

# Programmplanung aus pädagogischer Perspektive

## Ein Modellierungsansatz wissenschaftlicher Weiterbildung

CHRISTINE GÖBBELS

JESSIKA BERTRAM

### Abstract

*Das Spannungsfeld von Markt und Wissenschaft provoziert eine Ökonomisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Der vorliegende Beitrag untersucht indes kontrastiv die pädagogische Perspektive der Programmplanung, die ihrerseits wiederum durch das Spannungsfeld von Wirtschaft und Wissenschaft sowie Hochschule mit Bildungsauftrag gekennzeichnet ist. Es wird ein Modell entwickelt, das Dimensionen akademischer Bildung unter Einbezug der konstitutiven Wissenschaftlichkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung mit einem Modell der beruflichen Handlungskompetenz verzahnt. Das Modell akzentuiert den pädagogischen Qualitätsanspruch wissenschaftlicher Weiterbildung, der bereits in der Programmplanung zum Tragen kommt. Abschließend wird das pädagogische Modell in Relation zu ökonomisch orientierten Ansprüchen der Programmplanung gesetzt. Ökonomische und pädagogische Aspekte sind bei der Programmplanung gleichermaßen zu berücksichtigen und stehen in einem reziproken Verhältnis.*

*Schlagworte: Programmplanung, Wissenschaft, Markt, Bildung, Berufliche Handlungskompetenz*

### Theoretischer Hintergrund - Programmplanung im Spannungsfeld von Wirtschaft und Wissenschaft

Allgemeine Ziele wissenschaftlicher Weiterbildung lassen sich anhand verschiedener Zielrichtungen einerseits unter dem Humankapitalansatz und andererseits unter Ideen der

Aufklärung und Emanzipation im Sinne des Bildungsauftrags subsumieren (Lehmann, 2018; Schmidt, Zeh, Anders, Hirschmann & Stieg, 2020).

Der Humankapitalansatz fokussiert die Instandhaltung und Aktualisierung von Wissen mit dem Ziel die Produktivität einer Arbeitskraft zu steigern bzw. zu erhalten. Die wirtschaftliche Verwertung der Weiterbildung und eine instrumentelle Auffassung von Bildung stehen somit bei diesem Ansatz bereits in der Programmplanung<sup>1</sup> von Weiterbildungsangeboten im Vordergrund (Lehmann, 2018). Unter dieser Prämisse fungiert wissenschaftliche Weiterbildung als Dienstleistung, die nach den Funktionsweisen und Wertorientierungen der Wirtschaft funktioniert und deren Ziel des wirtschaftlichen Wachstums teilt.<sup>2</sup> Daraus resultiert zum einen, dass sich wissenschaftliche Weiterbildung an der Nachfrageorientierung im Sinne eines empirisch festgestellten Bedarfs als „vermeintlich objektive Größe“ (Röbel, 2017, S. 28) auf Basis kommunizierter Bedürfnisse von Individuen oder Unternehmen ausrichtet (Gieseke, 2018b; Krähling, Siegmund & Seitter, 2020; Boß et al., 2018; Reich-Claassen, 2018); zum anderen rechtfertigt dies eine Forderungshaltung seitens der Wirtschaft dahingehend, dass die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung von (direktem) wirtschaftlichem Nutzen sind (Trempp, 2018).

Der Fokus auf ökonomische Aspekte lässt allerdings eine wesentliche Dimension wissenschaftlicher Weiterbildung weitgehend unbeleuchtet:

<sup>1</sup> Unter Programmplanung wird mit der Programmentwicklung die makrodidaktische Ebene der Programme gefasst (Reich-Claassen, 2018). Diese bezieht sich auf die „Vorbereitung und Auswertung des Veranstaltungs- und Leistungsangebots einer Bildungseinrichtung“ (Reich-Claassen, 2018). Davon abzugrenzen sind Meso- und Mikrodidaktik, die sich auf die Planung bzw. auf die konkrete Durchführung einzelner Veranstaltungen beziehen (Reich-Claassen, 2018).

<sup>2</sup> Die Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung im Spannungsfeld von Markt, Wirtschaft und Hochschule resp. Wissenschaft und Bildungsauftrag wird u.a. in Nordrhein-Westfalen dadurch manifestiert, dass sie an Hochschulen angesiedelt, jedoch auf Vollkostenrechnung angewiesen ist, sodass die Angebote für Teilnehmende kostenpflichtig sind und somit auf dem Bildungsmarkt im Wettbewerb stehen (Krähling et al., 2020; Boß et al., 2018).

