenen Projekte *Moonlite* und *European Short Learning Programmes* (E-SLP) etwa versuchen international mehr Transparenz und Struktur für Kurzformate zu schaffen. Bei der Etablierung von *Alternative Digital Credentials* geht es dagegen im Kern darum, im europäischen Hochschulraum und darüber hinaus die Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von kurzen Lerneinheiten zu verbessern. Dabei wird sich auf einen international bedeutsamen kompetenzorientierten Ansatz der (Weiter-)Bildung gestützt.

Das von der Europäischen Union geförderte Projekt *Moonlite* greift Kurzformate als *Short Learning Programmes* (SLP) auf. Diese SLP ermöglichen kürzere und flexiblere Studiendauern, die zu Zertifikaten führen und sich modular zu Studienabschlüssen kombinieren lassen (Moonlite, 2020). Das Ziel der Projektpartner besteht darin, neuen Zielgruppen höhere Bildung zugänglich zu machen und die zeitlichen und organisatorischen Bedürfnisse von berufsbegleitend Studierenden zu erfüllen. Besonders im Blickpunkt des Projekts sind benachteiligte Studierende. Die SLP sollen dabei mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) kompatibel sein und von den nationalen Gesetzgebern strukturiert in die höhere Bildung integriert werden. Es zeigt sich hier, dass SLP besonders als *Massive Open Online Courses* (MOOCs) konzipiert werden. Das Thema digitaler Lernformate in der Diskussion um Kurzformate wird dabei auch vom europäischen Verband der Fernhochschulen (European Association of Distance Teaching Universities, EADTU) vorangetrieben. Diese Organisation mit über 200 Mitgliedshochschulen fördert eine offene, flexible und online-basierte Hochschulbildung (European Association of Distance Teaching Universities [EADTU], 2020). Die EADTU beteiligt sich zudem am europäischen E-SLP Project, das diese Programme genauer definiert. E-SLP sind demnach im EQF auf den Ebenen fünf bis acht verortet und umfassen mit fünf bis 30 LP nach ECTS einen Lernumfang, der auch in Deutschland und im Bund-Länder-Wettbewerb den Kurzformaten zugeordnet wird. Sie sollen als Teile von Studiengängen anerkannt werden und eine entsprechende Akkreditierung und Qualitätssicherung erfahren (European Short Learning Project [ESLP Project], 2020). Das Ziel ist, E-SLP als Pilotformate mit Lerneinheiten zwischen kompletten Studiengängen und einzelnen Modulen international zu etablieren. Sie sollen flexibel, skalierbar, arbeitsbezogen und zugänglich für heterogene Zielgruppen sein (ESLP Project, 2018). Somit finden in diesen Projekten bereits der Versuch einer einheitlicheren Strukturierung von Kurzformaten sowie ein klarer Bezug auf europäische Richtlinien statt. Das E-SLP Project fasst diese Programme dabei breiter und beschränkt sich nicht vornehmlich auf MOOCs, auch wenn dem Online-Lernen von den beteiligten Fernhochschulen weiterhin die größte Bedeutung beigemessen wird.

Neben den SLP taucht international der Begriff der *Microcredentials* auf. Der Großteil der international angebotenen Online-Kurse und MOOCs an Hochschulen beinhaltet bereits solche Zertifikatsangebote, die ein oder mehrere Module umfassen können (Pickard, 2018). Problematisch sind auch hier die große Spannweite an Angeboten und deren mangelhafte Standardisierung. Sie unterscheiden sich hinsichtlich Zeitaufwand, Kosten und Niveau teilweise erheblich voneinander. Gefordert wird daher von den Anbietern, hier größere Konsistenz zu schaffen, um Teilnehmenden und Anbietenden eine bessere Transparenz bezüglich der erlangten Qualifikationen zu bieten. Es ist somit bislang sehr schwierig, die unterschiedlichen *Microcredentials* miteinander zu vergleichen. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der *Alternative Digital Credentials* (ADC) des *International Council for Open and Distance Education* zu nennen (International Council for Open and Distance Education [ICDE], 2019). Bei dieser Initiative geht es um eine internationale, kompetenzorientierte Betrachtung von Lernergebnissen, ihre Zertifizierung und ihren Nachweis gegenüber Arbeitgebenden. ADC enthalten online-basierte Kompetenznachweise (Referenzen), die unter der Kontrolle der Nutzenden digital betreut, verwaltet und vorgezeigt werden können (Hickey, 2017). Sie sollen damit direkter als klassische Zeugnisse und Zertifikate eine Verknüpfung zwischen den vorhandenen Kompetenzen einer Person und den konkreten Kompetenzanforderungen einer Arbeitsstelle ermöglichen. Begründet wird die Einführung von ADC mit der international gestiegenen Nachfrage nach kürzeren und arbeitsrelevanteren Lernphasen sowie dem rasanten Anstieg an online-basierten Lernangeboten an Hochschulen, die eine Zertifizierung und anerkannte Distribution der Lernergebnisse nötig machen. Beide Konzepte, *Microcredentials* und ADC, sind auch im US-amerikanischen und australischen Hochschulsektor verbreitet. 2016 nutzten 25 Prozent der US-amerikanischen Hochschulen ADC und 30 Prozent der erwachsenen US-Amerikaner waren im Besitz von alternativen Referenzen (Matkin, 2018). Die weltweiten Entwicklungen nehmen hier wiederum Einfluss auf die europäische Bildungslandschaft.

Ein gerade im Kontext von ADC wichtiges Konzept ist der *kompetenzorientierte Ansatz* in der (Hochschul-)Bildung. Dieser ist, wie vom ADC-Konzept betont, auch für Kurzformate von großer Bedeutung. Im Rahmen des Bologna-Prozesses findet eine zunehmende Hinwendung zur Kompetenzorientierung bereits seit Längerem statt und Bildungsansätze werden zunehmend unter Kompetenzgesichtspunkten formuliert (Leoni, 2014). Kompetenzorientierte Bildung ist auf Lernende und ihre konkreten Fähigkeiten zentriert anstatt auf Lernprogramme, die Eingangsgrößen für die Erlangung von Kompetenz sein können. Die Entwicklung von Lehrplänen orientiert sich daher an Lernergebnissen. Dieser Ansatz erfordert Instrumente, die das Sammeln, Bewerten und Präsentieren von Kompetenzen ermöglichen (Rieckmann & Hericks, 2016). Diese Aufgabe, die von den ADC international erfüllt werden soll, ist daher auch besonders für die stark praxisorientierten Kurzformate in Deutschland relevant, die, anders als Studien-

gänge, nicht durch formale Abschlüsse definiert werden, sondern in der Regel einzelne berufsbezogene Kompetenzen vermitteln, die von Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden eingeschätzt und bewertet werden müssen.

5 Vertiefte Länderbeispiele aus dem europäischen Hochschulraum

An dieser Stelle wird beispielhaft auf die wissenschaftliche Weiterbildung in drei europäischen Ländern eingegangen: die Schweiz, Großbritannien und Finnland. Der Fokus liegt dabei auf der Stellung von Kurzformaten, ihrer Verankerung im gesamten Weiterbildungssystem, ihrer Zugänglichkeit, Finanzierung und Strukturierung. Auf Basis der verfügbaren sekundärstatistischen Quellen werden zudem Hinweise zur Stellung und Bedeutung von Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung der jeweiligen Länder gegeben. Dabei kann aber nicht der Anspruch erhoben werden, eine umfassende Beschreibung der sehr heterogenen wissenschaftlichen Weiterbildungslandschaften in den drei Beispielländern zu erstellen. Auch ist die nationale Datenverfügbarkeit zu Kurzformaten aufgrund der unterschiedlich ausgeprägten statistischen Erfassung von Zertifikatsangeboten lückenhaft. Zudem erfolgt die Datenerfassung auf Basis unterschiedlicher definitorischer Abgrenzungen und ist daher nicht direkt miteinander bzw. mit den vorgestellten Ergebnissen aus Deutschland und dem Bund-Länder-Wettbewerb vergleichbar. Das Ziel ist, einen Eindruck von der Stellung von Kurzformaten und ihrer Spannweite in den Beispielländern zu bekommen sowie Hinweise auf ihre Bedeutung und mögliche Ansatzpunkte für den deutschen Kontext aufzuzeigen.

5.1 Schweiz

Während die Debatte um eine Systematik der kurzen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote in Deutschland begonnen hat, sind in der Schweiz seit zwei Jahrzehnten einheitliche Bezeichnungen und Standardisierungen für die dortige wissenschaftliche Weiterbildung etabliert (Zimmermann, 2019). Sie wird in den Zertifikaten CAS (mindestens zehn LP nach ECTS), DAS (mindestens 30 LP) sowie MAS (mindestens 60 LP) angeboten (Fischer, 2017). Die Hochschulen haben daneben auch zahlreiche kürzere, nicht zertifizierte Weiterbildungskurse sowie MOOCs und primär auf Unternehmen zugeschnittene Programme im Angebot (Schläfli & Sgier, 2018). Der Master of Advanced Studies (MAS) ist der höchste Abschluss der drei Formate und führt im Gegensatz zum CAS und DAS zu einem akademischen Grad. Dieser ist aber nicht mit dem Weiterbildungsmaster in Deutschland gleichzusetzen und muss gesondert gekennzeichnet werden. Die CAS und DAS können dabei Teilabschlüsse eines MAS-Studiums sein (Zimmermann, 2019; Schläfli & Sgier, 2018). Wie sich die Weiterbildungsformate zahlenmäßig verteilen, ist mangels statistischer Erfassung nicht genau bekannt. Nach

einer Schätzung der Handelszeitung aus dem Jahr 2013 wurden jedoch etwa 1.300 CAS, 262 DAS und 415 MAS in der Schweiz angeboten (Schläfli & Sgier, 2018). Diese Zahlen verdeutlichen den hohen Stellenwert von Kurzformaten in der Schweiz. Im Gegensatz zu den CAS- und DAS-Abschlüssen werden die MAS-Abschlüsse seit 2005 in der nationalen Bildungsstatistik erfasst. Absolvierten 2005 noch ca. 3.000 Personen ein MAS-Studium, verfügten im Jahr 2017 insgesamt 52.549 Personen über diesen Abschluss (Zimmermann, 2019; Fischer, 2017).

Die Entwicklung der CAS-, DAS- und MAS-Formate war indessen ein längerer Prozess, der bis in das Jahr 1998 zurückgeht, als sich die *Arbeitsgruppe Weiterbildungsstellen* der Schweizer Universitäten mit Unterstützung der damaligen Schweizerischen Hochschulkonferenz um eine konkrete Struktur für die Hochschulweiterbildung bemühte (Zimmermann, 2019). Die Durchsetzung und immer stärkere nationale Vereinheitlichung der Weiterbildungsformate in den darauffolgenden 20 Jahren geht dabei in erster Linie auf den Kooperationsverbund *Swissuni* zurück, einem von 14 Universitäten getragenen Verein, der eng mit hochschulpolitischen Vereinigungen kooperiert (Nickel & Reum, 2019). 2001 schlug der Kooperationsverbund ein mehrstufiges wissenschaftliches Weiterbildungssystem vor, auf welches sich in den Folgejahren alle Schweizer Universitäten ausrichteten (Zimmermann, 2019). Im November 2009 wurde dieses mehrstufige Modell schließlich im *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich* verankert und durch die drei Rektorenkonferenzen der Schweizer Universitäten (Conférence des Recteurs des Universités Suisses [CRUS]), der Fachhochschulen (Konferenz der Fachhochschulen der Schweiz [KFH]) und der Pädagogischen Hochschulen (Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques [COHEP]) verabschiedet (CRUS, KFH & COHEP, 2011). Wie in Deutschland werden die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Schweiz kostendeckend finanziert (Schläfli & Sgier, 2018).

Ein weiterer zentraler Aspekt der Weiterbildungsstruktur neben der Etablierung der Formate im nationalen Qualifikationsrahmen ist die Qualitätssicherung. Seit 1996 existieren in der Schweiz allgemeingültige Qualitätsgrundsätze in der wissenschaftlichen Weiterbildung, auf die sich sämtliche Universitäten verpflichtet haben (Fischer, 2017). Daran anknüpfend erarbeitete der Verbund *Swissuni* in Kooperation mit dem *Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen* im Jahr 2009 *Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung*, an denen sich die wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz seitdem orientiert (Swissuni, 2009).

Die wissenschaftliche Weiterbildung in der Schweiz ist dank der Standardisierung der Formate relativ klar strukturiert. Das System von CAS, DAS und MAS besitzt eine Signalfunktion und bietet Anbietenden, Weiterbildungsinteressierten und Arbeitgebenden einen Orientierungsrahmen, indem es im Weiterbildungsmarkt der Schweiz Mindeststandards setzt. Es konstituiert sich dabei nicht durch die zentrale Gesetzgebung oder den Qualifikationsrahmen des formalen Bil-

dungssystems, sondern in erster Linie durch Selbststeuerung der Hochschulen und hochschulpolitischer Organe. Dagegen findet die Öffnung der Hochschulbildung für heterogene Zielgruppen in der Schweiz bei Weitem nicht in dem Maße statt wie in Deutschland. Die wissenschaftliche Weiterbildung der Schweiz ist ein schwer zugängliches, relativ geschlossenes System, welches in erster Linie Personen mit Hochschulabschluss und mehrjähriger Berufserfahrung vorbehalten ist. Die anteilig größte Bedeutung haben dabei die kurzen CAS.

5.2 Vereinigtes Königreich

Das Vereinigte Königreich steht exemplarisch für eine sehr heterogene Weiterbildungslandschaft (Hanft & Knust, 2007). Für die wissenschaftliche Weiterbildung existieren dabei weder allgemeine politische Richtlinien noch spezifische gesetzliche Grundlagen, was ähnlich wie in Deutschland für Intransparenz im Weiterbildungssystem sorgt (Weiland, 2006a). Es besteht auch keine allgemein verbreitete Organisationsstruktur für die Verankerung der Weiterbildung an Hochschulen, doch sind an den meisten Hochschulen *Continuing Education Departments* ansässig, die sich auf entsprechende Angebote spezialisieren (Eurydice, 2019a). Wie die grundständige Lehre folgt auch die wissenschaftliche Weiterbildung im Vereinigten Königreich einer marktwirtschaftlichen Logik. Anders als in Deutschland besteht dabei kein systematischer Unterschied zwischen diesen beiden Bereichen und in der Regel existiert zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und grundständiger Lehre keine Trennung (Geldermann & Schade, 2009). Auch gibt es keine gesonderte und einheitliche Qualitätssicherung oder Strukturierung der Angebote (Eurydice, 2019a). Durch den modularen Aufbau der Curricula wird aber zugleich eine große Flexibilität erreicht, innerhalb derer die Continuing Education Departments ihre Angebote entwickeln und Zielgruppen festlegen. Oftmals handelt es sich dabei nicht um Angebote, die speziell oder ausschließlich der wissenschaftlichen Weiterbildung zugerechnet werden. Ältere und jüngere Studierende müssen sich aufeinander einstellen bzw. jeweils Einrichtungen aufsuchen, die für sich bestimmte Zielgruppen definiert haben. Die amtlichen Statistiken unterscheiden im Allgemeinen auch nicht zwischen Studierenden, die Weiterbildung nutzen, und grundständig Studierenden (Geldermann & Schade, 2007).

Folglich unterscheiden sich auch die Finanzierungsstrukturen nicht. Beide Bereiche finanzieren sich zum Teil aus Teilnahmegebühren. Die öffentliche Finanzierung spielt als Grundbudget neben Studiengebühren, also anders als in Deutschland, auch für die wissenschaftliche Weiterbildung eine Rolle, wenn sie in Form von anrechenbaren allgemeinen Veranstaltungen wahrgenommen wird. Anders ist dies nur bei nicht abschlussbezogenen kurzen Lehrformaten, die der unmittelbaren beruflichen Weiterqualifizierung dienen und die, wie in Deutschland, vollkostenfinanziert werden. In der Regel übernehmen dabei Unternehmen,

Stipendien oder öffentliche Träger die anfallenden Gebühren (Geldermann & Schade, 2007).

Hinsichtlich der anbietenden Hochschulen bemühen sich gerade jüngere Universitäten um ältere und benachteiligte Studierende als Zielgruppen. Sie versuchen, in ihren Angeboten eine größere zeitliche und organisatorische Flexibilität zu ermöglichen und mit dieser Nachfrage- und Zielgruppenorientierung den individuellen Bedürfnissen zu entsprechen (Geldermann & Schade, 2007). Die Einrichtungen haben dabei eine relativ große Autonomie, die nur durch die Richtlinien zur Vergabe staatlicher Mittel und die staatliche Qualitätssicherung beschränkt wird. Zu den größten Einrichtungen, in deren Profil die wissenschaftliche Weiterbildung eine wichtige Rolle spielt, gehört die *Open University*. Sie spricht insbesondere Zielgruppen an, die sonst keine Hochschulbildung erlangen können und erlaubt es etwa berufstätigen Erwachsenen, ohne Zugangsvoraussetzungen zu studieren. Die Abschlüsse der Open University werden als vollwertige Hochschulqualifikationen anerkannt. Zusätzlich wird eine Vielzahl von Zertifikaten angeboten (Wilkesmann & Schmitt, 2017). Fast alle Studierenden nehmen in Teilzeit und parallel zu einer Beschäftigung an den Online-Lernangeboten teil.

Die Hochschulbildung im Vereinigten Königreich kennt eine ganze Reihe von Abschlüssen unterhalb des Bachelors (*Short-cycle Higher Education*). Diese ermöglichen es Erwachsenen, ein Studium flexibel zu absolvieren oder zu verkürzen (Eurydice, 2019a). Diese kürzeren Abschlüsse haben meist einen Umfang von zwei bis vier Semestern, sind in Teilzeit studierbar und werden oft, aber nicht ausschließlich, zur Weiterbildung genutzt. Daneben gibt es Angebote für die breitere Öffentlichkeit, die meist mehrere Wochen dauern und von einer großen Anzahl von privaten und öffentlichen Bildungsträgern angeboten werden (ebd.). Besonders zu erwähnen sind hier die *Short Courses*, die meist für spezielle Berufsgruppen konzipiert und zur gezielten beruflichen Weiterbildung genutzt werden. Sie dauern meist etwa acht Wochen (Geldermann & Schade, 2007). Die Bedeutung dieser Short Courses ist dabei ansteigend, wobei sie nicht in der amtlichen Statistik geführt werden. Die kürzere Short-cycle Higher Education dagegen machte 2017 im Bachelorbereich etwa 15 Prozent aller erlangten Abschlüsse aus, wobei es sich dabei, wie ausgeführt, nicht notwendigerweise um Angebote zum Zweck der wissenschaftlichen Weiterbildung handeln muss (Higher Education Statistics Agency [HESA], 2019).

Das Vereinigte Königreich zeichnet sich durch große Heterogenität, aber auch Flexibilität in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus. Durch die fehlenden regulatorischen Unterschiede zur grundständigen Lehre gelten dabei in beiden Bereichen auch die gleichen marktwirtschaftlichen Finanzierungsregeln. Zugleich ist die wissenschaftliche Weiterbildung dadurch sehr offen für heterogene Zielgruppen, die besonders von einzelnen Bildungseinrichtungen wie der Open University angesprochen werden. Neben abschlussbezogenen Angeboten unter-

halb des Bachelors haben Kurzformate als Short Courses zur gezielten beruflichen Weiterqualifizierung eine große Bedeutung.

5.3 Finnland

In der finnischen Weiterbildung existieren vielfältige und flexible Angebote, die es älteren Studierenden ermöglichen, sich ihren jeweiligen Lebensumständen entsprechend weiterzubilden (Weiland, 2006b). Für die hohe Chancengleichheit im finnischen Bildungssystem spielt die wissenschaftliche Weiterbildung eine wichtige Rolle (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD], 2013). Sie ist schon seit Längerem als Kernaufgabe der Hochschulen etabliert und wird durch die gesetzlich vorgeschriebene Förderung des lebenslangen Lernens betont.

Das gesamte Weiterbildungssystem in Finnland zeichnet sich vor allem durch seine große Flexibilität und Kohärenz aus. Berufliche und höhere Bildung sind eng miteinander verwoben und somit ist auch in der Weiterbildung die Anrechenbarkeit vorhandener Kompetenzen und Qualifikationen aus beiden Bereichen durch gemeinsame Qualifikationsrahmen und Qualitätsstandards sehr hoch. Die wissenschaftliche Weiterbildung in Finnland hat dabei zwei Säulen: *Open University Education* für alle Altersgruppen und ohne Teilnahmebeschränkungen sowie *Continuing Education* mit unterschiedlich langen Angeboten, die sich meist an arbeitslose und berufstätige Personen mit Hochschulabschluss richten (European Association for the Education of Adults [EAEA], 2011). Hinsichtlich der Gestaltung der Angebote haben die Hochschulen große Spielräume, da keine spezifische gesetzliche Regelung bezüglich Organisation und Angebotsform existiert. Doch nicht nur grundständige Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung sind eng verzahnt, auch berufliche und höhere Bildung weisen viele Schnittstellen auf und sind darüber hinaus in einem Ministerium vereint. Hervorzuheben ist dabei die Kompetenzorientierung im finnischen Bildungssystem, die auch Auswirkungen auf die wissenschaftliche Weiterbildung hat. Sie ermöglicht die umfangreiche Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen aus unterschiedlichen Quellen im Arbeits- und Bildungskontext und ist ein wichtiger Faktor für die Flexibilität der wissenschaftlichen Weiterbildung (Eurydice, 2019b).

Während die abschlussbezogene Weiterbildung in Finnland als Teil der formalen Bildung wie die grundständige Lehre staatlich finanziert wird, fallen für den Rest der Angebote Gebühren an (Zawacki-Richter & Reith, 2007). Die kurzen, vielfach berufsbezogenen Weiterbildungskurse an Hochschulen sind daher zu meist durch die Teilnehmenden bzw. die Arbeitgebenden finanziert, werden aber gerade für benachteiligte Bevölkerungsgruppen und zur Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit öffentlich gefördert (EAEA, 2011). Etwa ein Viertel der staatlichen Ausgaben für die Erwachsenenbildung geht an Hochschulen (Eurydice, 2019b). Die Einnahmen aus der wissenschaftlichen Weiterbildung machen damit einen

großen Teil der Drittmiteinnahmen der Universitäten aus. Die Qualitätssicherung der Angebote erfolgt in Finnland durch das unabhängige *Education Evaluation Centre* (Finnish Education Evaluation Centre [FINEEC], 2020). Es wird vom Bildungsministerium finanziert und ist verantwortlich für die Evaluation der finnischen Bildungsprogramme von frühkindlicher Bildung bis hin zur Hochschulbildung einschließlich der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung (OECD, 2013).

In der finnischen Weiterbildung bilden Hochschulen mit ihren in den 1970er-Jahren umfassend aufgebauten Einrichtungen zur Erwachsenenbildung (*Continuing Education Centres*) sowie den *Open Universities* einen wichtigen Baustein (EAEA, 2011). Wie in Deutschland engagieren sich die in den 1990er-Jahren gegründeten Fachhochschulen mit eigenen Abschlussgraden besonders stark in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Aber auch an sämtlichen Universitäten gibt es *Centres for Continuing Education* (CCE), die als dienstleistungsorientierte Kompetenzzentren dienen (Zawacki-Richter & Reith, 2007).

Zu den Angeboten zählt neben solchen, die zu hochschulischen Abschlüssen führen, auch eine große Zahl kurzer Angebote, die üblicherweise mit Zertifikaten abgeschlossen werden. Die formale Weiterbildung ermöglicht Abschlüsse auf verschiedenen Kompetenzstufen im nationalen Qualifikationsrahmen. Die nicht formale Bildung umfasst ein breites Spektrum an Angeboten, die keine formalen Abschlüsse beinhalten, aber vielfach zertifiziert werden. Im Jahr 2015 betrug die Anzahl der Teilnehmenden an Universitäten in abschlussbezogenen Formaten etwa 30.000, während es in den nicht abschlussbezogenen Kurzformaten etwa 75.000 waren. Zudem hat sich seit 2010 die Anzahl der Teilnehmenden an abschlussbezogenen Formaten kaum geändert, während die Zahl der Teilnehmenden an Kurzformaten bis 2015 deutlich angestiegen ist (Ministry of Education and Culture, 2020). Kurzformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung haben in Finnland daher wachsende Bedeutung.

Zusammenfassend zeichnet sich Finnland besonders durch strikte Kompetenzorientierung und eine damit verbundene Flexibilität im Weiterbildungsbereich aus. Die Weiterbildung umfasst nicht nur die hochschulische, sondern auch die berufliche Bildung und berücksichtigt Kompetenzen, die im Arbeitskontext erworben worden sind. Sie ist dadurch sehr offen für heterogene Zielgruppen.

6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Wie gezeigt werden konnte, sind Kurzformate nicht nur im Bund-Länder-Wettbewerb, sondern auch auf europäischer Ebene ein Thema von hoher Relevanz. Die Betrachtung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und Finnland offenbart exemplarisch die große Bedeutung von Kurzformaten auch im europäischen Kontext, wobei direkte Vergleiche aufgrund der Unterschiede in den Weiterbildungssystemen und den jeweiligen Datengrundlagen nicht möglich sind. Wie am Beispiel von mehreren internationalen

Projekten gezeigt werden konnte, konzentrieren sich internationale Initiativen dabei meist auf digitale Lernformate.

Ein wichtiger Aspekt dabei ist die Angebotsstrukturierung und Qualitätssicherung von Kurzformaten auf europäischer Ebene. Die Forderung nach der Orientierung von kurzen, nicht abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten am Europäischen Qualifikationsrahmen und der Eingliederung in die entsprechenden nationalen Rahmenwerke ist bislang jedoch, wie sich auch in Deutschland zeigt, vielfach noch nicht umgesetzt worden. Europäische Initiativen regen hier zu gemeinsamen Definitionen und Richtlinien an, etwa als *Short Learning Programmes*; sie sind allerdings bislang noch nicht weit verbreitet. Ebenfalls bedeutsam sind kompetenzbasierte Ansätze für die Zertifizierung und Anerkennung von Kurzformaten im Rahmen von *Microcredentials*, die auf supranationaler Ebene entwickelt werden. Anzumerken ist auch, dass sich die europäischen Initiativen vorrangig auf digitale Formate konzentrieren (z. B. MOOCs), eine Entwicklung, die auch in Deutschland an Fahrt aufgenommen hat, wo ebenfalls die meisten Kurzformate im Blended-Learning-Format angeboten werden.

Neben diesen gesamteuropäischen Trends verdeutlicht die Betrachtung der Situation in einzelnen europäischen Ländern die Breite und Heterogenität der europäischen Weiterbildungslandschaft und der Organisation von Kurzformaten. Obwohl die Übertragbarkeit von Konzepten aus unterschiedlichen Länder- und Bildungskontexten immer schwierig ist, offenbaren sich durch die Betrachtung der Beispielländer dennoch einige Aspekte, die auch für die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland Anregungen liefern können. In der *Schweiz* bietet die *Strukturierung* von kurzen Weiterbildungsangeboten und die dabei entscheidende Rolle von hochschulischen Initiativen ein mögliches Modell für die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland. Eine ähnliche Strukturierung, wie sie etwa in den Empfehlungen der DGWF zur Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen aufgegriffen wird (DGWF, 2018), würde Anbietenden, Weiterbildungsinteressierten und Arbeitgebenden einen Orientierungsrahmen geben und Mindeststandards setzen. Gleichzeitig zeigt sich am Beispiel der Schweiz die Bedeutung der Selbststeuerung der Hochschulen und Hochschulorgane (etwa der Rektorenkonferenzen) bei der Entwicklung und Durchsetzung eines solchen Rahmens. Zudem gibt es in der Schweiz zumindest Grundsätze und Empfehlungen zur Qualitätssicherung von Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die in Deutschland bislang noch nicht existieren.

Im *Vereinigten Königreich* ist es vor allem die *Offenheit*, durch die sich die dortige wissenschaftliche Weiterbildung auszeichnet, sowie die umfassende und praktische Gleichstellung mit der grundständigen Lehre, die auch in Deutschland Beachtung verdient. Die Offenheit ermöglicht es, dass auch hochschulferne Zielgruppen leicht an den Angeboten entsprechender Hochschulen partizipieren können. Zudem findet sich im Vereinigten Königreich eine ganze Reihe von defi-

nierten Abschlüssen unterhalb des Bachelors, die ein verkürztes und flexibles Studium, zumeist als Weiterbildung, ermöglichen. Vergleichbare Abschlüsse fehlen in Deutschland. Die *Gleichstellung* bzw. die fehlenden Unterschiede zwischen der grundständigen Lehre und der wissenschaftlichen Weiterbildung sorgen bei der Finanzierung für größere Klarheit als in Deutschland, wo beide Bereiche unter sehr unterschiedlichen Finanzierungsregeln operieren und die wissenschaftliche Weiterbildung grundsätzlich kostendeckend angeboten werden muss. Im Vereinigten Königreich sind dagegen alle anrechenbaren allgemeinen Veranstaltungen in Teilen öffentlich finanziert. Nur Angebote, die unmittelbar der beruflichen Weiterqualifizierung dienen, darunter viele Kurzformate, werden ebenfalls vollständig durch Teilnahmegebühren finanziert.

Eine ähnliche Finanzierungsstruktur findet sich auch in *Finnland*, wobei hier alle abschlussbezogenen Studienformate, egal ob grundständige Lehre oder wissenschaftliche Weiterbildung, öffentlich finanziert werden. Grundsätzlich unterschiedliche Finanzierungsregeln wie in Deutschland gibt es hier also ebenfalls nicht. Nur die berufsbezogenen Kurzformate werden durch Gebühren finanziert. Finnland zeichnet sich dabei besonders durch die konsequente *Kompetenzorientierung* im Bildungssystem aus sowie durch die umfassende *Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung*, die auch die wissenschaftliche Weiterbildung umfasst und in Kurzformaten erlangte Kompetenzen anrechenbar macht. Eine stärkere Kompetenzorientierung würde dabei auch in Deutschland eine bessere Verknüpfung zwischen der beruflichen und der hochschulischen (Weiter-) Bildung ermöglichen sowie zur Anerkennung informellen Lernens beitragen. Dies würde besonders heterogenen Zielgruppen eine größere Flexibilität in der Weiterbildung ermöglichen. Ein Blick über die nationalen Grenzen hinaus auf die Entwicklung von Kurzformaten in anderen europäischen Ländern kann sich daher auch für die Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland als lohnenswert erweisen.

Literatur

- Banscherus, Ulf & Wolter, André (2016). Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Annäherungen an ein Begriffspaar. In André Wolter, Ulf Banscherus & Caroline Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 31–52). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154885>
- Behringer, Friederike & Schönfeld, Gudrun (2014). Lebenslanges Lernen in Deutschland – Welche Lernformen nutzen die Erwerbstätigen? *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, (5), 4–5. Abgerufen von <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7416>
- CRUS; KFH & COHEP (2011). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS*. Abgerufen von <https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/NQR/nqf-ch-HS-d.pdf>

- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. [DGWF] (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Beschlossen vom erweiterten Vorstand der DGWF in Köln am 5. September 2018. Abgerufen von https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf
- European Association for the Education of Adults [EAEA] (2011). *Country report on adult education in Finland*. Helsinki, 2011. Abgerufen von https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/finland_country-report-on-adult-education-in-finland.pdf
- European Association of Distance Teaching Universities [EADTU] (2020). *About EADTU*. Abgerufen von <https://eadtu.eu/about-eadt/about-eadt>
- European Short Learning Project [ESLP Project] (2018). *Design guidelines for flexible and scalable SLPs*. Maastricht: EADTU. Abgerufen von https://e-slp.eadt.eu/images/publications_and_outputs/Design_guidelines_for_flexible_and_scalable_SLPs_V2.pdf
- European Short Learning Project [ESLP Project] (2020). *About E-SLP Project*. Abgerufen von <https://e-slp.eadt.eu/>
- Eurydice (2019a). *United Kingdom – England overview. Key features of the education system*. Abgerufen von https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en
- Eurydice (2019b). *Finland overview. Key features of the education system*. Abgerufen von https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en
- Faulstich, Peter; Graefner, Gernot & Schäfer, Erich (2008). Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. *REPORT*, (31), 9–18. Abgerufen von <https://www.die-bonn.de/doks/faulsticho801.pdf>
- Finnish Education Evaluation Centre [FINEEC] (2020). *Evaluating the state of the Finnish education system: results of the Finnish education evaluation*. Summaries 14:2019. Abgerufen von https://karvi.fi/app/uploads/2019/10/KARVI_T1419.pdf
- Fischer, Andreas (2017). Wirkungsvolle Interessenvertretung der universitären Weiterbildung in der Schweiz: Swissuni. In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 151–158). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Geldermann, Brigitte & Schade, Susanne (2007). Länderstudie Großbritannien. In Anke Hanft & Michaela Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 281–342). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. Abgerufen von <https://edocs.tib.eu/files/e01fb07/540307149.pdf>
- Geldermann, Brigitte & Schade, Susanne (2009). Continuing higher education in the United Kingdom. In Anke Hanft & Michaela Knust (Hrsg.), *Continuing higher education and lifelong learning. An international comparative study on structures, organisation and provisions* (S. 215–246). London: Springer.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz [GWK] (2010). *Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über den Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen vom 8. Juli 2010*. BAnz Nr. 107 vom 21. Juli 2010, S. 2528. Abgerufen von https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Aufstieg_durch_Bildung-offene_Hochschulen-2010.pdf
- Hanft, Anke & Knust, Michaela (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In Anke Hanft & Michaela Knust

- (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen* (S. 30–41). Münster: Waxmann.
- Hickey, Daniel (2017). How open e-credentials will transform higher education. *The Chronicle of Higher Education* v. 9. April 2017. Abgerufen von <https://www.chronicle.com/article/How-Open-E-Credentials-Will/239709>
- Higher Education Statistics Agency [HESA] (2019). *What are HE students' progression rates and qualifications?* Abgerufen von <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/outcomes>
- Holzer, Daniela & Jütte, Wolfgang (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. *ZFHE Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (2), 15–30.
- International Council for Open and Distance Education [ICDE] (2019). *The present and future of alternative digital credentials (ADCs). Report of the ICDE working group.* Abgerufen von <https://www.icde.org/knowledge-hub/2019/4/10/the-present-and-future-of-alternative-digital-credentials>
- Leoni, Riccardo (2014). Graduate employability and the development of competencies. The incomplete reform of the „Bologna Process“. *International Journal of Manpower*, 35 (4), 448–469.
- Matkin, Gary (2018). Alternative digital credentials: an imperative for higher education. *Research & Occasional Paper Series*, (2), 1–8. Abgerufen von <https://escholarship.org/uc/item/44r5w9fo>
- Ministry of Education and Culture (2020). *Vipunen Education Statistics Finland. Open university education and continuing education.* Abgerufen von <https://vipunen.fi/en-gb/university/Pages/Avoim-yliopisto-opetus-ja-t%C3%A4ydennyskoulutus.aspx>
- Moonlite (2020). *Short learning programmes. What are SLPs?* Abgerufen von <https://moonliteproject.eu/about/short-learning-programmes/>
- Nickel, Sigrun & Reum, Nicolas (2019). Neue Wege in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *DUZ Deutsche Universitätszeitung*, (11), 35–50.
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2019). *Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016.* Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166289>
- Nickel, Sigrun & Thiele, Anna-Lena (2020). *Aktuelle Entwicklungen in den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde. Projektfortschrittsanalyse 2019: Band 2.* Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189490>
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD] (2013). *Education policy outlook Finland.* Abgerufen von http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf
- Pickard, Laurie (2018). *Analysis of 450 MOOC-based microcredentials reveals many options but little consistency.* Abgerufen von <https://www.classcentral.com/report/moocs-microcredentials-analysis-2018/>
- Reum, Nicolas; Nickel, Sigrun & Schrand, Michaela (2020). *Trendanalyse zu Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung.* Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206218>

- Rieckmann, Marco & Hericks, Nicola (2016). *Competence-based education and its contributions to quality enhancement in higher education*. Conference Paper. International Consortium for Educational Development (ICED) and HELTASA Joint Conference, at Cape Town, South Africa. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/310753942_Competence-based_Education_and_its_Contributions_to_Quality_Enhancement_in_Higher_Education
- Schläfli, André & Sgier, Irena (2018). Weiterbildung in der Schweiz und in Europa. Aktuelle Situation, Verortung der Hochschulen und Perspektiven. In Tobias Zimmermann, Geri Thomann & Denise Da Rin (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus* (S. 20–42). Bern: hep.
- Swissuni (2009). *Empfehlungen für die Qualitätsentwicklung in der universitären Weiterbildung*. Abgerufen von: <http://www.swissuni.ch/qualitaet/>
- Thiele, Anna-Lena; Nickel, Sigrun & Schrand, Michaela (2019). *Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173037>
- Weiland, Meike (2006a). Länderstudien zur Hochschulweiterbildung – Vereinigtes Königreich. In Hilde Schaeper, Michael Schramm, Meike Weiland, Susanne Kraft & André Wolter (Hrsg.), *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht* (S. 215–251). Abgerufen von <https://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf>
- Weiland, Meike (2006b). Länderstudien zur Hochschulweiterbildung – Finnland. In Hilde Schaeper, Michael Schramm, Meike Weiland, Susanne Kraft & André Wolter (Hrsg.), *International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht* (S. 131–168). Abgerufen von <https://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf>
- Wilkesmann, Uwe & Schmitt, Miriam (2017). *Die Open University – ein Best Practice-Beispiel. Erschließung neuer Zielgruppen für ein Hochschulstudium*. WB-Newsletter 1/2017. Abgerufen von <https://de.offene-hochschulen.de/themen/open-university>
- Wolter, André (2016). Die Rolle von Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt. In Angela Borgwardt (Hrsg.), *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen* (S. 23–36). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Abgerufen von <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12365-20160317.pdf>
- Zawacki-Richter, Olaf & Reith, Alexandra (2007). Länderstudie Finnland. In Anke Hanft & Michaela Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen* (S. 198–224). Münster: Waxmann.
- Zimmermann, Therese (2019). Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft. Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln. *ZHWB Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 22–29. Abgerufen von <https://doi.org/10.4119/zhwb-1569>

ZielgruppengemäÙe Studienformate

Theorie-Praxis-Verzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: unterschiedliche Domänen – unterschiedliche Probleme?

„Lernen heißt, einen Unterschied zu machen, wo vorher keiner war.“

Gregory Bateson (1985)

1 Einleitung – Was heißt Theorie und Praxis miteinander verzahnen?

Wenn wissenschaftliche Weiterbildung eine Brücke zwischen Wissenschaft und anderen Teilen der Gesellschaft bilden soll und dazu auch in der Lage ist (Faulstich, 2006), kann die Verzahnung von Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung als grundlegender Anspruch dieser intermediären Institution (Christmann, 2006) verstanden werden. Die didaktische Dimension dessen wird bisher systematisierend diskutiert, beispielsweise hinsichtlich der Diversifizierung der Rollen von Lehrenden (Cendon, Mörth & Pellert, 2016), den Einsatz von E-Portfolios als digitale Verzahnungsinstrumente betreffend (Mörth & Elsholz, 2017), in Hinblick auf die Bedeutung für Kompetenzorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Cendon et al., 2017) oder im Kontext der Etablierung entsprechender außerhochschulischer Kooperationen (Mörth, Schiller, Cendon, Elsholz & Fritzsche, 2018). Dabei wurde deutlich, wie Theorie-Praxis-Verzahnung (TPV) auf unterschiedlichen Ebenen von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung Form annehmen und damit ein konstruktiver Bezug zwischen den unterschiedlichen Wissenswelten und Handlungslogiken gestaltet werden kann.

Unterdessen werden Hinweise dahingehend sichtbar, dass in diesem Zusammenhang domänenspezifische Unterschiede wirksam sein können, wie etwa die ausführlichere und explizite Befassung mit einem professionellen Selbstverständnis in (Studien-)Angeboten der Domäne Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung (SAGE). Dies ist einerseits naheliegend, weil fachliche Differenzen in solchen (Studien-)Angeboten per se eine relevante Größe darstellen und im genannten Beispiel dementsprechend Aspekte subjektbezogener Bildung beziehungsweise individueller Professionalisierung der Studierenden (Helsper & Tippelt, 2011) umfassend curricular verankert sind. Gleichzeitig ergeben sich andererseits neue Anforderungen an die Gestaltung von (Studien-)Angeboten, wie beispielsweise der Wandel der Curricula von der Angebotsorientierung zur Nachfragerorientierung und, damit einhergehend, geänderte Erwartungen an den Outcome von (Studien-)Angeboten (Faulstich & Oswald, 2010). Denn wenn Employability eine erkennbare Berufsfähigkeit meint (Schubarth & Speck, 2014), die

über eine detaillierte Formulierung und Entwicklung von Kompetenzen erreicht werden kann, müssen hochschulische Curricula sowohl in Form als auch Inhalt diesen außerhochschulischen Ansprüchen deutlich mehr entsprechen als es in der Regel bis dato der Fall ist. Damit einhergehend, verschieben sich traditionelle fachliche Grenzen und handlungsfeldspezifische, thematische Strukturierungen gewinnen an Bedeutung. Diese dabei entstehenden neuen thematisch-fachlichen Bereiche werden hier im Hinblick auf die Fokussierungen der Curricula mit dem Begriff der Domänen gefasst.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Konsequenzen aus dieser Verbindung von durchaus unterschiedlichen Fächern in diversen Domänen sowie der Verzahnung von Theorie und Praxis feststellbar sind. Oder als sozialwissenschaftlich handlungsleitende Frage formuliert: Welche Bedeutungen werden dem Begriffskomplex Theorie-Praxis-Verzahnung für die Gestaltung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung in unterschiedlichen Domänen zugeschrieben? Im vorliegenden Beitrag werden darauf erste empirisch begründete Antworten gegeben. Sie sind das vorläufige Ergebnis materialerschließender Analysen und des aktiven Diskurses einer Forschungsgruppe, bestehend aus Personen der wissenschaftlichen Begleitung und Akteur*innen aus Förderprojekten der 2. Wettbewerbsrunde. Weitere Analysen und die andauernde partizipative Forschungsarbeit dieser Forschungsgruppe versprechen auch weitere und weitergehende Antworten in diesem Zusammenhang.

Im Folgenden werden zunächst der Forschungsstand und die damit verbundene Herleitung der Bedeutung von fachlichen beziehungsweise domänenspezifischen Differenzen in der Gestaltung von Studium und Lehre sowie die forschungsbezogenen Zugangsweisen skizziert. Daran anschließend werden erste empirische Erkenntnisse vorgestellt, die mittels Zitaten aus Expert*inneninterviews veranschaulicht werden. Abschließend werden theoretisch-konzeptionelle Anschlussstellen skizziert, die als Grundlage für eine weitere diskursive Verständigung auch außerhalb der Forschungsgruppe dienen sollen. Ein interessantes Ergebnis dabei ist, soviel sei vorweggenommen, dass nicht ausschließlich neue Unterschiede, sondern auch feldspezifische Gemeinsamkeiten bei der Bearbeitung des Problems der Verzahnung von Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung zutage treten.

2 Forschungsstand und Forschungsdesign

Im Folgenden wird der Forschungsstand in Bezug auf die Verschiebung von Fächern zu Domänen und im Weiteren der partizipativ-explorative Zugang als Forschungsdesign dargestellt.

2.1 Vom Fach zur Domäne

Zu Fragen nach Relevanz und Möglichkeiten von Unterscheidungen fachwissenschaftlicher Zugänge gibt es einen bereits Jahrzehnte dauernden Diskurs. Hierfür stellt historisch gesehen Pierre Bourdieus „Homo academicus“ (1984) einen diskursiven Ausgangspunkt dar, der die Bedeutung der Fachkulturen über soziale Rekrutierung ihrer Angehörigen und mit dem Habitus als die strukturierende Struktur der Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmuster einer jeweiligen Gruppe – in diesem Fall einer Disziplin oder Scientific Community – differenziert darstellt und begründet. Dieser Ansatz wurde von Liebau und Huber (1985) in den Kontext von Lehre und Studium im deutschsprachigen Raum übertragen und beispielsweise von Schaeper (1997) im Zusammenspiel von fachspezifischen Rahmenbedingungen der Lehre, subjektiven Lehrorientierungen und -stilen und einem sich so heranbildenden Lehrhabitus aufgegriffen.

Mit den Studienreformen im Zuge des Bologna-Prozesses sind hochschuldidaktische Fragen sowohl fachübergreifend als auch in den jeweiligen Fächern vermehrt relevant geworden (Jahnke & Wildt, 2010). Jüngere empirische Erkenntnisse verweisen nun darauf, dass die zuvor als so relevant markierten Fachunterschiede zwischenzeitlich erkennbar an Bedeutung verloren haben und nicht mehr so bestimmend für Wahrnehmungen und Praktiken im Hochschulalltag in Lehre und Studium wirken (Scharlau & Huber, 2019). Als Ursachen werden etwa die Angleichungen der Studierenden- und Lehrendenmilieus, Tendenzen einer zunehmend interdisziplinären Forschungsförderung oder auch Strukturreformen im Bereich von Lehre und Studium angeführt (ebd.).

Durch den zunehmend verbreiteten outcome-orientierten Ansatz in der Angebotsentwicklung ist davon auszugehen, dass weniger Themenkomplexe in fachsystematischer Strukturierung als vielmehr eine Orientierung an berufsfeldspezifischen Domänen handlungsleitend sind (Schubarth & Speck, 2014). Ein derartiges curriculares Organisationsprinzip, das Kompetenzen für bestimmte berufliche Domänen als zentralen Bezugspunkt nutzt, fordert tendenziell entsprechende Bündel von Fächer(gruppen) zur Konstruktion kohärenter und gleichzeitig multi- oder interdisziplinärer (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung.

Vor diesem Hintergrund beziehen wir uns in der Analyse der vorliegenden Studie auf die drei größten Domänen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Sie sind das Ergebnis einer Clusterung der (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung in 77 Förderprojekten beider Wettbewerbsrunden (Mörth et al., 2018): (1) MINT und Ingenieurwissenschaften, (2) Pädagogik, Pflege, Gesundheit und weitere soziale Bereiche (hier SAGE) und (3) Wirtschaft und Management.

2.2 Partizipativ-explorativer Zugang

Zeigen sich die Verschiebungen der Ordnungsstrukturen von einer Fächer- zu einer Domänenlogik bereits in der Organisation von grundständigen Studienangeboten, so wird angenommen, dass dies in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung und insbesondere durch deren Anspruch auf die sogenannte Verzahnung von Theorie und Praxis zugespitzt zutrifft. Demgemäß scheint ein exploratives Forschungsdesign passend, um eine erste Orientierung in dem wachsenden und in bestimmter Hinsicht noch recht unübersichtlichen Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung herzustellen. Im Rahmen der partizipativen Forschung der Arbeitsgruppe aus wissenschaftlicher Begleitung und Projektakteur*innen dient die Studie als Diskursmedium und befindet sich damit in bestimmter Weise selbst an der Schnittstelle von Forschung und Praxisentwicklung (Cendon, i.E.). Dabei ermöglicht das partizipative Vorgehen einen verhältnismäßig schnellen Wechsel der Modi von der Abstrahierung zur Konkretion (der Praxis) und umgekehrt. Beides mit dem Ziel der Schärfung eines geteilten bzw. gemeinsamen Problembewusstseins der Beteiligten (Cendon & Basner, 2016).

Die Datenerhebung erfolgte über 19 leitfadengestützte Interviews mit Angebotsverantwortlichen und Lehrenden in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen der 2. Wettbewerbsrunde. In einigen Fällen waren Mitglieder der Forschungsgruppe selbst Interviewte, nämlich, wenn sie mit konzeptionell-organisatorischen Aufgaben und/oder Lehraufgaben betraut waren. In den meisten Interviews jedoch handelte es sich um im Schneeballprinzip akquirierte Personen außerhalb der Forschungsgruppe, die in ihren jeweiligen Projekten in solchen Rollen aktiv waren. Die Interviewten wurden als Expert*innen ihrer Praxis in Bezug auf Aufgaben, Tätigkeiten und aus diesen exklusiven Erfahrungen gewonnenen Sichtweisen angesprochen. Dabei lag der Fokus auf Begriffsverständnissen und Handlungsbeispielen im Zusammenhang von TPV. Die Expert*inneninterviews bezogen sich somit auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte, in denen die Expert*innen als Funktionsträger*innen in einem organisationalen Zusammenhang ein dortiges Aufgabenspektrum und Entscheidungsstrukturen (re)präsentieren und so über Differenzierungs- und Entdifferenzierungsprozesse sprechen konnten (Meuser & Nagel, 1991, S. 444). Damit stehen die Expert*innen für eine Problemperspektive, die typisch ist für den Kontext, in dem das Wissen erworben und in dem gehandelt wurde (ebd., S. 469). Die 40- bis 90-minütigen Interviews wurden audioaufgezeichnet und transkribiert.

Die oben genannten drei Domänen MINT und Ingenieurwissenschaften, SAGE sowie Wirtschaft und Management dienten als Einteilung und Zuordnung der Interviewpartner*innen, die möglichst domänenfremd interviewt wurden, um durch einen fachfremden Blick eine Distanzierung zu erreichen, die wenig vorgeprägtes Fragen ermöglichen sollte. Der Kodierungsprozess erfolgte entlang des theoretischen Vorwissens in Form des Leitfadens, aber darüber hinaus möglichst offen, d.h. zusätzlich differenzierend über In-vivo-Kategorien im Sinne des ab-

duktiven Kodierens (Kelle & Kluge, 2010). Die so vorgenommene Kategorienbildung impliziert dabei einerseits ein Subsumieren von Teilen unter einen allgemeine Gültigkeit beanspruchenden Begriff, andererseits ein Rekonstruieren dieses allgemeinen, für den vorgefundenen Wirklichkeitsausschnitt gemeinsam geltenden Begriffs (Meuser & Nagel, 1991, S. 462). Indem die Äußerungen der Expert*innen im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet werden können, ist über diesen gemeinsam geteilten institutionell-organisatorischen Kontext der Expert*innen eine Vergleichbarkeit der Interviewtexte weitgehend gesichert.

Ein thematischer Vergleich, d.h. eine Auswertung, die an thematischen Einheiten bzw. inhaltlich zusammengehörenden, über die Transkripte verstreuten Passagen orientiert ist, ermöglichte das Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und auf deren Basis die Entwicklung eines vorläufigen Kategoriensystems (Meuser & Nagel, 1991, S. 452). Da es sich um ein exploratives Forschungsformat handelt, geht es im Folgenden weniger um eine Repräsentativität der Ergebnisse als vielmehr um den Anspruch der Generierung gegenstandsbezogener theoretischer Begriffe und deren konstruktiver Plausibilität (Bohnsack, 2005). Diese wird in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material und theoretischen Diskursen sowie über die vielfältigen Hintergründe und Interessenlagen der Mitglieder der Forschungsgruppe zusätzlich gestärkt.

3 Erste empirische Erkenntnisse

In der nachfolgenden Darstellung werden zentrale thematische Erkenntnisse im Hinblick auf die Fragestellung vorgestellt. Aus forschungsspezifischen Gründen kann bei den Zitaten die Unterscheidung in Studiengangverantwortliche und Lehrende nicht berücksichtigt werden, sondern erst zu einem späteren Zeitpunkt im Forschungsverlauf. Schon jetzt zeichnet sich jedoch ab, dass neben den Perspektiven der Fächer beziehungsweise Domänen, mit dem Third Space, also den neuen Professionellen der hochschulischen Bildung (Salden, 2013), mindestens eine weitere Perspektive auf die Gestaltungspraxis von Studium und Lehre relevant wird.

Die grobe Struktur der Darstellung bilden die zentralen Themenblöcke des Leitfadens: Praxis, Theorie und Theorie-Praxis-Verzahnung. Die jeweiligen Ausprägungen sind entsprechend ihrer Aussagekraft im Untersuchungskontext ausgewählt und folgen in der Darstellung folgender Struktur: thematische Zusammenfassung, veranschaulichende transkribierte Passagen, pointierte Rückbindung an relevante, theoretisch-konzeptionelle Diskurse. Übergreifend war ein interessanter Befund, dass die Beschreibung von Theorie und Praxis nie je für sich erfolgte, sondern immer in Abgrenzung zum jeweils anderen Bereich oder in Bezug darauf.

3.1 Praxis

(Berufliche) Praxis ist real, dynamisch und komplex

In den Interviews wird die einschlägige berufliche Praxis in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung domänenübergreifend als ausgesprochen komplex, dynamisch und real charakterisiert. Praxis wird dabei explizit entlang bestimmter Qualitäten von Theorie abgegrenzt, da die Praxis zum Teil schwer nachvollziehbar erscheint und in vereinfachter Form thematisiert wird, wenn beispielsweise in Experimenten wesentliche Wirkmechanismen von Berufs- und Lebensrealität ausgeblendet werden. Kurz gefasst: die Realität ist komplexer als die Theorie zu beschreiben in der Lage ist beziehungsweise immer anders komplex. Gleichzeitig wird die Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens und damit implizit das Praktische der Theorie als für das Studium relevanter Inhalt kenntlich gemacht.

„Es [die Praxis] ist viel zu komplex, als dass es in, sage ich mal, greifbaren, verständlichen Theorien beschreibbar wäre, ja. Es ist eingebettet in die sich immer wieder verändernde reale Welt.“ (Management; 14/71)¹

„Es gibt ja viele mathematische Gleichungen, die zum Beispiel genau beschreiben, dass, wenn man einen bestimmten Gasstrom in so einen Apparat reingibt, wie viel Gas kommt dann in Form von Gasblasen in dem Apparat an [...] Da gibt es viele Gleichungen, viel Theorie, um das vorausberechenbar zu machen. Aber in der Praxis sieht es dann eben doch anders aus. Weil dann sehr, sehr viele, sehr komplexe Einflüsse noch dazu kommen, die man noch berücksichtigen muss. [...] Denn diese ganzen Theorien sind natürlich alle an einfach zu betrachtenden Stoffsystemen entstanden. Zum Beispiel in Wasser und Luft. Und in so einem Pharma-Prozess hat man natürlich nicht einfach nur Wasser und Luft, sondern da hat man noch die Zellen und Zusatzstoffe in der Flüssigkeit und so weiter, und das beeinflusst natürlich dann den gesamten Prozess, diese Prozessfenster, in denen man sich bewegen kann.“ (MINT; 2/23)

„Natürlich brauchen wir mehr Praxis in unseren Studiengängen. Ich meine das ganz grundsätzlich. Aber ich meine damit eben auch die Praxis, wissenschaftlich zu denken und zu arbeiten.“ (SAGE; 4/17)

Hier deutet sich eine Verschiebung des Verständnisses von Praxis in hochschulischen Lehr-Lern-Settings an. Denn bislang wird berufliche oder allgemein lebensweltliche Praxis in Hochschulehre und Studium meist mit einer Vereinfachung der Betrachtung möglicher Lerngegenstände konnotiert. Im Widerspruch dazu zeigt sich im empirischen Material ein Zugang zu Praxis, der ihre Vielschichtigkeit und Veränderbarkeit benennt und gleichzeitig auf studiumsrelevante und

¹ Die Abkürzungen bzw. Codierungen dienen der Nachvollziehbarkeit der entsprechenden Textstellen in den anonymisierten Interviews.

wissenschaftsorientierte Handlungspraxis in der Hochschule rücküberträgt und entsprechend didaktisiert (Ferrin, Klages & Bochert, 2015).

Bezugsdimensionen von Berufspraxis

Ein domänenspezifischer Unterschied deutet sich bei der Fokussierung einer lehrern-spezifischen Bezugnahme auf Berufspraxis an. Während in den Interviews der Domänen MINT und Management bei der Gestaltung von Studium und Lehre im Wesentlichen auf die Ebene von studiumsrelevanten Arbeitsfeldern, einschlägigen Organisationen oder sogar ganzen Regionen als lernrelevanten Kontexten rekurriert wird, heben die Interviewten der Domäne SAGE vor allem auf die Erfahrungen der Studierenden als originärem berufspraktischem Bezugspunkt der Lehre ab.

„Umso wichtiger ist es, dass sie wirklich auch im Unternehmen tätig sind und dann auch wissen, ah, dafür wird das dann eingesetzt als Beispiel. Und wir versuchen das halt in der Ausbildung schon denen zu vermitteln, nach dem Motto, das sind Beispiele, wo man es dann brauchen könnte. Ich nutze das auch beispielsweise im Rahmen von Exkursionen, wenn die Möglichkeit besteht, sich das im Unternehmen mal anzuschauen, dass man wirklich ganz genau weiß, ah, dazu brauche ich jetzt zum Beispiel diese Risikoanalyse.“ (Management; 16/20)

„Unsere Region steht schon vor der Herausforderung, dass da mehr Akademisierung passieren muss in den Unternehmen. Das wird so die verlängerte Werkbank. Das ist kein Geschäftsmodell, was immer ist und also müssen wir auch für die Region an der Stelle etwas tun. Das soll möglichst nah sein.“ (MINT; 11/6)

„Es geht dann auch drum, dass die Studierenden sehr viel von ihrer Praxiserfahrung mit einbringen ins Studium und das natürlich auch aufgegriffen werden kann. Auch didaktisch. Also wir haben sehr viele Diskussionen gehabt, sehr viele Fallbesprechungen zum Beispiel auch. Die Studierenden nehmen Fälle mit aus ihrer Praxis und besprechen das. Weil es sind ja alle Praxisexperten, sage ich jetzt mal. Also es ist so eine lernende Expertengemeinschaft, wo man sich eben auch grad zur Seite stehen kann beim alltäglichen Handeln dann.“ (SAGE; 17/25)

Diese beiden in den Interviews adressierten Ebenen verweisen auf diverse Ansatzpunkte der Schnittstellenarbeit zwischen Hochschulen und Berufspraxis und damit explizit auf die Schnittstellenarbeit von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Während über die Erfahrungen der Studierenden eine eher personen- bzw. subjektorientierte und damit bildungsspezifische Form hervorgehoben wird, die aktuellen hochschuldidaktischen Zugängen entspricht (Cendon et al., 2016, S. 203), wird von den Interviewten aus den Domänen Management und MINT demgegenüber eine eher kontext- oder vielmehr institutionenbezogene Akteur*innenkonstellation als entscheidende Ebene adressiert (vgl. Maschwitz, 2017).

Berufsprofessionelle Praxis wird am Lernort Hochschule geübt

Domänenübergreifend wird berufliche Praxis als bedeutender Teil der Studienpraxis beschrieben, die unmittelbar in den Lernort Hochschule integriert wird. Dabei werden typische Handlungsweisen der Berufspraxis aufgegriffen, in professionalitätsspezifischer Manier mit wissenschaftlichem Wissen in Verbindung gebracht und geübt. Eine Differenz zwischen den Domänen zeigt sich vor allem in der Bezeichnung dieser Übungsszenarien, die auf unterschiedliche berufsfeldspezifische Handlungskontexte verweisen und beispielsweise als *Arbeit am Fall* in der Domäne SAGE, als *Projekt* oder *Case Study* in der Domäne Management oder als *Labor* und *Werkstatt* in der Domäne MINT bezeichnet werden.

„Es findet eigentlich jeden Tag, wenn man diese Hochschule betritt, praktische Arbeit statt. Insofern ist das mal ein hoher Anteil von Praxis. Die Leute befinden sich alle im Beruf und die Verknüpfung dessen, was sie dort erleben, was sie dort selber arbeiten, unterrichten, anleiten, sehen, beobachten, hören, ist die Verknüpfung von der gelebten Berufspraxis mit der artifiziellen künstlerisch-pädagogischen Praxis hier vor Ort. Artifizial im Sinne von im geschützten Raum, von dem was sie hier erleben.“ (SAGE; 6/31)

Bei den beschriebenen Simulationen geht es darum, eine reale Tätigkeit unter quasi unrealen Bedingungen durchzuführen, mit dem Ziel, durch Wiederholung und Wiederinblicknahme eines komplexen Handlungsablaufs einen höheren Grad an Reflexion zu erzielen. Unreal deswegen, weil die Situation relativ befreit ist von primär einschränkenden Kontextbedingungen, die in der beruflichen Realität zum Tragen kommen würden. Dies sind vor allem der zeitliche Rahmen sowie die Folgen des Tuns, wie beispielsweise in therapeutischen Berufspraxen oder Konstruktions-/Ingenieurbereichen. So können höchst komplexe Handlungsabläufe über diverse Szenarien erprobt und auf ihre Qualität hin eingeübt und bewertet werden (Brinkmann, 2012).

3.2 Theorie

Theorie als etwas Fachliches

Domänenübergreifend wird Theorie als etwas dem Wesen nach Fachliches bezeichnet. Fachliches meint hier eine bestimmte, im Zuge des Studiums anzueignende und einnehmbare Perspektive, die sich von einem berufspraktischen Handlungswissen, aber auch von anderen Fächern unterscheidet.

„In diesem Angebot würde ich die Theorie an den Fakten der Tabellenbücher und der Fachbücher festmachen. Was bedeutet, was da drinsteht, ist wissenschaftlich bewiesene technische Theorie in dem Sinne, die anwendbar ist und letztendlich die Technik berechenbar macht.“ (MINT; 4/11)

„Theorie bedeutet zunächst mal einen fachspezifischen Hintergrund. Wenn wir von Kompetenzen ausgehen, dann brauchen unsere Studierenden, wenn sie am Schluss fertig sind, Fachkompetenzen. Sie brauchen natürlich auch Methodenkompetenz und auch digitale Kompetenzen. Das ist so ein Kompetenzen-Set. Theorie bedeutet jetzt speziell in den von mir vertretenen juristischen Fächern zunächst mal ganz stark die Fachkompetenz, also Inhaltskompetenz.“ (Management; 5/14)

Dabei wird in den Interviews auf verschiedenartige Medien als Träger dieser Fachlichkeit verwiesen. Von Fachbüchern und sogenannten Tabellenbüchern bis hin zu aneignbaren Kompetenzen (Schleiff, 2017), welche diese bestimmte Fachlichkeit transportieren bzw. wo diese festgestellt werden kann. Diesen fachlichen Kompetenzen kann, gemäß der aktuellen bildungspolitischen Zielvorstellungen hinsichtlich besagter Outcome-Orientierung, eine besondere Bedeutung beigegeben werden.

Theoriequalitäten

Für die verschiedenen Domänen zeichnet sich in den Interviews ein durchaus differentes Bild davon ab, wie diese Fachlichkeit als Theorie qualifiziert werden kann. In der Domäne MINT wird Theorie als etwas Grundlegendes, eine Art Fundament beschrieben, auf dem alles Wesentliche aufbaut. Diese Grundlage ist zwar nicht immer und für alle sichtbar, kann aber durch eine theoretische Perspektivierung in verschiedenen Kursformaten der Hochschule beziehungsweise im Verlauf der Studienzeit sichtbar gemacht werden. In der Domäne Management hingegen wird Theorie als ein problemlösendes oder praxismodellierendes Moment dargestellt, dem ein zielführendes Gestaltungspotenzial für außerhochschulische Lebens- oder Arbeitsbereiche zugeschrieben wird. Schließlich wird in der Domäne SAGE Theorie mit Potenzial zur Unterbrechung der Praxis beziehungsweise der dortigen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster beschrieben, indem beispielsweise neue Begriffsdefinitionen erlauben, einen berufsfachlichen Gegenstand neu zu fassen.

„Theorie ist im Grunde eigentlich alles, womit die Studierenden in den Vorlesungen beziehungsweise in den Präsenzveranstaltungen letztendlich Kontakt haben. Im Endeffekt wird unter Theorie das Grundlagenwissen oder Allgemeinwissen an sich verstanden.“ (MINT; 3/13)

„Ich bringe wieder das Beispiel Qualitätsmanagement [...], wenn dann gezielt im Rahmen so einer Abschlussarbeit zum Beispiel gewisse Theorien, Instrumente, gewisse Methoden eingesetzt werden, wo dann beispielsweise auch gezielt ein Mehrwert für das Unternehmen entsteht, weil dort mal jemand die Zeit sich nimmt, so neue Methoden oder Verfahren, was eben im Unternehmen noch nicht so gängig ist, einzusetzen oder das mal zu versuchen, auf eine gewisse Anwendung dann zu bringen und dort mal zu schauen, ob das Ganze funktioniert.“ (Management; 16/30)

„Dabei ging es mir um eine Unterbrechung der Praxis. Also ich erinnere mich an einen Kurs, wo es dann auch mal darum ging, Definitionen zu besprechen und zu diskutieren, zum Beispiel zum eigentlich praktischen Thema. Und so etwas wäre ja ganz klar ein theoretischer Inhalt dann.“ (SAGE; 17/13)

Wie sich an den Zitaten zeigt, erfolgen die Beschreibungen dessen, was unter Theorie verstanden wird, in der Verwendung von Metaphern, die Auskunft über die wahrgenommenen Funktionalitäten von Theorie in den jeweiligen Domänen geben. Wird die Metapher in ihrer erkenntnistheoretischen Bedeutung als Knotenpunkt und Schnittstelle in einem Netzwerk von Diskursen und als Stimulus verstanden, der eine wechselseitige Rückkopplung verschiedener Diskurse erlaubt (Müller & Schmieder, 2018, S. 92), wird sichtbar, welche unterschiedlichen Funktionen der Theorie für die Lebens- und Berufswelt zugeschrieben werden können.

3.3 Theorie-Praxis

Relevanz von interaktiven Sozialformen

Domänenübergreifend wird interaktiven Sozialformen in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung eine vergleichsweise hohe Relevanz beigemessen. Dabei geht es um die Zusammenführung unterschiedlicher Personen und damit um Perspektiven, unter denen vor allem die diversen beruflichen Kontexte und Erfahrungen der Studierenden gesehen werden. Erfahrungen und Wissen aus der beruflichen Praxis können und sollen dabei möglichst dazu beitragen, die theoretische Arbeit im Studium differenziert und veranschaulichend zu bearbeiten oder auch komplexe, über die je eigenen Erfahrungen hinausgehende Anwendungskontexte diskursiv zugänglich zu machen. Als Formen dieser interaktiven Bezugnahme aufeinander werden Fachgespräche, angeleitete Diskussionen, Fallbesprechungen, Projektarbeiten im Team, Präsentationen und auch Kombinationen dieser genannt.

„Die Teilnehmer kommen aus ganz unterschiedlichen Arbeitsbereichen, die kennen sich meistens gar nicht vorher. Und das ist auch für die Teilnehmer deswegen immer sehr, sehr hilfreich und fruchtbar, wenn die miteinander sprechen. Und auch gemeinsame, gemeinsam an Themen arbeiten, die sie zwar im Unternehmen auch gemeinsam haben, aber in völlig unterschiedlichen Abteilungen. Und [...] häufig werden dabei auch Missverständnisse deutlich und auch unterschiedliche Sichtweisen deutlich, die dann in dem Zusammenhang diskutiert werden. Und dann auch nochmal neutral bewertet werden sozusagen.“ (MINT; 2/19)

Die unterschiedlichen Perspektiven können sich sowohl im Zusammenspiel zwischen Personen zeigen als auch für unterschiedliche Fächer oder Handlungskontexte beschrieben werden. Dabei geht es explizit weniger um ein bloßes Nebeneinander oder eine Parallelität dieser Perspektiven. Vielmehr geht es um die

professionalitätstheoretisch begründbare Herausforderung, eine Vielfalt fachlich relevanter Perspektiven nicht nur wahrzunehmen, sondern diese bewusst und konsequent in ein Verhältnis zueinander zu setzen und daraus reflektierte Handlungsorientierung zu realisieren (Schäffter, 2017, S. 259).

Die Differenz von Theorie und Praxis als Handlungsproblem

Die Verbindung von Theorie und Praxis als zwei voneinander zu unterscheidende relevante Positionen in der Studienrealität wissenschaftlicher Weiterbildung, wird domänenübergreifend als Handlungsproblem der Lehrenden wahrgenommen und in der Gestaltung von Studium und Lehre aufgegriffen. Gleichzeitig zeigt sich am empirischen Material, dass es Unterschiede in der Wahrnehmung dessen gibt, was genau das Problem ist und an welchem Handlungsziel ein adäquater Umgang gemessen wird. In den Domänen Management und MINT geht es tendenziell um eine Lösung des Problems im Sinne der Identifikation und Anwendung geeigneter Mittel und Wege zur Überwindung dieser Lücke zwischen Theorie und Praxis – idealtypisch als übergangloser Transfer.

„Man könnte mit ihnen Praxisprojekte durchführen, die sind aber so fortgeschritten aus Sicht der Studierenden, dass es wenig sinnvoll ist, das wirklich anzubieten, weil die Studierenden das einfach nicht verstehen würden [...] Man muss dies und jenes beachten, sodass das sehr, sehr schwierig ist, das Ganze in die Praxis zu übertragen.“ (Management; 10/55)

„Das ist auch so ein bisschen der Fokus, worauf wir in unseren Weiterbildungsangeboten den Schwerpunkt gesetzt haben. Jetzt nicht nur die Theorie letztendlich eben auch zu vermitteln, sondern eben auch den Anwendungsbezug letztendlich herzustellen. Weil wir auch im Rahmen dieser Evaluationen schon auch festgestellt haben, dass gerade eben auch der Anwendungsbezug von der Theorie, gerade für die Studierenden oder die Teilnehmenden der Weiterbildungsangebote eigentlich, also sehr, sehr wesentliches Element von Weiterbildung letztendlich eben auch darstellt. Wir geben den Teilnehmern damit einfach die Möglichkeit auch, das theoretische Wissen auch in der Praxis anzuwenden.“ (MINT; 3/17)

In der Domäne SAGE hingegen erscheint das Handlungsproblem anders gelagert. Die unterschiedlichen Positionen Theorie und Praxis werden als voneinander zu unterscheidende Perspektiven auf Phänomene beziehungsweise Erkenntnisgegenstände beruflicher- oder lebensweltlicher Handlungspraxis verstanden, die in einem produktiven Zusammenspiel arrangiert werden sollen – ohne sie zu einen. In diesem Sinne sollen sich Studierende die Eigenheiten der diversen Positionen selbst aneignen und eigenständig austarieren.

„Also ich würde sagen, es wird nicht immer angeleitet auf der Ebene von Wahrnehmung in der Produktion, Wahrnehmung in der Reflexion, Wahrnehmung in der Rezeption und wie bringt die Wahrnehmung, wie komme ich von der Wahrnehmung

über Erfahrung zum Wissen und vom Wissen in neue Lehr-Lern-Prozesse. Also alles, was eigentlich in der Pädagogik, der ästhetischen Bildung selbstverständlich ist. Das findet natürlich nicht immer als gesamter Aushandlungsprozess in Vollendung statt. Aber vieles, ein ganz großer Anteil davon, findet implizit statt.“ (SAGE; 6/77)

„Wo dann in einem Bachelorstudiengang die Anforderung ist, mehrere Modelle kennenzulernen, in ihren Hintergründen zu verstehen. Mit welchen Menschenbildern, mit welchen Grundannahmen agieren diese Modelle und das auch zu diskutieren. Und darüber nicht nur Anwender zu werden und Praktizierende, sondern auch ein Verständnis zu entwickeln für die Theorie. Also ja, Konstruktionen von Theorien und Einbindungen, Prinzipien. Und ich glaube, das ist ein ziemlich langer Prozess, wie soll ich sagen, die Verbindung herzustellen zwischen so einer Theorie und meinem praktischen Handeln. Ohne dass sie immer geschlossen ist. Aber zu wissen, ah, ich kann mich daran orientieren und meine Praxis daran reflektieren. Und ich kann auch etwas anderes machen. Ich kann auch wählen.“ (SAGE; 18/31)

Den beiden unterschiedlichen Perspektiven der Domänen auf das der Differenz von Theorie und Praxis inhärente Handlungsproblem liegen verschiedene Verständnisse davon zugrunde, wie Wissen beziehungsweise Erkenntnis sowohl auf personaler als auch auf organisationaler Ebene gebildet und übertragen werden kann. Beide Zugänge sind dabei didaktisch ausführlich begründbar und stellen im Umgang damit eine offenkundig nicht einfach zu bearbeitende Herausforderung dar, die als zentrales Bezugsproblem wissenschaftlicher Weiterbildung bearbeitet werden muss.

4 Diskussion – empirische (Un-)Gleichheiten und theoretische Anschlussstellen

Die empirischen Erkenntnisse pointiert zusammenfassend, können in Bezug auf die eingangs gestellte Frage nach den Bedeutungszuschreibungen zu TPV diverse Unterschiede und gleichzeitig auch wesentliche Gemeinsamkeiten in den Domänen rekonstruiert werden. Begriffstheoretisch ist das im Grunde naheliegend, denn wenn über Unterschiede gesprochen wird, impliziert dies das Vorhandensein von Gleichheiten, zumindest in Bezug auf die Grundlage, auf der die Unterscheidung vollzogen werden kann. Denn die Ausgangspunkte der vorliegenden Arbeit sind geprägt von der konzeptuellen Verbindung von ursprünglich unterschiedlich verorteten Ideen und Praxen und damit von der Verschiebung und konstruktiven Infragestellung institutionalisierter Grenzen, wie jener zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung, sowie von der Gegenüberstellung von Theorie und Praxis beziehungsweise Wissenschaftlichem und Nicht-Wissenschaftlichem. Und nicht zuletzt, wie im Zusammenhang dieser Arbeit praktiziert, zeigt sich dieser grenzüberschreitende Zugang in Hinblick auf partizipationsorientierte Forschungsformen als produktiver Zwischenraum von Forschung und Praxisreflexion.

Hier deuten sich spannende Ansätze an, die Fragen danach aufwerfen, ob gängige Unterscheidungen im Umgang mit Theorie und Praxis noch funktionieren oder ob die verhältnismäßig junge hochschulische Weiterbildungspraxis auch neuere definitorische Anstrengungen notwendig werden lässt. Denn auch der Topos von der Theorie-Praxis-Verzahnung stellt sozialwissenschaftlich und sozialprofessionell ein traditionelles und theoretisch verhandeltes Problem dar (bspw. Beck & Bonß, 1989; Benner, 1980), an das durchaus neue Maßstäbe angelegt werden können. Ähnlich verhält es sich bei den gängigen Ausdifferenzierungen und ständigen (inter-)disziplinären Neuschöpfungen, in denen wesentliche und wirksame Überlappungen von Diskursen sowie von Denk- und Arbeitsweisen stattfinden, was sich an diesem Zugang zur Gestaltung von Studium und Lehre im Hinblick auf Domänen zeigt.

