

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.
GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:
FORSCHUNG AUF UND IN
WISSENSCHAFTLICHE(R)
WEITERBILDUNG

2/16

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

Impressum

2|16

Herausgeber

DGWF

Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
Universitätsstraße 25
D-33615 Bielefeld

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Redaktion

Wolfgang Jütte, Prof. Dr.
Universität Bielefeld

Maria Kondratjuk, M.Sc.
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Claudia Lobe, Dr.
Universität Bielefeld

Mandy Schulze, Dipl. Betriebswirtin, M.A.
Humboldt-Universität zu Berlin

Redaktionsassistentz

Kirsten Meyer
Universität Bielefeld



© **DGWF Hochschule und Weiterbildung 2 | 2016**

Dezember 2016 · ISSN 0174-5859

Bezugspreis für Nichtmitglieder: € 10,00

Mailadresse der Redaktion:

zhwb@dgwf.net

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:
FORSCHUNG AUF UND IN
WISSENSCHAFTLICHE(R)
WEITERBILDUNG

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.
GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

12 Thema

Forschung auf und in Wissenschaftliche(r) Weiterbildung

12 MARIA KONDRATJUK, MANDY SCHULZE

Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung
Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt zu einer Kartografie

19 ASJA LENGLER

Projektbezogene Forschung und Entwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung
als Steuerungsimpuls hochschulinterner Veränderungsprozesse

25 ANNETTE BARTSCH, SUSANNE KUNDOLF, ULRIKE WROBEL

Verbindung von qualitativen und quantitativen Bedarfsanalysen
in der wissenschaftlichen Weiterbildung

32 MARTIN BECHMANN, LINDA VIEBACK, STINA KRÜGER, CHRISTOPH DAMM, ULRIKE FROSCHE, HELGE FREDRICH

Ein Blick auf und in die Magdeburger Weiterbildungsforschung
Forschungsbasierte Projektarchitekturen

41 REBECCA PIENKA, NADJA MÜLLER, TINA SEUFERT

Lernereigenschaften von Präsenz- und Fernstudierenden und deren Bedeutung für Lernerfolg
Eine empirische Vergleichsstudie

50 ANGELIKA HENSCHEL, JASMINA CRCIC, ANDREAS EYLERT-SCHWARZ

Gender Mainstreaming in der Forschung zur berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung

58 MARKUS LERMEN, JOACHIM RÜBEL, MANDY SCHIEFNER-ROHS

Didaktische Referenzpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung
Studentische Arbeiten zwischen Forschungs- und Praxisorientierung

67 WOLFGANG ARENS-FISCHER, KATRIN DINKELBORG, GUIDO GRUNWALD

Theorie-Praxis-Vernetzung und Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen

76 DAMARIS JANKOWSKI, JULIA JUHNKE, INGO KROSSING, STEPHAN LENGSELD

Innovation durch forschungsorientierte Weiterbildung
Das Format Training-on-the-Project

84 **Forum**

84 MARKUS LERMEN, FARINA STEINERT, NORINA WOLF

Freie Bildungsmaterialien in der wissenschaftlichen Weiterbildung
Herausforderungen und Chancen von OER

94 **Tagungsberichte**

94 **ESREAs Europäischer Forschungskongress zur Erwachsenenbildung**

Imagining diverse futures for adult education: questions of power and resources of creativity
07. bis 11. September 2016, Maynooth University, National University of Ireland

95 **„Biografie - Lebenslauf - Generation“**

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE
28. bis 30. September 2016 in Tübingen

97 **Publikationen**

99 **Buchbesprechungen**

106 **Aus der Fachgesellschaft**

106 **Neuer Vorstand der DGWF gewählt. Ein Interview**

109 **„Die Vielfalt der Lifelong Learners - Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen“**

Jahrestagung der DGWF in Kooperation mit AUCEN
14. bis 16. September 2016 in Wien

111 **Zentrale Diskussionsveranstaltung der Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland
am Deutschen Weiterbildungstag**

29. September 2016 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

113 Service

113 TERMINE**114 NEUE MITGLIEDER****115 AUTORENVERZEICHNIS**

Stichwort: Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

Wissenschaftliche Weiterbildung verstärkt Gegenstand von Forschung

Vor über einem Jahrzehnt traf sich an der Donau-Universität Krems eine internationale Expertenrunde¹, um Trends und Entwicklungslinien sowie spezifische Forschungsbedarfe in der Hochschulweiterbildung aufzuzeigen (vgl. Jütte 2005). Daraus entsprangen die „Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung“, in denen die vierte These lautete:

„Der Forschungsstand ist defizitär. Erforderlich sind eine stärkere Forschungsfundierung und die Bestimmung von Forschungsprioritäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Entwicklung einer fachlichen *community* trägt zur Profilierung wissenschaftlicher Weiterbildung als Forschungsfeld bei.“ (Jütte et al. 2005, S. 13).

Wenngleich im akademischen Betrieb Forschungsdesiderate schon fast rituell beklagt werden, kann doch konstatiert werden, dass seitdem viel in Bewegung gekommen ist. Auf diese „Expansion der Forschung“ im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung verweist Karl Weber in einem aktuellen Interview:

„Wissenschaftliche Weiterbildung ist nicht nur ein Handlungsfeld der Aktion, sondern inzwischen auch und vermehrt Gegenstand der wissenschaftlichen Reflexion. Dies dokumentiert beispielsweise auch die AG Forschung. Dank Forschung ist es möglich, distanzierter mit den Untiefen in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung umzugehen. Diese Möglichkeit ist meines Erachtens wirklich neu“ (Weber 2016, S. 289-290).

Wichtige Impulse für die Forschung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung gingen und gehen vom Bund-

Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen aus. Dies betrifft zum einen die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung (siehe dazu die Buchbesprechungen der drei Bände von Wolter/Banscherus/Kamm 2016; Hanft/Brinkmann/Kretschmer/Maschwitz/Stöter 2016 und Cendon/Mörth/Pellert 2016 im Rezensionsteil dieses Heftes). Aber in diesem Kontext sind auch zahlreiche Einzeluntersuchungen entstanden, die als Bücher (siehe bspw. die Buchbesprechung zu Seitter/Schemmann/Vossebein 2015 im Rezensionsteil dieses Heftes) oder als Zeitschriftenbeiträge, so wie es sich auch im vorliegenden Themenheft widerspiegelt, veröffentlicht werden.

Kondratjuk und Schulze werfen in ihrem Beitrag im vorliegenden Heft ein Schlaglicht auf die Veröffentlichungen und Forschungsaktivitäten der verschiedenen Förderprogramme und kommen zu dem Schluss, dass die Hochschulweiterbildung „an personeller Stärke, inhaltlicher Breite und reger Forschungsaktivität gewonnen“ habe. Zugleich formulieren sie als Prämisse: „Die Projekthaftigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung ist eine Begleiterscheinung der Praxis wie der Forschung des Feldes und bedarf besonderer Berücksichtigung. Eine Erforschung von Faktoren und Bedingungen nachhaltiger Implementierung und Verstetigung von Strukturen, Profilen, Funktionen, Programmen und Angeboten der Hochschulweiterbildung wird notwendig, wenn das Feld in Gänze erschlossen werden soll.“

Die DGWF und ihre Räume der Forschung

Für die Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung als Forschungsfeld ist die Formierung fachlicher *communities* bedeutsam. Unerlässlich sind Räume für profilierte plurale Forschungsdiskurse, wo sich Expert_innen aus Hochschule und Weiterbildung hinsichtlich ihrer Zugänge und Fragestellungen, ihrer Verfahrensweisen und Erkenntnisse ver-

¹ Prof. Dr. Roland Fischer, IFF Klagenfurt; PD Dr. Wolfgang Jütte, Donau-Universität Krems; Dr. Ulrike Kastler, Donau-Universität Krems; Prof. Dr. Paul Kellermann, Universität Klagenfurt; Prof. Dr. Jörg Knoll, Universität Leipzig; Prof. Dr. Detlef Kühlenkamp, Universität Bremen; Dr. Lorenz Lassnigg, IHS-Institut für Höhere Studien, Wien; Prof. Dr. Werner Lenz, Karl-Franzens-Universität Graz; Prof. Dr. Ernst Prokop, Universität Regensburg, Donau-Universität Krems; Prof. Dr. Erich Schäfer, Fachhochschule Jena; Prof. Dr. Karl Weber, Universität Bern; Prof. Dr. Andra Wolter, Technische Universität Dresden, HIS Hannover.

ständigen können und Ausgangspunkte für zunehmend untereinander abgestimmte und auf vielschichtige Problemlagen zugeschnittene Forschungsvorhaben gewinnen.

Einen solchen Raum bietet die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (zhwb) (vgl. Jütte/Lobe/Walber 2017). Im letzten Jahrzehnt, spätestens seit der Umbenennung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) in „Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF) im Jahre 2003, wies dieses Publikationsorgan immer mehr Charakteristika einer wissenschaftlichen Fachzeitschrift auf. „Hochschule und Weiterbildung“ war seit ihrem Beginn – neben den Jahrestagungen und Arbeitstreffen – ein bedeutendes Medium, um sich über aktuelle Trends im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu informieren. Die Tatsache, dass Zeitschriften zunehmend eine dominante Funktion im Wissenschaftsbetrieb einnehmen, führte auch zu Änderungen in der Publikationsstrategie. Ein bedeutsamer Schritt ist die Entscheidung, die Zeitschrift ab 2017 nicht nur als Print-Publikation, sondern zusätzlich auch als E-Journal erscheinen zu lassen. Mit diesem Schritt leistet die DGWF einen sichtbaren Beitrag zur wissenschaftspolitisch bedeutsamen Open Access Strategie. Zugleich sollen die Ausgaben und Beiträge übersichtlich zum Recherchieren und zum Download unter der Domain www.hochschule-und-weiterbildung.net, die im Besitz der DGWF ist, zur Verfügung stehen. Ebenfalls erfolgt damit die Einführung eines Peer-Review Systems für die Themenbeiträge; dies ist auch dem Umstand geschuldet, dass Nachwuchswissenschaftler_innen Veröffentlichungen in „peer reviewed“ Fachzeitschriften suchen.

Ein weiterer Ort der Verständigung über Forschung ist die Arbeitsgemeinschaft Forschung, die als jüngste der vier Arbeitsgemeinschaften in der DGWF 2012 gegründet wurde (vgl. Jütte/Kondratjuk/Schulze 2017 und der Beitrag von Kondratjuk/Schulze in diesem Heft). Sie richtet sich im Wesentlichen an den wissenschaftlichen Nachwuchs. Als übergeordnete Zielsetzungen wurden formuliert:

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

Aber auch innerhalb anderer Sektionen wird Forschungsfragen vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. So ist innerhalb der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) ein Arbeitskreis Forschungs-

fragen und Statistik gebildet worden, der Studien der letzten 10 Jahre in einer Synopse zusammenfasst, und einheitliche und universell einsetzbare Items extrahieren will für die Entwicklung eines Erhebungsinstruments (Bertram et al. 2017).