Schon im Programmplanungsverfahren auf Grundlage empirisch erhobener Bedarfe, also bei einer nachfragorientierten Vorgehensweise im Sinne eines ökonomischen Vorteils, werden Programmplanungsentscheidungen in Form von Interpretationen gefällt (Röbel, 2017). Daraus lässt sich ableiten, dass eine ökonomische Herangehensweise von Werthaltungen bzw. von wertorientierten Entscheidungen der Programmplanenden flankiert wird. Darüber hinaus unterstreicht der Bildungsauftrag die pädagogische Verantwortung von Hochschulen, derer sich die wissenschaftliche Weiterbildung nicht entziehen kann. Das Bildungsverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung spielt demnach bereits bei der Programmplanung eine wesentliche Rolle, da der Bildungsbegriff als „oberste Norm“ (Euler & Hahn, 2014, S. 140) für alle pädagogisch-didaktischen Handlungen verstanden werden kann. Nach Klafki ist eine solche übergreifende Zielkategorie zur Orientierung notwendig (Klafki, 2007, S. 44).

Die Bedarfserschließung wird bei der Angebots- und Programmentwicklung als zentrale pädagogische Aufgabe verstanden (u.a. Röbel, 2017). Dabei können Spezifika der Anbindung an die Wissenschaft nicht unberücksichtigt bleiben, die auch als Generator von (aktualisiertem) Wissen betrachtet werden kann. Ein Bedarf an neuem, innovativem Wissen kann gezielt aus der Wissenschaft heraus festgestellt und durch einen „teleologischen Außenstandpunkt“ (Ludwig, 2000 zitiert in Röbel, 2017) formuliert werden, gemäß der Prämisse, „[d]er Gesellschaft das zu geben, was sie nicht bestellt hat und nicht bestellen konnte“ (Jansen, 2014 zitiert in Tremp, 2018, S. 9). Die wissenschaftliche Weiterbildung kann damit die Funktion des Technologie- und Wissenstransfers erfüllen.

Aufgrund ihres Bildungsauftrags steht die Hochschule zudem in der Verantwortung Demokratisierung und Mündigkeit zu fördern (Lehmann, 2018; Hochschulrektorenkonferenz, 2018; Wissenschaftsrat, 2014; Faulstich 2013, 2015). Die Programmplanung ist somit eng mit den Zielen und dem Selbstverständnis wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden und im doppelten Sinne pädagogisch: durch die Charakterisierung als didaktisches Handeln (Lorenz, 2018) und durch eine Referenz zum wissenschaftlichen System. Der Bezug kann sich auf verschiedene Weisen darstellen und entspricht meist den Auslegungen einzelner Institutionen, rekuriert jedoch in der Regel als verbindendes Element auf die Anbindung an das Bildungs- und Erziehungssystem eines Staates in Form von Hochschulen (Lehmann, 2018). Insofern verfolgt die wissenschaftliche Weiterbildung aus sich heraus pädagogische Ziele, die systembedingt nicht (vollständig) in der Erreichung wirtschaftlicher Ziele aufgehen. Sie kann daher nicht allein der Entwicklung von Kompetenzen dienen, die normativ durch ein instrumentelles Bildungsverständnis bestimmt sind, sondern außerdem einer Kompetenzentwicklung, die durch einen hochschulischen Bildungsauftrag ergänzt wird (hierzu auch Reich-Claassen, 2017).

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die wissenschaftliche Weiterbildung neben ökonomischen Zielen

ebenso pädagogische Zielsetzungen verfolgt. Sie kann folglich nicht als rein wirtschaftsorientierter Dienstleistungsauftrag fungieren (Fleige, Gieseke, v. Hippel, Käßlinger & Robak, 2018, S. 12). Die Programmplanung ist ein sensibler Bereich des Zusammentreffens wirtschaftlicher und pädagogischer Werte und Interessen mit Auswirkungen auf die Nachfrage entsprechender Angebote und damit auf den wirtschaftlichen Erfolg der wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtung. Das Spannungsfeld, innerhalb dessen die wissenschaftliche Weiterbildung agiert, liegt daher bereits der Programmplanung zugrunde. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Schmidt et al. (2020), die ein konstitutives und notwendiges Spannungsfeld zwischen Nachfrageorientierung und Bildungsauftrag in der wissenschaftlichen Weiterbildung herausstellen.

### Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die Programmplanung wird unter Berücksichtigung der oben aufgefächerten Kontroversen und der Ökonomisierung (zur Behauptung auf dem „Bildungsmarkt“ (Gieseke, 2018a, S. 23)) dahingehend untersucht, inwiefern der pädagogischen Perspektive in der Programmplanung mehr Gewicht verliehen werden kann. Adressiert werden pädagogisch-didaktische Fragen der Konzeption im Prozess der Programmplanung wissenschaftlicher Weiterbildung:

Wie können Programme wissenschaftlicher Weiterbildung aus einer pädagogischen Perspektive makrodidaktisch angemessen entwickelt werden?

Um diese Frage zu klären, werden einschlägige theoretische Modelle und Erkenntnisse aus den Bildungswissenschaften herangezogen. Aufgrund des Einbezugs sowohl wirtschaftlicher als auch bildungsbezogener Anforderungen an die wissenschaftliche Weiterbildung sind disziplinübergreifende Verknüpfungen erforderlich. Im Einzelnen werden einerseits Bezüge zum Modell der beruflichen Handlungskompetenz (Berufsbildung) hergestellt, andererseits werden der hochschulische Bildungsauftrag, das Bildungsverständnis nach Faulstich (2013, 2015) in Bezug auf Klafki (2007) und die Wissenschaftlichkeit adressiert.