Theorie als Praxis

Im Themenkomplex Praxis deutet sich domänenübergreifend an, dass (berufliche) Praxis auch im Feld der Wissenschaft als dynamisch und komplex wahrgenommen wird. Es zeigt sich aber auch, dass Wissenschaft bzw. wissenschaftliches Arbeiten als Praxis verstanden wird, im Sinne einer Entmystifizierung des Elfenbeinturms und in der Tradition von kulturwissenschaftlichen Arbeiten wie beispielsweise Knorr-Cetinas (1991) „Fabrikation von Erkenntnis“, die die diversen Arbeitsformen der Wissenschaftler*innen beschreibt. Mit einer praxistheoretischen Perspektive (Reckwitz, 2003) können folglich *Theorie* und *Praxis* miteinander vertauscht werden, da Theorie selbst eine Art von Praxis ist, nämlich eine Praxis, die mit Begriffen operiert. Umgekehrt ist Praxis nie rein spontan, sondern enthält stets implizit eine Art von Theorie, nämlich eine Konzeptualisierung der Wirklichkeit (Schön, 1983). Und wenn Wissenschaft wirklich konsequent als Praxis verstanden wird, dann gibt es Ähnlichkeiten in der Art und Weise der akademischen Wissensbildung (Mittelstraß, 1982), beispielsweise zwischen theoretischer Physik und analytischer Philosophie. In beiden Kontexten werden Gedankenexperimente und sprachlich vermittelte Auseinandersetzung als unmittelbare Momente der Erkenntnisbildung anerkannt. In dem was dort ganz konkret im hochschulischen Alltag getan wird, sind sie sich also näher als etwa die theoretische Physik der experimentellen Physik, auch wenn beide unter der identischen Fachbezeichnung Physik firmieren (Knorr-Cetina, 2002).

Bezüge zur Praxis

Darüber hinaus deuten sich zwischen den Domänen Unterschiede dahingehend an, worauf die Bezugnahmen zur Berufspraxis gerichtet sind. Die Domänen MINT und Management beziehen sich auf überpersonale organisationale oder gar regionale Kontexte, wohingegen sich die Domäne SAGE vornehmlich auf die

Erfahrungen der Studierenden als personale Subjekte bezieht. Ein Befund, der vermutlich auf die jeweiligen Fächer der Domänen und deren einschlägige Sichtweisen zurückgeführt werden kann.

Theorie als Fachperspektive

Theorie als Konzept hingegen wird domänenübergreifend mit einer spezifischen Fachperspektive gleichgesetzt. Dabei wird weniger die Abgrenzung zu anderen Fächern als vielmehr diejenige zu einer Alltags- bzw. außerhochschulischen Perspektive betont. Deutlich wird dies unter anderem, wenn die Eigenschaften von Theorie über ihre Funktionsweisen im Hinblick auf berufliche Praxis beschrieben werden. Hier wiederum können über die verwendeten Metaphern – etwa Theorie modelliert oder unterbricht Praxis oder legt ihr etwas zugrunde – bildhafte Hinweise (Müller & Schmieder, 2018, S. 92) auf markante Unterschiede in der Konstruktion von Theorie in Relation zur Praxis gefunden werden.

TPV als handlungsrelevantes Bezugsproblem

Diese Relationierung von Theorie und Praxis, also die Begegnung dieser unterschiedlichen Betrachtungsweisen (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992), wie sie an anderer Stelle im empirischen Material kenntlich wird, kann aus organisationspädagogischer Sicht als handlungsrelevantes Bezugsproblem für die Lehrenden gefasst werden (Vogd, 2009, S. 28). Die Verzahnung von Theorie und Praxis beziehungsweise die Bearbeitung von deren Differenz wird als expliziter Lehrauftrag in der wissenschaftlichen Weiterbildung über zweierlei Formen formuliert: einerseits als didaktisch/methodisches Transferproblem, im Sinne der Gestaltung eines gelingenden Wissenstransfers von a nach b, der aber tatsächlich oft mit Unwägbarkeiten verbunden ist. Andererseits zeigt sie sich auch als didaktisch/methodisches Problem, für das gar keine finale Lösung gesucht wird, da das Potenzial zur Erkenntnisbildung in der Zusammenführung der Differenzen liegt, die Theorie und Praxis als bestimmte, jeweils eigenlogische Rationalitäten auszeichnen. Bei Letzterem geht es darum, die Unterschiede produktiv werden zu lassen. Bei beiden Zugangsweisen werden interessanterweise interaktive Sozialformen als zielführende Arbeitsweise beschrieben.

Produktive Differenzen

Mit diesen im empirischen Material rekonstruierbaren Perspektiven werden materialübergreifende Diskussionsstränge berührt, in denen entweder dezente Zurückhaltung oder laute Kritik vernehmbar ist. Beiden Perspektiven liegen vermutlich Bedenken hinsichtlich einer einseitigen Auflösung bestehender Spannungsfelder zugrunde, wie beispielsweise des Spannungsfelds zwischen der Entstehung

von Verfügungswissen und Orientierungswissen in der Wissenschaft überhaupt (Mittelstraß, 1982), zwischen Forschungsorientierung und Service Learning im Studium (Jahnke & Wildt, 2010) oder zwischen akademischer Autonomie und Marktansprüchen (Faulstich, 2015).

Die mit dieser Arbeit intendierten neuen definatorischen Anstrengungen sollen einer Vereinseitigung und damit in gewisser Hinsicht einer Vereinfachung der benannten Vielfältigkeit entgegenwirken. Sie ermöglichen sinnvolle Unterscheidungen und zusätzliche Deutungs- und Handlungsoptionen in der Arbeit an domänenspezifischen Lerngegenständen beziehungsweise an aktuellen Problemen unserer Arbeits- oder gar Lebenswelt insgesamt – unabhängig davon, wo diese Arbeit passiert, ob nun in der Wissenschaft oder der beruflichen Praxis. Genau hier setzt die Form des Lernens an, mit der Bateson eingangs zitiert wurde.

In Bezug auf die Gestaltung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung stehen somit vor allem Gelegenheiten des Umgangs mit Unterschieden und Unterscheidungen sowie, damit einhergehend, der praktischen Auseinandersetzung mit potenziellen Verbindungen von Unterschiedlichkeiten im intermediären Dazwischen, wo wissenschaftliche Weiterbildung bereits gesehen wird (Christmann, 2006), im Fokus der Aufmerksamkeit. Dies ermöglicht ein Nebeneinander von vermeintlich Unvereinbarem, komplexen Relationen und produktiven Paradoxien. Gerade deshalb gilt es, diese wirksame Pluralität immer wieder neu zu organisieren und beständig zu kultivieren, als Maßstab für akademische Bildungseinrichtungen (Rustemeyer, 2005), für Universitäten und Hochschulen gleichermaßen und folglich auch für neue Formen des Wissen-Schaffens.

Mit dieser Orientierung an einer identitätsstiftenden Verschiedenheit unterschiedlicher, aufeinander bezogener und sich bedingender Perspektiven, geht es um Bildung in einem differenztheoretischen Sinn (Casale, 2016). Das kann sowohl für einzelne daran teilnehmende Personen wie Studierende interessant sein als auch für an Wissen interessierte organisationale Kontexte, wie beispielweise Hochschulen selbst oder die in diesem Zusammenhang besonders relevanten arbeitgebenden Einrichtungen. Wissenschaftliche Weiterbildung profiliert sich damit zu einem Nexus, einem anerkannten Ort des Verbundenseins, an dem Auseinandersetzungen und Neuformungen diverser kultureller Praktiken, Deutungs- und Sichtweisen sowie die Realisierung unterschiedlicher Bezugs- und damit Reflexionsrahmen vollzogen werden.

Literatur

- Bateson, Gregory (1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Benner, Dietrich (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26 (4), 486–497.
- Bohnsack, Ralf (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (4), 65–83.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo academicus*. Paris: Editions de Minuit.
- Brinkmann, Malte (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Casale, Rita (2016). Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz. In Carola Groppe, Gerhard Kluchert & Eva Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz – Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 21–29). Wiesbaden: Springer VS.
- Cendon, Eva (i. E.). Partizipative Aktionsforschung in der hochschuldidaktischen Begleitforschung. Chancen und Fallstricke. In Tobias Schmohl (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Begleitforschung*. Bielefeld: Transcript.
- Cendon, Eva & Basner, Tina (2016). Gemeinsam forschen: Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 25–45). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Cendon, Eva; Donner, Noëmi; Elsholz, Uwe; Jandrich, Annabelle; Mörth, Anita; Wachendorf, Nina Maria & Weyer, Eva (2017). *Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145635>
- Cendon, Eva; Mörth, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Christmann, Bernhard (2006). „Dazwischen“. Intermediäre Institutionen und ihre Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung. In Peter Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 119–136). Bielefeld: Transkript.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried & Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich, Peter (2006). *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: Transkript.
- Faulstich, Peter (2015). Aufklärung oder/und Management. Öffentliche und/oder unternehmerische Wissenschaft. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 10–14. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128661>
- Faulstich, Peter & Oswald, Lena (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Arbeitspapier 200 – Demokratische und Soziale Hochschule. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Abgerufen von https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf
- Ferrin, Nino; Klages, Benjamin & Bochert, Nadine (2015). Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind. In Benjamin Klages, Marion Bonillo, Stefan Reinders & Axel Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*

- (S. 227–238). Opladen: Budrich UniPress. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-113981>
- Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, Beiheft, 268–288.
- Jahnke, Isa & Wildt, Johannes (2010). Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik – voneinander lernen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5 (2), 1–6.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Knorr-Cetina, Karin (1991). *Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Knorr-Cetina, Karin (2002). *Wissenskulturen. Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Liebau, Eckart & Huber, Ludwig (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 25 (3), 314–339.
- Maschwitz, Annika (2017). Unternehmerische Kultur als Chance und Herausforderung. In Nico Sturm & Katharina Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen in der Weiterbildung* (S. 253–269). Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025>
- Mittelstraß, Jürgen (1982). *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mörth, Anita & Elsholz, Uwe (Hrsg.). (2017). *Portfolios in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148927>
- Mörth, Anita; Schiller, Erik; Cendon, Eva; Elsholz, Uwe & Fritzsche, Christin (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Analyse*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157116>
- Müller, Ernst & Schmieder, Falko (2018). Begriffsgeschichte und Wissenschaftsgeschichte. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. *Geschichte und Gesellschaft*, 44 (1), 79–106.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Rustemeyer, Dirk (2005). Universitäre Wissenskulturen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (50. Beiheft), 62–75.
- Salden, Peter (2013). Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. In Miriam Barnat, Sandra Hofhues, Anne C. Kenneweg, Marianne Merkt, Peter Salden & Diana Urban (Hrsg.), *Junge Hochschul- und Mediendidaktik. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 27–36). ZHW-Almanach, Sonderband 1. Hamburg: Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung der Universität Hamburg. Abgerufen von <http://>

- www.hochschullehre.org/wp-content/files/Junge-Hochschul-und-Mediendidaktik-ALMANACH-08-10-2013.pdf
- Schaeper, Hildegard (1997). *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäffter, Ortfried (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221–240). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Scharlau, Ingrid & Huber, Ludwig (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, (5), 315–354. Abgerufen von http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2019_Scharlau_Huber_Fachkulturen.pdf
- Schleiff, Alrun (2017). Kompetenz als Medium des Lebenslaufs. In Christiane Hof & Hannah Rosenberg (Hrsg.), *Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge* (S. 139–161). Wiesbaden: Springer VS.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schubarth, Wilfried & Speck, Karsten (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Abgerufen von https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf
- Vogd, Werner (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.

Work-based Learning als Beitrag zur Öffnung von Hochschulen

1 Einleitung

Mit der intendierten Öffnung der Hochschulen wird die Orientierung an dezierniert berufsnahe Studienformaten gefordert und gefördert. Im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt sich die Frage der Verknüpfung von Wissenschaftsbezug und beruflicher Praxis besonders deutlich, weil die Studierenden bereits über berufliche Kenntnisse und Kompetenzen verfügen und diese theorie- und wissenschaftsbasiert gleichzeitig mit Bezug zu (ihrer) Praxis weiterentwickeln wollen. Insofern eignen sich Entwicklungen in diesem Bereich besonders zur Betrachtung des Spannungsfelds von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug, und hier sind auch erste Antworten auf die Frage nach der Verknüpfung dieser Bereiche zu finden. Ein zentrales Kennzeichen von wissenschaftlicher Weiterbildung ist dieser gleichzeitige Anspruch an Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug (Baumhauer, 2017), der konzeptionell verbreitet als sogenannte Theorie-Praxis-Verzahnung (TPV) gefasst wird (Cendon, 2017; Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Pellert, 2016) und von uns bereits empirisch untersucht wurde (Mörth, Schiller, Cendon, Elsholz & Fritzsche, 2018).

Im vorliegenden Beitrag greifen wir das im englischsprachigen Raum vielseitig diskutierte Konzept des Work-based Learning (u. a. Boud & Solomon, 2001a; Raelin, 2008; Talbot, 2016, 2019) als explizit berufsfeldorientierte Konkretion der TPV auf. In einem partizipativen Aktionsforschungsprojekt (u. a. Cendon & Banner, 2016; Fox, Martin & Green, 2007) mit Akteur*innen aus vier Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und der wissenschaftlichen Begleitung wurde der Frage nachgegangen, inwieweit sich Work-based Learning als sehr spezifischer Ansatz der Theorie-Praxis-Verzahnung zur Systematisierung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung eignet und ggf. dafür adaptiert werden könnte. Das damit verbundene Ziel war, weiterbildende (Studien-)Angebote mit dem Anspruch, hochschulische und berufliche Wissens- und Erfahrungswelten durch den Einbezug der beruflichen Praxis der Studierenden miteinander zu verknüpfen, systematischer beschreibbar und damit später auch systematischer gestaltbar werden zu lassen. Dazu wurde zunächst gemeinsam ein Kriterienraster basierend auf theoretischen Konzepten (Lester & Costley, 2010; Helyer, 2015) und der empirischen Realität von (Studien-)Angeboten der Forschungsgruppenbeteiligten aus den Projekten entwickelt. Anschließend erfolgte die Erprobung dieses Rasters an 13 Fällen, d. h. an (Studien-)Angeboten der beteiligten Projekte und weiterer nach dem Schneeballprinzip akquirierter Projekte und Hochschulen, über die und im Austausch mit den

Falleigner*innen. Durch die Analyse der anhand des Rasters beschriebenen Fälle wurden dessen Kriterien im Rahmen einer kommunikativen Validierung verfeinert und ausdifferenziert. Die mit dem überarbeiteten Kriterienraster als Heuristik vorgenommene Analyse der Fälle ermöglichte es, den Einsatz von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung als empirisch feststellbare hochschuldidaktische Entwicklung im Bund-Länder-Wettbewerb zu dokumentieren und zu diskutieren. Bezogen auf die Fälle konnte gezeigt werden, dass die (Studien-)Angebote durchaus – wenn auch in unterschiedlichen Reichweiten und Ausprägungen – Bestandteile von Work-based Learning berücksichtigen (Mörth, Klages & Cendon, 2020).

Der vorliegende Beitrag führt diese Erkenntnisse aus. So wird zunächst Work-based Learning, wie es im englischsprachigen Hochschulraum gefasst wird, als konzeptioneller Rahmen beschrieben. Daran anschließend erfolgt die Vorstellung des Kriterienrasters als zentrales Ergebnis des Forschungsprojekts. Abschließend werden Schnittstellen zum Diskurs über Hochschulbildung in Deutschland und damit im Sinne der Übertragbarkeit erste Potenziale und Grenzen des Konzepts diskutiert. Dies ermöglicht eine theoretisch-konzeptionelle Fassung und Einordnung der im Bund-Länder-Wettbewerb entwickelten (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung und verweist auch auf Potenzial für mögliche zukünftige Entwicklungen.

2 Der konzeptionelle Rahmen: Work-based Learning

Grundsätzlich meint Work-based Learning jedes Lernen am Arbeitsplatz oder Lernen, das aus Themen oder Fragen des Arbeitsplatzes entsteht (u. a. Boud & Solomon, 2001b; Raelin, 2008). Im Vergleich mit Bildungsangeboten, die nicht im Rahmen der Arbeit stattfinden oder durch sie befördert werden, wird Lernen, das durch (das Medium) Arbeit oder als Antwort auf spezifische Herausforderungen am Arbeitsplatz erfolgt, oft als die effizienteste und wertvollste Form des Lernens beschrieben. Ein nicht unbeträchtlicher Teil dieses Lernens ist mit Wissen und Fähigkeiten auf in bestimmter Hinsicht höherem Niveau verbunden und birgt das Potenzial, hochschulisch anerkannt und durch hochschulische Beteiligung weiterentwickelt zu werden (Lester & Costley, 2010). Work-based Learning kann rein instrumentell sein, aber auch stark entwicklungsorientiert, v. a. wenn es kritisch-reflexiv betrieben wird und mit einem persönlich relevanten Ziel verbunden ist, weshalb es sich für hochschulisches Lernen eignet (Lester & Costley, 2010, mit Bezug auf u. a. Eraut, 2000; Raelin, 2008).

Work-based Learning im Hochschulkontext

Vor dem Hintergrund, dass Arbeitskräfte immer mehr sogenannte higher-level Skills, also Fähigkeiten und Fertigkeiten auf einem höheren Qualifikationsniveau

benötigen, wie z. B. Analyse-, Synthese-, Problemlöse- oder kritische Reflexionsfähigkeit (Quality Assurance Agency for Higher Education [QAA], 2008), und Weiterbildungen für spezialisierte Fertigkeiten zu kurz greifen, wurde im angelsächsischen Raum Work-based Learning in hochschulische Studienangebote integriert und es wurden hochschulische Work-based-Learning-Studienangebote entwickelt (Lester & Costley, 2010). Diese Form der Hochschulbildung ist stärker als traditionelle Studienangebote auf Arbeitskräfteentwicklung (im Sinne von Workforce Development) ausgerichtet und öffnet sich damit für außerhochschulische Arbeits- und Anwendungsfelder sowie für erwachsene, berufserfahrene Lernende als neue Zielgruppe (ebd.). Sie muss auf hochschulischem Niveau und gleichzeitig dezidiert praxisrelevant sein, ein high-level Learning curricular vorsehen und die Studierenden als dafür explizit mitverantwortlich begreifen, im Sinne von sich selbst steuernden Lernenden und sich selbst managenden Praktiker*innen (ebd.; auch: Billett, 2015; Boud, 2001; Costley & Dikerdem, 2011).

Die curricular-didaktische Realisierung von Work-based Learning kann vielfältige Formen annehmen. Gleichwohl ist allen gemein, dass Anforderungen der Arbeit – und damit explizit *nicht* fachlich-disziplinäre Inhalte – die Grundlage für das Curriculum bilden und dass Lernprojekte – orientiert an zukünftigen beruflichen Herausforderungen – immer wieder auch am Arbeitsplatz stattfinden. Dabei spielen reflexionsanleitende Aufgaben eine wesentliche Rolle, indem Fragen und Wissen der jeweiligen Kontexte systematisch im Curriculum zusammengeführt werden. Hierbei sind beispielsweise Projekte als zentraler curricularer Bestandteil der Studienangebote immer unterschiedlich stark von einem forscherschen Interesse geleitet, im Sinne einer Erforschung der eigenen Praxis (Lester & Costley, 2010). Die Überprüfung der Lernergebnisse erfolgt zumeist durch die hochschulische Bildungseinrichtung auf Basis eines transdisziplinären Rahmens von Standards und Niveaustufen (Boud, Solomon & Symes, 2001). Formal akkreditiert als hochschulisches Studienangebot, verbindet es Hochschulen mit Unternehmen und ist im besten Fall orientiert an den Bedarfen der Lernenden sowie an den langfristigen Entwicklungen der Organisation (Boud et al., 2001). Zentrale Aspekte sind zudem die konkrete (spezifische und aktuelle) Situation (im Vergleich zum Verallgemeinerten), die Situiertheit des Lernens und der*des Lernenden sowie die Koproduktion von Wissen und die Individualisierung des Lernens (Boud & Solomon, 2001b).

Negotiated Work-based Learning als Ausgangspunkt

Ausgangspunkt für die Entwicklung der Kriterien für den deutschen Kontext war der spezifische pädagogische Zugang, der aus der Praxis des Negotiated Learning als zwischen Lernenden und Hochschule ausgehandelten Lernens an Hochschulen entstanden ist (Lester & Costley, 2010). Negotiated Learning ist eine frühe und komplett individualisierte Variante des hochschulischen Work-based Lear-

ning (siehe auch Garnett, 2016). Die Studienangebote basieren auf den jeweiligen Lernvoraussetzungen, Arbeitskontexten und Lernzielen eines*einer einzelnen Studierenden. Ausgehend von einem Problem oder einem konkreteren Bedarf der Arbeitsstelle werden Lernergebnisse, Inhalte, die Gestaltung von Lernprozessen und Prüfungen gemeinsam definiert und in einer zwischen Studierenden, Hochschule sowie Arbeitgebenden ausgehandelten Lernvereinbarung festgelegt. Zudem wird geregelt, wie und mit welchen Ressourcen und Rahmenbedingungen die Lernunterstützung – insbesondere auch am Arbeitsplatz – erfolgt (Costley & Armsby, 2007; Lester & Costley, 2010).

Vorgängiges Lernen wird reflexiv betrachtet und bewertet und bildet idealerweise den Ausgangspunkt der Studienangebote. Die Studierenden sollen dabei unterstützt werden, kritisch zu reflektieren und vergangenes Lernen in Hinblick auf zukünftiges Lernen zu bewerten und damit ihren Lernprozess selbst zu steuern. Vorgängiges Lernen kann dann ggf. auf Teile des Studiums mit potenzieller Verkürzung der Studienzeit angerechnet werden oder es kann einen Teil des Studiums definieren, der dann angerechnet wird (*Focussed Credit*).

Den Hauptbestandteil der Studienangebote bilden Projekte, oftmals bestehende oder erweiterte Aufgaben des Arbeitsplatzes der Studierenden, die je nach Fragestellung die Form eines kleinen Projekts in einzelnen Kurseinheiten oder einer großen Unternehmung mit bedeutenden Auswirkungen auf die Organisation haben können – Letztere meist im Rahmen von Dissertationsvorhaben als *Professional Doctorates* (Costley & Lester, 2012). Entsprechend reicht dieser arbeitsplatzbasierte Zugang über disziplinäre Grenzen hinaus und fokussiert eine fachübergreifende Problemstellung und handlungsorientierte Lernprozesse.

Hochschulische Work-based-Learning-Studienangebote sind von einem forschungsorientierten Ethos geprägt, der sich vor allem auch darin zeigt, dass das Curriculum weniger auf den Zugewinn von fachlich bestimmtem Wissen als auf die aktive Beforschung der beruflichen Praxis ausgerichtet ist (Lester & Costley, 2010). Dabei erfolgt ein analytischer Zugang zu einem Problem der Praxis, der als *Practitioner Research* gefasst ist, also eine Forschung, die von Praktiker*innen durchgeführt wird. An dieser die (eigene) Praxis beforschenden Wissenserschließung wird auch die aktive und selbststeuernde Rolle der Studierenden deutlich.

Indem die Projekte zum Ausgangspunkt werden, verschieben sich auch die Aufgaben von Lehrenden u. a. darauf, die Studierenden dabei zu unterstützen, ihre Lernziele zu identifizieren und kritische Reflexions- und Analysefähigkeiten zu entwickeln sowie darauf, den Studierenden Expert*innenwissen anzubieten und ihnen entsprechende methodologische Grundlagen zur Ausbildung akademischer Kompetenzen mit Bezugnahme zum Praxiskontext zu vermitteln (ebd.).

Ein starkes reflexives Ethos zeigt sich nicht nur bei diesen Forschungsprojekten, sondern bereits bei der gemeinsamen Konstruktion des Studienangebots, im Kontext der Anrechnung von vorgängigem Lernen und an der reflexiven Betrachtung von Lernprozessen im Studium und in der Praxis. Durch die kontinuierliche

Reflexion von Erfahrungen aus vergangenen Modulen, aktueller und vergangener Tätigkeiten sowie von Zukunftsplänen können sich Studierende zu *Reflective Practitioners* (i. S. von Schön, 1983) entwickeln, die ihr eigenes berufliches Handeln kontinuierlich reflektieren und weiterentwickeln – und dies im kontinuierlichen Austausch mit ihrem beruflichen Umfeld. Dabei bezieht sich die Reflexion auf konkrete Erfahrungen *und* abstrakte Konzepte, indem konkrete Erfahrungen durch reflektierende Beobachtung zu Lernerfahrungen werden (Wozu kann ich das in der Arbeit brauchen? Wie kann das meine berufliche Rolle verbessern?) und die Reflexion von Praxiserfahrungen bzw. von Aktivitäten in der Praxis auf Verbesserungsmöglichkeiten und zukünftige alternative Handlungsmöglichkeiten verweist (Helyer, 2015). Studierende ordnen mittels Reflexion ihr berufliches Handeln in einen wissenschaftlich-theoretischen Kontext ein, überprüfen Theorien in der eigenen Praxis und können mittels Reflexion und kritischem Beurteilen als Praktiker*innen und Praxisforschende auf dieser Basis Entscheidungen in ihrem Arbeitsumfeld treffen (Lester & Costley, 2010).

Schließlich kommen adäquate Prüfungsmethoden zum Einsatz, die der speziellen Form des Lernens Rechnung tragen, indem sie auf kritische Reflexion und Urteilsvermögen sowie die Entwicklung der Studierenden zu Professionals und Praxisforschenden fokussieren. Orientiert an allgemeinen Level-Deskriptoren in Kombination mit individuellen Lernergebnissen verweisen sie auf im Arbeitskontext relevantes soziales, kulturelles und kontextuelles Wissen und Fähigkeiten (ebd.).

3 Kriterien für Work-based Learning im deutschen Kontext

Die Übertragung des Work-based-Learning-Konzepts in den deutschen Kontext berücksichtigte sowohl sprachliche Besonderheiten als auch konzeptionelle Rahmenbedingungen und stellt somit eine doppelte Übersetzungsleistung dar. So galt es, geeignete Begriffe zu finden und gleichzeitig deren Verwendung im ursprünglichen Kontext zu verstehen, um eine passende Beschreibung für den neuen Kontext zu erreichen. Die vier Kriterien (vgl. Abbildung 1) werden im Folgenden konzeptionell und auf Basis der fallbasierten Ausprägungen beschrieben (siehe Mörth et al., 2020 für eine detaillierte Darstellung der Systematisierung und umfassende empirische Einblicke).

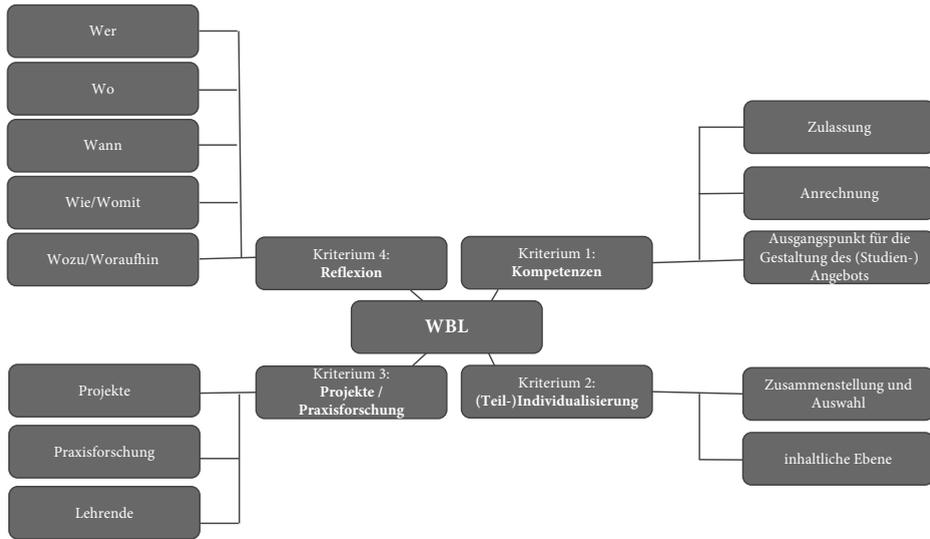


Abbildung 1: Vier Kriterien von Work-based Learning im deutschen Kontext (Quelle: eigene Darstellung nach Mörth et al., 2020, S. 10)

Kriterium 1: Berücksichtigung von Kompetenzen der Studierenden

Für den deutschen Kontext wurde das im englischsprachigen Kontext als *prior learning* bezeichnete *vorgängige Lernen* der Studierenden, also das Ergebnis von (vorgängigem) formalem, non-formalem oder informellem Lernen als Kompetenzen der Studierenden gefasst, wie dies u. a. im Diskurs zur Anrechnung (z. B. Freitag, Buhr, Danzeglocke, Schröder & Völk, 2015) der Fall ist. Auf Basis der Analyse lassen sich drei Formen unterscheiden, wie die Berücksichtigung dieser Kompetenzen der (einzelnen) Studierenden relevant werden kann: im Rahmen der Zulassung zum Studium, bei der Anrechnung und als Ausgangspunkt für die Gestaltung des (Studien-)Angebots.

Kompetenzen im Rahmen der Zulassung

Die Adressierung diverser Gruppen und damit die Öffnung für hochschulferne Zielgruppen als wesentliches Merkmal von Work-based Learning (Costley & Dikerdem, 2011), zeigt sich an der Zulassung auf Basis einer beruflichen Qualifizierung (Workman, 2008). Trotzdem der Zugang zum Studium für beruflich qualifizierte Personen in Deutschland gesetzlich geregelt ist – wenn auch für das Bachelorstudium über die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) eindeutiger als für das Masterstudium mit länderweit unterschiedlichen Regelungen (Nickel & Schulz, 2017) –, deuten sich gewisse Handlungsspielräume innerhalb dieses Rahmens an. So kann etwa die sichtbare und transparente Kommunikation einer

solchen Zugangsmöglichkeit für beruflich Qualifizierte, verbunden mit einer offensiven und niedrigschwelligen Prozessgestaltung sowie geeigneten Beratungsangeboten, die Bedeutung von vorgängig Gelerntem deutlich werden lassen.

Über Zugangsvoraussetzungen wird auch die Adressierung bestimmter Zielgruppen gesteuert. Beispielsweise geschieht dies, wenn mit einer vorausgesetzten einschlägigen Berufserfahrung Personen eines spezifischen Berufsfelds adressiert werden oder, umgekehrt, eine besondere Offenheit Gestalt annimmt, indem die gesetzlich erforderliche Berufserfahrung bewusst nicht näher definiert ist, um Quereinsteigende (aus unterschiedlichen Bereichen) zu erreichen oder ihnen den Zugang zu einzelnen Mastermodulen auch ohne Bachelorabschluss zu ermöglichen. Die Adressierung spezieller beruflich erfahrener Zielgruppen zeigt sich auch an über gesetzliche Mindeststandards hinausgehenden Voraussetzungen, wie etwa einer zur HZB zusätzlichen einschlägigen Berufserfahrung oder beruflichen Qualifikation. Beratungsangebote adressieren dabei insbesondere Personen, deren formal/institutionalisiertes Lernen lange zurückliegt und begleiten sie beim Zugang zum Studium oder der Wahl des geeigneten (Studien-)Angebots.

Kompetenzen im Rahmen der Anrechnung

Neben der individuellen Anrechnungsmöglichkeit von vorgängig Gelerntem werden Kompetenzen auch bei der pauschalen Anrechnung von vorangegangenen Qualifizierungen (auch von Zugangsvoraussetzungen) auf Teile des (Studien-) Angebotes relevant sowie bei der Anrechnung der vorausgesetzten berufspraktischen studienbegleitenden Tätigkeit (unter methodisch gestalteter reflexiver Betrachtung). In Abgrenzung dazu gehen kleinteilige, modularisierte und zum Teil auch inhaltlich-individuell ausgerichtete (Studien-)Angebote davon aus, dass eine Anrechnung von vorgängigem Gelernten gar nicht relevant werden kann, weil die Angebotsdefinition komplementär dazu erfolgt.

Kompetenzen der Studierenden als Ausgangspunkt

In Bezug auf die erhobenen Kompetenzen der Studierenden zeigen sich in den Daten *inhaltlich-zielbezogene Aspekte*, die sich in einer übergeordneten Perspektive immer auf die Deckung von individuellen (personen- oder gruppenbezogenen) Bildungsbedarfen beziehen und folgende Formen annehmen können:

- Die Erhebung der Kompetenzen der Studierenden kann auf eine individuelle Kompetenzreflexion der Studierenden abzielen oder auf eine hochschulseitige Einschätzung der strukturellen Bedarfe einer Zielgruppe etwa um weitere (Brücken-)Angebote zu entwickeln.

- Je nach Bildungsbedarfen der Studierenden(gruppe) wählen Lehrende inhaltliche Schwerpunkte und didaktische Formate innerhalb des bestehenden Rahmens einer Lehrveranstaltung.
- Die Studierenden steuern auf Basis von Kompetenzreflexion ihren Lernprozess innerhalb des bestehenden curricularen Rahmens oder wählen, darauf basierend, eines von mehreren Wahlmodulen oder zusätzliche Module/(Studien-)Angebote zur individuellen Schwerpunktsetzung.
- Ausgehend von individuellen Qualifizierungsbedarfen der Studierenden erfolgt unter Beteiligung von Hochschule, Studierenden und deren Arbeitgebenden eine gemeinsame Definition und Ausgestaltung des Curriculums, ähnlich dem Negotiated Work-based Learning.

Weitere Aspekte umfassen die *Art der berücksichtigten Kompetenzen* (Ausgangskompetenzen im Sinne von vorgängigem Lernen, Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studienverlauf, individuelle Kompetenzentwicklungsziele), die *Form der Kompetenzerhebung* (etwa Selbsteinschätzung direkt über Studierende, Fragebögen, Gespräche mit Lehrenden, Portfolios oder Kompetenzdarstellungen wie das Vorspielen auf einem Musikinstrument) und die je nach Zielsetzung *unterschiedlichen Zeitpunkte der Erhebung* (vor dem Studium, zu Beginn des Studiums oder zu einem oder mehreren Zeitpunkten im späteren Studienverlauf).

Kriterium 2: (Teil-)Individualisierung

Die Analyse verweist auf unterschiedliche Reichweiten von Individualisierung, die sich auf die Zusammenstellung und Auswahl (von vorgegebenen Teilen) oder auf die inhaltliche Gestaltung des (Studien-)Angebots beziehen.

(Teil-)Individualisierung: Zusammenstellung und Auswahl – Handlung der Studierenden

Individualisierung kann als individuelle Schwerpunktsetzung durch Wahlbereiche, Wahlmodule oder die Wahl der Reihenfolge von Modulen erfolgen, etwa in Abhängigkeit von aktuellen Arbeitsschwerpunkten der Studierenden. Eine weitere Individualisierungsvariante ist, Module einzeln zu studieren, um so einen punktuellen Bedarf zu decken. Über ein (Studien-)Angebot hinausgehend, können (1) mehrere Module zu größeren Einheiten wie Zertifikats-, Bachelor- oder Masterabschlüssen kumuliert werden, (2) sind Module in einem frei zusammenstellbaren Master kombinierbar oder (3) ist ein spezifisches kürzeres Zertifikatsangebot auf einen übergeordneten Studiengang anrechenbar. Hochschulseitig-konzeptionell können diese Auswahl- bzw. Zusammenstellungsmöglichkeiten von unterschiedlichen Punkten aus gedacht und gestaltet werden: Ein Studiengang wird

schon so konzipiert, dass ein Teil davon als später anrechenbares eigenständiges Zertifikatsprogramm angeboten wird; bestimmte Module eines Studiengangs können einzeln studiert und dann zu einem Zertifikat kumuliert werden; ein Studiengang ist vollständig modularisiert aufgebaut, sodass alle Module einzeln belegt und ggf. später zu einem Abschluss kumuliert werden können, oder es werden zunächst einzelne Module entwickelt, die Teil eines später zu entwickelnden Bachelorprogramms sind.

(Teil-)Individualisierung: inhaltliche Ausgestaltung – Handlung der Lehrenden

Individualisierung auf inhaltlicher Ebene zeigt sich etwa über die entsprechende Ausrichtung von bestimmten hochschulseitig curricular festgelegten Teilen wie Aufgabenstellungen, Projekt- oder Abschlussarbeiten. Sie kann sich aber auch durch die Anpassung des (didaktischen) Vorgehens zeigen, um unterschiedlichen Lernstilen und Lerntempi zu entsprechen, oder an der Auswahl und Anpassung von zu vermittelnden Inhalten entweder über eine Schwerpunktsetzung innerhalb eines Lehrveranstaltungsrahmens oder durch die gesamte inhaltliche Festlegung eines (Studien-)Angebots. In dieser letztgenannten Form werden – ähnlich dem Negotiated Work-based Learning – Inhalte, Vorgehen und Prüfungen zwischen Hochschule, Studierenden und deren Arbeitgebenden verhandelt sowie im Verlauf des Studiums systematisch evaluiert und bei Bedarf weiter angepasst.

Kriterium 3: Einsatz von Projekten und/oder Praxisforschung mit Unterstützung durch Lehrende

Ausgehend von der Analyse der Daten kann zwischen Projekten und Praxisforschung differenziert werden. Beide nehmen – als zentrale Formen der Verknüpfung von Theorie und Praxis – reale Fragestellungen oder Herausforderungen als empirischen Ausgangspunkt für (fach-)wissenschaftliche Erkenntnisbildung und stellen damit eine entsprechend didaktisierte und curricular verankerte sowie wissenschaftlich orientierte Form der Reflexion dar.

Projekte

Bei Projekten geht es um neue Arbeitsformen, bei denen berufspraxis- und lebensweltrelevante Fragen/Aufgaben-/Problemstellungen den Ausgangs- oder expliziten Bezugspunkt des Lernens bilden. Projekte werden oft gefasst als Aktivitäten am Arbeitsplatz und/oder an der Hochschule als Teil des Studienangebots. Ist damit einerseits eine spezifische Arbeitsform im Sinne eines zielgerichteten Handelns mit Anfangs- und Endpunkt unter bestimmten Vorgaben zu Zeit, Ressourcen und Qualität gemeint, so kann dieses Vorgehen, Dewey (1938) folgend, auch als bestimmter erkenntnistheoretischer Zugang zur Welt verstanden werden.

Ausgangspunkt kann ein akutes Problem des eigenen Arbeitsalltags sein, eine zukünftig zu erwartende oder eine vergangene Aufgabenstellung, genauso wie eine von Kolleg*innen oder Vorgesetzten gefasste Frage/Aufgabenstellung oder eine von der Hochschule vorgegebene, typische Problemstellung einer angenommenen Berufspraxis. Dies immer unter der Voraussetzung, dass eine Relevanz für und damit Nähe zur einschlägig adressierten Arbeitspraxis besteht. Teil dieses Vorgehens ist auch, dass den Lernenden entsprechende, zur Bearbeitung der Projektaufgabe erforderliche Bezüge, Methoden und Wissen verfügbar gemacht werden. Projekte können in der Praxis der Studierenden oder einer ihnen nahen Praxis, aber auch an der Hochschule stattfinden und vom Umfang her von Modulteilern über Module bis hin zu studienbegleitenden Ausformungen oder Abschlussarbeiten reichen, wobei die Durchführung alleine oder in Gruppen erfolgt.

Praxisforschung

Praxisforschung kann als besondere Form der Praxisreflexion angesehen werden, die noch stärker als diese (forschungs-)methodisch geleitet ist, einen höheren Anspruch an Intersubjektivität und Verallgemeinerbarkeit hat und deren Ergebnisse auch zumindest in der kleinstdenkbaren Community of Practice – im Studien- oder Arbeitskontext – geteilt werden und damit zu einer Erweiterung von Wissensbeständen beitragen. Sie kann somit in der Mitte eines gedachten Kontinuums zwischen Alltagshandeln und Grundlagenforschung verortet werden (vgl. Abbildung 2).

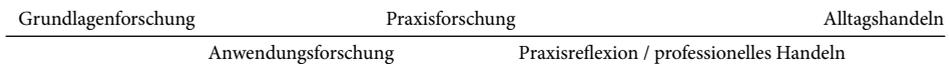


Abbildung 2: Kontinuum ‚Wissen-schaffen‘ (Quelle: Mörth et al., 2020, S. 31)

Sie zeigt sich als Praxisforschung im Rahmen eines Projekts, wenn berufliche Praxis, deren Strukturen und die aus ihr erwachsenden Interessen den Ausgangspunkt für ein Forschungsvorhaben bilden. Dies kann geschehen in Form berufspraktischer Fragestellungen, als Ausgangspunkt von Praxisforschung sowie als Praxisforschung und mit dem Anspruch verbunden, die Ergebnisse auch auf die eigene Praxis rückzubeziehen und gleichzeitig systematisch mit wissenschaftlichem Wissen in ein reflexives Verhältnis zu setzen und diskursiv zu positionieren. Die so erreichte Beantwortung der Forschungsfrage kann als Erweiterung von Wissensbeständen – wie für Forschung kennzeichnend – über die eigene Person oder den eigenen Berufskontext hinausgehend, auch für andere Interessierte von übergeordneter Bedeutung sein. Anschließend an theoretische Begründungen u. a. zu beruflicher Professionalisierung (Schön, 1983), führen Forschungsvorhaben in diesem Modus zur weiteren Professionalisierung der teilnehmenden Per-

sonen sowie der berufspraktischen Kontexte, aus denen sie kommen (Costley & Dikerdem, 2011).

Forschung wird also in hohem Maße partizipationsorientiert (Lester & Costley, 2010) gedacht. Der hohe Grad an Beteiligung und Involviertheit stellt neue Handlungsanforderungen an die beteiligten Studierenden, da sie immer wieder zwischen Rollen wechseln müssen und in ihren jeweiligen Arbeitskontexten mit neu erworbenem, ggf. Veränderungen provozierendem Wissen sichtbar werden und damit durchaus Routinen der Praxis infrage stellen (Costley & Dikerdem, 2011). Daher ist es wichtig, hochschulseitig die Ausbildung eines kritischen Bewusstseins der Studierenden hinsichtlich potenziell spannungsgeladener und gleichzeitig durchaus produktiver Verhältnisse in der Verbindung von Praxis und Forschung zu unterstützen und Lernziele, wie Fähigkeit zu Kooperation, Kritik, Reflexivität, Handlung und Flexibilität, explizit zu benennen und curricular zu verankern (ebd.).

Lehrende

Der sich mit dem Einsatz von Projekten und Praxisforschung verschiebende Fokus von einem hochschulseitig vorgegebenen hin zu einem aus Sicht der Studierenden relevanten Thema aus deren Praxiskontexten verändert nicht nur die vermittelten Inhalte und Methodeninputs, sondern führt auch zu veränderten Ansprüchen an die Aufgaben der Lehrenden. Im Fokus der Lehrenden stehen nicht curricular vorgegebene Inhalte, sondern der Erkenntnisprozess der Studierenden. Sie sind dann „Vermittler*in, Lernbegleiter*in, Moderator*in, Berater*in, Betreuer*in und Prüfer*in, Feedback-Geber*in, Unterstützer*in, Coach*in, Projektbegleiter*in, Forschungsbegleiter*in, Reflexions-Facilitator*in“ (Mörth et al., 2020, S. 34). Aufgrund der Ausrichtung auf die Praxis und die dortige Durchführung sind auch weitere unterstützende Aufgaben erforderlich, die zusätzliche Beteiligte erfordern: innerhochschulische Akteur*innen an zentralen Stellen, wie etwa themenspezifisch Beratende oder Studiengangkoordinator*innen, des Weiteren externe Expert*innen aus der Praxis, die relevante Fachkenntnisse zuliefern oder auch Betreuer*innen aus der Praxis der Studierenden, die in der Praxis eine lernförderliche Umgebung schaffen oder bei der Projektdurchführung unterstützen sowie nicht zuletzt andere Studierende als Peers.

Kriterium 4: Reflexion als zentrales Element eines Theorie-Praxis-Zusammenhangs

Ein direkter Transfer oder eine unmittelbare Übertragung von wissenschaftlichem Wissen in den beruflichen Kontext und umgekehrt ist nicht möglich, wie z. B. Beck und Bonß (1984) in der Diskussion zur soziologischen Wissensverwendungsforschung kritisch zeigen konnten. Gleichwohl können Theorie und Praxis

oder wissenschaftliches Wissen und berufspraktisches Wissen auch in deren Sinne als unterschiedliche Betrachtungsweisen begriffen werden, die sich durchaus gegenseitig bereichern können. So stehen sich wissenschaftliches Wissen als das generalisierte Ideal mit einer Fokussierung auf Abstrahierungen und Verallgemeinerung sowie berufliche Praxen, in denen vorwiegend individuelle und einmalige Sachverhalte adressiert werden, sinnbildlich gegenüber. Diese Polarisierung bleibt eine idealtypische theoretische Beschreibung, spielt aber bei der Theorie-Praxis-Problematik eine wesentliche Rolle. Es erfordert einen reflexiven Perspektivwechsel, der, grob gesprochen, Theorie und Praxis oder wissenschaftliches Wissen und berufspraktisches Wissen als die Begegnung verschiedener, aber gleichwertiger Betrachtungsweisen begreift, die sich gegenseitig bereichern können. Diese reflexive Perspektivierung kann sowohl in kognitiven Prozessen von Personen beziehungsweise Individuen in deren Denken vollzogen werden als auch von sozialen Kontexten, wie beispielsweise Organisationen, wo es ebenso bedeutsam ist, unterschiedlichste relevante Wissensbereiche in Prozesse einzubeziehen (Helyer, 2015).

Der forschungsorientierte Ansatz des Work-based Learning wird deutlich, wenn Studierende ihre eigenen Fragen und Interessen in den Blick nehmen und diese explizit aktiv in das Studiengeschehen einbringen, anstatt vor allem nach neuem Wissen in Lehrbüchern zu suchen (Lester & Costley, 2010). Besonders reflexives Potenzial liegt dabei in der interaktiven Auseinandersetzung und Verständigung mit anderen, den Lehrenden und den Studierenden, auch als Expert*innen oder Kolleg*innen in den beruflichen Praxisfeldern (Costley & Dikerdem, 2011). So sehr die Arbeit in Gruppen oder Netzwerken unterstützend wirken kann oder diverse Perspektiven zur Bearbeitung einer Aufgabe bereithält, so irritierend und konflikthaft kann eine solche Art der Perspektivierung sein und durch die daraus entstehenden Anforderungen wiederum eigene Lernziele hervorbringen, beispielsweise die Klärung der Frage, wie Transfer des Erlernten überhaupt gelingen kann (Helyer, 2015).

Mit Reflexion, verstanden als Relationierung verschiedener Perspektiven und einander ergänzender Wissensbestände (Schäffter, 2017), konnte auf Basis der Fälle differenziert beschrieben werden, wozu/woraufhin, wie/womit, wann, wo und durch wen Reflexion stattfindet. Ziel der Reflexion kann die Kompetenzentwicklung in fachwissenschaftlich/professioneller Hinsicht sein, die Bewertung der Relevanz von fachwissenschaftlichem Wissen für berufliche Handlungspraxis und umgekehrt sowie die Weiterentwicklung der (eigenen) Praxis. Sie kann in Interaktionen, in Simulationen, mittels Rezeption oder Produktion von Fachbeiträgen erfolgen und durch entsprechende Methoden und Medien unterstützt werden. Reflexion kann in der Studieneingangsphase stattfinden, in bestimmten Modulen, in Prüfungen oder studienbegleitend verortet sein, in der Praxis, in der Hochschule oder online, sozusagen im virtuellen Raum dazwischen. Als interaktionale Gegenüber im Modus von Reflexion können Peers, also Mitstudierende, Lehrende und außerhochschulische Expert*innen eine wesentliche Rolle einnehmen.

4 Fazit und Anschlüsse

Die oben definierten und illustrierten Ausdifferenzierungen der Kriterien für Work-based Learning im deutschen Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen, dass sich (Studien-)Angebote, die Lernen am Arbeitsplatz auf den unterschiedlichen Ebenen integrieren, entlang dieser Kriterien beschreiben lassen und so eine systematische Betrachtung und Refokussierung bildungspraktischer Realität erlauben. Deutlich wurde allerdings auch, dass die Übersetzungsleistung von einem englischsprachigen in einen deutschsprachigen Rahmen nicht nur kontextbezogene Herausforderungen birgt (denen im Rahmen der kommunikativen Validierung gut begegnet werden konnte), sondern auch sprachliche Anpassungen im Sinne von Umschreibungen erfordert.

Diese systematische Betrachtung verdeutlicht einige zentrale Aspekte für die Öffnung von Hochschulen, die anschlussfähig an den deutschsprachigen Diskurs sind. Diese Aspekte sollen abschließend skizziert werden und können für weitere Betrachtungen und Forschungen zu dieser Art von (Studien-)Angeboten von Relevanz sein.

Anrechnung von Kompetenzen: integraler Studienbestandteil oder irrelevant?

In Bezug auf die Berücksichtigung vorgängigen Lernens zeigt sich – trotz eines breiten Diskurses zu Durchlässigkeit und Anrechnung (insb. Freitag et al., 2015) sowie von insbesondere im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs in vielen (Studien-)Angeboten etablierten Prozessen und Standards – studierendenseitig eine zurückhaltende Annahme solcher Anrechnungsoptionen, auch bei vorhandenen Unterstützungsstrukturen (Nickel, Schulz & Thiele, 2018). Ein Grund dafür mag sein, dass solche Vorgänge mit hohen Anforderungen an Studierende und an hochschulische Akteur*innen bei der Bewertung und Entscheidung sowie der Begleitung der Studierenden verbunden sind. Anders stellt sich dies jedoch dar, wenn der Prozess als eigenständiger und zu begleitender Entwicklungsprozess gefasst und damit von einer Möglichkeit zu einem integralen Bestandteil der (Studien-)Angebote wird. Abweichend von diesem Zugang stellt sich die Anrechnungsfrage bei kürzeren (Studien-)Angeboten – deren Anzahl im Vergleich zu längeren Studiengängen zu steigen scheint (ebd.) – zum Teil auch gar nicht, da der Ausgangspunkt des vorangegangenen Gelernten als Abgrenzungshorizont dient und das (Studien-)Angebot ausschließlich von Themen und Inhalten geprägt ist, die für die Studierenden neu sind.

Jenseits disziplinärer Grenzen – (Probleme der) Arbeit als Ausgangspunkt

Indem potenzielle Ausgangspunkte des Lernens vor allem in der Arbeit gesucht werden, wird eine doppelte Abweichung von bisher gültigen Definitionen und Verständnissen deutlich: Work-based Learning geht von der Annahme aus, dass auch Lernen bei der Arbeit hochwertiges Lernen sein kann, was es folglich für die Anrechnung auf hochschulische (Studien-)Angebote qualifiziert und die Verknüpfung beruflicher Kompetenzanforderungen mit hochschulischen Qualifikationszielen als zielführend erscheinen lässt. Gleichzeitig weicht das Curriculum von hochschulseitig vorgegebenen Inhalten ab, da diese vorrangig durch den Kontext der Arbeit definiert werden. Infolgedessen ist das Curriculum keinem Fachbereich zuordenbar und steht sozusagen jenseits von herkömmlich fachlich-disziplinären Rahmen (vgl. den Beitrag von Klages, Mörth & Cendon [Theorie-Praxis-Verzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: unterschiedliche Domänen – unterschiedliche Probleme?] in diesem Band). Es ist damit – wie in Arbeitskontexten häufig – zwischen disziplinären Grenzen verortet (Boud et al., 2001). Dies schließt an die aktuell beobachtete abnehmende Relevanz von Fachkulturen hinsichtlich der Gestaltungspraxis von Lehre und Studium an (Scharlau & Huber, 2019).

Potenzial der Arbeit – Wissensgenerierung und Lernen

Indem die Arbeit zum Ausgangspunkt wird und etwa Projekte am Arbeitsplatz zentrale Elemente der (Studien-)Angebote sind, wird deutlich, wie relevant der Arbeitsplatz als Ort des Lernens und der Wissensproduktion sein kann und unternehmensseitig involvierte Personen an Relevanz gewinnen. Denn auch oder gerade in Unternehmen findet Innovation und Wissensgenerierung statt, die dann hochschulseitig begleitet und unterstützt von den Studierenden beforscht werden kann (Costley & Dikerdem, 2011). Dies wiederum schließt an die Debatte um die Hierarchisierung von Wissen am Arbeitsplatz einerseits sowie hochschulischem Wissen andererseits (Lester & Costley, 2010) an. Indem der Ausgangspunkt in der Praxis liegt, erfolgt eine Restrukturierung des Umgangs mit Theorie: Theorie oder (fach-)wissenschaftliches Wissen wird dann entsprechend als Möglichkeit zur Erweiterung des Spektrums von Antworten und Lösungen auf Fragen und Problemstellungen aktueller oder zukünftiger, auch außerhochschulischer Tätigkeitsbereiche verstanden. Damit können diese praktischen Problemstellungen auch eine für Wissenschaft und Hochschullehre interessante Empirie sein. Zudem zeigt sich das Potenzial der Arbeit für das Lernen, wie es auch im Kontext der beruflichen Bildung postuliert wird (Dehnbostel, 2002). Hinzu kommt, dass in bestimmten Branchen explizit und umfassend in eigens dafür eingerichteten Abteilungen Forschung stattfindet. Auch daran zeigt sich, dass Wissen durchaus

außerhalb der Hochschule generiert wird, was etwa in technischen Bereichen anhand von Patenten (statt Publikationen) sichtbar wird.

Praxisforschung – Beforschung und Veränderung der Praxis

Projekte weisen eine große Nähe zu Ansätzen des problembasierten Lernens und des Lernens an (authentischen) Fällen auf (Weber, 2007; Strittmatter-Haubold, 2016). Im Work-based Learning entscheiden die Studierenden weitgehend eigenständig über den Projektgegenstand (Bravenboer & Lester, 2016) und sind verantwortlich für die Durchführung. Die in der außerhochschulischen Realität bzw. Arbeitswelt verankerten Projekte können dabei nicht nur Einfluss auf die Entwicklung der Lernenden, sondern auch unmittelbar auf die Organisationen bzw. den beruflichen Kontext haben (Costley & Armsby, 2007; Bravenboer & Lester, 2016). Praxisforschung weist eine große Nähe zu Ansätzen des Forschenden Lernens (u. a. Huber, 2013) auf, wenngleich der zentrale Unterschied an deren jeweiligen Zwecken markiert werden kann. Bezieht sich forschendes Lernen primär auf die Vermittlung und Anwendung von Forschungsmethoden um ihrer selbst willen und legt damit eine fachliche (wenn hier auch forschungsfachliche) Logik zugrunde, nimmt Praxisforschung hingegen ein Problem oder einen Aspekt der Praxis als Ausgangspunkt, auch für die Entscheidung darüber, welche Forschungsmethoden zum Verstehen oder Lösen des Problems zum Einsatz kommen. Gleichzeitig werden sowohl Praxisreflexion als auch Praxisforschung als Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Lebens-/Arbeitswelt (Cendon & Basner, 2016; Moser, 1995; van der Donk, van Lanen & Wright, 2014) bzw. als Moment der Verzahnung von Theorie und Praxis diskutier- und anwendbar.

Veränderte Rollen der Lehrenden

Mit dem hochschuldidaktischen Wandel von lehrendenzentrierten zu studierendenzentrierten Lehr-Lern-Konzepten (Schneider, Szczyrba, Welbers & Wildt, 2009) oder, bildungswissenschaftlich gesprochen, von einer Vermittlungslogik zu einer Aneignungslogik (Ludwig, 2018) geht eine Veränderung der Rollen der Lehrenden im Kontext von TPV einher. Der Einbezug von und das Anknüpfen an Erfahrungen der Studierenden erfordern von Lehrenden entsprechende Lehrstrategien und Lehrhandlungen (Cendon, Mörth & Schiller, 2016). Zudem bedeutet es auch für Hochschullehrende, ihre zumeist eindeutigen und traditionellen akademischen Selbstverständnisse und die daraus resultierenden Anforderungen im Kontext von Work-based Learning um zusätzliche Rollen Aspekte und entsprechende Anforderungsfacetten zu ergänzen. Denn in der konsequenten Auseinandersetzung mit Praxiskontexten agieren sie weniger als Expert*innen denn als Facilitator*innen, was eine zusätzliche Herausforderung für ihr akademisches

Selbstverständnis und ihr Lehrverständnis darstellen kann (Boud & Solomon, 2001b).

Die Chancen von Work-based Learning für wissenschaftliche Weiterbildung als Zwischenraum

Im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt sich Frage danach, welche Arten von Kenntnissen und Fähigkeiten eine wissenschaftliche Weiterbildung vermitteln soll, wie groß die Nähe zu Anforderungen aus dem beruflichen Bereich sein muss bzw. sein darf und was das Wissenschaftliche an der wissenschaftlichen Weiterbildung ist bzw. sein soll oder sein muss. Vor dem Hintergrund der Entwicklung hochschulischer Studienangebote, die professionelle Qualifikationsziele berücksichtigen, verweisen Bravenboer und Lester (2016) auf die Nähe von professionellen Kompetenzanforderungen (etwa kritische Neugierde, Kontextabhängigkeit von Wissen, Selbstbewusstheit) zu Lernergebnissen hochschulischer Studienangebote. Ähnlich dazu kann für bestimmte Berufsbereiche auch auf das über berufliche Handlungskompetenz hinausgehende Ziel beruflicher Bildung, die reflexive Handlungsfähigkeit (Dehnbostel, 2009), verwiesen werden.

Übergreifend lässt sich festhalten, dass mit Work-based Learning die an Hochschulen oft vorherrschenden und wenig reflektierten Verständnisse davon, was legitimes und interessantes Wissen und was legitime Orte des Lernens und der Wissensproduktion sind, infrage gestellt werden (müssen). Das gilt ebenso für konventionelle Vorstellungen von Lehren, Lernen, Wissen und Curriculum inklusive tradierter akademischer Binaritäten wie organisationales und hochschulisches Lernen, Handlungs-/Performanz- und Lernergebnisse, organisationale und akademische Diskurse, Theorie und Praxis, disziplinäres Wissen und Wissen der Arbeitswelt (Boud & Solomon, 2001b). Nicht ein Gleichsetzen unterschiedlicher Wissensarten, sondern das Zugestehen der Relevanz unterschiedlicher Wissensarten und damit einhergehend ein beständiges Infragestellen, könnte die oft nicht hilfreiche Trennung von akademischem und beruflichem Wissen aufheben und sie in ein produktives Verhältnis zueinander bringen. Ein interessanter Ansatz, der diese beiden Welten in ein produktives Verhältnis bringt, ist Barnetts *Modell des Kritischen Seins* (Barnett, 1997, 2015; für den Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung siehe Cendon, 2020). Es ist gekennzeichnet durch drei Formen von Kritizität, die Studierende im Laufe ihres Studiums entwickeln sollen: kritisches Handeln als äußerer Weltbezug (Praxis), kritische Vernunft in Bezug auf Ideen und Theorien (Theorie) und kritische Selbstreflexion in Bezug auf die eigene Persönlichkeit (Person). Reflexion ist in allen drei Formen ein wesentliches Verbindungsglied.

Die Fälle beziehungsweise deren Analyse entlang der Kriterien des Work-based Learning zeigen, dass es durchaus bereits (Studien-)Angebote an deutschen Hochschulen gibt, die einem solchen Ansatz folgen. Sie gehen über existierende

und als unveränderlich angesehene Grenzen und Verständnisse davon hinaus, wo und wie hochschulisch anerkannte Formen des Lernens oder Forschens im Sinne von hochwertiger Wissensgenerierung stattfinden. Die Bestimmung dessen, was diesbezüglich innerhalb und außerhalb der Hochschulen passiert und passieren darf, beginnt zu verschwimmen und neue produktive Verhältnisse scheinen sich zu etablieren, ohne den unterschiedlichen Orten ihre Daseinsberechtigung zu entziehen.

Mögen die Hürden in unterschiedlichen Hochschultypen unterschiedlich relevant oder gelagert sein, so kann dieser empirisch begründete Befund Hochschulen insgesamt dazu anregen, Work-based Learning als eine Möglichkeit zur Öffnung von Hochschulen zu reflektieren, und sie – neben der Gewinnung neuer Zielgruppen oder neuer Partner*innen – auch dazu anregen, neue gesellschaftliche Relevanzen zu diskutieren und zu erreichen.

Literatur

- Barnett, Ronald (1997). *Higher education. A critical business*. Buckingham and Bristol (PA): SRHE and Open University Press.
- Barnett, Ronald (2015). A curriculum for critical being. In Martin Davies & Ronald Barnett (Hrsg.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (S. 63–76). New York (NY): Palgrave Macmillan.
- Baumhauer, Maren (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (1984). Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. *Soziale Welt*, 35 (4), 381–406.
- Billett, Stephen (2015). The practices of using and integrating practice-based learning in higher education. In Monica Kennedy, Stephen Billett, Silvia Gherardi & Laurie Grealish (Hrsg.), *Practice-based learning in higher education, professional and practice-based learning* (S. 15–30). Dordrecht: Springer. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-94-017-9502-9_2
- Boud, David (2001). Creating a work-based curriculum. In David Boud & Nicky Solomon (Hrsg.), *Work-based learning. A new higher education?* (S. 44–58). Philadelphia (PA): SRHE and Open University Press.
- Boud, David & Solomon, Nicky (Hrsg.). (2001a). *Work-based learning. A new higher education?* Philadelphia (PA): SRHE and Open University Press.
- Boud, David & Solomon, Nicky (2001b). Future directions for Work-based learning. Reconfiguring higher education. In David Boud & Nicky Solomon (Hrsg.), *Work-based learning. A new higher education?* (S. 215–227). Buckingham and Philadelphia (PA): SRHE and Open University Press.
- Boud, David; Solomon, Nicky & Symes, Colin (2001). New practices for new times. In David Boud & Nicky Solomon (Hrsg.), *Work-based learning. A new higher education?* (S. 3–17). Philadelphia (PA): SRHE and Open University Press.

- Bravenboer, Darryll & Lester, Stan (2016). Towards an integrated approach to the recognition of professional competence and academic learning. *Education + Training*, 58 (4), 409–421. Abgerufen von <https://doi.org/10.1108/ET-10-2015-0091>
- Cendon, Eva (2017). Reflexion und reflexives Lernen im Kontext berufsbegleitenden Studierens – Formate und deren Wirksamkeit. In Andrea Schulte, Marion Wadewitz, Magdalena Gercke, Markus Gomille & Hannes Schramm (Hrsg.), *Vom Projekt zum Produkt – wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich Qualifizierte an Hochschulen* (S. 97–110). Detmold: Eusl.
- Cendon, Eva (2020). The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden. In Wolfgang Jütte, Maria Kondratjuk & Mandy Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge* (S. 223–238). Bielefeld: wbv.
- Cendon, Eva & Basner, Tina (2016). Gemeinsam forschen: Action research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 25–45). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Cendon, Eva; Mörth, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Cendon, Eva; Mörth, Anita & Schiller, Erik (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. (S. 201–221). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Costley, Carol & Armsby, Pauline (2007). Work-based learning assessed as a field or a mode of study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 21–33. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/02602930600848267>
- Costley, Carol & Dikerdem, Mehmetali (2011). *Work based learning pedagogies and academic development. Project Report*. London: Middlesex University.
- Costley, Carol & Lester, Stan (2012). Work-based doctorates: professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37 (3), 257–269. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.503344>
- Dehnbostel, Peter (2002). Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In Matthias Rohs (Hrsg.), *Arbeitsprozessintegriertes Lernen* (S. 37–57). Münster: Waxmann.
- Dehnbostel, Peter (2009). Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung als Konvergenz von Bildung und Ökonomie? In Axel Bolder & Rolf Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand. Bildung und Arbeit* (S. 207–219). Wiesbaden: VS.
- Dewey, John (1938). *Logic. The theory of inquiry*. New York: Holt.
- Eraut, Michael (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 113–136.
- Fox, Mark; Martin, Peter & Green, Gill (2007). *Doing practitioner research*. London: SAGE. Abgerufen von <https://doi.org/10.4135/9781849208994>
- Freitag, Walburga Katharina; Buhr, Regina; Danzeglocke, Eva-Maria; Schröder, Stefanie & Völk, Daniel (Hrsg.). (2015). *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von http://an.kom.dzhw.eu/publikationen/pdf/uebergaenge_gestalten.pdf

- Garnett, Jonathan (2016). Work-based learning. A critical challenge to the subject discipline structures and practices of higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6 (3), 305–314. Abgerufen von <https://doi.org/10.1108/HES-WBL-04-2016-0023>
- Helyer, Ruth (2015). Learning through reflection: the critical role of reflection in work-based learning (WBL). *Journal of Work-Applied Management*, 7 (1), 15–27. Abgerufen von <https://doi.org/10.1108/JWAM-10-2015-003>
- Huber, Ludwig (2013). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Auflage; S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Lester, Stan & Costley, Carol (2010). Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35 (5), 561–575. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/03075070903216635>
- Ludwig, Joachim (2018). Lernprojekte unterstützen. *Weiterbildung*, (1), 10–13. Abgerufen von https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erwachsenenbildung/Literatur/Ludwig-2018-Lernprojekte_unterstuetzen.pdf
- Mörth, Anita; Klages, Benjamin & Cendon, Eva (2020). *Aspekte von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer partizipativen Aktionsforschung*. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189694>
- Mörth, Anita; Schiller, Erik; Cendon, Eva; Elsholz, Uwe & Fritzsche, Christin (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie*. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157116>
- Moser, Heinz (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Nickel, Sigrun & Schulz, Nicole (2017). *Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen*. Gütersloh: CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. Abgerufen von https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_195_Studieren_ohne_Abitur_2017.pdf
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2018). *Projektfortschrittsanalyse 2018: Befragungsergebnisse aus der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166289>
- Pellert, Ada (2016). Theorie und Praxis verzahnen: Eine Herausforderung für Hochschulen. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 69–87). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Quality Assurance Agency for Higher Education [QAA] (2008). *Learning from academic review of higher education in further education colleges in England 2002–07*. Mansfield: QAA.
- Raelin, Joseph A. (2008). *Work-based learning. Bridging knowledge and action in the workplace* (2., überarbeitete Auflage). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Scharlau, Ingrid & Huber, Ludwig (2019). Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie. *die hochschullehre*, 5, 314–354. Abgerufen von http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2019_Scharlau_Huber_Fachkulturen.pdf

- Schäffter, Otfried (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221–240). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Schneider, Ralf; Szczyrba, Birgit; Welbers, Ulrich & Wildt, Johannes (Hrsg.). (2009). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: wbv.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York (NY): Basic Books.
- Strittmatter-Haubold, Veronika (2016). Problem Based Learning. Eine Methode für wirksame Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung? *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 50–55. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148521>
- Talbot, Jon (2016). Theory and practice in work-based learning. An English case study. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 103–118). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Talbot, Jon (Hrsg.). (2019). *Global perspectives on work-based learning initiatives*. Hershey (PA): IGI Global. Abgerufen von <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6977-0>
- Van der Donk, Cyrilla; van Lanen, Bas & Wright, Michael (2014). *Praxisforschung im Sozial- und Gesundheitswesen*. Bern: Hans Huber.
- Weber, Agnes (2007). *Problem-based learning: ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe* (2., überarbeitete Auflage). Bern: hep.
- Workman, Barbara (2008). Beyond boundaries: valuing and assessing experiential learning outside module templates. In Jonathan Garnett & David Young (Hrsg.), *Work-based learning futures II* (S. 72–82). Bolton: University Vocational Awards Council.

Zur zielgerichteten Einbindung des Lernorts Praxis in das Hochschulstudium: das Modell ZELPH

1 Einleitung

Sowohl im internationalen als auch im nationalen Diskurs gibt es Forderungen danach, den Lernort Praxis zielgerichtet in die Hochschulbildung einzubinden und mit all seinen Möglichkeiten zu nutzen. Während etwa im australischen Kontext die Zielsetzung der Integration von beruflicher Praxis ins Hochschulstudium oft unklar und vage bleibt (Billett, 2014), wird im US-amerikanischen Kontext schon seit den 2000er-Jahren betont, dass die Einbindung beruflicher Praxis mehrere und durchaus unterschiedliche Ziele verfolgen kann, wie erkenntnistheoretische Lernziele, den Erwerb übertragbarer, arbeitsbezogener Fähigkeiten und die Identifikation mit professionellen Rollen (Raelin, 2007, 2010). Im deutschen Kontext unterstreicht etwa Borgwardt (2015) in ihrer kritischen Zusammenschau der Debatten zur Kooperation zwischen Wirtschaft und Wissenschaft, dass für eine gezielte praxisorientierte Gestaltung hochschulischer Studienangebote neue Instrumente und Formate erforderlich sind.

Das hier vorgestellte *Modell zur zielgerichteten Einbindung des Lernorts Praxis in das Hochschulstudium* (ZELPH) basiert auf Erkenntnissen über die Verzahnung von Theorie und Praxis als zentralem Moment von Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung (siehe z. B. Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Raelin, 2007; Talbot, 2019) und soll als praktisch einsetzbares Instrument zur Schließung dieser Lücke beitragen. Wie die meisten Modelle operationalisiert das vorliegende Analyseinstrument Aspekte der Theorie, die als wesentlich für die Funktion des Modells identifiziert wurden (Töllner, 2010) und ermöglicht ein vereinfachtes Abbild der Wirklichkeit entlang sorgsam ausgewählter theoriebasierter Kriterien zur zielgerichteten Einbindung des Lernorts Praxis in das Hochschulstudium.

Das Modell ZELPH hat die Funktion einer Checkliste, die strategische Akteur*innen in der Studienangebotsentwicklung dabei unterstützen soll, das Ziel der Integration von beruflicher Praxis in ein Studienangebot klarer zu fassen und entsprechend der gewählten Zielrichtung bewusster zu entscheiden, wie das Studienangebot in Bezug auf die Einbindung von Praxis konzipiert und gestaltet werden soll.

Um eine erste Version des Modells ZELPH empirisch zu testen, wurde es auf zwei ausgewählte internationale Fallstudien hochschulischer Studienangebote angewendet, die akademisches Wissen und hochschulische Wissensvermittlung mit beruflicher Praxis und experimentellem Lernen am Arbeitsplatz verknüpfen – ein Ansatz, der in Deutschland konzeptionell als *Theorie-Praxis-Verzahnung* (TPV)

gefasst wird (Cendon et al., 2016). Bei der ersten Fallstudie handelt es sich um die Drexel University (USA), die mit einer über 100-jährigen Tradition in Work-based Higher Education ihre Studienangebote als sogenannte *Cooperative Education* (kurz: *Co-op*) umsetzt. Bei der zweiten Fallstudie handelt es sich um die Middlesex University (England), die Work-based Higher Education in Form von *Degree Apprenticeships* realisiert, wie am Beispiel des *Degree Apprenticeship Bachelor of Science in Professional Practice in Business to Business (B2B) Sales* gezeigt wird.

Die empirische Anwendung des ZELPH-Modells auf die beiden internationalen Fallstudien verfolgt zwei Ziele: Erstens werden von einer methodologischen Perspektive aus die Funktion und die über den deutschen kulturellen, strukturellen und institutionellen Kontext hinausgehende Anwendbarkeit des Modells als Analyseinstrument erprobt und reflektiert. Damit wird die Frage beantwortet, ob es als praktisch einsetzbares Instrument international anwendbar ist. Zweitens werden von einer bildungstheoretischen Perspektive aus internationale Zugänge zu Work-based Higher Education vorgestellt und auf Basis des Modells einander gegenübergestellt, um die unterschiedliche Einbindung und Zielsetzungen des Lernorts Praxis darzustellen und damit Anregungen für die Entwicklung von wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland zu generieren.

Als Randbemerkung sei darauf hingewiesen, dass sich das deutsche Konzept der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht einfach auf den internationalen Kontext übertragen lässt, da Studienangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung mit und ohne Hochschulabschluss auf Basis anderer Kriterien kategorisiert werden. Im englischsprachigen Raum werden Bildungs- und Studienangebote, die akademisches Wissen mit beruflicher Praxis verbinden, allgemein als *Work-based Learning* (Talbot, 2019) bezeichnet, beziehungsweise, wenn das Studienangebot zu einem Hochschulabschluss führt, als Work-based Higher Education (Graf, 2017). Es gibt zwar das Konzept der *Continuing Education* (vgl. den Beitrag von Reum [Entwicklung kürzerer Weiterbildungsformate: der deutsche Hochschulsektor im europäischen Kontext] in diesem Band), das Bildungsangebote, meist als Kurz- oder Teilzeitformate, für Erwachsene nach dem Verlassen des formalen Bildungssystems umfasst, dieses verknüpft aber nicht zwingend akademisches Wissen mit beruflicher Praxis. Internationale *Work-based Studienangebote* wiederum verbinden akademische Wissensvermittlung und berufliche Praxis, unterscheiden aber nicht zwischen Studierenden mit und ohne Erstausbildung/Erststudium. Im vorliegenden Beitrag beziehen wir uns auf das Konzept der *Work-based Higher Education*, das Studienangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung und auch grundständige Studiengänge, wie z. B. duale Studienangebote in Deutschland, umfasst.

Im Folgenden wird zunächst in Kapitel 2 das methodische Vorgehen beschrieben und das ZELPH-Modell vorgestellt. Anschließend werden in Kapitel 3 die zwei Fallstudien beschrieben und in Kapitel 4 anhand des ZELPH-Modells ver-

gleichend gegenübergestellt. In diesem Kapitel werden auch die unterschiedlichen Einbindungen und Zielsetzungen des Lernorts Praxis aufgezeigt. Abschließend werden in Kapitel 5 die Einsetzbarkeit des ZELPH-Modells reflektiert und Anregungen für mögliche Entwicklungen im deutschen Kontext skizziert.

2 Methodisches Vorgehen

Da das Modell ZELPH auf den vorliegenden theoretischen Erkenntnissen zur TPV in der wissenschaftlichen Weiterbildung basieren sollte, bot es sich an, das Modell der TPV von Mörth, Schiller, Cendon, Elsholz und Fritzsche (2018) als Grundlage heranzuziehen, das TPV auf den Ebenen der Struktur und der Gestaltung von Studienangeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb des deutschen Kontextes beschreibt. Dieses TPV-Modell wurde mit dem Ziel untersucht, es zu einem Analyseinstrument zu entwickeln und für die zielgerichtete Einbindung des Lernorts Praxis in Studienangeboten der Work-based Higher Education im internationalen Kontext einsetzbar zu machen. Dazu wurde es einerseits hinsichtlich der Relevanz von Kriterien für den Zweck des Modells und für den kontextübergreifenden Einsatz sowie andererseits hinsichtlich der Verständlichkeit der Kriterien (vgl. Tabelle 1) kritisch geprüft. Im Zuge der auf diesen Prinzipien basierenden Anpassung wurden etwa Kriterien weggelassen, die nur im deutschen Kontext eine Rolle spielen, wie z. B. das Kriterium *weiterbildendes Studium*, da dies nur im deutschen Kontext u. a. für die wirtschaftliche Einordnung von Studienangeboten (Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer, 2017) relevant ist. Mit dem Ziel der Verständlichkeit sowie der personenunabhängigen und eigenständigen Einsetzbarkeit wurden besonders detaillierte und granulare Kategorien zusammengeführt oder entfernt. So wurden zum Beispiel die ursprünglichen Kategorien *praxisbegleitendes/praxisintegrierendes Studium* und *Einbezug des Lernorts Praxis in das Studium* zu einer neuen Kategorie *Praxis als Lernort im Studium* zusammengeführt.