Einen bedeutsamen Raum für plurale Forschungsdiskurse bilden ebenfalls die Jahrestagungen der DGWF (siehe dazu auch den Tagungsbericht von Eva Cendon im vorliegenden Heft). Hier besteht die besondere Herausforderung, dass auch die Tagungs-Teilnehmenden eine hohe Pluralität aufweisen. Darauf verweist auch die an einem Monitoring ausgerichtete Evaluation der Tagungen, die seit 2014 von Claudia Lobe und Markus Walber durchgeführt wird. Neben dem institutionellen Kontext wurden die Tätigkeiten erfragt, mit denen die Teilnehmenden im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung befasst sind. Die folgende Abbildung (s. Abb. 1) gibt Aufschluss über den Umfang der Tätigkeiten in den Bereichen Administration/Operatives Management, Wissenschaft/Forschung, Beratung, Leitung/Strategisches Management, Lehre sowie Politik. Im Jahr 2016 sind die Befragten insbesondere in den Tätigkeitsfeldern Administration/Operatives Management und Wissenschaft/Forschung aktiv, gefolgt von den Tätigkeitsfeldern Beratung und Leitung/Strategisches Management. Die Tätigkeitsfelder Lehre und Politik spielen dagegen im Durchschnitt eher eine untergeordnete Rolle in den Tätigkeitsprofilen der Teilnehmenden.

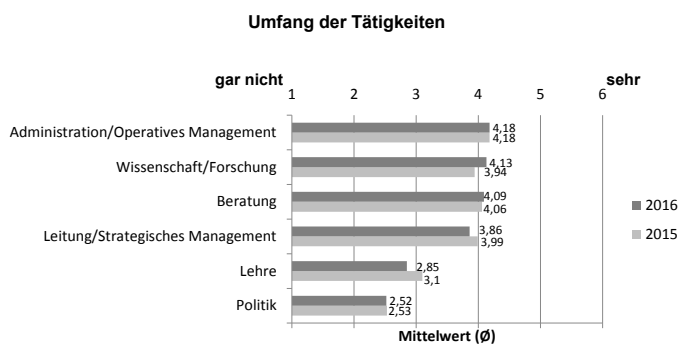


Abb. 1: Mittelwerte der einzelnen Tätigkeitsbereiche im Zeitverlauf (2015-2016)
(Quelle: Jütte/Lobe/Walber 2017)

So unterschiedlich auch die Tätigkeitsbereiche sind: Es gibt ein durchweg hohes und tendenziell steigendes Interesse an wissenschaftlichem Austausch (empirische Ergebnisse und wissenschaftliche Themen) von den Tagungsteilnehmenden (s. Abb. 2).

Dieses Schlaglicht auf die Motive der Jahrestagungen unterstreicht den Umstand, dass es eine Pluralisierung der Orientierungen gibt, die auch mit den unterschiedlichen Formen der Wissensproduktion korrespondiert (Weber 2006). Daher gilt es auch neuere Praktiken der Wissensproduktion, die außerhalb der Wissenschaftssystem entstehen, mit im Blick zu behalten (Schäffter 2017).

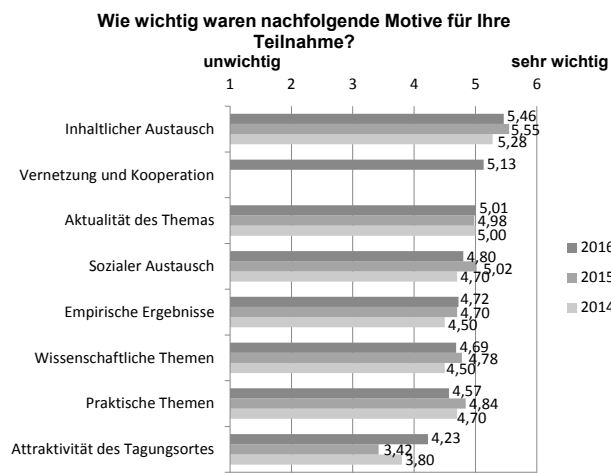


Abb. 2: Mittelwertvergleich der Motivationsitems im Zeitverlauf (2014-2016)
(Quelle: Jütte/Lobe/Walber 2017)

Zum vorliegenden Heft

Die Beiträge greifen das Thema der Ausgabe in unterschiedlicher Weise auf. Im ersten Beitrag leiten Maria Kondratjuk und Mandy Schulze vor dem Hintergrund der vielfältigen punktuellen Forschungsaktivitäten die Notwendigkeit verstärkter Systematisierungsanstrengungen ab. Sie skizzieren bisherige Bemühungen einer stärkeren Kartografierung des Feldes und entwickeln einen konkreten Systematisierungsvorschlag. Damit ist die Erwartung verbunden, dass dies Verständigungsprozesse und die Herausbildung einer forschenden community fördert.

Die folgenden vier Beiträge beleuchten Forschungsprojekte, die wissenschaftliche Weiterbildung zum Gegenstand haben und zugleich zu entwickeln suchen, wohingegen die übrigen Beiträge die Rolle von Forschung bzw. Wissenschaft in den Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung reflektieren.

Asja Lengler (Justus Liebig Universität Gießen) zeigt anhand des Offene Hochschule Projekts „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ die organisationale Veränderungskraft auf, die Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung entfalten kann. Vorbereitend für den strukturellen Auf- und Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden an den beteiligten Hochschulen Akzeptanzanalysen durchgeführt, um die Beteiligungsbereitschaft verschiedener hochschulinterner Akteursgruppen an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu eruieren. Schon durch die Beteiligung dieser Akteure am Forschungsprozess bringt das Forschungsprojekt im Sinne der Aktionsforschung eine verstärkte Beschäftigung der Hochschulen mit der Thematik hervor. Die Forschung ist somit zugleich in Entwicklungszusammenhänge eingebunden und regt Organisationsentwicklungsprozesse an.

Ebenfalls aus einer Entwicklungsperspektive heraus beleuchten Annette Bartsch, Susanne Kundolf und Ulrike Wrobel (TU Braunschweig) die Bedeutung von Bedarfsanalysen und Evaluationen von Pilot-Angeboten für die Angebotsentwicklung und -etablierung. Anhand des Projekts „excellent mobil“ wird deutlich, dass sich Diskrepanzen zwischen geäußerten Bedarfen und tatsächlicher Weiterbildungsteilnahme zeigen, was sich über die Verknüpfung quantitativer und qualitativer Evaluationsinstrumente in ersten Pilot-Angeboten darstellen lässt. Im Rahmen einer entwicklungsorientierten Forschung sind daher nicht nur methodisch breit angelegte Bedarfsanalysen, sondern auch qualitative und quantitative Evaluationsinstrumente hilfreich, um verschiedene Anspruchsgruppen in die inhaltliche, didaktische und strukturelle Ausrichtung von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung einzubeziehen.

Der Beitrag von Martin Bechmann, Linda Vieback (Hochschule Magdeburg-Stendal), Stina-Katharina Krüger, Christoph Damm, Ulrike Frosch und Helge Fredrich (Otto von Guericke Universität Magdeburg) stellt anhand des Verbundprojekts „Weiterbildungscampus Magdeburg“ die Bedeutung von fünf Forschungskorridoren für eine bedarfsgerechte und nachfrageorientierte Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge heraus. Untersucht werden Studierfähigkeit, Teilnehmergeinnung, Curriculaübertragung, Formatentwicklung und Organisationsentwicklung. Die Einbindung der Erkenntnisse in die Studienganggestaltung erfolgt dabei in einer spezifischen Transfer- und Interventionsarchitektur, die mithilfe eines Teams von sechs Interventionsmanagenden mit starkem Praxisbezug und interdisziplinären Fachkompetenzen realisiert wird.

Rebecca Pientka, Nadja Müller und Tina Seufert (Universität Ulm) wenden sich in ihrer Forschung den Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu. In einer quantitativen Untersuchung von 123 Präsenz- und Fernstudierenden erkunden sie individuelle Lernvoraussetzungen und Lernerfolg. Im Ergebnis zeigt sich, dass sich Präsenz- und Fernstudierende im Hinblick auf die individuellen Selbstkonzepte und den Lernstrategiegebrauch unterscheiden, was für den Lernerfolg bedeutsam ist. Die Erkenntnisse lassen für die didaktische Gestaltung in den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung nutzen.

Mit der Frage nach grundlegenden thematischen Orientierungskategorien für Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Feld der akademischen Weiterbildung befassen sich Angelika Henschel, Jasmina Crcic und Andreas Eylert-Schwarz (Leuphana Universität Lüneburg) anhand des Gender Mainstreaming. Sie regen dazu an, Gender als Analyse-kategorie zu bedenken und reflektieren zugleich die daraus resultierende Reifizierung von Geschlechterdifferenzen. Anhand eigener Forschungserfahrungen werden Handlungsempfehlungen im Sinne von Qualitätsdimensionen für eine gendersensible Forschung abgeleitet.

Eine andere Perspektive auf Forschung wird von Autor_innen eingenommen, die Forschung bzw. Wissenschaft als Gegenstand in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Fokus rücken.

So nehmen Markus Lermen, Joachim Rübel und Mandy Schiefner-Rohs (TU Kaiserslautern) Wissenschaft als didaktischen Referenzpunkt der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Blick. Als Kennzeichen hochschuldidaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung stellen sie das Oszillieren zwischen Forschungsorientierung und Praxisnotwendigkeiten heraus. Anhand einer empirischen Analyse zu Abschlussarbeiten in einem Weiterbildungsstudiengang der TU Kaiserslautern wird deutlich, dass Studierende häufig praxisorientierte Themen wählen. Die Analyse von Handreichungen zur Anfertigung von Abschlussarbeiten und die Analyse von Gutachten zeigen jedoch, dass Theorie-Praxis-Verknüpfungen zwar explizit ermöglicht werden, praxisbezogene Bewertungskriterien aber in der Begutachtung der Arbeiten deutlich hinter der Wissenschaftlichkeit der Arbeiten zurücktreten.

Zu einer entgegengesetzten Einschätzung bezüglich des Wissenschaft-Praxis-Verhältnisses gelangen Wolfgang Arens-Fischer, Katrin Dinkelborg und Guido Grunwald (Hochschule Osnabrück) im Hinblick auf das duale Studium. Hier wird der Praxisorientierung gegenüber der Wissenschaftlichkeit der Angebote größeres Gewicht beigemessen. Die Autor_innen stellen das didaktische Format der theoriebasierten Praxistransferprojekte (PTP) an der Hochschule Osnabrück vor, das die Wissenschaftsorientierung im dualen Studium stärkt. Zudem werden erste empirische Erkenntnisse aus einem selbst entwickelten Kompetenzerfassungsmodell resümiert, das u.a. den wissenschaftlichen Kompetenzgewinn der Studierenden erfassbar macht. Diese Überlegungen lassen sich angesichts der ähnlichen Wissenschafts-Praxis-Verknüpfungen durchaus auf die wissenschaftliche Weiterbildung übertragen.

Ein stark individualisiertes Angebotsformat zur Verknüpfung von Forschung und Praxis stellt auch das „Training-on-the-project“ dar. Das vorwiegend im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich eingesetzte Format nimmt konkrete Handlungsprobleme aus der Praxis zum Ausgangspunkt für anwendungsorientierte Forschungsprojekte. Eine Vermittlungsagentur vermittelt dabei die Teilnehmenden mit einer konkreten Fragestellung, die sie aus ihrem Unternehmen mitbringen, an passende Forschungsteams in den beteiligten Forschungseinrichtungen. Das Problem wird dann gemeinsam von den Forschungsteams und den Programmteilnehmer_innen bearbeitet. Die Autor_innen Damaris Jankowski, Julia Juhnke, Ingo Krossing und Stephan Lengsfeld (Universität Freiburg) stellen die beiderseitigen Gewinne aus diesem kooperativen Angebotsformat heraus und stellen sich gleichzeitig die Frage, wie es sich in nachhaltige Angebotsstrukturen überführen lässt.

Das Heft bietet damit verschiedene Zugriffe zur Forschung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Es werden zum einen aktuelle Forschungsergebnisse auf Organisations-, Programm- und Teilnehmerebene sichtbar. Zum anderen wird die Rolle von Wissenschaft/ Forschung in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie deren didaktische Adressierungen analysiert.