Folgende Fragen werden dabei thematisiert:

- Eignet sich das Modell der beruflichen Handlungskompetenz als Ausgangsmodell für die wissenschaftliche Weiterbildung?
- Wie können Bildungsansprüche der wissenschaftlichen Weiterbildung angemessen berücksichtigt werden?
- Kann die Modellierung bei der Planung wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme hilfreich sein?

Ziel dieses Beitrags ist, ein pädagogisch begründetes Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Zweck der Programmplanung abzubilden. Es soll als Planungs- und Ori-

entierungsgrundlage sicherstellen, dass die pädagogische Verantwortung im Sinne des Bildungsauftrags neben ökonomischen Zielen bzw. Zwängen wahrgenommen werden kann. An die zentrale Fragestellung schließen sich ökonomische Fragen der Programmplanung an.

### Ein Modell der Programmplanung wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Programmplanung ist eng mit der Ausrichtung des Bildungsverständnisses wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden (s.o.). Für das Bildungsverständnis innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung ist ebenfalls das Spannungsfeld zwischen Bildung und Wirtschaft bedeutend. Während Schmidt et al. (2020) wissenschaftliche Weiterbildung im Überschneidungsbereich zwischen zweckfreier und verwertbarer Bildung verorten, werden berufliche (resp. ‚verwertbare‘) und allgemeine (resp. ‚zweckfreie‘) (Weiter-)Bildung traditionellerweise als opponierende Bildungsbegriffe gehandelt. Dabei „[lässt sich die] berufliche Weiterbildung [...] als berufsbezogene Weiterqualifizierung und lebenslanges Lernen charakterisieren, die dem Erhalt und der Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz und reflexiven Handlungsfähigkeit dient“ (Lorenz, 2018, S. 23).

Im Folgenden wird das Spannungsfeld der verschiedenen Lesarten von Bildung für die Programmplanung der wissenschaftlichen Weiterbildung fruchtbar gemacht. Hierfür wird das Verständnis beruflicher Handlungskompetenz nach Euler (2020) zugrunde gelegt. Bereits Gieseke bezieht die berufliche Handlungskompetenz in die Angebotsplanung ein, wobei sie unter Verweis auf weitere Überlegungen eine einseitige „Nützlichkeitsdebatte“ (2008, S. 23) der wissenschaftlichen Weiterbildung ausschließt.

Das berufspädagogisch orientierte Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz erfordert durch seine handlungsbezogene Konstruktion eine Ausrichtung auf ein Bildungsverständnis (Euler, 2020), das die normative Ausrichtung auf oberster Ebene beschreibt (s.o.): „Ohne entsprechende Wertbezüge bleibt die Kompetenzorientierung dem Vorwurf ausgesetzt, sich instrumentell in den Dienst beliebiger Interessen zu stellen. Kompetenzen sind in diesem Sinne wertoffen, zugleich aber normativ begründungs- und bestimmungsbedürftig“ (Euler, 2020, S. 210). Für die wissenschaftliche Weiterbildung gilt es ein Bildungsverständnis zu definieren. Insofern ist der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz für didaktische Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung zielführend, da auch Bildungsziele jenseits praktischer Anwendbarkeit Eingang finden. Zudem ist die berufliche Handlungskompetenz fächerübergreifend ausgerichtet (Klieme et al., 2003), was sie als Basis für ein übergreifendes Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung prädestiniert.

Nach diesem Verständnis sind Kompetenzen als innere Potenziale definiert, die dazu befähigen in bestimmten An-

forderungssituationen konstant und erfolgreich zu handeln. Durch ihren Situationsbezug weist das Kompetenzverständnis der beruflichen Handlungskompetenz konkrete Anwendungskontexte auf, die durch Situationstypen beschrieben werden, die seine Handlungsbereiche begrenzen, „z.B. sachliche Konflikte in Arbeitsteams klären“ (Euler, 2020, S. 208). Die erworbenen oder weiterentwickelten Kompetenzen weisen einen hohen praktischen Bezug auf und sind entsprechend verwertbar.

Die berufliche Handlungskompetenz wird dabei in drei handlungsbezogene Dimensionen gegliedert – die Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz. Diese drei Dimensionen adressieren ihrerseits wiederum jeweils drei verschiedene Kompetenzschwerpunkte: erstens den Schwerpunkt Wissen (Erkennen), zweitens den Schwerpunkt Fertigkeiten (Können) und drittens den Schwerpunkt Einstellungen (Werten). Daraus ergibt sich eine Kompetenzmatrix mit neun Facetten beruflicher Handlungskompetenz (Euler, 2020).