Das ZELPH-Modell wurde schließlich als analytischer Rahmen dafür herangezogen, zwei Fallstudien systematisch und entlang von Kriterien daraufhin zu untersuchen, mit welchem Ziel und auf welche Art und Weise der Lernort Praxis ins Studium integriert ist. Die Fallstudien entstammen einer vorangegangenen Studie, in der erfolgreiche Ansätze von Work-based Higher Education an Hochschulen im internationalen Kontext untersucht wurden (Dadze-Arthur, Mörth & Cendon, 2020). In dieser Studie wurde mittels der gängigen Fallstudienmethodik eine ganzheitliche, soziale Konstruktion der Wirklichkeit erarbeitet, die ein auf den jeweiligen Kontext bezogenes Verständnis der Fälle ermöglicht (Stake, 1995). Als empirische Grundlage für die hier vorgenommene erstmalige Anwendung des ZELPH-Modells wurden jene Fallstudien aus der vorangegangenen Studie ausgewählt, die ländertypische Beispiele für *Work-based Higher Education* darstellen (Dadze-Arthur et al., 2020).

Tabelle 1: Anwendung des Modell zur zielgerichteten Einbindung des Lernorts Praxis in das Hochschulstudium (ZELPH) an Studiengängen der Drexel University und der Middlesex University (Quelle: eigene Darstellung)

Kategorie	beantwortet die folgende Fragestellung	Ausprägung an Drexel University	Ausprägung an Middlesex University
1. Art des Studiums	Zu welcher Art von Work-based Studiengängen gehört das Studienangebot?	Cooperative Education	Degree Apprenticeship (Bachelor/Level 6)
2. Angebotsformat	Wird das Studienangebot in einem örtlich und/oder zeitlich flexiblen Format bereitgestellt?	weder zeitlich noch örtlich flexibel	zeitlich und örtlich flexibel
3. Verankerung von Praxis im Studium	Ist Praxis auf systematische Weise inhaltlich, institutionell und/oder organisatorisch im Studiengang verankert? Bei wem liegt die Verantwortung dafür?	Praxis ist organisatorisch und institutionell verankert, jedoch liegt es an den Lehrenden, die Praxis auch inhaltlich in das akademische Lehr-Lern-Geschehen miteinzubeziehen	Praxis ist organisatorisch und institutionell verankert sowie inhaltlich systematisch und formal in das akademische Lehr-Lern-Geschehen integriert
4. Tätigkeiten am Lernort Praxis	An welchen Stellen des Studiums und für wie lange finden Tätigkeiten in der Praxis statt?	punktuell; während des vier- bzw. fünfjährigen Studiums arbeiten Studierende ein bzw. drei mal sechs Monate lang	kontinuierlich; Studierende arbeiten fünf Tage die Woche und studieren parallel dazu
5. Aktivitäten während der Tätigkeit am Lernort Praxis	Welche Aktivitäten sind am Lernort Praxis vorgesehen, und welches Ziel wird damit verfolgt?	keine hochschulisch organisierten Tätigkeiten, denn Praxis ist eine richtige Arbeit, damit die Studierenden echte praktische Berufserfahrungen sammeln können	experimentelle Lernaufgaben als Teil der Berufstätigkeit mit dem Ziel, Praxis bewusst zu analysieren und reflektieren
6. Zugangsvoraussetzungen	Ist aktuelle/vorangegangene Berufserfahrung/-ausbildung Zugangsvoraussetzung?	Berufserfahrung/-ausbildung ist nicht Zugangsvoraussetzung	studienbegleitende Berufstätigkeit bzw. Lehrlingsausbildung, in einem Vertrag zwischen Student*in, Arbeitgebenden und Universität formal begründet
7. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen	Können außerhochschulisch erworbene Kompetenzen pauschal und/oder individuell angerechnet werden?	individuelle und pauschale Anrechnung von Kompetenzen möglich	Nein

Kategorie	beantwortet die folgende Fragestellung	Ausprägung an Drexel University	Ausprägung an Middlesex University
8. Erwerb von überfachlichen Kompetenzen	Werden überfachliche Kompetenzen explizit definiert? Wenn ja, wann, wo, von wem und zu welchen Zweck?	im Rahmen der Reflexion der Co-op-Erfahrungen analysieren die Studierenden ihre Praxis, um ihre jeweiligen überfachlichen Kompetenzen zu identifizieren mit dem Ziel, diese bei zukünftigen Bewerbungen auf dem Arbeitsmarkt artikulieren zu können	überfachliche Kompetenzen, die auf den professionellen Standards des relevanten Berufsverbandes sowie auf den akademischen Qualitätskriterien der Universität basieren, sind für jedes Modul und für den Studiengang insgesamt definiert
9. didaktische Konzepte	Welcher didaktischer Ansatz, der die Integration von Praxis ins Studium unterstützt, liegt dem Studiengang zugrunde?	Work-integrated Learning	Work-based Learning
10. Einbezug von Interdisziplinarität	Auf welcher Ebene gibt es Interdisziplinarität und wie werden die interdisziplinären bzw. fachfremden Anteile mit dem Studiengang in Bezug gesetzt?	der Studiengang an sich ist interdisziplinär angelegt und es gibt interdisziplinäre Aufgabenstellungen	der Studiengang an sich ist interdisziplinär angelegt und es gibt interdisziplinäre Aufgabenstellungen
11. Einbezug von Praxisthemen ins Lehrgeschehen	Wie und mit welchen Zielen werden Praxisthemen in Lehr-Lern-Formate integriert?	Themen aus der Praxis werden durch Beschäftigung mit dem Handlungsfeld und durch Lehrende aus der Praxis an die Studierenden herangetragen und mithilfe von Übungen, Fallstudien, Laboren, Projekten usw. aufgearbeitet mit dem Ziel, Kompetenzen zu erwerben und auf die Praxis vorbereitet zu sein	Themen aus der Praxis werden durch die Praxiserfahrungen der Studierenden, die Beschäftigung mit dem Handlungsfeld und durch Lehrende aus der Praxis an die Studierenden herangetragen und mithilfe von Übungen, Fallstudien, Laboren, Projekten usw. aufgearbeitet mit dem Ziel, Kompetenzen zu erwerben, auf Führungsrollen in der Praxis vorbereitet zu sein und in die Zukunft gerichtete Perspektiven einzunehmen
12. Reflexion der Praxis	Zu welchem Zeitpunkt, auf welche Art und mit welchen Methoden wird die Praxis reflektiert?	nach Abschluss des sechsmonatigen Arbeitseinsatzes reflektieren Studierende unter Einsatz von Lerntagebüchern, Aufsätzen und Gesprächen, angeleitet von ihren jeweiligen Co-op Advisern und Career Counsellors	einen Tag pro Woche reflektieren Studierende ihre Praxis mithilfe von experimentellen Lernaufgaben, die als Studienleistung angerechnet werden
13. professionelles Selbstverständnis	Werden Studierende angeleitet, sich mit ihrer eigenen beruflichen Rolle und Haltung auseinanderzusetzen? Wenn ja, von wem, wie und wann?	explizite Verankerung im Career Counselling	explizite Verankerung im Curriculum und in den experimentellen Lernaufgaben

3 Zwei internationale Zugänge zu Work-based Higher Education

Im Folgenden werden die beiden Fallstudien – das Cooperative-Education-Modell der Drexel University und der Degree Apprenticeship Bachelor of Science in Professional Practice in Business to Business (B2B) Sales der Middlesex University beschrieben. Dabei werden Kontext sowie zentrale Aspekte und Merkmale der Fälle beschrieben und somit ein umfassendes Verständnis der Fälle ermöglicht.

3.1 Das Cooperative-Education-Modell der Drexel University

Das erste Fallbeispiel kommt von der Drexel University (USA), einer privaten Universität in Philadelphia. Das 1919 gegründete *Cooperative-Education-Programm* war eines der ersten seiner Art und gehört nach wie vor zu den größten und bekanntesten des Landes, nicht zuletzt, weil die Cooperative Education als grundlegendes Studienmodell in allen Fakultäten der Universität etabliert wurde (Dadze-Arthur et al., 2020).

Geschichtlicher Hintergrund

Cooperative Education ist die lang erprobte US-amerikanische Antwort auf die Frage, wie berufliches und akademisches Wissen – kurz: Theorie und Praxis – in der Hochschullehre verzahnt werden können. 1906 erstmalig von Herman Schneider an der University of Cincinnati mit dem Ziel eingeführt, die Theorie des Ingenieurstudiums mit der Praxis des Ingenieurwesens zu verzahnen (Reilly, 2006), wurde es im Laufe der Zeit von allen wissenschaftlichen Disziplinen übernommen und adaptiert. Bis heute gibt es kooperative Studiengänge in allen Fachbereichen der Natur-, Sozial- und Humanwissenschaften an Hunderten Universitäten in den USA (Crow, 1997); die bekanntesten sind University of Cincinnati, Northeastern University, Drexel University und Kettering University.

Der Co-op-Ansatz

Drexels Co-op-Programme bereiten auf Tätigkeiten der mittleren Führungsebene vor und führen in der Regel zu einem Bachelor- oder Masterabschluss. Sie kombinieren ein hochschulisch theoretisch-wissenschaftliches Studium mit einer fachspezifischen, praktischen Berufserfahrung, der *Co-op-Erfahrung*, die als Studienleistung angerechnet wird. In diesen sechsmonatigen Co-op-Erfahrungen (eine in den vierjährigen bzw. drei in den fünfjährigen Programmen) arbeiten die Studierenden in Vollzeit bei einem Unternehmen in einer studienrelevanten Position.

Die Drexel University kooperiert eng mit Unternehmen. Diese verpflichten sich mittels Partnerschaftvereinbarungen dazu, der Hochschule offene Arbeitsstellen bekanntzugeben. So kann die Hochschule Studierende über eine Daten-

bank mit Stellenangeboten bei der Wahl geeigneter Arbeitgebender unterstützen. Den Studierenden wird aber kein Arbeitsplatz vermittelt oder gar garantiert, vielmehr müssen sie sich – wie auf dem freien Arbeitsmarkt – auf diese Stellen bewerben.

Die Zahlung eines Gehalts ist nicht gesetzlich geregelt und variiert daher branchen- und stellenabhängig. Da die Studierenden in den Co-op-Erfahrungen aber in der Regel mit für die Unternehmen relevanten Projekten und Aufgaben betraut sind, erhält die Mehrheit der Studierenden ein Gehalt von durchschnittlich 18.000 US-Dollar für eine sechsmonatige Co-op-Erfahrung. Aufgrund des praktischen Know-hows und der beruflichen Fähigkeiten, die Studierende durch ihre Co-op-Erfahrungen erwerben, finden sie nach Abschluss des Studiums häufig deutlich schneller als andere Absolvent*innen eine Anstellung und werden in der Regel mit einem 18,5 Prozent über dem nationalen Durchschnitt liegenden Gehalt eingestellt.¹

Das Steinbright Career Development Center

Obwohl Cooperative Education ein universitätsweites Modell ist, sind alle Aktivitäten im Zusammenhang mit dessen Leitung, Verwaltung und Durchführung an eine zentrale Abteilung ausgelagert: das *Steinbright Career Development Center* (kurz: Steinbright), dessen Arbeit aus den drei Säulen Co-op-Vorbereitung, Karriereservices und Arbeitgebendenbeziehungen besteht.

Im Rahmen der Co-op-Vorbereitung nehmen Studierende an einem zehnwöchigen Kurs teil, der ihnen bei der Suche nach einer geeigneten Co-op-Stelle und bei der Karriereplanung hilft. In diesem Kurs befassen sie sich u. a. mit der Identifizierung von Karrierezielen, dem Verfassen von Lebensläufen, der Erarbeitung effektiver Strategien für die Arbeitssuche, der Entwicklung von Bewerbungsgesprächskompetenzen, aktuellen Problemen am Arbeitsplatz und professioneller Kommunikation. Der erfolgreiche Abschluss des Kurses ist Voraussetzung für die Teilnahme am Co-op-Programm.

Anschließend arbeiten Steinbrights Co-op-Berater*innen (*Co-op Advisor*) mit den Studierenden und den Co-op-Arbeitgebenden zusammen, um einen erfolgreichen Verlauf der Co-op-Erfahrungen sicherzustellen. Die Studierenden werden bereits zu Beginn des Studiums einer oder einem Co-op-Berater*in zugewiesen und treffen sich mit diesen bereits vor der Bewerbung für Co-op-Stellen. In regelmäßigen Einzelgesprächen unterstützen diese Co-op-Berater*innen die Studierenden dabei, die Ziele für ihre Co-op-Erfahrungen zu definieren, Strategien für die Stellensuche zu entwickeln, effektiv mit Arbeitgebern zu kommunizieren und die Co-op-Richtlinien zu verstehen.

Die Co-op-Berater*innen unterstützen auch durch Aktivitäten, die darauf abzielen, die persönlichen Erfahrungen am Arbeitsplatz zu nachhaltigen Lern-

¹ <https://drexel.edu/difference/co-op/>

erfahrungen zu machen. Dies beinhaltet Reflexions- und Analysegespräche und das Ausfüllen des Beschäftigungsplaners (ESP), in dem die Studierenden über ihr Lernen am Arbeitsplatz reflektieren müssen. Neben logistischen und prozessbezogenen Aspekten der Arbeit geht es auch darum, wie das akademische Wissen es ihnen ermöglichte, die Arbeitserfahrung einzuordnen und zu bewerten sowie um die Nennung von Verbesserungsvorschlägen für die jeweiligen akademischen Kurse. Der ESP dient den Co-op-Berater*innen nicht nur dazu, einen auf die einzelnen Studierenden zugeschnittenen Studienplan zu entwickeln, sondern ermöglicht durch eine lehrgebietsübergreifende Analyse den zuständigen Lehrgebieten und Fakultäten eine Verbesserung der Curricula, um diese enger mit den Bedürfnissen der Arbeitgebenden zu verknüpfen und die Studierenden besser auf die Arbeitswelt vorzubereiten.

Zusätzlich zu den Co-op-Berater*innen bietet ein Team von Karriereberater*innen (*Career Counsellor*) Studierenden Einzelberatungen zur Erreichung längerfristiger Karriereziele an. Sie unterstützen Studierende über den gesamten Studienverlauf hinweg bei ihrer professionellen Entwicklung sowie mit speziellen Services in der Abschlussphase des Studiums und helfen auch Alumni bzw. Alumnae bei der Entwicklung von Strategien für die Arbeitssuche.

Steinbrights Co-op-Berater*innen übernehmen außerdem vielfältige arbeitgeberorientierte Aufgaben, beispielsweise indem sie Unternehmen dabei unterstützen, durch das Hochschulsystem zu navigieren oder Beschäftigungsmöglichkeiten für Studierende auf dem Campus erfolgreich auszuschreiben. Bei Bedarf helfen sie Unternehmen auch dabei, die Gründe zu verstehen, warum sie nicht die erwartete Menge oder die Qualität an Bewerbungen erhalten und entwickeln gemeinsam Strategien für den Reputationsaufbau eines Unternehmens in der Hochschule, damit die Studierenden das Unternehmen besser wahrnehmen und sich bewerben. Drei weitere Vollzeitmitarbeitende sind ausschließlich mit Angelegenheiten der Arbeitgebenden befasst, z. B. mit der Analyse von Arbeitsmärkten und beruflichen Trends oder dem kontinuierlichen Ausbau des Netzwerks der Partnerarbeitgebenden und Branchenführer.

Vorteile und Nachteile von Co-op

Das Cooperative Education Programm der Drexel University hat eine Nähe zu den praxis- und anwendungsorientierten Studiengängen an deutschen Fachhochschulen und zu dualen Studiengängen, ohne allerdings zu beruflichen Abschlüssen zu führen. Wie Studien zeigen, sind Vorteile der Co-op-Programme für Studierende etwa gesteigerte Motivation, bessere Vorbereitung auf die Arbeitswelt, erhöhte Vermittlungsfähigkeit, klarere Karriereziele, berufliche Reife (Haddara & Skanes, 2007) sowie übergreifende persönliche und kommunikative Kompetenzen (Nulton & Hoekje, 2018). Auch Arbeitgebende profitieren von Co-op und schätzen neben der Integration beruflicher Praxis in die Curricula und deren Ausrich-

tion an der Praxis insbesondere die Möglichkeit, vielversprechenden Nachwuchs zu akquirieren (Haddara & Skanes, 2007).

Ein problematischer Aspekt der Cooperative Education ist, dass sie oft als nicht ausreichend akademisch angesehen wird (Haddara & Skanes, 2007). Darunter leiden auch Co-op-Lehrende, die zum Teil als nicht vollwertige Wissenschaftler*innen angesehen und entsprechend von anderen Fakultäten isoliert werden (ebd.). Des Weiteren weisen Studien daraufhin, dass die praktische Arbeitserfahrung der Studierenden effektiver in das akademische Lehr-Lern-Geschehen einbezogen und Praxis wirkungsvoller und systematischer reflektiert werden könnte (ebd.).

3.2 Der Degree Apprenticeship Bachelor of Science in Professional Practice in Business to Business (B2B) Sales der Middlesex University

Das zweite Fallbeispiel kommt von der Middlesex University (England), einer öffentlichen Universität im Nordwesten Londons mit Standorten in Dubai, Mauritius und Malta und langjähriger Erfahrung in der berufsbezogenen Hochschullehre als wissenschaftlicher Weiterbildung und in individuell ausgehandelten, berufsintegrierenden Studiengängen.

Großbritanniens Reform des Hochschulsektors

Kürzlich verabschiedete Gesetze in Großbritannien sollen Unternehmen und Universitäten zur Zusammenarbeit bei der Entwicklung branchenspezifischer, berufsintegrierter Hochschulangebote anregen. Diese sogenannten *Degree Apprenticeships* werden von einzelnen Unternehmen in Auftrag gegeben und in Zusammenarbeit mit Universitäten entwickelt. Sie sind eng an den professionellen Standards von anerkannten Berufsverbänden orientiert, berücksichtigen aber gleichzeitig die akademischen Qualitätskriterien von Universitäten und führen sowohl zu einem Hochschulabschluss (Degree Apprenticeships für Bachelor- und Masterabschlüsse) als auch zu einer anerkannten beruflichen Qualifikation.

Die Finanzierung wird durch eine neu eingeführte Steuer ermöglicht, den *Apprenticeship Levy*. Große Unternehmen mit Gehaltsabrechnungen von über drei Millionen Pfund Sterling (GBP) müssen eine Umlage in ein Online-Konto zahlen, die mit einer zehnprozentigen staatlichen Aufstockung bezuschusst wird. Diesen Betrag kann das Unternehmen ausschließlich für die Entwicklung und Gestaltung eines Degree Apprenticeship verwenden. Kleinere Organisationen erhalten als Anreiz großzügige Steuervorteile, die zum Teil den anfänglichen Aufwand übersteigen.

Die Entstehung des Degree Apprenticeship Bachelor of Science

Die Entstehungsgeschichte des *Degree Apprenticeship Bachelor of Science in Professional Practice in B2B Sales* an der Middlesex University beginnt schon vor dem Punkt, an dem ein Unternehmen an eine Hochschule herantritt um den Apprenticeship Levy für die Entwicklung und Gestaltung eines Degree Apprenticeship Bachelor einzulösen. Die Middlesex University wollte mit der Entwicklung einer Ausbildung im Bereich Vertrieb und Verkauf zwischen Firmen (Business to Business Sales) das Verkaufsgeschäft als anerkannten Beruf etablieren und dabei Professionalität und Ethik in den Mittelpunkt der Berufskompetenzen stellen. Daher definierte sie gemeinsam mit der Consalia Ltd., einem auf Vertrieb spezialisierten Anbieter für berufliche Ausbildung, und einer Reihe von Arbeitgebenden aus unterschiedlichen Verkaufsbranchen Anforderungen an den B2B-Vertrieb und ergänzte diese um berufliche Standards, die von der *Association of Professional Sales* (APS), einer professionellen Mitgliedsorganisation in der Vertriebsbranche, die auch berufliche Qualifikationen vergibt, publiziert wurden. Auf dieser Basis wurden Kenntnisse, Fähigkeiten, professionelle Verhaltensweisen und Werte definiert, die die professionellen Standards eines *Degree Apprenticeship B2B Sales* ausmachen sollen. Entlang dieser Standards, die von der zuständigen Behörde, dem *Institute for Apprenticeships and Technical Education*, in 2017 genehmigt wurden, entwickelten Middlesex University und Consalia Ltd. den *Degree Apprenticeship Bachelor of Science in Professional Practice in B2B Sales*.

Der Ansatz des Bachelors in Professional Practice in B2B Sales

Der Bachelorstudiengang wird von der Middlesex University und Consalia Ltd. gemeinsam als Teilzeitstudium im Blended-Learning-Format angeboten und führt sowohl zu einer akademischen als auch einer beruflichen Qualifikation. Für die Zulassung benötigen die Studierenden eine Anstellung als Lehrling in einer relevanten B2B-Vertriebsrolle sowie die Zusage des Arbeitgebers zur Finanzierung des Studiums aus dem Apprenticeship Levy.

Der Studiengang integriert das akademische Studium systematisch mit einer Berufsausbildung und ermöglicht den Studierenden, theoretische Wissensvermittlung und experimentelles Lernen am Arbeitsplatz miteinander zu verknüpfen. Dies fördert eine Reflexivität, die die Anwendung von akademisch erworbenem Wissen in der Welt des Verkaufs ermöglicht, und umgekehrt.

Die verpflichtende Berichtslegung gegenüber dem Ministerium über die verschiedenen Aktivitäten zur Integration der akademischen Theorie in die berufliche Praxis, wie z. B. regelmäßige Treffen der akademischen Mitarbeitenden, Arbeitgebenden und Studierenden, zeugt vom ernsthaften Willen der Regierung, die systematische und fortlaufende Integration des akademischen Studiums in die berufliche Praxis sicherzustellen.

Die akademischen Komponenten

Die Studierenden werden von Fakultätsangehörigen in allen Modulen auf Basis ihrer Studien- und Prüfungsleistungen bewertet. Neben akademischen Kursen zu allgemeinen Themen des Managements und kaufmännischem Denken werden einige Kurse zu speziellen Themen des B2B-Vertriebs von Expert*innen der Consalia Ltd. unterrichtet. Diese speziell für das Programm entwickelten Kurse vermitteln für den Vertriebssektor spezifisches Wissen, das über die engen Grenzen der von den Arbeitgebenden definierten beruflichen Kompetenzen hinausgeht. Die Lernergebnisse der Module und des Programms insgesamt erfüllen die Anforderung der akademischen Deskriptoren für Work-based Studiengänge auf Bachelorniveau (Wissen und Verstehen, kognitive Fähigkeiten, praktische Fähigkeiten und grundlegende persönliche Fähigkeiten). Der pädagogische Ansatz ist lernendenzentriert und fördert mit vielfältigen Lehr- und Bewertungsmethoden das selbstgesteuerte Lernen, so etwa durch Lerntagebücher, Rollenspiele, arbeitsbasierte Projekte, Fallstudienanalysen, Portfolios oder 360-Grad-Feedback.

Die berufsbildenden Komponenten

Parallel zum Unterricht arbeiten die Studierenden fünf Tage pro Woche, wovon 20 Prozent oder ein Arbeitstag der Analyse von experimentellen Lernaufgaben zur bewussten Praxisreflexion gewidmet ist. Eine typische Aufgabe ist beispielsweise das Shadowing, bei dem Studierende einer* einem leitenden Angestellten wie ein Schatten folgen und anschließend einen Bericht über die beobachtete Arbeitspraxis verfassen. Die Arbeitgebenden sind für die Durchführung formativer Bewertungen dieser experimentellen Lernaufgaben verantwortlich, zu denen in einigen Fällen wöchentliche Besprechungen zählen. Aus beruflicher Sicht ist das Programm darauf ausgelegt, die Anforderungen von Arbeitgebenden an die berufliche Personalentwicklung zu erfüllen und zur Professionalisierung des B2B-Vertriebssektors beizutragen. Die spezifischen Bedürfnisse der teilweise sehr unterschiedlichen Arbeitgebenden, die in diesen Bachelor investieren, wie zum Beispiel British Telecom und Royal Mail, werden über individuell ausgehandelte Lernprojekte der Studierenden erfüllt. Zusätzlich zum Bachelorabschluss bietet der Studiengang den Studierenden die Möglichkeit einer beruflichen Qualifikation, da mit dem Erreichen der Lernergebnisse die Teilnahmebedingungen für die APS-Zertifizierung für Vertrieb erfüllt werden. Somit bereitet der Bachelor die Studierenden auf eine Karriere in Führungspositionen im B2B-Vertrieb vor.

Im Rahmen der Abschlussprüfung, dem sogenannten *End Point Assessment* (EPA), führen die Studierenden ein Abschlussprojekt durch, bei dem sie sowohl ihr theoretisch-akademisches als auch ihr beruflich-praktisches Wissen anwenden müssen, um ihren jeweiligen Arbeitgebenden Innovations- und Veränderungs-

potenziale aufzuzeigen. Die Abschlussprojekte werden in einem Panel-Interview präsentiert und verteidigt.

Vorteile und Nachteile eines Degree Apprenticeships auf Bachelorniveau

Aus Sicht der Arbeitgebenden und Berufsverbände bieten Degree Apprenticeships die Möglichkeit, Berufsfelder weiterzuentwickeln, Mitarbeitende zu gewinnen und zu binden, dringend benötigte Kompetenzen zu entwickeln und die Produktivität zu steigern. Für die Studierenden ist es eine einzigartige Gelegenheit, gleichzeitig einen Universitätsabschluss und eine berufliche Qualifikation zu erwerben, ohne die durchschnittlichen 44.000 GBP Schulden machen zu müssen (Kirby, 2016). Zudem sollen durch die Degree Apprenticeships bis 2020 drei Millionen Lehrstellen geschaffen, Arbeitgebende in den Mittelpunkt neuer Angebotsentwicklungen gerückt, Universitäten, Arbeitgebende und Studierende zusammengebracht werden, Berufsverbände und unabhängige Ausbildungsanbieter gemeinsam an der Gestaltung arbeitsbezogener Hochschulangebote mitwirken, eine alternative Einkommensquelle für Universitäten geschaffen und neue Gruppen nicht-traditioneller Studierender erreicht werden.

Eine Befürchtung ist, dass die zwischen Arbeitgebenden, Hochschule und berufsspezifischen Ausbildungsanbietenden verteilten Verantwortlichkeiten negative Auswirkungen auf die Ergebnisse der nationalen Studierendenumfragen, Akkreditierungskriterien und -ergebnisse sowie die Rankingergebnisse im Teaching Excellence Framework haben. Darüber hinaus werden Degree Apprenticeships als Bedrohung nicht nur für reguläre akademische Studiengänge wahrgenommen, da Studierende die schuldenfreien und von Arbeitgebenden unterstützten Work-based Bachelorstudiengänge bevorzugen könnten, sondern aufgrund der geringeren Kosten für Hochschulen auch für andere etablierte Work-based Studienprogramme, wie die individuell zwischen Studierenden, Arbeitgebenden und der Hochschule ausgehandelten Negotiated Work-based Learning-Angebote (zu Negotiated Work-based Learning vgl. den Beitrag von Mörth, Cendon & Klages [Work-based Learning als Beitrag zur Öffnung von Hochschulen] in diesem Band).

4 Vergleich der beiden Fallstudien anhand des ZELPH-Modells

Das ZELPH-Modell ermöglicht es, das US-amerikanische und das englische Work-based-Studienprogramm trotz ihrer unterschiedlichen kulturellen, institutionellen und strukturellen Kontexte miteinander zu vergleichen, und so interessante bildungspraktische Unterschiede im Hinblick auf die zielgerichtete Einbindung des Lernorts Praxis zu konturieren (vgl. Tabelle 1). Im Folgenden werden die erkennbar gewordenen Ausprägungen und Unterschiede entlang der Kriterien ausgeführt.

Strukturelle Merkmale

An den ersten zwei Kategorien des ZELPH-Modells, (1) *Art des Studiums* und (2) *Angebotsformat*, zeigt sich auf einen Blick, dass die beiden Studiengänge unterschiedlichen Arten von Work-based Learning angehören und in konträren Formaten angeboten werden: Während der Degree Apprenticeship Bachelor sowohl örtlich als auch zeitlich flexibel ist, sind bei einem Co-op-Bachelor Präsenzveranstaltungen zu festen Zeiten vorgesehen.

Grad der Verankerung und Verständnisse von TPV

Dass Praxis in beiden Fällen organisatorisch und institutionell verankert ist, wie mit der dritten Kategorie des ZELPH-Modells, (3) *Verankerung von Praxis im Studium*, ersichtlich wird, überrascht nicht. Denn in beiden Fällen handelt es sich um Work-based-Studiengänge, die auf dem Grundprinzip beruhen, dass Praxis ein relevanter und zwingend erforderlicher Lernort im Studium ist. In Bezug auf die inhaltliche Art und Weise, wie berufliche Praxis eingebunden ist, deckt diese Kategorie jedoch einen wesentlichen Unterschied auf: Beim Co-op-Bachelor liegt es im persönlichen Ermessen der Lehrenden, die Praxis (auch inhaltlich) in das akademische Lehr-Lern-Geschehen zu integrieren, was in der Regel dazu führt, dass die akademischen Semester und praktischen Co-op-Erfahrungen relativ unzusammenhängend aufeinander folgen. Im Gegensatz dazu integriert der Degree Apprenticeship Bachelor die Praxis von vornherein und auf systematische und formalisierte Art in das akademische Lehrgeschehen, wodurch eine konsistente und engmaschige Verknüpfung gesichert wird – unabhängig von Lehrenden oder anderen Faktoren. Die voneinander abweichenden Ansätze verweisen auf die *Salatschüssel-Schmelztiegel-Dichotomie*. Während der Co-op-Bachelor die Verzahnung von Theorie und Praxis als ein Nebeneinander von sich ergänzenden Teilen versteht, die lose miteinander verbunden sind (Salatschüssel-Analogie), konzeptioniert der Degree Apprenticeship Bachelor die Einbindung von Praxis in das Hochschulstudium als ein Verschmelzen von Einzelteilen, bei dem das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile (Schmelztiegel-Analogie).

Formen und Zielsetzungen der Tätigkeiten am Lernort Praxis

Vor diesem Hintergrund sind auch jene weiteren Differenzen schlüssig und nachvollziehbar, auf die die vierte und fünfte Kategorie des ZELPH-Modells, (4) *Tätigkeiten am Lernort Praxis* und (5) *Aktivitäten während der Tätigkeit am Lernort Praxis*, verweisen. Beim Co-op-Bachelor dient die Arbeit im Rahmen der Co-op-Erfahrung dem Ziel, echte praktische Berufserfahrung in einem realen Kontext zu sammeln. Dabei werden die Studierenden nicht hochschulisch begleitet, sondern sind auf sich alleine gestellt. Ganz anders beim Degree Apprenticeship Bachelor,

denn dort finden Theorie und Praxis kontinuierlich über den gesamten Studienverlauf hinweg parallel statt. Einen Tag pro Woche müssen sich die Studierenden experimentellen, an zukünftigen Herausforderungen orientierten Lernprojekten am Arbeitsplatz widmen, die darauf abzielen, Praxis bewusst zu analysieren und zu reflektieren. Diese stark voneinander abweichenden Formen der Einbindung von Praxis in das Hochschulstudium bedeuten auch das Erreichen unterschiedlicher Ziele und haben zur Folge, dass die Studierenden ganz unterschiedliche Fähigkeiten entwickeln. Während Studierende eines Co-op-Bachelor lernen, alleine in der Arbeitswelt zurechtzukommen und die Flut neuer Eindrücke und Informationen mit vorhandenen wissenschaftlichen, professionellen und emotionalen Ressourcen zu bewältigen, werden die Studierenden eines Degree Apprenticeship Bachelor systematisch angeleitet und dabei begleitet, die neuen beruflichen Erfahrungen so optimal wie möglich vor dem Hintergrund ihrer wissenschaftlichen Kenntnisse zu verarbeiten, ohne jedoch die gleiche kognitive Unabhängigkeit und emotionale Widerstandsfähigkeit bzw. Belastbarkeit zu entwickeln wie ihre US-amerikanischen Pendanten.

Bedeutung der Praxis

Die sechste Kategorie des ZELPH-Modells, (6) *Zugangsvoraussetzungen*, zeigt, dass für den Co-op-Bachelor keine vorangegangene Berufserfahrung erforderlich ist, während beim Degree Apprenticeship Bachelor eine studienbegleitende Berufstätigkeit eine unabdingbare Zugangsvoraussetzung darstellt. Dies verweist darauf, dass Praxis sehr unterschiedliche Rollen in den beiden Curricula spielt. Das Curriculum des Co-op-Bachelor wird zwar mit Praxis angereichert, ist aber im Wesentlichen hochschulseitig konstruiert und disziplinerorientiert, weshalb Studienanfänger*innen ohne Berufserfahrung nicht benachteiligt sind. Im Gegensatz dazu basiert das Curriculum des Degree Apprenticeship Bachelor nicht auf fachlich-disziplinären Inhalten, sondern auf den Anforderungen der Branche, was eine studienbegleitende Berufstätigkeit zwingend erforderlich macht. Sowohl die siebte als auch die achte Kategorie bestätigen die Erkenntnis bezüglich der unterschiedlichen Rollen der Einbindung beruflicher Praxis ins Hochschulstudium: Im Co-op-Bachelor können Kompetenzen individuell oder pauschal angerechnet werden, während dies beim Degree Apprenticeship Bachelor nicht möglich ist, wie Kategorie (7) *Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen* zeigt. Dies verweist auf die zuvor genannte fachdisziplinäre Ausrichtung des Co-op-Bachelor bzw. die an Bedürfnissen der Praxis orientierte Ausrichtung des Degree Apprenticeship Bachelor. An Kategorie (8) *Erwerb von überfachlichen Kompetenzen* wird deutlich, dass die Studierenden des Co-op-Bachelor ihre individuell erworbenen überfachlichen Fähigkeiten eigenständig im Rahmen ihrer Reflexion über ihre Co-op-Erfahrungen identifizieren, mit dem Ziel, sie zukünftigen potenziellen Arbeitgebenden gegenüber artikulieren zu können. Im Ge-

gensatz dazu sind die überfachlichen Kompetenzen beim Degree Apprenticeship eng an die professionellen Standards des Berufsverbandes und die akademischen Qualitätskriterien der Universität angelehnt und werden von vornherein für die gesamte Studierendengruppe festgelegt.

Lehrmethodik

Mit Blick auf die neunte Kategorie des ZELPH-Modells, (9) *didaktische Konzepte*, wird deutlich, dass der Co-op-Bachelor auf dem didaktischen Konzept des Work-integrating Learning basiert – einem Ansatz, der Praxis in das Lehr-Lern-Geschehen mit dem Ziel miteinbezieht, den Studierenden die Herstellung eines Bezugs zwischen Theorie und Praxis zu ermöglichen. Der Degree Apprenticeship Bachelor ist didaktisch eher vom Work-based Learning untermauert – einem Ansatz, der etwas tiefgehender als Work-integrating Learning ist und das Lernen an der Hochschule mit dem Lernen am Arbeitsplatz engmaschig verknüpft. Die zehnte Kategorie, (10) *Einbezug von Interdisziplinarität*, und die elfte Kategorie, (11) *Einbezug von Praxisthemen ins Lehrgeschehen*, zeigen, dass beide Studiengänge sowohl Interdisziplinarität in die Aufgabenstellungen miteinbeziehen als auch Praxisthemen. Themen aus der Praxis werden in beiden Fällen sowohl durch die Beschäftigung mit dem Handlungsfeld als auch durch den Einbezug von Lehrenden aus der Praxis an die Studierenden herangetragen und mithilfe von Übungen, Fallstudien, Laborarbeit, Projekten u. Ä. aufgearbeitet. Im Falle des Co-op-Bachelors ist das Ziel der Aufarbeitung von Praxisthemen die Entwicklung allgemeiner professioneller, arbeitsmarktorientierter Kompetenzen und die Vorbereitung auf die berufliche Wirklichkeit. Beim Degree Apprenticeship Bachelor ist die Zielsetzung insofern etwas weitreichender, als die Studierenden nicht nur berufsrelevante Kompetenzen erwerben, sondern auch auf Führungsrollen in der Praxis vorbereitet werden sollen, weshalb auch Wert darauf gelegt wird, die individuellen Praxiserfahrungen der Studierenden miteinzubeziehen. Wie schon zu Beginn im Zusammenhang mit der dritten Kategorie (*Verankerung von Praxis im Studium*) festgestellt, sind die Gemeinsamkeiten der Lehrmethodik darauf zurückzuführen, dass beide Studiengänge Praxis als einen zentralen Lernort im Studium verstehen, auch wenn sie die Verzahnung von Theorie und Praxis unterschiedlich gestalten und mit der Einbindung der Praxis etwas unterschiedliche Ziele verfolgen.

Lernziele

Ein Vergleich der beiden Fallstudien anhand der Kategorien (12) *Reflexion der Praxis* und (13) *Professionelles Selbstverständnis* deckt weitere Unterschiede auf, die ebenfalls zu aufschlussreichen Erkenntnissen führen. Nach der Co-op-Erfahrung wird die Praxis mithilfe von Lerntagebüchern, Aufsätzen und Gesprächen mit Co-op- und Karriereberater*innen reflektiert, um Studierenden zu ermöglichen,

eine professionelle Haltung und Identität zu entwickeln, die sie auf die Realität der Arbeitswelt vorbereiten soll. Beim Degree Apprenticeship hingegen werden die Praxisthemen kontinuierlich als Teil der experimentellen Lernaufgaben und der akademischen Übungen reflektiert, um die Studierenden auf Führungsrollen in der Arbeitswelt vorzubereiten und ihnen zu ermöglichen, innovative und in die Zukunft gerichtete Perspektiven einzunehmen. Somit ist das Ziel nicht nur, arbeitgeberorientierte, sondern auch übergreifende, branchenorientierte Kompetenzen zu erwerben und ein entsprechendes Selbstverständnis zu entwickeln sowie die Fähigkeit, die professionelle Praxis der beschäftigenden Organisation und der gesamten Branche zu reflektieren. Interessant ist hierbei vor allem, dass die Zielsetzung der TPV in den beiden Fallstudien unterschiedlich gelagert zu sein scheint. Obwohl beide Studiengänge darauf ausgerichtet sind, dass die Studierenden zu sich selbst steuernden Lernenden und Praktiker*innen werden, besteht das eher pragmatische Ziel der TPV im Co-op-Bachelor darin, Studierende autark, unabhängig und unmittelbar beschäftigungsfähig für eine Vielzahl von Positionen im allgemeinen Arbeitsmarkt zu machen, während die stark angeleitete Einbindung der Praxis im Degree Apprenticeship Bachelor darauf abzielt, Studierende in speziell ausgebildete, branchenspezifische Führungskräfte zu transformieren.

5 Praktische Anwendbarkeit des ZELPH-Modells

Von einer methodologischen Perspektive aus betrachtet, hat die vergleichende Analyse des US-amerikanischen und des englischen Ansatzes von Work-based Higher Education gezeigt, dass sich das ZELPH-Modell in einem ersten Versuch als praktisch anwendbares Instrument dazu eignet, sowohl die vorgesehenen Ziele eines bestimmten Ansatzes zur Einbindung von Praxis als auch die unbeabsichtigten Konsequenzen der Gestaltung eines Studiengangs systematisch und über Raum, Zeit und Kontext hinweg sichtbar zu machen. Diese Erkenntnis erlaubt die Annahme, dass das ZELPH-Modell ein grundsätzlich nützliches Instrument sein könnte, das strategischen Akteur*innen in der Studienangebotsentwicklung ermöglicht, das Ziel der Integration von beruflicher Praxis in ihrem Studienangebot klarer zu fassen und damit bewusstere Entscheidungen bezüglich der Gestaltung eines solchen Studienangebots zu treffen sowie diese eventuell auch wirkungsvoller vor Universitätsgremien oder Lehrgebietsleitungen zu vertreten. Des Weiteren könnte die Anwendung des Modells über verschiedene kulturelle, strukturelle und institutionelle Kontexte hinaus strategischen Akteur*innen in der Studienangebotsentwicklung ermöglichen, entlang gemeinsamer Benchmarks Work-based Higher Education Studienangebote aber auch andere Work-based Bildungs- und Studienangebote mit solchen anderer Länder zu vergleichen oder über verschiedene Kontexte hinweg gegenüberzustellen, wie zum Beispiel Studienangebote wissenschaftlicher Weiterbildung und duale Studiengänge.

Bei der empirischen Anwendung des ZELPH-Modells hat sich gezeigt, dass einige Kriterien klarer als andere waren und es dementsprechend sicher lohnenswert ist, das ZELPH-Modell weiter empirisch zu testen und auf dieser Basis weiter zu verfeinern, um die einzelnen Kategorien noch trennschärfer und eindeutiger zu machen. Dadurch könnte der begrifflich-konzeptionelle Interpretationsspielraum einzelner Kategorien minimiert und somit ein treffsicheres Ausfüllen gesichert werden.

Von einer bildungspraktischen Perspektive aus hat die Gegenüberstellung der beiden internationalen Ansätze von Work-based Higher Education auf Basis des ZELPH-Modells wirkungsvoll die unterschiedlichen Formen der Einbindung des Lernorts Praxis und deren Zielsetzungen sichtbar werden lassen. Mit Blick auf die Entwicklung von wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland bieten beide Zugänge vielfältige Anregungen. So zeigen etwa beide Fallstudien auf unterschiedliche Art und Weise sowohl wie Bildung konzeptionell weiter gefasst werden kann als auch wie Wissenschaft und Wirtschaft in der Hochschulbildung enger zusammenarbeiten können – ein Aspekt, den der deutsche Wissenschaftsrat (2019) schon seit einiger Zeit in seinen Empfehlungen hervorhebt. Die englische Fallstudie zeigt besonders nachdrücklich, wie eine engmaschige formalisierte Verknüpfung von Theorie und Praxis umgesetzt werden kann und wie man Lehr-Lern-Methoden, die sich auf reale Herausforderungen bei der Arbeit konzentrieren, wie etwa Shadowing oder Lerntagebücher, effektiv einsetzen kann. Die US-amerikanische Fallstudie bietet Denkanstöße für den deutschen Kontext insbesondere dahingehend, wie eine klare und zielgerichtete Verteilung der Rollen sein könnte und wie diese bei Co-op-Vorbereitung, Karriereservices und Arbeitgebendenbeziehungen realisiert werden kann. Ebenso stellen die systematischen Datenerfassungs- und Rückkopplungsschleifen, die der US-amerikanische Bildungsanbieter verwendet, um sicherzustellen, dass die Lehr-Lern-Aktivitäten basierend auf den Erfahrungen von Studierenden und Arbeitgebenden kontinuierlich verbessert und optimiert werden, Instrumente und Methoden dar, die für deutsche Hochschulen von Interesse sein könnten.

Literatur

- Billett, Stephen (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: a socio-personal account. *Educational Research Review*, 12, 1–13. Abgerufen von <https://core.ac.uk/download/pdf/143861457.pdf>. Abgerufen von <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.01.002>
- Borgwardt, A. (2015). *Investitionen der Wirtschaft in Hochschulbildung – Wer profitiert? Konferenz am 24. November 2014, Friedrich-Ebert-Stiftung und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*. Schriftenreihe Hochschulpolitik, Band 11. Berlin: FES. Abgerufen von <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11559.pdf>
- Cendon, Eva; Mörth, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>

- Crow, Cal (1997). Cooperative education in the new millennium: implications for faculty development. *Cooperative Education Experience* (S. 1–5). Columbia (MD): Cooperative Education Association.
- Dadze-Arthur, Abena; Mörth, Anita & Cendon, Eva (2020). *International trailblazers: work-based higher education in selected higher education institutions in the US, England and Denmark. Results of an international case study research project*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-188708>
- Graf, Lukas (2017). Work-based higher education programmes in Germany and the US: comparing multi-actor corporatist governance in higher education. *Policy and Society*, 36 (1), 89–108. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1278872>
- Haddara, Mahmoud & Skanes, Heather (2007). A reflection on cooperative education: from experience to experiential learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8 (1), 67–76.
- Kirby, Philip (2016). *Degrees of debt. Funding and finance for undergraduates in Anglophone countries*. Abgerufen von <https://www.bl.uk/britishlibrary/~media/bl/global/social-welfare/pdfs/non-secure/d/e/g/degrees-of-debt-funding-and-finance-for-undergraduates-in-anglophone-countries.pdf>
- Maschwitz, Annika; Schmitt, Miriam; Hebisch, Regina & Bauhofer, Christine (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-148917>
- Mörth, Anita; Schiller, Erik; Cendon, Eva; Elsholz, Uwe & Fritzsche, Christine (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157116>
- Nulton, Karen & Hoekje, Barbara (2018). The value of interpersonal and intrapersonal competencies cooperative education across disciplines. In Karsten E. Zegwaard & Marty Ford (Hrsg.), *Refereed proceedings of the 3rd International Research Symposium on Cooperative and Work-Integrated Education, Stuttgart, Germany* (S. 139–150). Hamilton (New Zealand): University of Waikato.
- Raelin, Joseph A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6 (4), 495–519. Abgerufen von <https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694950>
- Raelin, Joseph A. (2010). Work-based learning in US higher education policy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 1 (1), 10–15. Abgerufen von <https://doi.org/10.1108/20423891111085357>
- Reilly, Mary B. (2006). *The ivory tower and the smokestack: 100 years of cooperative education at the University of Cincinnati*. Cincinnati (OH): Emmis Books.
- Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Talbot, Jon (Hrsg.). (2019). *Global perspectives on work-based learning initiatives*. Hershey (PA): IGI Global. Abgerufen von <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6977-0>

- Töllner, Alke (2010). Modelle und Modellierung. In Gerhard Bandow G. & Hartmut H. Holzmüller (Hrsg.) „*Das ist gar kein Modell!*“ (S. 3–21). Wiesbaden: Gabler. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8484-5_1
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Abgerufen von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/0418-19.pdf>

Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wer lehrt in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

1 Einleitung

Wer an einer Hochschule in der Wissenschaft arbeitet, dessen Arbeitsaufgaben umfassen sowohl Forschung als auch Lehre. Dabei beinhaltet die Lehre allerdings nur die grundständige Lehre und nicht die wissenschaftliche Weiterbildung. Die Übernahme einer Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist demnach eine freiwillige Aufgabe, die zusätzlich zu den anderen Aufgaben übernommen werden kann. Aus der individuellen Perspektive der Organisationsmitglieder der Hochschule ergibt sich die Wahl, ob diese Aufgabe angenommen wird oder nicht (Schmid & Wilkesmann, 2018b). Da die wissenschaftliche Weiterbildung jedoch zu den Organisationszielen gehört, *muss* diese Aufgabe von einigen Mitgliedern erfüllt werden. An vielen Hochschulen wird die Lehre auch sehr engagiert durchgeführt. So existiert bundesweit eine Gruppe von Hochschulangehörigen, die sich entschieden haben, sich mit ihrer Lehre an der wissenschaftlichen Weiterbildung zu beteiligen. Bisher ist allerdings wenig über diese Gruppe bekannt (Dollhausen, Wolter, Huntemann & Otto, 2018). Deshalb soll in diesem Beitrag den folgenden Forschungsfragen nachgegangen werden:

1. Was sind das für Personen, die sich an der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung beteiligen und wie lassen sie sich charakterisieren?
2. Welche Einstellungen haben diese Personen?
3. Inwiefern unterscheiden sie sich von den Lehrenden der grundständigen Lehre?

Antworten auf diese Fragen liegen bislang nur ansatzweise vor. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, diese Lücke zu schließen.

Die Beantwortung dieser Fragen findet in drei Schritten statt. Im ersten Schritt wird das Sample, das den empirischen Auswertungen dieses Beitrags zugrunde liegt und welches noch näher charakterisiert wird, zunächst einmal beschrieben. Es werden dabei die Variablen *Geschlecht*, *Alter* und *Fachzugehörigkeit*, sowie *Anstellungsverhältnis*, *Hochschultyp* und *Verantwortlichkeit für wissenschaftliche Weiterbildung* genutzt, um eine erste Deskription derjenigen vorzunehmen, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehren.

In einem zweiten Schritt wird herausgearbeitet, ob es Häufungen bzw. Leerstellen in Bezug auf verschiedene Fächer gibt. Ist die wissenschaftliche Weiter-

¹ Wir danken Christian J. Schmid für die frühere Mitarbeit im Projekt (vgl. Schmid & Wilkesmann, 2018a).

bildung übergreifend in allen Fächern vertreten oder existieren in bestimmten Disziplinen Schwerpunkte? Zu diesem Zweck wird das Sample der befragten Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit der Grundgesamtheit der grundständig Lehrenden an Hochschulen verglichen, um spezifische Schwerpunkte deutlich zu machen.

Im dritten Schritt wird schließlich untersucht, ob sich die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung nach ihren *Einstellungen* und *Werten* sowie ihren *Lehrmotiveationen* differenzieren lassen.

Im Folgenden werden zunächst einmal die Charakteristik und die Stellung der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Hochschulen beleuchtet. Dadurch soll die Bedeutsamkeit der Fragen, denen der vorliegende Beitrag nachgeht, verdeutlicht werden. Anschließend wird die Datenerhebung beschrieben und die empirischen Ergebnisse werden dargestellt. Das Ende des Beitrags bildet ein Fazit, in dem die zentralen Erkenntnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage zusammengefasst werden.

2 Charakteristik und Stellung der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Hochschulen

Um die Relevanz der in diesem Beitrag behandelten Fragestellungen besser einordnen zu können, wird in einem ersten Schritt die Stellung der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Hochschulen charakterisiert. Die wissenschaftliche Weiterbildung steht innerhalb der Hochschulen nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, sondern ist als Grenzstelle zu charakterisieren (Wilkesmann, 2007, 2010). Sie agiert am Rande der Hochschule, von wo sie mit der Umwelt, also den potenziellen Nachfragenden nach Weiterbildung, interagiert. Dies sind vor allem Unternehmen und andere Arbeitgebende, aber auch individuelle Nachfragende. Eine große Differenz zur grundständigen Lehre besteht darin, dass die wissenschaftliche Weiterbildung auf einem Markt agiert. Aufgrund des EU-Beihilferahmens dürfen Produkte wie Weiterbildungsveranstaltungen, die auch von privaten Anbietenden auf den Markt gebracht werden, nicht mit öffentlichen Mitteln subventioniert werden. Der Einsatz von Personal- oder Raumressourcen, die über die Hochschulen finanziert werden, müssen aus diesem Grund in die Kalkulation des Weiterbildungsangebotes einfließen. Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung von Hochschulen befinden sich nicht nur in einem Wettbewerb untereinander, sondern auch mit privaten Anbietenden. Damit folgt die wissenschaftliche Weiterbildung einer vollständig anderen Logik als die grundständige Lehre (vgl. den Beitrag von Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann [Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung] in diesem Band; Schmid & Wilkesmann, 2018b). Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung müssen sich sehr schnell auf wandelnde Nachfragesituationen einstellen, andernfalls können die Angebote aufgrund fehlender Teilnehmendenzahlen nicht

stattfinden. Zudem lassen sich Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung nur realisieren, wenn sie durch die eingenommenen Studiengebühren finanziert sind. Diese Art der Finanzierung verändert zudem das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden auf eine Weise, wie es auch aus Hochschulsystemen bekannt ist, die sich (fast ausschließlich) über Studiengebühren finanzieren (Wilkesmann, 2016). Die Studierenden werden zu Kund*innen, die entsprechende Ansprüche stellen. Die Lehrenden müssen mit diesen Erwartungen umgehen und entsprechend reagieren können. Sie befinden sich in einer anderen Lehr-Lern-Situation als in der grundständigen Lehre, da die wissenschaftliche Weiterbildung stärker durch den Serviceaspekt geprägt ist und auf die Vorerfahrungen und Bedürfnisse der Studierenden eingegangen werden muss. Damit wird die Frage dieses Beitrags noch einmal nachvollziehbarer: Wer sind die Lehrenden, die diese besondere Situation der wissenschaftlichen Weiterbildung aufsuchen?

3 Datenerhebung

3.1 Erhebungsmethode

Die Forschungsfrage wird mithilfe von Daten beantwortet, die im Rahmen von zwei Erhebungen durch drei unterschiedliche Zugänge gewonnen wurden und im Folgenden genauer charakterisiert werden.

3.2 Die erste Erhebung

In einer ersten Erhebung wurden die Lehrenden aus den Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ befragt. Der Zugang zu den Lehrenden fand über den E-Mail-Verteiler des Bund-Länder-Wettbewerbs statt. Da es sich dabei jedoch um eine Adressliste der (stellvertretenden) Projektleitungen und -koordinationen handelte ($n = 267$), gab es keinen direkten Zugriff auf die Lehrenden selbst. Die Projektleitungen wurden in der E-Mail gebeten, den Link des Online-Surveys an die jeweiligen Lehrenden in den Projekten weiterzuleiten.

Die Feldphase der ersten Erhebungswelle lief vom 06.04.2017 bis zum 17.06.2017. Eine Erinnerungsmail wurde am 09.05.2017 an die Projektleitungen verschickt. Insgesamt wurde die Befragung in dieser Feldphase 581 Mal aufgerufen. Vermutlich wurde der Survey von zahlreichen Projektleitungen selber aufgerufen, bevor sie den Link an die Lehrenden weitergeleitet haben, da der Survey von 43,2 Prozent ($n = 251$) der Personen bereits nach Aufrufen der Startseite abgebrochen wurde. Auch auf der zweiten Seite, auf der soziodemografische Angaben zu *Alter*, *Geschlecht*, *Fachrichtung* u. Ä. gemacht werden sollten, wurde der Fragebogen von 4,1 Prozent ($n = 24$) der Personen vor Beendigung abgebrochen.

Auf den weiteren Seiten des Surveys blieb die Abbruchquote jedoch unter 1,7 Prozent. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die meisten Abbrüche durch eine Einsichtnahme der Projektleitungen zu erklären sind. Die restlichen Abbrüche des Surveys hingen vermutlich vom individuellen Interesse der Lehrenden ab. Der Median der mittleren Bearbeitungszeit betrug in dieser Erhebung 19 Minuten und fünf Sekunden. Insgesamt besteht das bereinigte Netto-Sample der Befragung aus der ersten wettbewerbsinternen Erhebung aus insgesamt 231 Lehrenden der wissenschaftlichen Weiterbildung.

3.3 Die zweite Erhebung

Für eine zweite Erhebung, die nun deutschlandweit angelegt war, wurden leichte Modifikationen am Survey vorgenommen. Für diese Erhebung gab es insgesamt drei verschiedene Zugänge. Der erste Zugang lief über einen E-Mail-Verteiler der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF), über den die DGWF-Mitglieder ($n = 320$) kontaktiert wurden. Die Feldphase lief von März 2018 bis Dezember 2018 und beinhaltete unter anderem auch eine Erinnerung zur Teilnahme am Survey, die am 14.05.2018 verschickt wurde. Der zweite Zugang erfolgte durch eine Bewerbung des Surveys auf Tagungen, im Workspace des Bund-Länder-Wettbewerbs und auf dem Blog des Netzwerks Offene Hochschulen (NOH) sowie auf weiteren Wegen und Plattformen. Der dritte Zugang wurde durch eine eigene Recherche aller Studiengangleitungen ($n = 529$) von Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland ermöglicht. Diese Feldphase begann am 10.09.2018 und wurde am 31.12.2018 abgeschlossen.

Aufgerufen wurde der Survey in der zweiten Erhebung insgesamt 932 Mal. Die Abbrüche lagen nach der Startseite bei 44,42 Prozent ($n = 414$) und auf der Seite der Abfrage von soziodemografischen Daten bei 2,58 Prozent ($n = 24$). Auch die Seite zur Abfrage des Anstellungsverhältnisses bzw. der Position in der Hochschule (2,25 Prozent, $n = 21$), die Seite zur Lehre (2,04 Prozent, $n = 19$) und die erste Seite zu Angaben zur Motivation (2,15 Prozent, $n = 20$) wiesen in dieser Erhebung eine Abbruchquote von über zwei Prozent auf. Bei der zweiten Erhebung betrug der Median der mittleren Bearbeitungszeit 17 Minuten und 46 Sekunden und fiel somit über eine Minute kürzer aus als in der ersten Erhebung. Dies könnte mit der Kürzung des Surveys in Verbindung stehen. Insgesamt beträgt das Netto-Sample der zweiten Erhebung 318 Teilnehmende. Somit besteht das Gesamt-Sample der beiden Erhebungen aus insgesamt $n = 549$ Befragten.

4 Empirische Ergebnisse

4.1 Charakterisierung des Befragten-Samples

Bis heute liegen keine Angaben zur Grundgesamtheit der in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehrenden Personen vor (Dollhausen et al., 2018). Aufgrund dessen kann keine Aussage zur Repräsentativität des Surveys getroffen werden, weder deutschlandweit noch in Bezug auf die Lehrenden innerhalb des Bundesländer-Wettbewerbs. Für die Auswertung der Daten bedeutet dies bis heute eine starke Einschränkung. Somit sind sowohl Aussagen über den Non-Response als auch über eventuelle Verzerrungen des Antwortverhaltens der Teilnehmenden nicht zu treffen. Es ist zudem nicht möglich, anhand der Daten zu formulieren, warum Lehrende sich *nicht* in der Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren.

Da im strikten Sinne keine Zufallsauswahl vorliegt, können wir nicht behaupten, dass das Sample repräsentativ für die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland ist. Grundsätzlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass Personen die E-Mail zur Befragung mehr als einmal erhalten haben. Da der versendete Link aber immer auf die gleich aussehende erste Seite des Online-Surveys leitete und mit dem Ausfüllen auch immer Arbeit und ein Zeitaufwand verbunden sind, kann die Wahrscheinlichkeit, dass Personen den Fragebogen mehrfach ausgefüllt haben, als sehr gering eingeschätzt werden. Von Überschneidungen innerhalb des Samples gehen wir daher nicht aus. Aufgrund der hohen Fallzahl besteht zusätzlich die Vermutung, dass keine systematischen Verzerrungen vorliegen und das Sample somit einer repräsentativen Verteilung nahekommt.

Die nachfolgende Darstellung verschafft einen Überblick über die Charakterisierung des Befragten-Samples. Somit kann ein erster Hinweis auf die Frage gegeben werden, was die Personen ausmacht, die sich an der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung beteiligen. Auf die beschreibende Charakterisierung des Befragten-Samples folgt anschließend ein Vergleich mit den grundständig Lehrenden. Aus diesem Vergleich sollen weitere Erkenntnisse zur Deskription der spezifischen Eigenarten von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung gewonnen werden. Die Daten zur grundständigen Lehre stammen vom Statistischen Bundesamt (Destatis) und beschreiben alle Wissenschaftler*innen an öffentlichen Hochschulen, die über Haushaltsmittel finanziert sind. Das über das Haushaltsbudget angestellte wissenschaftliche Personal leistet qua Vertrag auch immer grundständige Lehre. Insofern können mithilfe dieser Daten alle Personen, die grundständige Lehre leisten, mit unserem Sample verglichen werden, das Personen erfasst, die in der Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung engagiert sind. Die genutzten Daten des Statistischen Bundesamtes bilden das Personal an Hochschulen im Jahr 2017 ab (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2018).

Tabelle 1: Anstellungsverhältnis und Fachzugehörigkeit (Quelle: eigene Darstellung)

hauptberuflich wissenschaftliches Personal Anstellungsverhältnis und Fachzugehörigkeit <i>In welchem Anstellungsverhältnis befinden Sie sich mit [genau] der Hochschule, an der Sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehren? Welcher Fachrichtung fühlen Sie sich prinzipiell zugehörig (wiss. Laufbahn)?</i>		grundständige Lehre		Sample	
		N	%	N	%
insgesamt	Professor*innen	47568	19,07	209	42,3
	Dozent*innen und Assistent*innen	3520	1,41	7	1,4
	wissenschaftliche Mitarbeitende	188047	75,37	85	17,2
	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	10351	4,15	96	19,4
	Honorarkräfte	-	-	78	15,8
	gesamt	249486	100	494	100
Geisteswissen- schaften	Professor*innen	4673	23,35	14	16,6
	Dozent*innen und Assistent*innen	358	1,79	3	3,6
	wissenschaftliche Mitarbeitende	12630	63,12	29	34,2
	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	2350	11,74	20	23,5
	Honorarkräfte	-	-	17	20
	gesamt	20011	8,02	85	17,4
Rechts-, Wirt- schafts- und Sozialwissen- schaften	Professor*innen	14005	32,52	81	44
	Dozent*innen und Assistent*innen	1355	3,15	3	1,6
	wissenschaftliche Mitarbeitende	24890	57,80	24	13
	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	2813	6,53	33	18
	Honorarkräfte	-	-	34	18,5
	gesamt	43063	17,26	184	37,7
Ingenieurwissen- schaften	Professor*innen	12386	24,57	77	67,6
	Dozent*innen und Assistent*innen	344	0,68	0	0
	wissenschaftliche Mitarbeitende	36833	73,08	11	9,6
	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	841	1,67	15	13,2
	Honorarkräfte	-	-	11	9,6
	gesamt	50404	20,20	114	23,4
Sport	Professor*innen	267	13,71	1	6,7
	Dozent*innen und Assistent*innen	8	0,41	0	0
	wissenschaftliche Mitarbeitende	1284	65,91	8	53,3
	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	389	19,97	2	13,4
	Honorarkräfte	-	-	1	6,7
	gesamt	1948	0,78	15	3,1

Mathematik, Naturwissen- schaften	Professor*innen	6420	14,42	22	47,9
	Dozent*innen und Assistent*innen	464	1,04	1	2,2
	wissenschaftliche Mitarbeitende	36804	82,68	4	8,7
	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	824	1,85	11	23,9
	Honorarkräfte	-	-	7	15,2
	gesamt	44512	17,84	46	9,4
Humanmedizin, Gesundheits- wissenschaften	Professor*innen	4158	6,81	8	24,2
	Dozent*innen und Assistent*innen	674	1,10	0	0
	wissenschaftliche Mitarbeitende	56097	91,88	5	15,2
	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	127	0,21	13	39,4
	Honorarkräfte	-	-	5	15,2
	gesamt	61056	24,47	33	6,8
Agrar-, Forst- und Ernährungs- wissenschaften, Veterinärme- dizin	Professor*innen	1202	19,23	4	44,4
	Dozent*innen und Assistent*innen	47	0,75	0	0
	wissenschaftliche Mitarbeitende	4868	77,88	3	33,3
	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	134	2,14	1	11,1
	Honorarkräfte	-	-	1	11,1
	gesamt	6251	2,51	9	1,8
Kunst, Kunst- wissenschaft	Professor*innen	3734	51,21	0	0
	Dozent*innen und Assistent*innen	173	2,37	0	0
	wissenschaftliche Mitarbeitende	2406	33,0	0	0
	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	978	13,41	1	50
	Honorarkräfte	-	-	0	0
	gesamt	7291	2,92	2	0,4

Die Befragten unseres Samples sind durchschnittlich 49 Jahre alt, wobei das Minimum bei 25 Jahren liegt und das Maximum bei 75 Jahren. Sie sind zudem zum überwiegenden Teil männlich (65,3 Prozent).

Die meisten Lehrenden entstammen den Fachrichtungen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (37,7 Prozent), gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (23,4 Prozent) und den Geisteswissenschaften (17,4 Prozent). Fächerübergreifend ist der Großteil der Befragten als Professor*in (42,3 Prozent) beschäftigt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 2: Anstellungsverhältnis und Hochschulart (Quelle: eigene Darstellung)

hauptberuflich wissenschaftliches Personal Anstellungsverhältnis und Hochschulart <i>Welcher Fachrichtung fühlen Sie sich prinzipiell zugehörig (wiss. Laufbahn)?</i>	grundständige Lehre				Sample			
	Universität		Fachhochschule		Universität		Fachhochschule	
	N	%	N	%	N	%	N	%
gesamt	205992	82,57	35694	14,31	220	44,53	274	55,47
Professor*innen	25039	12,16	19699	55,19	50	22,8	159	58,0
Dozent*innen und Assistent*innen	2174	1,06	695	1,95	4	1,8	3	1,1
wissenschaftliche Mitarbeitende	173862	84,40	12886	36,10	46	20,9	30	10,9
Lehrkräfte für besondere Aufgaben	6608	3,21	2414	6,76	5	2,3	10	3,6
Honorarkräfte	-	-	-	-	45	20,5	33	12,0

Tabelle 3: Verantwortung für wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs/außerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs (Quelle: eigene Darstellung)

Verantwortung wissenschaftliche Weiterbildung <i>Haben Sie eine Position/Funktion mit direkter Verantwortlichkeit für die wissenschaftliche Weiterbildung an Ihrer Hochschule?</i>	N	%
direkte Verantwortlichkeit	138	25,1
keine direkte Verantwortlichkeit	411	74,9
gesamt	549	100

Die wissenschaftliche Weiterbildung in unserem Sample ist relativ stark an Fachhochschulen vertreten (55,4 Prozent) und weniger an Universitäten (44,5 Prozent) (vgl. Tabelle 2). Innerhalb der Fachhochschulen sind die meisten Befragten als Professor*innen (58,0 Prozent) beschäftigt. Die wissenschaftlichen Mitarbeitenden, für die es an Fachhochschulen in der Grundausrüstung in der Regel auch keine Finanzierung gibt, folgen erst mit einem deutlichen Abstand (10,9 Prozent). An den Universitäten sind ebenfalls die meisten Befragten als Professor*innen (22,8 Prozent) beschäftigt, hier allerdings dicht gefolgt von den wissenschaftlichen Mitarbeitenden, die einen Anteil von 20,9 Prozent ausmachen (vgl. Tabelle 2).

Die meisten Befragten des Samples haben an ihrer Hochschule keine Position inne, bei der sie in direkter Verantwortlichkeit für die wissenschaftliche Weiterbildung stehen (74,9 Prozent), sondern sind *nur* als Lehrende tätig (vgl. Tabelle 3).

Eine zusätzliche Möglichkeit, um die Gruppe der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit ihrer spezifischen Charakteristik darstellen zu können, kann der Vergleich mit den Lehrenden der grundständigen Lehre sein. Dieser wird im Folgenden durchgeführt.

4.2 Abgleich mit der Grundgesamtheit

Die wissenschaftlichen Mitarbeitenden in der grundständigen Lehre sind durchschnittlich 42,1 Jahre alt. Der Anteil der weiblichen Personen beträgt 38,9 Prozent, derjenige der männlichen 61,1 Prozent. Im Hinblick auf das Durchschnittsalter lässt sich feststellen, dass die Befragten unseres Samples durchschnittlich 6,9 Jahre älter sind als die Lehrenden der grundständigen Lehre. Bezüglich des Geschlechterverhältnisses zeigt sich im Vergleich von Sample und grundständig Lehrenden ein ähnliches Bild. In der grundständigen Lehre sind 4,2 Prozent mehr Frauen tätig als in der Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die meisten Mitarbeitenden der grundständigen Lehre entstammen der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften (24,4 Prozent), gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (20,2 Prozent), der Mathematik und den Naturwissenschaften (17,8 Prozent) sowie den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (17,2 Prozent) (vgl. Tabelle 1). Im Sample sind im Vergleich zur grundständigen Lehre also folgende Fächergruppen unterrepräsentiert: Mathematik, Naturwissenschaften, Medizin und Gesundheitswissenschaften sowie Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin und Kunstwissenschaften. Diese Fächer scheinen in der Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung weniger stark vertreten zu sein als in der grundständigen Lehre.

Darüber hinaus existieren Unterschiede bei den Statusgruppen: Während viele Professor*innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehren, trägt die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden die Hauptlast der grundständigen Lehre an den Universitäten (vgl. Tabelle 1).

Das wissenschaftliche Personal der grundständigen Lehre arbeitet zu 82,5 Prozent an einer Universität und zu 14,3 Prozent an einer Fachhochschule (vgl. Tabelle 2). Innerhalb der Universitäten sind die meisten Lehrenden (84,4 Prozent) als wissenschaftliche Mitarbeitende angestellt. Danach folgen mit sehr großem Abstand die Professor*innen, die einen Anteil von 12,1 Prozent ausmachen. Innerhalb der Fachhochschulen zeigt sich hingegen ein anderes Bild. Hier arbeiten die meisten Lehrenden als Professor*innen (55,2 Prozent) und erst danach folgen die wissenschaftlichen Mitarbeitenden (36,1 Prozent) (vgl. Tabelle 2). Für die Verteilung von Lehrenden an Universitäten bzw. Fachhochschulen zeigt sich insgesamt eine deutliche Differenz zwischen der grundständigen Lehre und unserem Sample. Während innerhalb des Samples die Zahl der Fachhochschulen (55,47 Prozent) überwiegt, ist dies in der Grundgesamtheit (14,31 Prozent) nicht der Fall (vgl. Tabelle 2). Die wissenschaftliche Weiterbildung im Sample ist also

an Fachhochschulen stärker vertreten als an Universitäten. Daraus erklärt sich zum Teil auch, dass die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung stärker von Professor*innen getragen wird als in der grundständigen Lehre.

Bezüglich der Honorarkräfte lassen sich für die Grundgesamtheit keine Daten finden. In der wissenschaftlichen Weiterbildung werden gerne Personen aus der Praxis (Unternehmen, Verbände etc.) als Lehrkräfte eingesetzt, weil sie einen Praxisbezug mit in die Lehre bringen. In der grundständigen Lehre spielt diese Kategorie eine nur sehr untergeordnete Rolle und wird von Destatis nicht erfasst. Für unser Sample zeigt sich, dass die Honorarkräfte vor allem an Universitäten (20,5 Prozent) arbeiten und weniger an Fachhochschulen (12,0 Prozent) (vgl. Tabelle 2).

4.3 Organisationsform der Weiterbildung

Die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden ebenso gefragt, welche Organisationsform die Weiterbildungseinrichtung, in der sie arbeiten, innerhalb der Hochschule hat. Hier fällt auf, dass entweder die dezentrale Form als Teil einer Fakultät oder die zentrale Form als zentrales wissenschaftliches Zentrum im Vordergrund stehen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Organisationsform der Weiterbildung innerhalb der Hochschule (Quelle: eigene Darstellung)

Organisationsform der Weiterbildung innerhalb der Hochschule	%
wissenschaftliche Einrichtung/wissenschaftliches Zentrum	26,0
zentrale Betriebseinheit/Arbeitsbereich in der Verwaltung	12,8
Stabsstelle	3,6
Teil einer Fakultät/eines Fachbereichs	29,3
An-Institut	10,7
außeruniversitäre Einrichtung	9,4
Sonstiges	8,2
N	392

Wenn die Weiterbildungseinrichtung aus juristischen Gründen eine außeruniversitäre Form hat, um so die Probleme des EU-Beihilferahmens und der Trennungsrechnung innerhalb der Hochschule zu umgehen, fällt besonders auf, dass über 33 Prozent der Befragten nicht wissen, in welcher Form die Weiterbildung organisiert ist, in der sie lehren (vgl. Tabelle 5). Grund dafür ist vermutlich, dass sich die Lehrenden nur um die Lehre und eventuell noch um ihr eigenes Honorar

kümmern, aber die Organisation der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung für sie nicht von Interesse ist.²

Tabelle 5: Rechtsform der Weiterbildungseinrichtung außerhalb der Hochschule (Quelle: eigene Darstellung)

Rechtsform der Weiterbildungseinrichtung außerhalb der Hochschule	%
Teileinrichtung der Hochschule	49,7
Verein	3,3
GmbH	4,7
GmbH & Co. KG	0,4
gGmbH	4,7
AG	0,2
weiß nicht	33,5
Sonstiges	3,5
N	485

4.4 Status und Alter

Die größten Differenzen zwischen den Personen, die für die grundständige Lehre angestellt sind, und dem Sample (also den Lehrenden der wissenschaftlichen Weiterbildung) besteht im *Status* und dem *Alter* der Lehrenden. In der wissenschaftlichen Weiterbildung sind eher Professor*innen und ältere Personen als in der Grundgesamtheit der grundständigen Lehre vertreten. Das Alter der Lehrenden ist zusätzlich auch deshalb interessant, da es sicherlich einen Unterschied macht, ob sich jemand am Anfang oder eher am Ende seiner wissenschaftlichen Karriere in der Weiterbildung engagiert. Aus diesem Grund sollen diese beiden Kriterien zur weiteren Charakterisierung des Samples der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung herangezogen werden (vgl. Tabelle 6).

2 Nähere Informationen zum Thema der organisationalen Verankerung: vgl. Beitrag von Maschwitz, Speck, Schwabe & Amintavakoli [Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen] in diesem Band.

Tabelle 6: Deskription der Variablen „Alter“ und „wissenschaftliche Statusgruppe“
(Quelle: eigene Darstellung)

	Alter		wissenschaftliche Statusgruppe	
	unter 55 Jahren	55 Jahre und älter	Professor*in	alle anderen
Prozent	75,8	24,2	38,9	61,1
N	416	133	192	302

Für die weitere Beschreibung des Samples sind die Variablen *Alter* (*unter 55 Jahre* und *älter als 55 Jahre*) sowie *wissenschaftliche Statusgruppe* (als *Professor*in* an der Hochschule angestellt und *alle anderen*) gebildet worden.

In der Community der wissenschaftlichen Weiterbildung haben gemeinsame Werte eine verbindende Funktion. Da die Weiterbildung an den Hochschulen randständig ist, rücken die in der wissenschaftlichen Weiterbildung beschäftigten Personen zusammen und bilden eine Gemeinschaft (vgl. Beitrag von Wilkesmann, Vorberg & Schmid [Motivation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung] in diesem Band). Deshalb wird im Folgenden der Frage nachgegangen, ob sich die Personen des Samples nach den Kategorien der Einstellung zur wissenschaftlichen Weiterbildung sowie des Verhältnisses von Lehre und Forschung differenzieren lassen.

Dabei wird unter anderem die Skala *Werte der wissenschaftlichen Weiterbildung* durch die in Tabelle 7 abgebildeten Items abgefragt. Sie drücken die hochschulpolitischen Grundüberzeugungen der Personen aus, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung beschäftigt sind. Alle Skalen sind durch Hauptkomponentenanalysen generiert worden (vgl. Beitrag von Wilkesmann, Vorberg & Schmid [Motivation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung] in diesem Band).

Tabelle 7: Items und Reliabilität der Skala „Werte der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Quelle: eigene Darstellung)

Werte der wissenschaftlichen Weiterbildung	N	MN	MD	STD	Cr. α
<i>Mittlerweile ist auch die wissenschaftliche Weiterbildung ein gesetzlicher Auftrag der Hochschulen. Was ist Ihre Meinung dazu?</i>					
Die Hochschulen sollten sich gegenüber den Ansprüchen und Erwartungen der (meist berufstätigen) Studierenden in der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> öffnen.	481	4,0	4	0,9	,75
Die Hochschulen sollten die <i>wissenschaftliche Weiterbildung</i> als Impulsgeber für praxisrelevante Forschungsfragen nutzen.	481	4,1	4	1,0	
Die Hochschulen sollten die Didaktik der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> als Impulsgeber für die grundständige Lehre nutzen.	465	3,9	4	1,0	

Eine weitere grundsätzliche Einstellungsfrage, die eher etwas entgegengesetzt zu den Werten der wissenschaftlichen Weiterbildung steht, ist die Frage, ob jemand lieber forscht als lehrt. Diese Einstellung wird in einer Skala abgebildet, die durch die in Tabelle 8 wiedergegebenen Items gebildet wurde.