Literatur

Bertram, T./Dabo-Cruz, S./Pauls, K./Vesper, M. (2017): Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Im Erscheinen.

Jütte, W. (Hrsg.) (2005): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Krems: Donau-Universität Krems.

Jütte, W./Kellermann, P./Kuhlenkamp, D./Prokop, E./Schilling, A. (2005): Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W. (Hrsg.): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Donau-Universität Krems, S. 13-14.

Jütte, W./Kondratjuk, M./Schulze, M. (2017): Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Im Erscheinen.

Jütte, W./Lobe, C./Walber, M. (2017): Wissenskooperation durch Tagungen und Publikationen. In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Im Erscheinen.

Schäffter, O. (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung. In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Im Erscheinen.

Weber, K. (2006): Forschungsbezug in der universitären Weiterbildung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: Transcript, S. 211-236.

Weber, K. (2016): Interview. Geführt von W. Jütte. In: Zimmermann, T. E. / Jütte, W./Horváth, F. (Hrsg.): Arenen der Weiterbildung. Bern: hep Verlag, S. 269-290.

Autor und Autorin

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

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

Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung

Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt zu einer Kartografie

MARIA KONDRATJUK
MANDY SCHULZE

Kurz zusammengefasst ...

Im vorliegenden Beitrag werden aktuelle Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung punktuell vorgestellt, um daraus den Bedarf einer Systematisierung dieser zu formulieren. Ein Blick auf die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung, die als Reflexionsformat und Steuerungsmittel gleichermaßen fungiert, eröffnet Impulse für die Entwicklung eines geeigneten Instruments zur Systematisierung der Forschung in der Hochschulweiterbildung. Strukturdimensionen der Hochschulweiterbildung können hier als Ankerpunkte dienen, z.B. bei der Überführung in eine Kartografie. Von einem Überblick dieser Art profitieren sowohl die Handelnden im operativen Geschäft der Hochschulweiterbildung, als auch die Forschenden in diesem Feld – zumal viele Akteure beide Funktionen ausüben. Eine fundierte Forschung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung erleichtert ein reflektiertes Arbeiten in der Praxis und festigt darüber hinaus die Hochschulweiterbildung akademisch – nicht nur im Diskurs des lebenslangen Lernens.

1 Unsere in der AG Forschung begründete Intention

Die hier dargelegten Überlegungen basieren auf einer reflektierten Zusammenschau von Impulsen und Diskussionen aus der Arbeit der AG Forschung¹ in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) der letzten Jahre und Recherchen, die im Rahmen eigener Forschungsarbeiten vorgenommen wurden. Besonders hervorzuheben ist dabei die systematische Dokumentation und Aufbereitung des moderierten Dialogs zwischen den Vertretern des Sprecherrates der AG Forschung und den Teilnehmenden an der Forschungswerkstatt der AG Forschung und den DGWF-Jahrestagungen, die auf eine Anregung einer Debatte über die Formulierung von Forschungsbedarfen

der Hochschulweiterbildung zielt, die wir mit diesem Beitrag fortsetzen.

Dazu werden im Folgenden zuerst Schlaglichter auf Literaturarbeiten und Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung geworfen. Die Ausführungen erheben dabei keinen Anspruch auf flächendeckende und lückenlose Darstellung der aktuellen Landschaft, sie nehmen vielmehr zusammengetragene Impulse auf und thematisieren offene Forschungsthemen. Ein anschließender Blick auf die Forschungslandkarte Erwachsenenbildung bietet mit ihrem Ordnungsraster bestehend aus Forschungsfeldern eine Anlehnungsstruktur. Der darauf folgende Systematisierungsvorschlag basiert auf den Strukturdimensionen der Hochschulweiterbildung, die als Ankerpunkte dienen können, um Forschungsfelder zu lokalisieren. Der Beitrag zeichnet also eine Diskussion nach, ohne zu versäumen auf blinde Flecken in der aktuellen Forschung zur Hochschulweiterbildung hinzuweisen. Damit sei ein Auftakt gemacht, den gesamten forschenden Aktionsraum der Hochschulweiterbildung abzubilden und daraus ein Programm praxisorientierter als auch theoriegestützter und theoriegenerierender Forschung von Hochschulweiterbildung abzuleiten – in Form einer Kartografie.

2 Schlaglichter auf Veröffentlichungen und auf Forschungsaktivitäten

Hochschulweiterbildung ist an der Umsetzung verschiedener Bundesprogramme wie dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und den Projekten aus dem „Qualitätspakt Lehre“ beteiligt und hat damit an personeller Stärke, inhaltlicher Breite und reger Forschungsaktivität gewonnen. Das drückt sich nicht zuletzt in steigenden Teilnehmendenzahlen der Jahrestagungen der DGWF (Lobe/Walber/Wistinghausen 2015, S. 14) und den vielfältigen Forschungsansätzen, Projektberichten und Publikationen

¹ Zum Selbstverständnis und Aufgabenprofil der AG Forschung siehe „Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung“ (Jütte/Kondratjuk/Schulze 2017).

aus. Es wurden zahlreiche neue (Projekt-)Stellen im Bereich der Hochschulweiterbildung geschaffen. Inwieweit dieser programmatische Bedeutungsgewinn zu einem dauerhaften wird, bleibt abzuwarten (vgl. Jütte/Bade-Becker 2016). Diese Projekte und deren Ziele – hinsichtlich der Themen, der Finanzierung, der Angebote, der angesprochenen Zielgruppen und ihrer Dauerhaftigkeit usw. – ist von Forschung zu begleiten und zu reflektieren. Zur strukturierten Betrachtung dieser Landschaft der Hochschulweiterbildung in Forschung und Praxis bieten sich verschiedene Systematisierungen an. Ausgangspunkt einer solchen Betrachtung ist der Blick auf die vorhandenen Forschungsaktivitäten im Feld der Hochschulweiterbildung:

Bei einem ersten Blick in die aktuelle Literatur fällt auf, dass neben empirischen, meist fallbezogenen Untersuchungen eine Vielzahl der Beiträge Perspektiven zur Entwicklung und Implementierung weiterbildender Angebote erarbeiten. Hierunter sind Empfehlungen und Aufrufe bildungspolitischer Institutionen, wie auch der DGWF (2010; 2015) zu fassen. Sie haben zum Ziel, die Hochschulweiterbildung zu stärken, auszubauen und besser an die Bedarfe von Arbeitsmarkt und Teilnehmenden anzupassen. Empirische Arbeiten weisen meist einen starken Praxisbezug auf und sind oft eingebettet in Projektzusammenhänge² an den Hochschulen.

Allgemein stehen neben Fragen zur Organisation und dem Management von Hochschulweiterbildung (Hanft/Knust 2007; Hanft et al. 2016; Kreutz/Wanken/Meyer 2012; Dollhausen 2015) der thematische Bereich der Zielgruppen und Formate im Vordergrund (Christmann 2012; Cendon/Grassl/Pellert 2013; Seitter/Schemmann/Vossebein 2015). Organisationsformen und Geschäftsmodelle sind die hauptsächlichsten Regulatoren der Rahmenbedingungen im Feld der Hochschulweiterbildung, da insbesondere die strukturelle Einbindung in die Hochschule über Handlungsspielräume und Ressourcenallokation entscheidet. Interessant ist die Beobachtung, dass theoretische Zugriffe auf das Forschungsfeld der Hochschulweiterbildung vorwiegend aus einer organisationstheoretischen (und damit organisationssoziologischen) Perspektive heraus erfolgen. Neben den bereits genannten zählen hierzu auch Beiträge zu rechtlichen Rahmenbedingungen (Tauer/Göbel 2014) und der Finanzierung von Hochschulweiterbildung (Graefßner 2007). Weiterhin sind von besonderer Bedeutung die zunehmenden und notwendigen Kooperationsmodelle in der Hochschulweiterbildung. Diese können intern, mit den Fakultäten und Fachbereichen sowie Verwaltungen und zentralen Einrichtungen eingegangen werden sowie mit externen Kooperationspartnern, wie z.B. Forschungen zur Kooperation in der Angebotsentwicklung zeigen (Zink 2013; Maschwitz 2014).

Auch in Veröffentlichungen wissenschaftlicher Begleitforschungen stehen Fragen der Bedarfs- und Zielgruppenanalyse (Wolter/Banscherus/Kamm 2016), des Weiterbildungsmanagements (Hanft et al. 2016) und des Theorie-Praxis-Transfers (Cendon/Mörth/Pellert 2016) als Ergebnis der Zusammenführung und vergleichenden Aufbereitung der fallspezifischen Erkenntnisse im Vordergrund. Hier werden die Themenschwerpunkte früherer Studien bestätigt, die ebenfalls die Teilnahme an Hochschulweiterbildung und deren Organisation ins Zentrum stellen (vgl. Schaeper et al. 2006; Hanft/Knust 2007). Aktuelle bundesweite quantitative Erhebungen zur Teilnahme, den Themen und Programmen der Hochschulweiterbildung fehlen. Ein Grund dafür mag u.a. darin bestehen, dass viele Daten erst im Anschluss an eine Projektentwicklung erhoben bzw. aufbereitet werden können, wie sich am Beispiel des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ nach der ersten Förderphase zeigt: „So liegen aus den Projekten zwar in der Regel Informationen über die anvisierten Zielgruppen vor, aber bisher kaum Erfahrungen mit oder Daten zu der realisierten Nachfrage, den tatsächlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie deren Zusammensetzung“ (Wolter/Banscherus/Kamm 2016, S. 21).

3 Zwischenfazit: Von blinden Flecken hin zu einem Bedarf nach Systematisierung und Transparenz der Forschungsaktivitäten

Als Zwischenfazit lässt sich resümieren, dass in der Breite der Forschungsaktivitäten im Feld der Hochschulweiterbildung empirische Ansätze dominieren und theoretische Auseinandersetzungen mit Fragen nach deren Funktion zwischen hochschulpolitischen, ökonomischen und berufsbildungspolitischen Ansprüchen eher im Hintergrund stehen. Forschungslücken sind u.a. hinsichtlich der Didaktik der Hochschulweiterbildung wahrzunehmen, die insbesondere unter Hinzuziehen einer hochschuldidaktischen Perspektive erkenntnisträchtig sein könnte (vgl. dazu auch Jütte/Bade-Becker 2016). Ebenso scheint es lohnenswert, die Untersuchung spezifischer Fragestellungen zu Organisation und Institutionalisierung der Hochschulweiterbildung mit Ansätzen der Governanceforschung zu verknüpfen, wie bereits Franz/Feld (2014) in zwei universitären Fallstudien. Die Untersuchung von Steuerungsmodellen als Feld der Hochschulforschung; Lernkulturen an Hochschulen und Diskurse in und um die Erwachsenenbildung sind in diesem Zusammenhang ebenso relevant wie die berufliche Bildungsforschung und können als rahmende, ergänzende und übergeordnete Klammern der Forschung betrachtet werden. Ob eine Grenzziehung zwischen Hochschulbildung, Hochschulweiterbildung und beruflicher Weiterbildung sinnvoll ist, bleibt in Zeiten von Franchisestudiengängen (Leusing 2012) und ausgegründeten Instituten eine offene Frage. Forschung in der Hochschulweiterbildung, die sich auf den spezifischen Hochschultypus,

² Hier sind wohl in den nächsten Jahren weitere Forschungsergebnisse von Nachwuchswissenschaftler_innen zu erwarten, denn die Projekte haben neben ihrem Auftrag zu Konzeption oder Umsetzung weiterbildender Angebote auch Forschungsfragen zu beantworten.

dessen Trägerschaft, den Programmen und den jeweiligen Zielgruppen fokussiert, markiert ebenfalls einen blinden Fleck, verspricht jedoch Einblicke hinsichtlich der Ziele, die mit der Institutionalisierung von Hochschulweiterbildung verbunden sind (Schulze 2016). Weitere Anknüpfungspunkte bestehen in der Lehr-/Lernforschung, der Biografiefor- schung, wie die Studie von Lobe (2015) unter Rückgriff auf die Transitionsforschung zeigt. Auch die Verknüpfung mit historischer Forschung birgt Erkenntnisse zur gesellschaft- lichen Funktion von Hochschulweiterbildung (vgl. Keil 2014). Theoriegenerierende Ansätze geben z.B. Aufschluss über das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung (Kond- ratjuk 2016).