Für die wissenschaftliche Weiterbildung besteht bei der normativen Ausrichtung von beruflicher Handlungskompetenz der Anknüpfungspunkt, um ein wissenschaftlich-pädagogisches Bildungsverständnis anzulegen. Dazu bedarf es der Fundierung des Modells der beruflichen Handlungskompetenz auf einem wissenschaftlichen Bildungsverständnis. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Lernende lediglich an die Praxis angepasst werden ohne dazu befähigt zu werden jene Praxis kritisch zu bewerten oder zu gestalten (Euler, 2020).

Zunächst stellt sich die Frage, wie ein adäquates Bildungsverständnis charakterisiert wird. Hierzu lässt sich Klafkis Theorie der kategorialen Bildung zugrunde legen (bspw. Klafki, 2007), entlang derer sich die Empfehlungen von Wissenschaftsrat und Hochschulrektorenkonferenz einordnen lassen. Für die Qualifizierung von Fachkräften sollen „sowohl beruflich-handlungsorientierte als auch theoretisch-reflexionsorientierte Kompetenzen“ (Wissenschaftsrat, 2014, S. 11) gefördert werden. Damit werden sowohl berufliche als auch akademische Bildung adressiert, die zwar jeweils auf Unterschiedliches abzielen, aber als gleichwertig zu verstehen sind (Hochschulrektorenkonferenz, 2018). Erstere werden bereits durch das Verständnis der beruflichen Handlungskompetenz umgesetzt (s.o.); letztere werden im Folgenden als akademische Bildungsdimensionen fokussiert, die u.a. „Perspektivwechsel“ und „flexible Reaktionen auf neue Entwicklungen und Anforderungen“ ermöglichen (Wissenschaftsrat, 2014, S. 11).

Nach Faulstich geht es „um eine Stufe einer reflexiven Kultur, die danach fragt, wie eine Transformation der gegenwärtigen Gesellschaft erreicht werden kann, ohne dass einer immer größeren Anzahl von Menschen eine humane Existenz verweigert wird“ (Faulstich, 2015, S. 8) und um Souveränität über das eigene Leben (Faulstich, 2013).

Hochschulen zielen darüber hinaus erstens auf die Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit ab, zweitens auf eine wissenschaftliche Haltung und Befähigung und drittens auf eine dialogische und demokratische Verständigung (Hochschulrektorenkonferenz, 2018). Auf dieser Grundlage lassen sich folgende Dimensionen von Bildung innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung zusammenfassen:

- Persönlichkeitsentfaltung (Souveränität) (Hochschulrektorenkonferenz, 2018; Faulstich, 2013),
- Humanität (Faulstich, 2015),
- Reflexivität (Wissenschaftsrat, 2014; Faulstich, 2015),
- Demokratie und Dialog (Hochschulrektorenkonferenz, 2018) sowie
- Wissenschaftlichkeit (Hochschulrektorenkonferenz, 2018).

Was unter „Wissenschaftlichkeit“ zu verstehen ist, formuliert Tremp (2018) treffend: Kennzeichnend für Hochschulen sei die Verbindung von Forschung und Lehre, demnach eine „Bildung durch Wissenschaft“ (Tremp, 2018, S. 124), die sich durch rezeptives und produktives wissenschaftliches Handeln entfaltet. Die Wissenschaft ist dem Wahrheitskriterium verpflichtet und ist insofern als eine eigene Art der Wissensbildung zu erfassen:

Wissenschaft fokussiert mit ihrem Code auf die analytische Unterscheidung zwischen wahr und falsch und damit auf ein bestimmtes explizites, systematisches Wissen, wohingegen in der Berufswelt oftmals der Code nützlich/nicht nützlich resp. angemessen/nicht angemessen im Zentrum steht. (Tremp, 2018, S. 11)

Hier wird nicht nur das Spannungsfeld zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Orientierung deutlich (Fischer, Kremer, Gillen & Langemeyer, 2018), sondern der Fokus wird auf systematisches Wissen gelegt, das als Grundlage von Professionalität betrachtet wird, die zur erfolgreichen Berufsausübung beitragen kann (Tremp, 2018). Mit systematischem Wissen können die geforderten Ziele des Wissenschaftsrats (2014) und der Hochschulrektorenkonferenz (2018) (s.o.) eingelöst werden, indem die wissenschaftliche Haltung und Befähigung (weiter-)entwickelt wird und theoretisch-reflexionsorientierte Kompetenzen zur systematischen Durchdringung der (Berufs-)Praxis gefördert werden. Für die wissenschaftliche Weiterbildung ist die Wissenschaftlichkeit maßgeblich und charakterisierend (Cendon, Wilkesmann, Schulte & Elsholz, 2020) und findet daher Berücksichtigung im Bildungsverständnis bzw. in der Programmplanung.