Tabelle 8: Items der Skala „Lieber Forschung als Lehre“ (Quelle: eigene Darstellung)

Items der Skala „Lieber Forschung als Lehre“	N	MN	MD	STD	Cr. α
<i>Was beeinträchtigt Ihre Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung?</i>					
Ich forsche generell lieber als zu lehren.	505	2,2	2	1,1	,87
Ich begreife mich generell eher als Forscher*in denn als Hochschullehrer*in.	504	2,1	2	1,1	

Zuletzt wird die Einstellung abgefragt, ob das Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht doch als unnützlich empfunden wird. Die Items der Skala sind in Tabelle 9 abgebildet.

Tabelle 9: Items und Reliabilität der Skala „Engagement in wissenschaftlicher Weiterbildung ist unnütz“ (Quelle: eigene Darstellung)

Engagement in wissenschaftlicher Weiterbildung ist unnütz	N	MN	MD	STD	Cr. α
<i>Was beeinträchtigt Ihre Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung?</i>					
Ein Lehrengagement in der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> ist für meine akademische Reputation nicht verwertbar.	496	2,7	3	1,3	,76
Grundsätzlich kann ich mit meiner Forschung mehr bewirken als mit meiner Lehrtätigkeit.	487	2,3	2	1,2	
Für wissenschaftliche Karrieren an deutschen Hochschulen ist ein Engagement in der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> irrelevant (z. B. in Berufungs-/ Bleibeverhandlungen oder Tenure-Verfahren).	451	2,8	3	1,5	
Ein Lehrengagement in der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> ist für meine akademische Reputation innerhalb meiner Scientific Community [Fachgemeinschaft] nicht verwertbar.	278	2,9	3	1,4	

In Tabelle 10 sind die Mittelwerte der jeweiligen Skalen für das *Alter* und die *wissenschaftliche Statusgruppe* abgebildet. Es zeigt sich, dass es bei den drei Werte- und Einstellungsskalen keinen signifikanten Unterschied zwischen Älteren und Jüngeren gibt. Bei der Variablen *wissenschaftliche Statusgruppe* ist nur ein Unterschied bei der Einstellung erkennbar, dass das Engagement in der Weiterbildung unnütz sei. Hier stimmen die Professor*innen eher zu als alle anderen Befragten.

Tabelle 10: Mittelwertvergleiche mit T-Test der Werte und Einstellungen und den Variablen „Alter“ sowie „wissenschaftliche Statusgruppe“ (Quelle: eigene Darstellung)

	Alter		wissenschaftliche Statusgruppe	
	unter 55 Jahren	55 Jahre und älter	Professor*in	alle anderen
Werte der wissenschaftlichen Weiterbildung	3,95	4,07	3,93	4,00
Forschen versus Lehren	2,15	1,98	2,09	2,14
Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist unnütz	2,59	2,56	2,93**	2,43**

** = Signifikanzniveau 1 %; * Signifikanzniveau 5 %; † = Signifikanzniveau 10 %

Insgesamt zeigt sich aber, dass wenige Differenzen bezüglich der Einstellungen existieren. Zumindest bei den Variablen, die eine Differenz zwischen grundständiger Lehre und Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung markieren, bleibt es innerhalb der Community der wissenschaftlichen Weiterbildung bei einer eher homogenen Gruppe, was die grundsätzlichen Einstellungen angeht.

Ein abschließender Vergleich soll die Frage klären, ob die beiden Variablen einen Unterschied bei der Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung erzeugen (vgl. Tabelle 11). Die einzelnen Formen der Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehnen sich grundsätzlich an die Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000) an und werden im Beitrag von Wilkesmann, Vorberg und Schmid [Motivation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung] in diesem Band genauer beleuchtet.

Tabelle 11: Ergebnisse T-Test der Motivations-Items und der Variablen „Alter“ sowie „wissenschaftliche Statusgruppe“ (Quelle: eigene Darstellung)

	Alter		wissenschaftliche Statusgruppe	
	unter 55 Jahren	55 Jahre und älter	Professor*in	alle anderen
Amotivation	3,11 [†]	2,88 [†]	3,44**	2,86**
extrinsische Motivation Wissenstransfer	3,86	3,96	3,78	3,92
extrinsische Motivation Kontakt zur Praxis	2,94	2,94	2,84	2,98
extrinsische Motivation Verbleib in Wissenschaft	2,31**	2,04**	1,70**	2,61**
introjizierte Motivation	2,54*	2,31*	2,29**	2,56**
identifizierte Motivation	3,73	3,86	3,68	3,80
intrinsische Motivation	4,01	4,10	3,93 [†]	4,08 [†]

** = Signifikanzniveau 1 %; * Signifikanzniveau 5 %; † = Signifikanzniveau 10 %

Hauptsächlich existiert ein Unterschied bei der Motivation, in der Wissenschaft verbleiben zu wollen. Diese ist bei Jüngeren stärker ausgeprägt als bei Älteren. Professor*innen dagegen werden dadurch nicht mehr so stark motiviert, was angesichts von Lebenszeitstellen auch wenig verwunderlich ist. Für diese Gruppe ist der Verbleib in der Wissenschaft schon gesichert. Die *Amotivation* ist bei den Jüngeren etwas stärker ausgeprägt als bei den Älteren sowie den Professor*innen im Vergleich zu allen anderen Beschäftigten. Das schlechte Gewissen (*introjizier-*

te Motivation) ist bei ungenügendem Engagement für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung eher bei jüngeren und nicht professoral Beschäftigten ausgeprägt. Bei allen anderen Lehrmotivationsformen existieren jedoch keine Unterschiede.

Die wissenschaftliche Weiterbildung findet eher an Fachhochschulen und seltener an Universitäten statt und dreht damit die Relation der grundständigen Lehre um. Aus diesem Grund haben wir ein besonderes Augenmerk darauf gehabt, ob die gefundenen Ergebnisse stabil bleiben, wenn zwischen den Hochschultypen differenziert wird. Zu diesem Zweck sind alle bisher aufgeführten Ergebnisse differenziert nach Fachhochschulen und Universitäten berechnet worden. Es lassen sich jedoch (bis auf zwei Ausnahmen) keine Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten feststellen. Für den Zusammenhang zwischen der Ansicht, ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung sei unnütz und der Hochschulart, zeigt sich für Professor*innen an Universitäten ein höherer Mittelwert (3,53) als bei den Professor*innen an Fachhochschulen (2,77). Bezüglich der *Amotivation* lässt sich feststellen, dass diese bei den Professor*innen an Universitäten (3,70) höher ausfällt als bei Professor*innen an Fachhochschulen (3,37). Ansonsten existieren keinen nennenswerten Differenzen zwischen den Hochschultypen.

5 Fazit

Das Bestreben dieser Untersuchung war, Antworten auf die Frage zu finden, was für Personen es sind, die sich in der Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren. Es galt zu beleuchten, was diese Personen auszeichnet, wie sie charakterisiert werden können und was sie gemeinsam haben oder gegebenenfalls auch voneinander unterscheidet. Die Annäherung an diese Frage hat strukturell in drei Schritten stattgefunden.

Zu Beginn der Untersuchung wurde das Sample zunächst einmal beschreibend dargestellt. Es wurden dabei die Variablen *Geschlecht*, *Alter* und *Fachzugehörigkeit* sowie *Anstellungsverhältnis* und *Hochschultyp* begutachtet. Infolgedessen fand in einem zweiten Schritt ein Vergleich des Samples mit der Grundgesamtheit der Lehrenden in der grundständigen Lehre statt. Das Ziel dabei war es, die Lehrenden der wissenschaftlichen Weiterbildung in Abgrenzung zu den grundständig Lehrenden noch genauer beschreiben zu können. Im dritten Schritt wurden schließlich die Einstellungen der Lehrenden nach *Alter* und *Status* differenziert betrachtet.

Durch den Vergleich mit den Lehrenden in der grundständigen Lehre ergeben sich einige kennzeichnende Eigenschaften, die den Lehrenden der wissenschaftlichen Weiterbildung in unserem Sample zugeschrieben werden können und im Folgenden dargestellt werden:

- Die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung haben ein eher fortgeschrittenes Alter von durchschnittlich 49 Jahren. Eine Beteiligung an Lehre findet also eher nicht zu Beginn, sondern vielmehr am Ende der Karriere von Wissenschaftler*innen statt.
- Es gibt Fächer, in denen viel wissenschaftliche Weiterbildung stattfindet, und wiederum andere, in denen wissenschaftliche Weiterbildung keine so große Rolle spielt. Die Lehrenden kommen hier vor allem aus den Bereichen der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.
- Der Großteil der Lehrenden besteht aus Professor*innen, die überwiegend an Fachhochschulen angestellt sind. Damit existiert ein großer Unterschied zur grundständigen Lehre, die quantitativ am häufigsten von wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Universitäten erbracht wird.

Es existieren zwischen grundständiger Lehre und Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung zwar Unterschiede beim Alter der Lehrenden und bei ihrem Anstellungsverhältnis, jedoch differenziert sich die Gruppe der Lehrenden in den wichtigsten Einstellungen und ihren Lehrmotivationen nicht grundsätzlich. Sie unterscheidet sich nicht stark hinsichtlich ihrer grundsätzlichen Einstellungen zur Weiterbildung und ihrer Lehrmotivation, insofern bilden sie eine homogene Gruppe bezüglich ihrer Einstellungen, ihrer Werte und ihrer Motivation.

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss stets beachtet werden, dass dies keine allgemeingültigen Aussagen über alle Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind. Auch der Vergleich mit der Grundgesamtheit der grundständig Lehrenden erlaubt lediglich Schilderungen, die als Annäherungen zur Beschreibung der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verstehen sind. Dabei wird unterstellt, dass das hier verwendete Sample die Grundgesamtheit der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland abbildet. Da aber grundsätzlich keine verlässlichen Zahlen zur Grundgesamtheit vorliegen, kann eine Annäherung an die Grundgesamtheit durch unser Sample schlussendlich nur aufgrund der Größe des Samples vermutet werden.

Was bei der Betrachtung und Interpretation der Ergebnisse ebenfalls stets berücksichtigt werden muss, ist die Tatsache, dass grundsätzlich nur Personen befragt wurden, die sowieso schon in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehren. Insofern können keine Differenzierungsmerkmale zu anderen wissenschaftlichen Communities empirisch überprüft werden und somit kann auch die Homogenitätsthese empirisch nicht abgesichert werden. Ebenso wenig können Aussagen darüber getroffen werden, warum Personen explizit *nicht* in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehren möchten. In Abgrenzung zu diesen Personen könnten weitere Charakteristika herausgestellt werden, welche die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung beschreiben.

Zur statistischen Absicherung dieser und aller anderen Befragungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung müssten aber Erkenntnisse über die Grundgesamtheit vorliegen. Dieses Desiderat ist bis heute leider noch nicht behoben wor-

den, auch wenn es erste Überlegungen und Anregungen dazu gibt (Dollhausen et al., 2018).

Literatur

- Dollhausen, Karin; Wolter, Andrä; Huntemann, Hella & Otto, Alexander (2018). Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, (1), 46–54. Abgerufen von <https://doi.org/10.4119/zhwb-242>
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe (2018a). *Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer Online-Befragung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154867>
- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe (2018b). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt [Destatis] (2018). *Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2017*. Fachserie 11, Reihe 4.4. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440177004.pdf?__blob=publicationFile
- Wilkesmann, Uwe (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universität und Unternehmen. *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 16 (4), 269–281.
- Wilkesmann, Uwe (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30 (1), 28–42.
- Wilkesmann, Uwe (2016). Teaching matters, too – different ways of governing a disregarded institution. In Liudvika Leisyte & Uwe Wilkesmann (Hrsg.), *Organizing academic work in higher education: teaching, learning, and identities* (S. 33–54). New York, London: Routledge.

Motivation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1 Einleitung

Lehrende und besonders Professor*innen an Hochschulen sind für Forschung und Lehre eingestellt. Lehre umfasst dabei die grundständige Lehre, nicht aber die wissenschaftliche Weiterbildung. Denn Letztere gehört nicht zu den eigentlichen Arbeitsaufgaben von wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Professor*innen, sondern ist eine Aufgabe, die zusätzlich übernommen werden kann (vgl. den Beitrag von Wilkesmann, Vorberg, Schmitz & Minnemann [Wer lehrt in der wissenschaftlichen Weiterbildung?] in diesem Band). Gleichzeitig muss die Organisation Hochschule aber sicherstellen, dass Lehre in der Weiterbildung stattfindet, denn diese gehört zu den Organisationszielen. Diese Divergenz zwischen individuellen und organisationalen Zielen (Wilkesmann, 2010) führt dazu, dass die Hochschulen Formen finden müssen, wie sie die wissenschaftliche Weiterbildung organisieren (Dollhausen & Lattke, 2019). Damit die Lehre erbracht wird, bedarf es zugleich motivierter Personen, die sie verrichten. Es kann also die Frage gestellt werden, warum sich Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren, obwohl dies nicht zu ihren Kernaufgaben gehört.

Bisher existieren nur Untersuchungen zur Lehrmotivation von Professor*innen in der grundständigen Lehre (Bloch, Latham, Mitterle, Trümpel & Würmann, 2014; Wilkesmann & Lauer, 2020; Wilkesmann & Schmid, 2012), nicht aber zur Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Lediglich theoretische Vorüberlegungen zu dem Thema (Schmid & Wilkesmann, 2018a) und eine erste empirische Auswertung der in diesem Beitrag vorgestellten Befragung stellen zum jetzigen Zeitpunkt eine Ausnahme dar (Schmid & Wilkesmann, 2018b).

Die zu untersuchende Frage dieses Beitrags lautet daher: *Was motiviert Lehrende, sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu engagieren?* Darüber hinaus ist zu analysieren, welche Faktoren einen Einfluss auf die Motivation der Lehrenden ausüben. Insbesondere aus Sicht der Organisation Hochschule ist dabei die Frage relevant, ob organisationale Bedingungen die Motivation beeinflussen. Kann die wissenschaftliche Weiterbildung so organisiert werden, dass die Motivation der Mitglieder erhöht wird? Im Vorhinein wird angenommen, dass neben den organisationalen Faktoren vermutlich auch individuelle Einstellungen zum Thema wissenschaftliche Weiterbildung und Lehre eine wichtige Rolle bei der Motivation spielen. Aus diesem Grund lässt sich die Forschungsfrage dieses Beitrags wie folgt präzisieren:

1. Welche Zusammenhänge existieren zwischen den organisationalen Rahmenbedingungen, den Einstellungen zur Weiterbildung und der individuellen Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung?
2. Welcher Art ist die Motivation der in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiven Lehrenden?

Die theoretische Grundlage dieses Beitrags bildet die Self-Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2000), die im Folgenden zunächst einmal dargestellt wird und aus der schließlich Hypothesen abgeleitet werden. Der Methodenteil widmet sich der Operationalisierung der Hypothesen sowie einer kurzen Darstellung der Datengrundlage. Der Empirieteil beinhaltet schließlich sieben verschiedene Regressionsmodelle, die jeweils einen Handlungsregulationstyp der SDT als abhängige Variable verwenden. Die Regressionsmodelle klären die Einflüsse der organisationalen Rahmenbedingungen, der Unterstützungsleistungen sowie der grundsätzlichen Einstellung zur wissenschaftlichen Weiterbildung als unabhängige Variablen auf die Lehrmotivation. Darauf folgt die Darstellung der Ergebnisse, die anschließend diskutiert werden.

2 Die Self-Determination Theory und wissenschaftliche Weiterbildung

Die *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000, 2013) war in den letzten Jahren eine sehr häufig verwendete Grundlage, wenn es um den Zusammenhang von wahrgenommenen Organisationsstrukturen und Motivation ging (Donald et al., 2019; Hagger & Hamilton, 2020; Tang, Wang & Guerrien, 2020; Wilkesmann, 2019a, 2019b). Sie unterstellt einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Organisationsstrukturen, die entweder ein selbstbestimmtes oder kein selbstbestimmtes Handeln zulassen, und der eigenen Motivation. Wenn eine starke Fremdbestimmung wahrgenommen wird, dann korrespondiert dies mit einer Inkompetenzwahrnehmung, d. h., die handelnde Person fühlt sich in der Situation unter- oder überfordert und wird dadurch *amotiviert* (vgl. Abbildung 1). Eine hohe Selbstbestimmungswahrnehmung geht hingegen mit großer Zufriedenheit und Freude an der Tätigkeit einher. In diesem Fall wird von *intrinsischer Motivation* gesprochen. Dazwischen existieren für Ryan und Deci (2000) verschiedene Abstufungen der Fremd- bzw. Selbstbestimmtheit, die mit verschiedenen Formen der extrinsischen Motivation korrelieren. Die unterschiedlichen Formen der *extrinsischen Motivation* sind durch verschiedene Phasen der Sozialisation und Internalisierung bestimmt. Bei der *externalen Regulation* werden Handlungen nur aufgrund von Belohnung oder Bestrafung ausgeführt. Übertragen auf die Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutet dies beispielsweise, dass sie nur aufgrund eines hohen Honorars übernommen wird. Wenn der Tagessatz des Honorars stimmt, dann lohnt sich der Extraaufwand des Lehrengagements.

Introjierte Regulation stellt eine internalisierte Form externaler Belohnungs- und Bestrafungsanreize dar. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn eine ungenügende Vorbereitung der Lehre zu einem schlechten Gewissen führt. *Identifizierende Regulation* beschreibt Handlungen, die über soziale Normen gesteuert sind. Die Lehre orientiert sich an guter wissenschaftlicher Lehrpraxis und ihren Standards, die die Lehrenden im besten Fall in ihrer wissenschaftlichen Ausbildung internalisiert haben. Gerade in der Community der Lehrenden existiert ein Konsens darüber, dass Lehre praxisorientiert sein muss und unter anderem den Ansprüchen von Personen genügen muss, die in Vollzeit im Beruf stehen. Die *integrierte Regulation* beschreibt eine Handlungsregulation, die in Übereinstimmung mit dem Selbstkonzept steht. Wenn das eigene Selbstbild beinhaltet, dass das Wissenschaftler*in-Sein nicht nur im Elfenbeinturm stattfindet, sondern durch die Lehre Kontakt zur Praxis aufgebaut werden sollte, dann gehört die wissenschaftliche Weiterbildung zu diesem Selbstkonzept und wird durchgeführt, um eben diesem Selbstkonzept zu entsprechen. *Intrinsische Motivation* meint dann ein von den äußeren Anreizen und Zwängen freies Handeln, das nur ausgeführt wird, weil es Spaß, Freude oder Zufriedenheit bringt. Der Kontakt mit den Studierenden aus der Praxis, die sehr viel Erfahrung mitbringen und diese auch ins Unterrichtsgespräch einfließen lassen, bereitet den Lehrenden in diesem Fall einfach Freude.

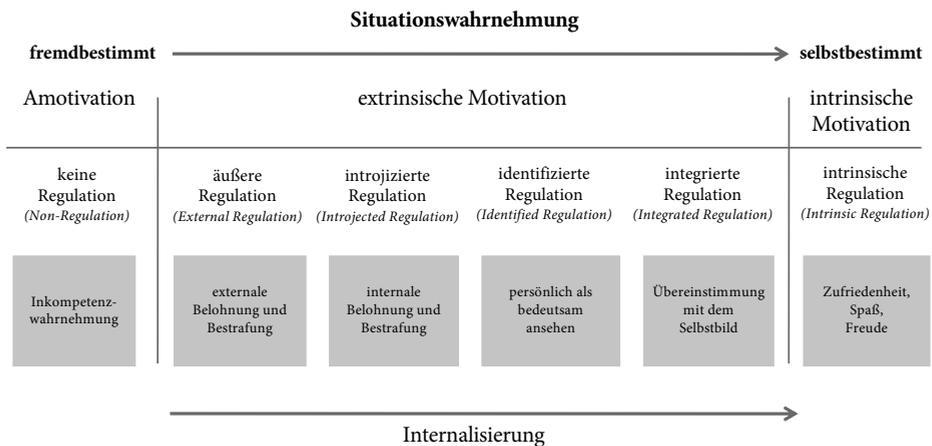


Abbildung 1: Self-Determination Theory (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Ryan & Deci, 2000, S. 72)

Es gibt drei Faktoren, die den Prozess der Internalisierung unterstützen und deshalb für die SDT als Erklärungsfaktoren wichtig sind: (1) Die *Autonomie-wahrnehmung*, die eine gewisse Entscheidungsfreiheit unterstellt und damit zur Wahrnehmung der Selbstbestimmung führt. Nur wenn Autonomie existiert, also selbst Ziele gesetzt oder selbst Mittel zur Erreichung vorgegebener Ziele gewählt werden können, kann sich die handelnde Person als selbstbestimmt wahrnehmen.

(2) Die *Kompetenzwahrnehmung*, die bestimmt, ob sich die handelnde Person für ein selbstbestimmtes Handeln auch als kompetent wahrnimmt. Wer feststellt, dass die Kompetenzen nicht ausreichen, um die Praxiserfahrungen der Studierenden auf wissenschaftlichem Niveau zu reflektieren, der nimmt sich als überfordert und damit als nicht selbstbestimmt wahr. (3) Die *soziale Einbettung*, die die Beziehung zur Peergroup darstellt. Diese ist wichtig, da das Handeln durch die sozialen Normen der Peergroup bestimmt ist, zu der sich die Person zugehörig fühlt.

Für die grundständige Lehre ist die Übertragbarkeit des Modells der SDT zwar bestätigt worden (Wilkesmann & Schmid, 2014), es kann jedoch nicht für eine vertiefende Analyse eins zu eins auf die wissenschaftliche Weiterbildung angewendet werden. Auf der Grundlage von Expert*innen-Interviews mit Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung ist das SDT-Modell deshalb erweitert und auf die Situation der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung hin modifiziert worden. Diese Interviews zur Lehrmotivation wurden mit Akteur*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vorfeld durchgeführt, aufgenommen und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Analyse der Interviews ergab eine Erweiterung der SDT im Bereich der *extrinsischen Motivation*. In den Interviews wurde betont, dass nicht nur das Geld in Form eines Honorars für die Übernahme einer Lehrtätigkeit von Bedeutung ist. Es stellten sich noch drei andere extrinsische Anreize als wichtig für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung heraus: (1) Der *Wissenstransfer in die Praxis* kann ein eigener Anreiz sein. Die Lehrenden wollen ihr Wissen weitergeben und erfahren, dass es in der Praxis auch gebraucht wird. (2) Ebenso stellt der *Kontakt mit der Praxis* einen wichtigen externen Anreiz dar. Durch die Lehre lernen die Lehrenden Personen aus der Praxis kennen, die ihnen wiederum Zutritt zu Unternehmen verschaffen können. Außerdem ergeben sich durch Praxiskontakte wichtige neue Forschungsfragen, da neue Entwicklungen und Problemlagen aus der Praxis direkt an die Lehrperson herangetragen werden. (3) Ein weiterer, aber vollkommen anders gearteter externer Anreiz, kann der *Verbleib in der Wissenschaft* sein. Da im Prinzip alle wissenschaftlichen Mitarbeitenden unterhalb der Statusgruppe von Professor*innen auf befristeten Stellen angestellt sind, ist der Anreiz, weiterhin an der Hochschule beschäftigt sein zu können, häufig sehr groß. Aspekte wie Kontakte, Anstellungen oder ein Engagement an einer Hochschule im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung können sich im Lebenslauf gut machen und eine gute Ausgangsposition für weitere Verträge darstellen. Um diese drei Facetten ist das Modell der SDT für unsere Befragung erweitert worden. Deren genauere Beschreibung erfolgt im Rahmen der Operationalisierung.

Wie bereits erwähnt, werden die organisationalen Strukturen über die Wahrnehmung der Selbstbestimmung (oder eben der Fremdbestimmung) festgelegt, die die organisationalen Rahmenbedingungen ermöglichen. Die Wahrnehmung der Selbstbestimmung wird dabei auch durch die Autonomie- und die Kompetenzwahrnehmung unterstützt. Wenn also die organisationalen Strukturen die

Autonomie- und die Kompetenzwahrnehmung ermöglichen, dann folgt daraus erhöhte Selbstbestimmung, was wiederum zu einer intrinsischen bzw. internalisierten Form der Motivation führt. Stellt die Organisation den Lehrenden also Unterstützungsleistungen zur Verfügung, die das Handeln in der wissenschaftlichen Weiterbildung vereinfachen, dann müsste die *intrinsische Motivation* gestärkt werden. Solche Unterstützungen können beispielsweise in Form von organisationaler Beratung in didaktischen Fragen, Unterstützung bei der Weiterentwicklung von Lehrmaterialien oder Unterstützung durch Coaching erfolgen, um die individuelle Handlungskompetenz der Lehrenden zu stärken. Derartige Formen der Hilfestellung und Beratung können durch Zentren für Weiterbildung organisiert werden. Dort arbeiten Personen, die für diese Angebote der Unterstützungsleistung ausgebildet und für sie verantwortlich sind. Daraus folgt unsere erste Hypothese:

H1: Je mehr organisationale Unterstützungsleistungen für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung angeboten werden, desto höher ist deren intrinsische oder internalisierte Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Neben der organisationalen Struktur wird die Motivation auch von grundsätzlichen Einstellungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung geprägt. Da die Übernahme von Lehrverpflichtungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine freiwillige Angelegenheit ist, muss die Person, die eine solche zusätzliche Aktivität übernimmt, auch davon überzeugt sein, dass dies für die Hochschule eine sinnvolle und wichtige Aktivität ist. In den vor der Befragung durchgeführten Interviews mit Lehrenden aus der wissenschaftlichen Weiterbildung findet sich häufig eine bestimmte hochschulpolitische Grundeinstellung, die eine eigenständige Wertewahrnehmung repräsentiert. In der Terminologie der SDT existiert eine Peergroup, in der gemeinsame Normen und Werte in Bezug auf grundsätzliche hochschulpolitische Ausrichtungen geteilt werden. Diese Grundüberzeugung drückt sich darin aus, dass wissenschaftliche Weiterbildung nicht nur als wichtig angesehen wird, sondern ihr zusätzlich eine Vorreiterrolle in der Hochschulentwicklung zugeschrieben wird. Die wissenschaftliche Weiterbildung nimmt wichtige Impulse aus der Praxis auf (Wilkesmann, 2007, 2010) und transportiert diese in die Hochschule hinein. Außerdem nehmen die in der wissenschaftlichen Weiterbildung Aktiven die Rolle als Vorreiter*innen einer neuen Hochschuldidaktik und als Impulsgebende für Hochschulreformen ein. Dies lässt sich in der zweiten Hypothese zusammenfassen:

H2: Je stärker den Werten der wissenschaftlichen Weiterbildung zugestimmt wird, desto höher sind intrinsische und internalisierte Formen der Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Neben diesen beiden Hypothesen ist zudem noch die Wirkung von einigen Kontrollvariablen auf die einzelnen Motivationsformen von Interesse, ohne dass spezielle Hypothesen dafür entwickelt wurden. So interessiert etwa, ob die Übernahme von offiziellen Funktionen (z. B. Stabs- oder Abteilungsleitungen in der Weiterbildung bzw. Projektleitungen im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) eine Auswirkung auf die individuelle Motivation hat. Ebenso soll kontrolliert werden, ob voneinander unterscheidbare Motivationsformen an den Fachhochschulen bzw. Universitäten existieren. Verschiedenartige Fachkulturen können Einfluss auf den Lehrstil nehmen (Wilkesmann & Lauer, 2015) und damit eventuell auch unterschiedlich die Lehrmotivation beeinflussen. Biglan (1973) und Kolb (1981) unterscheiden zwischen *Pure Hard Disciplines* (Mathematik und Naturwissenschaften), den *Applied Hard Disciplines* (Ingenieurwissenschaften), den *Pure Soft Disciplines* (Geisteswissenschaften) und den *Applied Soft Disciplines* (Erziehungswissenschaft). In den Hard und Soft Disciplines existieren unterschiedliche Lehrstile. In den *Hard Disciplines* findet eher Frontalunterricht durch die Lehrenden (meistens in großen Hörsälen) statt, in den *Soft Disciplines* ereignet sich eher studierendenorientierter Seminarraumunterricht. Es soll kontrolliert werden, ob die Zugehörigkeit zu *Hard Disciplines* oder *Soft Disciplines* auch eine Auswirkung auf die Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung hat. *Alter* und *Geschlecht* werden ebenso als Kontrollvariablen angeführt.

3 Datenerhebung

3.1 Erhebungsmethode

Die Forschungsfragen werden mithilfe von Daten beantwortet, die durch zwei Erhebungen und drei unterschiedliche Zugänge gewonnen wurden. Innerhalb der ersten Erhebung im Jahr 2017 wurden zunächst alle Lehrenden aus dem Bund-Länder-Wettbewerb befragt. Innerhalb der zweiten Erhebung im Jahr 2018 erfolgten die Zugänge nun ergänzend sowohl über den E-Mail-Verteiler der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) als auch über einen selbst recherchierten E-Mail-Verteiler aller Studiengangsleitenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung an staatlichen Hochschulen im Jahr 2018. Grundsätzlich kann nicht vollkommen ausgeschlossen werden, dass es Überschneidungen innerhalb des Samples gibt, etwa dadurch, dass Personen eine E-Mail mehrfach erhalten haben. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Personen den Fragebogen in diesem Fall auch tatsächlich mehrfach ausgefüllt haben, kann

allerdings als sehr gering eingeschätzt werden, da mit dem Ausfüllen ein gewisser Zeitaufwand und auch Arbeit verbunden sind. Insgesamt fand die Feldphase in der Zeit vom 06.04.2017 bis zum 31.12.2018 statt. Das Gesamt-Sample besteht schließlich aus $n = 549$ Befragten. Eine genaue Darstellung der Methode befindet sich im Beitrag von Wilkesmann, Vorberg, Schmitz und Minnemann [Wer lehrt in der wissenschaftlichen Weiterbildung?] in diesem Band.

3.2 Charakterisierung des Befragten-Samples

Die befragten Personen der Erhebung sind durchschnittlich 49 Jahre alt und zu 65,3 Prozent männlich. Sie gehören zum überwiegenden Teil den Fachrichtungen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (37,7 Prozent) an. Die meisten Befragten sind fächerübergreifend als Professor*innen (42,3 Prozent) angestellt. Sie kommen zudem zu 20,6 Prozent aus NRW, zu 19,6 Prozent aus Baden-Württemberg und zu 17,3 Prozent aus Bayern. Die befragten Personen üben ihre Lehrtätigkeit zu 55,4 Prozent an einer Fachhochschule und zu 44,5 Prozent an einer Universität aus. Die meisten Personen stehen an ihrer Hochschule zudem nicht in direkter Verantwortlichkeit für die wissenschaftliche Weiterbildung (74,9 Prozent). Eine genaue Beschreibung des Samples ist im Beitrag von Wilkesmann, Vorberg, Schmitz und Minnemann [Wer lehrt in der wissenschaftlichen Weiterbildung?] in diesem Band nachzulesen.

4 Messung

4.1 Die abhängigen Variablen

In unserer Untersuchung bilden die verschiedenen Handlungsregulationsformen der Motivation die abhängigen Variablen, die sich an der bereits beschriebenen erweiterten Version der SDT orientieren. Um die Alltagserfahrungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung angemessen abbilden zu können, sind zusätzlich die Indices *extrinsische Motivation Wissenstransfer*, *extrinsische Motivation Kontakt zur Praxis* und *extrinsische Motivation Verbleib in Wissenschaft* erstellt worden. Es haben sich insgesamt sieben abhängige Variablen herausgebildet. Mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse wird gezeigt, dass das Modell-Fit des hier vorgestellten und erweiterten Modells der SDT sehr gut ist (vgl. Abbildung 2). Alle Items wurden anhand einer fünfstufigen Likert-Skala gemessen (1 = trifft gar nicht zu; 5 = trifft völlig zu).

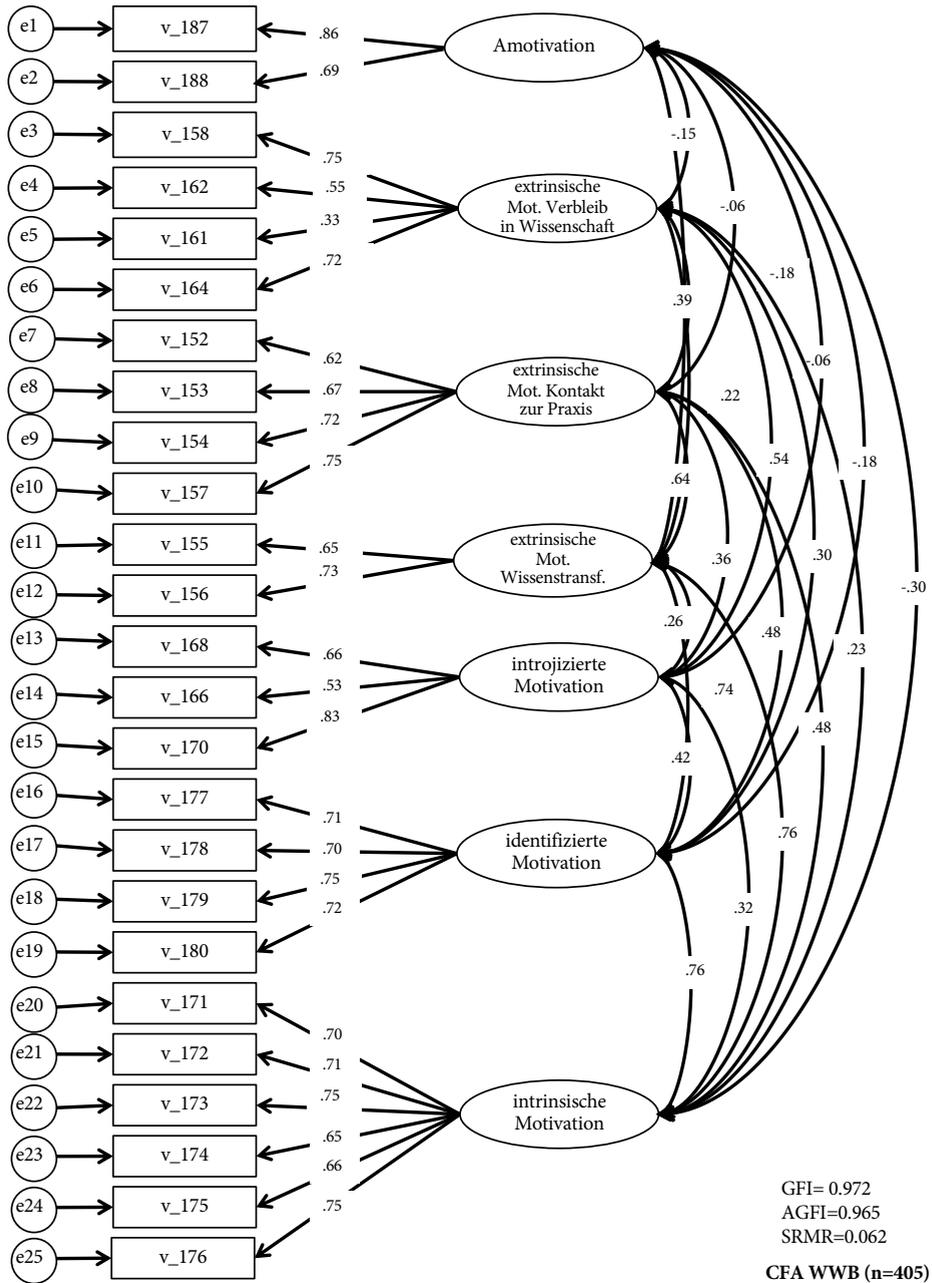


Abbildung 2: Konfirmatorische Faktorenanalyse der abhängigen Variablen (Motivations-items) (Quelle: eigene Darstellung)

Im Folgenden sind in den Tabellen 1 bis 7 die Items aufgelistet, mit denen die einzelnen Motivationsformen operationalisiert wurden. Ebenso wird die Reliabilität der einzelnen Skalen angegeben. Die Dimension der reinen *extrinsischen Motivation* (Übernahme der Lehrtätigkeit, nur um Geld zu verdienen) musste entfernt werden, da sie nur eine sehr geringe Varianzaufklärung aufweist. Wie den Tabellen zu entnehmen ist, wird den Items der *intrinsischen Motivation* am höchsten zugestimmt, gefolgt von der *identifizierten Motivation*. Damit kann das erste Ergebnis schon festgehalten werden: Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind vorrangig *intrinsisch* motiviert.

Tabelle 1: Items und Reliabilität der Skala „Amotivation“ (Quelle: eigene Darstellung)

Items der Skala „Amotivation“ <i>Was beeinträchtigt Ihre Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung?</i>	N	MN	MD	STD	Cr. α
Ich bin mit meinen anderen akad. Tätigkeiten ohnehin schon überlastet (mit Forschung, grundständiger Lehre, Administration/akad. Selbstverwaltung).	497	2,9	3	1,4	,75
Ich brauche auch noch Zeit für mein Privatleben (z. B. Familie, Pflege von Angehörigen, Hobbies, ehrenamtliches Engagement).	504	3,2	3	1,3	

Tabelle 2: Items und Reliabilität der Skala „extrinsische Motivation Wissenstransfer“ (Quelle: eigene Darstellung)

Items der Skala „extrinsische Motivation Wissenstransfer“ <i>Warum bzw. wozu lehren Sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Oder: Was ist Ihre Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung?</i>	N	MN	MD	STD	Cr. α
Weil meine – über die Studierenden vermittelten – Lehrinhalte Auswirkungen auf berufliche Praxen haben.	521	3,8	4	1,2	,66
Weil mich die Herausforderung reizt, den anwendungsorientierten Erwartungen berufstätiger Praktiker*innen gerecht zu werden.	526	4,0	4	1,2	

Tabelle 3: Items und Reliabilität der Skala „extrinsische Motivation Kontakt zur Praxis“ (Quelle: eigene Darstellung)

Items der Skala „extrinsische Motivation Kontakt zur Praxis“ <i>Warum bzw. wozu lehren Sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Oder: Was ist Ihre Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung?</i>	N	MN	MD	STD	Cr. α
Weil ich dadurch forschungsrelevante Kontakte knüpfen kann (z. B. Ansprechpartner*innen in Organisationen).	502	2,4	2	1,3	,79
Weil ich dadurch fortlaufend über relevante Entwicklungen in der (beruflichen/angewandten) Praxis informiert werde.	509	3,0	3	1,4	
Weil ich dadurch meine Wissensbestände als Akademiker*in mit den Erkenntnissen von Praktiker*innen abgleichen kann.	511	3,3	3	1,3	
Weil ich in der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> Möglichkeiten für einen erkenntnisreichen Austausch mit anderen (Fach-)Kolleg*innen bekomme.	512	3,0	3	1,3	

Tabelle 4: Items und Reliabilität der Skala „extrinsische Motivation Verbleib in Wissenschaft“ (Quelle: eigene Darstellung)

Items der Skala „extrinsische Motivation Verbleib in Wissenschaft“ <i>Warum bzw. wozu lehren Sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Oder: Was ist Ihre Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung?</i>	N	MN	MD	STD	Cr. α
Weil ich mich dadurch als Akademiker*in zusätzlich profilieren kann (neben Forschung und/oder grundständiger Lehre).	514	2,8	3	1,4	,68
Weil ich durch meine Lehre in der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> den Kontakt zu einer bestimmten Hochschule pflegen kann.	510	2,2	1	1,4	
Weil dies momentan die einzige Möglichkeit für mich ist, weiterhin im akademischen Feld zu (ver)bleiben.	504	1,7	1	1,2	
Weil es mir mein Engagement in der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> erlaubt, meine Verbindung zur Wissenschaft karrierefördernd auszuweisen (z. B. im CV, persönliche Webseite).	508	2,4	2	1,4	

Tabelle 5: Items und Reliabilität der Skala „introjizierte Motivation“ (Quelle: eigene Darstellung)

Items der Skala „introjizierte Motivation“ <i>Warum bzw. wozu lehren Sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Oder: Was ist Ihre Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung?</i>	N	MN	MD	STD	Cr. α
Weil das Engagement meiner akademischen Kolleg*innen in der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> mich dazu anregt.	499	2,4	2	1,3	,71
Weil mich mein*e direkte*r Vorgesetzte*r dafür wertschätzt.	500	2,4	2	1,3	
Weil ich von meinen akademischen Kolleg*innen dafür wertgeschätzt werde (im jeweiligen Fach bzw. Lehrbereich).	497	2,6	3	1,3	

Tabelle 6: Items und Reliabilität der Skala „identifizierte Motivation“ (Quelle: eigene Darstellung)

Items der Skala „identifizierte Motivation“ <i>Warum bzw. wozu lehren Sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Oder: Was ist Ihre Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung?</i>	N	MN	MD	STD	Cr. α
Weil die <i>wissenschaftliche Weiterbildung</i> ein für mich persönlich bedeutsamer Aspekt des akademischen Berufes ist (neben Forschung und/oder grundständiger Lehre).	507	3,6	4	1,3	,81
Weil mein Wissen durch die Lehre ein noch größeres Publikum erreicht.	509	3,4	4	1,2	
Weil ich dadurch einen Beitrag zur beruflichen Verbesserung meiner Studierenden leisten kann.	523	4,1	4	1,0	
Weil ich die Lehre als einen Beitrag zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung erachte.	520	4,0	4	1,1	

Tabelle 7: Items und Reliabilität der Skala „intrinsische Motivation“ (Quelle: eigene Darstellung)

Items der Skala „intrinsische Motivation“ <i>Warum bzw. wozu lehren Sie in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Oder: Was ist Ihre Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung?</i>	N	MN	MD	STD	Cr. α
Weil es mir generell Freude bereitet, mit Studierenden in der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> zusammenzuarbeiten.	526	4,5	5	0,9	,85
Weil hier aufgrund des hohen Studierendenengagements ein besonders produktives Lehr-Lern-Klima vorherrscht.	521	4,0	4	1,1	
Weil es mir Freude bereitet, dass hier die Studierenden an meinen Lehrinhalten ernsthaft interessiert sind.	524	4,2	4	1,0	
Weil ich in meiner Lehre immer sehr positives Feedback von meinen Studierenden bekomme (z. B. im Hinblick auf fachliche oder didaktische Kompetenz).	518	4,1	4	1,0	
Weil die <i>wissenschaftliche Weiterbildung</i> ein willkommener Anlass für mich ist, wertvolle Erfahrungen mit neuen Lehr-Lern-Methoden zu sammeln.	519	3,6	4	1,2	
Weil mich die Herausforderung reizt, speziell mit Studierenden zusammenzuarbeiten.	518	3,8	4	1,2	

4.2 Die unabhängigen Variablen

Die unabhängigen Variablen in unserer Untersuchung umfassen die *organisatorische Unterstützung in der Lehre* und die *Werte in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Alle Items, die sich nicht auf die soziodemografischen Daten beziehen, wurden anhand einer fünfstufigen Likert-Skala gemessen (1 = *trifft gar nicht zu*; 5 = *trifft völlig zu*).

Für die Hypothese 1 wird die *organisatorische Unterstützung* anhand einer Skala gemessen, die infolge einer Hauptkomponentenanalyse (KMO-Wert ,785) erstellt wurde und die durch die Items in Tabelle 8 abgebildet wird. Die Skala weist zudem eine sehr gute Reliabilität auf.

Tabelle 8: Items und Reliabilität der Skala „organisationale Unterstützung“ (Quelle: eigene Darstellung)

Items der Skala „organisationale Unterstützung“ <i>Welche unmittelbaren (organisationalen) Bedingungen beeinflussen Ihre Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung?</i>	N	MN	MD	STD	Cr. α
Ich bekomme für meine Lehre hilfreiche Beratung in sämtlichen didaktischen Fragen/Problemen (z. B. durch direkte Ansprechpartner*innen, Leitfäden, Checklisten, Coaching).	486	2,7	3	1,3	,80
Ich werde bei der Umsetzung meiner Lehrkonzepte/-inhalte in E-Learning-Formate hilfreich unterstützt.	480	3,1	3	1,3	
Es gibt für mich hilfreiche Angebote zur Weiterbildung in der Lehre (z. B. Workshops, Online-Tutorials).	485	2,6	3	1,3	
Es werden regelmäßige Angebote bereitgestellt, um sich mit Kolleg*innen über die Lehre auszutauschen (z. B. Treffen, Tagungen, Peer Coaching, professionelle Lerngruppen [PLGs]).	487	2,5	2	1,2	
Ich wurde von vornherein über sämtliche Problemlagen eines Lehrengagements in der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> aufgeklärt (z. B. in Vorgesprächen mit Studiengangkoordinierenden/-leitenden).	278	2,4	2	1,4	

Für die Hypothese 2 wurde aufgrund einer Hauptkomponentenanalyse (KMO-Wert ,803) die Skala *Werte der wissenschaftlichen Weiterbildung* gebildet, die ebenfalls eine gute Reliabilität aufweist und die durch die in Tabelle 9 aufgelisteten Items gebildet wird.

Tabelle 9: Items und Reliabilität der Skala „Werte der wissenschaftlichen Weiterbildung“
(Quelle: eigene Darstellung)

Werte der wissenschaftlichen Weiterbildung	N	MN	MD	STD	Cr. α
<i>Mittlerweile ist auch die wissenschaftliche Weiterbildung ein gesetzlicher Auftrag der Hochschulen. Was ist Ihre Meinung dazu?</i>					
Die Hochschulen sollten sich gegenüber den Ansprüchen und Erwartungen der (meist berufstätigen) Studierenden in der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> öffnen.	481	4,0	4	0,9	,75
Die Hochschulen sollten die <i>wissenschaftliche Weiterbildung</i> als Impulsgeber für praxisrelevante Forschungsfragen nutzen.	481	4,1	4	1,0	
Die Hochschulen sollten die Didaktik der <i>wissenschaftlichen Weiterbildung</i> als Impulsgeber für die grundlegende Lehre nutzen.	465	3,9	4	1,0	

Als soziodemografische Daten sind das *Alter* und das *Geschlecht* (als dichotome Variable) erfasst worden. Außerdem fanden die Variablen *Hochschultyp* und *Verantwortung für den Bund-Länder-Wettbewerb (OH)/in einer Leitungsfunktion für die wissenschaftliche Weiterbildung* (als dichotome Variablen) Verwendung. Um fachliche Unterschiede überprüfen zu können, ist eine dichotome Variable gebildet worden, die die Fachzugehörigkeit zu den Ingenieur- und Naturwissenschaften als *Hard Disciplines* mit 1 und alle anderen Fachzugehörigkeiten mit 0 kodiert.

4.3 Ergebnisse

Für jede der sieben latenten Variablen der motivationalen Handlungsregulation ist eine eigene lineare Regression gerechnet worden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 10 aufgelistet.

Tabelle 10: Einflussfaktoren auf die Lehrmotivationsformen in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

	Amot. (α ,75)	extr. Mot. Wissens- transfer (α ,66)	extr. Mot. Kontakt Praxis (α ,79)	extr. Mot. Verbleib Wissen- schaft (α ,68)	intro. Mot. (α ,71)	ident. Mot. (α ,81)	intrin. Mot. (α ,85)
organisationale Unterstützungseleistung (α ,80)	-,124*	,112*	,160**	,153**	,281**	,262**	,231**
Werte der wissenschaftlichen Weiterbildung (α ,75)	-,066	,312**	,243**	,127*	,077	,237**	,344**
Verantwortung für OH/wissenschaftliche Weiterbildung	,203**	-,069	,150**	-,001	,056	,029	,032
Alter	-,209**	,139**	,003	-,286**	-,176**	,117*	,078
Geschlecht (1= weiblich)	-,075	,049	,020	-,003	,015	,096 ^c	,124*
Hochschultyp (1= Universität)	-,049	,080	-,019	,057	,002	,050	-,025
Ingenieur- und Naturwissenschaften (1= Ingenieur- und Naturwissenschaften)	,058	-,129*	-,205**	-,124*	,003	-,039	-,038
N	357	364	362	363	353	364	364
Korr. R²	,08	,16	,18	,14	,10	,15	,22

Die Hypothese 1 (*Je mehr organisationale Unterstützungsleistungen für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung angeboten werden, desto höher ist deren intrinsische oder internalisierte Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung*) kann bestätigt werden. Die Effektstärken bei der *introjizierten, identifizierten und intrinsischen Motivation* sind positiv und sehr hoch. Zwar sind die Effekte bei den drei Formen der *extrinsischen Motivation* im engeren Sinne (*Wissenstransfer, Praxiskontakte und Verbleib in der Wissenschaft*) auch positiv, aber die Effektstärke ist deutlich geringer als bei den anderen drei Regulationstypen der Motivation. Bei der *Amotivation* ist der Einfluss der organisationalen Unterstützung negativ.

Die Hypothese 2 (*Je stärker den Werten der wissenschaftlichen Weiterbildung zugestimmt wird, desto höher sind intrinsische und internalisierte Formen der Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung*) kann grundsätzlich bestätigt

werden. Diese unabhängige Variable hat einen positiven Einfluss auf die Motivation, mit z. T. sogar sehr hohen Effektstärken. Es ist allerdings anzumerken, dass auch die extrinsische Motivation *Wissenstransfer* und die extrinsische Motivation *Kontakt zur Praxis* einen hohen Effekt aufweisen und nicht nur die intrinsischen/internalisierten Formen.

Einen unerwarteten Einfluss hat die Kontrollvariable der *Leitungsverantwortung in der wissenschaftlichen Weiterbildung/im Bund-Länder-Wettbewerb*. Personen in einer Leitungsfunktion sind besonders *amotiviert*. Allerdings ist auch die Handlungsregulation *Praxiskontakt* bei ihnen hoch ausgeprägt.

Tabelle 11: Mittelwertvergleich der Amotivation bei verschiedenen Funktionen (Quelle: eigene Darstellung)

Mittelwerte der Amotivation	Mittelwert
direkte Verantwortlichkeit <i>im Bund-Länder-Wettbewerb</i>	3,0
keine direkte Verantwortlichkeit <i>im Bund-Länder-Wettbewerb</i>	2,6
Leitungsfunktion in der wissenschaftlichen Weiterbildung <i>außerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs</i>	3,5
keine Leitungsfunktion in der wissenschaftlichen Weiterbildung <i>außerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs</i>	2,9
direkte Verantwortlichkeit/Leitungsfunktion <i>gesamter Datensatz</i>	3,4
keine direkte Verantwortlichkeit/Leitungsfunktion <i>gesamter Datensatz</i>	2,9

Um die hohe Effektstärke der *Amotivation* erklären zu können, wird der Datensatz auf diesen Aspekt hin noch einmal isoliert betrachtet. In Tabelle 11 sind die Mittelwerte für *Amotivation* gesondert nach den beiden Befragungsgruppen der Personen (*aus dem Bund-Länder-Wettbewerb* und *andere Personen aus der wissenschaftlichen Weiterbildung, die nicht über den Bund-Länder-Wettbewerb gefördert werden*) sowie der Mittelwert des Gesamtdatensatzes aufgeführt. Dabei fällt auf, dass der Wert für *Amotivation* am höchsten für Personen in Leitungsfunktionen der wissenschaftlichen Weiterbildung *außerhalb* des Bund-Länder-Wettbewerbs ist. Die Ursache dafür kann sein, dass für Personen mit Leitungsfunktion die Erfahrungen als *Grenzstelle* (Wilkesmann, 2007) besonders intensiv erlebt werden. Es ist vorstellbar, dass ihnen in der Interaktion mit der Hochschulleitung und anderen wichtigen Akteur*innen innerhalb der Hochschule vermittelt wird, dass die wissenschaftliche Weiterbildung nicht so wichtig ist und sie nur eine Sonderaufgabe übernehmen, die aber für die anderen Akteur*innen nicht zum Kerngeschäft der Hochschule gehört. Damit wird die Kompetenz der Akteur*innen aus der wissenschaftlichen Weiterbildung von anderen hochschulinternen Akteur*innen abgewertet, was sich langfristig in deren Selbstwahrnehmung niederschlagen kann. Ein ähnlicher Effekt, wenn auch etwas geringer, zeigt sich für die Personen mit Leitungsverantwortung *im* Bund-Länder-Wettbewerb. Auch hier ist bei

den Leitenden die Amotivation stärker ausgeprägt als bei den *einfachen* Lehrenden. Dies lässt sich aus dem Datenmaterial der Interviews mit Personen aus dem Bund-Länder-Wettbewerb erklären, die vor der Befragung durchgeführt wurden. Die verantwortlichen Projektleitungen im Bund-Länder-Wettbewerb haben häufig mit viel Engagement Weiterbildungsstudiengänge aufgebaut, sind aber alle nur befristet angestellt. Ihre berufliche Zukunft ist nach Projektende sehr ungewiss, was zu hoher Frustration führen kann. Diese Fremdbestimmtheit, nicht durch das eigene Handeln über die berufliche Zukunft mitentscheiden zu können, drückt sich in erhöhter *Amotivation* aus.

Das *Alter* hat keinen gleichbleibenden Einfluss. Ältere Lehrende sind weniger *amotiviert*, ebenso sind die Motivation des *Verbleibs in der Wissenschaft* und die *introjizierte Motivation* weniger wichtig. Bei älteren Lehrenden steigen allerdings die *identifizierende Motivation* sowie die Motivation des *Wissenstransfers*.

Das *Geschlecht* zeigt nur einen Einfluss bei der *intrinsischen* (und einen gering ausgeprägten Einfluss bei der *identifizierten*) *Motivation*. Frauen sind stärker *intrinsisch* motiviert als Männer in der Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hier lässt sich eine Parallele zur grundständigen Lehre feststellen, innerhalb derer Frauen ebenfalls höher *intrinsisch* und *identifiziert* motiviert sind zu lehren als Männer (Wilkesmann & Lauer, 2020).

Der *Hochschultyp* hat keinen Einfluss auf die Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Allerdings ist ein Einfluss der Disziplinen zu verzeichnen. Lehrende aus den *Hard Disciplines* sind weniger motiviert in den Formen des *Wissenstransfers*, der *Praxiskontakte* und des *Verbleibs in der Wissenschaft*. Im Folgenden werden die Ergebnisse ausführlicher diskutiert.

5 Diskussion

Die Übernahme einer Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung wirkt sich für die Lehrenden (zum jetzigen Zeitpunkt) weder positiv auf ihre wissenschaftliche Reputation aus noch erhalten sie dafür besondere Anerkennung. Auch die Höhe der Vergütung kann den Aufwand in den meisten Fällen nicht ausgleichen. Trotzdem gibt es Personen, die sich an der Lehre beteiligen. Es stellt sich also die Frage, warum sich diese Personen zu einem Engagement in diesem Bereich entschließen. Das Ziel dieser Untersuchung war es deshalb, herauszufinden, was diese Personen zur Übernahme einer Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung motiviert. Konkreter geht es um die Beantwortung der folgenden Fragen: *Welche Zusammenhänge existieren zwischen den organisationalen Rahmenbedingungen, den Einstellungen zur Weiterbildung und der individuellen Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Und welcher Art ist die Motivation der in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiven Lehrenden?*

Aus Sicht der Organisation ist das Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung steuerbar, denn die Motivation wird durch die organisationale Unter-

stützung positiv beeinflusst. Dies gilt – wenn auch in etwas abgeschwächter Form – auch für die *extrinsischen* Formen des *Wissenstransfers*, der *Praxiskontakte* und des *Verbleibs in der Wissenschaft*. Ein möglicher Grund für diesen Zusammenhang könnte sein, dass sich die Art der Motivation durch die organisationale Unterstützung verändert. Deci und Ryan (1993) gehen davon aus, dass *extrinsisch* motivierte Verhaltensweisen durch den Prozess der Internalisierung in selbstbestimmte Handlungen überführt werden können. Im Bemühen, sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und gleichzeitig die eigenen Handlungen autonom zu bestimmen, übernimmt und integriert die Person also Ziele und Verhaltensnormen in das eigene Selbstkonzept. Infolgedessen kann das Verhalten als stärker selbstbestimmt erlebt werden, was wiederum eine Stärkung der *intrinsischen* und *internalisierten* Formen der Motivation zur Folge haben kann. Über die Organisationsform vermittelt, kann somit Einfluss auf die Motivation der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung genommen werden, wenn die Organisationsform eine hohe wahrgenommene Selbstbestimmung ermöglicht.

Auch der Einfluss der Wertvorstellungen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf die Motivation ist aus diesem genannten Grund erklärbar. Wenn eine Person die Werte der Peergroup teilt, dann internalisiert sie diese Werte und sie werden handlungswirksam aus der Person selbst heraus, d.h. *intrinsisch*. Somit entsprechen die starken Effekte bei der *identifizierenden* und *intrinsischen Motivation* den theoretischen Grundannahmen der SDT. Auch die ebenso beobachteten hohen Effektstärken beim *Wissenstransfer*, den *Praxiskontakten* und dem *Verbleib in der Wissenschaft* sind erklärbar: Die Werte der wissenschaftlichen Weiterbildung entsprechen inhaltlich sehr stark diesen Motivationsformen. *Praxiskontakt* ist ein grundsätzlich wichtiger Wert für die Weiterbildung, ebenso wie der *Wissenstransfer* in die Praxis.

Wenn die Motivation mit steigendem Alter eher *identifiziert* ist sowie die *extrinsische Motivation Wissenstransfer* steigt, kann dies darin begründet sein, dass sich bei älteren Lehrenden die Handlungsregulation nach dem eigenen Selbstbild und den eigenen Werten ausrichtet und eben nicht mehr auf einen Verbleib in der Wissenschaft konzentriert ist. Das Alter kann von externen Erwartungen entlasten und zu internalen Handlungsgründen befreien. Diese Ergebnisse decken sich auch mit den Forschungsergebnissen von Zacher, Degner, Seevaldt, Frese und Lüdde (2009), die herausfanden, dass sich das Alter auf die beruflichen Ziele auswirkt. Sie konnten feststellen, dass jüngere Personen Ziele priorisieren, die dem Wissenserwerb und der Maximierung zukünftiger Erträge dienen. Ältere Personen priorisieren hingegen Ziele, die die Anwendung und Weitergabe von Erfahrungswissen ermöglichen und durch die sie so positive Emotionen von Selbstbestätigung erfahren können. Für ältere Lehrende ergibt sich durch die Übernahme ihrer Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Möglichkeit, dies zu erleben.

Die Ergebnisse zeigen, dass bei Zugehörigkeit zum Bereich der Ingenieur- und Naturwissenschaften, die *extrinsischen* Motivationen *Wissenstransfer* sowie *Kontakt zur Praxis* und *Verbleib in Wissenschaft* abnehmen. Dies kann vermutlich damit erklärt werden, dass Ingenieur*innen sowohl in ihrer Forschung als auch in der grundständigen Lehre sehr viel mehr Praxiskontakte besitzen, die für sie eine Rolle spielen, als Personen aus den Sozialwissenschaften. Unterschiedliche Formen der Praxiskontakte in den einzelnen Fächern hat auch Sarcletti (2007) analysiert. Für ihn gibt es auf der einen Seite Fächer, die einen diffusen Berufsbezug aufweisen (dazu können auch die Sozialwissenschaften gezählt werden) und bei denen die Verwertbarkeit der Kenntnisse aus dem Studium nicht direkt möglich ist. Praxiskontakte stellen daher eine Möglichkeit und auch eine Notwendigkeit dar, um praktisch verwertbare Kenntnisse zu erwerben. Auf der anderen Seite stellt er fest, dass bei den Ingenieurwissenschaften diese Form der Unsicherheitsreduktion weniger notwendig ist. Er begründet dies damit, dass Absolvent*innen der Ingenieurwissenschaften mit dem Erwerb eines Hochschuldiploms automatisch in einem bestimmten Bereich der beruflichen Praxis eingesetzt werden können. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Ingenieurwissenschaftler*innen in einem viel geringeren Maße auf zusätzliche Praxiskontakte durch die Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung angewiesen sind als Sozialwissenschaftler*innen. Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung bedeutet somit für sie keinen Zugewinn an Praxiskontakten.

Im weiteren Verlauf werden die Motivationsformen noch einmal abschließend vergleichend betrachtet (vgl. Tabelle 12). Dabei wird auch das *Geld* als *extrinsische Motivation* einbezogen, welches in den vorherigen Analysen aufgrund der geringen Varianzaufklärung ausgeschlossen worden ist.

Tabelle 12: Mittelwertvergleich der Motivationsformen (Quelle: eigene Darstellung)

Mittelwerte der Motivationsformen	Mittelwert
Amotivation	3,0
extrinsische Motivation Geld	2,7
extrinsische Motivation Wissenstransfer	3,9
extrinsische Motivation Praxiskontakte	2,9
extrinsische Motivation Verbleib in der Wissenschaft	2,3
introjizierte Motivation	2,5
identifizierte Motivation	3,8
intrinsische Motivation	4,0

Es zeigt sich, dass die *intrinsische Motivation* die höchste Ausprägung aufweist, dicht gefolgt vom *Wissenstransfer*. Die geringsten Werte weisen die Motivationsformen *Verbleib in der Wissenschaft*, *introjizierte Motivation* und das *Geld* auf. Die Karriere im Wissenschaftssystem motiviert damit ebenso wenig wie das schlechte

Gewissen oder das Geld. Ersteres ist erklärbar, da die Betätigung in der wissenschaftlichen Weiterbildung eben nicht zu einer Karriere in der Wissenschaft führt (vgl. Beitrag von Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann [Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung] in diesem Band) sondern nur eine Beschäftigung im Grenzbereich Weiterbildung verspricht. Das Geld ist auch nicht der Hauptmotivator, da die wissenschaftliche Weiterbildung in der Regel nicht die Haupteinnahmequelle darstellt, sondern nur eine Zuverdienstmöglichkeit ist.

6 Fazit

Die Aktivitäten des Wissenschaftssystems weisen eine klare Hierarchie auf: Am höchsten präferiert wird die Forschung, danach folgt die grundständige Lehre und erst zum Schluss die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Trotzdem finden sich immer wieder Personen, die eine Lehrtätigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung übernehmen. Es stellt sich daher die Frage, warum sich diese Personen dazu bereit erklären, sich in einem durch das Wissenschaftssystem so wenig honorierten Bereich zu engagieren. Auf Grundlage der SDT konnte die Frage geklärt werden, was genau die Lehrenden motiviert und welche Faktoren diese Motivation beeinflussen.

Neben den organisationalen Unterstützungsfaktoren spielt auch das Teilen der Werte der Peergroup innerhalb der Community der wissenschaftlichen Weiterbildung eine große Rolle. Diese Community zeichnet sich durch eine Abgrenzung gegenüber anderen Teilgruppen innerhalb des Wissenschaftssystems sowie durch eine hohe Homogenität in der Binnenorientierung aus. Die Community kann als *subkulturelle Szene* (Schmid, 2019) charakterisiert werden. Das Engagement in der Weiterbildung ist dann auch durch die Zugehörigkeit zu dieser Szene zu verstehen. Eine Unterstützung der wissenschaftlichen Weiterbildung könnte hochschulpolitisch auch durch eine Stärkung dieser Szene erreicht werden.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden nur Lehrende befragt, die bereits in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehren. Weitere Forschung müsste die wichtige Frage klären, was Personen, die bisher nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiv sind, davon abhält, sich zu engagieren. Wie könnten diese Personen motiviert werden? Sind Maßnahmen wie die organisationale Unterstützung auch für Personen wirksam, die (noch) nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehren? Sind andere Wertvorstellungen dafür ausschlaggebend, dass sich Personen nicht engagieren? Um diese Fragen beantworten zu können, müssten aber Lehrende aus den Hochschulen befragt werden, die sich nicht in der Weiterbildung engagieren. Methodisch ist es nicht einfach, diese Gruppe zu erreichen, da Online-Befragungen immer den Bias erzeugen, dass sich besonders Personen beteiligen, die an den befragten Themen interessiert sind.

Eine weitere interessante Perspektive für zukünftige Forschung ist der Vergleich mit der grundständigen Lehre. In der grundständigen Lehre ist eine Zunahme der introjizierten Lehrmotivation zu beobachten (Wilkesmann & Lauer, 2020). Mithilfe einer Längsschnittstudie könnte die Frage beantwortet werden, ob es auch eine Veränderung der Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt.

Literatur

- Biglan, Anthony (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 195–203.
- Bloch, Roland; Latham, Monique; Mitterle, Alexander; Trümpel, Doreen & Würmann, Carsten (2014). *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: AVA – Akademische Verlagsanstalt.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Dollhausen, Karin & Lattke, Susanne (2019). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–23). Wiesbaden: Springer VS.
- Donald, James N.; Bradshaw, Emma L.; Ryan, Richard M.; Basarkod, Geetanjali; Ciarrochi, Joseph; Duineveld, Jasper J.; Guo, Jiesi & Sahdra, Baljinder K. (2019). *Mindfulness and its association with varied types of motivation: a systematic review and meta-analysis using self-determination theory*. Abgerufen von <https://www.doi.org/10.1177/0146167219896136>
- Hagger, Martin S. & Hamilton, Kyra (2020). *General causality orientations in self-determination theory: meta-analysis and test of a process model*. Abgerufen von <https://www.doi.org/10.31234/osf.io/hbs3k>
- Kolb, David A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In Arthur W. Chickering (Hrsg.), *The modern American college. Responding to the new realities of diverse students and a changing society* (S. 232–255). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: self-determination theory in cognitive development and education. In Bryan W. Sokol, Frederick M. E. Grouzet & Ulrich Müller (Hrsg.), *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct* (S. 191–207). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarletti, Andreas (2007). Der Nutzen von Kontakten aus Praktika und studentischer Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29 (4), 52–80.
- Schmid, Christian J. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung: Irgendwie subkulturell/szenisch? *Blog Netzwerk Offene Hochschulen*. Abgerufen von https://www.netzwerk-offene-hochschulen.de/noh/noh_blogs/8

- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe (2018a). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe (2018b). *Warum und unter welchen Bedingungen lehren Dozierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Ergebnisse einer Online-Befragung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154867>
- Tang, Minmin; Wang, Dahua & Guerrien, Alain (2020). A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life: contributions of self-determination theory. *PsyCh Journal*, 9 (1), 5–33.
- Wilkesmann, Uwe (2007). Wissenschaftliche Weiterbildung als gemeinsame Wissensarbeit an der Grenzstelle von Universität und Unternehmen. *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 16 (4), 269–281.
- Wilkesmann, Uwe (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30 (1), 28–42.
- Wilkesmann, Uwe (2019a). *Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wilkesmann, Uwe (2019b). Motivation und Mitgliedschaft. Das Verhältnis von Organisation und Mitglied. In Maja Apelt, Ingo Bode, Raimund Hasse, Uli Meyer, Victoria von Groddeck, Maximiliane Wilkesmann & Arnold Windeler (Hrsg.), *Handbuch Organisationssoziologie* (S. 1–20). Wiesbaden: Springer VS.
- Wilkesmann, Uwe & Lauer, Sabine (2015). What affects the teaching style of German professors? Evidence from two nationwide surveys. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 713–736.
- Wilkesmann, Uwe & Lauer, Sabine (2020). The influence of teaching motivation and new public management on academic teaching. *Studies in Higher Education*, 45 (2), 434–451.
- Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian J. (2012). The impacts of new governance on teaching at German universities. Findings from a national survey. *Higher Education*, 63 (1), 33–52.
- Wilkesmann, Uwe & Schmid, Christian J. (2014). Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 2 (1), 6–27.
- Zacher, Hannes; Degner, Manuela; Seevaldt, Robert; Frese, Michael & Lüdde, Jörg (2009). Was wollen jüngere und ältere Erwerbstätige erreichen? Altersbezogene Unterschiede in den Inhalten und Merkmalen beruflicher Ziele. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 8 (4), 191–200.

Nachhaltigkeit und Transfer der Projektergebnisse

Verständnisse und Einschätzungen von Nachhaltigkeit aus Projektperspektive

1 Einleitung

Im deutschen Hochschulraum werden mit steigender Tendenz jährlich mehrere Milliarden an Fördermitteln investiert, die vor allem projektförmige Verwendung finden und insofern den Hochschulen nicht dauerhaft zur Verfügung stehen (Statistisches Bundesamt, 2014, 2019). Sowohl Fördermittelempfänger als auch öffentliche Fördermittelgeber stehen dabei unter Legitimationsdruck, die zweckentsprechende Verausgabung der Mittel, aber auch die Nachhaltigkeit der Förderung nachzuweisen (Bundesrechnungshof, 2016). Das Verständnis darüber, ob und wann die Verausgabung von Fördermitteln als nachhaltig eingeschätzt wird, kann dabei jedoch deutlich differieren: Während für Fördermittelgeber belastbare Ergebnisse im Sinne von konkreten und vor allem quantifizierbaren Teilnehmendenzahlen, Angeboten/Maßnahmen, Veröffentlichungen oder Projektergebnissen im Vordergrund stehen dürften, kann für Hochschulakteur*innen auch die Erprobung einer Innovation oder die strukturelle oder kulturelle Veränderung an der Hochschule ein zentrales, nachhaltiges Ergebnis sein. Durch den letztgenannten Aspekt, Veränderungen in Form von Innovation oder strukturellen Neuerungen in die Hochschule zu tragen, können die Förderprojekte des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ als Organisationsentwicklungsprojekte verstanden werden (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016).

Bislang liegen erst wenige Befunde dazu vor, welche Verständnisse von Nachhaltigkeit Hochschulakteur*innen in den Förderprogrammen haben. Daher beschäftigt sich der vorliegende Beitrag differenzierter mit dem Thema Nachhaltigkeit aus der Sicht unterschiedlicher Hochschulakteur*innen. Im Fokus des Beitrags steht die Beantwortung der folgenden beiden Fragen:

1. Welche Verständnisse von Nachhaltigkeit bestehen bei Projektakteur*innen in Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen?
2. Welche Einflussfaktoren schätzen Projektakteur*innen als förderlich bzw. hemmend für die Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen ein?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wird auf die Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Hochschulakteur*innen zurückgegriffen, die am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligt waren. Es wird dafür an die Untersuchung zur Nachhaltigkeit von Maschwitz, Speck, Brinkmann, Johannsen und von Fleischbein

(2019) angeknüpft. Der Fokus dieser Untersuchung wird auf der Teilprojektebene liegen. Im Anschluss an diese Einleitung wird der Nachhaltigkeitsbegriff aus Sicht der Fördermittelgeber und der wissenschaftlichen Community erörtert und theoretisch eingeordnet (Kapitel 2). Daran anschließend wird auf den aktuellen Stand der Forschung zur Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklungsprojekten eingegangen (Kapitel 3). Nachfolgend werden die Forschungsfrage und das Forschungsdesign erläutert (Kapitel 4), bevor ausführlicher die Untersuchungsergebnisse dargelegt (Kapitel 5) sowie diskutiert und interpretiert werden (Kapitel 6). Abschließend werden daraus Implikationen abgeleitet und ein Ausblick gegeben (Kapitel 7).

2 Nachhaltigkeit – eine begriffliche Einordnung

2.1 Nachhaltigkeit aus der Perspektive der Fördermittelgeber

Über ökologisch ausgerichtete Förderprogramme hinaus, in denen Nachhaltigkeit seit jeher eine besondere Rolle spielt (z.B. Forschung und Nachhaltige Entwicklung, FONA), ist das Thema Nachhaltigkeit ein zentraler Bestandteil öffentlicher Zuwendungen. Der Bundesrechnungshof fordert beispielsweise von Fördermittelgeber neben begleitenden auch abschließende Erfolgskontrollen bei Förderprogrammen, um „die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Förderung [zu] überprüfen und Erfahrungswerte für künftige Planungen [zu] liefern“ (Bundesrechnungshof, 2016, S. 136). Aus Sicht des Bundesrechnungshofs sind „Erfolgskontrollen [...] Voraussetzungen für eine ziel- und ergebnisorientierte Steuerung von Fördermaßnahmen“ (Bundesrechnungshof, 2015, S. 144).

Übereinstimmend zu diesen Nachhaltigkeitsforderungen des Bundesrechnungshofs erwähnt die zweite Förderrichtlinie des Bund-Länder-Wettbewerbs das Thema Nachhaltigkeit an mehreren Stellen (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2013). Beispielfhaft wird dies am festgelegten Fördergegenstand deutlich:

„[...] die Entwicklung, Erprobung und Begleitung der nachhaltigen Implementierung von ausgewählten Konzepten der Antragsteller und ihrer Kooperationspartner im Bildungsbereich, in der außeruniversitären Forschung sowie in Wirtschaft und Verwaltung“ (BMBF, 2013, o. S.).

Beschrieben wird hier, wie auch in anderen Förderrichtlinien, die langfristige Implementierung von Konzepten durch die „Sicherung der Nachhaltigkeit der Konzepte, u. a. durch den Aufbau dauerhaft tragender Strukturen“ (BMBF, 2013, o. S.; siehe auch BMBF, 2011; Internationale Expertenkommission Exzellenzinitiative [IEKE], 2016).

2.2 Nachhaltigkeit aus der Perspektive der wissenschaftlichen Community

Nähert man sich dem Begriff Nachhaltigkeit aus einer wissenschaftlichen Perspektive so wird zum einen deutlich, dass das Verständnis von Nachhaltigkeit von demjenigen der Fördermittelgeber abweicht. Zum anderen ist erkennbar, dass auch innerhalb der wissenschaftlichen Community unterschiedliche Verständnisse bestehen. Es dominieren zwei Verständnisse von Nachhaltigkeit, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen, um den Nachhaltigkeitsbegriff im Rahmen von Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen theoretisch einordnen zu können.

Ein erstes und weit verbreitetes Verständnis von Nachhaltigkeit ist das oft als *Drei-Säulen-Modell* bezeichnete Konzept, welches davon ausgeht, dass eine nachhaltige Entwicklung nur unter Berücksichtigung (1) ökologischer, (2) ökonomischer und (3) sozialer Dimensionen möglich ist. Das Drei-Säulen-Modell bildet den Ausgangspunkt vieler ökologischer Nachhaltigkeitsdefinitionen, -strategien und -projekte (von Hauff & Kleine, 2009; von Hauff, 2012). Hinsichtlich der Gewichtung und Priorisierung der einzelnen Dimensionen gibt es eine breite wissenschaftliche Kontroverse, die u. a. auf die Zielkonflikte der Dimensionen zurückzuführen ist (Grunwald & Kopfmüller, 2012)¹.

Ein zweites und ebenfalls weit verbreitetes Verständnis von Nachhaltigkeit besteht in der *Entwicklungshilfe im Kontext der Projektevaluation*. An diesem Verständnis von Nachhaltigkeit wird sich im vorliegenden Beitrag orientiert, da es am ehesten zur Nachhaltigkeit in Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen passt. Stockmann, als ein führender Vertreter in der Nachhaltigkeitsdebatte von Entwicklungsprojekten (1992, 1996, 1997), systematisiert verschiedene Typen von Nachhaltigkeit, um das Ausmaß der Nachhaltigkeit eines Projektes beurteilen zu können (Stockmann, 1996, 1997; vgl. Tabelle 1).