In dieser Zusammenschau der beforschten Hochschulwei- terbildung auf den Ebenen Organisation, Programme, Ak- teure, Zielgruppen und Governance macht deutlich, dass die Nutzerperspektive und z.B. Fragen der „Wirkung“ weiter- bildender Hochschulangebote – wie der Anwendung vermit- telter Kompetenzen in den beruflichen Tätigkeiten – aber auch hinsichtlich eines Wissenschaftsmanagements für die Hochschulen, fehlt. Auffällig ist auch, dass eine Betrachtung (hochschul-)politischer Entscheidungsprozesse (policyma- king), die den Auftrag von Hochschulweiterbildung disku- tiert und Profilbildungsprozesse betrachtet, kaum erforscht sind. Wenig Berücksichtigung finden zudem international und vergleichend angelegte Forschungsansätze. Die Fragen nach Nutzen und Nutzung neuer Medien erfahren ebenfalls noch keine gezielte Untersuchung.

Festzuhalten ist, dass zahlreiche Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung zu beobachten sind, denen es jedoch an systematisierender Erfassung und Transparenz fehlt. Der Bedarf dafür ist vorhanden und begründet sich in den formulierten Forderungen aus der Praxis und der For- schung, da es sich bei der Hochschulweiterbildung um ein Handlungs- und Forschungsfeld gleichermaßen handelt. Mit dieser angestrebten Systematisierung der Forschungsaktivi- täten entsteht eine Transparenz, die wiederum eine reflektierende Sicht auf Forschung ermöglicht, bei der z.B. mehr Vernetzungen im Feld stattfinden können, Anschlussstellen besser ausgelotet werden können, die schon erwähnten blinden Flecken schneller und systematischer identifiziert wer- den, als auch Verhandlungen mit potenziellen Mittelgebern passungsfähiger vorbereitet werden können. Die Hochschul- weiterbildung gewinnt so an Profilschärfe, stärkt damit ihre wissenschaftliche Fundierung und professionalisiert sich zunehmend. Die Herausforderungen in Forschung und Pra- xis der Hochschulweiterbildung bestehen u.a. darin, „dass bisher – trotz Förderprogrammen und zahlreicher Aktivitä- ten – noch keine einheitliche Grundlinie in der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung sichtbar ist“ (Franz/Feld 2014, S. 29) und Forschungen im Rahmen von Drittmittelpro-

jekten zeitlich begrenzt sind. Eine Systematisierung in Form einer Kartografie könnte ein wesentlicher Schritt bei dieser Etablierung sein³.

4 Ein Blick zur Erwachsenenbildungs- forschung: die Forschungslandkarte Erwachsenenbildung

Ein Blick in die Erwachsenenbildungsforschung zeigt, dass es auch hier einen Bedarf nach Systematisierung der Forschungsaktivitäten gab, der zunächst in Form des For- schungsmemorandums (2000) als Systematisierungsangebot mit formulierten Forschungsfeldern und -fragen seinen Nie- derschlag fand. Das Forschungsmemorandum bildete mit sei- nen Forschungsfeldern als Oberkategorien die Grundlage für die Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung (FoLa), die 2007 in Form einer Datenbank als Steuerungsme- dium (Ludwig 2008) und Reflexionsformat entstand (Ludwig 2007). Übergeordnete Ziele waren die Sichtbarmachung der Forschungsaktivitäten nach außen (auch als Instrument für Mittelgeber) und die Vernetzung der Forschung der Erwach- senenbildung nach innen. „Mit der Forschungslandkarte werden die Kommunizierbarkeit des Forschungsstandes nach innen, die Suche und der Kontakt untereinander er- leichtert. Das mit der FoLa gegebene Profil erleichtert die Selbstverständigung der Disziplin Erwachsenenbildung über ihre eigenen Forschungsarbeiten – Trends, aber auch Lücken in der Forschung werden erkennbar und die theore- tische Anschlussmöglichkeit der jeweils eignen Forschung an andere Forschungsaktivitäten wird unterstützt“ (Ludwig 2012, S. 20). Durch die Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) begründet und gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE, Leibniz-Zentrum für Lebens- langes Lernen) wurde versucht, mit der Forschungslandkarte ein gemeinsames Ordnungsraster durch partizipative Struk- turentwicklung zu entwickeln. Mit der Forschungslandkar- te sollten drei Funktionen zwischen Identitätsbildung und Steuerung erfüllt werden: 1. Beitrag zur Profilbildung und Identitätsbildung, 2. Vernetzung unterstützen, 3. weiße Fle- cken in der Forschungslandschaft identifizieren. Als Refle- xionsformate dienten dabei die a) die Sektionstagungen (als Referenzpunkte), b) die Leitstudien der Erwachsenenbildung (siehe dazu Ludwig 2008, S. 106) und c) das Forschungsme- morandum. In ihrer Version von 2007 hatte die Forschungs- landkarte folgende fünf zentrale Forschungsfelder: Lernen Erwachsener, Wissensstrukturen und Kompetenzbedar- fe, Professionelles Handeln, Institutionalisierung, System und Politik. Die Entwicklungen des Feldes, die durch z.B. Kleinforschungen, Resortforschung und Begleitforschung gekennzeichnet ist und bei der sich den Forschungsgegen- ständen mit unterschiedlichen Paradigmen und Zugängen genähert wird, entstanden Fragen nach Trennschärfe und geeigneter Zuordnung der Forschungen (Ludwig 2012), ins-

³ Damit greifen wir zugleich den impliziten Aufruf von Jütte/Bade-Becker aus dem aktuellen Handbuchbeitrag zur Weiterbildung an Hochschulen auf (2016, S. 16).

besondere, wenn die Forschungen „häufig nicht nur der Logik wissenschaftlicher Systematisierung, sondern auch der Realisierung und Überprüfung einer guten Praxis“ (Ludwig 2012, S. 21) dienen. Differenzierungen wurden erforderlich und eine neue Struktur mit zehn Forschungslinien wurde entwickelt: Didaktisches Handeln, Lernen, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Berufliche und betriebliche Weiterbildung, Organisation und Institution, Angebote und Programme, Adressaten, Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe, System und Politik und Theoriebildung als Gegenstand.

Kategorien der Forschungslandkarte Erwachsenenbildung 2007	Kategorien der Forschungslandkarte Erwachsenenbildung 2012
<ul style="list-style-type: none"> - Lernen Erwachsener - Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe - Professionelles Handeln - Institutionalisierung - System und Politik 	<ul style="list-style-type: none"> - Didaktisches Handeln - Lernen - Pädagogische Professionalität/Professionalisierung - Berufliche und betriebliche Weiterbildung - Organisation und Institution - Angebote und Programme - Adressaten - Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe - System und Politik - Theoriebildung als Gegenstand

Tab. 1: Kategorien der Forschungslandkarte Erwachsenenbildung im Vergleich

Die Grundzüge dieser neuen Struktur wurden induktiv ermittelt und begründen sich in der Forschungstradition der Erwachsenenbildung. Es erfolgte eine zusätzliche Unterscheidung zwischen Forschungslinien und Forschungsfeldern (z.B. betriebliche Weiterbildung, Bildung im Alter oder Alphabetisierungsarbeit) und zwischen Grundlagenforschung und Anwendungsforschung. Diese Entwicklung ermöglicht eine weitere Differenzierung, mit der das Forschungsprofil geschärft wird und gleichzeitig eine Sichtbarwerdung in die Forschungspolitik gewährleistet werden kann.

5 Strukturdimensionen der Hochschulweiterbildung als Ankerpunkte einer Systematisierung

Ausgehend von diesem Blick auf die Forschungslandkarte Erwachsenenbildung ist zu überlegen, die Forschungsaktivitäten der Hochschulweiterbildung dort zu integrieren. Die besondere Stellung der Hochschulweiterbildung und deren Bezüge z.B. zur Hochschulforschung und dem Wissenschaftsmanagement sprechen jedoch für eine andere Art bzw. Darstellung der Systematisierung, auch, um sich verändernden Feldern und Fragestellungen sowie Anforderungen an Forschungsdokumentationen usw. gerecht zu werden.

Folgende Prämissen können in der Auseinandersetzung mit der vorgenommenen Zusammenschau formuliert werden:

1. Erforschung von Hochschulweiterbildung ist auch Beforschung von Wissenschaftsmanagement bzw. Wissenschaftskommunikation. Damit einher geht die Überwindung des Theorie-Praxis-Gaps.
2. Die Projekthaftigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung ist eine Begleiterscheinung der Praxis wie der Forschung des Feldes und bedarf besonderer Berücksichtigung. Eine Erforschung von Faktoren und Bedingungen nachhaltiger Implementierung und Verstetigung von Strukturen, Profilen, Funktionen, Programmen und Angeboten der Hochschulweiterbildung wird notwendig, wenn das Feld in Gänze erschlossen werden soll.
3. Ein gemeinsames Arbeiten an Schnittstellen zu Hochschuldidaktik und Hochschulforschung, Berufspädagogik, Erwachsenenbildung und Lehrerbildung schafft Synergieeffekte und ein größeres Bild. Es gilt diese Synergien zu nutzen ohne dabei die Spezifik der Hochschulweiterbildung aus dem Blick zu lassen. Die Anschlussfähigkeit der Themen erfährt so eine beachtliche Steigerung.
4. Die Beforschung des Feldes funktioniert nicht ohne Praxis, genauso wie es keine Praxis ohne Forschung geben kann. Ein Fokus, der sich nur auf eine Seite beschränkt, birgt die Gefahr, dass beides unabhängig voneinander stattfindet. So sollten Bedarfe für Forschung aus der Praxis heraus formuliert werden und Impulse aus der Forschung in die Praxis fließen, oder genau andersrum. Eine Offenheit für unterschiedliche Themen und Perspektiven ist eine Voraussetzung dafür.

Daher soll hier ein Systematisierungsvorschlag basierend auf den Strukturdimensionen von Hochschulweiterbildung gemacht werden², von dem aus die weiteren Vorarbeiten hin zu einer Kartografie erfolgen können. Grundlage dieses Systematisierungsvorschlags bildet die eingangs erwähnte reflektierte Zusammenschau und Auseinandersetzung mit Recherchen und Rückmeldungen aus dem Feld.

- a) Auftrag und Funktionszuweisungen, Einbettung in das Konzept des lebenslangen Lernens, Profilbildung (einschließlich der vertikalen: Reputation, Qualität u.a. und horizontalen: Regionalität, Praxisbezug u.a.), Positionierung innerhalb der Hochschulstruktur;
- b) Finanzierung, doppelte Systembindung (Wissenschaftssystem und Weiterbildungsmarkt), Organisationsformen und Geschäftsmodelle, Management;
- c) Angebotstypologie, Programme, Formate (z.B. öffentliche Wissenschaft, grundständig vs./und/oder weiterbildend, blended learning usw.), Themen;

² An dieser Stelle erfolgt nur eine verkürzte Darstellung.