Wird einem Modell wissenschaftlicher Weiterbildung die berufliche Handlungskompetenz zugrunde gelegt, umfasst dieses - um akademische Bildungsziele zu realisieren - mehr

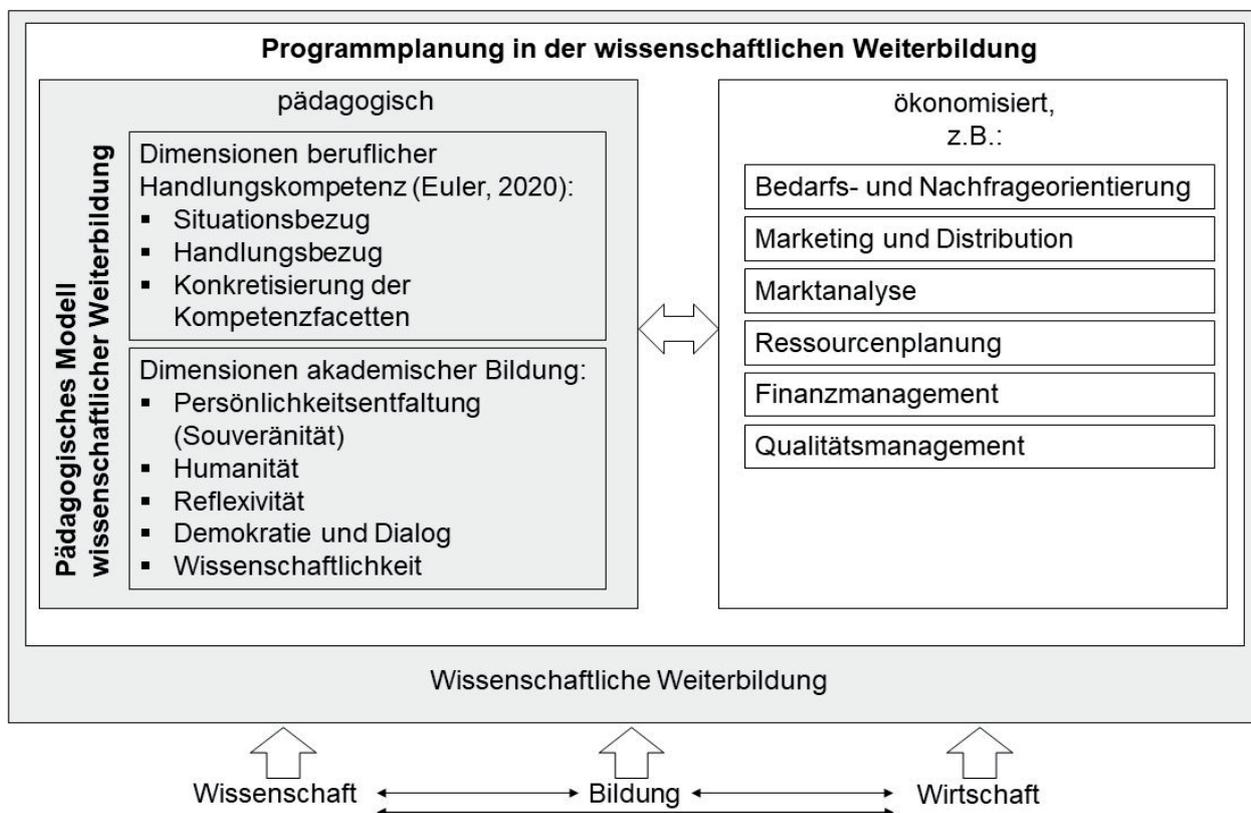


Abb. 1: Grafische Darstellung der Programmplanung (eigene Darstellung).

als die durch Anwendung des Handlungskompetenzmodells definierten Facetten. Damit eine begriffliche Differenz zwischen dem Modell der beruflichen Handlungskompetenz und seiner Adaption für die wissenschaftliche Weiterbildung für Eindeutigkeit sorgt, wird vom *Modell der wissenschaftlichen Weiterbildung* mit den beiden Komponenten der *beruflichen Handlungskompetenz* und der *akademischen Bildungsdimensionen* gesprochen. Es gilt dabei, die akademischen Bildungsdimensionen in eine Operationalisierung des abstrakten Bildungsbegriffs zu überführen, die zwar auf Bildung ausgerichtet ist, aber Gefahr läuft, den Bildungsbegriff nicht vollständig zu erfassen.

Anhand des Modells können geplante Angebote dahingehend geprüft werden, inwieweit sie die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz ebenso wie die akademische Bildung sicherstellen. Makrodidaktisch lässt sich einerseits die berufliche Handlungskompetenz einzelner Angebote unter den Richtlinien der Konkretisierung auf begrenzte Situationen und Handlungen definieren, andererseits lässt sich das Potenzial zur akademischen Bildung anhand der aufgestellten Dimensionen abwägen.

Wenn eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen erfolgt (Faulstich, 2015), dient ein verständigungsorientierter Diskurs zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen einer kategorialen Bildung im Verständnis nach Klafki (Klafki, 2007):

Die zu bearbeitenden Schlüsselprobleme stellen sich immer wieder neu und verändert. Bildung heißt demnach, diejenigen Kompetenzen zu erwerben, um konkrete gesellschaftliche Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können. (Faulstich, 2013, S. 214)

Die Reflexion gesellschaftlicher Herausforderungen innerhalb weiterbildender Programme und Angebote, z.B. der Einbezug von Nachhaltigkeitsfragen, verweist folglich auf ein Potenzial akademischer Bildung. Sie kann insofern als Indikator für ein akademisches Bildungspotenzial entsprechender Angebote und Programme identifiziert und angestrebt werden.