1 Für detaillierte Ausführungen zur Kontroverse siehe Grunwald und Kopfmüller (2012).

Tabelle 1: Typen von Nachhaltigkeit (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Stockmann, 1996, 1997)

Typen von Nachhaltigkeit	Beschreibung
projektorientierter Typ	Nachhaltigkeit als Weiterführung eines Projekts aus Eigeninteresse und -nutzen.
output-orientierter Typ	Nachhaltigkeit ist davon abhängig, ob die nähere Umgebung der implementierenden Organisation von den neuen Strukturen profitiert.
systemorientierter Typ	Nachhaltigkeit als eine durch Innovation ausgelöste Leistungssteigerung des gesamten Systems (z.B. Hochschulsystem), das jedoch noch immer das langfristige Potenzial der Organisation ausklammert, um leistungsfähig und innovativ zu bleiben.
innovationsorientierter Typ	Nachhaltigkeit als eine selbstgesteuerte und flexible Systemanpassung aufseiten der implementierenden Organisation. Die implementierende Organisation verfügt über ein zeitlich und räumliches Innovationspotenzial, wodurch sie auf verändernde Umweltbedingungen flexibel und angemessen reagieren kann.

Darüber hinaus unterscheidet Stockmann (1992) zwei wesentliche Komponenten von Nachhaltigkeit (Tabelle 2).

Tabelle 2: Nachhaltigkeitskomponenten (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Stockmann, 1992)

Nachhaltigkeitskomponente	Definition
Projektstruktur/ Ressourcenpotenzial	Nachhaltigkeit bezieht sich auf die neu geschaffenen Strukturen, die nach der Förderlaufzeit zielkonform weiterwirken sollen.
Funktionen und Wirkungen	Entwicklung einer Problemlösekapazität → dynamische und aktive Anpassung und Weiterentwicklung der implementierenden Organisation ohne die personelle, technische oder finanzielle Unterstützung bei sich fortlaufend verändernden Umweltbedingungen.

Stockmann (1992) leitet aus diesen Nachhaltigkeitskomponenten drei Dimensionen von Nachhaltigkeit ab:

1. Dimension: Struktur – Funktion
Ein Projekt initiiert Strukturen, die bestimmte Funktionen erfüllen und Wirkungen erzielen.
2. Dimension: geplant – ungeplant
Strukturen und Funktionen des Projektes können durch geplante Aktivitäten oder durch ungeplante Aktivitäten verursacht worden sein.

3. Dimension: zielkonform – zieldiskonform

Die durch das Projekt geplanten oder ungeplanten verursachten Wirkungen unterstützen die Projektziele (zielkonform) entweder oder sie sind nicht vereinbar mit den Projektzielen (zieldiskonform).

Zusammenfassend zeigt sich, dass unter Nachhaltigkeit sehr unterschiedliche Aspekte verstanden werden können. Mindestens drei unterschiedliche Verständnisse von Nachhaltigkeit konnten herausgearbeitet werden: (1) Nachhaltigkeit als langfristige Implementierung von Projektergebnissen über den Förderzeitrahmen hinaus (Fördermittelgeber), (2) Nachhaltigkeit als Drei-Säulen-Modell von ökologischer, ökonomischer und sozialer Dimension (Ökologiediskurs) sowie (3) Nachhaltigkeit als komplexes Konstrukt unterschiedlicher Reichweite, Komponenten und Dimensionen (Entwicklungshilfediskurs). Im Wissenschaftsbereich ist der Nachhaltigkeitsbegriff dabei offensichtlich weiter zu fassen als eine bloße langfristige Implementierung über den Förderzeitrahmen hinaus. Mit Blick auf Organisationsentwicklungsprojekte an Hochschulen soll sich an der Systematisierung von Stockmann in Form der Typen von Nachhaltigkeit (1996, 1997) sowie den Nachhaltigkeitskomponenten und den dazugehörigen Dimensionen (1992) orientiert werden, da hier unterschiedliche Reichweiten, Komponenten und Dimensionen von Projekten betrachtet werden. Im vorliegenden Beitrag soll die Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen daher im Rahmen von Projekten des Bund-Länder-Wettbewerbs und angelehnt an Stockmann untersucht werden (vgl. Kapitel 4 für Forschungsdesign).

3 Stand der Forschung

Nachfolgend soll auf ausgewählte Studien eingegangen werden, die sich mit dem Thema Nachhaltigkeit in Organisationsentwicklungsprojekten in unterschiedlichen Sektoren beschäftigen. Im Fokus stehen die Verständnisse von Nachhaltigkeit (Kapitel 3.1) und die Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeit (Kapitel 3.2).

3.1 Verständnisse von Nachhaltigkeit

Mit Blick auf Verständnisse von Nachhaltigkeit ist vor allem die Mixed-Methods-Studie von Maschwitz et al. (2019) – ebenfalls im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs durchgeführt – zum Thema Nachhaltigkeit von Verbundprojekten hervorzuheben. Auf Grundlage einer Dokumentenanalyse, einer quantitativen Erhebung und qualitativer Fallstudien wurde untersucht, welche Verständnisse von Nachhaltigkeit auf Verbundprojektebene bestehen und welche Implikationen sich daraus für zukünftige Verbundprojekte ableiten lassen. Vor allem die qualitativen Fallstudien zeigen, dass innerhalb der untersuchten Verbund-

projekte kein einheitliches Verständnis von Nachhaltigkeit existiert und die Verbundprojektakteur*innen häufig keine konkrete und einheitliche Vorstellung von Nachhaltigkeit haben. Die in einem Typenmodell (vgl. Abbildung 1) herausgearbeiteten Verständnisse reichen von einem fehlenden oder allenfalls undifferenzierten Nachhaltigkeitsverständnis bis hin zu einem stärker ausdifferenzierten oder gar übergreifenden Nachhaltigkeitsverständnis (ebd.).

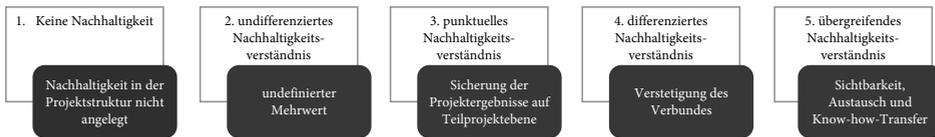


Abbildung 1: Verständnisse von Nachhaltigkeit (Quelle: Maschwitz et al., 2019)

Bezogen auf die Verständnisse von Nachhaltigkeit kommen Maschwitz et al. (2019) zu dem zentralen Ergebnis, dass projektorientierte Verständnisse von Nachhaltigkeit dominieren. Nachhaltigkeit wird in erster Linie mit der Verstetigung der (Studien-)Angebote als primäres Projektziel in Verbindung gebracht. Die Verstetigung von Strukturen wird von den Hochschulakteur*innen allenfalls als sekundär betrachtet (ebd.).

3.2 Einflussfaktoren

Mit förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeit in Organisationsentwicklungsprojekten haben sich bereits verschiedene Forschungsprojekte in unterschiedlichen Disziplinen beschäftigt, wie im Folgenden gezeigt wird.

Nachhaltigkeit durch Adaptions- und Kapazitätsentwicklungsprozesse

Untersuchungen zu Einflussfaktoren auf Nachhaltigkeit findet man u. a. in Projekten der Gesundheitsförderung (Rütten, Wolff & Streber, 2016). Auf Basis der Erfahrung, „dass entsprechende Modelle guter Praxis nach Wegfall der Projektförderung häufig gar nicht, oder nur rudimentär, weitergeführt werden“ (ebd., S. 140) wird der Frage nachgegangen, wie die Nachhaltigkeit von erfolgreichen Modellprojekten gewährleistet werden kann. Die Nachhaltigkeit eines Projektes ist davon abhängig, wie diese Dimensionen sich untereinander und mit den Rahmenbedingungen des Programms verhalten. Je nachdem, wie zum Beispiel die Art, das Design, die Dauer oder die Kosten des Programms mit „dessen Zielgruppen, beteiligten Organisationen sowie dem sozialen, kulturellen und politischen Kontext“ (ebd., S. 141) zusammenspielen, hat dies Auswirkungen auf die Nachhaltigkeit eines Projektes. Rütten et al. (2016) konkretisieren dies in *Adaptions- und Kapazitätsentwicklungsprozessen*, welche eine nachhaltige Imple-

mentierung begünstigen. Demnach beeinflusst die Adaptionsfähigkeit des Implementierungskontextes die Nachhaltigkeit, indem die Ausgangsbedingungen auf institutioneller Ebene – idealerweise bereits zu Projektbeginn – angepasst werden. Wichtig ist dabei, Planung, Implementierung, Evaluation und Nachhaltigkeit nicht als aufeinander aufbauend, sondern als miteinander wechselseitig verknüpft und zeitlich parallel zu verstehen. Hinsichtlich der Kapazitätsentwicklung sind die interorganisationale Programmplanung und -implementierung und damit eine Vernetzung zwischen verschiedenen Akteuren ebenso wesentliche Faktoren für Nachhaltigkeit (Rütten et al., 2016).

Nachhaltigkeit durch Organisationsentwicklung

Eine Studie von Hanft et al. (2016) im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs untersucht u. a. die Erfolgsfaktoren und Hemmnisse für die nachhaltige Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung. Die Studie macht deutlich, dass die Förderprojekte als Organisationsentwicklungsprojekte gesehen werden können, da diese das Ziel haben, (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zu entwickeln und zu implementieren und dadurch Veränderungen wie strukturelle Neuerungen oder Innovationen in die Hochschule zu tragen. Den Ergebnissen zufolge sind mangelnde Erfahrungen mit entsprechenden Veränderungsvorhaben und das gleichzeitige Erfordernis der (frühzeitigen) Fokussierung auf die Nachhaltigkeit der (Studien-)Angebote eine große Herausforderung, diese stand bei vielen Projekten erst in der 2. Wettbewerbsrunde im Vordergrund. Zentrale Erfolgsfaktoren sind dabei die organisationale Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Hochschule sowie die hochschulinterne Unterstützung durch die Hochschulleitung. Werden individuelle Verantwortungen von einzelnen Projektakteur*innen institutionell in der Hochschule verankert, können negative Folgen, die durch das Ausscheiden zentraler Macht- und Fachpromotor*innen entstehen können, abgemildert werden (ebd.).

Nachhaltigkeit durch Implementierung von (Studien-)Angeboten

Eine Untersuchung von Nickel, Reum und Thiele (2020) beschäftigt sich u. a. mit den Einschätzungen ehemaliger Projektakteur*innen zu Hemmnissen und Erfolgsfaktoren bei der Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulbereich. Befragt wurden dazu ehemalige Projektleitungen und -koordinationen. Nachhaltigkeit bezieht sich dabei in erster Linie auf die Implementierung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Als hemmend beschrieben werden ungünstige Rahmenbedingungen wie die Finanzierung und die Qualität des Personals, bedingt durch die Novellierung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes, sowie fehlende Anreize für Hochschullehrende, in der wissenschaftlichen Weiterbildung aktiv zu werden. Ferner wird eine schlechte Nachfrage

der (Studien-)Angebote als Hemmnis eingeschätzt. Dies liegt bei manchen (Studien-)Angeboten allerdings nicht ausschließlich an fehlenden Adressat*innen, sondern wird teilweise auch mit unzureichenden personellen Ressourcen für das Marketing und die Durchführung begründet. Des Weiteren wurden rechtliche Rahmenbedingungen und Entwicklungen, Umstrukturierung der (Studien-)Angebote, fehlende Kooperationen sowie fehlende Unterstützungsstrukturen innerhalb der Hochschule als Hemmnisse von den befragten Projektakteur*innen betrachtet (ebd.).

3.3 Zwischenfazit

Die Darstellung der vorliegenden Forschungsbefunde macht auf Folgendes aufmerksam: Zu den Verständnissen von Nachhaltigkeit bei Projektakteur*innen in Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen liegen nur wenige Befunde vor. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zu Verbundprojekten zeigen, dass kein einheitliches Verständnis von Nachhaltigkeit besteht. Einige Untersuchungen liefern erste Ansatzpunkte, um förderliche und hemmende Einflussfaktoren für die Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklungsprojekten abzuleiten. Einen Einfluss haben demnach vor allem personelle, finanzielle, marktbezogene und rechtliche Faktoren.

Der vorliegende Beitrag soll – angelehnt an den Forschungsstand – zum einen an die Verständnisse von Nachhaltigkeit nach Maschwitz et al. (2019) anschließen. Allerdings liegt der Fokus des Beitrags nicht auf der Verbundprojektebene, sondern auf der Teilprojektebene. Als Teilprojekte werden hier einzelne Projekte im Rahmen eines Verbundprojektes verstanden, die z. B. übergreifend über mehrere Hochschulen gemeinsam (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung entwickeln. Zum anderen soll der Beitrag förderliche und hemmende Einflussfaktoren für die Nachhaltigkeit herausarbeiten. Aus den Einflussfaktoren sollten letztlich Gelingensbedingungen für Nachhaltigkeit extrahiert werden.

4 Forschungsfragen und Forschungsdesign

Es ist davon auszugehen, dass es auf den beteiligten Ebenen der Projektleitung, der Projektkoordination, der Projektmitarbeitenden, der Hochschulleitung und der Fördermittelgeber sehr unterschiedliche Interessenlagen gibt, die wiederum sehr unklare Verständnisse und Einschätzungen von Nachhaltigkeit hervorbringen. Daher wird im Rahmen dieses Beitrags folgenden Fragestellungen nachgegangen:

1. Welche Verständnisse von Nachhaltigkeit bestehen bei Projektakteur*innen in Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen?
2. Welche Einflussfaktoren schätzen Projektakteur*innen als förderlich bzw. hemmend für die Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen ein?

Angelehnt an die Systematik der Verständnisse von Nachhaltigkeit auf Ebene von Verbundprojekten nach Maschwitz et al. (2019) soll der Fokus nun auf eine Systematik der Verständnisse von Nachhaltigkeit von Teilprojekten gelegt werden. Darüber hinausgehend sollen auch die Einschätzungen der Projektakteur*innen zu den Erfolgsfaktoren und Hemmnissen von Nachhaltigkeit herausgearbeitet werden, um mögliche Gelingensbedingungen der viel geforderten Nachhaltigkeit auszumachen.

Grundlage für diese Untersuchung sind die bereits im Rahmen der früheren Untersuchung erhobenen qualitativen Daten (Fallstudien) von Maschwitz et al. (2019). Hier wurden in drei Verbundprojekten, die sich hinsichtlich ihrer Größe (Anzahl der Verbundprojektpartner), geografischen Verbreitung, Verbundgesamtleitung/-koordination und inhaltlicher Ausrichtung unterscheiden, 15 problemzentrierte Interviews nach Witzel (2000; auch Lamnek, 2005) geführt. Insgesamt wurde dabei in Einzel- und Gruppeninterviews mit 36 Akteur*innen (Hochschulleitungen, Projektleitungen, -koordinationen, -mitarbeitenden) gesprochen. In den drei Verbundprojekten waren insgesamt 13 Teilprojekte vertreten, von denen acht Teilprojekte bei den Interviews vertreten waren. So werden für diesen Beitrag die Ergebnisse von acht Teilprojekten an acht Hochschulen mit insgesamt 20 Interviewpartner*innen betrachtet (Tabelle 3).

Tabelle 3: Fallbeschreibung (Quelle: eigene Darstellung)

Fälle	Fallbeschreibungen	Interviewpartner*innen
8 Teilprojekte aus 3 Verbänden	8 Hochschulen	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulleitung (aus 4 Hochschulen) • Projektleitung (aus 8 Teilprojekten) • Projektmitarbeitende (aus 8 Teilprojekten)

Die Auswertung der Interviews wird mittels der *Grounded-Theory-Methodologie* durchgeführt. Dabei wird ein Kodierparadigma zugrunde gelegt, bei dem ein *Phänomen* im Zentrum steht. Dabei wird versucht, die Ursachen des *Phänomens* und die aus dem Phänomen hervorgehenden *Konsequenzen* zu beschreiben. Zusätzlich werden der *Kontext*, in den das Phänomen eingebettet ist, die *Strategien*, mit denen Akteur*innen dem Phänomen begegnen, sowie die *intervenierenden Bedingungen*, die auf das Phänomen einwirken können, beschrieben (Strauss & Corbin, 1996). Im vorliegenden Beitrag wird sich dabei auf das *Phänomen* Nachhaltigkeit bezogen. Als *Ursache* wird dabei die Forderung der Fördermittelgeber nach Nachhaltigkeit definiert (vgl. Kapitel 2.1). Die unterschiedlichen Verständ-

nisse von Nachhaltigkeit der Projektakteur*innen werden als *Kontext* verstanden (vgl. Kapitel 5.1) und die förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren als *intervenierende Bedingungen* (vgl. Kapitel 5.2). Abschließend werden Annahmen über mögliche *Konsequenzen* im Sinne der tatsächlichen Ausprägung von Nachhaltigkeit formuliert (vgl. Kapitel 6 und 7). Strategien und Konsequenzen werden in diesem Beitrag nicht explizit dargestellt.

Der Forschungsprozess folgt dabei der Idee des *theoretischen Kodierens* (Strauss & Corbin, 1996). Hierbei unterliegen das Kodieren und auch der gesamte Forschungsprozess der Methode des ständigen Vergleichens der vorliegenden Daten, wobei die Analyse einem dreistufigen, flexiblen Kodierprozess (offenes, axiales und selektives Kodieren) folgt (ebd.). Für die Auswertung wurden in einem ersten Schritt beim offenen Kodieren acht Kategorien von Nachhaltigkeitsverständnissen sowie 15 Kategorien von Einflussfaktoren identifiziert und durch Subcodes (Eigenschaften und Dimensionen) ausdifferenziert. Diese wurden in einem zweiten Schritt durch axiales Kodieren weiter verdichtet und in Beziehung zueinander gesetzt. Im Zuge des axialen und selektiven Kodierens wurde das Kategoriensystem weiter verdichtet, geschärft und umstrukturiert und es wurden Beziehungen zwischen den Kategorien herausgearbeitet.

5 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden anhand des Datenmaterials die Untersuchungsergebnisse vorgestellt, dabei werden einzelne Aussagen der befragten Projektakteur*innen durch In-vivo-Codes und Ankerbeispiele exemplarisch verdeutlicht. In anderen Fällen werden die Aussagen zu den Kategorien ausschließlich zusammenfassend beschreibend dargestellt.

5.1 Verständnisse von Nachhaltigkeit

Im Zuge der Analyse der Fallstudien konnten vier der fünf bereits etablierten Verständnisse von Nachhaltigkeit (Maschwitz et al., 2019; vgl. Abbildung 1) repliziert und konkretisiert werden. Die Kategorie *keine Nachhaltigkeit* konnte auf Teilprojektebene nicht ermittelt werden. Die Systematik von Maschwitz et al. (2019) konnte ferner um das neu identifizierte *experimentelle Nachhaltigkeitsverständnis* erweitert werden. Im Folgenden werden die ermittelten Verständnisse von Nachhaltigkeit vorgestellt.

Undifferenziertes Nachhaltigkeitsverständnis

Bei diesem Verständnis von Nachhaltigkeit werden nur vage Vorstellungen geäußert, was nach Projektende bleiben könnte. Befragte bezeichnen die Nachhaltig-

keit als eher unklar und geben an, das „was bleibt, das finde ich eigentlich das Wichtigste“ (2_2_149)². Unklar bleibt bei diesem Verständnis von Nachhaltigkeit, ob damit die Implementierung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung, Erfahrungen, Strukturen etc. gemeint ist. Es fehlt die Konkretisierung.

Punktuelles Nachhaltigkeitsverständnis

Beim punktuellen Nachhaltigkeitsverständnis wird Nachhaltigkeit spezifisch verstanden, Nachhaltigkeit ist gewährleistet, wenn die entwickelten (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung implementiert sind, in den Regelbetrieb von Hochschulen übergehen und „mittlerweile akkreditiert“ sind (2_1_2). Im Zuge des Akkreditierungsprozesses konnte so „der letzte Feinschliff“ für die (Studien-)Angebote entwickelt werden (2_3_111), der sich nicht mehr auf der inhaltlichen, sondern auf der organisatorischen Ebene bewegt. Diesem Verständnis von Nachhaltigkeit können mehrere Projekte, die berufsbegleitende (Studien-)Angebote entwickeln und dabei von Beginn an auf Nachfragebedarf, wirtschaftliche Interessen und Fachkräftebedarf in der jeweiligen Region achten, zugeordnet werden (2_3_219).

Differenziertes Nachhaltigkeitsverständnis

Das differenzierte Nachhaltigkeitsverständnis zeichnet sich durch eine Verstetigung und die Etablierung von Projektstrukturen an Hochschulen aus, die über die bloße Implementierung einzelner (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung hinausgehen. Es zeigt sich, dass durch den Bund-Länder-Wettbewerb der „Bedarf an Fachkräften“ (1_5_102) sichtbar wird und nun auch mehr gedeckt werden könnte. Ferner werden auch Kooperationen und Netzwerke als bedeutsam eingestuft, durch diese Kontakte ist es möglich, bei Treffen und Sitzungen „über den Tellerrand“ (2_4_111) zu blicken und sich mit der Handhabung in anderen Bundesländern zu vergleichen. Die Vernetzung zwischen den verschiedenen Akteur*innen und Projekten, fördere eine „deutschlandweite Nachhaltigkeit“ (2_4_111) im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, Netzwerke und Kontakte bleiben unabhängig von finanzieller Förderung auch nach Ablauf der Projekte bestehen (3_5_85).

Übergreifendes Nachhaltigkeitsverständnis

Ein übergreifendes Nachhaltigkeitsverständnis liegt vor, wenn es über den Projektkontext hinausgeht, hier wird der *Transfer* als bedeutsam beschrieben. Man

2 Die Abkürzungen bzw. Codierungen dienen der Nachvollziehbarkeit der entsprechenden Textstellen in den anonymisierten Interviews.

kann sich systematisch mit Akteur*innen aus anderen Projekten über die gesammelten Erfahrungen austauschen (3_1_68). Darüber hinaus wäre der Zugang zu den Ergebnissen der Evaluation wünschenswert (3_1_148). Ferner umfasst dieses Verständnis den Austausch von Erfahrungswerten in die Öffentlichkeit sowie das Sichtbarmachen von Weiterbildungsthemen und der damit verbundenen Herausforderungen der Projekte. Dies beinhaltet auch „viel festzuhalten, viel zu publizieren und nachher zu veröffentlichen“ (1_4_162), um es zu einem breiteren Publikum weiterzutragen.

Experimentelles Nachhaltigkeitsverständnis

Das experimentelle Nachhaltigkeitsverständnis deckt die Einstellung ab, dass man sich „von diesen äußeren Widrigkeiten [...] nicht abschrecken lässt, sondern es trotzdem versucht [...]“ und „aus Fehlern lernt“ (1_3_42). Damit geht die Meinung einher, dass – wenn bemerkt wird, dass das Projekt nicht wie geplant funktioniert – man bereit ist, dieses Projekt gegebenenfalls einzustellen (3_4_81) und zu schauen „was klappt und was nicht klappt“ (2_3_145). Darüber hinaus wird weiter präzisiert, dass erst im Verlauf der Projekte klar wurde, dass einige Ziele nicht erreicht werden können und „vielleicht kann nicht alles so verwendet werden, wie es anfangs geplant ist“ (2_3_38). Dieses Verständnis von Nachhaltigkeit setzt keine Verwertung voraus, sondern sieht auch bei einem Scheitern Nachhaltigkeit im Erkenntnisgewinn und in den Erfahrungen, die beim Versuch gemacht wurden.

5.2 Einflussfaktoren auf Nachhaltigkeit

Im Folgenden werden die im Zuge der Auswertung herausgearbeiteten Einschätzungen der Projektakteur*innen zu förderlichen (Kapitel 5.2.1) und hemmenden Einflussfaktoren (Kapitel 5.2.2) vorgestellt.

5.2.1 Förderliche Einflussfaktoren

Nachfolgend werden die nach Einschätzung der Teilprojekte zentralen förderlichen Einflussfaktoren auf Nachhaltigkeit dargelegt und in ihren Facetten erläutert (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2: förderliche Einflussfaktoren auf Nachhaltigkeit (Quelle: eigene Darstellung)

Vorhandene Strukturen

Ein erster Einflussfaktor für Nachhaltigkeit sind vorhandene Strukturen. Nach Einschätzung der Projektakteur*innen bieten bestehende wissenschaftliche Weiterbildungseinrichtungen die Möglichkeit, sich bei Problemen an diese zu wenden, sodass die Projekte nicht „in den Verwaltungsstrukturen unter[gehen]“ (1_2_129). Ebenfalls als förderlich eingeschätzt werden vorhandene Weiterbildungsstrukturen in Form einer Ausgründung, diese haben einen geringen administrativen Aufwand, da die Rechtssicherheit bei einer Person liegt und es ermöglicht wird, flexiblere Arbeitszeitmodelle bei den Mitarbeitenden anzuwenden sowie bezüglich des Marketings „ziemliche Budgetfreiheit“ zu gewähren, was „an einer Hochschule nur begrenzt möglich“ (1_5_134) ist.

Markt

Ein zweiter entscheidender Einflussfaktor für die Nachhaltigkeit ist der Markt. So schätzen es die Projektakteur*innen als sehr förderlich ein, wenn die Marktfähigkeit von Beginn der Förderung an mitgedacht wurde, da Hochschulen davon „sichtlich auch von profitieren können.“ (1_1_94). Die Nachfrage in der Region nach fachlich qualifiziertem Personal wird ebenfalls als förderlich für die Nachhaltigkeit eingeschätzt. Diese lässt sich zusätzlich steigern, indem in den (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung „spezifische Thematiken“ (1_3_16) angesprochen werden und so besondere Bedarfe abgedeckt werden können. Die Nachfrage wird vor allem an konkreten „Studierendenzahlen“ (1_4_59) festgemacht, die sich als Indikatoren für die langfristige Sicherung der (Studien-)Angebote erweisen.

Unterstützung

Als dritter förderlicher Einflussfaktor wird auf hochschulinterner Ebene die Unterstützung durch die Hochschule und die Mitarbeitenden sowie auf hochschulexterner Ebene diejenige der Bildungspolitik und Wirtschaft eingeschätzt. Es wird beispielsweise betont, dass das „Wohlwollen“ und der „Support“ der Hochschul-

leitung „das Ganze [trägt]“ (3_2_133). Darüber hinaus gibt es Aussagen, dass „der Faktor Mensch, der [...] wichtigste Erfolgsfaktor“ (3_2_135) ist. „Sowohl das Präsidium, das dahintersteht als auch Professoren, die für die Sache brennen oder Mitarbeiter, die uns unterstützen“ (3_2_135), werden dabei als förderlich eingeschätzt. Zusätzlich wird betont, dass die politische Unterstützung bedeutsam ist und es „nicht ohne solche Fördermittel“ (1_1_138) geht.

Verbindlichkeiten

Als ein vierter förderlicher Faktor für die Nachhaltigkeit werden in den Erhebungen Verbindlichkeiten in Form von Anreizen oder Zwängen betont. Die Verbindlichkeit sollte demnach beispielsweise mit Anreizen in Form von Fördermitteln belohnt werden, z. B. „indem man Nachhaltigkeit weiter belohnt, indem man einfach sagt, also ihr müsst regelmäßig im Jahresrhythmus [...] berichten, aber dafür gibt es dann auch eben wieder Fördermittel“ (2_1_199). Auf der anderen Seite können neben Anreizen auch Zwänge einen wirkungsvollen Effekt erzielen. So gibt es die Einschätzung, dass „man sozusagen verdonnert wurde [...] nochmal die Forschungsfragen den Projektträgern zu spiegeln“ (2_4_143).

Kommunikation

Als fünfter, sehr entscheidender Faktor für Nachhaltigkeit wurde von zahlreichen Projektakteur*innen die Kommunikation explizit erwähnt. Eine regelmäßige Kommunikation wird als „A und O“ (1_4_172) und als „wichtiger Erfolgsfaktor“ (3_2_135) bezeichnet. Der offene Erfahrungsaustausch zwischen den Teilprojekten untereinander ermöglichte es, dass „übergreifende Themen, wie Geld, Finanzen, Verwaltung, rechtliche Fragen usw.“ (2_3_129) gelöst werden konnten und diese Themen keine unüberwindbaren Hindernisse darstellten. Als besonders hilfreiche Kommunikationsstruktur wurde die Projektkoordination empfunden, die „dort [beim BMBF] gebündelt teilweise Dinge erfragt“ (2_3_142). Als förderlich wird auch die „Schaffung öffentlicher Akzeptanz“ (3_1_31) eingeschätzt, diese Kommunikation muss auch in die Politik erfolgen, dies sei ein Prozess, der „noch nicht am Ende“ (3_1_31) ist. Vertrauen als Basis für gute Kommunikation sei außerdem ein Punkt, den man aus dem Projekt mitnehmen sollte, denn über die Hochschulgrenzen hinaus konnte eine förderliche Kommunikation „nur durch persönliche Integrität und durch Offenheit“ (3_5_39) entstehen.

Angenommener Mehrwert

Ein wichtiger, sechster Einflussfaktor für die Nachhaltigkeit der Teilprojekte ist der erwartbare bzw. erzielte Mehrwert. Nach Einschätzung der Projektakteur*innen bewirkt er in einem Projekt beispielsweise, dass für mehrere Pro-

zesse „so eine Prozessablaufkette etabliert“ wurde, „mit allen Stationen, die innerhalb des Hauses gegangen werden müssen, mit allen Formularen, die wir brauchen, bis hin zur ministeriellen Genehmigung und zurück“ (1_1_71). Diese führte dazu, dass man für andere Projekte mitgelernt hat und auch eine „Durchlässigkeit im Haus etabliert“ (1_1_71) werden konnte. Ferner wurde häufig auch der persönliche Mehrwert genannt, wie etwa, dass „Materialien auch in meinen eigenen Lehrveranstaltungen hier [verwende]“ (1_5_26) und dass „engagierte Leute, die sowohl für die Lehre als auch für die Organisation, für das Marketing, für die Sache brennen“ (3_2_133) gebraucht werden, um die Projekte nachhaltig zu gestalten. Den Mehrwert, der entstanden ist, um Module zu evaluieren, Unternehmen zu befragen usw., „hätte man alleine jetzt nicht schaffen können“ (2_4_96).

5.2.2 Hemmende Einflussfaktoren

Nach dem Blick auf die förderlichen Einflussfaktoren, werden im Folgenden diejenigen Einflussfaktoren, die von den befragten Projektakteur*innen als hemmend eingeschätzt werden, vorgestellt (vgl. Abbildung 3).

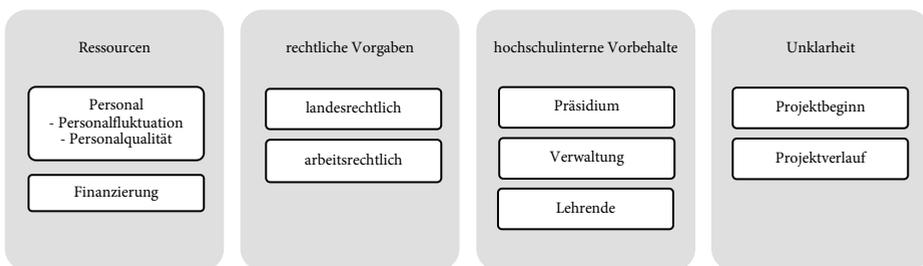


Abbildung 3: Hemmende Einflussfaktoren auf Nachhaltigkeit (Quelle: eigene Darstellung)

Ressourcen

Als ein erster, stark hemmender Einflussfaktor für die Nachhaltigkeit werden unzureichende personelle oder finanzielle Ressourcen im Regelbetrieb angesehen. Aus Sicht der Projektakteur*innen fehlt es häufig an personellen Ressourcen, was zu überlastetem Personal führt und als „kein langfristig tragbarer Zustand“ (1_3_26) bewertet wird. In Bezug auf die Ressource Lehrende und Mitarbeitende ist es schwierig, Personen zu finden, die dauerhaft „am Freitag und Samstag“ (2_3_87) einsetzbar sind. Ressourcenprobleme setzen sich in den Verwaltungsstrukturen von Hochschulen fort, „weil die Kollegen dort nicht aufgestockt wurden [...] machen die halt zusätzlich und da verlangsamten sich dann Prozesse“ (1_3_38), weshalb externe Partner*innen und interne Mitarbeitende lange warten müssen und unzufrieden werden. Ein weiterer hemmender Faktor ist, wenn in

anderen Hochschulstrukturen keine zusätzlichen Stellen geschaffen werden (können), „also im Dekanat noch eine neue Stelle schaffen ist nicht drin“ (2_3_61) und „zu viele Rollen damals unbesetzt waren“ (1_5_68). Auch die Neubesetzung von vakanten Stellen gestaltete sich als schwierig, da das Wissen der Vorgänger*innen fehlte und „nicht unbedingt daran gedacht [wurde], das Wissen an den nächsten weiterzugeben“, sowie allgemein unterschätzt wurde, „wie viel an einzelnen Personen hängt“ (2_4_82). Andererseits wurden auch finanzielle Hürden intensiv beschrieben, wie beispielsweise die Konkurrenz zu privaten Hochschulen, die ihre (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung anders bewerben können als eine öffentlich-rechtliche Hochschule „weil wir hier einfach nicht die Mittel haben“ (3_5_49).

Rechtliche Vorgaben

Rechtliche Vorgaben wurden als ein zweiter hemmender Einflussfaktor wahrgenommen; verwiesen wird dabei sowohl auf landesrechtliche als auch arbeitsrechtliche Vorgaben. Befragte beklagen beispielsweise, dass die bürokratischen Anforderungen an die Projekte in keinem angemessenen Verhältnis zu den vorhandenen Ressourcen stehen würden, „dass heißt, wir haben gigantische Anforderungen, gerade im Bereich Bürokratie, Anforderungen gesetzlicher Art und können diese eigentlich kaum leisten aufgrund zu geringer Ressourcen“ (1_3_36). Auch in den landesrechtlichen Vorgaben werden Hemmnisse gesehen und eine „Angleichung der Landesgesetze [gefordert], dass es nicht die Schlupflöcher gibt“ (3_1_151). Neben den landesrechtlichen Vorgaben erschweren offenbar auch arbeitsrechtliche Bestimmungen die Nachhaltigkeit der Projekte. So dürfen beispielsweise „Projektmitarbeiter, die jetzt eine Projektbefristung, Projektfolgebefristung hatten, nun nicht in den Regelbetrieb [übernommen werden], weil das arbeitsrechtlich nicht möglich ist“ (1_3_38).

Hochschulinterne Vorbehalte

Als ein dritter hemmender Einflussfaktor auf die Nachhaltigkeit stellen sich hochschulinterne Vorbehalte heraus. Innerhalb der Hochschulen gab es nach Einschätzung der Projektakteur*innen zahlreiche Vorbehalte in der Projektlaufzeit, die gelöst werden mussten, um die eigenen Projekte überhaupt realisieren zu können: „Da gibt es eine ganze Hierarchie an Gremien, die der durchlaufen musste. Von unten nach oben. [...] Es gab in jeder dieser Instanzen Widerstände gegenüber dem Studiengang.“ (1_2_119). Entsprechende Vorbehalte werden bei einzelnen Lehrenden, der Verwaltung und dem Präsidium sowie hochschulinternen Gremien (z. B. Department, Fakultät, Kommission für Lehre, Senat) wahrgenommen.

Unklarheit

Ein vierter hemmender Faktor für die Nachhaltigkeit ist die Unklarheit bei Projektbeginn oder im Projektverlauf. So wurden beispielsweise Anträge gefördert, die nicht genug konkretisiert waren „Also und deswegen, wenn nochmal so eine Studiengangentwicklung gefördert werden würde, dann also würde ich auch jedem BMBF oder Ministerium immer sagen, das muss schon in den Anträgen so konkret durchbuchstabiert sein, ansonsten wird das nichts.“ (2_4_126). Weiterhin schätzen Projektakteur*innen es als störend für den Projektverlauf ein, wenn eine Unklarheit aufgrund fehlender Antworten auf auftretende Probleme besteht, „denn das behindert die Projektarbeit. Dass man dann auch eben nicht weitermachen kann“ (2_3_186).

6 Interpretation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

6.1 Verständnisse von Nachhaltigkeit

Im vorliegenden Beitrag konnte auf eine bestehende Systematik von Verständnissen von Nachhaltigkeit bei Verbundprojekten von Maschwitz et al. (2019) zurückgegriffen werden (vgl. Kapitel 3.1). Die vorliegende Systematik konnte einerseits bei den Teilprojekten zum Großteil bestätigt werden, andererseits musste die Systematik um ein *experimentelles Nachhaltigkeitsverständnis* erweitert werden. Zudem wurde das Verständnis *keine Nachhaltigkeit* auf der Teilprojektebene nicht gefunden (vgl. Kapitel 4).

Gleicht man die auf Teilprojektebene gefundenen Verständnisse von Nachhaltigkeit mit den Nachhaltigkeitsdimensionen von Stockmann (1996, 1997) ab, so wird deutlich, dass das *undifferenzierte* und das *punktueller Nachhaltigkeitsverständnis* auf einer *projektorientierten Nachhaltigkeitsdimension* verbleiben: Hier wird – wenn überhaupt konkretisiert – nur auf die Implementierung der (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung abgezielt. Das *differenzierte Nachhaltigkeitsverständnis* geht hingegen darüber hinaus und kann, insbesondere durch den Aspekt der Vernetzung, der *output-orientierten Nachhaltigkeitsdimension* zugeordnet werden, da hier auch die nähere Umgebung der implementierenden Organisation profitieren kann. Erst das *übergreifende* und das *experimentelle Nachhaltigkeitsverständnis* bieten jedoch durch den eindeutig übergreifenden Verwertungsgedanken die Möglichkeit, bei entsprechenden Rahmenbedingungen der systemorientierten oder der innovationsorientierten Nachhaltigkeitsdimension zugeordnet zu werden (vgl. Tabelle 1).

Bezogen auf die Nachhaltigkeitskomponenten nach Stockmann (1992) deutet sich an, dass sowohl die *Projektstruktur* als auch das *Ressourcenpotenzial* beim *punktuellen* sowie dem *differenzierten* und dem *übergreifenden Nachhaltigkeitsverständnis* nach dem Ende der Förderung weiterwirken können. Sei es in Form der

implementierten (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung oder der Verstetigung von Strukturen – initiierte Strukturen erfüllen bei diesen Verständnissen Funktionen, welche i. d. R. *geplant* und *zielkonform* das Ziel der Nachhaltigkeit unterstützen.

Das neu ermittelte *experimentelle Nachhaltigkeitsverständnis* unterscheidet sich insbesondere durch die Möglichkeit *ungeplanter, zieldiskonformer* Auswirkungen von den anderen Verständnissen von Nachhaltigkeit. Das experimentelle Nachhaltigkeitsverständnis ist auf den ersten Blick nicht mit dem Projektziel der nachhaltigen Implementierung von Konzepten vereinbar (BMBF, 2013; Stockmann, 1992), weil keine unmittelbare Nachhaltigkeit erreicht wird. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass das vermeintliche Scheitern mit Blick auf Nachhaltigkeit

- eine wohl überlegte, zielgerichtete und sinnhafte Strategie von Handlungsakteur*innen im Sinne einer Erprobungsphase sein kann,
- eine Abwägung der Chancen und Risiken einer nachhaltigen Implementierung von Konzepten impliziert,
- einen Erkenntnisgewinn für die Akteur*innen und die Organisationen verspricht und
- aufgrund des überlegten Vorgehens, der Abwägungsprozesse, der Erkenntnisgewinne und der Ressourcenberücksichtigung durchaus dem Anspruch von Nachhaltigkeit entgegenkommt.

Eine umfassende Problemlösekapazität, d.h., dass sich die implementierenden Organisationen dynamisch und aktiv ohne die personelle, technische oder finanzielle Unterstützung weiterentwickeln können, ist bei keinem der ermittelten Verständnisse von Nachhaltigkeit zu erkennen (Stockmann, 1992). Eine Ursache kann in den Rahmenbedingungen, denen solche Organisationsentwicklungsprojekte an Hochschulen unterliegen, gesehen werden (z.B. Fokussierung von Hochschulakteur*innen auf Drittmittelwerbung, Zuständigkeit für Projekte bei Einzelakteur*innen, Befristung der Projekte, Trägheit der Organisationsstrukturen, Verinselung von Projekten in den Hochschulstrukturen).

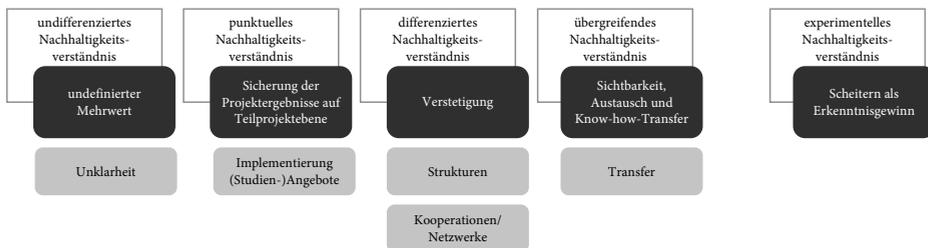


Abbildung 4: Verständnisse von Nachhaltigkeit (Quelle: eigene, erweiterte Darstellung in Anlehnung an Maschwitz et al., 2019)

6.2 Einflussfaktoren

Ein Blick auf die herausgearbeiteten Einflussfaktoren macht auf die Gestaltungsspielräume von Hochschulakteur*innen aufmerksam. So stehen die wahrgenommene *Unterstützung* durch die *Hochschule* und *Mitarbeitende* und ggf. vorhandene, *hochschulinterne Vorbehalte* durch das *Präsidium*, die *Verwaltung* oder *Lehrende* in einem engen Zusammenhang. Die Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklungsprojekten in Hochschulen wird durch eine bereits vorhandene offene Organisationskultur und Unterstützungsstrukturen für Organisationsentwicklungsprojekte in den Hochschulen gestärkt. Ein ähnlicher Zusammenhang lässt sich bei einer *Unklarheit zu Projektbeginn* und *während des Projektverlaufs* sowie den *Verbindlichkeiten im Projekt* (z.B. in Form von Anreizen oder Zwang) feststellen. Hier scheint es empfehlenswert, Unklarheiten zwischen den Akteur*innen, die sich in den Projektanträgen oder zu Projektbeginn andeuten, frühzeitig zu thematisieren und gemeinsame Bewältigungs- und Kommunikationsstrategien zu diskutieren und zu vereinbaren, um eine Verzögerung des Projektverlaufes und der nachhaltigen Implementierung von Konzepten zu verhindern. Hier kommt den Fördermittelgebern, aber auch den Projektleitungen und der -koordination eine besondere Verantwortung zu.

Daneben ist insbesondere der hemmende Einflussfaktor der *Ressourcen* hervorzuheben, zu dem verhältnismäßig viele Einschätzungen vorliegen. Verwiesen wird dabei – mit Blick auf das *Personal* – auf eine nicht ausreichende *Finanzierung* sowie hinderliche *arbeitsrechtliche Vorgaben*. Ferner wird die fehlende Finanzierung hier auch im übergreifenden Projektkontext als hinderlich eingeschätzt. Insbesondere vor der von Stockmann (1992) beschriebenen Nachhaltigkeitskomponente des *Ressourcenpotenzials* kommt der fehlenden Finanzierung besondere Bedeutung zu. Bestehen derartige Hemmnisse bereits während der Projektlaufzeit, ist anzunehmen, dass das Ressourcenpotenzial nach der Projektlaufzeit die Nachhaltigkeit noch stärker hemmt (ebd.).

7 Implikationen und Ausblick

Im Fokus des Beitrags stand die differenzierte Betrachtung von Nachhaltigkeit von Teilprojekten in Organisationsentwicklungsprojekten an Hochschulen. Im Rahmen der Ergebnisdarstellung (vgl. Kapitel 5) konnten sowohl die Frage nach den unterschiedlichen Verständnissen von Nachhaltigkeit (vgl. Kapitel 5.1) als auch die Einschätzungen der Projektakteur*innen zu förderlichen und hemmenden Einflussfaktoren (vgl. Kapitel 5.2) dargestellt werden.

Fördermittelgeber stehen unter Druck, den Drittmiteleinsatz gegenüber Öffentlichkeit und Rechnungshöfen zu legitimieren, weshalb sie Nachhaltigkeit in ihren Projekten einfordern. Nachhaltigkeit ist jedoch kein klarer Begriff. Es lassen sich übergreifend (1) ein enges, ökologisches Verständnis von Nachhal-

tigkeit, (2) ein weites, langfristiges Verständnis von Nachhaltigkeit und (3) ein entwicklungshilfebezogenes Verständnis von Nachhaltigkeit unterscheiden. Das weitgefasste langfristige Verständnis von Nachhaltigkeit ist dabei insgesamt sehr unscharf, wie die im Beitrag herausgearbeiteten differenzierteren Verständnisse von Nachhaltigkeit der Projektakteur*innen unterstreichen. Es werden konkrete Dimensionen und Komponenten benötigt. Konzepte, Personal, Erkenntnisse, Ergebnisse, Arbeitsabläufe, Kulturen, Strukturen könnten beispielsweise langfristig verstetigt werden. Im Hinblick auf die Verständnisse von Nachhaltigkeit der Projektakteur*innen weisen die Befunde daraufhin, dass der Projektcharakter überwiegt und die Potenziale von Nachhaltigkeit nicht voll ausgeschöpft werden. Um die Potenziale besser auszuschöpfen, legen die Erkenntnisse eine *differenzierte Förderungsstrategie* bei Förderprogrammen, die auf eine Organisationsentwicklung abzielen, nahe. Im Gegensatz zu Forschungsprojekten ist bei Organisationsentwicklungsprojekten eine gezielte Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit vor Projektbeginn und *systematisch* im Projektverlauf notwendig. Daraus abgeleitet, zeigt sich die notwendige Auseinandersetzung der beteiligten Akteur*innen (Fördermittelgeber, Hochschulen, Projektleitungen) mit dem gewollten Resultat im Vorfeld der Projektanträge und des Projektstarts. Es stellen sich die Fragen, was mit Blick auf die Nachhaltigkeit in dem jeweiligen Projekt erreicht werden soll und wie die dafür notwendigen Bedingungen geschaffen bzw. sichergestellt werden können?

Ein Blick auf die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Einflussfaktoren (vgl. Kapitel 5.2) vermittelt einen ersten Eindruck der notwendigen Bedingungen. Daraus wird deutlich, dass auch Hochschulen Akteure von Organisationsentwicklungsprozessen sind und Gestaltungsspielräume für Nachhaltigkeit haben. Sie sind nicht nur Objekte von Fördermitteln, sondern zugleich Nutznießende, Profitierende und Mitspielende, die durch Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen ihren Beitrag zu einer übergreifenden Nachhaltigkeit leisten können. Ebenso sind die Fördermittelgeber entscheidende Akteure, die durch Flexibilität der Förderung dazu beitragen können. Eine projektorientierte, d. h. auf die Projektlaufzeit begrenzte Förderung bei gleichzeitiger Forderung eines langfristigen Struktur- und Kulturwandels von den Empfangenden der Drittmittel, sollte flexibler gestaltet werden und bereits vor Projektbeginn potenziell auch über die Projektlaufzeit hinaus – insbesondere hinsichtlich der Finanzierung – gedacht werden. Gleichzeitig sollten Fördermittelgeber und Rechnungshöfe die Erprobung und das vermeintliche Scheitern von Projekten als normalen Bestandteil von Erprobungsphasen akzeptieren und einplanen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklungsprojekten abhängig von internen und externen Faktoren ist, die bei entsprechender Ausgestaltung Potenzial für eine durch Innovation ausgelöste Leistungssteigerung des gesamten Systems Hochschule bietet (systemorientierter Nachhaltigkeitstyp) oder sogar eine selbstgesteuerte und flexible Systemanpassung

aufseiten der implementierenden Organisation (innovationsorientierter Nachhaltigkeitstyp) ermöglichen kann.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2011). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-625.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2013). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur zweiten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-877.html>
- Bundesrechnungshof (2015). *Bemerkungen 2015 zur Haushalts- und Wirtschaftsführung des Bundes*. Abgerufen von <https://www.bundesrechnungshof.de/de/veroeffentlichungen/produkte/bemerkungen-jahresberichte/jahresberichte/2015/inhalt/2015-bemerkungen-gesamtbericht-pdf>
- Bundesrechnungshof (2016). *Prüfung der Vergabe und Bewirtschaftung von Zuwendungen – Typische Mängel und Fehler im Zuwendungsbereich* (2., überarbeitete Auflage). Abgerufen von <https://www.bundesrechnungshof.de/de/veroeffentlichungen/produkte/gutachten-berichte-bwv/gutachten-bwv-schriftenreihe/langfassungen/2004-bwv-band-10-pruefung-der-vergabe-und-bewirtschaftung-von-zuwendungen>
- Grunwald, Armin & Kopfmüller, Jürgen (2012). *Nachhaltigkeit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin; Kretschmer, Stefanie; Maschwitz, Annika & Stöter, Joachim (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140233>
- Internationale Expertenkommission Exzellenzinitiative [IEKE] (2016). *Internationale Expertenkommission zur Evaluation der Exzellenzinitiative. Endbericht*. Berlin: Institut für Innovation und Technik. Abgerufen von <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Imboden-Bericht-2016.pdf>
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Maschwitz, Annika; Speck, Karsten; Brinkmann, Katrin; Johannsen, Maximilian & von Fleischbein, Andrea (2019). *Nachhaltigkeit von Verbundprojekten – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167726>
- Nickel, Sigrun; Reum, Nicolas & Thiele, Anna-Lena (2020). *Wirkungen über die Projektförderung hinaus: Analyse einer Ex-post-Befragung der 1. Wettbewerbsrunde. Projektfortschrittsanalyse: Band 1*. Thematischer Bericht der WB des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184840>
- Rütten, Alfred; Wolff, Andrea & Streber, Anna (2016). *Nachhaltige Implementierung evidenzbasierter Programme in der Gesundheitsförderung: Theoretischer Bezugsrahmen*

- und ein Konzept zum interaktiven Wissenstransfer. *Das Gesundheitswesen*, 78 (3), 139–145.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2014). *Bildungsfinanzbericht 2014. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen von https://www.bundestag.de/resource/blob/374890/a5b9781b243a06a53722ef270a77dcaa/Vorlage_Bildungsfinanzbericht-data.pdf
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2019). *Bildungsfinanzbericht 2019. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206197004.pdf?__blob=publicationFile
- Stockmann, Reinhard (1992). *Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten: eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stockmann, Reinhard (1996). *Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe: eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten der Berufsbildung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stockmann, Reinhard (1997). The sustainability of development projects: an impact assessment of German vocational-training projects in Latin America. *World Development*, 25 (11), 1167–1784.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- von Hauff, Michael (2012). *Nachhaltige Entwicklung – Begründung und Anforderungen des neuen Leitbildes*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung e.V. Online Akademie. Abgerufen von https://fes-online-akademie.de/fileadmin/Inhalte/o1_Themen/o3_Nachhaltigkeit/dokumente/FES_OA_Leitbild_nachhalt._Entwicklung.pdf
- von Hauff, Michael & Kleine, Alexandro (2009). *Nachhaltige Entwicklung. Grundlagen und Umsetzung*. München: Oldenbourg.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1 (1). Abgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

Organisationale Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen

1 Einleitung

Ein wesentliches Ziel des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ war, durch die Förderprojekte nachhaltige Strukturen für die Weiterbildung an Hochschulen zu schaffen und damit wissenschaftliche Weiterbildung als eine Kernaufgabe von Hochschulen organisational zu verankern (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2011, 2013). Aufgrund der besonderen Stellung wissenschaftlicher Weiterbildung, die i. d. R. nicht in die Kapazitätsberechnung einfließt und sich bei einer Einordnung als wirtschaftliche Tätigkeit ausschließlich aus Entgelten und Gebühren finanzieren muss, sind häufig Strukturen außerhalb der vorhandenen und etablierten Strukturen für die Kernaufgaben Forschung und Lehre notwendig (Stöter & Maschwitz, 2017). Klare Vorgaben zu Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung seitens des Hochschulrahmengesetzes (HRG) oder der einzelnen Hochschulgesetze der Länder bestehen nicht (Maschwitz, Lermen, Johannsen & Brinkmann, 2018), sodass sich durch die jeweiligen Organisationsstrukturen und thematischen Schwerpunkte der Hochschulen unterschiedliche Varianten der organisationalen Verankerung ergeben. Offen bleibt, welche Modelle sich unter den jeweils vorherrschenden Rahmenbedingungen an den Hochschulen als zielführend erweisen.

Der vorliegende Beitrag nimmt den Status quo der organisationalen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen in den Blick. Es wird dabei folgenden Fragestellungen empirisch nachgegangen:

1. Haben sich die Formen der organisationalen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Laufe des Bund-Länder-Wettbewerbs bei den beteiligten Hochschulen verändert?
2. Welche Formen der organisationalen Verankerung bestehen aktuell an Hochschulen in Deutschland, und gibt es Unterschiede im Vergleich zu den Hochschulen im Bund-Länder-Wettbewerb?
3. Welche Faktoren haben Einfluss auf die gewählte Form der organisationalen Verankerung, und zeigen sich bei den am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen Unterschiede zwischen den Wettbewerbsrunden?

Grundlage der Analysen bilden eine deutschlandweite Erhebung im Jahr 2020, die alle Hochschulen (außer Verwaltungsfachhochschulen) betrachtet, und eine seit 2012 den Bund-Länder-Wettbewerb begleitende Längsschnittstudie mit Er-

hebungszeiträumen in den Jahren 2012, 2016, 2018 und 2020. Alle Erhebungen basieren auf Dokumentenanalysen von Hochschulwebseiten, welche sich an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) anlehnen.

In einem ersten Schritt werden nachfolgend die zentralen Begrifflichkeiten geklärt und eine theoretische Einordnung vorgenommen (Kapitel 2), bevor der Forschungsstand (Kapitel 3) und das Forschungsdesign (Kapitel 4) dargelegt werden. Darauf aufbauend, werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung ausgeführt (Kapitel 5), diskutiert (Kapitel 6) und in ein abschließendes Fazit (Kapitel 7) überführt.

2 Klärung zentraler Begriffe und theoretische Einordnung

Dem Begriff der *organisationalen Verankerung* liegt in Abgrenzung zum Begriff der Organisationsform, der vor allem eine rechtliche Ausrichtung beschreibt (GmbH, gGmbH, Verein, Stiftung etc.), ein breites Verständnis zugrunde, das durch unterschiedliche Dimensionen charakterisiert ist. So lassen sich zum einen zwei Dimensionen anhand der Pole „intern – extern“ sowie der Pole „zentral – dezentral“ unterscheiden (vgl. auch Bade-Becker, 2017). Zum anderen kann zwischen den Ausprägungen „administrativ – intermediär – wissenschaftlich“ als dritte Dimension differenziert werden (Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e. V. [DGWF], 2015):

1. Dimension: Mit den Polen „intern – extern“ wird die *rechtliche Verankerung* beschrieben. Hierbei wird zwischen der Verankerung innerhalb der Hochschule und einer ausgelagerten Form der Verankerung außerhalb der Hochschule unterschieden. Auch Zwischenvarianten zwischen diesen beiden Polen sind möglich, beispielsweise bei An-Instituten.

2. Dimension: Mit den Polen „zentral – dezentral“ wird auf Ebene der internen Verankerung weiter ausdifferenziert und die *strukturelle Verankerung* innerhalb der Organisation beschrieben. Kernpunkt dieser Unterscheidung ist die Frage, ob es eine einzige Einrichtung gibt, die für die gesamte Organisation tätig ist oder mehrere verteilte Stellen mit jeweils eingeschränktem Zuständigkeitsbereich, beispielsweise auf Fakultätsebene.

3. Dimension: Mit den Ausprägungen „administrativ – intermediär – wissenschaftlich“ wird ebenfalls auf Ebene der internen Verankerung weiter unterschieden und die *kulturelle Verankerung* in der Organisation beschrieben. Primäre Unterscheidungsmerkmale hierbei sind das Aufgabenspektrum und die Kompetenzbereiche der Einrichtung sowie das kulturelle Selbstverständnis.

Ausgehend von der Dimension *kulturelle Verankerung* (administrativ – intermediär – wissenschaftlich) hat die DGWF die in Abbildung 1 dargestellte Differenzierung vorgenommen, wobei in der rechten Spalte keine weitere Unterscheidung zwischen der strukturellen und rechtlichen Verankerung erfolgt:

primär wissenschaftlich ausgerichtet	<ul style="list-style-type: none"> • wissenschaftliche Einrichtung oder wissenschaftliches Zentrum • Institut • Forschungsstelle
primär administrativ ausgerichtet	<ul style="list-style-type: none"> • Fachstelle • Referat • Stabsstelle • Supportstelle • Abteilung • zentrale Betriebseinheit • Dienststelle
intermediär ausgerichtet	<ul style="list-style-type: none"> • Zentrum • Kompetenzzentrum • Weiterbildungszentrum • Professional, Business oder Management School

Abbildung 1: Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung angelehnt an DGWF, 2015)

Die drei Dimensionen (kulturell, rechtlich und strukturell) zusammenführend, ergibt sich das folgende Bild, das die Einordnung und die Beschreibungen unterschiedlicher Ausprägungen einer organisationalen Verankerung ermöglicht (vgl. Abbildung 2).

		strukturelle Verankerung					
		zentral			dezentral		
rechtliche Verankerung	intern	kulturelle Verankerung			kulturelle Verankerung		
		wissenschaftlich	administrativ	intermediär	wissenschaftlich	administrativ	intermediär
	extern	Ausgründung zentral und dezentral					

Abbildung 2: Ausprägungen organisationaler und kultureller Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen (Quelle: eigene Darstellung)

3 Stand der Forschung und Ableitung der Forschungsfrage

Um vorherrschende Formen der organisationalen Verankerung identifizieren sowie Entwicklungen im Bund-Länder-Wettbewerb im zeitlichen Verlauf darstellen zu können, werden im Folgenden die Ergebnisse einer Längsschnittstudie beschrieben, welche die Hochschulen im Bund-Länder-Wettbewerb genauer untersucht hat. Neben der genannten Studie liegen weitere Beiträge vor, die sich mit der organisationalen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beschäftigt haben, aber keine empirische Fundierung (u. a. Feld & Südekum, 2019; Jütte & Baade-Becker, 2018) oder nur eine sehr kleine Stichprobe aufweisen (Renz, Ries & Vierzigmann, 2019). Diese werden nicht weiter ausgeführt. Einblicke in die Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen liefert zudem eine von Faulstich und Kolleg*innen verfasste Länderstudie (Faulstich, Graeßner, Bade-Becker & Gorys, 2007). Die bereits mehr als zehn Jahre zurückliegende Studie zeigt auf, dass die organisationale Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen zum Erhebungszeitpunkt sehr heterogen verteilt war, zentrale Einheiten aber dominierten. Die Verankerungsformen, die am weitesten verbreitet waren, sind wissenschaftliche Einrichtungen oder Zentren, zentrale Betriebseinheiten sowie Abteilungen oder Arbeitsbereiche in zentraler Verwaltung.

Aktuellere Daten liefert die auf einer Inhaltsanalyse von Webseiten basierende Längsschnittstudie, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs durchgeführt wurde (vgl. Tabelle 1). In insgesamt drei Phasen (2012, 2016 und 2018) wurden Daten zur organisationalen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen erhoben und deskriptiv ausgewertet (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016; Maschwitz et al., 2018; Stöter & Maschwitz, 2017; Stöter, Brinkmann & Maschwitz, 2013).

Tabelle 1: Entwicklung der Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen (Quelle: eigene Darstellung)

Quellen	2012	2016	2018
	Stöter et al., 2013; Hanft et al., 2016	Stöter & Maschwitz, 2017; Maschwitz et al., 2018	Stöter & Maschwitz, 2017; Maschwitz et al., 2018
N	50	97	97
zentral	56 %	59 %	55 %
dezentral	10 %	13 %	10 %
zentral + dezentral	~*	6 %	7 %
extern (+ intern)	8 %	10 %	20 %
Sonstiges/unklar	14 %	10 %	7 %
keine Verankerung (nur als Projekt)	12 %	2 %	1 %

* Kategorie wurde nicht erfasst bzw. ist aufgrund der Möglichkeit von Mehrfachnennungen (Faulstich et al., 2007) in „zentral“ und „dezentral“ inkludiert.

In der ersten Erhebungsphase im Jahr 2012 wurden die in der 1. Wettbewerbsrunde beteiligten Hochschulen betrachtet (N = 50), in den Erhebungsphasen 2016 und 2018 zusätzlich auch die in der 2. Wettbewerbsrunde geförderten Hochschulen (N = 97). Die bereits veröffentlichten Ergebnisse der Studie (Stöter et al., 2013; Stöter & Maschwitz, 2017; Maschwitz et al., 2018) machen deutlich, dass die Ergebnisse der Länderstudie von Faulstich et al. (2007) weitestgehend bestätigt werden konnten. Zentrale Einrichtungen, die wissenschaftliche und dienstleistende Aufgaben übernehmen, dominieren auch bei den Hochschulen im Bund-Länder-Wettbewerb und stellen in den Jahren 2012, 2016 und 2018 relativ konstant einen Anteil von 55 bis 59 Prozent (Hanft et al., 2016; Maschwitz et al., 2018; Stöter et al., 2013; Stöter & Maschwitz, 2017). Der Anteil an Hochschulen, an denen wissenschaftliche Weiterbildung dezentral verankert ist (10 bis 13 Prozent), bleibt über die verschiedenen Erhebungsphasen ebenfalls relativ konstant, wobei in den Jahren 2016 und 2018 Hochschulen hinzukommen, die eine zentrale und dezentrale Verankerung aufweisen. Im Vergleich zu 2012 wird zudem deutlich, dass der Anteil an Hochschulen, die Weiterbildung bislang nur in Projektform etabliert haben und darüber hinaus keine Strukturen und/oder verantwortliche Personen ausweisen, in 2016 und 2018 deutlich geringer war. Während in 2012 noch zwölf Prozent der Hochschulen keine Strukturen über das (gerade eingeworbene) Projekt hinaus aufwiesen, waren es 2016 und 2018 nur noch zwei bzw. ein Prozent der Hochschulen (vgl. Tabelle 1). Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Analyse aus dem Jahr 2018 eine Verstärkung der Tendenzen, die bereits 2016 zu sehen waren, wobei neben einem hohen Anteil der zentralen Verankerung zunehmend ausgegründete Institute mit Aufgaben der Weiterbildung betraut werden (vgl. Tabelle 1). Zum überwiegenden Teil sind die Ausgründungen neben weiteren internen Organisationsformen (dezentral und/oder zentral) etabliert (2016: 10 Prozent, 2018: 20 Prozent). Nur ein geringer Teil dieser Hochschulen (2016: 2 Prozent, 2018: 1 Prozent) hat Weiterbildung ausschließlich in ausgegründeten Organisationsformen verankert (Maschwitz et al., 2018). Damit liefert die Studie eine gute Grundlage, um auf Basis aktueller Daten, die zeitlichen Entwicklungen einordnen und in Bezug zur deutschlandweiten Situation setzen zu können.

Darauf aufbauend, ist es das *Ziel des vorliegenden Beitrags*, einen Überblick über die Formen der organisationalen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung zu geben, wobei sowohl die Situation im Bund-Länder-Wettbewerb als auch in allen deutschen Hochschulen betrachtet wird. Daneben wird das Ziel verfolgt, Faktoren, die einen Einfluss auf die gewählte Form der Verankerung nehmen, zu identifizieren. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen geht der vorliegende Beitrag folgenden Fragestellungen nach:

1. Haben sich die Formen der organisationalen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Laufe des Bund-Länder-Wettbewerbs bei den beteiligten Hochschulen verändert?

2. Welche Formen der organisationalen Verankerung bestehen aktuell an Hochschulen in Deutschland, und gibt es Unterschiede im Vergleich zu den Hochschulen im Bund-Länder-Wettbewerb?
3. Welche Faktoren haben Einfluss auf die gewählte Form der organisationalen Verankerung, und zeigen sich bei den am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen Unterschiede zwischen den Wettbewerbsrunden?

Mit Blick auf die dritte Forschungsfrage ist von Interesse, ob bereits Studien vorliegen, die sich mit Einflussfaktoren auf die gewählten Formen der organisationalen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen beschäftigen. Unseren Recherchen zufolge liegen hierzu bislang keine empirischen Ergebnisse vor. Um potenzielle Einflussfaktoren gezielt testen zu können, wurden *zentrale Hypothesen* zu möglichen Einflussfaktoren und deren Einfluss auf die organisationale Verankerung aufgestellt. Die folgende Tabelle 2 gibt einen Überblick:

Tabelle 2: Zugrunde liegende Hypothesen und deren Begründungen (Quelle: eigene Darstellung)

Hypothese	Begründung
H1: Es wird davon ausgegangen, dass zwischen der Wettbewerbsrunde und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht.	Zum einen ist davon auszugehen, dass die 2. Wettbewerbsrunde von den Erfahrungen der 1. Wettbewerbsrunde profitieren konnte. Zum anderen sind aufgrund der unterschiedlichen Profile der an der 1. bzw. 2. Wettbewerbsrunde beteiligten Hochschulen Unterschiede in der organisationalen Verankerung zu erwarten (Nickel, Schulz & Thiele, 2018).
H2: Es wird davon ausgegangen, dass zwischen der Beteiligung am Wettbewerb und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht.	Es ist anzunehmen, dass im Wettbewerb vor allem weiterbildungsaffine Hochschulen oder aber zumindest weiterbildungsinteressierte Hochschulen beteiligt sind. Entsprechend könnte zum Beispiel die Anzahl der Hochschulen, die keine Strukturen der Verankerung aufweisen, im Wettbewerb (deutlich) geringer ausfallen als dies im Durchschnitt an deutschen Hochschulen der Fall ist.

Hypothese	Begründung
<p>H3: Es wird davon ausgegangen, dass zwischen dem Hochschultyp und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht.</p>	<p>Fachhochschulen zeigen im Vergleich zu Universitäten eine deutlich pragmatischere Sicht auf das Thema der wissenschaftlichen Weiterbildung, was u. a. mit der Praxisnähe begründet wird (Schulze, 2019). Hinzu kommt, dass Weiterbildung hier auch (einfacher) als zentrales Element der Profilbildung genutzt werden kann (Hanft et al., 2016). Entsprechend könnte angenommen werden, dass zum Beispiel Universitäten häufiger dezentrale Strukturen als Fachhochschulen aufweisen bzw. eine Verankerung der Weiterbildung an Fachhochschulen häufig an der Hochschulleitung oder in zentralen Einrichtungen gegeben sind. Auch könnte vermutet werden, dass an Kunsthochschulen und Kirchlichen Hochschulen der Anteil der Hochschulen, die keine Strukturen der Verankerung aufweisen, höher als an Universitäten und Fachhochschulen ist, da diese fachlich hochspezialisiert sind und Weiterbildung hier bislang seltener als Kernaufgabe wahrgenommen wird (Graefßner, Bade-Becker & Gorys, 2009).</p>
<p>H4: Es wird davon ausgegangen, dass zwischen dem Bundesland und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht.</p>	<p>Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung in den Bundesländern (u. a. Maschwitz et al., 2018), kann angenommen werden, dass auch die Formen der Verankerung differieren. Zudem könnte aufgrund einer im Verhältnis hohen Anzahl von privaten Hochschulen in den Stadtstaaten (vgl. Daten des statistischen Bundesamts) in diesen Bundesländern häufiger keine Form der Verankerung als in anderen Bundesländern vorzufinden sein, da diese Hochschulen per se auf Weiterbildung ausgerichtet sind (vgl. H5).</p>
<p>H5: Es wird davon ausgegangen, dass zwischen der Trägerschaft und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht.</p>	<p>Private Hochschulen sind per se stärker auf die berufstätigen (zahlungskräftigen) Zielgruppen ausgerichtet als staatliche Hochschulen (Hanft et al., 2016). Entsprechend könnte vermutet werden, dass private Hochschulen als Gesamtorganisation auf weiterbildende Angebote ausgerichtet sind und seltener explizite Verankerungsformen, insbes. zentrale Einrichtungen, aufweisen. Hinzukommt, dass die privaten Hochschulen aufgrund ihres privatwirtschaftlichen Status keine weitere externe Organisationsform benötigen, um handlungsfähig zu sein, da sie per se unternehmerisch handeln können. Hier könnte angenommen werden, dass private Hochschulen weniger Ausgründungen als staatliche Hochschulen aufweisen.</p>
<p>H6: Es wird davon ausgegangen, dass zwischen der Anzahl der Studierenden und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht.</p>	<p>Es kann angenommen werden, dass kleinere Hochschulen (geringere Anzahl an Studierenden) nicht den Bedarf haben, Weiterbildung zentral zu organisieren, da hier die Strukturen flacher und die Anzahl der Studiengänge übersichtlicher sind. So könnten zum Beispiel Hochschulen mit einer höheren Anzahl an Studierenden eher eine zentrale Verankerung aufweisen als Hochschulen mit einer geringeren Anzahl an Studierenden.</p>

4 Forschungsdesign

Um den Forschungsfragen nachzugehen, wird zum einen auf die Daten der den Bund-Länder-Wettbewerb begleitenden Längsschnittstudie mit Erhebungszeiträumen in den Jahren 2012, 2016 und 2018 (vgl. Kapitel 3) zurückgegriffen und zum anderen auf die Ergebnisse einer deutschlandweiten Erhebung zu Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen im Jahr 2020. Während der Längsschnittstudie der Erhebung von 2012 die insgesamt 50 Hochschulen aus der 1. Wettbewerbsrunde zugrunde liegen, erweiterte sich die Untersuchung von 2016 um die an der 2. Wettbewerbsrunde beteiligten Hochschulen auf 97 (um Doppelungen bereinigt). Die gleichen Daten liegen der Erhebung von 2018 zugrunde. Für die Erhebung 2020 erfolgte eine Dokumentenanalyse aller deutschen Hochschulwebseiten nach Mayring (2002), wobei die Verwaltungsfachhochschulen aufgrund ihrer speziellen Ausrichtung nicht berücksichtigt wurden. Es wurde wie folgt vorgegangen:

Zu Beginn wurde, basierend auf den Daten des BMBF¹, eine Liste aller deutschen Hochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) erstellt. Diese listet insgesamt 384 (Fach-)Hochschulen, Universitäten, Kunsthochschulen und pädagogische Hochschulen in privater, öffentlicher oder kirchlicher Trägerschaft. Für die Analyse wurde zunächst auf jeder Hochschulwebseite überprüft, ob berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengänge oder Zertifikatsprogramme angeboten werden. Im zweiten Schritt erfolgte die Analyse der Organisationsstruktur der jeweiligen Hochschule. Anhaltspunkte hierfür boten Organigramme sowie selbstbeschreibende Informationstexte. Zusätzlich wurden folgende Daten (unabhängige Variablen) erhoben:

1. Wettbewerbsrunde (1. WR, 2. WR)
2. Beteiligung am Bund-Länder-Wettbewerb (Beteiligung, keine Beteiligung)
3. Hochschultyp (Universität, Fachhochschule, Kirchliche Hochschule, Pädagogische Hochschule und Kunsthochschule)
4. Bundesland (16 Bundesländer)
5. Trägerschaft (staatlich, privat, kirchlich)
6. Größe der Hochschule (Anzahl der Studierenden)

Zur weiteren Ausdifferenzierung der abhängigen Variablen *Verankerung* wurde auf das entwickelte Schema der Verankerungsformen von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen zurückgegriffen, welches aus den drei Dimensionen (1) intern – extern, (2) zentral – dezentral und (3) administrativ – intermediär – wissenschaftlich abgeleitet wurde (vgl. Kapitel 2). Des Weiteren orientieren sich die Ausprägungen der Variablen an den Ergebnissen der bisherigen Erhebungen (vgl. Kapitel 3). Die folgende Grafik (vgl. Abbildung 3) gibt einen Überblick über die im Rahmen der Erhebung analysierten Ausprägungen der Variablen:

1 <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/Tabelle-2.5.8.xls> (Stand: 8. Januar 2020)

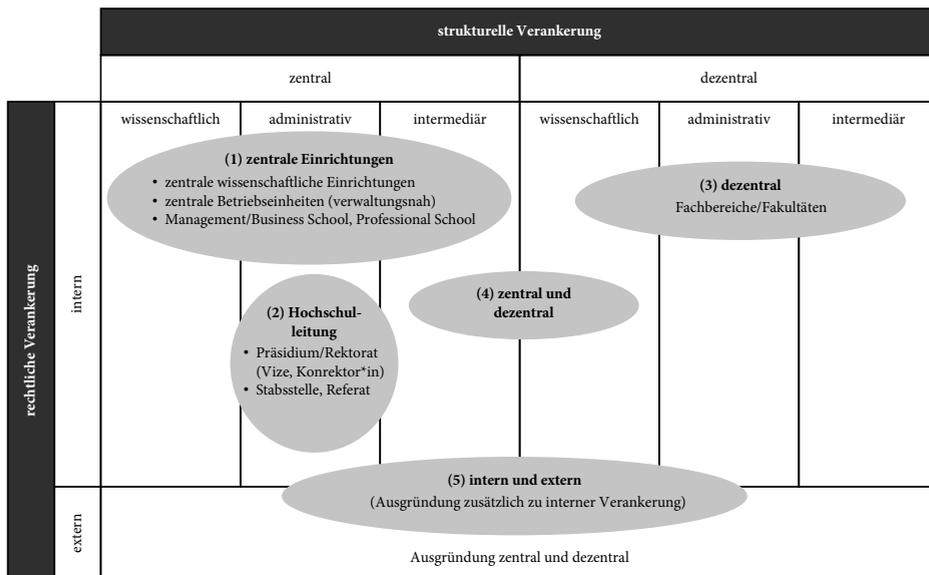


Abbildung 3: Ausprägungen der Verankerungsvariablen in der Erhebung von 2020 (Quelle: eigene Darstellung)

Neben den in Abbildung 3 dargestellten Verankerungsformen (1) zentrale Einrichtung, (2) Hochschulleitung, (3) dezentral, (4) zentral und dezentral und (5) intern und extern (Ausgründung +) wurden die Ausprägungen (6) Sonstige und (7) keine Weiterbildung erhoben. Unter Sonstige wurden alle Hochschulen eingeordnet, die über eine wissenschaftliche Weiterbildung verfügen, bei denen aber auf Basis der Dokumentenanalyse keine eindeutige Zuordnung zu einer der genannten Ausprägungen möglich war.

Des Weiteren wurde auf die Datensätze der vorliegenden Längsschnittstudie im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs zurückgegriffen, um die Entwicklung von 2012 bis 2020 darstellen zu können. Die Ausprägungen der abhängigen Variablen entsprachen hier dem oben genannten Schema.² Als unabhängige Variablen standen hier der Hochschultyp (Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule und Kunsthochschule) und die Wettbewerbsrunde (1. WR, 2. WR) zur Verfügung. Die Trägerschaft und das Bundesland wurden, um die Vergleichbarkeit zu erhöhen, nacherhoben. Nachträglich nicht erfasst werden konnte die Anzahl der Studierenden (Größe der Hochschule), da hier von Schwankungen in den verschiedenen Erhebungszeiträumen auszugehen ist.

Die Auswertung des zusammengeführten Datensatzes, der zusätzlich um die Variable der Erhebungszeiträume ergänzt wurde, erfolgte – den Forschungsfragen folgend – mit der Zielsetzung, zum einen eine deskriptive Beschreibung des

² Hinweis: Die Ausprägung „zentral und dezentral“ wurde für das Jahr 2012 nachkodiert.