- d) Tätigkeitsprofile der Akteure, Arbeiten im Third Space, Netzwerke und Kooperationen, Projektarbeit vs. Nachhaltigkeit, Professionalisierung;
- e) Zielgruppen, Teilnehmende, Bedarfserschließung, Anrechnung von Kompetenzen;
- f) Lernen, Lernerfolg, Studienerfolg, Wissen, Aneignung, Vermittlungsstruktur;
- g) Service, Qualität, Beratung, Evaluationen;
- h) Umstrukturierung, Neuorientierung, Re-organisation als besondere Kennzeichen der Hochschulweiterbildung, Digitalisierung als Megatrend.

6 Profilbildung durch Systematisierung der Forschung in der Hochschulweiterbildung

Aus einer Systematisierung der Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung ergeben sich mehrere Vorteile. Eine gemeinsame Verständigung und Selbstvergewisserung über Forschungsparadigmen, Forschungstraditionen, Forschungsziele und Forschungsgegenstände lässt die forschende community näher zusammenrücken und erleichtert weitere Verständigungsprozesse innerhalb der Hochschulweiterbildungsforschung.

Resultat einer derartigen Systematisierung ist die Darstellung der Differenziertheit und Vielfältigkeit der Forschungslandschaft. Die Abbildung und damit Transparenz der Forschungsaktivitäten in einem übersichtlichen Datenfundus lässt einen schnellen und differenzierten Zugriff zu. So bekommt man z.B. einen Überblick über gegenwärtige Strukturen der Förderung von Forschung der Hochschulweiterbildung oder über Forschungsverfahren und -methoden. Zudem werden themenbezogene Analysen von Forschungsbereichen zur Identifikation von Trends, Diskursen und blinden Flecken möglich.

Wesentlich scheint jedoch die Transparenz der Forschungsaktivitäten, um dem Befund entgegenzuwirken, „mit der eignen Forschung stets am Nullpunkt zu beginnen“ (Siebert 2006, S. 12), da viele Untersuchungen nicht transparent sind, in Vergessenheit geraten oder ignoriert werden. Zudem könnte, ähnlich wie Siebert es der Erwachsenenbildung bescheinigt hat, auch der Hochschulweiterbildung eine „disziplinäre Selbstreferentialität“ (Siebert 2006, S. 12) zugeschrieben werden. Einen Überblick über die Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung zu kartografieren bietet die Möglichkeit, Hochschulweiterbildung im Spannungsfeld von Praxis und Forschung darzustellen.

Auf diesem Weg kann sich ein Forschungsprofil der Hochschulweiterbildung entwickeln, deren Grundlage eine dezidierte Darstellung der Forschungsfelder, theoretischen Bezüge und Fragestellungen und Kommunikation derer in die forschende community sowie der gesellschaftlichen Funktionen durch die Hochschulweiterbildungsforschung ist (Welche gesellschaftlichen Bildungsaufgaben werden bearbeitet?) (vgl. dazu Ludwig/Baldauf-Bergmann 2010), denn

„Bildung und Lernen werden im bildungspolitischen Zeitalter lebenslangen Lernens zu einem beliebten Forschungsgegenstand vieler Disziplinen, die ihren Bestand erhalten wollen und neue Forschungsfelder suchen. Es geht - nicht nur heute, sondern historisch gesehen andauernd - darum, in dieser Vielfalt ein disziplinäres Profil mit spezifischen Problemstellungen zu entwickeln, um einerseits interdisziplinär zusammenarbeiten zu können, aber auch, um sich andererseits als Disziplin profiliert behaupten zu können“ (Ludwig 2012, S. 20).

Auf dem Weg zur angestrebten Kartografie bilden die Überprüfung und Aktualisierung der Kremser Thesen aus dem Jahr 2004 (Jütte et al 2005) und die Anpassung des Systematisierungsvorschlages (Strukturdimensionen) durch kommunikative Validierung Ansatzpunkte für die weitere Arbeit.

Literatur

- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl von Rein, E./Schlutz, E. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum REPORT. <http://www.die-bonn.de/id/11874> [Zugriff: 28.10.2016]
- Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.) (2013): Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung. Münster: Waxmann.
- Cendon, E./Mörth, A./Pellert A. (Hrsg.) (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 3. Münster: Waxmann.
- Christmann, B. (2012): Formate wissenschaftlicher Weiterbildung im Wandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 125-134.
- DGWF (2010): Empfehlungen zu Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung. https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf [Zugriff: 28.10.2016]
- DGWF (2015): Empfehlungen zur Organisation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF/DGWF-Empfehlungen_Organisation_08_2015.pdf [Zugriff: 28.10.2016]
- Dollhausen, K. (2015): Hochschule als „offener“ Bildungskontext für lebenslanges Lernen? Befunde und Perspektiven für die empirische (Weiter-)Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 38(3), S. 333-346.
- Franz, M./Feld, T. C. (2014): Steuerungsproblematiken im Prozess der Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. Report. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 37(4), S. 28-40.
- Graefßner, G. (2007): Preisgestaltung und Finanzierung von Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung rechtlicher Rahmenbedingungen. In: Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.): Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Münster: Waxmann. S. 159-174.
- Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (Hrsg.) (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Bd. 2, Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Münster, New York: Waxmann.
- Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine Internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster: Waxmann.
- Jütte, W./Bade-Becker, U. (2016): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Springer.
- Jütte, W./Kellermann, P./Kuhlenkamp, D./Prokop, E./Schilling, A. (2005): Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, W. (Hrsg.): Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Donau-Universität Krems, S. 13-14.
- Jütte, W./Kondratjuk, M./Schulze, M. (2017): Profilbildung und Professionalisierung durch Forschung. Die Arbeitsgemeinschaft Forschung. In: Hörr, B./Jütte, W. (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Keil, J. (2014): Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945-1989. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Kondratjuk, M. (2016): Das Handeln der Akteure in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung. Unveröff. Manuskript einer sich in Begutachtung befindlichen Dissertation an der Universität Potsdam.
- Kreutz, M./Wanken, S./Meyer, R. (2012): Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 135-142.
- Leusing, B. (2012): „McUniversity“: Innerstaatliches Franchising von Studiengängen – ein Graubereich im deutschen Hochschulsektor. In: Hochschulmanagement, 7(2), S. 53-59.
- Lobe, C. (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. Wiesbaden: VS Springer.
- Lobe, C./Walber, M./Wistinghausen, M. (2015): Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2014 an der Universität Hamburg. Auftakt für ein Berichtssystem in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld. <http://www.uni-bielefeld.de/weiterbildung/organisation/iww> [Zugriff: 28.09.2016]
- Ludwig, J. (2007): Das Projekt Forschungslandkarte Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Weiterbildung, 2007(5), S. 29-31.
- Ludwig, J. (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen-, Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In: HBV, 2008(2), S. 105-113.

Ludwig, J. (2012): Erwachsenenbildungsforschung und ihre Ordnungsstrukturen. In Bewegung bleiben. In: Weiterbildung, 2014(4), S. 20-23.

Ludwig, J./Baldauf-Bergmann, K. (2010): Profilbildungsprobleme in der Erwachsenenbildungsforschung. In: Report, 2010(1), S. 65-76.

Maschwitz, A. (2014): universitäten unternehmen kooperationen. Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge. Münster: Verlag MV-Wissenschaft.

Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A. (2006). International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. O.V. <http://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf> [Zugriff: 28.09.2016]

Schulze, M. (2016): Erfolgsfaktoren weiterbildender Masterstudiengänge an Fachhochschulen. Der berufsbegleitende weiterbildende Masterstudiengang Sozialmanagement. Unveröff. Manuskript einer sich in Begutachtung befindlichen Dissertation an der HU Berlin.

Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (Hrsg.) (2015): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS.

Siebert, H. (2006): Lernforschung - ein Rückblick. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 1, S. 9-14.

Tauer, J./Göbel, S. (2014): Die Hochschulweiterbildung zwischen Gemeinwohl und Rechtsicherheit. Der Umgang mit beihilferechtlichen Unsicherheiten. In: Hochschule und Weiterbildung, 1, S. 20-25.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Bd. 1. Münster, New York: Waxmann.

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Einleitung In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Bd. 1. Münster, New York: Waxmann, S. 19-28.

Zink, F. (2013): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Die Akteure und ihre Themen in interinstitutionellen Aushandlungsprozessen im Kontext kooperativer Angebotsentwicklung. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-156.

Autorinnen

Maria Kondratjuk, M.Sc.
maria.kondratjuk@ovgu.de

Mandy Schulze, Dipl. Betriebswirtin, M.A.
schulze_m@yahoo.de

Projektbezogene Forschung und Entwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Steuerungsimpuls hochschulinterner Veränderungsprozesse

ASJA LENGLER

Kurz zusammengefasst ...

Durch projektbezogene Forschungs- und Entwicklungsvorhaben wird die hochschulinterne Auseinandersetzung mit dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auf verschiedenen Funktions- und Organisationsebenen gefördert. Hierdurch ergeben sich nicht selten Veränderungsnotwendigkeiten innerhalb der Hochschulorganisation, die vor Projektbeginn nicht im Fokus lagen und erst im Prozess an Relevanz gewinnen. In dem vorliegenden Beitrag wird beispielhaft aufgezeigt, wie Veränderungsprozesse innerhalb von Hochschulen durch das Zusammenwirken von Forschung und (Angebots-)Entwicklung initiiert und von innen heraus intensiviert werden können.

1 Einführung

Mit der Programmatik des lebenslangen Lernens als Grundlage für den persönlichen und beruflichen Erfolg hat die Relevanz der wissenschaftlichen Weiterbildung als gesellschaftspolitische Aufgabe in den vergangenen Jahren zugenommen.

„Über Notwendigkeit und Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es in der bildungspolitischen Diskussion wenig Kontroversen. Die bestehenden und sich verschärfenden Herausforderungen der demografischen Veränderungen, der technologischen Entwicklung und des internationalen Wettbewerbs, der wachsende Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften, aber auch das Ziel, soziale Konflikte zu vermeiden, verlangen ein möglichst hohes Bildungsniveau der in Deutschland lebenden Bevölkerung.“ (BMBF a)

Das gesteigerte gesellschaftliche Interesse und die stärkere bildungspolitische Forcierung der wissenschaftlichen Weiterbildung werden insbesondere durch konkrete bildungs-

politische Förderlinien sichtbar, die die Hochschulen sowohl zur Forschung als auch zur Entwicklung in diesem Bereich auf breiter Ebene anregen. Doch trotz der gesteigerten Aufmerksamkeit auf der Makroebene und gemäß des gesetzlichen Auftrags, nach dem die wissenschaftliche Weiterbildung ebenso wie Forschung und Lehre zu den Kernaufgaben der Hochschulen¹ zählt, erfolgt die Implementierung der Weiterbildung an den deutschen Hochschulen meist verhalten und stellt innerhalb der Hochschulorganisationen bislang einen marginalen Bereich dar (vgl. Hanft et al. 2016). Dies steht demnach sowohl der bildungspolitischen Programmatik als auch der zunehmenden Gewichtung wissenschaftlicher Weiterbildung in der Gesellschaft diametral gegenüber. Um dieser Diskrepanz entgegenzuwirken, geht derzeit ein starker Impuls durch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte wettbewerblich organisierte Förderprogramm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ aus, woraufhin sich ein deutlicher Anstieg gegenüber dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Forschungslandschaft verzeichnen lässt (vgl. Lengler/Zink 2015). Im Rahmen dieses Förderprogramms beschäftigen sich derzeit deutschlandweit über hundert Hochschulen mit der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. BMBF b), wodurch das Themenfeld ebenfalls intraorganisational an Relevanz gewinnt und „weiterbildende Studiengänge, die auf einem ersten Hochschulabschluss aufbauen oder auf der Grundlage von beruflicher Ausbildung und Erfahrung zu einem ersten Hochschulgrad führen, immer mehr an Bedeutung [gewinnen]“ (BMBF a). Der Ausbau und die Entwicklung dieser für viele Hochschulen neuartigen Angebotsformate bedeutet auch, dass sich Veränderungsnotwendigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen innerhalb der Hochschulorganisation ergeben. In vielen Fällen setzen sich die Hochschulen anlässlich entsprechender Förderprogramme erstmalig strukturell und konzeptionell mit der wissenschaftlichen

¹ Die Weiterbildung findet in allen Landeshochschulgesetzen Berücksichtigung (vgl. hierzu u.a. Hanft et al. 2016), so auch im Hessischen Hochschulgesetz (HHG), welches als Gesetzesgrundlage der im Folgenden angesprochenen Hochschulen dient.