Bezogen auf die zuvor gestellten Fragen ist festzuhalten: Das Modell der beruflichen Handlungskompetenz nach Euler (2020) eignet sich als Ausgangsmodell für die wissenschaftliche Weiterbildung, da es zunächst als wertoffenes Konstrukt angelegt ist, das eine normative Ausrichtung durch ein Bildungsverständnis benötigt (Euler, 2020, S. 209-210.) Ein Bildungsverständnis der wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich unter Rückbezug auf den hochschulischen Bildungsauftrag und auf die Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung herausstellen und in Form von Zieldimensionen festhalten. Auf diese Weise finden Bildungsansprüche der wissenschaftlichen Weiterbildung Eingang in das Mo-

dell. Wie oben dargestellt, kann das pädagogische Modell bei der systematischen Planung wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme hilfreich sein, indem die Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz und die akademischen Bildungsdimensionen berücksichtigt werden. Die Angebote und das Gesamtprogramm können daran gemessen werden, inwiefern sie ‚verwertbare‘ und ‚zweckfreie‘ Bildung enthalten. Insofern dient das Modell als ein Richtwert für Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung im Spannungsfeld von Ökonomie und Wissenschaft.

### **Diskussion – Zum Verhältnis des pädagogischen Modells mit ökonomischen Aspekten der Programmplanung**

Die Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Spannungsfeld von Markt und Wissenschaft ist für die Programmplanung insofern bedeutend, als ihnen jeweils ein eigenes Bildungsverständnis zugrunde liegt. Dieser Beitrag setzt (rein) marktorientierten Vorgehensweisen ein pädagogisches Modell entgegen, anhand dessen Ziele von Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung abgeleitet werden können. Im Fokus steht dabei eine pädagogische Herangehensweise, da der Programmplanungsprozess auch pädagogisch-didaktisch charakterisiert ist.

Als zentrale Kriterien für die Programmplanung und Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung werden u.a. Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung (Reich-Claassen, 2018), der Fokus auf die Lernenden, Adressaten- oder Teilnehmerorientierung (Röbel, 2017) charakterisiert. Diese Aspekte sind durch das o.g. Modell nicht obsolet. Allerdings sind diese Kriterien pädagogisch betrachtet eher auf der konkreten Ebene der Angebotsentwicklung und -durchführung, also mesodidaktisch und mikrodidaktisch bedeutsam. Es soll nicht in Frage gestellt werden, dass Lernen individuell und adressatengerecht gestaltet wird. Pädagogisch betrachtet, geht es um den Lernprozess, für den z.B. auch diagnostisch bzw. empirisch das Vorwissen der Teilnehmenden erhoben werden könnte. Bei der Frage nach Zielgruppenorientierung stellt sich jedoch die Frage nach der Lesart (v. Hippel, 2018). Auf der Ebene der Programmplanung steht die pädagogische Lesart der Zielgruppenorientierung eher im Hintergrund. Bedeutend sind hier ökonomische Analysen bzw. die Identifizierung von Adressat\*innen und Zielgruppen, um jene gezielt ansprechen zu können. Insofern ist eine Orientierung an Adressat\*innen „konstitutives Leitprinzip“ (Fleige et al., 2018, S. 10) für die Vermarktung und ergibt sich im Programmentwicklungsprozess. Pädagogische und ökonomische Aspekte der Programmplanung beeinflussen sich und sind Teil des Aushandlungsprozesses.

Im Anschluss stellt sich die Frage, wie sich die Überlegungen mit der ökonomischen Referenz wissenschaftlicher Weiterbildung verhalten und wie praktikabel das Modell angesichts der erforderlichen Wirtschaftlichkeit ist.

Das Spannungsfeld von Wirtschaft und Wissenschaft sowie Bildung bleibt innerhalb des Modells erhalten. Das Modell stellt eine Möglichkeit dar, wie das Spannungsfeld für die Programmplanung fruchtbar gemacht werden kann. Pädagogische und ökonomische Rationalität bleiben weiterhin voneinander getrennt, werden aber beide berücksichtigt. Dies wird aufgrund der spezifischen Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung als notwendig erachtet, da hierin eine Besonderheit der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote gegenüber anderen Weiterbildungsanbietern liegt.