Status quo vorzunehmen und zum anderen statistisch relevante Zusammenhänge zwischen der unabhängigen und der abhängigen Variablen und damit mögliche Einflussfaktoren auf die Formen der Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen zu erfassen. Zur differenzierten Analyse der Unterschiede in der organisationalen Verankerung wurden zudem die standardisierten Residuen herangezogen. Felder der Kreuztabellen mit hohen standardisierten Residuen deuten dabei auf eine signifikante Abweichung zwischen den gemessenen und den zu erwartenden Häufigkeiten hin. In der vorliegenden Untersuchung wurde bei einem standardisierten Residuum (≥ 2) von einer signifikanten Abweichung ausgegangen (Bühl, 2018).

5 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

5.1 Entwicklung im Bund-Länder-Wettbewerb (Forschungsfrage 1)

Die bereits im Kapitel zum Stand der Forschung (vgl. Kapitel 3) beschriebenen Tendenzen im Bund-Länder-Wettbewerb setzen sich auch in 2020 fort. Insgesamt sinkt der Anteil der zentralen Verankerung im Bund-Länder-Wettbewerb mit 51,6 Prozent minimal im Vergleich zu den Vorjahren. Der Anteil der Hochschulen, an denen wissenschaftliche Weiterbildung ausschließlich dezentral verankert ist, ist mit 10,3 Prozent gleichbleibend zum Jahr 2018, aber die zentrale und dezentrale Verankerung hat sich mit 13,4 Prozent, verglichen mit 2018, fast verdoppelt (vgl. Tabelle 3). Der Anteil der Hochschulen, welche (zusätzlich) Ausgründungen für die wissenschaftliche Weiterbildung unterhalten, hat sich mit 20,6 Prozent im Vergleich zum Jahr 2018 (19,6 Prozent) kaum verändert. Mit 2,1 Prozent liegen die Hochschulen, die der Kategorie Sonstiges zuzuordnen sind, auf dem niedrigsten Niveau seit 2012. Die nachfolgende Tabelle 3 gibt einen Überblick über die organisationale Verankerung im Bund-Länder-Wettbewerb im Verlauf der Jahre:

Tabelle 3: Ausprägungen der organisationalen Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb im zeitlichen Verlauf (Quelle: eigene Darstellung)

Erhebungsjahr	2012*	2016	2018	2020
N	50	97	97	97
zentral	54 %	58,8 %	54,6 %	51,6 %
dezentral	12 %	12,4 %	10,3 %	10,3 %
zentral + dezentral	6 %	6,2 %	7,2 %	13,4 %
extern (+ intern)	12 %	10,3 %	19,6 %	20,6 %
Sonstiges/unklar	4 %	10,3 %	7,2 %	2,1 %
keine Verankerung (nur als Projekt)	12 %	2,1 %	1 %	2,1 %

*Die Abweichungen zur Tabelle 1 im Jahr 2012 ergeben sich durch die nachkodierte Ausprägung „zentral + dezentral“ sowie die Anpassung der Ausprägung „extern (+ intern)“ (vorher nur „extern“) anhand des vorliegenden Materials von 2012. Hierdurch kommt es insgesamt zu kleineren Verschiebungen. Insbesondere die Ausprägung „Sonstiges/unklar“ fällt mit vier Prozent deutlich geringer aus (vorher 14 Prozent), während sich der Anteil der Hochschulen, die (auch) eine Ausgründung haben, um vier Prozent erhöht hat.

5.2 Status quo der organisationalen Verankerung (Forschungsfrage 2)

Die deskriptive Analyse der Vollerhebung (N = 384) macht auf Folgendes aufmerksam: (1) Mit 19 Prozent weist ein großer Anteil der Hochschulen keine (sichtbaren) Verankerungsstrukturen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auf. (2) Eine zentrale Verankerung liegt bei insgesamt 32 Prozent der Hochschulen vor (davon 23,7 Prozent in zentralen Einrichtungen und 8,3 Prozent im Bereich der Hochschulleitungen). (3) Mit 22,7 Prozent ist der Anteil der Hochschulen, die wissenschaftliche Weiterbildung dezentral in den Fakultäten und Fachbereichen verankert haben, deutlich höher als im Bund-Länder-Wettbewerb. (4) Des Weiteren lässt die Analyse bei 6,3 Prozent der Hochschulen sowohl auf eine zentrale als auch auf eine dezentrale Verankerung schließen. (5) Bei 14,8 Prozent der Hochschulen liegt (zusätzlich) eine Ausgründung vor, die mit Aufgaben der wissenschaftlichen Weiterbildung befasst ist. (6) In lediglich 5,2 Prozent der Fälle ist eine Zuordnung nicht eindeutig möglich (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Ausprägungen der organisationalen Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland (Quelle: eigene Darstellung)

	keine	Einrichtung (zentral)	Hochschul- leitung (zentral)	dezen- tral	Ausgrün- dung Plus (intern und extern)	Sonstige	zentral und dezentral	gesamt
Anzahl (N)	76	92	35	89	56	19	17	384
Prozent	19,0 %	23,7 %	8,3 %	22,7 %	14,8 %	5,2 %	6,3 %	100,0 %

5.3 Einflussfaktoren auf die organisationale Verankerung (Forschungsfrage 3)

Um mögliche Einflussfaktoren auf die organisationale Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung zu identifizieren (Forschungsfrage 3), wurden Zusammenhänge zwischen ausgewählten unabhängigen Variablen und der organisationalen Verankerung für die Jahre 2012, 2016, 2018 und 2020 untersucht (vgl. Tabelle 5): Berücksichtigt wurden als *unabhängige Variablen* die Wettbewerbsrunde (wenn zutreffend) (1), der Hochschultyp (3), das Bundesland (4) und die Trägerschaft (5). Für 2020 wurden darüber hinaus die Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb (2) und die Anzahl der Studierenden (Größe der Hochschulen) (6) in die Analysen einbezogen (vgl. Kapitel 4). Für das Jahr 2020 wurde zwischen einer auf den Bund-Länder-Wettbewerb bezogenen Auswertung (N = 97) und einer deutschlandweiten Auswertung unterschieden (N = 384), um Besonderheiten der Hochschulen des Bund-Länder-Wettbewerbs deutlich machen zu können. Tabelle 5 gibt einen Überblick über den Einfluss der einzelnen Variablen auf die organisationale Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie die Korrelationen und zugehörigen Signifikanzen in den jeweiligen Erhebungen.

Tabelle 5: Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen und der organisationalen Verankerung (Quelle: eigene Darstellung)

	organisationale Verankerung				
	Hochschulen im Bund-Länder-Wettbewerb				Hochschulen insgesamt
	2012 Cramers V (p-Wert) N=50	2016 Cramers V (p-Wert) N=97	2018 Cramers V (p-Wert) N=97	2020 Cramers V (p-Wert) N=97	2020 Cramers V (p-Wert) N=384
(1) Wettbewerbsrunde (WR)	<i>*nur 1. WR</i>	,25 (,398)	,22 (,613)	,24 (,436)	<i>*siehe Spalte links für die Hochschulen im Bund-Länder-Wettbewerb</i>
(2) Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb	<i>*alle HS am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligt</i>	,31*** (,000)			
(3) Hochschultyp	,36 (,389)	,25 (,426)	,19 (,919)	,21 (,785)	,25*** (,000)
(4) Bundesland	,53 (,284)	,38 (,702)	,39 (,580)	,43 (,084)	,25*** (,001)
(5) Trägerschaft	0,44 (0,076)	0,31 (0,097)	0,25 (0,445)	,26 (,365)	,29*** (,000)
(6) Anzahl Studierende	<i>*nicht erhoben</i>	<i>*nicht erhoben</i>	<i>*nicht erhoben</i>	1,0 (,422)	,98 (,392)

Mit Blick auf die in Kapitel 3 gebildeten Hypothesen macht die Auswertung auf Folgendes aufmerksam:

- *Mit Blick auf den Bund-Länder-Wettbewerb* kann für alle betrachteten Jahre kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen den getesteten, unabhängigen Variablen (Wettbewerbsrunde, Hochschultyp, Bundesland, Trägerschaft) und der organisationalen Verankerung festgestellt werden. Somit können die im Kapitel 3 aufgestellte Hypothese, dass zwischen der Wettbewerbsrunde und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht (H₁) sowie die Hypothesen H₃ bis H₅ für die am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen nicht bestätigt werden.
- Für die *deutschlandweite Erhebung* lassen sich mehrere Zusammenhänge nachweisen: Im Jahr 2020 bestehen statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen einer Vielzahl der getesteten unabhängigen Variablen (Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb, Hochschultyp, Bundesland und Trägerschaft) und

der organisationalen Verankerung. Die Werte von Cramers V weisen dabei auf eine kleinere ($\geq 0,1$) bis mittlere Effektstärke ($\geq 0,3$) hin. Die Hypothesen H_2 bis H_5 (vgl. Kapitel 3) können somit für die deutschlandweite Erhebung bestätigt werden, die Ergebnisse werden untenstehend näher erläutert.

- Für das Jahr 2020 lässt sich für die Variable *Anzahl der Studierenden* kein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der organisationalen Verankerung erkennen. Dieser Befund gilt auch dann, wenn bei der Anzahl der Studierenden – aufgrund des metrischen Skalenniveaus – nicht Cramers V , sondern der Eta-Koeffizient berechnet wird. Ungeachtet dessen ist der sehr hohe Korrelationskoeffizient bei der Anzahl der Studierenden auffällig, was auf einen engen Zusammenhang zwischen Studierendenzahl und organisationaler Verankerung hindeutet. Legt man dies zugrunde, verfügen Hochschulen, die keine Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung aufweisen, im Durchschnitt eher über niedrige Studierendenzahlen ($M = 1452,67$), während Hochschulen, die über eine zentrale Einrichtung oder eine (zusätzliche) Ausgründung verfügen, im Durchschnitt eher hohe Studierendenzahlen haben ($M = 10513,31$ bzw. $M = 11536,72$). Angesichts der Ergebnisse der Signifikanzprüfung bleibt es jedoch dabei, dass die Hypothese, dass zwischen der Anzahl der Studierenden und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht (H_6), nicht bestätigt werden kann.

Die signifikanten Korrelationen aus der Erhebung 2020 (Hochschulen insgesamt) werden im Folgenden näher erläutert und in Bezug zu den in Kapitel 3 aufgestellten Hypothesen gesetzt (H_2 bis H_5). Zusätzlich wird anhand der standardisierten Residuen differenzierter geprüft, auf welche Ausprägungen die Unterschiede in der organisationalen Verankerung zurückzuführen sind.

H2: Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb

Vergleicht man die Ausprägungen der organisationalen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen, die am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligt waren, mit denen, die nicht am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligt waren, so zeigt sich: In 2020 bestehen mittlere Effektstärken zwischen der Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb und der Ausprägung der organisationalen Verankerung ($V = 0,31$, $p = 0,000$). Vereinfacht formuliert, ist die organisationale Verankerung bei den am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen höher. Dafür gibt es drei Belege: Erstens, unter den Hochschulen, die nicht am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligt waren, ist der Anteil derjenigen, der keine wissenschaftliche Weiterbildung aufweist, mehr als zehn Mal so hoch wie bei den am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen (außerhalb: 24,7 Prozent vs. innerhalb: 2,1 Prozent; vgl. Tabelle 6). Zweitens ist der Anteil der Hochschulen, der die wissenschaftliche Weiterbildung dezentral verankert hat,

außerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs mehr als doppelt so hoch wie bei den am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen (außerhalb: 26,8 Prozent vs. innerhalb: 10,3 Prozent). Drittens besteht bei den Hochschulen, die nicht am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligt waren, deutlich seltener eine zentrale Verankerung (zentrale Einrichtungen und Hochschulleitung) als bei den am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen (außerhalb: 25,4 Prozent vs. innerhalb: 51,6 Prozent). Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass zentrale Einrichtungen in Hochschulen, die nicht am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligt waren, deutlich seltener vorkommen (vgl. Tabelle 6). Zusammenfassend betrachtet, kann die Hypothese, dass zwischen der Beteiligung am Bund-Länder-Wettbewerb und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht (H₂), somit bestätigt werden.

Tabelle 6: Kreuztabelle – Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb und organisationale Verankerung (Quelle: eigene Darstellung)

Beteiligung am Bund-Länder-Wettbewerb	keine	Einrichtung (zentral)	Hochschulleitung (zentral)	dezentral	Ausgründung Plus (intern und extern)	Sonstige	zentral und dezentral	gesamt
keine Beteiligung	71,00 24,74 % 2,23	49,00 17,07 % -2,31	24,00 8,36 % ,02	77,00 26,83 % 1,49	37,00 12,89 % -,86	18,00 6,27 % ,79	11,00 3,83 % -1,64	287,00 100,00 % ,00
Beteiligung	2,00 2,06 % -3,83	42,00 43,30 % 3,97	8,00 8,25 % -,03	10,00 10,31 % -2,55	20,00 20,62 % 1,48	2,00 2,06 % -1,36	13,00 13,40 % 2,82	97,00 100,00 % ,00
gesamt	73,00 19,01 %	91,00 23,70 %	32,00 8,33 %	87,00 22,66 %	57,00 14,84 %	20,00 5,21 %	24,00 6,25 %	384,00 100,00 %

H3: Hochschultyp

Der Hochschultyp weist kleinere Effektstärken hinsichtlich der organisationalen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung auf ($V = 0,25$, $p = 0,000$). Vergleicht man die verschiedenen Hochschultypen, dann kristallisiert sich Folgendes heraus (vgl. Tabelle 7): (1) Die Universitäten geben vergleichsweise selten an, keine Verankerung zu haben (7,8 Prozent) und verfügen relativ häufig über eine Ausgründung (23,3 Prozent). (2) Die Theologischen Hochschulen haben demgegenüber relativ häufig keine organisationale Verankerung (43,8 Prozent) oder eine sonstige Verankerung (18,8 Prozent). (3) Die Pädagogischen Hochschulen besitzen überdurchschnittlich oft eine zentrale Verankerung (66,7 Prozent). (4) Die Kunsthochschulen weisen mehrere Besonderheiten auf: Sie geben zum einen vergleichsweise häufig an, keine Verankerung der wissenschaftlichen Wei-

terbildung (46,2 Prozent) oder aber eine Verankerung bei der Hochschulleitung zu haben (19,2 Prozent). Sie äußern zum anderen aber seltener, über eine zentrale Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verfügen (1,9 Prozent). Zusammenfassend betrachtet, kann die Hypothese, *dass zwischen dem Hochschultyp und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht* (H₃), somit bestätigt werden, auch wenn der Zusammenhang gering ist.

Tabelle 7: Kreuztabelle – Hochschultyp und organisationale Verankerung (Quelle: eigene Darstellung)

Hochschultyp	keine	Einrichtung (zentral)	Hochschulleitung (zentral)	dezentral	Ausgründung Plus (intern und extern)	Sonstige	zentral und dezentral	gesamt
Universität	8,00 7,77 % -2,62	28,00 27,18 % ,73	7,00 6,80 % -,54	18,00 17,48 % -1,10	24,00 23,30 % 2,23	7,00 6,80 % ,71	11,00 10,68 % 1,80	103,00 100,00 % ,00
allg. Fachhochschule	34,00 16,43 % -,85	56,00 27,05 % ,99	15,00 7,25 % -,54	52,00 25,12 % ,74	27,00 13,04 % -,67	10,00 4,83 % -,24	13,00 6,28 % ,02	207,00 100,00 % ,00
Theologische Hochschule	7,00 43,75 % 2,27	2,00 12,50 % -,92	,00 ,00 % -1,15	3,00 18,75 % -,33	1,00 6,25 % -,89	3,00 18,75 % 2,37	,00 ,00 % -1,00	16,00 100,00 % ,00
Pädagogische Hochschulen	,00 ,00 % -1,07	4,00 66,67 % 2,16	,00 ,00 % -,71	,00 ,00 % -1,17	2,00 33,33 % 1,18	,00 ,00 % -,56	,00 ,00 % -,61	6,00 100,00 % ,00
Kunsthochschulen	24,00 46,15 % 4,49	1,00 1,92 % -3,23	10,00 19,23 % 2,72	14,00 26,92 % ,65	3,00 5,77 % -1,70	,00 ,00 % -1,65	,00 ,00 % -1,80	52,00 100,00 % ,00
Gesamt	73,00 19,01 %	91,00 23,70 %	32,00 8,33 %	87,00 22,66 %	57,00 14,84 %	20,00 5,21 %	24,00 6,25 %	384,00 100,00 %

H4: Bundesland

Auch das Bundesland hat – den Untersuchungsbefunden zufolge – einen Effekt auf die organisationale Verankerung ($V = 0,25$, $p = 0,001$), wenngleich der Effekt eher gering ausfällt (vgl. Tabelle 8). Für den Einfluss des Bundeslandes auf die wissenschaftliche Weiterbildung sind die folgenden vier besonders markante Beispiele: (1) In Berlin gibt es relativ häufig keine organisationale Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung (43,6 Prozent), dafür aber vergleichsweise oft eine zentrale Verankerung auf Ebene der Hochschulleitung (18 Prozent). (2) In

Bayern existiert überdurchschnittlich oft eine zentrale Einrichtung (50 Prozent) und dafür keine Ausgründung (0 Prozent). (3) In Sachsen-Anhalt ist die wissenschaftliche Weiterbildung überdurchschnittlich häufig bei der Hochschulleitung zentral angesiedelt (33,3 Prozent). (4) Im Gegensatz dazu besteht in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz mit jeweils knapp einem Viertel der Hochschulen überdurchschnittlich häufig eine dezentrale und zentrale Verankerung. Zusammenfassend betrachtet, kann die Hypothese, *dass zwischen dem Bundesland und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht* (H4), somit für die deutschlandweite Auswertung bestätigt werden, auch wenn der Zusammenhang hier im Vergleich eher gering erscheint (vgl. Tabelle 5) und Unterschiede nur bei einzelnen Ausprägungen der organisationalen Verankerung sowie einzelnen Bundesländern deutlich werden (vgl. Residuen in Tabelle 8).

Tabelle 8: Kreuztabelle – Bundesland und organisationale Verankerung (Quelle: eigene Darstellung)

Bundesland	keine	Einrichtung (zentral)	Hochschul- leitung (zentral)	dezen- tral	Ausgrün- dung Plus (intern und extern)	Sons- tige	zentral und dezen- tral	gesamt
Baden- Württem- berg	12,00	19,00	4,00	13,00	13,00	2,00	1,00	64,00
	18,75 %	29,69 %	6,25 %	20,31 %	20,31 %	3,13 %	1,56 %	100,00 %
	-,05	,98	-,58	-,39	1,14	-,73	-1,50	,00
Bayern	5,00	23,00	2,00	12,00	,00	4,00	,00	46,00
	10,87 %	50,00 %	4,35 %	26,09 %	,00 %	8,70 %	,00 %	100,00 %
	-1,27	3,66	-,94	,49	-2,61	1,04	-1,70	,00
Berlin	17,00	5,00	7,00	4,00	4,00	,00	2,00	39,00
	43,59 %	12,82 %	17,95 %	10,26 %	10,26 %	,00 %	5,13 %	100,00 %
	3,52	-1,40	2,08	-1,63	-,74	-1,43	-,28	,00
Branden- burg	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	,00	1,00	12,00
	16,67 %	16,67 %	16,67 %	16,67 %	25,00 %	,00 %	8,33 %	100,00 %
	-,19	-,50	1,00	-,44	,91	-,79	,29	,00
Bremen	1,00	1,00	,00	,00	1,00	2,00	1,00	6,00
	16,67 %	16,67 %	,00 %	,00 %	16,67 %	33,33 %	16,67 %	100,00 %
	-,13	-,35	-,71	-1,17	,12	3,02	1,02	,00
Hamburg	4,00	3,00	,00	5,00	4,00	1,00	,00	17,00
	23,53 %	17,65 %	,00 %	29,41 %	23,53 %	5,88 %	,00 %	100,00 %
	,43	-,51	-1,19	,59	,93	,12	-1,03	,00

Bundesland	keine	Einrichtung (zentral)	Hochschul- leitung (zentral)	dezen- tral	Ausgrün- dung Plus (intern und extern)	Sons- tige	zentral und dezen- tral	gesamt
Hessen	5,00	4,00	4,00	8,00	4,00	2,00	3,00	30,00
	16,67 %	13,33 %	13,33 %	26,67 %	13,33 %	6,67 %	10,00 %	100,00 %
	-,29	-1,17	,95	,46	-,21	,35	,82	,00
Mecklen- burg-Vor- pommern	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	,00	,00	6,00
	16,67 %	16,67 %	16,67 %	33,33 %	16,67 %	,00 %	,00 %	100,00 %
	-,13	-,35	,71	,55	,12	-,56	-,61	,00
Nieder- sachsen	3,00	6,00	1,00	6,00	3,00	2,00	6,00	27,00
	11,11 %	22,22 %	3,70 %	22,22 %	11,11 %	7,41 %	22,22 %	100,00 %
	-,94	-,16	-,83	-,05	-,50	,50	3,32	,00
Nordrhein- Westfalen	12,00	12,00	2,00	18,00	11,00	4,00	4,00	63,00
	19,05 %	19,05 %	3,17 %	28,57 %	17,46 %	6,35 %	6,35 %	100,00 %
	,01	-,76	-1,42	,99	,54	,40	,03	,00
Rheinland- Pfalz	3,00	6,00	,00	3,00	1,00	,00	4,00	17,00
	17,65 %	35,29 %	,00 %	17,65 %	5,88 %	,00 %	23,53 %	100,00 %
	-,13	,98	-1,19	-,43	-,96	-,94	2,85	,00
Saarland	,00	1,00	1,00	1,00	2,00	,00	,00	5,00
	,00 %	20,00 %	20,00 %	20,00 %	40,00 %	,00 %	,00 %	100,00 %
	-,97	-,17	,90	-,12	1,46	-,51	-,56	,00
Sachsen	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	2,00	1,00	20,00
	15,00 %	10,00 %	20,00 %	20,00 %	20,00 %	10,00 %	5,00 %	100,00 %
	-,41	-1,26	1,81	-,25	,60	,94	-,22	,00
Sachsen- Anhalt	2,00	2,00	3,00	,00	1,00	,00	1,00	9,00
	22,22 %	22,22 %	33,33 %	,00 %	11,11 %	,00 %	11,11 %	100,00 %
	,22	-,09	2,60	-1,43	-,29	-,68	,58	,00
Schleswig- Holstein	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	,00	11,00
	18,18 %	18,18 %	9,09 %	27,27 %	18,18 %	9,09 %	,00 %	100,00 %
	-,06	-,38	,09	,32	,29	,56	-,83	,00
Thüringen	1,00	2,00	,00	6,00	3,00	,00	,00	12,00
	8,33 %	16,67 %	,00 %	50,00 %	25,00 %	,00 %	,00 %	100,00 %
	-,85	-,50	-1,00	1,99	,91	-,79	-,87	,00
Gesamt	73,00	91,00	32,00	87,00	57,00	20,00	24,00	384,00
	19,01 %	23,70 %	8,33 %	22,66 %	14,84 %	5,21 %	6,25 %	100,00 %

H5: Trägerschaft

Die Trägerschaft der Hochschulen hat einen nachweisbaren Effekt auf die organisationale Verankerung ($V = ,29$, $p = 0,000$), der insgesamt betrachtet ebenfalls eher gering ist (vgl. Tabelle 9). Folgende Besonderheiten fallen hinsichtlich der Trägerschaft auf: (1) Staatliche Hochschulen weisen vergleichsweise häufig eine zentrale Einrichtung auf (30,9 Prozent). (2) Private Hochschulen haben die wissenschaftliche Weiterbildung demgegenüber deutlich seltener an einer zentralen Einrichtung (6,6 Prozent) und dafür erkennbar häufiger dezentral verankert (37,7 Prozent). (3) An Kirchlichen Hochschulen gibt es mit 14,3 Prozent überdurchschnittlich häufig eine besondere sonstige Verankerungsform. Zusammenfassend betrachtet, kann die Hypothese, *dass zwischen der Trägerschaft und der organisationalen Verankerung ein Zusammenhang besteht* (H5), also bestätigt werden, auch wenn der Zusammenhang ebenfalls eher gering ist.

Tabelle 9: Kreuztabelle – Trägerschaft und organisationale Verankerung (Quelle: eigene Darstellung)

Trägerschaft	keine	Einrichtung (zentral)	Hochschulleitung (zentral)	dezentral	Ausgründung Plus (intern und extern)	Sonstige	zentral und dezentral	gesamt
staatlich	35,00	75,00	19,00	42,00	43,00	7,00	22,00	243,00
	14,40 %	30,86 %	7,82 %	17,28 %	17,70 %	2,88 %	9,05 %	100,00 %
	-1,65	2,29	-,28	-1,76	1,15	-1,59	1,75	,00
privat	28,00	7,00	9,00	40,00	12,00	8,00	2,00	106,00
	26,42 %	6,60 %	8,49 %	37,74 %	11,32 %	7,55 %	1,89 %	100,00 %
	1,75	-3,62	,06	3,26	-,94	1,06	-1,80	,00
kirchlich	10,00	9,00	4,00	5,00	2,00	5,00	,00	35,00
	28,57 %	25,71 %	11,43 %	14,29 %	5,71 %	14,29 %	,00 %	100,00 %
	1,30	,25	,63	-1,04	-1,40	2,35	-1,48	,00
Gesamt	73,00	91,00	32,00	87,00	57,00	20,00	24,00	384,00
	19,01 %	23,70 %	8,33 %	22,66 %	14,84 %	5,21 %	6,25 %	100,00 %

6 Interpretation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Forschungsfrage 1: Haben sich die Formen der organisationalen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Laufe des Bund-Länder-Wettbewerbs bei den beteiligten Hochschulen verändert?

Mit Blick auf die zeitliche Entwicklung der am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen lässt sich insgesamt eine Fortsetzung der in den vorhergehenden Jahren beobachteten Entwicklung feststellen. So kommt es zu einer minimalen Abnahme der zentralen Verankerung, sie bleibt aber mit über der Hälfte aller Hochschulen die dominierende Form der Verankerung. Auch die Anzahl der Ausgründungen, die seit 2018 mit knapp 20 Prozent auf einem sehr hohen Niveau ist, steigt in 2020 nochmals, wenn auch marginal, an. Ein deutlicherer Anstieg ist bei einer Verankerung, die sowohl dezentral als auch zentral stattfindet, zu erkennen. Dies scheint insbesondere auf eine insgesamt klarere Struktur bzw. Außendarstellung zurückzugehen, denn die Fälle, die nicht eindeutig zuordenbar waren, sind in der Erhebung 2020 weiter gesunken. Auch die Anzahl der Hochschulen, die über das Projekt hinaus keine Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung aufweisen, bleibt mit rund zwei Prozent sehr gering (eine Hochschule mehr als im Jahr 2018). Insgesamt können die Befunde dahingehend interpretiert werden, dass die am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen in den vergangenen Jahren für ihre jeweilige Situation und die vorherrschenden Rahmenbedingungen passende Strukturen gefunden haben. Wie sich diese in den kommenden Jahren weiterentwickeln, ist für die am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen, aber auch für die Hochschulen darüber hinaus (vgl. Forschungsfrage 2), spannend zu beobachten.

Forschungsfrage 2: Welche Formen der organisationalen Verankerung bestehen aktuell an Hochschulen in Deutschland, und gibt es Unterschiede im Vergleich zu den am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen?

Mit Blick auf die zweite Forschungsfrage zeigt sich, dass immerhin knapp ein Fünftel der Hochschulen in Deutschland bislang keine (sichtbaren) Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung aufweist. Hinzu kommt, dass im Vergleich zu den Hochschulen im Bund-Länder-Wettbewerb (vgl. auch H2: Teilnahme am Bund-Länder-Wettbewerb) bei einem Viertel der Hochschulen wissenschaftliche Weiterbildung vermehrt dezentral in den Fakultäten und Fachbereichen verankert ist, während (zusätzliche) Ausgründungen weniger vertreten sind. Die Ergebnisse der Analysen zeigen somit, dass die Hochschulen, die sich am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligt haben, im Vergleich zur Grundgesamtheit

1. zu einer zentralen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung tendieren,

2. vermehrt Ausgründungen einsetzen, um die Weiterbildung an ihren Hochschulen zu organisieren und
3. insgesamt eine höhere Beschäftigung mit dem Thema aufweisen, was sich in den zu 98 Prozent vorhandenen Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung widerspiegelt.

Eine mögliche Interpretation dieser statistisch relevanten Unterschiede zur Grundgesamtheit kann zum einen auf die Bestrebung der Akteur*innen des Bund-Länder-Wettbewerbs zurückgeführt werden, die Weiterbildung an ihren Hochschulen als Kernaufgabe zu stärken. Dabei ist allerdings auch zu berücksichtigen, dass im Bund-Länder-Wettbewerb vermutlich vor allem weiterbildungsauffine Hochschulen bzw. zumindest weiterbildungsinteressierte Hochschulen beteiligt sind. Zum anderen kann die erhöhte Anzahl der Ausgründungen bzw. die Nutzung von Ausgründungen für die wissenschaftliche Weiterbildung als ein Indikator für die schwierigen Rahmenbedingungen an den Hochschulen gedeutet werden. Fragen der Trennungsrechnung und damit verbunden die Einordnung weiterbildender Angebote in wirtschaftliche oder auch nicht wirtschaftliche Tätigkeiten (Maschwitz, Schmitt, Hebisch & Bauhofer, 2017) sowie Herausforderungen bei der Personaleinstellung (Be- und Entfristung) und die zum Teil restriktive Auslegung in der Verwaltung können ein Ausweichen in (zusätzliche) außerhochschulische Strukturen notwendig bzw. zumindest attraktiv machen (Maschwitz et al., 2018).

Forschungsfrage 3: Welche Faktoren haben Einfluss auf die gewählte Form der Verankerung, und zeigen sich bei den am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen Unterschiede zwischen den Wettbewerbsrunden?

Ein Blick auf die am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen zeigt, dass die Wettbewerbsrunde und auch der Hochschultyp in keinem signifikanten Zusammenhang mit der organisationalen Verankerung der am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen stehen. Auch die Trägerschaft und das Bundesland zeigen keinen signifikanten Zusammenhang zur organisationalen Verankerung auf. Dies könnte dahingehend gedeutet werden, dass die Hochschulen im Bund-Länder-Wettbewerb ein weitestgehend homogenes Bild mit Blick auf die gewählten Formen der organisationalen Verankerung entwickelt haben. Auch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Bundesländern scheinen keinen Einfluss auf die gewählten Formen der organisationalen Verankerung zu nehmen.

Die Vollerhebung zeigt hingegen, dass der Hochschultyp, die Trägerschaft (staatliche Hochschulen mit dem höchsten Anteil an ausgewiesenen Weiterbildungsstrukturen) und die Bundesländer einen statistisch relevanten Einfluss auf die organisationale Verankerung haben. Die Vermutung, dass an Fachhochschulen die organisationale Verankerung signifikant häufiger in zentraler Form

vorliegt als an Universitäten (H3: *Hochschultyp*), konnte jedoch nicht bestätigt werden. Es wird aber deutlich, dass insbesondere Universitäten zusätzlich Ausgründungen einrichten, um wissenschaftliche Weiterbildung zu organisieren. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Fachhochschulen aufgrund ihrer deutlicheren Nähe zur Praxis (und zur Lehre) wissenschaftliche Weiterbildung eher als eine ihrer Kernaufgaben begreifen und diese in den Hochschulstrukturen ermöglichen, während Universitäten ihren Schwerpunkt vor allem in der Forschung sehen und in den internen Strukturen weniger flexibel auf die besonderen Anforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung reagieren (können). Die Vermutung, dass an Kunsthochschulen und Kirchlichen Hochschulen der Anteil der Hochschulen, die keine Strukturen der Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung aufweisen, höher ist als an Universitäten und Fachhochschulen, konnte bestätigt werden. Mit Blick auf die *Bundesländer* (H4) ist auffallend, dass in Berlin über 40 Prozent der Hochschulen keine Form der Verankerung aufweisen. Dies könnte die Annahme, dass es in den Stadtstaaten mehr private Hochschulen und damit zum einen sehr kleine (vgl. auch H6) und zum anderen auf eine berufstätige Zielgruppe ausgerichtete Hochschulen gibt, unterstützen. Dies korrespondiert auch mit dem Ergebnis, dass private Hochschulen seltener zentrale Einrichtungen aufweisen (H5: *Trägerschaft*) und sie – so zumindest eine mögliche Interpretation – als Gesamtorganisation auf weiterbildende Angebote ausgerichtet sind, weshalb eine dezentrale Verankerung überwiegt. Auffallend ist jedoch, dass die Annahme, dass private Hochschulen aufgrund ihres privatwirtschaftlichen Status keine weitere externe Organisationsform benötigen, da sie per se unternehmerisch handeln können, sich nicht bestätigt hat. So weisen private Hochschule zwar weniger Ausgründungen als staatliche Hochschulen auf, dennoch hat den Ergebnissen zufolge immer noch jede zehnte private Hochschule eine Ausgründung (Tochterfirma).

7 Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über den Status quo der organisationalen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung, wobei zwischen der Entwicklung im Bund-Länder-Wettbewerb einerseits und in Deutschland insgesamt andererseits unterschieden wird. Darüber hinaus ermöglicht der Beitrag einen differenzierten Einblick in diejenigen Faktoren, welche die Form der organisationalen Verankerung beeinflussen. Schließlich ermöglicht das gewählte methodische Vorgehen einen umfassenden Blick auf die Hochschullandschaft und bietet damit seit der Länderstudie von Faulstich et al. (2007) erstmals wieder empirische Daten zur organisationalen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland. Als zentrale Erkenntnisse des Beitrags können festgehalten werden:

1. Die am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen setzen die Tendenzen der vergangenen Jahre auch in 2020 fort und geben ein homogenes

Bild hinsichtlich der gewählten Formen der organisationalen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung ab. Weder die Wettbewerbsrunde, der Hochschultyp, das Bundesland noch die Trägerschaft haben einen Einfluss auf die gewählte Form.

2. Die nicht am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligten Hochschulen unterscheiden sich signifikant von denjenigen, die am Bund-Länder-Wettbewerb beteiligt waren. Insbesondere ist die Anzahl der Hochschulen, die keine explizite Form der organisationalen Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung aufweisen, außerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs mit fast einem Viertel deutlich höher.
3. Betrachtet man alle Hochschulen in Deutschland, wird ein Einfluss des Hochschultyps, des Bundeslandes und der Trägerschaft auf die organisationale Verankerung erkennbar. Darüber hinaus scheint auch die Größe der Hochschule von Relevanz, auch wenn hier keine signifikante Korrelation zur organisationalen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung nachgewiesen werden konnte.

Einschränkend ist auf Folgendes hinzuweisen: Aufgrund des methodischen Vorgehens (Dokumentenanalysen von Hochschulwebseiten) sind partiell Fehler³ bei der Interpretation der Angaben sowie der vorgenommenen Kodierung möglich, was bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen ist. Für die Zukunft wäre daher ein Abgleich der Daten mit einer Befragung (Selbstauskunft) aller Hochschulen in Deutschland von Interesse, da hierüber nicht nur die Ergebnisse geschärft, sondern auch Erkenntnisse über die Außendarstellung von Hochschulen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung abgeleitet werden könnten.

Literatur

- Bade-Becker, Ursula (2017). Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Beate Hörr & Wolfgang Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv. Abgerufen von <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Bühl, Achim (2018). *SPSS: Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25*. München: Pearson Studium.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2011). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zum Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-625.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2013). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur zweiten Wettbe-*

3 Sollten solche auffallen, freuen sich die Autor*innen über entsprechende Rückmeldungen.

- werbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-877.html>
- Deutsche Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium e. V. [DGWF] (2015). *Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen*. DGWF-Empfehlungen. Beschlossen am 16./17.07.2015 in Oestrich-Winkel. Abgerufen von https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf
- Faulstich, Peter; Graeßner, Gernot; Bade-Becker, Ursula & Gorys, Bianca (2007). Länderstudie Deutschland. In Anke Hanft & Michaela Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 84–188). Abgerufen von <http://edoko1.tib.uni-hannover.de/edoks/eo1fbo7/540307149.pdf>
- Feld, Timm & Südekum, Melanie (2019). Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In Wolfgang Seitter & Timm Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 19–33). Wiesbaden: Springer VS.
- Graeßner, Gernot; Bade-Becker, Ursula & Gorys, Bianca (2009). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 543–555). Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin; Kretschmer, Stefanie; Maschwitz, Annika & Stöter, Joachim (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140233>
- Jütte, Wolfgang & Bade-Becker, Ursula (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 821–836). Wiesbaden: Springer VS.
- Maschwitz, Annika; Lermen, Markus; Johannsen, Maximilian & Brinkmann, Katrin (Hrsg.). (2018). *Organisationale Verankerung und Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-161003>
- Maschwitz, Annika; Schmitt, Miriam; Hebisch, Regina & Bauhofer, Christine (Hrsg.). (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148917>
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2018). *Projektfortschrittsanalyse 2017: Befragungsergebnisse aus der 1. und 2. Wettbewerbsrunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157098>
- Renz, Michael; Ries, Johannes & Vierzigmann, Gabriele (2019). Organisationsstrukturen und Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen. Ergebnisse einer Befragung bayerischer Hochschulen. *ZHWB Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 12–21. Abgerufen von <https://doi.org/10.4119/zhwb-1069>
- Schulze, Mandy (2019). Fachhochschulen und wissenschaftliche Weiterbildung: Fachliche Differenzierung und berufliche Qualifizierung. In Maria Kondratjuk & Philipp Poh-

- lenz (Hrsg.), *Die Organisation von Hochschulen in Theorie und Praxis: Forschungen zur Reform des Wissenschaftsbetriebes* (S. 117–134). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Stöter, Joachim; Brinkmann, Katrin & Maschwitz, Annika (2013). Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Verankerung an Hochschulen. In Helmut Vogt (Hrsg.), *Hochschule und Weiterbildung. DGWF Jahrestagung 2012. Wächst zusammen, was zusammen gehört?* (S. 53–58). Bielefeld: DGWF.
- Stöter, Joachim & Maschwitz, Annika (2017). Organisatorische Verankerung. Bestand über Förderung hinaus – Nachhaltige Verankerung von wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In Marlen Arnold, Jutta Haubenreich, Roman Götter, Heinke Röbbken, & Olaf Zawacki-Richter (Hrsg.), *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich* (S. 329–337). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-156536>

Kooperation und Konkurrenz in Verbundprojekten

1 Einleitung

Kooperationen sind seit vielen Jahrzehnten ein zentrales Thema in Forschung, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung werden Kooperationen auch zwischen Einrichtungen eingegangen, die auf einem durch Wettbewerb geprägten Markt in Konkurrenz zueinander stehen. Die Entscheidung, miteinander oder mit weiteren Akteuren zu kooperieren, wird dabei aus unterschiedlichen Gründen, wie z.B. wettbewerbsähnlichen Förderstrategien und/oder Mittelkürzungen (u.a. Nickelsen & Krämer, 2016; Reiss & Neumann, 2012) getroffen. Übereinstimmend dazu arbeiteten auch im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ in zwei Wettbewerbsrunden 24 Projekte kooperativ in Verbundprojekten mit insgesamt 84 Teilprojekten zusammen. Konkurrenz war dabei von Beginn an ein Merkmal: Zum einen handelt es sich um eine kompetitive Ausschreibung, die per se eine Konkurrenz unter den sich bewerbenden Hochschulen beinhaltet (Wettbewerb). Zum anderen mussten einzelne Hochschulen bei der Antragstellung entscheiden, ob sie einen inhaltlichen und/oder auch regionalen Verbund (mit Konkurrent*innen) eingehen oder sich durch voneinander unabhängige Anträge in ein Konkurrenzverhältnis zueinander begeben sollten. Dabei kann Konkurrenz zu einer hohen Leistungsfähigkeit führen, Kooperation aber auch bei einer entsprechenden Zusammenarbeit zu Synergieeffekten beitragen (Weise, 1997). Es scheint insofern sowohl Gründe für eine Kooperation als auch für Konkurrenz zu geben, die allerdings in (Verbund-)Projekten bislang empirisch kaum betrachtet wurden.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag der Kooperation und der Konkurrenz in Verbundprojekten des Bund-Länder-Wettbewerbs und geht aus Perspektive der Spieltheorie sowie der Mechanismus-Design-Theorie den folgenden zwei Fragen nach:

1. Welche Bedeutung kommt Kooperations- und Konkurrenzverhältnissen in Verbundprojekten des Bund-Länder-Wettbewerbs zu und welche Strategien resultieren daraus?
2. Welche Regeln und Mechanismen beeinflussen die Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse in Verbundprojekten?

Zur Beantwortung der Fragen werden in diesem Beitrag qualitative Daten, die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs erhoben worden sind, herangezogen. Nach der Klärung zentraler Begriffe (Kapitel 2) werden die theoretische Grundla-

ge – Spieltheorie und Mechanismus-Design-Theorie – erläutert (Kapitel 3) sowie die Forschungsfragen und das Forschungsdesign skizziert (Kapitel 4). Daran anschließend werden die Ergebnisse der qualitativen Studie dargestellt (Kapitel 5), interpretiert und diskutiert (Kapitel 6). Abgeschlossen wird der Beitrag mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick (Kapitel 7).

2 Klärung zentraler Begriffe

Nachfolgend werden die für den Beitrag relevanten zentralen Begriffe Kooperation, Konkurrenz und Koopkurrenz sowie Verbundprojekte näher erläutert.

2.1 Kooperation, Konkurrenz und Koopkurrenz

In der Literatur besteht keine Einigkeit darüber, was unter Kooperation und Konkurrenz zu verstehen ist, vielmehr liegen zu beiden Begriffen verschiedene disziplinäre Diskurse und keine einheitliche Definition vor. Unter *Kooperation* (lat. cooperare = zusammenarbeiten) kann – stark vereinfacht betrachtet – eine Beziehung verstanden werden, in der mindestens zwei Akteure oder Institutionen zusammenarbeiten oder sich gegenseitig unterstützen (Weise, 1997; vgl. auch Laudel, 1999). Sie kommen dann zustande, wenn die beteiligten Akteure annehmen, dass sich aus der Kooperation entsprechende Vorteile ergeben, für die sie zulassen, dass sich ihre Autonomie verringert (Weise, 1997; vgl. auch Maschwitz, 2014).

„Kooperation meint die wechselseitige Hilfe oder den Tausch von Gütern derart, daß [sic!] ein Mehrgewinn realisiert und auf die beiden Individuen (oder beide Gruppen) aufgeteilt werden kann. Ein derartiger Mehrgewinn kann sich dadurch ergeben, daß [sic!] Arbeitsteilungs- und Spezialisierungsgewinne bei der Produktion und Gütern und bei deren Tausch entstehen.“ (Weise, 1997, S. 2)

Unter *Konkurrenz* (lat. concurrere = zusammenlaufen) wird eine Beziehung verstanden, in welcher ein Akteur gegenüber einem anderen einen Vorteil erzielen möchte. Synonym werden zum Teil auch die Begriffe Wettbewerb, Streit oder Kampf verwendet (Weise, 1997).

„Konkurrenz meint den Wettbewerb oder Kampf um eine knappe Ressource derart, daß [sic!] eine Mehrnutzung der knappen Ressource durch ein Individuum (oder eine Gruppe) eine Mindernutzung dieser knappen Ressource durch ein anderes Individuum (oder eine andere Gruppe) bedeutet. Eine derart knappe Ressource kann Nahrung, Raum, Zeit, aber auch die kaufkräftige Nachfrage sein.“ (ebd., S. 2).

Mickler (2013) ist darüber hinaus der Frage nachgegangen, „welche Konkurrenz- anlässe sich in institutionalisierten Kooperationsformen unter einem Dach zeigen und welche Umgangsformen sich mit diesen rekonstruieren lassen“ (ebd., S. 111). In Anlehnung an Reutter (1996) zeigt die Autorin auf, dass Kooperation und

Konkurrenz wie siamesische Zwillinge immer gemeinsam auftreten. Diese Annahme stärkt die Autorin durch einen Blick in die Netzwerkforschung, hier beschreibt sie in Bezug auf Jütte (2002), dass Kooperationen häufig durch Konkurrenzbedingungen zustande kommen. Weiterhin beschreibt sie mit Blick auf eine empirische Untersuchung im Kontext von interorganisationaler Vernetzung von Feld (2011), dass Konkurrenz von den beteiligten „Einrichtungen als permanenter Begleiter“ (ebd., S. 143) betrachtet und häufig als positiv und entwicklungsförderlich wahrgenommen wird. Sie weist zudem darauf hin, „dass eine Betrachtung von Kooperation und Konkurrenz als Gegensatzpaar zu simpel wäre. Stattdessen gilt es, in der forschungs- und praxisbezogenen Fokussierung von Kooperation Anlässe, Erscheinungsformen und Dynamiken von Konkurrenz als wesentliches Element von Kooperation sichtbar zu machen und zu reflektieren“ (Mickler, 2013, S. 111). Dieser Aspekt wird auch als *Kooppkurrenz* (engl. Coopetition) beschrieben (Magin, Schunk, Heil & Fürst, 2005), wobei Schönig (2015) vier *Verhaltenstypen* aus Konkurrenz- (bzw. Wettbewerbs-) und Kooperationsorientierung im Kontext der Sozialwirtschaft unterscheidet (vgl. Abbildung 1):

		Kooperationsorientierung	
		Ja (vernetzt)	Nein (isoliert)
Wettbewerbsorientierung	Ja (offensiv)	Kooppkurrent	Aggressor
	Nein (defensiv)	Kartellierer	Nischenbewohner

Abbildung 1: Verhaltenstypen aus Konkurrenz- und Kooperationsorientierung nach Schönig (2015, S. 109)

Während der erste Typ – der *Kooppkurrent* – ein Netzwerker mit offensiver Wettbewerbsorientierung ist, der durch die Verbindung von Kooperation und Konkurrenz die politischen Anforderungen einer regulierten Kooppkurrenz erfüllt (Schönig, 2015), setzen sowohl der lokale als auch der überregionale *Aggressor* (zweiter Typ) „gänzlich auf Konkurrenz und Markt und seine besondere Leistungsfähigkeit auf dem Markt“ (ebd., S. 100). Der dritte Typ – der *Kartellierer* – versucht, den Wettbewerb zu vermeiden und strebt aus diesem Grund die Kooperation an. Er ist somit der gegensätzliche Typ zum Aggressor. Der vierte Typ – der *Nischenbewohner* – beschränkt sich auf einen Teilmarkt und ist weder wett-

bewerbs- noch kooperationsorientiert. „Er bringt vielmehr ein sehr spezialisiertes Angebot ein, mit dem er eine Sonderstellung einnimmt“ (ebd., S. 109). Darüber hinaus lässt sich ein Mischtyp ausmachen, der sowohl Anteile des Koopkurrenten als auch des Aggressors beinhaltet und bei dem beide Ebenen (Kooperation und Konkurrenz) stark ausgeprägt sind: die *aggressive Koopkurrenz*. Dieser Typ zeichnet sich durch eine starke Vernetzung auf verschiedenen Ebenen aus, bewirbt sich aber gleichzeitig aggressiv auf Ausschreibungen und übersteigt damit die Konkurrenzorientierung des Koopkurrenten.

2.2 Verbundprojekte

Dem Wissenschaftsrat (2013) zufolge können sich Verbundprojekte nach Größe, Thema und Dauer unterscheiden, verschiedene Intensitätsstufen aufweisen und nach ihrem Zweck in zwei Arten unterteilt werden:

- *thematischer Verbund*: Es „wird ein komplexes wissenschaftliches Thema projektförmig von mehreren Partnern bearbeitet, deren jeweilige Kompetenzen gezielt zusammengeführt werden“ (ebd., S. 92). Thematische Verbünde sind i. d. R. aufgaben- bzw. projektbezogen ausgerichtet und können – abhängig vom Entwicklungsstand – auch in eine langfristige Form (z. B. strategische Kooperation oder Franchise) übergehen.
- *lokaler und regionaler Verbund*: Verschiedene Akteure bündeln „gemeinsame strategische Ziele in einer langfristig bis dauerhaft ausgerichteten institutionellen Kooperation, oft in mehreren, häufig breit angelegten Wissenschaftsgebieten oder in den unterschiedlichen Leistungsdimensionen Forschung, Lehre, Transfer oder Infrastrukturleistungen, um gemeinsame Interessen zu stärken und die Sichtbarkeit zu erhöhen“ (ebd., S. 92). Vor allem komplementäre Profile werden als Erfolgsfaktor für lokale und regionale Verbünde betrachtet.

Folgt man dieser Definition des Wissenschaftsrates, dann sind die hier im Fokus stehenden Verbundprojekte im Bund-Länder-Wettbewerb thematischen Verbänden, z. T. in Kombination mit regionalen Verbänden, zuzuordnen. Darauf aufbauend, wird im Folgenden unter *Verbundprojekten* „[...] der Zusammenschluss von zwei oder mehreren Hochschulen und/oder Forschungseinrichtungen [verstanden], die gemeinsam weiterbildende und/oder berufs begleitende Studienangebote an Hochschulen entwickeln und implementieren wollen“ (Maschwitz, Speck, Brinkmann, Johannsen & von Fleischbein, 2019, S. 6).

3 Theoretische Grundlagen

Betrachtet man die Entscheidung für oder gegen Kooperation oder Konkurrenz als strategische Entscheidungssituation, bei der das Ergebnis von mehreren Entscheidungsträgern (also auch vom Verhalten anderer) abhängt und sich alle Beteiligten dieser Interdependenz bewusst sind, dann ist die *Spieltheorie* ein möglicher Ansatz, sich diesen Entscheidungen und Entscheidungsprozessen zu nähern. Die Spieltheorie analysiert – mittels einer Fokussierung auf die soziale Interaktion – verschiedene strategische Entscheidungssituationen, die durch rationale Verhaltensweisen der Spieler gelöst werden (Schönig, 2015). Dabei hängt die Rationalität der Entscheidungen maßgeblich „von den Eigenschaften des Spiels – seinen Regeln – ab“ (ebd., S. 90). Beispiele für Regeln sind u.a. die Zahl der Spieler, Handlungsalternativen, Konsequenzen bzw. Auszahlungen, die Reihenfolge der Handlungen sowie die Informationsstruktur (Magin et al., 2005). Unterschieden werden kann zwischen verschiedenen Spielformen: der Normalform, in der alle Spielentscheidungen simultan getroffen werden und der extensiven Form, bei welcher der Faktor Zeit besondere Berücksichtigung findet, es also neben simultanen auch sequenzielle Spielentscheidungen gibt (ebd.). Darüber hinaus unterscheiden sich die Spiele durch die Häufigkeit der Spielwiederholungen, sodass zwischen Einmalspielen und Mehrfachspielen (mit endlicher und unendlicher Anzahl an Spielrunden) differenziert wird. Im Folgenden sind beispielhaft zwei Spiele in Normalform, die jeweils die Extreme – reine Konkurrenz und reine Kooperation – beschreiben, dargelegt. Die *reine Konkurrenz*, von Schönig (2015) mit dem Beispiel des Spotmarkts beschrieben und von Weise (1997) unter Wettbewerb und Kampf zusammengefasst, ist ein klassisches Nullsummenspiel. Hier ist der Gewinn des einen der Verlust des anderen (zumindest im Zweipersonenspiel). Grundannahme ist, dass es keine Kooperationsmöglichkeiten gibt und beide Akteure sich in einer durch Wettbewerb geprägten Situation befinden. Beispiel für solche Situationen sind Punktwettkämpfe, Kampf um Marktanteile oder Quoten, Kampf um Wahlstimmen etc. (ebd.). Die *reine Kooperation* kann als vollkommen kooperative Situation betrachtet werden, in welcher es keine Möglichkeiten zur Konkurrenz gibt und die beteiligten Akteure beide gleich viel gewinnen können, z. B. Produktnormierung oder Verkehrsregeln (ebd.). Darüber hinaus bestehen diverse Mischformen, wie z. B. Gefangenen-Dilemma, Chicken-Spiel, Kampf der Geschlechter (ebd.).

Die Fragestellung der Spieltheorie umkehrend, versucht die *Mechanismus-Design-Theorie* nach Hurwicz, Maskin und Myerson (2007) die Spiele durch Regeln (Mechanismen) so zu steuern, dass ein bestimmtes Ergebnis erzielt bzw. ein Spiel entsprechend den Vorstellungen gespielt wird. Diese Theorie basiert darauf, dass (soziale) Institutionen Mechanismen entwickeln und diese mit einer bestimmten Zielsetzung auch implementiert werden. Ein Beispiel dafür sind z. B. die im Rahmen des wohl bekanntesten Spiels der Spieltheorie, dem *Gefangenen-Dilemma*, aufgestellten Regeln. Hier sind durch die Staatsanwaltschaft – laut Beschreibung

der Entscheidungssituation – die Regeln so gesetzt, dass eine individuell rationale Entscheidung zum Defektieren (also zum Nicht-Kooperieren) der Gefangenen führt, sie sich also gegenseitig verraten. Dies ist aus individueller Sicht die beste Strategie (dominante Strategie), da sie – unabhängig von der Entscheidung des Anderen – zum geringsten Strafmaß führt. Ein besseres Resultat wäre nur durch gemeinsame Kooperation zu erreichen, welche aufgrund der nicht vorhandenen Absprachemöglichkeiten nicht sichergestellt werden kann (im Fall des Defektierens einer Person, wäre das Strafmaß für den Kooperierenden deutlich höher). Die Mechanismus-Design-Theorie nimmt dies auf und setzt Regeln (Mechanismen) bewusst ein, um Situationen zu gestalten und damit Handlungen von Akteuren in eine gewollte Richtung zu beeinflussen. Wer die Mechanismen entwickelt und implementiert, ist dabei stark von der Situation abhängig, in der eine strategische Entscheidungssituation entsteht (z. B. Verteilung sozialer Güter, Marktverhalten von Großkonzernen, Auktionen, Bauvorhaben etc.). Im Bildungsbereich ist das Mechanismus-Design, genauso wie z. B. in der Sozialwirtschaft, überwiegend eine ordnungspolitische Aufgabe (Schönig, 2015). Dies betrifft insbesondere auch die politisch regulierte Koopkurrenz, „indem hier sowohl Konkurrenz als auch Kooperation ermöglicht und eine Balance zwischen beiden hergestellt werden soll“ (ebd., S. 94). Gleichzeitig können aber auch beteiligte Akteure Koopkurrenz selbst durch entsprechende Mechanismen gestalten.

Zusammenfassend sind vor dem Hintergrund der beschriebenen Ansätze der Spieltheorie und der Mechanismus-Design-Theorie für diesen Beitrag vor allem folgende Punkte relevant: (1) Es gibt immer die Möglichkeit des Defektierens (Zusammenarbeit ablehnen) oder des Kooperierens. (2) Es gibt aufgrund bestimmter Regeln in vielen Spielen eine dominante Strategie. (3) Die Ausprägungen von Kooperation und Konkurrenz lassen sich durch Regeln (Mechanismen) steuern. (4) Im Bildungsbereich ist die Ausbalancierung des Verhältnisses von Kooperation und Konkurrenz eine ordnungspolitische Aufgabe, aber auch durch die beteiligten Akteure selbst steuerbar.

4 Forschungsfragen und Forschungsdesign

Ausgehend von den beiden zuvor skizzierten Theorien – Spieltheorie und Mechanismus-Design-Theorie – lassen sich mit Blick auf die in den Verbundprojekten zu erwartenden Entscheidungssituationen zum einen die folgenden Forschungsfragen stellen:

1. Welche Bedeutung kommt Kooperations- und Konkurrenzverhältnissen in Verbundprojekten des Bund-Länder-Wettbewerbs zu und welche Strategien resultieren daraus?
2. Welche Regeln und Mechanismen beeinflussen die Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse in Verbundprojekten?

Um diesen Fragen nachzugehen, wird im vorliegenden Beitrag Datenmaterial einer qualitativen Studie ausgewertet, das im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs erhoben wurde (vgl. auch Maschwitz et al., 2019). Datengrundlage bilden drei Fallstudien in unterschiedlich großen Verbundprojekten¹, für die mit insgesamt 36 Akteur*innen im Zeitraum Mai bis Juni 2017 sowohl Einzel- als auch Gruppeninterviews geführt wurden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Fälle, Fallbeschreibungen und Interviewpartner*innen (Quelle: Maschwitz et al., 2019)

Fälle	Fallbeschreibungen	Interviewpartner*innen
Verbund klein	<ul style="list-style-type: none"> • geringe Anzahl von zwei bis drei Verbundpartnern • regionaler Verbund • wechselnde Verbundgesamtleitung/-koordination 	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulleitung (aus einer Hochschule) • Projektleitung (je Teilprojekt) • Projektmitarbeitende (je Teilprojekt)
Verbund mittel	<ul style="list-style-type: none"> • mittlere Anzahl von vier bis fünf Verbundpartnern • regionaler Verbund • feste Verbundgesamtleitung/-koordination 	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulleitung (aus zwei Hochschulen) • Projektleitung (aus drei Teilprojekten) • Projektmitarbeitende (aus drei Teilprojekten)
Verbund groß	<ul style="list-style-type: none"> • große Anzahl von mehr als fünf Verbundpartnern • überregionaler Verbund • feste Verbundgesamtleitung/-koordination 	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulleitung (aus einer Hochschule) • Projektleitung (aus drei Hochschulen) • Projektmitarbeitende (aus drei Hochschulen) • Verbundtreffen (aus allen Hochschulen)

Die Grundlage der Datenerhebung bildete der methodische Ansatz des problemzentrierten Interviews nach Witzel (2000; auch Lamnek, 2005), der den theoriegenerierenden Verfahren zuzuordnen ist (Maschwitz et al., 2019). Die vorliegende Teilauswertung der Interviews folgte im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss & Corbin, 1996) dem theoretischen Kodieren. Hierbei unterliegt das Kodieren, wie auch der gesamte Forschungsprozess, der Methode des ständigen Vergleichens der vorliegenden Daten, wobei die Analyse einem dreistufigen flexiblen Kodierprozess (offenes, axiales und selektives Kodieren) folgt (ebd.).

Für die vorliegende Analyse wurden in einem ersten Schritt in einem offenen Kodiervorgang 24 Einflussfaktoren für Kooperation und Konkurrenz identifiziert und durch Subcodes (Eigenschaften und Dimensionen) ausdifferenziert. In einem weiteren Schritt wurden, dem Kodierparadigma nach Strauss und Corbin (1996)

¹ Der Beitrag benutzt das gleiche Datenmaterial wie der thematische Bericht *Nachhaltigkeit von Verbundprojekten – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie* (Maschwitz et al., 2019)

folgend, eine Schärfung und Umstrukturierung des Kategoriensystems vorgenommen und Beziehungen zwischen den Kategorien herausgearbeitet (axiales Kodieren). Daran anschließend wurden in mehreren Kodiervorgängen das Codesystem weiter reduziert und Kernkategorien gebildet, welche die Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse erklären bzw. die identifizierten Einflussfaktoren voneinander weiter abgrenzen (selektives Kodieren).

5 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden anhand des Datenmaterials zentrale Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Dabei werden die Aussagen zu den Kategorien zum einen zusammenfassend beschrieben und zum anderen einzelne Aussagen der befragten Projektakteur*innen durch In-vivo-Codes und Ankerbeispiele exemplarisch verdeutlicht.

5.1 Strategien in Kooperations- und Konkurrenzverhältnissen

In den analysierten Fallstudien lassen sich verschiedene Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse erkennen, die vor allem durch persönliche Einstellungen einzelner Verbundprojektakteur*innen beeinflusst werden. Eine befragte Person berichtet: Es ist „schon eine glückliche Konstellation, [...] dass sie [die Verbundprojektakteur*innen, Anm. Verf.] unter den Hierarchien [...] so gut wie gar keine speziellen Eitelkeiten und Bedürfnisse hatten, sich irgendwo abzuheben oder mit Ellenbogen irgendjemanden beiseite zu drücken“ (2_4_79)². Auch „die inhaltliche Ausrichtung war [...] an den Standorten [...] ergänzend und nicht in Konkurrenz zueinander“ (2_4_80). Ungeachtet dessen wird auch hier von einer „rein persönliche[n] Konkurrenz zwischen [...] Personen“ (2_4_86) berichtet, die eine Kooperation innerhalb des Verbunds erschwert, aber sich in der Regel nur partiell auf die Zusammenarbeit auswirkt. Zudem wird berichtet, dass einige Beteiligte einer Kooperation gegenüber „verschlossen“ (1_2_104) sind, was insbesondere mit unterschiedlichen Vorgehensweisen und Arbeitsständen begründet wird.

Im Rahmen der geschilderten Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse werden durch die Verbundprojektakteur*innen unterschiedliche Strategien angewendet, die (1) Kooperation erhalten, (2) Konkurrenz vermeiden oder (3) Konkurrenz befördern sollten (vgl. Abbildung 2).

2 Die Abkürzungen bzw. Codierungen dienen der Nachvollziehbarkeit der entsprechenden Textstellen in den anonymisierten Interviews.

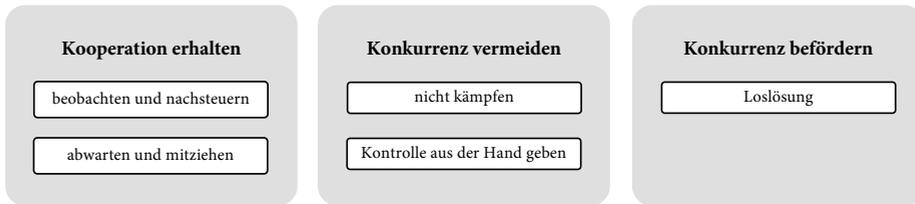


Abbildung 2: Strategien in Kooperations- und Konkurrenzverhältnissen (Quelle: eigene Darstellung)

1) Kooperation erhalten

Um die Kooperation und damit den Verbund zu erhalten, wurde z. B. die *Strategie des Beobachtens und Nachstuerns* entwickelt, d. h., „[...] nicht dominant im Vordergrund zu stehen, sondern zu [...] gucken, ja läuft es gut, wenn es nicht gut läuft, wo können wir da nachsteuern und die dann immer wieder diesen Verbundgedanken bei allen wieder in den Kopf bringen“ (2_4_81). Ebenfalls erhaltend wirkt sich die *Strategie des Abwartens und Mitziehens* auf die Kooperation aus. Hier differiert die Zielsetzung dahingehend, dass sich bewusst für ein Abwarten und damit für die Kooperation entschieden wurde, um ggf. in der Zukunft davon zu profitieren: „da hatten wir ein bisschen drauf gesetzt, dass man davon profitieren kann [...]“ (2_4_125).

2) Konkurrenz vermeiden

Es werden auch Strategien beobachtet, die auf eine Konkurrenzvermeidung durch passives Agieren einzelner Verbundpartner hindeuten. Hier können zwei Strategien unterschieden werden: Bei der ersten *Strategie des „nicht kämpfen[s]“* (1_5_12) wird das Feld den Verbundpartnern bewusst überlassen, während bei der zweiten *Strategie „Kontrolle aus der Hand geben“* (1_1_98) eher kein bewusstes Handeln erkennbar ist, wodurch jedoch indirekt die Verbundpartner und ggf. Dritte gestärkt werden. Bei der näheren Analyse wird deutlich, dass sich eine passive Rolle von Verbundpartnern (z. B. zur Vermeidung von Konkurrenz) nachteilig auf deren weitere Rolle, Beteiligung und Ergebnisnutzung auswirken und später sogar zu einer Verstärkung von Konkurrenz führen kann.

3) Konkurrenz befördern

Schließlich zeigt sich auch eine *Strategie der Loslösung*, die von der Absicht geleitet ist, gemeinsam entwickelte (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung alleine oder zusätzlich am eigenen Standort auf den Markt zu bringen. Dabei werden unter anderem Schwächen einzelner Verbundpartner (z. B. im Bereich von Personal- oder Finanzressourcen) genutzt, um (Studien-)Angebote eigenver-

antwortlich und nicht in Kooperation anbieten zu können (1_5_112), wodurch ein direktes Konkurrenzverhältnis aufgebaut wird. Auch „gewisse Loyalitätskonflikte“ (1_1_94) können nicht verhindern, dass die Entscheidung gegen den Verbundpartner ausfällt. Dieses klare Wettbewerbsverhalten innerhalb eines Verbunds, wird in diesem Fall mit einer „Verwertungspflicht“ sowie besseren Marktchancen begründet (ebd.).

5.2 Einflussfaktoren auf Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse

Anhand des Datenmaterials lassen sich drei übergeordnete Einflussfaktoren herausarbeiten, die auf die Kooperation bzw. Konkurrenz in Verbundprojekten wirken: (1) die Verbundstrukturen, (2) die Kommunikationsstrukturen und (3) die Transfermechanismen.

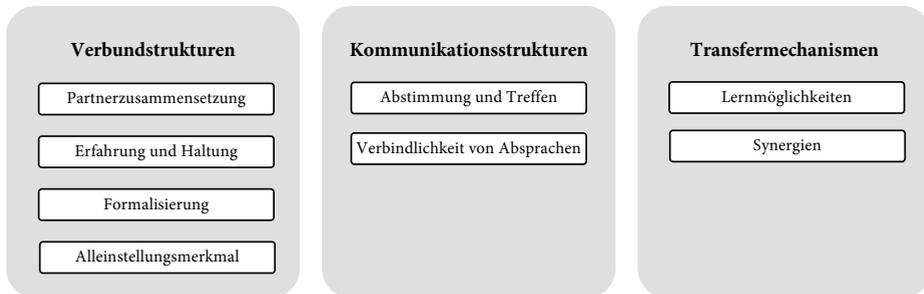


Abbildung 3: Einflussfaktoren auf Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse (Quelle: eigene Darstellung)

1) Verbundstrukturen

Bei den Verbundstrukturen haben die Faktoren *Partnerzusammensetzung*, *Erfahrung und Haltung*, *Formalisierung* und *Alleinstellungsmerkmal* einen Einfluss auf das Kooperations- und Konkurrenzverhältnis im Verbund, wobei die Faktoren jeweils positive und negative Effekte aufweisen können.

Partnerzusammensetzung: Die Kooperation und Konkurrenz innerhalb eines Verbunds kann – unseren Befunden zufolge – durch die Partnerzusammensetzung sowohl gefördert als auch gehemmt werden: Während sich unterschiedliche Hochschultypen in einem Verbund auf die Kooperation aufgrund der unterschiedlichen Kulturen eher hemmend auswirken können (3_5_69), kann eine inhaltliche Überlappung auf der einen Seite förderlich für die Kooperation sein, da der Austausch erleichtert wird (2_4_43). Auf der anderen Seite führt eine bewusste oder auch zufällige Abgrenzung im Bereich von Inhalten, Markt, Aufgaben und auch Zielgruppen dazu (2_3_199; 3_4_72), dass „Konkurrenzdruck gar nicht aufkommen“ (2_1_141) kann. Auch im Bereich der geografischen Verortung zeigt

sich diese Divergenz: Eine regionale Nähe kann die Kooperation demnach deutlich vereinfachen, kann aber ohne klare Abgrenzung hinsichtlich der Zielgruppen auch zu Konkurrenz führen. Dementsprechend ist es „auch eine regionale Sache“ (2_3_201), also eine Frage der Regionalität, ob ein „Konkurrenzdenken oder Konkurrenzkampf“ (ebd.) entsteht.

Erfahrung und Haltung: Das Kooperations- und Konkurrenzverhältnis wird – neben strukturellen Faktoren – vor allem durch die Erfahrung und Haltung von Personen beeinflusst. Die Zusammenarbeit wird maßgeblich durch die Historie der Verbundpartner geprägt. Verbundpartner, die sich schon im Vorfeld kannten und ggf. in anderen Projekten zusammengearbeitet haben (1_3_72), konnten bereits gemeinsame Erfahrungen machen, was sich nach Aussage der Befragten – genauso wie eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe (3_5_59) – positiv auf das Kooperationsverhältnis ausgewirkt hat. Auch durch paritätische Strukturen konnten Spannungen vermindert werden (3_1_17). Zudem führte eine positive und offene Haltung genauso wie ein positives Verhältnis der Verbundpartner untereinander zu einer Stärkung der Kooperation und senkte das Konkurrenzrisiko (2_4_79).

Formalisierung: Ein weiterer Faktor ist der Grad der Formalisierung der Zusammenarbeit. In allen Verbänden liegen Verträge vor, die die Zusammenarbeit regeln. Die Ausarbeitung scheint jedoch sehr unterschiedlich zu sein und reicht von einem einzigen Vertrag bis hin zu „zehn bis zwanzig Verträge[n]“ (3_5_81), welche unterschiedliche Bereiche regeln. Als zentral erscheint der mit der Formalisierung einhergehende Grad der Autonomie bzw. Verbindlichkeit. Während es für die Entwicklung der (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen und damit für den Erfolg des Verbunds für wichtig erachtet wird, „dass es trotzdem Teilprojekte gibt, die zu 90 Prozent autonom arbeiten können“ (2_3_129), indem man z. B. einen „liberalen Kooperationsvertrag“ (1_1_100) schließt, ist gleichzeitig für die Kommunikation untereinander eine gewisse Verbindlichkeit maßgeblich, um die Kooperation zu stärken und einer Konkurrenz vorzubeugen (vgl. Punkt „Kommunikationsstrukturen“).

Alleinstellungsmerkmal: Mit dem Faktor Alleinstellungsmerkmal wird im Datenmaterial vor allem die Position des Verbundprojekts auf dem Markt näher beschrieben. Liegt ein entsprechendes Alleinstellungsmerkmal des Verbunds vor (z. B. Standort oder inhaltliche Ausrichtung) kann dadurch Konkurrenz verhindert werden: „Also das Konkurrenzverhältnis ist eigentlich nicht so ausgeprägt, weil es jetzt in Deutschland zumindest kein wirklich komplett vergleichbares Programm gibt“ (2_2_163).

2) Kommunikationsstrukturen

Hier wirken zum einen der Faktor *Abstimmung und Treffen* sowie zum anderen der Faktor *Grad der Verbindlichkeit von Absprachen* auf die Kommunikationsstrukturen und damit auf das Kooperations- und Konkurrenzverhältnis ein:

Abstimmung und Treffen: Ein zentraler Aspekt der Abstimmung scheint der gewählte Zeitpunkt der Kommunikation zu sein. Eine frühzeitige Abstimmung zu Projektbeginn kann eine „direkte Konkurrenz“ (1_5_114) verhindern und wird in einem Verbund als ein „Paradebeispiel“ (ebd.) einer gelungenen Kooperation empfunden. Des Weiteren hat die Häufigkeit der Treffen einen Einfluss auf das Kooperations- und Konkurrenzverhältnis. Regelmäßige Treffen können zu „engere[n] Bindungen“ (1_1_89) beitragen. Auch auf der operativen Ebene tragen regelmäßige Jours fixes zu einer „intensive[n] Zusammenarbeit [bei], die vor allem Probleme löste“ (3_1_123) und die Kooperation stärkte. Eine besondere Bedeutung kommt den Daten zufolge auch der gewählten Örtlichkeit der Treffen zu (1_1_89). Dabei scheinen Treffen zwischen den Verbundpartnern, die „immer an den verschiedenen Standorten stattgefunden haben“ (2_3_77) zu einem Abbau von Machtstrukturen, einer gelungenen Kommunikation und einer guten Kooperation beizutragen.

Grad der Verbindlichkeit von Absprachen: Darüber hinaus spielt der Grad der Verbindlichkeit in der Kommunikation eine besondere Rolle. Gängige Mittel im Bund-Länder-Wettbewerb, um die Verbindlichkeit von Absprachen im Verbund zu erhöhen, sind zum einen die Einrichtung von Gremien, wie z. B. Lenkungsausschüsse oder Beiräte (3_1_102), und zum anderen die Besetzung einer übergreifenden Projektkoordination, welche auch als „Dreh- und Angelpunkte für ein Verbundprojekt“ (1_4_184) beschrieben wird. Kann über entsprechende Wege keine Verbindlichkeit erzeugt werden und kommt es zusätzlich während der Projektlaufzeit zu einem Wechsel auf der Projektleitungsebene (2_4_53), besteht die Gefahr, dass auch die Qualität der Kooperation leidet. Unabhängig davon zeigt sich, dass fehlende Absprachen über die Verwertungsrechte zu einer Konkurrenzsituation unter den Verbundpartnern führen können (1_4_124).

3) Transfermechanismen

Bei den Transfermechanismen erweisen sich dem Datenmaterial zufolge insbesondere die beiden Faktoren *Lernmöglichkeiten* und *Synergien* für die Kooperation als bedeutsam.

Lernmöglichkeiten: Der Faktor Lernmöglichkeiten umfasst sowohl den thematischen Erfahrungsaustausch im Verbund als auch die Möglichkeit für einen vertieften Einblick in die Einrichtungen der Verbundpartner. Hier konnte man in unterschiedlichen Lernfeldern, z. B. Zielgruppengewinnung, Umgang mit Rahmenbedingungen und Problemen, Anrechnung und Anerkennung sowie Aufbau von organisationalen Strukturen voneinander profitieren. Dies führte beispielsweise zu einer Zeitersparnis bei der Bearbeitung von Aufgaben (3_1_96). Unterstützend werden ein strukturierter Erfahrungsaustausch (2_3_122), aber auch regelmäßige alternierende Verbundsitzungen (2_3_131) empfunden.

Synergien: Unter dem Faktor Synergien lassen sich im Datenmaterial solche Aussagen bündeln, in denen im Verbund ein Mehrwert durch einen Transfer wahrgenommen wird, der sich förderlich auf die Kooperation auswirkt bzw. zur Klärung von Konkurrenzfeldern beiträgt, z. B. muss man „das Rad [nicht] immer wieder neu erfinden“ (2_3_131). Weiterhin können Synergien auf unterschiedlichen Ebenen entstehen: gemeinsame und geteilte Kontakte (1_4_4), hochschulübergreifender Austausch von Lehrenden (3_2_299), „Marketing- und Öffentlichkeitsbene“ (ebd.), administrative Herausforderungen (ebd.) und Außenwirkung des Projektes (2_2_136).

6 Interpretation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse im Hinblick auf die zwei Fragestellungen interpretiert und diskutiert.

6.1 Welche Bedeutung kommt Kooperations- und Konkurrenzverhältnissen in Verbundprojekten des Bund-Länder Wettbewerbs zu und welche Strategien resultieren daraus?