Weiterbildung auseinander, sodass die Beteiligten erst im laufenden Prozess ermitteln, welche Entwicklungs- und Optimierungsbedarfe tatsächlich bestehen (vgl. Hanft et al. 2016). In diesem Zusammenhang treten vermehrt Aspekte und Entwicklungsnotwendigkeiten in den Vordergrund, die vor Projektbeginn nicht im Fokus lagen und erst im Projektverlauf an Relevanz gewannen.

Im Kontext der Förderung „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ haben sich die drei mittelhessischen Hochschulen Philipps-Universität Marburg (UMR), die Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) und die Technische Hochschule Mittelhessen (THM) zu dem Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“² zusammengeschlossen, um die sowohl an wirtschaftlichen als auch gesellschaftlichen Interessen ausgerichteten Weiterbildungsprogramme der Hochschulen auszubauen und den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt nachhaltig zu stärken³.

Auch im WM³-Projekt haben sich die institutionellen Veränderungen im Laufe des Prozesses vielfach von innen heraus entwickelt. Dabei erwies sich der Organisationsentwicklungsprozess umfangreicher als zunächst erwartet. In dem vorliegenden Beitrag wird beispielhaft aufgezeigt, wie Veränderungsprozesse innerhalb von Hochschulen durch das Zusammenwirken von Forschung und Angebotsentwicklung initiiert werden können. Im Zuge dieser Darstellung wird der Fokus insbesondere auf die Bedeutung der Akzeptanz von Hochschulangehörigen gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung gelegt, da diese eng mit dem Implementierungserfolg dieses Bereichs verbunden ist (vgl. Kahl/Lengler/Präßler 2015).

2 Aktionsforschung als wichtiger Forschungs- und Entwicklungsansatz für Veränderungsprozesse

Das Projekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ kann als organisationaler Rahmen für die Forschung und projektbezogene Angebotsentwicklung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an den beteiligten Hochschulen beschrieben werden. Während der ersten Förderphase des Projektes (2011-2015) stand die Forschung ebenso wie die Entwicklung berufsbegleitender Weiterbildungsangebote auf Master- und Zertifikatsniveau im Vordergrund. In der zweiten Förderphase (2015-2017) werden keine weiteren Weiterbildungsangebote geplant und entwickelt. Vielmehr geht es darum, den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung durch forschungsbasierte Arbeiten insgesamt nachhaltig zu stärken und entsprechende Grundlagen für eine strategisch fundierte Weiterentwicklung und Positionierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an den einzelnen Hochschu-

len und im Verbund auszubauen (vgl. WM³ Weiterbildung Mittelhessen).

Durch die doppelte Zielperspektive von gleichzeitiger Forschung und (Angebots-)Entwicklung ist dem Projekt eine Hybridstruktur immanent, die sich einerseits durch ein klares wissenschaftliches Interesse an Erkenntnisgewinnung und andererseits durch ein mitlaufendes praktisches Interesse der nachhaltigen Implementierung des wissenschaftlichen Weiterbildungsbereichs auszeichnet (vgl. Kahl/Lengler 2014).

Eine solche Verbindung von Forschung und entwicklungsorientierter Praxis wird als „Aktionsforschung“ definiert und ist vor allem „für den Praktiker in einem komplexen Umfeld ein geeignetes Verfahren, [um] neue Sichtweisen kennenzulernen“ (Spiess 1994, S. 7). Der Begriff „Aktionsforschung“ ist eine Übersetzung des amerikanischen Begriffs „action research“ und wird „als Überbegriff für Forschungsaktivitäten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis, sprich Wissenschafts- und Praxissystem“ (Cendon 2016, S. 25) verwendet, wobei der Schwerpunkt der Forschung auf der Praxis liegt, die verändert werden soll. Ein elementares Ziel der Aktionsforschung besteht demnach darin, empirische Daten zu erheben und gleichzeitig praktische Veränderungen in einem sozialen Feld zu bewirken, während die Forschung Teil des Veränderungsprozesses ist. Die Forschenden nehmen aktiv am Forschungsprozess teil, „indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen“ (Alt Richter/Lobenwein/Welte 1997, S. 640) und ihre Expertise mit den Beforschten teilen, während diese ebenfalls aktive Akteurinnen und Akteure im Forschungsprozess darstellen (vgl. Cendon 2016). Ein kontinuierlicher Austausch zwischen den Forschenden, den Beforschten und dem Forschungsgegenstand selbst ist demnach von immenser Bedeutung in der Aktionsforschung. Diese Reflexivität sollte stets in einer systematischen und gründlichen Art und Weise in die Analyse einbezogen werden. Die Aktionsforschung folgt demnach einem partizipativen Ansatz, der die Forschenden und Beforschten zu gleichberechtigten Mitgliedern des Prozesses macht (vgl. Fox/Martin/Green 2007). Solch eine Art der Analyse erfordert eine Offenheit im Forschungsprozess, welche nur durch eine gute Vertrauensbasis sichergestellt werden kann. In diesem Zusammenhang sind „das echte Interesse an den unterschiedlichen Themen und Perspektiven der Beteiligten“ sowie die „gegenseitige Wertschätzung für die unterschiedlichen Expertisen und Schwerpunkte“ (Cendon 2016, S. 33) ausschlaggebend. Im Hinblick auf Veränderungsprozesse in organisationalen Kontexten wird die Aktionsforschung als wichtiger Forschungs- und Entwicklungsansatz gesehen, da sie solche Forschungsmethoden umfasst, deren zentrales Ziel eine Veränderung ist (vgl. ebd.).

² Obwohl die Forschungs- und Entwicklungsprojekte gemeinsam im Verbund durchgeführt werden, unterscheiden sich z.T. die organisationalen Implementierungsprozesse von Hochschule zu Hochschule. In der vorliegenden Beschreibung liegt der Fokus auf der JLU Gießen.

³ Eine genauere Projektbeschreibung finden Sie auf der Homepage www.wmhoch3.de sowie in den Zwischen- und Abschlussberichten des Projektes, die in gemeinsamer Zusammenarbeit aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Verbundprojektes entstanden sind und dem vorliegenden Artikel zugrunde liegen.

Auch wenn Veränderungsprozesse in Hochschulen vorwiegend aufgrund von externen Anreizen seitens der Politik – welche wiederum auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert – entstehen respektive angestoßen werden, so ist es für die interne Organisationsentwicklung essentiell, möglichst viele Akteurinnen und Akteure innerhalb der Hochschulorganisation in den Veränderungsprozess einzubeziehen, um u.a. die oben genannte „Offenheit“ im Prozess herzustellen. Denn der Implementierungs- und Entwicklungserfolg im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eng an die Akzeptanz der einzelnen Hochschulmitglieder gegenüber diesem Feld gekoppelt. Die Partizipation unterschiedlicher Personen innerhalb der Organisation kann dazu beitragen, bestehende Widerstände abzubauen und die Identifikation mit der individuellen Aufgabe im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung zu erhöhen (vgl. Müller-Böling 2006). Um eine Vielzahl der hochschulinternen Zielgruppe in die Forschung des WM³-Projektes einzubeziehen, wurde im Rahmen der ersten Förderphase u.a. eine Studie durchgeführt, in der die Analyse förderlicher und hinderlicher Einflussdimensionen auf die Akzeptanz und Beteiligungsbereitschaft von Hochschulangehörigen an wissenschaftlicher Weiterbildung im Vordergrund stand. In insgesamt 51 Einzelinterviews und acht Gruppendiskussionen wurden sowohl organisationale, personenbezogene als auch angebotsbezogene Aspekte berücksichtigt (vgl. Kahl/Lengler/Präßler 2015). Neben dem forschungsbasierten Erkenntnisinteresse war es innerhalb der Studie – ebenso wie im Gesamtprojektvorhaben – auch von besonderer Bedeutung, die Kommunikation innerhalb der Hochschule zu forcieren und zu intensivieren.

3 Impulse zur Organisationsentwicklung: Projektbezogener Einfluss auf hochschulinterne Prozesse

Zur Erreichung der Projektziele, insbesondere der Implementierung von Weiterbildungsangeboten, sind weiterführende Entwicklungen innerhalb der Hochschulen notwendig, die zu Beginn des Projektes respektive der Antragstellung in dem Detail nicht mitbedacht werden konnten. Im Laufe des Forschungs- und Entwicklungsprozesses entstehen Fragen und Handlungsnotwendigkeiten, deren Bearbeitung für das Vorantreiben weiterer interner Prozessschritte erforderlich ist. Durch Erwartungen, Vorstellungen und Ansprüche unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure, die an dem Vorgehen (indirekt) beteiligt sind, wird das Projekthandeln beeinflusst. Dies scheint auch in weiteren Projekten der Förderlinie der Fall zu sein, wenn Hanft et al. (2016) in ihrer Ergebnispublikation der wissenschaftlichen Begleitung darauf hinweisen, dass „oftmals erst im Verlauf der Projektarbeit deutlich [wurde], dass es neben dem eigentlichen Ziel der Entwicklung von Studienangeboten auch darum gehe, ‚am Ende des Projektes eine tragfähige Organisationsstruktur zu haben“ (ebd., S. 77). Restrukturierungen verlaufen hierbei i.d.R. nicht linear anhand eines bestimmten Organisationsentwicklungsschemas, sondern sind vielmehr den spezifischen organisationskulturellen und -strukturellen Rahmenbedingungen anzupassen.

Die Projektmitarbeitenden „treffen in ihren Institutionen auf Kulturen, die sie bei der Erstellung ihrer Handlungsentwürfe berücksichtigen müssen, die sie aber auch über ihr eigenes Handeln wieder beeinflussen“ (ebd., S. 23). Um diese Interdependenzen in der Forschungs- und Entwicklungsarbeit hinsichtlich relevanter Veränderungsprozesse innerhalb der Hochschulorganisation zu verdeutlichen, werden im Folgenden Beispiele der Projektpraxis reflektiert betrachtet.

Der intraorganisationale Entwicklungsprozess hinsichtlich des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung ist durch das Projekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ auf unterschiedlichen Ebenen angestoßen worden. Durch die Vorstellung des Projektes sowie dessen zentrale Ziele, Arbeitspakete und (Zwischen-)Ergebnisse in unterschiedlichen hochschulinternen Gremien – wie dem Fachbereichsrat, der Senatskommission und dem Senat ebenso wie dem Präsidium etc. – wird die Auseinandersetzung mit dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auf verschiedenen Organisationsebenen gefördert und die Aufmerksamkeit gegenüber wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb der Hochschulorganisation erhöht. Die bisher eher nachrangig behandelte Thematik erscheint zunehmend auf der hochschulinternen Agenda und wird kommunikativ in das Bewusstsein der Hochschulangehörigen transportiert.