Das Modell hebt die Bedeutung der beiden pädagogischen Perspektiven - berufliche Handlungskompetenz und akademischen Bildungsdimensionen - für die wissenschaftliche Weiterbildung hervor. Durch eine Sicherstellung der akademischen Bildungsdimensionen kann sich die wissenschaftliche Weiterbildung von einer Einhegung in die Dimension einer reinen ‚Nützlichkeit‘ distanzieren und verpflichtet sich zu einem Einbezug von Orientierungswissen in die Programme (Faulstich, 2015). Die von Faulstich & Zeuner (2015) beschriebenen Defizite von Kompetenzorientierung, die „menschliche Identität in bestimmte Funktionen [zu zergliedern]“ (Faulstich & Zeuner, 2015, S. 28) einerseits und Bildungsorientierung „als das Unfassbare, Vage und Überholte“ (Faulstich & Zeuner, 2015, S. 28) andererseits, sollen durch die Verzahnung der Perspektiven ausgeglichen werden.

Entgegen einer nachfrageorientierten Vorgehensweise auf Basis erhobener Bedarfe ermöglicht das herausgearbeitete Modell die Generierung neuer Programme und Angebote ‚von innen nach außen‘, da es die Frage der ersten Impulse zur Entwicklung von Programmen nicht berührt. Ein Weiterbildungsbedarf kann auch aus der Wissenschaft heraus von Wissenschaftler\*innen als Expert\*innen formuliert werden. Ein erster Impuls für die Programmplanung wird in einem Prozess der Angleichung und/oder Aushandlung (Lorenz, 2018) weitergetragen. Da verschiedene Disziplinen den Bedarfsbegriff unterschiedlich beleuchten (Gieseke, 2018b), geht es unabhängig vom Ursprung der Bedarfsformulierung bei der Programmplanung um einen Prozess, der verschiedene Dimensionen und Akteure beinhaltet. Auch wertfrei erhobene Bedarfe werden im Rahmen der Programmplanung interpretiert (Lorenz, 2018; Röbel, 2017). Das erarbeitete Modell ermöglicht eine transparente, qualitätsbewusste und zielgerichtete Programmplanung und ist flexibel einsetzbar, da es sich auf nachfrageorientierte Bedarfserfassungen ebenso wie auf anderweitig ermittelte Bedarfe und Impulse stützen kann.

### **Ausblick - Pädagogisch fundierte Programmplanung auf dem Weiterbildungsmarkt**

In Anbetracht der Ergebnisse stellt sich die Frage nach möglichen Auswirkungen einer angebotsorientierten - im Kontrast zu einer nachfrageorientierten - Angebotsentwicklung. Bei der Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung

zwischen Markt und Hochschule ist der Einbezug von Prinzipien des Marktes und des Wettbewerbs obligatorisch. Die Notwendigkeit von Marketing als ökonomisches Instrument der wissenschaftlichen Weiterbildung wird bei dem hier vorgestellten Ansatz nicht infrage gestellt. Eine Nachfrage müsste daher aktiv generiert werden, Adressat\*innen müssten vom Angebot überzeugt werden, ggf. ohne zuvor einen entsprechenden Bedarf festgestellt zu haben. Dabei ist Marketing als Instrument zur Distribution und Kommunikation von Wissenschaft und dementsprechend wissenschaftlicher Weiterbildung zu begreifen und nicht als Ausgangspunkt der Angebotsentwicklung (Reich-Classen, 2018; Krähling, Sigmund & Seitter, 2020). Zumal es

nicht unerheblich [ist], wenn durch eine sich stetig ausweitende Ökonomisierung die wichtigste Ingredienz wissenschaftlichen Wissens abhandenkommt: das Vertrauen in jenes Wissen, das sich der ausschließlichen Orientierung an der Wahrheit verdankt. Es ist nur in öffentlichen Institutionen zu haben. (Weingart, 2008, S. 483)

Ein auf die Hochschule gerichtetes Selbstverständnis in Abgrenzung zum übrigen pluralen Weiterbildungsmarkt kann ökonomische Vorteile bringen und positive Effekte auf die Nachfrage erzielen. Demnach gilt, dass die wissenschaftliche Weiterbildung ein Selbstverständnis entwickeln muss, auf dessen Basis sie selbstbewusste Marketingstrategien ableitet, die darauf fokussieren Interesse und Nachfrage vielmehr zu generieren denn zu bedienen.

Programmanregende Impulse ließen sich dabei systematisch voneinander abgrenzen, indem Anstöße aus der Wirtschaft bzw. aus dem Markt von Anstößen aus der Wissenschaft transparent differenziert werden. Entsprechend muss eine Nachfrage für ein Dienstleistungsangebot mit wissenschaftlichem Anspruch generiert werden, deren Relevanz sich durch ihre Neuartigkeit und Spezifikation den potenziellen Teilnehmenden oder Unternehmen möglicherweise nicht direkt offenbart. Das kann zur Folge haben, dass die eigenen Bedarfe nicht erkannt werden und die Angebote kaum nachgefragt werden. Somit hat dieser Umstand Auswirkungen auf Vermarktungsstrategien, die ohne Berücksichtigung dieser Spezifika ziel- und wirkungslos verlaufen können. In diesem Sinne dient wissenschaftliche Weiterbildung als Instrument der Wissenschaftskommunikation, die sich durch Triangulation der Systeme Bildung, Wissenschaft und Wirtschaft auszeichnet.