Die Analyse der erhobenen Daten macht deutlich, dass in den Verbundprojekten nicht nur Kooperationsverhältnisse, sondern immer auch Konkurrenzverhältnisse bestehen. Dabei werden die Konkurrenzverhältnisse in der Regel von den Akteur*innen nicht expliziert, sondern lassen sich vielmehr aus den Beschreibungen der Kooperationsverhältnisse interpretieren (z. B. Abgrenzungen, Machtstrategien). Des Weiteren wird deutlich, dass die Begründungen der Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse überwiegend auf der Ebene von Einzelakteur*innen adressiert werden. Dies betrifft sowohl die Begründung für gute Kooperationsverhältnisse als auch die Begründung von Konkurrenzverhältnissen (z. B. persönliche Differenzen). Weitere Gründe für eine Konkurrenz werden sowohl in Marktfaktoren als auch in der Verwertungspflicht gesehen, die über die Ansprüche einzelner Akteur*innen gestellt werden (vgl. Kapitel 5.1).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse haben die Verbundprojekttakteur*innen in ihren Projekten fünf Strategien entwickelt (vgl. Abbildung 2), um auf diese einzuwirken. Die Spieltheorie und die Mechanismus-Design-Theorie zugrunde legend (vgl. Kapitel 3), lassen sich diese wie folgt zusammenfassen und einordnen:

Beobachten und nachsteuern: Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse durch Regeln gestalten

Basierend auf der Spieltheorie bzw. der Mechanismus-Design-Theorie ist die in Kapitel 5.1 unter (1) beschriebene Strategie *beobachten und nachsteuern* als eine Einflussnahme auf das Spiel innerhalb des Verbundprojekts zu betrachten. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die Entscheidungen der Spieler durch bestimmte Mechanismen (Regeln) gesteuert werden können bzw. dass die Rationalität der Entscheidungen maßgeblich von den Eigenschaften des Spiels, also seinen Regeln abhängt (vgl. auch Magin et al., 2005). Hinzu kommt, dass es in vielen Spielen aufgrund bestimmter Regeln eine dominante Strategie gibt, die Spieler, wenn sie rational handeln, zu einer bestimmten Entscheidung tendieren. Entsprechend kann durch eine Gesamtverbundprojektleitung bzw. -koordination maßgeblich Einfluss auf die Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse im Verbund genommen werden, wenn diese die Regel entsprechend aufsetzen (z. B. durch das Setzen bestimmter Handlungsalternativen und Konsequenzen, der Informationsstruktur etc.). Zudem ist das Setzen von Regeln im (Weiter-)Bildungsbereich auch eine Aufgabe der Bundesländer, welche Rahmenbedingungen vorgeben können, die Einfluss auf das Spiel bzw. in diesem Fall auf die Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse im Verbund nehmen (vgl. auch Forschungsfrage 2).

Abwarten und mitziehen: Vorteile einer extensiven Spielform

Die in Kapitel 5.1 unter (1) mit *abwarten und mitziehen* beschriebene Strategie, die darauf abzielt, zum richtigen Zeitpunkt – also nicht zu früh und nicht zu spät – wieder im Verbund aktiv zu werden, um von diesem zu profitieren, macht für die Interpretation eine besondere Spielform der Spieltheorie interessant: die extensive Form. Im Gegensatz zur Normalform sind bei der extensiven Form eines Spiels auch sequenzielle Spielentscheidungen möglich, d. h., zuerst trifft der eine Spieler eine Entscheidung und auf Grundlage dessen entscheidet der andere Spieler. Dies bringt für den zweiten (oder auch dritten, vierten Spieler) den Vorteil, dass die Informationslage sich ändert. Im Fall des hier beschriebenen Kooperationsverhältnisses kann der eine Verbundpartner abwarten, bis die Kolleg*innen der Partnerhochschulen bestimmte Erfahrungen gesammelt haben und steigt dann erst in das Spiel ein. Dies hat den Vorteil, dass sie von deren Erfahrungen, z. B. zu bestimmten Marktsituationen, lernen können und darauf basierend ihre Entscheidung treffen.

Nicht kämpfen, Kontrolle aus der Hand geben oder in den Wettbewerb treten: kooperieren oder defektieren?

In der Spieltheorie wird zwischen den Handlungsmöglichkeiten kooperieren (zusammenarbeiten) und defektieren (Zusammenarbeit ablehnen) unterschieden (vgl. Kapitel 3). Die in Kapitel 5.1 unter (2) zusammengefassten Strategien *nicht kämpfen* und *Kontrolle aus der Hand geben* drücken eine grundsätzlich kooperative Haltung bzw. zumindest ein Desinteresse am Defektieren aus. Entsprechend abhängig ist das Ergebnis für diese Verbundprojektakteur*innen von den Entscheidungen ihrer Verbundpartner sowie den gesetzten Regeln. Wird in den beschriebenen Verbänden Kooperation generell belohnt, ist es wahrscheinlich, dass auch die Verbundpartner kooperieren und beide das bestmögliche Ergebnis erreichen. Bestehen hingegen solche Regeln nicht und werden Anreize zum Defektieren gelegt, ist davon auszugehen, dass die Verbundpartner diese Strategie wählen, um für sich das bestmögliche Ergebnis zu erzielen (dominante Strategie). Dabei können Schwächen oder auch ein grundsätzlich kooperatives bzw. nicht kämpfendes Verhalten (als *dominante Strategie*) einzelner Verbundpartner dazu führen, dass dies von anderen Verbundpartnern *ausgenutzt* wird. Ist für diese, wie unter Kapitel 5.1 Punkt (3) beschrieben, Defektieren die dominante Strategie – und daran ändern dann auch die im genannten Beispiel beschriebenen Loyalitätskonflikte nichts – kommt es zu konkurrierendem Verhalten im Kooperationsverhältnis, das zugunsten eines Verbundpartners aufgelöst wird.

6.2 Welche Regeln und Mechanismen beeinflussen die Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse in Verbundprojekten?

Als Regeln werden in der Spieltheorie verschiedene Rahmenbedingungen, wie z.B. die Anzahl der Spieler, die Reihenfolge der Handlungen oder die Informationsstruktur, aber auch mögliche Handlungsalternativen und Konsequenzen bezeichnet (Magin et al., 2005). Mit Blick auf die analysierten Bereiche, über die Regeln gesetzt werden können, zeigt sich vor dem Hintergrund der Spieltheorie bzw. der Mechanismus-Design-Theorie, dass sich verschiedene Regeln identifizieren lassen, die aus Sicht von interviewten Verbundprojektakteur*innen einen Einfluss auf Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse und damit auch auf das *Spiel* (vgl. Kapitel 5.2) haben.

Auf *Ebene der Verbundstrukturen* werden überwiegend Rahmenbedingungen thematisiert, welche die konkrete Entscheidungssituation bzw. hier die Zusammenarbeit im Verbund näher definieren. Diese können sowohl durch die Bundesländer und die Fördermittelgeber als auch durch die einzelnen Verbundprojektakteur*innen gestaltet werden. Hierbei handelt es sich unter anderem um formale Vorgaben mit Blick auf die Partnerzusammensetzung (geografische Verteilung, beteiligte Hochschultypen, Anzahl der Akteure*innen, Alleinstel-

lungsmerkmale etc.). Darüber hinaus wird der Historie der Zusammenarbeit, der Erfahrung mit dem Spiel (Häufigkeit bzw. Wiederholung) und der Möglichkeit der Formalisierung (u. a. Verträge) eine besondere Bedeutung zugeschrieben.

Auf *Ebene der Kommunikationsstrukturen* obliegt die Gestaltung des Regelwerks insbesondere der Gesamtverbundprojektleitung und -koordination. Hier besteht, vor allem bei Verbundgründung die Möglichkeit, Kommunikations- und Informationsstrukturen für das Spiel zu entwickeln (u. a. Zeitpunkt, Häufigkeit und Örtlichkeit von Treffen, aber auch Bereitstellung von Informationen etc.) und damit ein Kooperieren zu fördern. Dabei wird der Grad der Verbindlichkeit der Regeln als zentral eingeschätzt. Um diesen zu erhöhen, werden durch die Verbundprojektleiter*innen unterschiedliche Mittel als sinnvoll erachtet (z. B. Gremien/Lenkungsausschüsse, Projektkoordination).

Auf *Ebene der Transfermechanismen* geht es vor allem darum, Anreize zu setzen, die ein kooperatives Verhalten belohnen. Die Konsequenz der individuell gewählten Strategie (in der Spieltheorie als Auszahlung beschrieben) muss bei Kooperation attraktiver (höher) als beim Defektieren sein. Entsprechend gilt es, die beschriebenen Lernmöglichkeiten/-felder und Synergien gezielt einzusetzen, um Kooperation zur dominanten Strategie werden zu lassen und damit zu fördern.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegenden Befunde lassen sich abschließend folgendermaßen zusammenfassen:

1. In den betrachteten Verbundprojekten bestehen zum gleichen Zeitpunkt sowohl Kooperations- als auch Konkurrenzverhältnisse, die sich in den verschiedenen Verhaltenstypen der Koopkurrenz widerspiegeln (vgl. Abbildung 1). Die Intensität von Kooperation und Konkurrenz und die daraus abgeleiteten Strategien hängen zudem entscheidend von den Überzeugungen und Wahrnehmungen der Einzelakteure, aber auch von den Rahmenbedingungen, Settings und Vereinbarungen ab.
2. Die Verbundakteur*innen nutzen unterschiedliche Strategien, um mit dem Kooperations- und Konkurrenzverhältnis umzugehen. Bei den Verbundakteur*innen lassen sich fünf verschiedene Strategien erkennen: (1) beobachten und nachsteuern, (2) abwarten und mitziehen, (3) nicht kämpfen, (4) Kontrolle aus der Hand geben und (5) die Loslösung (d. h., in den Wettbewerb gehen). Diese Strategien wirken jeweils unterschiedlich Kooperation erhaltend, Konkurrenz vermeidend oder auch Konkurrenz befördernd.
3. Die Kooperations- und Konkurrenzverhältnisse in Verbundprojekten werden durch Regeln bzw. Mechanismen auf der Ebene der (1) Verbundstrukturen, (2) der Kommunikationsstrukturen und (3) der Transfermechanismen beeinflusst. Auf der Ebene der Verbundstrukturen kann die Kooperation – unseren Ergeb-

nissen zufolge – positiv durch die *richtige* Partnerzusammensetzung, gemeinsame Vorerfahrungen und eine vertragliche Absicherung beeinflusst werden. Auf der Ebene der Kommunikationsstrukturen ist insbesondere das Handeln der Gesamtverbundprojektleitung und -koordination wichtig, um regelmäßige Abstimmungen und Treffen zu organisieren und damit einen hohen Grad an Verbindlichkeit und Absprachen zu ermöglichen. Auf der Ebene der Transfermechanismen wirken die Ermöglichung von Lerngelegenheiten und die Wahrnehmung von Synergieeffekten positiv auf eine Kooperation ein.

Der vorliegende Beitrag liefert damit wichtige Erkenntnisse zur Kooperation in Verbundprojekten und macht deutlich, dass Anreize, z. B. in Form von Synergieeffekten und professionellen Strukturen die *Kooperation* in Verbundprojekten befördern können. Gleichzeitig wirken Gefälle in Verbundstrukturen und Partnerschaft (z. B. auf Ebene von Ressourcen) positiv auf die Entstehung von *Konkurrenz* ein. Die Ergebnisse lassen damit den Schluss zu, dass Fördermittelgeber sowie Projektleitungen und -koordinationen bei der Konzipierung und Umsetzung von Programmen und Projekten gut beraten sind, den Themen Kooperation *und* Konkurrenz bei der Auswahl und Initiierung von Verbundprojekten eine besondere Bedeutung zuzumessen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass der erhebliche Aufwand, der durch die Koordination von Verbundprojekten im Vergleich zu Einzelprojekten entsteht (vgl. Maschwitz et al., 2019) nicht im Verhältnis zum damit einhergehenden gesamtorganisatorischen Nutzen auf Verbundprojektebene steht.

Literatur

- Feld, Timm C. (2011). *Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Hurwicz, Leonid; Maskin, Eric S. & Myerson, Roger B. (2007). Mechanism design: how to implement social goals. *American Economic Review*, 98 (3), 567–576. Abgerufen von https://scholar.harvard.edu/files/maskin/files/eric_s._maskin_-_prize_lecture.pdf
- Jütte, Wolfgang (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: wbv. Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/doks/juette0201.pdf>
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Laudel, Grit (1999). *Interdisziplinäre Forschungsk Kooperation: Erfolgsbedingungen der Institution „Sonderforschungsbereich“*. Berlin: Ed. Sigma.
- Magin, Vera; Schunk, Holger; Heil, Oliver & Fürst, Ronny (2005). Kooperation und Cooptation: Erklärungsperspektive der Spieltheorie. In Joachim Zentes, Bernhard Swoboda & Dirk Morschett (Hrsg.), *Kooperationen, Allianzen und Netzwerke: Grundlagen – Ansätze – Perspektiven* (S. 121–141). Wiesbaden: Gabler.
- Maschwitz, Annika (2014). *universitäten unternehmen kooperationen. Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

- Maschwitz, Annika; Speck, Karsten; Brinkmann, Katrin; Johannsen, Maximilian & von Fleischbein, Andrea (2019). *Nachhaltigkeit von Verbundprojekten – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167726>
- Mickler, Regine (2013). Konkurrenz als integrierter Pol von Kooperation. In Karin Dollhausen, Timm C. Feld & Wolfgang Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung* (S. 111–131). Wiesbaden: Springer VS.
- Nickelsen, Kärin & Krämer, Fabian (2016). Introduction: cooperation and competition in the sciences. *NTM Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin*, 24 (2), 119–123.
- Reiss, Michael & Neumann, Oliver (2012). Konkurrierende Partner, aber kooperierende Wettbewerber. Gestaltungsansätze für Coopetition im Ideen- und Innovationsmanagement. *Wissenschaftsmanagement*, 18 (5), 48–51.
- Reutter, Gerhard (1996). Kooperation in der Region. Ein Projektbeispiel. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (1), 34–35.
- Schönig, Werner (2015). *Kooperkurrenz in der Sozialwirtschaft: zur sozialpolitischen Nutzung von Kooperation und Konkurrenz* (1. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Weise, Peter (1997). Konkurrenz und Kooperation. In Martin Held (Hrsg.), *Normative Grundfragen der Ökonomik: Folgen für die Theoriebildung* (S. 58–80). Frankfurt: Campus.
- Wissenschaftsrat (2013). *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems*. (Drs. 3228-13). Abgerufen von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf>
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1 (1), Art. 22. Abgerufen von: <http://qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

Ausblicke

Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung

Möglichkeiten und Grenzen des U-Multirank, die Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung unter Betrachtung spezifischer Zielgruppen zu erhöhen

1 Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung stellt, neben Forschung sowie Studium und Lehre,¹ eine der drei gesetzlichen Aufgaben der staatlichen Hochschulen in Deutschland dar. Da Bildung in der Hoheit der Länder verankert ist, wird auch die wissenschaftliche Weiterbildung durch die einzelnen Landeshochschulgesetze differenzierter geregelt². In der Praxis sind aber die Aktivitäten wissenschaftlicher Weiterbildung im Vergleich zu den Aktivitäten der anderen Aufgaben von Hochschulen untergeordnet (Schmid & Wilkesmann, 2018). Die in der Wissenschaftspraxis begründete Hierarchisierung der Ziele der Hochschulen, durch die Forschung an erster Stelle, grundständige Lehre und Studium an zweiter Stelle und die wissenschaftliche Weiterbildung mit weitem Abstand an dritter Stelle platziert ist, führt auch zu einer mangelnden Sichtbarkeit der Letztplatzierten.

Aufgrund dieser mangelnden Sichtbarkeit benötigt die wissenschaftliche Weiterbildung einen Anstoß und Hilfestellungen, um die Sichtbarkeit steigern zu können. *Hochschulrankings* könnten hierfür eine Möglichkeit bieten und in ihrem Sinne nutzbar gemacht werden. Deshalb sind wir innerhalb unserer nationalen und internationalen Beobachtungen zur Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung, die wir im Rahmen der Arbeit in der wissenschaftlichen Begleitung getätigt haben, der folgenden Forschungsfrage nachgegangen:

Lässt sich die externe Sichtbarkeit von Aktivitäten der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschulen mittels des U-Multirank steigern?

Hochschulen können ihre Aktivitäten (z. B. weiterbildende (Studien-)Angebote, Service- und Unterstützungsleistungen, Informationsangebote) als profilbildende Elemente nutzen, wie es Gornik (2018) am Beispiel österreichischer Universitäten

-
- 1 Im Hochschulrahmengesetz sind diese Aufgaben festgelegt (HRG), § 2 Abs. 1: „Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat.“
 - 2 Ein detaillierter Überblick zu den gesetzlichen Regelungen auf Ebene der Bundesländer findet sich in Maschwitz, Schmitt, Hebisch und Bauhofer (2017).

aufzeigt. Sie können damit neue Zielgruppen, insbesondere nicht-traditionell Studierende (vgl. Beitrag von Nickel & Thiele [Zwischen Homogenität und Heterogenität: Umgang mit Bedürfnissen der Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung] in diesem Band), ansprechen, aber zugleich auch einen Transfer zwischen Wissenschaft und beruflicher Praxis ermöglichen (Cendon, Mörth & Pellert, 2016). Die Sichtbarkeit zu erhöhen, kann für die Hochschulen somit auch bedeuten, dass dadurch ihre Wettbewerbsfähigkeit am Weiterbildungsmarkt gesteigert wird. Dies kann sich wiederum positiv auf die hochschulinterne Akzeptanz der wissenschaftlichen Weiterbildung auswirken, da sie dazu beiträgt, die externe Wahrnehmung zu verbessern. Dabei gilt es aber, die spezifischen Alleinstellungsmerkmale der wissenschaftlichen Weiterbildung für diese Sichtbarmachung zu nutzen, sie als eigenständige Kernaufgabe wahrnehmbar zu machen und sie nicht lediglich als Teilelement z. B. der Third Mission zu komplettieren (vgl. Beitrag von Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert & Wilkesmann [Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung] in diesem Band).

Mithilfe der Analyse von Unterlagen und wissenschaftlichen Publikationen zum U-Multirank sowie ergänzend der Auswertung von drei Expert*inneninterviews, werden wir die Forschungsfrage bearbeiten und im Anschluss mögliche Schlussfolgerungen für die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland daraus ableitend erörtern.³ Dabei diskutieren wir das Thema der Sichtbarkeit in Bezug auf unterschiedliche Zielgruppen. Für ein besseres Verständnis werden im Folgenden zunächst einmal die wichtigsten Begriffe im Sinne der Untersuchung knapp erläutert und der Forschungsstand zur Nutzung von Rankings, im spezifischen zum U-Multirank, vorgestellt.

2 Aktivitäten wissenschaftlicher Weiterbildung und ihre Sichtbarkeit

Aktivitäten

Unter dem Begriff *Aktivitäten* summieren wir alle Aktivitäten und (Studien-)Angebote, welche die Hochschulen im Rahmen ihrer Arbeit zur Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung durchführen. Darunter sind (1) (Studien-)Angebote aller Formate, von weiterbildenden Studiengängen über Zertifikatsangebote bis hin zu non-formalen Veranstaltungen mit und ohne Teilnahmebestätigungen zu verstehen. Aber auch (2) Service- und Supportstrukturen, wie z. B. Anerkennungsverfahren und Beratungsangebote, zählen dazu sowie (3) Forschungsaktivitäten, die genauso zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland

3 Der Beitrag wurde am 27.02.2020 in ein Reviewverfahren eingereicht. Diesem Zeitpunkt nachfolgende Entwicklungen und Ergebnisse, im Zusammenhang mit dem U-Multirank, konnten bei der inhaltlichen Gestaltung des Beitrages nicht mehr berücksichtigt werden.

gehören. Damit knüpfen wir an die Definition von wissenschaftlicher Weiterbildung aus dem Beitrag von Cendon, Maschwitz, Nickel, Pellert und Wilkesmann [Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung] in diesem Band an:

„Wissenschaftliche Weiterbildung stellt als dritte Kernaufgabe neben Forschung sowie Studium und Lehre ein zentrales Element lebenslangen Lernens an Hochschulen dar. Wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich – in Abgrenzung zu Studium und Lehre – an Berufstätige und Personen mit Berufserfahrung und bietet (Studien-)Angebote auf wissenschaftlichem Niveau an, die entweder als Studiengänge oder als kleinere Formate unterschiedlichen Zuschnitts unterhalb eines Studiengangs durchgeführt werden.“ (ebd., S. 24)

Sichtbarkeit und ihre Zielgruppen

Der Begriff *Sichtbarkeit* umfasst hier die potenzielle externe Wahrnehmung der Aktivitäten wissenschaftlicher Weiterbildung der Hochschulen, und zwar in erster Linie von folgenden Zielgruppen: (1) den potenziellen Weiterbildungsstudierenden und (2) den Hochschulleitungen. Die Wahrnehmung und Erhöhung der Sichtbarkeit beziehen sich des Weiteren auf (3) Akteur*innen aus der Wirtschaft bzw. den Unternehmen sowie aus der Wissenschaftspolitik.

Im Folgenden soll analysiert werden, ob das U-Multirank, welches als Qualitätsbewertendes und Transparenz generierendes Instrument (Federkeil & Westerheijden, 2016), wie es bereits zur Sichtbarmachung und Gegenüberstellung von Leistungen in Forschung und Lehre im grundständigen Bereich eingesetzt wird, auch für die Erhöhung der Sichtbarkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung nutzbar sein kann. Die Untersuchung dessen erfolgt im weiteren Verlauf anhand von zwei Schritten. In einem ersten Schritt wird das U-Multirank vorgestellt. Im zweiten Schritt wird schließlich die Fragestellung diskutiert, ob das U-Multirank als Instrument die Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung für die oben genannten Zielgruppen erhöhen kann.

3 Nutzung von Hochschulrankings durch die Zielgruppen

Die Beeinflussung der Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung mittels Rankings hängt von der Nutzung der Rankingergebnisse durch die verschiedenen Zielgruppen ab. Dass Rankingergebnisse bei diesen Zielgruppen Verwendung finden, ob als Entscheidungshilfe für Studierende oder als Steuerungs- und Organisationsentwicklungsinstrumente für Hochschulleitungen, konnte in zahlreichen Untersuchungen hinreichend belegt werden (z. B. Hazekorn, 2011, 2015).

Die Veröffentlichung von Rankingergebnissen kann durch die verstärkte mediale Aufmerksamkeit, die sich auf einzelne Hochschulen fokussiert, diesen Hochschulen eine höhere Reputation zusprechen. Dadurch entsteht eine Signalfunktion, die von Hegglin und Schäfer (2015) als *Ranking-Effekt* bezeichnet wird.

Am Beispiel von deutschen Hochschulen und deren Platzierung im *Shanghai Ranking*⁴ können sie aufzeigen, dass dieser Effekt zustande kommt, wenn Massenmedien Rankingergebnisse aufgreifen und öffentlich diskutieren. Datengrundlage für diese Analyse war die Auswertung von Pressespiegeln über einen Zeitraum von zehn Jahren. Diese Aufmerksamkeit bewirkt einen positiven Einfluss auf die Reputation einzelner Hochschulen und deren weitere Platzierung im nationalen und internationalen Hochschulwettbewerb (Hegglin & Schäfer, 2015). Im Folgenden werden Ergebnisse aus der Rankingforschung in Bezug auf zwei Zielgruppen exemplarisch vorgestellt: zum einen Hochschulen bzw. Hochschulleitungen, die ein aktiv-gestaltendes Nutzungsverhalten von Rankingergebnissen aufweisen, und zum anderen Studierendengruppen, die als eine passiv-informative Nutzungsgruppe bezeichnet werden können.⁵

Roessler (2013) hat sich in einer Untersuchung mit der Frage beschäftigt, ob und wie Hochschulrankings mit diesem spezifischen Ansatz, wie es das U-Multirank verfolgt (vgl. Kapitel 4), überhaupt von den uns interessierenden Akteur*innen genutzt werden. Dazu wertet sie Ergebnisse aus mehreren Befragungen zum CHE-Hochschulranking und zum U-Multirank aus, welche am Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und am Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) durchgeführt wurden. Sie kommt zu dem Schluss, dass aus der hochschulinternen Sicht die Ergebnisse von Rankings für die Öffentlichkeitsarbeit und für das Marketing sowie für die interne Steuerung verwendet werden. Die Rankingergebnisse werden in Pressemitteilungen und auf Hochschulhomepages dargestellt und gezielt für Werbemaßnahmen eingesetzt. Hochschulleitungen nutzen die Ergebnisse zudem für interne Stärken- und Schwächenanalysen sowie für Potenzial- und Wettbewerbsanalysen (vgl. dazu auch Friedrich, 2013). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine aktuelle Studie der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Gorenstein, 2019). In einer Umfrage wurden Rankingkoordinationen aus 58 Universitäten von den 84 Mitgliedsuniversitäten zu Einstellungen, Erfahrungen, der Partizipation und der Nutzung von internationalen Rankingergebnissen im Rahmen der Universitätsarbeit befragt. Mehr als 72 Prozent der befragten Organisationen gaben an, sich am *U-Multirank* zu beteiligen. Damit ist es nach dem *Times Higher Education Ranking* (THE) das Ranking, an dem sich die meisten Hochschulen (75 Prozent) nach dieser Befragung beteiligen. Nicht-

4 Die Ergebnisse des *Shanghai Ranking* bzw. des *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) sind 2003 zum ersten Mal veröffentlicht worden und haben eine bis heute anhaltende Debatte und (Weiter-)Entwicklung von Hochschulrankings angestoßen. Die Jiaotong-Universität in Shanghai rankt anhand ausgewählter Indikatoren weltweit jährlich mehr als 1.200 Hochschulen. Es wird als das erste umfassend globale Hochschulranking bezeichnet.

5 Seit der Einführung der ersten Rankings sind diese umfangreich beforscht und diskutiert worden, darunter auch die Nutzung durch diverse Zielgruppen sowie daran anknüpfende Motive dieser Personengruppen. Deshalb werden hier lediglich einige relevante Ergebnisse aus der Rankingforschung vorgestellt, welche in einem Bezug zum U-Multirank stehen.

beteiligung an Rankings (Antworten von 27 Universitäten) wurde mit Bedenken gegenüber der Methodik (59 Prozent), einem zu geringen Nutzen (56 Prozent) oder einer mangelnden Sichtbarkeit der Rankings begründet. 80 Prozent der Befragten gaben an, die Ergebnisse im Rahmen von Monitoring und Benchmarking zu verwenden. Probleme sahen die Befragten in erster Linie bei der Übersetzung der vorgegebenen Definitionsrahmen und der internen Erhebung der geforderten Daten.

Aus Sicht der Hochschulen haben Rankings also die Funktion der Sichtbarmachung des eigenen Erfolgs. Sie werden zu Marketingzwecken verwendet.⁶ Die Sichtbarkeit lässt sich somit als unbeabsichtigte Nebenfolge von Rankings bezeichnen (Osterloh, 2012). Es stellt sich die Frage, ob sich diese unbeabsichtigte Nebenfolge von Rankings auch für die wissenschaftliche Weiterbildung verwertbar machen lässt.

Eine Studie des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) mit Daten des *International Student Barometer* (ISB-Befragung) zum Studienort Deutschland zeigt auf, dass sich internationale Studierende generell von Rankingergebnissen bei der Wahl ihres Hochschulstandortes beeinflussen lassen (Ripmeester & Pollock, 2014). Eine weitere Untersuchung im Auftrag des DAAD kommt aber zu dem Ergebnis, dass das U-Multirank, zumindest zum Zeitpunkt der Befragung und im Vergleich zu anderen internationalen Rankings, für die Zielgruppe der internationalen Studierenden keine relevante Entscheidungsgrundlage zur Wahl eines (Studien-)Angebotes oder eines Studienortes darstellt: „Faktisch keinerlei Rolle spielt der Umfrage zufolge das ‚U-Multirank‘. Keiner der Befragten gab an, dass dieses Ranking sehr häufig oder häufig genutzt wird, und mehr als die Hälfte war der Ansicht, es werde überhaupt nicht genutzt“ (Burkhardt, Hase-Bergen, Wittersheim, Krause & Räder, 2017, S. 77). Nach Einschätzung der dort befragten Personen, es handelt sich um Mitarbeitende aus regionalen DAAD-Büros weltweit, wird das U-Multirank als ein europäisches Ranking wahrgenommen. Allerdings schätzt ein Anteil von 20 Prozent der Befragten dieses Instrument als eines mit zukunftsfähigem Potenzial ein.⁷ Das *Hochschulranking des CHE* hingegen, das als Vorbild für die Entwicklung des U-Multirank fungiert, findet im Ausland durchaus Anwendung bei der Wahl eines (Studien-)Angebotes

6 Zum Thema Marketing von wissenschaftlicher Weiterbildung im Allgemeinen existiert bereits Literatur, die aber hier nicht weiter behandelt werden soll. Siehe hierzu u. a. Krähling (2019).

7 An dieser Stelle ist anzumerken, dass zum Zeitpunkt der Befragung bzw. der Ergebnispublikation dieser DAAD-Befragung, das U-Multirank lediglich drei Jahren existierte und die aktive Beteiligung der Hochschulen am Ranking sowie seine Bekanntheit deutlich geringer sein mussten. Vgl. auch im Kapitel 6 dieses Beitrags die Ausführungen zu *Datensammlung und Hochschulbeteiligung*. Ob sich die Wahrnehmung und Bekanntheit bei der hier befragten Gruppe in den letzten Jahren geändert hat, lässt sich lediglich spekulieren und bedarf weiterer Untersuchungen.

in Deutschland, insbesondere bei der Wahl eines Bachelorstudiums (Burkhart et al., 2017).

4 Das U-Multirank

Beim U-Multirank handelt es sich um ein globales Ranking, das einen mehrdimensionalen Ansatz verfolgt und einen differenzierten Vergleich zwischen Organisationen, Fachbereichen und einzelnen Studienprogrammen unter der Betrachtung verschiedener Indikatoren in Ranggruppen mit merkmalsähnlichen Einrichtungen ermöglicht (van Vught & Ziegele, 2012; Roessler & Ziegele, 2017). Ein länderdifferenzierender Vergleich von Hochschulen oder Studienprogrammen ist mit diesem Ansatz ebenfalls möglich. Ein besonderes Augenmerk wird darauf gelegt, das ganzheitliche Leistungsspektrum von Hochschulen im Gegensatz zu anderen international und global ausgerichteten Rankings abbilden zu können (van Vught & Ziegele, 2012).

In einem engeren Verständnis ist das U-Multirank kein klassisches Ranking, da es keine tabellenförmigen Ranglisten der Besten produziert. Es versteht sich als ein *Rating*, bei dem die beteiligten Hochschulen im institutionellen Vergleich in Ranggruppen entsprechend ihren Leistungen von *Rang A* (sehr gut) bis *Rang E* (schwach) zugeordnet werden (van Vught & Ziegele, 2012). Damit ermöglicht es einen umfassenden Profilvergleich von Hochschulen und stellt keine eindimensionale Rangordnung wie in anderen globalen bzw. international ausgerichteten Rankings dar (Roessler & Ziegele, 2017). Aufgrund des Namens und der Tatsache, dass das U-Multirank in der Literatur in der Kategorie *Internationale Rankings* gelistet und diskutiert wird, benutzen wir ebenfalls die Bezeichnung Ranking (siehe hierzu Moed, 2017).

Die Performance der beteiligten Hochschulen wird in den folgenden fünf Dimensionen vergleichend abgebildet: *Teaching & Learning*, *Research*, *International Orientation*, *Regional Engagement* und *Knowledge Transfer*. Interessierte Nutzende können sich, nach selbst ausgewählten Kriterien, eigenständig eine Auswertung mithilfe eines Online-Tools generieren. Nach aktuellen Angaben umfasst das U-Multirank Daten von mehr als 1.700 Hochschulen aus weltweit 96 Ländern (Stand Februar 2020; U-Multirank, 2019a).⁸ Es sind im Jahr 2020 mehr als 5.000 Fakultäten mit über 11.400 Studienprogrammen in die Auswertungen für die Fächer *Business Studies*, *Economics*, *Sociology*, *Political Science*, *Education* und *History* aktualisiert und weitere vier Fächer *International Law*, *Linguistics*, *Earth Science/Geology* sowie *Social Geography* zusätzlich aufgenommen worden. Die Datengrundlage wird aus mehreren Quellen gebildet: öffentlich zugängliche Daten aus (hochschul-)statistischen Erhebungen der Länder, Studierendenbefragun-

8 Die Angaben wurden einer veröffentlichten Auflistung teilnehmender Hochschulen am U-Multirank entnommen.

gen, Daten aus Patentmeldedatenbanken, bibliometrische Analysen⁹ und einem institutionellen Fragebogen, welcher von den Hochschulen an das U-Multirank übermittelt werden muss. In diesem Fragebogen wird anhand der Kennzahl des Umsatzes auch die Aktivität der Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung abgefragt. Sie wird innerhalb der Dimension *Knowledge Transfer* erfasst, was für uns ein Grund war, das U-Multirank genauer anzuschauen.

Indikator zur Erfassung der Aktivitäten wissenschaftlicher Weiterbildung

Der Indikator *Income from continuous professional development*, welcher wissenschaftliche Weiterbildung erfasst, wird wie folgt operationalisiert:

„The percentage of the university’s total revenues that is generated from activities delivering Continuous Professional Development courses and training“ (U-Multirank, 2019c, S. 28).

Die Daten zur Weiterbildung werden, zumindest in Deutschland, mit dem Einsatz eines institutionellen Fragebogens erhoben. Die Hochschulen orientieren sich dabei an der im Glossar festgelegten Definition zu *Continous Professional Education (CPD)*:

„CPD is the means by which members of professions maintain, improve and broaden their knowledge and skills and develop the personal qualities required in their professional lives, usually through a range of short and long training programs, some of which have an option of accreditation. This job-related continuing education and training refers to all organised, systematic education and training activities in which people take part in order to obtain knowledge and/or learn new skills for a current or a future job, to increase earnings, to improve job and/or career opportunities in a current or another field and generally to improve their opportunities for advancement and promotion. CPD activity is not part of the regular teaching activities supported through the institution’s general grants and tuition fees paid by students enroled in degree programmes“ (U-Multirank, 2020a, o. S.).

Es wird also nur die Kenngröße des Umsatzes erhoben, der mit der wissenschaftlichen Weiterbildung im Laufe eines Jahres erzielt wurde. Hiermit wird ein Vergleich nur auf organisationaler Ebene ermöglicht. Genaue Informationen zu Studienprogrammen sind hinter dieser Kennzahl im Online-Tool jedoch nicht hinterlegt. Für die erfassten (Studien-)Angebote aus dem grundständigen Bereich lassen sich solche inhaltlichen Zusatzinformationen auf der Programmebene abrufen.

9 Diese werden vom Center for Science and Technology Studies (CWTS) der Universität Leiden, einem Partner des U-Multirank, bereitgestellt.

5 Methodisches Vorgehen

Die Bearbeitung der Forschungsfrage erfolgte methodisch in zwei Schritten. Im ersten Schritt wurden die bestehende Literatur und das umfangreiche Berichts- und Informationsmaterial gesichtet, kategorisiert und hinsichtlich des Erkenntnisinteresses analysiert. Da das U-Multirank im Rahmen eines von der EU geförderten Entwicklungsprojektes umgesetzt sowie die Umsetzung und Gestaltung unter der Verantwortung von Wissenschaftler*innen und Hochschulforschenden durchgeführt wird, liegt hier umfangreiches Datenmaterial vor. Es handelt sich dabei um Berichte mit Beschreibungen und Informationen, welche für die (Fach-) Öffentlichkeit frei zugänglich sind, aber auch um wissenschaftliche Publikationen in Sammelbänden und Journals, die im Laufe der Projektförderung sowie darüber hinaus von den Wissenschaftler*innen als Forschungsergebnisse in der Community zur Diskussion gestellt wurden. Während dieser Phase konnten wir Erkenntnisse über die Funktionsweisen und die Zwecke des Instrumentes gewinnen. Diese Erkenntnisse haben wir als Grundlage für den zweiten Schritt genutzt: die Befragung der Expert*innen. In dieser Datenerhebungsphase konnten wir gezielter den Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung herstellen und die Perspektiven sowie die Einschätzungen der Expert*innen erfragen. Ziel der Interviews war, die Perspektive und die Gestaltungsziele der Entwickler*innen dieses Rankings zu erfassen. Aus Ressourcengründen konnten wir leider keine umfassende Befragung der Nutzendengruppen durchführen, sodass wir keine empirisch abgesicherten Ergebnisse darüber haben, wie die Nutzendengruppen tatsächlich das U-Multirank wahrnehmen. Wir können aber etwas darüber sagen, welche Informationen für das U-Multirank verwendet werden, welche Gestaltungsabsicht sich dahinter verbirgt und welche potenzielle Sichtbarkeit sich damit für die einzelnen Zielgruppen erzeugen lässt.

Insgesamt wurden drei Expert*inneninterviews mit Personen durchgeführt, die bereits ab Beginn an der Entwicklung des U-Multirank beteiligt waren und sich in diesem Projekt engagieren. Die befragten Personen weisen ihren Expert*innenstatus durch ihre Reputation im wissenschaftlichen und gestaltenden Kontext von nationalen und internationalen Hochschulrankings aus. Sie beteiligen sich bereits seit vielen Jahren an der Entwicklung, Beforschung sowie Gestaltung und Implementierung dieser Instrumente. Für die Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden erarbeitet, der für zwei Interviews ins Englische übersetzt und zur Befragung der jeweiligen Expert*innen leicht modifiziert wurde.

Die Interviews geben Einblicke in die aktuelle und geplante Arbeit sowie Weiterentwicklung des U-Multirank. Ebenso wurden Fragen diskutiert, ob und wie wissenschaftliche Weiterbildung noch mit anderen Indikatoren als den bisherigen in das U-Multirank eingebunden werden könnte. Das vorliegende Interviewmaterial wurde für die Auswertung als Expert*innenwissen behandelt und dementsprechend interpretiert (Meuser & Nagel, 2009). Die Datenauswertung

erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Dabei wurden die Transkripte einer inhaltlichen Strukturierung unterzogen, mit dem Schwerpunkt auf Themen und Inhalte der im Vorfeld durchgeführten Analyse aus öffentlich zugänglichen Datenquellen, wie sie der Beschreibung des ersten Schrittes zu entnehmen sind. Die Nutzendenperspektive rekonstruieren wir zum einen aus der bestehenden Literatur und diversen Untersuchungen zum U-Multirank sowie zum anderen aus weiteren Informationsquellen zum Ranking (Homepage, Informationsmaterial, Projektberichte), um sie anschließend mit den Aussagen der Expert*innen zu interpretieren.

6 Empirische Befunde

Im Folgenden werden die Auswertungen der Analysen der beiden Untersuchungsschritte, also der Dokumentenanalyse und der Expert*inneninterviews, zusammenfassend vorgestellt.¹⁰ Zu beachten ist, dass wir Personen aus der U-Multirank-Gruppe interviewt haben und keine Endnutzenden. Somit können wir auf der Grundlage unserer erhobenen Daten aus den Interviews lediglich Aussagen zu der Intention der Gestaltung des U-Multirank formulieren, aber keine Aussagen zur realen Wahrnehmung des Instruments aus Nutzendenansicht der Zielgruppen.

Zwecke und Ziele des Instrumentes

Die Expert*innen wurden dazu befragt, welche Ziele mit der Arbeit um das U-Multirank verfolgt werden und ob das U-Multirank auch Interessen von potenziellen Studierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie Hochschulen mit Bestrebungen, sich durch wissenschaftliche Weiterbildung zu profilieren, bei der Gestaltung berücksichtigt bzw. diese berücksichtigt wurden. Die Antworten hierzu lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Die Entwicklung und Implementierung des U-Multirank auf europäischer Ebene wurde mit dem Ziel angestoßen, eine verlässliche Informationsquelle für unterschiedliche Zielgruppen zu schaffen, die diese Informationen als eine Entscheidungsgrundlage für bedarfsorientierte Zwecke verwenden können (B3_Abs. 26–30; B1_Abs. 30; U-Multirank, 2020b). Hochschulen mit spezifischen Profilen und Merkmalen, darunter auch Hochschulen für angewandte Wissenschaften, sollen mit diesem Ranking die Möglichkeit erhalten, sich in der (internationalen) Hochschullandschaft zu profilieren, bestmöglich zu positionieren und sich auch unabhängiger von Spitzenleistungen in Forschung und grundständiger Lehre zeigen zu können (B3_Abs. 22). Bei der Entwicklung wurde ein Augenmerk

¹⁰ Erkenntnisse, die sich explizit auf Aussagen aus dem Interviewmaterial beziehen, sind für eine bessere Zuordnung mit Verweisen zum Interviewmaterial gekennzeichnet.

darauf gelegt, Vergleichsindikatoren zu finden, die die Performance von Hochschulen im Gesamten, unter der Berücksichtigung der Diversität von Hochschulsystemen in den Ländern, abbilden können (B3_Abs. 12). In den Interviews wurde betont, dass die Entwicklung des Instrumentes auf eine tatsächliche Nutzung des Instrumentes durch die Zielgruppen ausgerichtet war bzw. ist (B3_Abs. 42–44). Trotzdem weisen die Expert*innen darauf hin, dass das Instrument, insbesondere das interaktive Online-Tool, auf die Zielgruppen zugeschnitten ist, die ein ausgeprägtes wissenschaftsnahes Verständnis mitbringen (B2_Abs. 14).

Befunde zu den ausgewählten Zielgruppen

Bei den *Studierenden* sind als Zielgruppe des U-Multirank in erster Linie die traditionellen Studierenden angesprochen, die nach Bachelor- und Masterstudiengängen suchen (B1_Abs. 3; B3_Abs. 38). Vergleichende Merkmale von Weiterbildung sind auf Programmebene kaum bis gar nicht abgebildet. Die wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich lediglich auf der organisationalen Ebene der Hochschulen abbilden, denn der verwendete *Indikator* bezieht sich auf den Umsatz, den die jeweiligen Hochschulen mit ihren Weiterbildungseinnahmen generieren (B1_Abs. 3, B1_Abs. 30). Da keine einzelnen Weiterbildungsangebote genannt oder verglichen werden, sagt der Indikator nur etwas darüber aus, wie aktiv eine Hochschule in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich zu anderen Hochschulen ist (ebd.).

Im Rahmen des U-Multirank werden keine (spezifischen) Daten erhoben, welche sich auf Angebote unterhalb von Studiengängen beziehen.¹¹ Damit entfallen die für die wissenschaftliche Weiterbildung so wichtigen Informationen über Zertifikate und Non-Degree-Programme. Es sind allerdings bereits jetzt in den Daten Informationen dazu vorhanden, ob ein Studiengang in Vollzeit, in Teilzeit oder auch online studierbar ist (B1_Abs. 7). Für die wissenschaftliche Weiterbildung sind bisher leider noch keine tiefer gehenden Informationen über einzelne Angebote integriert, sodass die Zielgruppe der potenziellen Weiterbildungsstudierenden im Online-Tool keine detaillierten Informationen über (Studien-)Angebote finden kann, sondern nur im Vergleich sehen kann, wie aktiv eine Hochschule in diesem Bereich ist (B2_Abs. 9). In der neuen Förderphase des U-Multirank-Projektes¹² ist geplant, diese zusätzlichen Informationen zu integrieren und für die Nutzenden abrufbar zu machen (B1_Abs. 7).

Für die Gruppe der *Hochschulleitungen* kann dieses Instrument als Grundlage für strategische Entscheidungen genutzt werden, z. B. um sich mit ähnlich aufgestellten Hochschulen zu vergleichen und so Stärken und Schwächen im

11 Damit sind z. B. Zertifikatskurse oder auch Beratungsangebote im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung keine im U-Multirank berücksichtigten Bestandteile.

12 Die Förderung seitens der Europäischen Kommission sichert die Arbeit und (Weiter-)Entwicklung des U-Multirank in den nächsten Jahren.

Hochschulwettbewerb markieren zu können. Damit können datenbasierte Profilbildungsprozesse angestoßen werden. Momentan wird im Team des U-Multirank darüber nachgedacht, wie sich das Ranking für Hochschulen mit nachfrageorientierten (Studien-)Angeboten besser konzipieren und verwenden lässt (B2_Abs. 9, B2_Abs. 48). Auch die Verwendung neuer Indikatoren wird diskutiert. Zum jetzigen Zeitpunkt existieren darüber allerdings noch keine Beschlüsse.

Auch die Zielgruppe(n) der *Akteur*innen aus der Wirtschaft* bzw. den *Unternehmen* sowie aus der *Wissenschaftspolitik* werden durch das U-Multirank adressiert. Die Erstellung der Ranggruppe der besten 25 Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung oder des Wissenstransfers allgemein kann eine Entscheidungsgrundlage dafür bilden, dass Unternehmen ihre Mitarbeitenden an diese Hochschulen zu weiterbildenden Maßnahmen schicken oder mit Hochschulen kooperieren möchten (B2_Abs. 31). Das U-Multirank stellt also diesen Zielgruppen Informationen für Vergleichsmöglichkeiten zwischen Hochschulen oder Gruppen von Hochschulen zur Verfügung, die für strategische Entscheidungen der Profilbildung und internen Reorganisation genutzt werden können. Sie bilden aber nicht die primäre Zielgruppe des Instrumentes. Gleichwohl wurden Vertretende dieser Gruppe während der Entwicklungsphase des Rankings miteinbezogen:

„Employers who have been involved in the selection of the indicators in the first stages, they are not the primary user group, let’s put it that way. We have them still on our radar, but they are not very active there. There are still an advisory board, but they are heard [...].“ (B2_Abs. 37)

Personen aus der *Wissenschaftspolitik* sind laut den Expert*innen an den Ergebnissen des U-Multirank sehr interessiert:

„[...] There are also national policy makers who are very much interested. [...] Most of the efforts go to developing tools either for students, or for institutions and for policy makers [...].“ (B2_Abs. 37).

Sichtbarkeit durch Kommunikation und Dissemination der Rankingergebnisse

Die Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung durch ein Ranking kann nur dann erfolgreich sein, wenn das Ranking selbst allgemein sichtbar ist. Um diesem Punkt nachzugehen, haben wir die Expert*innen gefragt, inwieweit das Instrument und die Ergebnisse des U-Multirank ihrer Einschätzung nach öffentlich wahrnehmbar sind und was unternommen wird, um die Wahrnehmung zu erhöhen. Die Sichtbarkeit des Instrumentes selbst bleibt aus Sicht der Entwicklungs- und Steuerungsgruppe eine Herausforderung, es liegen hierfür aber besondere Gründe vor:

„Visibility is a problem of course and the main reason for that is that *we are not a ranking*. We don't produce one list. The user has to decide what is most relevant to him and based on that makes his choices on indicators first of all which institutions he wants to be included in the comparison and the second step what type of indicators they want and are interested in.“ (B2_Abs. 11)

Der Vorteil des U-Multirank erweist sich hier gleichzeitig als ein Nachteil: Da es kein Ranking im engeren Sinne ist, lässt es sich nicht in einer gut kommunizierbaren Rangtabelle verbreiten. Wenn sich eine Hochschule auf Platz 1 einer Rangtabelle wiederfindet, dann ist dies in jeder Zeitung eine Nachricht wert. Diese Information ist einfach zu verstehen (B3_Abs. 34). Aus einer Darstellung in einer Bundesliga-Tabelle ist ersichtlicher und für die*den Einzelne*n nachvollziehbarer, dass die Mannschaft auf Platz 1 besser ist als die Mannschaft auf Platz 18 (ebd.). Ein differenzierter Vergleich nach vielen Dimensionen, so wie es das U-Multirank vornimmt, ist aber zu komplex, um dies als einfache Nachricht kommunizieren zu können. Vielmehr kann mithilfe des Online-Tools eine differenzierte Auswertung von einer selbst gewählten Grundgesamtheit nach selbst ausgesuchten Kriterien vorgenommen werden:

„[...] the U-Multirank is really build around the web-tool and the information needs are individual and making a general publication saying that this university or that university or this programme or that programme is the best is epistemologically not sound.“ (B1_Abs. 12)

Das Online-Tool steht im Mittelpunkt und deshalb muss, nach Ansicht der Interviewten, auch die Sichtbarkeit der Homepage erhöht werden:

„There is a whole package in the U-Multirank project focused on communication and dissemination [...]. We have made some serious improvements in terms of visibility of the website. [...] There are people who are working quite a lot on communication and one of the things of course is that we have [...] around the release a lot of attention there. And as a lot of publication of all kinds of information materials focused on potential users especially on national governments and on institutions.“ (B1_Abs. 14)

Hier werden als zentrale Zielgruppe nationale Regierungen und Hochschulleitungen genannt und nicht Studierende. Allerdings wird auch die Zielgruppe der Studierenden explizit adressiert:

„They try to reach them on different ways through the web and through social media.“ (B2_Abs. 14)

Um das Potenzial der Analysetools aufzuzeigen und auch gleichzeitig den Nutzenden mit anderen Rankingansätzen vergleichbare Ergebnispräsentationen zu bieten, finden sich auf der Homepage des U-Multirank fertiggestellte Grafiken mit den „Top 25 Performing Universities“ im Hinblick auf ausgewählte Indikatoren (U-Multirank, 2019b).

Den interviewten Expert*innen ist es bewusst, dass die Ergebnisdarstellungen für die Zielgruppe der potenziellen Studierenden komplex und umfangreich

sind und diese nicht unbedingt nach solchen Informationen suchen, wie sie im U-Multirank aufgearbeitet und dargestellt sind. Das Instrument konzentriert sich auf die Bereitstellung von vergleichenden Informationen, die einen starken Bezug zu den Hochschulen und ihren differenzierten Leistungsprofilen haben. Trotzdem versuchen die Rankinggestaltenden, das Interesse und die Aufmerksamkeit von Studierenden mit der Bereitstellung von zusätzlichen Informationen auf diversen Kanälen zu gewinnen:

„We are in this new stage [in which we are now] developing [...] a cooperation with study portals. [...] They have a website where they have a lot of programmes that students can look up. And they have a lot of this information on it, let's say what students really are interested in, and so that's something we added to it. This cooperation [...] we are going to include it and they are going to include it so that's for the student group as a user group we have more relevant information for them as well.“
(B2_Abs. 14)

Recherchen und vergleichende Analysen mit anderen international und global ausgerichteten Rankings konnten aufzeigen, dass diese ihre (Teil-)Ergebnisse zum einen in regelmäßigen zeitlichen Intervallen z.B. auf den Homepages veröffentlichen, aber darüber hinaus mit öffentlichen Medienbetreibern kooperieren, welche eine Plattform mit hoher Erreichbarkeit von diversen Zielgruppen haben. Deshalb haben wir die Expert*innen gezielt danach gefragt, warum es beim U-Multirank eine solche Zusammenarbeit (bisher) nicht gibt. Dieser Punkt wurde in den Interviews vertiefter thematisiert.

Eine *Zusammenarbeit mit Medienpartner*innen* wie es bei anderen Rankings der Fall ist, z. B. das Hochschulranking des CHE, dessen Ergebnisse in Kooperation mit der ZEIT veröffentlicht werden, oder das *Times Higher Education* Ranking, welches vom Times Higher Education Journal selbst durchgeführt wird, war für das U-Multirank nie geplant. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das U-Multirank auch kein Ranking im engeren Sinne ist, dessen Ergebnisse nach außen vermarktet werden sollen, sondern ein Instrument, um eigenständig Vergleiche zwischen Hochschulen und Studienfächern durchführen zu können (B2_Abs. 11). Dabei können Hochschulen oder Gruppen von Hochschulen nach den Ausprägungen in vielen verschiedenen Dimensionen miteinander verglichen werden. In diesem Sinne ist es als ein Analyse- und Transparenzinstrument zu verstehen und zu beschreiben (B1_Abs. 12). Die Ergebnisdissertation des U-Multirank erfolgt hauptsächlich über das Online-Tool, das noch durch einen Newsletter ergänzt wird, den alle Nutzenden abonnieren können.¹³ Ebenso ist eine App entwickelt worden, welche die weitere Verbreitung durch eine vereinfachte Bedienung und die Reduzierung der dargestellten Informationen unterstützen soll. Das Online-Tool soll auch einen niederschweligen Zugang ermöglichen. Die Ergebnisse wer-

13 Der Bezug des Newsletter bedarf einer Registrierung (<https://www.umultirank.org/press-media/newsletters/>).

den zudem über diverse soziale Medien wie Facebook, Twitter und YouTube an die Zielgruppen herangetragen (U-Multirank, o. J.b).

Es ist aber auch anzunehmen, dass Kooperationen mit Medienpartner*innen nicht geplant waren, weil es sich hierbei um ein von der EU gefördertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt handelt.

Indikator als Teil der Dimension Wissenstransfer

Die Ausgangsüberlegungen unserer Untersuchung konzentrieren sich auf die Tatsache, dass das U-Multirank das einzige Ranking ist, das Aktivitäten wissenschaftlicher Weiterbildung der Hochschulen vergleichend erfasst und als Teil bzw. einen Indikator von insgesamt neun in einer Dimension, dem Wissenstransfer, berücksichtigt (U-Multirank, 2019c). In den Interviews mit den Expert*innen wurden deshalb der Indikator und seine potenzielle Nutzung eingehender thematisiert.

Die Aktivitäten der Hochschulen werden im U-Multirank lediglich auf der institutionellen Ebene vergleichend abgebildet. Der Indikator ist ein Teil der *Dimension Wissenstransfer* und wird auch diesem spezifischen Leistungsbereich der Hochschulen entsprechend zugeordnet. Ein Vergleich der Hochschulen nach diesem Kriterium sortiert also Hochschulen danach, wie stark ausgeprägt ihre Aktivitäten in dieser Dimension sind. Für Hochschulleitungen ist eine solche Analyse interessant, wenn sie eine besondere Profilbildung im Bereich Wissenstransfer erreichen wollen und sich deswegen mit anderen Hochschulen vergleichen möchten, die ebenfalls diese Profilbildung gewählt haben.

Die Expert*innen weisen darüber hinaus darauf hin, dass die Dimension Wissenstransfer, welche aus neun Indikatoren gebildet wird, immer noch viele forschungsbezogene Indikatoren beinhaltet (B₃_Abs. 12, B₃_Abs. 16). Die Aktivitäten nehmen somit (auch) in diesem Ranking, im Vergleich zu den anderen Kernaufgaben der Hochschulen, eine randständige Bedeutung ein.

Datensammlung und Hochschulbeteiligung

Um eine Vergleichbarkeit und Sichtbarkeit einzelner Hochschulen mit ihren Leistungen möglichst vollständig abbilden zu können, ist eine repräsentative Datengrundlage notwendig. Diese wird zum einen durch die Verwendung öffentlich zugänglicher Datenquellen erreicht und zum anderen durch die Bereitstellung von Daten seitens der Hochschulen, die hochschulintern gesammelt werden müssen und dem U-Multirank zur Verfügung gestellt werden (B₂_Abs. 16). Nach den Interviewaussagen ist dies eine große Herausforderung, da sich auf dieser freiwilligen Basis nicht alle Hochschulen aktiv beteiligen möchten oder können

(B3_Abs. 42; B1_Abs. 16). In manchen Ländern ist nach der Einschätzung der Expert*innen hierfür viel Überzeugungsarbeit zu leisten:

„We have been on a lot of conferences and talking to rectors’ conferences and try to persuade them to get in. In Germany, this has been quite a difficult process, but not only in Germany. In France is the same problem. Some countries are very active in it [...].“ (B2_Abs. 18)

Die Bemühungen der U-Multirank-Gestaltenden, die Beteiligungen der Hochschulen zu erhöhen, zeigten mittlerweile Erfolg. Nach Angaben der Rankingbetreibenden beteiligten sich 2014 für die Ergebnispräsentation nach einer vorangegangenen *Pilot- und Entwicklungsphase* ca. 850 Hochschuleinrichtungen aus 70 Ländern am U-Multirank (U-Multirank, 2020c).¹⁴ Im Jahr 2019 beteiligten sich bereits 1.710 Hochschulen aus 97 Ländern (U-Multirank, 2020b, S. 3). Dieses kontinuierliche Wachstum deutet auf einen Bedeutungszuwachs aufseiten der Hochschulleitungen hin.

Eine Vorgehensweise der Rankingbetreibenden, um einer zu großen Belastung bei der Datensammlung entgegenzuwirken und dadurch die Hochschulbeteiligungen zu erhöhen, ist das so genannte *Prefilling*:

„[...] What we are now doing for a foreign release is that we are intensifying another way of including institutions. And that is by prefilling data. We have a project now with Italy where we had a number of academics and people from the rectors’ conference where we introduced what type of data do you have and how do they fit in our definitions. And then we extracted the data and we discussed it whether they were appropriate data and they found that we pre-fill the questionnaire and now all the Italian universities are now invited to check and complete this questionnaire.“ (B2_Abs. 18)

Damit reduziert das U-Multirank, zumindest für einige Indikatoren, die aktive Datenerhebung durch die Hochschulen und baut gleichzeitig die Daten- und Informationsgrundlage aus.

In einigen Ländern sind die Daten für den Indikator für wissenschaftliche Weiterbildung aber öffentlich zugänglich, sodass z.B. die Hochschulen lediglich gebeten werden, zu prüfen, ob die Angaben auch korrekt sind (B3_Abs. 3). So werden diese Daten in England von der Higher Education Statistics Agency (HESA) bereits innerhalb der Hochschulstatistik¹⁵ erhoben und können damit unabhängig von den einzelnen Rückmeldungen der Hochschulen in den U-Multirank eingepflegt werden:

„In some countries, for example in the UK, they collect that information and then actually we also pre-fill it and institutions can decide for themselves whether that in-

14 Die Angabe der genauen Zahl von Hochschulen, die bei der ersten Ausgabe 2014 involviert waren, variiert in den unterschiedlichen Quellen.

15 Die Umsätze der Hochschulen durch Weiterbildung sind in England Bestandteil des *Higher Education Business & Community Interaction (HE-BCI) Survey* und werden auch im Rahmen des neu entwickelten und in diesem Jahr zum ersten Mal eingesetzten *Knowledge Exchange Framework (KEF)* berücksichtigt.

formation is correct or not. At normally it's based on public databases that are harmonized, so if they want to change these data then they would have to have a good story. But the problem there is that we don't have these kinds of data bases on the subject level. So if we extend this policy of pre-filling, it will lead to a kind of imbalance not only at institutional but also at subject level. That is one of the dilemmas we have.“ (B2_Abs. 22)

Die Datengewinnung ist demnach schwierig und unterliegt auch der Restriktion, dass das U-Multirank-Team keinen Einfluss auf die Daten hat, die schon von anderer Seite bereitgestellt werden.

Aus der Sicht der Expert*innen kann es aber insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung durchaus vorteilhaft sein, wenn sich die Hochschulen für die Bereitstellung der Informationen mithilfe des institutionellen Fragebogens explizit mit ihr beschäftigen müssen. Denn erst so kann innerhalb der Hochschule(n) realisiert werden, dass wissenschaftliche Weiterbildung zur Profilbildung genutzt werden kann und im Umkehrschluss weitere Informationen bereitwillig zur Verfügung gestellt werden könnten:

„They can be in with a limited profile, so they will be seen as an institution and also some basic information. Also a ranking information. But if they want to be seen more fully, [...] then they fill in that and that indicator gets in.“ (B2_Abs. 20)

Das bietet Hochschulen aus Ländern, die eine solche Statistik bereits führen, einen (wettbewerblichen) Vorteil im Hinblick auf diesen Indikator. Als weiteres Länderbeispiel, an dem der Einsatz dieser Prefilling-Praxis in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung sehr deutlich wird, kann Schweden aufgeführt werden. Nach der Beurteilung der vergleichenden Darstellungen des U-Multirank, zu den 25 besten Hochschulen, die sich durch den Indikator für wissenschaftliche Weiterbildung profilieren können, sind im Berichtsjahr 2019 sechs Hochschulen aus Schweden vertreten (U-Multirank, 2019d)¹⁶. Auf der Homepage des U-Multirank sind auch die verwendeten Datenbanken und Quellen, auf die im Prefilling zurückgegriffen wird, für einzelne bzw. dies betreffende Länder transparent aufgearbeitet und können öffentlich eingesehen werden.¹⁷

Das Prefilling führt aber auch gleichzeitig zu einer Entlastung der Hochschulen im Prozess der Datenbereitstellung und einer breiteren Vergleichsgrundlage in diesem Ranking.

Vorteile für die Hochschulen und Hochschulleitungen

Die Expert*innen verweisen in den Interviews auf die Aspekte, die in Zukunft im U-Multirank (weiter-)entwickelt werden und an die Nutzengruppe der Hochschulleitungen adressiert sind. Das U-Multirank, welches schon jetzt als verglei-

¹⁶ Die Auflistung im Detail ist online frei abrufbar.

¹⁷ Die öffentlichen Datenquellen für Schweden siehe U-Multirank (o.J.a).

chendes Analyse-Tool konzipiert ist, soll zukünftig um ein eigenes *Benchmark-Tool* ergänzt werden:

„We will have a release where we have this information in, but in addition to that we will develop a tool that can help them in strategic planning. In finding your strategic partners or evaluating your strategic partners. This kind of management oriented tool is lacking in U-Multirank now and we are going to develop it so that at the end of this period which will be in 2022 I think, we will have a tool that institutions actually can use as a first step in strategic management“ (B1_Abs. 42).

Damit können sich Hochschulen bzw. Hochschulleitungen noch einfacher mit einer für sie interessanten Gruppe vergleichen und ihre Position innerhalb dieser Vergleichsgruppe bestimmen. Dieses Tool kann dann im hochschulinternen Berichtswesen eingesetzt und zur strategischen Planung genutzt werden. Strategische Entscheidungen von Hochschulleitungen können so datenbasiert getroffen werden. Alle Informationen stehen den Hochschulen kostenlos zur Verfügung und schaffen somit einen Anreiz, sich selbst auch daran zu beteiligen. Das strategische Management in Hochschulen ist somit auf die Datengrundlage einer umfassenden und vergleichenden Analyse gestellt, was die Sichtbarkeit des U-Multirank und seiner Ergebnisse erhöhen soll (B1_Abs. 7).

7 Schlussfolgerungen für die wissenschaftliche Weiterbildung

Nach der genaueren Betrachtung des U-Multirank und der daran anknüpfenden Ergebnisse aus den Expert*inneninterviews kann unsere Forschungsfrage dahingehend beantwortet werden, dass das U-Multirank sich in der aktuellen Form nicht dazu eignet, mehr Sichtbarkeit für wissenschaftliche Weiterbildung zu generieren. Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass ihre momentane Berücksichtigung mit dem Indikator *Umsatz* im U-Multirank die Vielfalt der Aktivitäten wissenschaftlicher Weiterbildung der deutschen Hochschulen, wie sie unter anderem durch den Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entstanden sind, nicht abbilden kann und somit nicht direkt förderlich für die Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung ist. Ihre Subsummierung in die Dimension Wissenstransfer im U-Multirank verdeutlicht nochmals, dass wissenschaftliche Weiterbildung als nicht gleichwertig mit den anderen gesetzlich festgelegten Aufgaben, also Forschung sowie Studium und grundständige Lehre, behandelt wird.

Ein Tool, das die Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung erhöhen könnte, muss relevante Informationen vergleichend darstellen können. Nur wenn die Form, in der dies passiert, den Bedürfnissen der Zielgruppen entspricht, wird das Instrument auch genutzt. Deshalb möchten wir im Folgenden abschließend am Beispiel des U-Multirank für die einzelnen Zielgruppen diskutieren und aufzeigen, welche Erweiterungen notwendig wären, damit die Sichtbarkeit der

wissenschaftlichen Weiterbildung, auch mithilfe des Online-Tools, erhöht werden kann.

Die Zielgruppe der potenziellen Weiterbildungsstudierenden

Die Ergebnisse des U-Multirank sind in Form der Online-Plattformen für die Gruppe der potenziellen Weiterbildungsstudierenden offen, kostenlos und niederschwellig zugänglich. Allerdings ist der Weiterbildungsumsatz für die potenziellen Weiterbildungsstudierenden wenig relevant und informativ. Weiterbildungsstudierende sind auf der Suche nach spezifischen Informationen über Angebote, wie z. B. Informations- und Beratungsangebote oder Anrechnungsmöglichkeiten beruflich erworbener Kenntnisse, die ihnen bei der Wahl eines (Studien-)Angebotes oder eines Studienortes helfen können. Sie sind auch nicht die Zielgruppe des U-Multirank.

Damit ein Ranking für diese Studierenden relevant wird, muss es weitere Informationen enthalten. Dies können z. B. Informationen darüber sein, wie zufrieden andere Studierende mit dem (Studien-)Angebot sind oder Informationen über das Format, die Kosten, den Zeitaufwand oder auch die inhaltlichen Schwerpunkte der Veranstaltungen. Dabei wäre eine *Suche über einzelne Fächer oder Fächergruppen* sehr wichtig. Potenzielle Studierende in der Weiterbildung suchen spezifische (Studien-)Angebote, wie z. B. in der Pflegewissenschaft. Damit ist aber eine Hochschule irrelevant, die viele (Studien-)Angebote im Maschinenbau anbietet – und umgekehrt.

Wird nur nach (Studien-)Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung gesucht, ohne dass ein Vergleich oder eine Priorisierung erfolgen soll, so kann z. B. in Deutschland auch das Instrument des Hochschulkompasses ausgebaut werden. Der *Hochschulkompass* der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) beinhaltet seit einiger Zeit eine Suchfunktion von (Studien-)Angeboten der Hochschulen in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft, in der auch separat die (Studien-)Angebote der Weiterbildungseinrichtungen einzelner Hochschulen ausgewählt werden können.¹⁸ Potenzielle Weiterbildungsstudierende können unter der Kategorie *Studienform* (z. B. berufsbegleitend, berufsintegrierend, Teilzeitstudium und Fernstudium) die für sie passenden (Studien-)Angebote herausfiltern. Allerdings enthält der Hochschulkompass nur Degree- und keine Non-Degree-Programme, also (Studien-)Angebote, die mit dem Erwerb eines Bachelor-, Master- oder Promotionsabschlusses beendet werden können, womit ein großer Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht erfasst wird.

Im Rahmen der *Nationalen Weiterbildungsstrategie* (NWS) hat die Bundesregierung in Zusammenarbeit mit weiteren Partner*innen in einem Handlungsziel zur Steigerung der Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung festgehalten,

¹⁸ <https://www.hochschulkompass.de/hochschulen/hochschulsuche.html>

dass ein Informationsportal für eine bessere Auffindbarkeit von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung aufgebaut werden soll (Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019, S. 7). Eine solche bundesweite Plattform könnte in hohem Maße dazu beitragen, dass potenzielle Weiterbildungsstudierende auf für sie passende Aktivitäten und weiterbildungsstarke Hochschulen aufmerksam werden.

Die Zielgruppe der Hochschulleitungen

Bisher ist die Beteiligung deutscher Hochschulen am U-Multirank zurückhaltend. Dies ist zum einen in der kritischen Debatte über Rankings begründet und zum anderen mit dem Arbeitsaufwand, der mit der Datengenerierung für die Hochschulen verbunden ist. Aus Sicht der Hochschulleitung sind die Ergebnisse im U-Multirank bezüglich der Weiterbildung zumindest ein Hinweis darauf, wie aktiv die eigene Hochschule im Vergleich zu anderen Hochschulen in diesem Bereich ist. Veröffentlichte Rankingergebnisse können aus der Perspektive der Hochschulleitungen den Wettbewerb anregen, wenn die Hochschule ein Profil im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung hat oder anstrebt. Inwieweit Hochschulleitungen Interesse daran haben, sich mithilfe von Rankingergebnissen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu profilieren, können wir im Rahmen unserer Untersuchung nicht beantworten.

Die Zielgruppe der Akteur*innen aus Wissenschaftspolitik und Wirtschaft

Für die Zielgruppe der Akteur*innen aus der Wissenschaftspolitik gilt das Gleiche wie für die Hochschulleitungen. Auch sie können mithilfe des einfachen Indikators *Umsatz* in der Weiterbildung sehen, welche Hochschulen in diesem Bereich besonders aktiv sind – und welche eben nicht.

Für die Zielgruppe der Akteur*innen aus der Wirtschaft reicht diese Information sicherlich nicht aus. Hier ist eine genauere Information über Schwerpunkte notwendig. Wenn ein Unternehmen seine Mitarbeitenden in eine Weiterbildung zum Beispiel zum Thema *Big Data* schicken möchte, dann ist die Information wichtig, an welcher Hochschule dieses Thema besonders gut und kompetent vermittelt wird. Dazu wäre ein Vergleich aller Hochschulen sinnvoll und notwendig, die Weiterbildung zu diesem Thema anbieten. Mit dem U-Multirank ist dies momentan nicht möglich. Eine Erweiterung des Indikators bzw. der Datenlage, zum Beispiel mit einer Erhebung, wie viele Personen-Tage an Weiterbildung in diesem Bereich eingesetzt wurden, könnte zumindest dazu beitragen, diesen Vergleich zu ermöglichen. Daraus könnte auch geschlossen werden, wie nachgefragt diese Weiterbildung an einer bestimmten Hochschule im Vergleich zu allen anderen Hochschulen ist.

Zusammenfassend und abschließend lässt sich festhalten, dass im U-Multirank die wissenschaftliche Weiterbildung lediglich mit einem einzigen Indikator erfasst wird, dem Umsatz, den die Hochschule mit der Weiterbildung generiert. Grund für die Wahl dieses Indikators ist nach Auskunft der interviewten Expert*innen die einfache Handhabung und Erhebung dieses Indikators sowie die internationale Vergleichbarkeit. Diese basale Information zur wissenschaftlichen Weiterbildung ist lediglich für die Zielgruppe der Hochschulleitungen im Rahmen eines Benchmarks wertvoll. Für alle anderen Zielgruppen reicht diese Information nicht wirklich aus. Deshalb kann durch das U-Multirank nur Sichtbarkeit wissenschaftlicher Weiterbildung für die Zielgruppe der Hochschulleitungen erzeugt werden. Wir haben aufgezeigt, mit welchen Indikatoren ein potenzielles Ranking erweitert werden müsste, damit wissenschaftliche Weiterbildung in der jeweiligen Zielgruppe höhere Sichtbarkeit erhält. Für die Sichtbarkeit ist es ebenso sinnvoll, sich Gedanken über den Aspekt der *Rangtabelle* zu machen. Sicherlich ist die Darstellung in Form einer Rangtabelle verkürzt, weil sie komplexe Informationen auf eine imaginäre Skalierung reduziert, dennoch erscheint eine ordinale Rangfolge sinnvoll, damit die Nutzenden erkennen können, an welcher Hochschule zu einem bestimmten Thema oder Fachgebiet viel Weiterbildung nachgefragt wird und somit zumindest auch viel Erfahrung in einem bestimmten Bereich vorliegt.

Um eine höhere Sichtbarkeit von Aktivitäten wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen mithilfe von Rankingergebnissen zu ermöglichen, müssen weitere, aussagekräftigere Indikatoren gefunden werden. Dies setzt aber voraus, dass die Hochschulen regelmäßig Daten über ihre eigenen Aktivitäten in diesem Bereich erheben, z. B. zu den durchgeführten (Studien-)Angeboten, den Absolvent*innen und den dazugehörigen Abschlüssen. Dafür sind aber leicht standardisierbare Indikatoren notwendig. Ein möglicher Indikator wäre die Anzahl der Teilnehmenden-Tage. Zusätzlich könnten personelle und strukturelle Kapazitäten in der Weiterbildung einer Hochschule abgebildet werden. Obligatorische Datenbereitstellungen, wie sie für andere hochschulstatistische Erhebungen erfolgen, sollten auch für die wissenschaftliche Weiterbildung diskutiert werden. Hierzu haben Überlegungen und Vorarbeiten bereits am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Zusammenarbeit mit der Abteilung Hochschulforschung der Humboldt Universität zu Berlin (HU) mit Unterstützung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF) stattgefunden. Die Initiator*innen haben in einer Vorstudie ein modellhaftes Datenerhebungsformat erarbeitet und planen damit, eine bundesweite Erstellung einer anbietendenbezogenen Statistik und eines Monitorings von wissenschaftlicher Weiterbildung als langfristiges Entwicklungsprojekt unter der Führung des DIE zu etablieren (Dollhausen, Wolter, Huntermann & Otto, 2018). Diese Daten, die dann bereits vorliegen, würden keinen Mehraufwand bei der Datensammlung für die Hochschulen darstellen und könnten in das U-Multirank und für andere Rankings aufgearbeitet werden. Sie ermöglichen ein Prefilling wie

es im U-Multirank z.B. für Schweden oder United Kingdom schon jetzt möglich ist. Die Einbindung von aussagekräftigen, vergleichenden und aufmerksamkeits-erregenden Daten zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Rankings sollte weiterhin diskutiert werden.

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales & Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2019). *Wissen teilen. Zukunft gestalten. Zusammen wachsen. Nationale Weiterbildungsstrategie*. Abgerufen von https://www.bmbf.de/files/NWS_Strategiepapier_barrierefrei_DE.pdf
- Burkhart, Simone; Hase-Bergen, Stefan; Wittersheim, Ulla; Krause, Noreen & Räder, Susanne (2017). *Internationale Hochschulrankings und ihre Bedeutung für das Hochschulmarketing*. Schriftenreihe Hochschulmarketing Nr. 15. Bonn: DAAD. Abgerufen von https://www.gate-germany.de/fileadmin/dokumente/schriftenreihe/GATE-Schriftenreihe_15.pdf
- Cendon, Eva; Mörth, Anita & Pellert, Ada (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Dollhausen, Karin; Wolter, André; Huntemann, Hella & Otto, Alexander (2018). Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. Ergebnisse einer empirischen Vorstudie für ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 46–54. Abgerufen von <https://doi.org/10.4119/zhwb-242>
- Federkeil, Gero & Westerheijden, Don (2016). U-Multirank. A new multi-dimensional transparency tool in higher education. *Journal of the European Higher Education Area*, (3), 23–44.
- Friedrich, Julius-David (2013). *Nutzung von Rankingdaten an deutschen Hochschulen. Eine empirische Analyse der Nutzung von Hochschulrankings am Beispiel des CHE Hochschulrankings*. CHE Arbeitspapier Nr. 166. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Abgerufen von https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP166_Nutzung_von_Rankingdaten_an_deutschen_Hochschulen.pdf
- Gorenstein, Zuzanna (2019). *HRK Projektvorstellung. Serviceprojekt „Internationale Hochschulrankings“*. Abgerufen von https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-05-Forschung/Netzwerkveranstaltung_des_HRK-Serviceprojekts__Internationale_Hochschulrankings_/2019-11-25_HRK_Rankings_Projektvorstellung_Serviceprojekt_und_Umfrage.pdf
- Gornik, Elke (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung – ein unterschätztes Element zur Profilbildung österreichischer Universitäten?! *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (3), 71–87. Abgerufen von <https://doi.org/10.3217/zfhe-13-03/05>
- Hazelkorn, Ellen (2011). *Rankings and the reshaping of higher education* (1. Auflage). London: Palgrave Macmillan.
- Hazelkorn, Ellen (2015). *Rankings and the reshaping of higher education* (2. Auflage). London: Palgrave Macmillan.