In diesem Zusammenhang ist die im Projekt durchgeführte intraorganisationale Forschung zu verschiedenen Fragestellungen der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders hervorzuheben. So zeigt die Analyse der Interviews und Gruppendiskussionen in der oben genannten Akzeptanzanalyse, dass insgesamt innerhalb der Hochschulen ein höchst unterschiedliches Verständnis der Begrifflichkeit „wissenschaftliche Weiterbildung“ herrscht. Demzufolge wird diese nicht selten mit der internen Weiterbildung für das Hochschulpersonal oder mit beruflicher Weiterbildung, die außerhalb der Hochschule organisiert wird, gleichgesetzt. Des Weiteren sind die Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung hinsichtlich rechtlicher Rahmenbedingungen, Finanzierungsaspekte, Teilnehmendengewinnung sowie der Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote und der entsprechenden Gremienwege weitestgehend unbekannt, sodass das Hochschulpersonal in einem ersten Schritt zunächst einmal hierfür sensibilisiert werden muss (vgl. Kahl/Lengler/Präßler 2015). Mit Hilfe der geführten Interviews und Gespräche zu unterschiedlichen Aspekten der wissenschaftlichen Weiterbildung wird die Thematik pointiert betrachtet und somit bewusst diskutiert. Das bedeutet, das Hochschulpersonal wird durch die Forschung dazu angeregt, sich reflexiv mit der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinanderzusetzen und Bezüge zu dem eigenen Arbeitsfeld herzustellen. Dies wird in den o.g. Erhebungen auch insofern deutlich, dass die Gesprächspartnerinnen und -partner die Interviewsituation selbst als Medium der Artikulation ihrer konkreten Nachfragen zu dem Themenfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung nutzen. Ebenso versetzen sich die Interviewpartnerinnen und -partner in die Rolle (po-

tentieller) hochschulinterner Zielgruppen für die Implementierung und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung, indem sie die Gespräche „als Projektionsfläche ihrer Absichten bzw. ihrer konkreten Ideen ein[setzen]“ (Kahl/Lengler 2014, S. 83). Hierbei stehen insbesondere die Vorstellungen und Bedürfnisse zu Optimierungen der Rahmenbedingungen für die nachhaltige Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung im Fokus. Die Mitarbeitenden des Projektes, welche in dieser Situation die Rolle der Forschenden innehaben, werden von den Interviewpartnerinnen und -partnern zugleich als Expertinnen und Experten für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrgenommen. Bei ihnen wird sowohl umfangreiches Expertenwissen vorausgesetzt als auch die Bereitschaft auf die Interessen und Anliegen der Befragten einzugehen (vgl. ebd.).

Innerhalb der Interviews und Gespräche für die erkenntnisgewinnende Forschung mit den jeweiligen Expertinnen und Experten unterschiedlicher Organisationsebenen und Funktionseinheiten – Hochschulleitung, Verwaltungspersonal, Professorinnen und Professoren sowie wissenschaftliche Mitarbeitende – wurden nicht selten auch Probleme auf der operativen Ebene angesprochen (vgl. Kahl/Lengler/Präßler 2015). Da es dem Projekt ein besonderes Anliegen ist, neben der Forschung den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen nachhaltig zu stärken und zu optimieren, werden die angesprochenen Problemstellungen als Impulse für den Organisationsentwicklungsprozess im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt und daraus handlungspraktische Anforderungen abgeleitet sowie an die entsprechenden Funktionseinheiten übermittelt. Auf diese Weise bietet das Interview nicht nur eine punktuelle Möglichkeit für einen kommunikativen Austausch, sondern kann auch einen Anstoß für weitere Gespräche und Handlungsvoraussetzungen innerhalb der Hochschule geben.

Eine ebenenübergreifende Erweiterung des Wissens bezüglich des Aufgabengebietes der wissenschaftlichen Weiterbildung kann als zentraler Faktor für die nachhaltige Verankerung dieses Bereiches betrachtet werden, weshalb die Interviewsituation sowohl aus der forschenden als auch aus der organisationsentwickelnden Perspektive eine wichtige Funktion erfüllt. Die vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik und das gezielte Nachfragen von Seiten der intraorganisationalen Akteurinnen und Akteure wirkt dem Informationsdefizit innerhalb der Hochschulen entgegen, indem Missverständnisse aufgeklärt, hinderliche Faktoren ernst genommen und zugleich Chancen der wissenschaftlichen Weiterbildung verdeutlicht werden. In diesem Zusammenhang betonen Sonntag, Stegmaier und Michel (2008) den Stellenwert von systematischer Information und Kommunikation in Veränderungsprozessen. So sollten die Beteiligten möglichst frühzeitig über Ziele, Notwendigkeit und Nutzen der Veränderung informiert werden, um insgesamt die Akzeptanz zu steigern und die Handlungsbereitschaft zur Mitwirkung zu erzielen (vgl. Sonntag/Stegmaier/Michel 2008). Informations- und Kommunikationsprozesse innerhalb der

Hochschulorganisation können demnach als zentrale Voraussetzung für das Funktionieren von Arbeitsabläufen und die Optimierung von Prozessen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung identifiziert werden. Bei der Entwicklung einer nicht geringen Anzahl von weiterbildenden Masterstudiengängen und Zertifikatskursen während der ersten Projektlaufzeit zeigte sich darüber hinaus, dass neben der Etablierung von Kommunikationsstrukturen auch die Entwicklung institutioneller Voraussetzungen und Rahmenbedingungen vorangetrieben werden muss, um die nachhaltige Implementierung und Verstetigung der wissenschaftlichen Weiterbildung innerhalb der Hochschulen sicherstellen zu können. In diesem Zusammenhang wurden in Zusammenarbeit mit den entsprechenden Funktionsstellen innerhalb der Hochschule Verfahrensabläufe und Gremienwege erarbeitet, auf die Bedürfnisse der Weiterbildung abgestimmte Beratungs- und Betreuungskonzepte entwickelt und Leitlinien zur Erstellung von Prüfungsordnungen formuliert. Im Verlauf dieses Prozesses zeigte sich die Notwendigkeit, grundsätzliche Fragen zu klären, die sich aus den Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung ergeben, wie die Durchführung des Bewerbungsverfahrens, der Erwerb und die Verwendung von Lizenzen und die Erstellung von Angebotskalkulationen auf Vollkostenbasis. Darüber hinaus wurden weitere Maßnahmen ergriffen, um auch die Qualität innerhalb der Angebote zu gewährleisten. In diesem Kontext wurde unter anderem ein Evaluationskonzept sowie ein Aufgabenkatalog für Angebotskoordinierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung entwickelt. Durch diese hochschulinterne Vernetzung wurden relevante Schnittstellen deutlich, die für die wissenschaftliche Weiterbildung nutzbar gemacht werden können. Die Schaffung neuer Weiterbildungsformate hatte demnach zur Folge, dass auch die Erarbeitung von Verwaltungsprozessen und -strukturen für eben diese Angebote von innen heraus intensiviert wurde, wodurch ein langfristiger Organisationsentwicklungsprozess angestoßen werden konnte.

4 Schlussbetrachtung

Anhand des Forschungs- und Entwicklungsprozesses innerhalb des Projektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ wird ersichtlich, dass sich diese beiden Faktoren nicht isoliert voneinander betrachten lassen, sondern vielmehr in einer reziproken Beziehung zueinander stehen. Durch die zur Erreichung der Projektziele durchgeführte Forschung und Angebotsentwicklung tragen die Projektmitarbeitenden insgesamt dazu bei, die wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb der Hochschule zu stärken. Das bedeutet zunächst die Verbreitung relevanter Informationen in diesem Bereich, die insgesamt zu einem Abbau des herrschenden Informationsdefizites und zur Steigerung der hochschulinternen Wahrnehmung sowie der Akzeptanz organisationaler Weiterentwicklung beitragen (vgl. Kahl/Lengler/Präßler 2015). Die Gespräche mit Hochschulangehörigen unterschiedlicher Funktionseinheiten sowie die Vorstellung des Projektes respektive der Projektergebnisse in den zentralen Gremien der

Hochschule verdeutlichen, dass die Sichtbarkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung durch das Projekt insgesamt zugenommen hat. Es konnten Reflexionsprozesse angestoßen werden, welche die Bedeutung von wissenschaftlicher Weiterbildung innerhalb der Hochschulorganisation bestärkt haben. Durch die aktive Partizipation möglichst verschiedener Akteure und Funktionsträger in die Forschungs- und Entwicklungsprozesse konnte der Komplexität des organisationalen Wandels von Hochschulen begegnet werden (vgl. Laske/Scheytt/Meister-Scheytt 2004).

Durch die vom Projekt initiierte Entwicklung von Weiterbildungsangeboten ist deutlich geworden, dass die bisherigen Strukturen und Prozesse der Hochschulorganisation den Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht ausreichend gerecht werden. Um dieser Herausforderung zu begegnen und die Verfahren rund um die wissenschaftliche Weiterbildung transparent zu gestalten sowie den an der Weiterbildung beteiligten Funktionseinheiten innerhalb der Hochschulen (Verwaltung, Fachbereiche etc.) eine gewisse Planungs- und Prozesssicherheit zu geben, ist die Schaffung hochschulischer Rahmenbedingung und die Bereitstellung entsprechender Unterstützungsmaterialien von zentraler Bedeutung (vgl. Kahl/Lengler/Präßler 2015). Demnach dient insbesondere die Entwicklung und Implementierung der Weiterbildungsangebote auf Master- und Zertifikatsniveau als Anstoß für Veränderungsprozesse an der Hochschule, indem neue Ansätze und Verfahren erprobt und in die bestehenden Strukturen implementiert wurden. Das Projekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ stellt demzufolge gewissermaßen eine strukturierte Organisationseinheit für den Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung dar, wobei das Projekthandeln stets an den Organisationskontext angepasst wird. „Der wesentliche Erfolgsfaktor für die Etablierung dauerhafter Hochschulangebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die strukturelle Verankerung“ (Granow et al. 2016, S. 182).

Auch wenn die Veränderungsprozesse innerhalb der Hochschulen nicht abgeschlossen sind, so ist dennoch deutlich geworden, dass die Forschung und die Entwicklung von Angeboten innerhalb des Projektes einen relevanten Beitrag für die strukturelle Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung geleistet haben. Es konnte ein Organisationsentwicklungsprozess angestoßen werden, der auch in Zukunft fortgeführt werden muss, um die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen zu gewährleisten.

Literatur

Altrichter, H./Lobenwein, W./Welte, H. (1997): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 640-659.

BMBF a: Weiterbildung – Wissenschaftliche Weiterbildung. <https://www.bmbf.de/de/wissenschaftliche-weiterbildung-1311.html> [Zugriff: 02.06.2016]

BMBF b: Förderprojekte. <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/foerderprojekte> [Zugriff: 02.06.2016]

Cendon, E. (2016): Gemeinsam forschen. Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung. In: Cendon, E./Mörth, A./Pellert, A. (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. S. 25-43.

Fox, M./Martin, P./Green, G. (2007): Doing practitioner research. London: Sage Publications.