### **Literatur**

Boß, D., Eller, T., Norck, S., Renz, M., Welzl, M., Miosga, M., Brüggemann, D. (2018). *Bedarfsorientierte Konzeptentwicklung von akademischen Weiterbildungsprogrammen am Beispiel des Forschungsprojekts QuoRO*. (Handreichungen im Forschungsprojekt QuoRO). Bayreuth. PID: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-61252-4>.

- Cendon, E., Wilkesmann, U., Schulte, E. & Elsholz, U. (2020). Profilbildung durch wissenschaftliche Weiterbildung? Eine Konstruktion von idealtypischen Profilen wissenschaftlicher Weiterbildung für Hochschulen der Zukunft. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bundesländer-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 303-320). Münster: Waxmann.
- Euler, D. (2020). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 205-218, 3., völlig neu bearbeitete Aufl.), Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, D. & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik*. 3., aktualisierte Aufl. Bern: Haupt.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie*. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, P. (2015). Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne. *Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 25. Abgerufen am 12.04.2021 unter <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf>.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung. Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, (26/50), 25-35.
- Fischer, M., Kremer, H.-H., Gillen, J. & Langemeyer, I. (2018). EDITORIAL: Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet. Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb, Hochschule und Universität. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, (34), 1-10. Abgerufen am 12.04.2021 unter [http://www.bwpat.de/ausgabe34/editorial\\_bwpat34.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe34/editorial_bwpat34.pdf).
- Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (2018). *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv. DOI: <https://doi.org/10.3278/42/0022w>.
- Gieseke, W. (2018a). Programm und Angebot. In Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 18-27). Bielefeld: wbv.
- Gieseke, W. (2018b). Bedarf und Bedürfnisse. In Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 28-37). Bielefeld: wbv.
- v. Hippel, A. (2018). Zielgruppenorientierung in der Programmplanung. In Fleige, M., Gieseke, W., v. Hippel, A., Käßlinger, B. & Robak, S. (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung* (S. 120-133). Bielefeld: wbv.
- Hochschulrektorenkonferenz (2018). *Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems*. Abgerufen am 12.04.2021 unter [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschlusse/HRK\\_-\\_Eckpunkte\\_HS-System\\_2018.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschlusse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf).
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Krähling, S., Siegmund, R. & Seitter, W. (2020). Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als hochschulische Mehrebenenherausforderung. *ZHWB Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 11-18. DOI: <https://doi.org/10.4119/zhwb-3486>.
- Lehmann, B. (2018). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 79-98). Wiesbaden: Springer VS. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7\\_4-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_4-1).
- Lorenz, L. (2018). *Programm- und Angebotsplanung bei privaten Anbietern der beruflichen Bildung - Entwickeln und Umsetzen von Bildungsdienstleistungen im Spannungsfeld von Kundensegmenten, Zentralität und Regionalität*. Hannover: Institutionelles Repositorium der Leibniz Universität Hannover. DOI: <https://doi.org/10.15488/4152>.
- Reich-Claassen, J. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen kundenorientierten Lernkontexten und hochschulischem Bildungsanspruch. In T. Miller & M. Ostersag (Hrsg.), *Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen Begriffs* (S. 111-121). Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Reich-Claassen, J. (2018). Angebotsentwicklung und Programmplanung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte W., Rohs M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 279-297). Wiesbaden: Springer VS. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7\\_14-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_14-1).
- Röbel, T. (2017). *Bedarfserschließung in der betrieblichen Weiterbildung: Gestaltungsspielräume zwischen pädagogischen und ökonomischen Zielvorstellungen*. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin. DOI: <https://doi.org/10.18452/18588>.

Schmidt, S.-M., Zeh, S., Anders, K., Hirschmann, K. & Stieg, V. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung neu bewertet. Das Spannungsverhältnis von Bildungsauftrag und Nachfrageorientierung als strukturgebendes Element für bayerische Hochschulen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 44-54. Abgerufen am 12.04.2021 unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21346/pdf/HuW\\_2020\\_1\\_Schmidt\\_et\\_al\\_Wissenschaftliche\\_Weiterbildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21346/pdf/HuW_2020_1_Schmidt_et_al_Wissenschaftliche_Weiterbildung.pdf).

Tremp, P. (2018). „Wissenschaftlichkeit“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Jütte W., Rohs M. (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 123-136). Wiesbaden: Springer VS. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_6).

Weingart, P. (2008). Ökonomisierung der Wissenschaft. N.T.M. *Zeitschrift der Geschichte für Wissenschaft, Technik und Medizin*, (16), 477-484. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00048-008-0311-4>.

Wissenschaftsrat (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Drs. 3818-14, Darmstadt. Abgerufen am 12.04.2021 unter: [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf?__blob=publicationFile&v=3).

## Autorinnen

Christine Göbbels, M.A.  
christine.goebbels@hshl.de

Dr. Jessika Bertram  
jessika.bertram@hshl.de