- Hegglin, Tim & Schäfer, Mike S. (2015). Der Ranking-Effekt. Der Einfluss des „Shanghai-Rankings“ auf die medial dargestellte Reputation deutscher Universitäten. *Publizistik*, 60 (4), 381–402. Abgerufen von https://www.researchgate.net/profile/Mike_Schaefer/publication/318270874_Der_Ranking-Effekt_Der_Einfluss_des_Shanghai-Rankings_auf_die_medial_dargestellte_Reputation_deutscher_Universitaeten/links/59635294458515a3575504fa/Der-Ranking-Effekt-Der-Einfluss-des-Shanghai-Rankings-auf-die-medial-dargestellte-Reputation-deutscher-Universitaeten.pdf
- Krähling, Simone (2019). Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung und dessen Wahrnehmung im Universitätssystem – eine empirische Annäherung am Beispiel der Öffentlichkeitsarbeit. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41 (4), 102–112. Abgerufen von https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2019/4-2019_Kraehling.pdf
- Maschwitz, Annika; Schmitt, Miriam; Hebisch, Regina & Bauhofer, Christine (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundes-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148917>
- Mayring, Philipp (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth & Detlef Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465–479). Wiesbaden: VS.
- Moed, Henk F. (2017). A critical comparative analysis of five world university rankings. *Scientometrics*, 110 (2), 967–990.
- Osterloh, Margit (2012). ‚New Public Management‘ versus ‚Gelehrtenrepublik‘ – Rankings als Instrument der Qualitätsbeurteilung in der Wissenschaft? In Uwe Wilkesmann & Christian J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 209–221). Wiesbaden: Springer VS.
- Ripmeester, Nannette & Pollock, Archibald (Hrsg.). (2014). *Willkommen in Deutschland. Wie internationale Studierende den Hochschulstandort Deutschland wahrnehmen*. Schriftenreihe Hochschulmarketing, Bd. 8. Bielefeld: wbv.
- Roessler, Isabell (2013). *Was war? Was bleibt? Was kommt? 15 Jahre Erfahrungen mit Rankings und Indikatoren im Hochschulbereich*. CHE Arbeitspapier, 167. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Abgerufen von https://www.che.de/download/che_ap_167_erfahrungen_mit_rankings_und_indikatoren-pdf/?wpdmdl=10068&ind=5d1a080a5da03
- Roessler, Isabell & Ziegele, Frank (2017). *Making the application-oriented profile visible: U-Multirank as a multidimensional transparency tool*. Editorial Department of Application-Oriented Higher Education Research (Hrsg.), *Application-Oriented Higher Education Research*, 2017/6, 2 (2), Hefei, 58–64.
- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe (2018). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS.

- U-Multirank (2019a). *U-Multirank's 2019 edition. Master list of universities (higher education institutions)*. Abgerufen von https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/documents/Master-List-of-Universities_U-Multirank_-2019.pdf
- U-Multirank (2019b). *Interactive map. Infographics: Top 25 performers*. Abgerufen von <https://www.umultirank.org/university-rankings/top-performing-universities/2019/>
- U-Multirank (2019c). *Indicator book 2019*. Abgerufen von <https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/documents/Indicator-Book-2019.pdf>
- U-Multirank (2019d). *TOP 25 performing universities in income from professional development*. Abgerufen von <https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/infographics/2019/Top-25-Performers/income-from-professional-development.png>
- U-Multirank (2020a). *U-Multirank glossary*. Abgerufen von <https://www.umultirank.org/about/methodology/glossary/>
- U-Multirank (2020b). *Basic facts about U-Multirank*. Abgerufen von https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/documents/UMR_overview_2020.pdf
- U-Multirank (2020c). *U-Multirank Project*. Abgerufen von <https://www.umultirank.org/about/u-multirank/the-project/>
- U-Multirank (o. J.a). *Prefilling U-Multirank data for Sweden*. Abgerufen von https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/documents/UMR2020_data_mapping_SE_final.pdf
- U-Multirank (o. J.b). *Homepage: U-Multirank. Universities compared. Your way*. Abgerufen von <https://www.umultirank.org/>
- van Vught, Frans & Ziegele, Frank (Hrsg.). (2012). *Multidimensional ranking. The design and development of U-Multirank*. New York: Springer.

Profilbildung durch wissenschaftliche Weiterbildung?

Eine Konstruktion von idealtypischen Profilen wissenschaftlicher Weiterbildung für Hochschulen der Zukunft

Der Ruf nach wissenschaftlicher Weiterbildung oder, weiter gefasst, lebenslangem Lernen an Hochschulen hat eine längere Tradition: So fordert die *European Universities' Charter for Lifelong Learning* (European University Association [EUA], 2008), dass sich Hochschulen zu Einrichtungen des lebenslangen Lernens transformieren und sich dabei für neue Studierendengruppen öffnen, die Beteiligung von benachteiligten Zielgruppen erweitern und vorgängiges Lernen (non-formal oder informell erworbenes Wissen) validieren. Die Etablierung lebenslangen Lernens an Hochschulen – so zeigen auch die Erkenntnisse im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015) – ist aber immer auch mit der Entwicklung entsprechender institutioneller Strategien und mit einem kulturellen Wandel an der jeweiligen Hochschule verbunden.

Gleichzeitig macht die demografische Entwicklung Deutschlands lebenslanges Lernen sowohl zu einer volkswirtschaftlichen Notwendigkeit als auch zu einer Herausforderung für den*die Einzelne*n. Demzufolge wird die Gestaltung von Optionen für lebenslanges Lernen sukzessive zu einer Kernaufgabe der Hochschulen der Zukunft. Wissenschaftliche Weiterbildung als eine Spielart von lebenslangem Lernen an Hochschulen kann hier eine gewichtige(re) Rolle spielen und stärker profilbildend wirken. Im Kontext der folgenden Betrachtung verstehen wir wissenschaftliche Weiterbildung demnach als profilgebendes Element im Leistungsspektrum von Hochschulen und nehmen in diesem Beitrag die folgende Frage als Ausgangspunkt: Welche idealtypischen Profile wissenschaftlicher Weiterbildung für Hochschulen der Zukunft sind denkbar?

Dabei beziehen wir uns auf Erkenntnisse und Beispiele aus dem Bund-Länder-Wettbewerb sowie auf Befunde aus Studien über zukünftige Trends in der Hochschulbildung und zum lebenslangen Lernen. Die hier im Folgenden vorgestellten Ausprägungen der Profile können als Konstruktionsrahmen für die (Weiter-)Entwicklung eines eigenen Profils für wissenschaftliche Weiterbildung dienen. Sie sollen schließlich Anstoß und Reflexionsrahmen sein, einen Profilbildungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen zum einen zu beginnen und zum anderen zu analysieren und sich mit dem je eigenen Profil zu verorten.

Profilbildung an Hochschulen

Grundsätzlich lässt sich das Profil einer Hochschule durch drei *zentrale Elemente* bestimmen (Teichler, 1999, S. 30f.):

- Es zeigt sich in einer engen disziplinübergreifenden Kooperation oder Schwerpunktbildung in bestimmten Bereichen oder einer besonderen Art von Lehre als horizontale Besonderheit.
- Es wird sichtbar in Profilvermerkmale, die nicht nur eine Fakultät oder einen Fachbereich betreffen, sondern für große Teile der Hochschule oder sogar die gesamte Hochschule gelten.
- Es hat Auswirkungen auf die Leistungen der Hochschule insgesamt und wird auch von einer für die Hochschule relevanten Öffentlichkeit als solches gesehen.

Wird über Profilbildung gesprochen, sind zwei zentrale Dimensionen von Differenzierung bedeutend: die vertikale und die horizontale Differenzierung.

Unter *vertikaler Differenzierung* wird die Ordnung des Hochschulsystems nach Ressourcen, Reputation, Status und Qualität verstanden (Rogge, Flink, Roßmann & Simon, 2013). Sie operiert vorrangig über Bewertungen (höher oder niedriger, mehr oder weniger) und wird u. a. über Rankings öffentlich gemacht, in denen Weiterbildung zumeist gar nicht vorkommt. Befördert durch die Exzellenzinitiative, die exzellente Forschung belohnt (Rogge et al., 2013, S. 72), steht Weiterbildung in der Wertung der drei hochschulischen Kernaufgaben (Forschung, Lehre und Weiterbildung) zumeist an dritter Stelle (Schmid & Wilkesmann, 2018). Die vertikale Differenzierung hat deshalb zu einer Profilbildung geführt, die ausschließlich die exzellente Forschungsleistung betont und damit zu einer (Mono-) Kultur beiträgt, die kaum Raum lässt für eine Profildifferenzierung zwischen einzelnen Hochschulen. Eine solche Profilbildung ist erst über die horizontale Differenzierung möglich.

Die *horizontale Differenzierung* beschreibt die Unterscheidung nach den Leistungsspektren einer Hochschule, also nach verschiedenen Schwerpunktsetzungen in Forschung, Lehre, wissenschaftlicher Weiterbildung oder Third Mission. Dabei kann noch einmal nach der strukturellen und der inhaltlichen horizontalen Differenzierung unterschieden werden (Rogge et al., 2013). Erstere meint die Einrichtung von disziplinübergreifenden Organisationseinheiten, Letztere die Schwerpunktsetzung in einzelnen Fachbereichen oder übergreifenden Clustern.

Es sind gesellschaftliche, ökonomische oder auch demografische Entwicklungen, die Anstöße für Profilbildungsprozesse an Hochschulen geben können. Für die Einleitung eines Profilbildungsprozesses ist darüber hinaus meistens auch ein entsprechender Anstoß aus der Umwelt notwendig, wie ein Wettbewerb um finanzielle Ressourcen, Studierende oder Reputation. Auch der Bund-Länder-Wettbewerb hat für einige Hochschulen Anstoßcharakter gehabt: als Chance, um

Ersatz für eine aus demografischen Gründen schwindende Studierendenschaft zu schaffen, um das Portfolio oder Strukturen für wissenschaftliche Weiterbildung auszubauen oder um sich neue Zielgruppen oder Themenfelder zu erschließen.

Wenn wir in diesem Beitrag idealtypische Profile wissenschaftlicher Weiterbildung für Hochschulen diskutieren, so handelt es sich um Profile der horizontalen Differenzierung, mit denen sich Hochschulen voneinander abgrenzen können. Bereits im Jahr 2000 hat Müller-Böling (2000) der hochschulpolitischen Reformdiskussion mit einem neuen Hochschulleitbild einen politisch gezielten Schwung zu geben versucht, indem er von der *entfesselten Hochschule* sprach. Er differenziert dieses Leitbild in Unterkategorien, die eine gewisse Ähnlichkeit mit den hier vorgestellten Profilen besitzen: die wirtschaftliche, die internationale, die virtuelle, die autonome, die wissenschaftliche, die wettbewerbliche und die profilierte Hochschule. Letztere zeichnet sich durch einen Profilbildungsprozess aus in dem Sinne, wie er im Folgenden definiert und diskutiert wird.

Idealtypische Profile wissenschaftlicher Weiterbildung

Die im Folgenden skizzierten idealtypischen Profile verstehen sich als Annäherung in Form von Projektionen. Diese Profile knüpfen einerseits an Erkenntnisse unserer begleitenden Forschung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs an und beziehen andererseits Trendstudien zur Zukunft von Hochschulen und Hochschulbildung ein.

Die hier vorgestellten idealtypischen Profile sortieren sich nach *vier Kriterien*, die für die Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung zentral sind:

1. *Akteur*innen*: Wer ist an dem Weiterbildungsprozess beteiligt? Hier lassen sich (a) Akteur*innen aus der Arbeits- und Berufswelt und (b) Akteur*innen aus dem Bereich der Zivilgesellschaft unterscheiden.
2. *Inhalte*: Was wird vermittelt? Werden (a) bestimmte Professionen adressiert oder sind (b) transversale oder Future-Skills-Bedarfe zentral?
3. *Raum*: Wo findet die wissenschaftliche Weiterbildung statt? Bezieht sich diese eher auf einen (a) regionalen Raum oder auf einen (b) internationalen Raum?
4. *Form*: Wie wird die wissenschaftliche Weiterbildung angeboten? Hier kann grundsätzlich zwischen einer (a) Online- oder einer (b) In-Class-Variante differenziert werden.

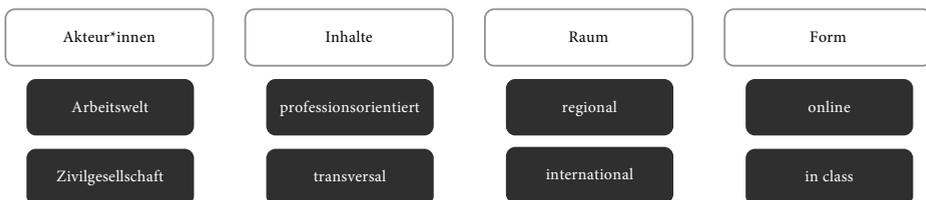


Abbildung 1: Idealtypische Profile wissenschaftlicher Weiterbildung (Quelle: eigene Darstellung)

Innerhalb der jeweiligen Ausführungen zu den acht idealtypischen Profilen werden diese in einem ersten Schritt beschrieben, in einem zweiten Schritt werden die empirischen und theoretischen Bezüge zu den Annahmen hergestellt und in einem dritten Schritt zeigen wir mit dem jeweiligen Profil verbundene Herausforderungen auf. Abschließend wird, ausgehend von den verschiedenen idealtypischen Profilen, der mögliche Beitrag der wissenschaftlichen Weiterbildung für eine zukünftige horizontale Differenzierung des Hochschulsystems resümiert.

Akteur*innen – zwischen Arbeitswelt und Zivilgesellschaft

Das Kriterium *Akteur*innen* lenkt den Blick auf die Beteiligten im Weiterbildungsprozess. Diese können sowohl Mitentwickelnde als auch Nutzende im Sinne von Teilnehmenden sein. Zugespitzt auf zwei Pole lassen sich zwei Profile erkennen, die entweder (a) Akteur*innen aus der Arbeits- und Berufswelt oder (b) Akteur*innen aus der Zivilgesellschaft adressieren. Diese beiden Ausprägungen werden im Folgenden skizziert.

(a) Arbeitswelt: wissenschaftliche Weiterbildung für Arbeit 4.0

Im idealtypischen Profil wissenschaftlicher Weiterbildung für die Arbeit 4.0 entwickelt die Hochschule zusammen mit Akteur*innen aus der Arbeits- und Berufswelt neue innovative (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für unterschiedliche Zielgruppen. Wissenschaftliche Weiterbildung greift von außen herangetragene Trends und Themen auf und verbindet diese mit wissenschaftlichen Ideen, Methoden und Theorien. So werden mit Unternehmens- und Bildungspartnern im Rahmen von Ideenlaboren neue Konzepte entwickelt, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung erprobt werden. Das Angebotsportfolio unterliegt stetigen Anpassungen an die sich verändernden Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt und zeichnet sich durch eine hohe Agilität aus. Insgesamt ist die wissenschaftliche Weiterbildung Innovationsinkubatorin, nicht nur im Hinblick auf neue Themen und Inhalte sowie Angebotsformate, sondern auch in Bezug auf Erlösmodelle. Die (Studien-)Angebote, die mit unterschiedlichen Partnern entwickelt werden, umfassen verschiedenste Angebotsformate und sind dabei inspiriert von neuen Entwicklungen und Erkenntnissen aus innovationsgetriebenen Unternehmungen aller Art.

Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass es bei Unternehmen einen steigenden Bedarf nach flexiblen berufsbegleitenden und auch kürzeren (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung gibt, die von Mitarbeitenden in Unternehmen in Anspruch genommen und zu ganzen Studienabschlüssen kumuliert werden können – dies bei gleichzeitig wachsendem Interesse an arbeitsplatznahen sowie interaktiven online-basierten Lehr-Lern-Formaten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (Konegen-Grenier, 2017, 2019). Im Rahmen der begleitenden

Forschung im Bund-Länder-Wettbewerb wird mit Blick auf die Angebotsentwicklung in den Hochschulen ebenfalls ein Trend in Richtung kürzerer Angebotsformate sichtbar (Nickel, Schulz & Thiele, 2019; Nickel & Thiele, 2020). So werden vermehrt (Studien-)Angebote entwickelt, die vom Kleinen zum Großen führen, also beispielweise Module und Zertifikate, die bausteinartig zu größeren Abschlüssen bis hin zu ganzen Studienabschlüssen kumuliert werden können (Nickel & Thiele, 2020). Unter dem Stichwort *Work-based Learning* können sowohl innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs als auch im internationalen Kontext arbeitsplatznahe (Studien-)Angebote identifiziert werden, in denen die beruflichen Anforderungen der Teilnehmenden den Ausgangspunkt der Angebotsgestaltung bilden, mit dem Ziel, diese für gegenwärtige oder zukünftige, sich in der Arbeitspraxis noch nicht unmittelbar abzeichnende, berufliche Anforderungen zu qualifizieren (Cendon, Klages & Mörth, 2020; Dadze-Arthur, Mörth & Cendon, 2020). Es sind also deutliche Annäherungen von wirtschaftlichen Bedarfen und der Gestaltung von (Studien-)Angeboten sichtbar.

Wissenschaftliche Weiterbildung als *Ideenlabor für Arbeit 4.0* hebt sich von der klassischen disziplinären Struktur der Hochschule ab. Sie ist in die Zukunft gerichtet, geht Risiken ein und mögliches Scheitern ist Teil der Labortätigkeit. Durch die Durchlässigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt Innovation sowohl in die Fachbereiche als auch in die grundständige Lehre und ist aufgrund innovativer Formate und neuer didaktischer Herangehensweisen gleichzeitig stark nach außen gerichtet. Wissenschaftliche Weiterbildung als Ideenlabor für zukünftige Qualifizierungsbedarfe bewegt sich damit in einem Spannungsfeld, da sie angewiesen ist auf Innovationskooperationen sowohl mit Unternehmen als auch Bildungsanbietenden, um gemeinsam zukunftsfähige und innovative Formate entwickeln zu können. Gleichzeitig steht sie in Konkurrenz mit diesen. Sie muss sich demnach als Marke nach innen und nach außen etablieren, um konkurrenzfähig zu bleiben.

(b) Zivilgesellschaft: wissenschaftliche Weiterbildung für zivilgesellschaftliches Engagement

Kern der wissenschaftlichen Weiterbildung ist in diesem idealtypischen Profil die Vernetzung mit kommunalen Akteur*innen und der Zivilgesellschaft. Die (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung thematisieren wichtige gesellschaftliche Fragestellungen, wie beispielsweise Fragen der Teilhabe an Bildung, den demografischen Wandel, nachhaltige oder sogenannte grüne Städte und zielen darauf ab, gemeinsam mit den Beteiligten Wissen zu bündeln und in die Breite getragene Lösungen zu finden. Dies kann, muss aber nicht, regional begrenzt sein.

Goddard (2009) skizziert ein Modell der *Engaged Civic University* als Bürgeruniversität, die sich mit der Gesellschaft, die sie umgibt, verbindet, sich für

diese engagiert und damit größere gesellschaftliche Fragestellungen erkennt und bearbeitet. Dabei geht es um zivilgesellschaftliches Engagement und Responsivität zu übergeordneten Entwicklungsfragen und -herausforderungen sowie gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Die Hochschule agiert dabei als Grenzüberschreiterin (Boundary Spanner), indem sie unterschiedliche Systeme, Institutionen und Akteur*innen zusammen und zum gemeinsamen Agieren bringt und damit systemweite Innovationen evoziert. Die *Organisation for Economic Cooperation and Development* [OECD] (2019) bekräftigt in ihrer aktuellen Trendstudie zur Zukunft der Bildung im Kontext globaler Megatrends die erforderliche Neuausrichtung der Bildungsinhalte und -angebote im Sinne einer alle Bildungsbereiche umspannenden Unterstützung der individuellen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe von lebenslang Lernenden. Dies erfolgt im Kontext komplexer globaler Wandlungsprozesse angesichts globaler Schwerpunktverlagerungen in Technologie und Wirtschaft, Sicherheitsdebatten und des demografischen Wandels. Dem Konzept von Goddard (2009) folgend, steht hier im Zentrum der inhaltlichen Ausrichtung die Vermittlung von Kenntnissen zur Förderung technischer und sozialer Kompetenzen mit dem Ziel der Herausbildung engagierter, sozial verantwortlicher Menschen und Systeme. Im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs zeigt sich dieser Ansatz vereinzelt an Hochschulen mit einer klaren inhaltlichen Ausrichtung an übergreifenden gesellschaftlichen Themen, wie beispielsweise an der *Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde (HNE)*¹.

Die Aktivitäten der wissenschaftlichen Weiterbildung für zivilgesellschaftliches Engagement sind keine Randaktivitäten oder Dritte Mission der Hochschule, sondern stehen im Zentrum des Selbstverständnisses der Hochschule. Weiterbildung ist immer ein gemeinsames Unterfangen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteur*innen und nimmt ihren Anlass aus zentralen gesellschaftlichen Fragestellungen. Insofern sind die Offenheit nach außen sowie die Rolle des Netzwerknotens und der Moderation zentrale Bestandteile wissenschaftlicher Weiterbildung. Damit trägt sie auch wichtige gesellschaftliche Fragestellungen in die anderen Kernbereiche der Hochschule und ist zentrale Akteurin für *Wissenstransfer* und *Social Responsibility*.

Inhalte – zwischen fachlicher und transversaler Orientierung

Steht das Kriterium *Inhalte* für die Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung im Zentrum, wird die Frage darauf gelenkt, *was* vermittelt werden soll. Wiewohl das Spektrum von Inhalten breit gefächert sein kann, lassen sich in einer zuge-spitzten Ausrichtung die folgenden beiden Profile erkennen: Es werden (a) bestimmte Professionen adressiert oder es sind (b) transversale oder Future-Skills-Bedarfe zentral. Diese beiden Ausprägungen werden im Folgenden umrissen.

¹ <https://www.hnee.de/de/>

(a) Professionsorientiert: wissenschaftliche Weiterbildung für spezifische Professionen

In diesem idealtypischen Profil adressiert wissenschaftliche Weiterbildung spezifische Professionen. Sie führt weiter, was grundständige Studiengänge an Ausbildungen für einzelne Professionen anbieten. Die Hochschule agiert als berufsbegleitende *Alma Mater*, entwickelt und nutzt gezielt Kontakte zu Berufsverbänden, Gewerkschaften, Arbeitgebendenvereinigungen sowie der Community der Absolvent*innen, um dieser nach ihrem ersten Studienabschluss gezielt und differenziert professionsorientierte Weiterbildungen anbieten zu können. Die Bindung an die eigene Hochschule wird vom ersten Studientag an gefördert und gepflegt. Dabei ist die Weiterbildung ein sehr dynamischer Bereich, da einerseits professionsspezifische Entwicklungen, die sich etablieren, in das grundständige Studium übertragen werden, andererseits auch in Kooperation mit Berufsverbänden Anrechnungen von Ausbildungen für (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung oder auch für grundständige (Studien-)Angebote vorgenommen werden.

Ein wesentlicher Anker für professionsorientierte wissenschaftliche Weiterbildung findet sich in empirischen Befunden zur Akademisierung von Berufsfeldern, insbesondere im Pflege- und Gesundheitsbereich. Im Rahmen des Bundesländer-Wettbewerbs wird sichtbar, dass Hochschulen hierfür klar konturierte Weiterbildungen entwickeln, indem sie neue berufsfeldbezogene Entwicklungen aufgreifen, den jeweiligen Professionen damit Entwicklungsmöglichkeiten anbieten und diese in entsprechende Weiterbildungsformate transformieren (Flaiz et al., 2014). Diese wiederum werden in engem Austausch und in Kooperation mit Berufsverbänden, öffentlichen Einrichtungen und auch Unternehmen abgestimmt (ebd.). Professionsorientierung ist eng gekoppelt mit den Megatrends rund um den demografischen Wandel und eine sich verändernde Arbeitswelt. Bezugnehmend auf ein längeres Erwerbsleben in einer älter werdenden Gesellschaft wird laut OECD (2019) die Aufgabe einer lebensbegleitenden berufsbezogenen Bildung unter anderem darin gesehen, Weiter- und Höherqualifizierung während des gesamten Erwerbslebens zu fördern und für Menschen jeden Alters Zugang zu Bildung zu gewährleisten. Demnach werden neue Technologien und künstliche Intelligenz (KI) vor allem Berufsfelder im Gesundheits- und Verkehrswesen sowie den Umweltbereich bedeutend verändern (ebd., S. 27). Zukunftsfähige professionsorientierte wissenschaftliche Weiterbildung kann hier in Verbindung gebracht werden mit der Vorstellung von Weiterbildung als Ausbau und stete Anpassung eines individuellen beruflichen Qualifikationsprofils im Sinne der Verbesserung von Kompetenzen (Upskilling), dem Neuerwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten (Side-skilling) oder dem Kompetenzerwerb für eine fachliche Neuausrichtung (Sideways Skilling) (Orr et al., 2019).

Professionsorientierte wissenschaftliche Weiterbildung ist einerseits ein wichtiges profilgebendes Element einer Hochschule, die sich an spezifische Professionen richtet und muss andererseits sehr nahe an den Professionen und ihren

Entwicklungen sein. Mit Blick auf die zum Teil disruptiven Veränderungen in einigen Professionen aufgrund des demografischen Wandels und der Digitalisierung, aber auch mit der Frage, wie sich Professionen entwickeln werden, ist sie ein zukunftsorientierter Bereich. Das Spannungsfeld besteht einerseits darin, innerhalb der Hochschule gut vernetzt zu sein als tatsächliche dritte Säule sowie andererseits darin, sehr nahe an den Professionen und der Berufspraxis sowie ihren Wandlungsprozessen zu sein. Zudem erfordert dies eine enge Zusammenarbeit sowie den Austausch mit Berufsverbänden und der beruflichen Bildung, um das fragile Verhältnis zwischen akademischer und beruflicher Bildung auszutarieren. Während die Stärke der professionsorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung in der Ausrichtung an relativ klar konturierten Professionen und damit verbundenen Qualifikationsanforderungen liegt, ist sie für weniger klar umrissene, sich sehr dynamisch entwickelnde oder neuartige Berufsbilder, bei denen es vor allem auf transversale Fähigkeiten ankommt, weniger anpassungsfähig.

(b) Transversal: wissenschaftliche Weiterbildung für Bedarfe an Future Skills

Eine alternative Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung nimmt Trends, wie die Digitalisierung, die immer schnellere Entwertung von Wissensbeständen und die Unsicherheit von Zukunftsperspektiven und -prognosen zum Anlass, um (Studien-)Angebote zu entwickeln, die auf diese Wandlungsprozesse vorbereiten. Wissenschaftliche Weiterbildung fokussiert somit auf generische oder transversale Fähigkeiten, die besser für die Auseinandersetzung und den Umgang mit disruptiven Veränderungen und damit verbundenen Unsicherheiten befähigen. Diese Skills werden als komplementär zu den fachlichen Kompetenzen verstanden und in (Studien-)Angeboten für unterschiedliche Zielgruppen und Branchen bereitgestellt.

Befunde aus dem Bund-Länder-Wettbewerb zeigen insbesondere in den Bereichen Wirtschaft und Management, dass neben der fachlichen Ausrichtung auch zunehmend *überfachliche Fähigkeiten* (Mörth, Schiller, Cendon, Elsholz & Fritzsche, 2018) oder *übergreifende Methodenkompetenzen* (Köster, Schiedhelm, Schöne & Stettner, 2016) als grundlegende Bestandteile von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung begriffen werden. Mit Blick auf die Hochschulbildung im Jahr 2030 formulieren Orr et al. (2019) in ihrer Trendanalyse die Anforderung, Zugänge zu formaler Bildung für Berufsgruppen zu schaffen, die besonders von Automatisierung betroffen sind und damit „Defizite im Bereich grundlegender, transversaler und digitaler Fähigkeiten“ (ebd., S. 29) aufweisen. Auch die vorrangig mit Blick auf deutsche Unternehmen formulierten Future Skills des Stifterverbands der deutschen Wissenschaft e. V. [Stifterverband] (2019) weisen auf notwendige zukunftsorientierte Grundfähigkeiten hin – als digitale Schlüsselqualifikationen wie Data Literacy, Kollaboration oder digitales Lernen sowie nicht digitale Schlüsselqualifikationen wie Problemlösungsfähigkeit, Kreativität oder

unternehmerisches Handeln und Eigeninitiative. Ehlers und Kellermann (2019) beschreiben auf Basis einer internationalen Delphi-Studie in einem Szenario ebenfalls die Fokussierung auf transversale Kompetenzen im Sinne von Future Skills, wie komplexer Problemlösungsfähigkeit, Umgang mit Unsicherheiten oder das Entwickeln eines Verständnisses von Verantwortlichkeit. Damit verbunden ist eine Auseinandersetzung mit Haltungen und Werten (ebd.).

Die Entwicklung entsprechender transversaler Fähigkeiten ist ohne einen Bezug zu einem Gegenstand schwer zu realisieren. Daher steht wissenschaftliche Weiterbildung in dieser Ausrichtung vor der Herausforderung, ihre (Studien-) Angebote für unterschiedliche Zielgruppen (Professionen, Branchen, Karrierestufen) zuzuschneiden bzw. zu adaptieren. Eine Herausforderung ist zudem, einen spezifischen didaktischen Zugang zu wählen, der diese Art von wissenschaftlicher Weiterbildung im Vergleich zu anderen am Markt existierenden (Studien-)Angeboten – oder auch bereits im Studium vermittelten Fähigkeiten – als Mehrwert und spezifischen Nutzen verspricht. Wissenschaftliche Weiterbildung muss demnach künftige Entwicklungen beobachten, Bedarfe an transversalen Kompetenzen erkennen und zukunftsorientierte Themen ableiten, regelmäßig neu interpretieren und möglicherweise auch neu ausrichten.

Raum – zwischen regionaler und internationaler Ausrichtung

Ist *Raum* und damit die geografische Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung das zentrale Kriterium, hat dies Auswirkungen auf ihren Aktionsradius. Vereinfacht lassen sich zwei gegensätzliche Profile ausmachen: Die Ausrichtung auf einen (a) regionalen Raum oder auf einen (b) internationalen Raum. Diese werden im Folgenden skizziert.

(a) Regional: wissenschaftliche Weiterbildung für die regionale Entwicklung

Eine vorrangig regional ausgerichtete wissenschaftliche Weiterbildung fokussiert stark auf die von regionalen Akteur*innen formulierten Bedarfe. In der Region ist die Hochschule daher intensiv vernetzt mit Partner*innen aus der Wirtschaft – einzelnen Unternehmen sowie Kammern –, mit öffentlichen Akteur*innen in den Kommunen, mit der örtlichen Agentur für Arbeit und auch mit Bildungsträgern angrenzender Bereiche, wie den Volkshochschulen. In ihrem Selbstverständnis betrachtet sich die Hochschule als Regionalentwicklerin und ist für die Region wiederum ein wichtiger Standortfaktor. Die (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung werden daher auch im engen Austausch mit regionalen Anbietenden entwickelt und orientieren sich an konkreten Bedarfen sowie Entwicklungschancen und Innovationspotenzialen für die Region.

Mit Blick auf die Befunde aus dem Bund-Länder-Wettbewerb wird deutlich, dass die Bündelung ihrer Expertise sowie die strategische Positionierung auf

dem regionalen Weiterbildungsmarkt wesentliche Ziele der Verbundprojekte im Bund-Länder-Wettbewerb sind (Maschwitz, Speck, Brinkmann, Johannsen & von Fleischbein, 2019, S. 7f.). Einige Verbund- wie auch Einzelprojekte beschäftigen sich explizit mit der Analyse regionaler Entwicklungschancen sowie den Ausbau- und Innovationspotenzialen in ihrer Region und konzipieren ihre (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung ausgehend von entsprechenden regionalen Weiterbildungsbedarfen und -bedürfnissen (u.a. Brüggemann & Miosga, 2018; Steinmüller & Schwikal, 2018). Im Rahmen einer Fallstudie zu regionalen Clusterinitiativen zwischen Hochschulen und Unternehmen konnte neben der Vernetzung zwischen Unternehmen und Wissenschaft die Stabilität dieser Kooperationen für die nachhaltige Verankerung von (Studien-)Angeboten als Erfolgsfaktor identifiziert werden (Gerdes, Nögel, Buhl, Neugebauer & Shajek, 2019, S. 47). Strategische regionale Kooperationen dienen demnach der Ressourceneffizienz sowie einer nachhaltigen strukturellen und wirtschaftlichen Regionalentwicklung, die darüber hinaus die globale Sichtbarkeit und Konkurrenzfähigkeit einer Region stärken kann (Borgwardt, 2015). Als Beitrag der wissenschaftlichen Weiterbildung können unter anderem die nachhaltige Sicherung des Fachkräftebedarfs der Region, die Erweiterung der Weiterbildungspotenziale und des Wissenschaftstransfers sowie die Stärkung der Anziehungskraft der Region durch attraktive (Studien-)Angebote gesehen werden (Rohs & Steinmüller, 2018).

Wissenschaftliche Weiterbildung für die regionale Entwicklung steht in der Region vor der Herausforderung, die akademische Qualität und das akademische Niveau der (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung sicherzustellen. Diese können ggf. durch zum Teil kurzfristig geäußerte Bedarfe einzelner Akteure – Wirtschaftsunternehmen oder der Agentur für Arbeit – gefährdet sein und die Hochschule wäre dann schlicht berufliche Weiterbildungsträgerin. Des Weiteren befindet sie sich in finanziellen Abhängigkeitsverhältnissen zur Region und zu deren Wirtschaftsentwicklungen. Es besteht überdies die Herausforderung – angesichts einer stark regionalen Orientierung – auch überregionale Veränderungen und Trends aufzunehmen und in die (Studien-)Angebote zu integrieren.

(b) International: wissenschaftliche Weiterbildung für die globalisierte Welt

Eine stark auf den internationalen Raum ausgerichtete wissenschaftliche Weiterbildung orientiert sich global und spricht als Zielgruppen einerseits international agierende Unternehmen und ggf. Großorganisationen an sowie andererseits deren (potenzielle) Beschäftigte. Sie verfolgt eine internationale Wettbewerbsfähigkeit, ist bedacht auf eine internationale Kundenorientierung und pflegt eine hohe Servicekultur. Sie wirbt international tätige Wissenschaftler*innen und relevante Lehrkräfte an – auch als *Flying Faculty* – und punktet mit guten Supportstrukturen für Forschung und Lehre. Ihren internationalen und international tätigen Studierenden und Absolvent*innen ermöglicht sie Zugang zu internationalen

Netzwerken. Die (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung sind in klar konturierten Segmenten, u. a. in der Executive Education und in Managementprogrammen, verankert.

Die Befundlage zeigt, dass Internationalisierungsstrategien im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland bisher nur sehr vereinzelt vorzufinden sind (Jütte, 2019). Gleichzeitig wächst das Interesse an internationalen (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung mit wachsenden Potenzialen vor allem im Bereich der „online-basierten, englischsprachigen wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Müller, Gröger & Schumacher, 2018, S. 10). Frühe Vorläufer international adressierter (Studien-)Angebote sind die MBA-Studiengänge großer amerikanischer Universitäten wie bspw. der Harvard Business School. Aber auch MBA-Angebote in Europa adressieren häufig eine international ausgerichtete bzw. tätige Klientel. Bedeutend für diese Etablierung ist deren Akkreditierung durch internationale Akkreditierungsorganisationen (Jütte, 2019). Im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs können vereinzelt international ausgerichtete Weiterbildungsmodul und -studiengänge identifiziert werden (Nickel, Schulz & Thiele, 2019, S. 125ff.). Nur ein Projekt entwickelte innerhalb des Bund-Länder-Wettbewerbs ein *Joint Program* mit internationalen Hochschulpartnern: *International Program in Survey and Data Science [IPSDS]* (IPSDS, 2020). Als Vorbilder für die internationale Öffnung durch *Distance Education* können das englische Modell der *Open Universities* sowie im nationalen Kontext die *FernUniversität in Hagen* gesehen werden (Jütte, 2019). In jüngerer Vergangenheit haben sich zudem neue Möglichkeiten der Grenzüberschreitung durch *Massive Open Online Courses* (MOOCs) eröffnet. Auch wenn deren Potenziale für die Internationalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland bisher nicht ausgeschöpft werden konnten (ebd.), bieten sich hier gute internationale Öffnungsmöglichkeiten über Online-(Studien-)Angebote. Beispiele hierfür sind die MOOCs der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, die seit 2016 auf der internationalen Online-Plattform *edX* angeboten werden oder die E-Learning-Plattform von *oncampus*, einer Tochter der Technischen Hochschule Lübeck, ebenfalls mit mehrsprachigen (Studien-)Angeboten (Mah, Büching & Brzoska, 2019).

Im Bereich der internationalen wissenschaftlichen Weiterbildung können Hochschulen reüssieren, die über ein international hohes Renommee verfügen, meist ausgedrückt über Hochschulrankings wie THE-Ranking oder Shanghai-Ranking. Diese externen Beurteilungen der Qualität von Forschung und Lehre sind wesentliche Marker für die internationale Wahrnehmung und Anerkennung einer Hochschule. Nur wenn eine Hochschule diese Voraussetzung erfüllt und dahingehend wahrgenommen wird, kann sie diesen Weg der internationalen wissenschaftlichen Weiterbildung gehen. Darüber hinaus ist hohes Netzwerkengagement gefordert, um in größtmöglichem Umfang Zugriff auf internationale

Kooperations- und Partizipationsmöglichkeiten zu erlangen sowie die politische Lobbyarbeit in diesem Bereich mitzugestalten.

Form – zwischen Distance Education und persönlicher Nähe

Das vierte Kriterium, die *Form*, setzt den Fokus darauf, *wie* wissenschaftliche Weiterbildung angeboten wird. Obwohl sich insgesamt viele Mischformen in der Vermittlung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung als Blended Learning in einem Kontinuum von Präsenz- und digitaler Form befinden, sollen im Folgenden die Pole (a) Online- und (b) In-Class-Variante in den Blick genommen werden.

(a) Online: wissenschaftliche Weiterbildung für zeit- und ortsunabhängiges Lernen

Digitale Vermittlungsformen sind das entscheidende Kriterium in diesem idealtypischen Profil mit Fokus auf Online-(Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung unterschiedlichen Zuschnitts. Die (Studien-)Angebote adressieren Studierende, die möglichst zeit- und ortsunabhängig studieren möchten. Die besondere Kompetenz der wissenschaftlichen Weiterbildung liegt darin, diese Online-Formate in einer sehr hohen Qualität zu entwickeln. Ebenso ist die Form der Lernbegleitung dieser Online-Formate eine wesentliche Kernkompetenz, verbunden mit der Anforderung, diese für eine möglichst hohe bis unbegrenzte Zahl an Studierenden, die zu unterschiedlichen Zeiten in Lernprozesse ein- und aussteigen wollen, anzubieten und damit skalierbar und flexibel nutzbar zu machen.

Empirische Befunde zeigen, dass die Heterogenität der Studierenden einhergeht mit Anforderungen an Lehr-Lern-Formate, die möglichst flexibel und weniger orts- und zeitgebunden sind (Thiele, Nickel & Schrand, 2019). Dies rückt die Potenziale digitaler Vermittlungsformen in den Fokus. Doch sowohl mit Blick auf den Bund-Länder-Wettbewerb als auch im nationalen Kontext wird deutlich, dass Online-Weiterbildungen immer noch unterrepräsentiert sind: Laut Trendmonitor Weiterbildung bieten gerade einmal 22 Prozent der befragten Hochschulen (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung online an (Kirchgeorg, Pfeil, Georgie, Horndasch & Wisbauer, 2018, S. 31). Im Bund-Länder-Wettbewerb machen als Fernstudium deklarierte (Studien-)Angebote nur einen Anteil von circa zehn Prozent aus (Nickel & Thiele, 2020, S. 24). International haben mehrheitlich US-amerikanische Education Start-ups den Bereich des Online-Learning erobert, wie z. B. *Pluralsight*, *Coursera* oder *edX*, die zumeist im Umfeld renommierter US-amerikanischer Universitäten wie dem MIT, der Harvard oder Stanford University entstanden sind und eine Vielzahl von Kursen ausschließlich online anbieten – mit beträchtlichen Teilnehmendenzahlen und Umsätzen (Stifterverband, 2019, S. 34f.). Inhaltlich dominieren (Studien-)Angebote, die technologische Fähigkei-

ten adressieren, wie z. B. Softwareentwicklung und Datenanalyse (ebd., S. 35). Als größte europäische digitale Lernplattform ist *FutureLearn* der britischen Open University zu nennen, die Online-Kurse zahlreicher britischer und internationaler Hochschulpartner anbietet und multimedial für diverse digitale Endgeräte aufbereitet (FutureLearn, o.J.). Insgesamt, so zeigen Studien, ändern und erweitern sich die Rollen von Lehrenden in diesen virtuellen Settings (Willcox, Sarma & Lippel, 2016) und es werden differenziertere Rollenanforderungen sichtbar (Cendon, 2018).

Der Fokus auf reine Online-Weiterbildung stellt hohe Anforderungen an das didaktische Design. Zudem ist es nötig, insbesondere mit Blick auf die Lernbegleitung unterschiedliche Rollenprofile zu entwickeln. Gerade im Hinblick auf Skalierbarkeit und unterschiedliche Themen der Lernbegleitung können hier auch Formen künstlicher Intelligenz (Chatbots, virtuelle Assistent*innen) dabei unterstützen, bestimmte Tutor*innenfunktionen oder auch Beratungsfunktionen zu übernehmen. Der Fokus auf digitale Vermittlungsformen führt gleichzeitig zu einer hohen Professionalisierung in diesem spezifischen Gebiet und damit auch zu einer deutlichen Abgrenzung gegenüber konventionellen Weiterbildungsanbietenden.

(b) In class: wissenschaftliche Weiterbildung für persönliche Begegnung und gemeinsames Lernen

In diesem idealtypischen Profil fokussiert wissenschaftliche Weiterbildung auf die klassische Form des Lehrens und Lernens im Seminarraum. Sie findet statt an der Hochschule oder an einem anderen, oft exklusiven Ort, wo alle Teilnehmenden auch physisch präsent sind. Diese Form bietet einen geschützten Raum und einen klar definierten Zeitrahmen für gemeinsames Lernen. Persönliche und berufliche Netzwerkbildung sowie das Peer-Lernen und die wechselseitige Unterstützung sind in dieser Weiterbildungsform von großer Bedeutung. Wissenschaftliche Weiterbildung in diesem Zuschnitt wirbt daher mit der Exklusivität und Qualität ihrer (Studien-)Angebote sowie mit einem individuellen Zuschnitt im Sinne eines spezifischen Eingehens auf die Lernbedarfe der Einzelnen und der (selektiv zusammengesetzten) Gruppe.

Laut dem Trendmonitor Weiterbildung ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland Präsenzlehre nach wie vor vorherrschend: So bieten 91 Prozent der befragten Hochschulen Präsenzseminare am Ort Hochschule an, gefolgt von 72 Prozent, die Blended-Learning-Formate anbieten (Kirchgeorg et al., 2018, S. 31). Im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs hingegen dominieren vor allem Blended-Learning-Formate in etwa dreiviertel der entwickelten (Studien-)Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung, (Nickel & Thiele, 2020, S. 24). Dies lässt sich mit der in der Bund-Länder-Vereinbarung festgelegten Zielorientierung des Bund-Länder-Wettbewerbs in Verbindung bringen, innovative und nachfrage-

orientierte (Studien-)Angebote für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer*innen und andere Zielgruppen zu entwickeln, einhergehend mit divergenten Bedarfen jener Zielgruppen, bezogen auf die zeitliche und räumliche Organisation der Lehre (Thiele, Nickel & Schrand, 2019, S. 17ff.). Reine Präsenzlehre ist im Bund-Länder-Wettbewerb noch in etwa elf Prozent der (Studien-)Angebote vorherrschend (ebd.). Dabei zeigen sich deutliche fachliche Unterschiede: Präsenzformen sind am stärksten in den Bereichen Pädagogik, Ingenieurwissenschaften sowie Pflege/Gesundheit vorzufinden (ebd., S. 26). Dies mag mit professionsspezifischen Anforderungen zusammenhängen, die zum Teil ein ortsgebundenes Lernen erforderlich machen, beispielweise in der Entwicklung technischer Erzeugnisse im Ingenieurbereich. Für die häufig berufstätigen bzw. berufserfahrenen Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung bedarf es der Anschlussfähigkeit des Gelernten an die Praxis und hier kann Präsenzlehre dem Ausbau der individuellen Handlungskompetenz dienen (Cendon, 2017, S. 90), da sie den Mehrwert des persönlichen Austauschs und der Kollaboration zwischen Studierenden sowie zwischen Studierenden und Lehrenden bietet. Insbesondere im Bereich der betrieblichen wissenschaftlichen Weiterbildung – als (Studien-)Angebote für Unternehmen und andere Einrichtungen (Kirchgeorg et al., 2018, S. 27) – dominieren Präsenzformen, die oft verzahnt sind mit sehr konkreten unternehmerischen (Entwicklungs-)Bedarfen. Jene Education Start-ups, die eher auf exklusive Präsenzangebote denn auf reine Online-Angebote setzen, reichern diese zudem mit neuen Vermittlungsformen an, auch bekannt als *Inverted* oder *Flipped Classroom*: digitale Lernmaterialien werden individuell bearbeitet und die Präsenzphasen dienen der Vertiefung sowie der Praxisanwendung des Gelernten (Stifterverband, 2019, S. 36).

Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind stärker räumlich und zeitlich flexible Formate gefragt. Umso mehr benötigt wissenschaftliche Weiterbildung mit In-class-Profil ein klares Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Vermittlungsformen, wie Blended Learning oder Online Learning. Dies kann einerseits über einen spezifischen und einmaligen methodisch-didaktischen Zugang erfolgen und andererseits über die Exklusivität und Qualität der Klientel oder der Lehrenden, die involvierten Netzwerke oder die erfolgreichen Alumnae und Alumni. Weitere Ansatzpunkte sind die Größe der Gruppen sowie die Attraktivität des Veranstaltungsortes. All diese Aspekte zeigen, dass In-class-Weiterbildung als exklusive und qualitativ hochwertige Form einerseits eine hohe außerhochschulische Reputation aufbauen muss – am besten gepaart mit einer hohen fachlichen Qualität. Wissenschaftliche Weiterbildung in diesem Zuschnitt ist zudem darauf angewiesen, dass sie von fachlich angesehenen Personen und Netzwerken unterstützt wird bzw. mit diesen eng verknüpft ist.

Resümee

Mit diesem Beitrag wollten wir aufzeigen, wie sich, ausgehend von aktuellen Befunden zu wissenschaftlicher Weiterbildung insbesondere aus dem Bund-Länder-Wettbewerb sowie mit Blick auf Studien, die sich mit der Zukunft von Hochschulen und Hochschulbildung auseinandersetzen, idealtypische Profile wissenschaftlicher Weiterbildung für Hochschulen konstruieren lassen. Wissenschaftliche Weiterbildung als Teil des Leistungsspektrums von Hochschulen und als dritte Kernaufgabe neben Forschung und Lehre kann hier über die horizontale Differenzierung profilbildend sein. Die beschriebenen acht Profile haben dabei den Charakter einer Systematisierung und sind in der Darstellung zugespitzt. Sie können als Konstruktionsrahmen für die (Weiter-)Entwicklung eines zukunftsorientierten Profils für wissenschaftliche Weiterbildung an der je eigenen Hochschule dienen, wobei die vier Kriterien *Akteur*innen*, *Inhalte*, *Raum* und *Form* die Strukturierung der eigenen Überlegungen unterstützen. Die unterschiedliche Kombination der Ausprägungen entlang der genannten Kriterien hilft dabei, ein spezifisches Profil für wissenschaftliche Weiterbildung an der eigenen Hochschule herauszuarbeiten. So könnte beispielsweise eine Herangehensweise darin bestehen, In-class-Weiterbildungen bezogen auf den regionalen Raum anzubieten, vorrangig Akteur*innen aus der Arbeitswelt zu adressieren und den Erwerb von transversalen Kompetenzen in den Mittelpunkt zu stellen.

Übergreifend lassen sich zudem Fragen dazu aufwerfen, *warum* eine Profilbildung über die wissenschaftliche Weiterbildung erfolgen soll: Sind es vorrangig ökonomische und finanzielle Aspekte? Geht es um das Adressieren neuer Zielgruppen (ein wichtiges Argument im Bund-Länder-Wettbewerb) oder um das Binden bereits bestehender Zielgruppen an die jeweilige Hochschule? Dient die wissenschaftliche Weiterbildung der Stärkung des Profils der Hochschule insgesamt oder bietet sie einen komplementären Part zu diesem Profil? Dient sie der Verbreiterung des Zugangs oder einem exklusiven Zugang? All diese Fragen nach dem *Warum* können auch dazu dienen, die Frage nach dem Zuschnitt des Profils unter den von uns genannten Kriterien zu betrachten.

Die uns vorliegenden Befunde und Erkenntnisse zeigen, dass wissenschaftliche Weiterbildung einen wichtigen Beitrag zur Profilbildung von Hochschulen, die sich zukunftsorientiert aufstellen möchten, leisten kann. Insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Vermittlerinnenrolle zwischen innen und außen verfügt wissenschaftliche Weiterbildung über das Potenzial, das Neue in die Hochschule zu bringen und gleichzeitig die Hochschule nach außen durchlässiger zu machen. Der Bund-Länder-Wettbewerb diene hierzu als Innovationsinkubator für die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland, dessen Anstöße sich langfristig auch in neuen, zukunftsorientierten Profilen niederschlagen können. Insgesamt, so unsere abschließende Einschätzung, muss allerdings jede Hochschule ihren eigenen Weg finden, wie sie wissenschaftliche Weiterbildung, oder breiter gedacht, lebenslanges Lernen zur zukunftsorientierten Profilbildung der Hochschule nutzt.

Literatur

- Borgwardt, Angela (2015). *Wissenschaftsregionen. Regional verankert, global sichtbar*. Schriftenreihe des Netzwerks Exzellenz an deutschen Hochschulen, Bd. 10. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Abgerufen von <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11500.pdf>
- Brüggemann, Dieter & Miosga, Manfred (Hrsg.). (2018). *Innovationsmotor Weiterbildung. Der Beitrag von Universitäten und Hochschulen zur Fachkräftesicherung in der Region*. München: oekom.
- Cendon, Eva (2017). Studienmodelle mit Schwerpunkt Blended Learning. In Kerstin Armbrorst-Weihs, Christine Böckelmann & Wolfgang Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten* (S. 83–94). Münster: Waxmann.
- Cendon, Eva (2018). Lifelong learning at universities: future perspectives for teaching and learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7 (2), 81–87. Abgerufen von <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.320>
- Cendon, Eva; Klages, Benjamin & Mörth, Anita (2020). *Aspekte von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer partizipativen Aktionsforschung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189694>
- Dadze-Arthur, Abena; Mörth, Anita & Cendon, Eva (2020). *International trailblazers: work-based higher education in selected higher education institutions in the US, England and Denmark. Results of an international case study research project*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188708>
- Ehlers, Ulf D. & Kellermann, Sarah A. (2019). *Future skills. The future of learning and higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey*. Karlsruhe. Abgerufen von <https://nextskills.files.wordpress.com/2019/05/2019-05-17-report-vs.15.pdf>
- European University Association [EUA] (2008). *European universities' charter on lifelong learning*. Abgerufen von <https://eua.eu/resources/publications/646:european-universities%E2%80%99-charter-on-lifelong-learning.html>
- Flaiz, Bettina; Klages, Benjamin; Kretschmer, Stefanie; Kriegel, Michael; Lorz, Franziska; Lull, Anja & Zieher, Jürgen (2014). *Handreichung Pflege und Gesundheit*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129861>
- FutureLearn (o.J.). *About FutureLearn. Our story*. Abgerufen von <https://www.futurelearn.com/about-futurelearn>
- Gerdes, Theresa; Nögel, Lukas; Buhl, Claudia M.; Neugebauer, Kim & Shajek, Alexandra (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung und Clusterinitiativen. Wie Clustermanagement-Organisationen bei der Entwicklung neuer Angebote unterstützen können*. Berlin: Institut für Innovation und Technik. Abgerufen von https://www.iit-berlin.de/de/publikationen/wissenschaftliche-weiterbildung-und-clusterinitiativen/at_download/download
- Goddard, John (2009). *Reinventing the civic university*. Provocation 12: September 2009. London: NESTA, National Endowment for Science, Technology and the Arts. Abgerufen von https://www.nesta.org.uk/documents/285/reinventing_the_civic_university.pdf

- Hanft, Anke; Pellert, Ada; Cendon, Eva & Wolter, Andrä (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 von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-193637>
- International Program in Survey and Data Science [IPSDS] (2020). *Project description*. Abgerufen von <https://survey-data-science.net/project/project-description>
- Jütte, Wolfgang (2019). Internationale Perspektiven auf wissenschaftliche Weiterbildung. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_31-1
- Kirchgeorg, Manfred; Pfeil, Silko; Georgie, Tobias; Horndasch, Sebastian & Wisbauer, Stefan (2018). *Trendmonitor Weiterbildung*. Essen: Edition Stifterverband. Abgerufen von <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/5434>
- Konegen-Grenier, Christiane (2017). *Handlungsempfehlungen für die Hochschule der Zukunft*. IW-Report 26/2017. Köln: IW Institut der deutschen Wirtschaft. Abgerufen von https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2017/360304/IW-Report_2017_26_Handlungsempfehlungen_fuer_die_Hochschule_der_Zukunft.pdf
- Konegen-Grenier, Christiane (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung. Bestandsaufnahme und Handlungserfordernisse*. IW-Report 6/19. Köln: IW Institut der deutschen Wirtschaft. Abgerufen von https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2019/IW-Report_2019_Wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf
- Köster, Kathrin; Schiedhelm, Melanie; Schöne, Sonja & Stettner, Jochen (2016). Work-based Learning im Heilbronner Modell. Ein Bericht aus der Praxis. In Eva Cendon, Anita Mörth & Ada Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 87–102). Münster: Waxmann. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>
- Mah, Dana-Kristin; Büching, Corinne & Brzoska, Stefanie (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung 4.0. Digitale Lehr- und Lernformen, Verfahren und Fachthemen*. Berlin: Institut für Innovation und Technik. Abgerufen von https://www.iit-berlin.de/de/publikationen/wissenschaftliche-weiterbildung-4.0/at_download/download
- Maschwitz, Annika; Speck, Karsten; Brinkmann, Katrin; Johannsen, Maximilian & von Fleischbein, Andrea (2019). *Nachhaltigkeit von Verbundprojekten – Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-167726>
- Mörth, Anita; Schiller, Erik; Cendon, Eva; Elsholz, Uwe & Fritzsche, Christin (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157116>
- Müller, Ursula; Gröger, Gabriele & Schumacher, Hermann (2018). Hochschulische Strategieoptionen im Feld englischsprachiger wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Bewertung auf Basis einer Alumni- und Studierendenbefragung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (2), 10–21. Abgerufen von <https://doi.org/10.4119/zhwb-129>
- Müller-Böling, Detlef (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nickel, Sigrun; Schulz, Nicole & Thiele, Anna-Lena (2019). *Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016*. Thematischer Bericht

- der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166289>
- Nickel, Sigrun & Thiele, Anna-Lena (2020). *Aktuelle Entwicklungen in den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde. Projektfortschrittsanalyse 2019: Band 2*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189490>
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2019). *Bildung, Trends, Zukunft 2019*. Paris: OECD Publishing. Abgerufen von <https://doi.org/10.1787/738db6c1-de>
- Orr, Dominic; Lübcke, Maren; Schmidt, Philipp; Ebner, Markus; Wannemacher, Klaus; Ebner, Martin & Dohmen, Dieter (2019). *AHEAD – Internationales Horizon-Scanning: Trendanalyse zu einer Hochschullandschaft in 2030*. Arbeitspapier/Hochschulforum Digitalisierung, Bd. 42. Hochschulforum Digitalisierung. Abgerufen von <https://doi.org/10.5281/zenodo.2677655>
- Rogge, Jan-Christoph; Flink, Tim; Roßmann, Simon & Simon, Dagmar (2013). Auf Profilsuche. Grenzen einer ausdifferenzierten Hochschullandschaft. *die hochschule*, 22 (2), 68–84.
- Rohs, Matthias & Steinmüller, Bastian (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung und Region. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_36-1
- Schmid, Christian J. & Wilkesmann, Uwe (2018). Eine praxistheoretische Fundierung der Governance wissenschaftlicher Weiterbildung. In Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_10-1
- Steinmüller, Bastian & Schwikal, Anita (2018). *Weiterbildungsbedarfe in der Bevölkerung der Region Westpfalz. Konzeption und Ergebnisse einer quantitativen Studie*. Arbeits- und Forschungsberichte aus dem Projekt E^B, Nr. 20. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern. Abgerufen von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-52159>
- Stifterverband der deutschen Wissenschaft e.V. [Stifterverband] (Hrsg.). (2019). *Hochschul-Bildungs-Report 2020. Für Morgen befähigen. Jahresbericht 2019*. Essen: Edition Stifterverband. Abgerufen von <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/7803>
- Teichler, Ulrich (1999). Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. In Jan-Hendrik Olbertz & Peer Pasternack (Hrsg.), *Profilbildung. Standards. Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis* (S. 27–38). Weinheim: Beltz.
- Thiele, Anna-Lena; Nickel, Sigrun & Schrand, Michaela (2019). *Umgang mit den Bedürfnissen heterogener Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen von <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173037>
- Willcox, Karen E.; Sarma, Sanjay & Lippel, Philip H. (2016). *Online education: a catalyst for higher education reforms*. Online Education Policy Initiative. Final report. Cambridge (MA): Massachusetts Institute of Technology. Abgerufen von <https://oeipi.mit.edu/files/2016/09/MIT-Online-Education-Policy-Initiative-April-2016.pdf>

Autor*innenverzeichnis

Ramona Amintavakoli, B. A.

Ramona Amintavakoli hat ihren Bachelorabschluss (B. A. Sozialwissenschaften) im März 2017 an der Carl von Ossietzky Universität erlangt und studiert seither im Masterstudiengang Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist sie seit Dezember 2018 als wissenschaftliche Hilfskraft in der wissenschaftlichen Begleitung tätig.

Julia Bök, B. A.

Julia Bök hat ihren Bachelorabschluss (B. A. Sozialwissenschaften) im November 2018 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg erlangt und studiert seither im Masterstudiengang Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ ist sie seit August 2017 als wissenschaftliche Hilfskraft in der wissenschaftlichen Begleitung tätig.

Dr. Katrin Brinkmann

Nach ihrem Studium der Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften hat Katrin Brinkmann ein Traineeprogramm mit dem Schwerpunkt Bildungsmanagement an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg absolviert und parallel den berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA) studiert. Seit 2011 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in der Lehre und in unterschiedlichen Forschungsprojekten tätig, u. a. im *Projekt STU+BE – Studium für Berufstätige – Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen*, im *Modellvorhaben OHN – Offene Hochschule Niedersachsen* und im *Projekt AnHoSt – Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen*. Seit 2012 arbeitet sie in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Im Jahr 2020 hat Katrin Brinkmann ihre Promotion zum Thema *Flexible Studienorganisation für heterogene Studierende* abgeschlossen.

Prof. Dr. Eva Cendon

Prof. Dr. Eva Cendon, Bildungswissenschaftlerin, ist seit März 2018 Inhaberin des Lehrgebiets Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik an der FernUniversität in Hagen. Sie ist seit 2011 im Leitungsteam der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ tätig und verantwortet seit April 2016 gemeinsam mit Prof. Dr. Uwe Elsholz die Gesamtleitung der wissenschaftlichen Begleitung. Von Februar 2009

bis März 2016 war sie Leiterin der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement an der Deutschen Universität für Weiterbildung sowie Studiengangsleiterin des berufs begleitenden weiterbildenden Masterstudiengangs Bildungs- und Kompetenzmanagement. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sowohl im nationalen als auch im internationalen Kontext umfassen u. a. die Didaktik in der Weiterbildung und neue Formen der Wissensproduktion, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, reflexives Lernen und die Rollen von Lehrenden sowie Konzepte und Strategien des lebenslangen Lernens an Hochschulen und Praxisforschung als Forschungsansatz für die Verschränkung von Theorie und Praxis.

Dr. Abena Dadze-Arthur

Dr. Abena Dadze-Arthur, Sozial- und Politikwissenschaftlerin, ist seit August 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Fern-Universität in Hagen und ist dort für die internationale Forschung verantwortlich. Ihre Schwerpunkte in der Forschung umfassen u. a. die Entwicklung, Lehre und Lernzielkontrolle von berufsbegleitenden Studienangeboten unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte, die Evaluation und Analyse von Verhaltensökonomik im Rahmen von Reformierungs- und Optimierungsprogrammen und die qualitative und quantitative Erfassung kollektiver Subjektivität (Q Methodology).

Prof. Dr. Uwe Elsholz

Prof. Dr. Uwe Elsholz, Bildungs- und Sozialwissenschaftler, ist seit Januar 2019 Prorektor der FernUniversität in Hagen für Weiterbildung, Transfer und Internationalisierung und hat dort seit März 2013 die Professur für Lebenslanges Lernen inne. Er verantwortet seit April 2016 gemeinsam mit Prof. Dr. Eva Cendon die Gesamtleitung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Er verfügt über langjährige Leitungserfahrungen von Projekten zum deutschen Bildungs- und Weiterbildungssystem an verschiedenen Universitäten sowie dem Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) in Nürnberg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen u. a. die Auswirkungen von Akademisierung in bildungsstruktureller und didaktisch-curricularer Hinsicht, beruflich-betriebliche und wissenschaftliche Weiterbildung, den Einsatz digitaler Medien in der beruflichen Bildung sowie das Lernen im Prozess der Arbeit.

Maximilian Fautz, M. A.

Nach seinem Bachelorstudium der Erziehungswissenschaft und des Sachunterrichts an der Stiftung Universität Hildesheim absolvierte Maximilian Fautz den Masterstudiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit den Schwerpunkten Bildungsmanagement/Lebenslanges Lernen und diversitätsbewusste So-

zialpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Im Anschluss an seinen Masterabschluss arbeitet er seit Oktober 2018 als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Team der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Dort beschäftigt er sich mit der Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklungsprojekten. Seit Oktober 2019 absolviert Maximilian Fautz die Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten im Vertiefungsgebiet Verhaltenstherapie am Norddeutschen Institut für Verhaltenstherapie in Bremen.

Dipl. Päd. Benjamin Klages

Dipl. Päd. Benjamin Klages, Erziehungswissenschaftler, ist seit Juni 2019 in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ tätig und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik an der Fern-Universität in Hagen. An der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin hat er von März 2012 bis Dezember 2017 im Zusammenhang der 1. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs in dem Förderprojekt PONTs (Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen) mitgewirkt. Zu seinen thematischen Schwerpunkten zählen Theorie-Praxis-Verzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Kooperationen von Lehrenden an Hochschulen und Lehren und Lernen mit neuen Medien.

Prof. Dr. Annika Maschwitz

Prof. Dr. Annika Maschwitz studierte und promovierte an der Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und war dort bis Juli 2019 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement in unterschiedlichen Forschungs- und Entwicklungsprojekten tätig. Seit August 2019 hat sie die Professur Lebenslanges Lernen an der Hochschule Bremen inne und leitet dort das Zentrum für Lehren und Lernen. Sie war seit 2011 in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ tätig und von 2016 bis Juli 2019 im Leitungsteam. Darüber hinaus ist sie Vorstandsvorsitzende der Gesellschaft zur Förderung der Bildungsforschung und Erwachsenenbildung e. V. und Vorauswahlvorsitzende des Ev. Studienwerks Villigst e. V. (Region Oldenburg).

Philipp Minnemann, B. Sc.

Philipp Minnemann, B. Sc. Wirtschaftswissenschaften, studiert im Masterstudium Wirtschaftswissenschaften mit den Schwerpunkten Bank- und Finanzwirtschaft an der FernUniversität in Hagen. Als wissenschaftliche Hilfskraft ist er Teil des Teams der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Technischen Universität Dort-

mund. Sein Arbeitsschwerpunkt liegt in der Untersuchung der Motivation der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Er war unter anderem an der Auswertung der Daten zur Motivations-Befragung der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung beteiligt.

Mag. phil. Anita Mörth

Mag. phil. Anita Mörth, Bildungswissenschaftlerin, ist seit Mai 2014 in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ tätig. Sie ist seit April 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität in Hagen und seit März 2018 am Lehrgebiet Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik. Davor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin und Qualitätsmanagerin an einer deutschen und einer österreichischen Universität für Weiterbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Konzepte wissenschaftlicher Weiterbildung, Theorie-Praxis-Verständnisse, Zugänge zu Lernen sowie Gender und Diversity.

Dr. Sigrun Nickel

Dr. Sigrun Nickel arbeitet seit 2005 als Leiterin des Bereichs Hochschulforschung beim CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Inhaltliche Arbeitsschwerpunkte sind die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, Qualitätsentwicklung in Hochschulen sowie Karrieren in der Wissenschaft und im Wissenschaftsmanagement. In diesen Bereichen hat sie eine Vielzahl überwiegend empirisch ausgerichteter Forschungsprojekte auf nationaler und internationaler Ebene geleitet. Seit 2016 ist sie Mitglied im Leitungsteam der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und verantwortet dort den Forschungsbereich *Heterogenität der Zielgruppen*. Über ihre Forschungstätigkeiten hinaus besitzt Dr. Nickel langjährige Erfahrungen als Dozentin in Fortbildungskursen und weiterbildenden Studiengängen im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Zudem ist sie als Gutachterin für Ministerien, als Beirätin wissenschaftlicher Projekte und in der Politikberatung tätig. So wirkt sie u. a. seit 2014 im Expert*innenkreis *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung*, einem gemeinsamen Gremium der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) mit.

Prof. Dr. Ada Pellert

Prof. Dr. Ada Pellert ist seit März 2016 Rektorin der FernUniversität in Hagen und war bis Ende 2017 Gesamtleiterin der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Zuvor war die Wirtschaftswissenschaftlerin im Hochschulmanagement verschiedener Universitäten im deutschsprachigen Raum sowie als Professorin für Organisati-

onsentwicklung und Bildungsmanagement tätig. Sie war u. a. von 2009 bis 2015 Gründungspräsidentin der Deutschen Universität für Weiterbildung in Berlin und von 2011 bis Februar 2016 Präsidentin der Carl Benz Academy in Peking. Seit den 1990er Jahren ist sie in der international vergleichenden Bildungs- und Hochschulforschung, der Weiterbildung von Hochschullehrenden sowie der Beratung von Hochschuleinrichtungen national und international tätig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören insbesondere Bildungs- und Hochschulmanagement, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung und sie beschäftigt sich zudem mit internationaler Hochschul- und Weiterbildungsforschung, dem Gender- und Diversity-Management sowie mit dem lebenslangen Lernen.

Dr. Nicolas Reum

Dr. Nicolas Reum ist seit 2019 Teil des Teams Hochschulforschung am CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Nach einem Studium der Wirtschaftsgeographie an der Universität Hannover war er zwischen 2012 und 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für Wirtschafts- und Sozialgeographie an der Universität zu Köln. Dort promovierte er 2019 zum Thema *Qualifizierungspraktiken von Unternehmen der Elektroindustrie in ausgewählten Regionen Deutschlands, Polens und den Niederlanden*. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beschäftigt er sich unter anderem mit Kurzformaten in der wissenschaftlichen Weiterbildung und wirkt an den Erhebungen und Auswertungen der Projektfortschrittsanalysen mit. Zu den bisherigen Forschungsschwerpunkten zählen insbesondere die europäische Arbeitsmarkt- und Fachkräfteentwicklung, international vergleichende Berufsbildungs- und Hochschulforschung sowie Bildungskooperationen im Rahmen unternehmerischer Qualifizierungspraktiken.

Dr. Christian Johann Schmid

Dr. Christian Johann Schmid, Soziologe, ist seit April 2019 wissenschaftlicher Mitarbeiter am International Centre for Higher Education Research (INCHER) der Universität Kassel, wo er die Koordination des Arbeitsbereichs *Wissenschaftlicher Wandel* übernommen hat. Davor war er als Promovend und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Organisationsforschung, Sozial- und Bildungsmanagement des Zentrums für Hochschulbildung (zhb) der Technischen Universität Dortmund engagiert. Dort war er zuletzt von März 2016 bis März 2019 im Team der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ tätig. In diesem Kontext hat er sich mit Fragen der Governance/Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen beschäftigt und u. a. auch zentral bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung der Befragungen zur Lehrenden-Motivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung mitgewirkt.

Ernestine Schmitz, B. A.

Ernestine Schmitz, B.A. Erziehungswissenschaft, studiert im Masterstudium Erziehungswissenschaft und Gender Studies an der Ruhr-Universität Bochum. Als wissenschaftliche Hilfskraft ist sie Teil des Teams der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ an der Technischen Universität Dortmund. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in der Untersuchung der Motivation der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Sie war unter anderem an der Entwicklung der Motivations-Befragung der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung beteiligt.

Dorothee Schulte, M. A.

Dorothee Schulte, M. A. Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen, ist seit Oktober 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität in Hagen und in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ tätig. Ihr beruflicher Hintergrund liegt in den Bereichen Marketing und Unternehmenskommunikation sowie in der Koordination von Bildungsprogrammen zur Berufsorientierung am Übergang Schule-Beruf. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen u. a. die Kommunikation und Dissemination von Projekt- und Forschungsergebnissen sowie Hochschulforschung im nationalen und internationalen Kontext, wissenschaftliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen sowie die Anwendung zukunftsorientierter Forschungsansätze und -methoden zu Fragen der Zukunft des Lehrens und Lernens an Hochschulen.

Dipl.-Inf. (FH) Gerald Schwabe

Gerald Schwabe, Dipl.-Inf. (FH) und B.A. Pädagogik, war von Juli 2018 bis Juni 2020 wissenschaftlicher Projektmitarbeiter in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Verzahnung von hochschulischer und außerhochschulischer Weiterbildung sowie Bildungstechnologie und E-Learning.

Prof. Dr. Karsten Speck

Prof. Dr. Karsten Speck ist Erziehungswissenschaftler mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und hat seit 2010 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg eine Professur für Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften inne. Er hatte in den letzten Jahren die wissenschaftliche Begleitung, Evaluation und Leitung mehrerer länderübergreifender und -bezogener Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Bildungsbereich (u. a. Forschendes Lernen und Lehren an der Hochschule, Praxisphasen in Hochschulen, Kooperation an Ganztagschulen, Wirkungen des Service Learning Ansatzes bei Schüler*innen, Bildungs- und Teilhabepaket) inne. Prof. Dr. Karsten Speck ist gegenwärtig neben seiner Mitgliedschaft im Leitungsteam der wissenschaftlichen Begleitung

des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ unter anderem für den Aufbau des länderübergreifenden *East and South African-German Centre of Excellence for Educational Research Methodologies and Management (CERM-ESA)* verantwortlich. Außerdem leitet er gegenwärtig mehrere Forschungsprojekte im Bildungs- und Sozialbereich.

Anna-Lena Thiele, M. Sc.

Anna-Lena Thiele ist seit Juni 2016 als Projektmanagerin im CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung für den Bereich Hochschulforschung tätig. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Sie verfügt über mehrjährige Berufserfahrungen im Bildungsbereich insbesondere bei der Durchführung empirischer Erhebungen und dem Monitoring von Drittmittelprojekten. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ wirkt sie an den Erhebungen und Auswertungen im Zuge der Projektfortschrittsanalysen und den begleitenden Forschungsarbeiten zum Schwerpunktthema Heterogenität der Zielgruppen mit. Anna-Lena Thiele studierte Soziologie (B. A.) an der Universität Duisburg-Essen sowie Soziologie und empirische Sozialforschung (M. Sc.) an der Universität zu Köln. Nach dem Studium arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei MOZAIK, einer gemeinnützigen Gesellschaft für interkulturelle Bildungs- und Beratungsangebote in Bielefeld. Dort war sie für die Koordination und Beratung von Projekten zur interkulturellen Kooperations- und Netzwerkarbeit in der beruflichen Bildung zuständig. Zudem konzipierte sie Befragungen für verschiedene Zielgruppen und betreute die Evaluation der Projekte, die auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene umgesetzt wurden.

Ronja Vorberg, M. A.

Ronja Vorberg, M. A. Erziehungswissenschaft, studierte zunächst Erziehungswissenschaft und Germanistik im Bachelorstudium und anschließend Erziehungswissenschaft im Masterstudium an der Ruhr-Universität Bochum. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund unterstützt sie das Team der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Hier beschäftigt sie sich vor allem mit der Forschung zur Motivation der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Olga Wagner, M. A.

Olga Wagner, M. A. Erziehungswissenschaft, studierte Erziehungswissenschaft im Bachelorstudium an der Technischen Universität Dortmund und im Anschluss im Masterstudium Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Hochschulbildung (zhb.) der

Technischen Universität Dortmund am Lehrstuhl für Organisationsentwicklung, Sozial- und Weiterbildungsmanagement. Im Team der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ beschäftigte sie sich mit der Beobachtung von nationalen und internationalen Entwicklungen wissenschaftlicher Weiterbildung und der Begleitforschung zur Lehrmotivation in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ihre Arbeits- und Interessenschwerpunkte liegen in der Hochschulforschung, insbesondere in der Entwicklung und Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulsystem sowie der Sozialisationsforschung.

Prof. Dr. Uwe Wilkesmann

Prof. Dr. Uwe Wilkesmann ist seit 2006 Inhaber des Lehrstuhls für Organisationsforschung, Sozial- und Weiterbildungsmanagement an der Technischen Universität Dortmund. Zugleich ist er seit 2011 Direktor des Zentrums für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund. Vorher war er an der Ruhr-Universität Bochum, der Universität Hamburg und der Ludwig-Maximilians-Universität München tätig. Zusätzlich war er von 2008 bis 2015 adj. Professor an der Hong Kong Polytechnic University (Research Centre for Knowledge Management and Innovation). Er ist Mitglied im Leitungsteam der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Im Bereich der Hochschulforschung forscht und leitet er in den letzten Jahren insbesondere Projekte zum Thema Governance der akademischen Lehre und zum Verhalten von Studierenden.

Anke Hanft
Stefanie Kretschmer
Annika Maschwitz

Organisation und Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen

Studienreihe Bildungs- und
Wissenschaftsmanagement, Band 22,
2020, 2. überarbeitete und erweiterte
Auflage, 192 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4238-2

E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-9238-7



.....

Studium und Lehre sind seit einigen Jahren erheblichen Veränderungen unterworfen. Aktuell stehen Hochschulen, verstärkt durch die Corona-Pandemie, vor weiteren Herausforderungen: Innerhalb kurzer Zeit müssen sie den Lehrbetrieb off-campus mit Hilfe digitaler Lehr-Lern-Infrastruktur und virtuellen Lernmedien gestalten. Planung und Organisation von Lernen und Lehren werden anspruchsvoller. Hochschulen reagieren auf diese Herausforderungen, indem sie die Organisation und das Management von Studium und Lehre zunehmend professionalisieren, ihre Angebotsstruktur zielgruppengerechter gestalten und um weiterbildende Studienangebote erweitern. Auch äußere Impulse, wie z.B. die umfas-

senden staatlichen Förderprogramme, tragen dazu bei, die Reformbereitschaft an Hochschulen zu stärken. Mit diesem Band wollen wir Hochschulen dabei unterstützen, ihren vielfältigen Aufgaben bei der Planung, der Organisation, dem Management und der Qualitätssicherung von Studium, Lehre und Weiterbildung besser gerecht zu werden. Dabei geht es uns nicht nur darum, Managementaufgaben systematisch darzulegen, sondern auch neuere, Studium und Lehre betreffende Entwicklungen aufzuzeigen. Gegenüber dem ersten, im Jahr 2014 publizierten Band handelt es sich um eine vollständig überarbeitete Neuauflage mit neuen Schwerpunktsetzungen.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