Granow, R./Steinert, F./Bartosch, U./Huhn, W./Magula, A. (2016): Mainstreaming des berufsbegleitenden Online-Studiums in Schleswig Holstein – Der LINAVO Ansatz. In: Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschewitz, A./Stöter, J. (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 2. Münster: Waxmann, S. 159-185.

Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschewitz, A./Stöter, J. (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 2. Münster: Waxmann.

Kahl, R./Lengler, A. (2014): Methoden der Erforschung von Akzeptanz wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. In: Schemmann, M. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag, S. 73-88.

Kahl, R./Lengler, A./Präßler, S. (2015): Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen. Verwaltungspersonal, wissenschaftliches Personal. In: Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (Hrsg.): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS, S. 291-408.

Laske, S./Scheytt, T./Meister-Scheytt, C. (Hrsg.): Personalentwicklung und universitärer Wandel: Programm - Aufgaben - Gestaltung. Rainer Hampp Verlag, München und Mering.

Lengler, A./Zink, F. (2015): Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen. In: berufsbildung, Heft 156(2015), S. 16-19.

Müller-Böling, D. (2006): Nach der Reform ist vor der Reform - Neue Herausforderungen für die entfesselte Hochschule. In: Opelland, H. J. (Hrsg.): Deutschland und seine Zukunft: Innovation und Veränderung in Bildung, Forschung und Wirtschaft. Lohmar: Josef Eul Verlag, S. 193-208.

Sonntag, K./Stegmaier, R./Michel, A. (2008): Change Management an Hochschulen: Konzepte, Tools und Erfahrungen bei der Umsetzung. In: Fisch, R./Müller, A./Beck, D. (Hrsg.): Veränderungen in Organisationen. Stand und Perspektiven. Wiesbaden: VS. S. 415-442.

Spiess, E. (1994): Aktionsforschung. In: Rosentiel, L./Molt, W. (Hrsg.): Handbuch der angewandten Psychologie. Band 3. Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie. S. 1-8.

WM³ Weiterbildung Mittelhessen - Ein Verbundprojekt der drei mittelhessischen Hochschulen: Über uns. <http://www.wmhoch3.de/start/ueber-uns> [Zugriff: 02.06.2016]

Autorin

Asja Lengler, M.A.
asja.lengler@admin.uni-giessen.de

Verbindung von qualitativen und quantitativen Bedarfsanalysen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

ANNETTE BARTSCH
SUSANNE KUNDOLF
ULRIKE WROBEL

Kurz zusammengefasst ...

Um wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zielgruppenspezifisch und nachfrageorientiert aufzusetzen, sollten qualitative und quantitative Studien gezielt kombiniert werden. Das Forschungsdesign im Projekt „excellent mobil“ verknüpft die Sekundäranalyse zu branchenspezifischen Veränderungen in den Tätigkeitsstrukturen und eine Marktanalyse zu den Weiterbildungsangeboten mit eigenen standortübergreifenden Bedarfserhebungen in Betrieben der Mobilitätswirtschaft. Die auf diesen Grundlagen entwickelten Pilotstudienangebote wurden in einem weiteren Schritt mittels Primäranalysen geprüft, ob sie inhaltlich sowie didaktisch den Anforderungen und Erwartungen der Unternehmen und der Teilnehmenden entsprechen. Der Artikel gibt Empfehlungen für die Forschungspraxis anhand konkreter Beispiele und Ergebnisse und zeigt weiterführende Ansätze einer kombinierten qualitativ-quantitativen Bedarfsanalyse auf.

1 Einleitung und Kontext

Das Projekt Weiterbildungspool Ingenieurwissenschaften „excellent mobil“ wird seit 2011 im BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ als Teil des Verbundprojekts Mobilitätswirtschaft¹ gefördert. Projektziel ist die Entwicklung eines nachhaltigen, berufsbegleitenden Weiterbildungsangebots für die Mobilitätswirtschaft auf Masterniveau an der TU Braunschweig. Für beruflich qualifizierte entsteht ein bedarfsgerechtes und praxisnahes Angebot, das sich an den aktuellen Bedürfnissen der Arbeitswelt orientiert. Zusätzlich fließt exzellentes Forschungswissen der Universität in das Angebot mit ein. Durch die niedersach-

senweite Kooperation mit Hochschulen und Universitäten im Verbundprojekt soll für die Schwerpunktbranche Mobilitätswirtschaft insgesamt ein attraktives und berufsbegleitendes Aus- und Weiterbildungsangebot geschaffen werden, das unterschiedliche Lernniveaus und Einstiegsmöglichkeiten anbietet (vgl. Bachofner/Bartsch 2014; Bachofner/Bartsch/Kundolf 2015, S. 8-9).

2 Forschungsdesign und Erkenntnisinteresse des Projekts

Einen Überblick über die vorliegende Literatur zu Bedarfserhebungen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung geben Habeck und Seitter. Überwiegend kennzeichnet diese eine programmatisch-konzeptionelle Herangehensweise (Habeck/Seitter 2014, S. 90). Das Forschungsdesign des Projekts „excellent mobil“ zur Ermittlung der regionalen branchenspezifischen Anforderungen und Bedarfe an wissenschaftliche Weiterbildung zeichnet sich durch die Kombination von Primär- und Sekundäranalysen sowie der Anwendung von qualitativen und quantitativen Methoden aus:

Während der ersten Förderphase wurden von Juni 2012 bis Mai 2013 qualitative, leitfadengestützte Interviews mit Unternehmen, Forschungseinrichtungen, Verbänden und Initiativen sowie Professorinnen und Professoren aus der Mobilitätswirtschaft geführt (Bartsch et al. 2014). Das Leitfadeninterview für die Befragung von Unternehmen wurde als Methode eingesetzt, da der Fokus auf die beschreibende und argumentative Darstellung der interviewten Person gelegt werden konnte. Es ging explizit darum, Sachverhalte, Problemkonstellation und Erfahrungen zu wissenschaftlicher Weiterbildung vor ihrem sozialen, personalen und instituti-

¹ Zur Mobilitätswirtschaft gehören die Felder Automotive, Logistik, Aviation und Telematik. Dies umfasst somit die gesamte Bandbreite der Wertschöpfungskette und Beforschung von (Nutz-)Fahrzeugen in der Automobil-, Bahn-, Luftfahrt- und Raumfahrtindustrie sowie dem Schiffbau. Einbezogen wird auch die Zuliefererindustrie und Komponentenhersteller, bspw. Hersteller von Motoren, Batterien, Stahl, Reifen, Entertainment Systemen/Navigation und Maschinen-/Anlagebau. Nicht zu vergessen ist die große Anzahl an Dienstleistern, die u.a. für Wartung, Reparatur, Instandhaltung sowie die Verarbeitung von Daten (autonomes Fahren, Satellitennavigation, Verkehrssimulation etc.) zuständig sind (Wrobel 2015).

onellen Sinnzusammenhang zu verstehen, rekonstruieren und einordnen zu können (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2010, S. 139-145). Eine quantitative Unternehmensbefragung hätte dies nicht leisten können. Neben der vertiefenden Nachfragemöglichkeit bleiben als Vorteil der qualitativen Befragung gegenüber einer standardisierten quantitativen (Online-) Befragung (durch bspw. Fragebögen) die Tatsachen, dass der direkte Kontakt des Projekts mit den Unternehmen weiter ausgebaut, über berufsbegleitende Studien- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Allgemeinen beraten sowie über das Projekt informiert werden konnte. Durch die Gespräche mit den Unternehmen konnten Unsicherheiten und Unklarheiten diskutiert und einige Hemmnisse, die gegen eine Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung aus Arbeitgebersicht sprechen, beseitigt werden. Für die qualitative Befragung sprach außerdem, dass die Unternehmen in der Region Braunschweig zahlreiche Anfragen erhalten, in denen Forschungseinrichtungen, Institutionen und Projekte darum bitten, sich an quantitativen Studien zu beteiligen (u.a. IAB- Betriebspanel, IW-Weiterbildungserhebung, Erhebungen der Servicestelle Offene Hochschule Niedersachsen etc.). Dementsprechend niedrig ist in der Regel die Rücklaufquote: Häufig liegen diese lediglich bei etwa fünf bis zehn Prozent (Remdisch et al. 2007; Banscheraus 2013, S. 20-21). Jedoch: Auch hinsichtlich eines persönlichen Gesprächs halten sich viele Unternehmensvertreterinnen und -vertreter eher zurück, da sie den Aufwand für ein Interview oft als zu hoch einschätzen.

Zusätzlich zu den beschriebenen Interviews wurden eine Marktanalyse (Wrobel 2015) sowie eine Sekundäranalyse zu den Veränderungen der Arbeitsstrukturen und Tätigkeitsprofile in der Mobilitätswirtschaft (Bartsch 2014) durchgeführt. Ziel dieser Studien war die grundsätzliche Analyse von inhaltlichen Weiterbildungsbedarfen bzw. -themen sowie der strukturellen Anforderungen, um ein Weiterbildungsangebot mit dem Profil der TU Braunschweig aufstellen zu können, das sich von bestehenden Angeboten abhebt und/oder diese sinnvoll (regional) ergänzt. Das Ergebnis: Bis April 2016 konnten im Projekt 14 Pilotmodule mit über 180 Teilnahmen an der TU Braunschweig erfolgreich angeboten werden.

Im Fokus der zweiten Förderphase des Projekts ab April 2015 bis September 2017 wird in einem weiteren Schritt geprüft, ob die entwickelten und bereits durchgeführten Pilotmodule (weiter) inhaltlich sowie didaktisch den Anforderungen und Erwartungen der a) Unternehmen und b) der Teilnehmenden entsprechen. Außerdem sollen zusätzliche Weiterbildungsbedarfe, die sich seit Durchführung der ersten Befragung ergeben haben, aufgenommen werden. Als Methode wird zum einen erneut das leitfadengestützte Interview eingesetzt und zum anderen eine zweiteilige Evaluation durchgeführt. Diese setzt sich aus der direkten, quantitativen Evaluation nach Abschluss der Pilotmodule zusammen, die am Ende der Präsenzphase in der abschließenden Sitzung durchgeführt wird. Die Fragebögen wurden für die Pilotphase so entwickelt, dass sowohl den Professorinnen bzw. Professoren ein Lehrfeed-

back gegeben werden kann, als auch die Bewertung der Organisation des Weiterbildungsstudiengangs und verschiedene soziodemographische Daten erfasst und Aussagen dahingehend gefiltert werden können. Die Studierenden hatten zudem die Möglichkeit, über Freitextfelder weitere Anmerkungen und Erklärungen zu ihren Bewertungen abzugeben. Der erste Teil des Bogens ist somit dauerhaft einsetzbar, während mit dem zweiten Teil weitergehende Informationen speziell für die Pilotphase erfasst werden (Bartsch/Busch-Karrenberg 2015, S. 11). Ergänzt wurde die Evaluation durch einzelne Feedbackgespräche mit Pilotteilnehmenden, um direkte „O-Töne“ einfangen und die Ergebnisse aus der quantitativen Evaluation direkt hinterfragen zu können. Das Ziel der Kombination einer qualitativen Unternehmensbefragung und quantitativ-qualitativen Evaluation war es zusammenfassend, die Qualitätssicherung des Weiterbildungsangebots sowie dessen Passgenauigkeit auch im Sinne einer aktuellen Marktanalyse (Möglichkeiten der Kooperation mit Unternehmen, Prognose zum Bedarf) sowie Zielgruppenanalyse sicherzustellen.

3 Qualitative Analyse der Bedarfe und Anforderungen von Unternehmen an wissenschaftliche Weiterbildung

3.1 Methodik, Vorgehensweise und Themenschwerpunkte

Die Interviews in der ersten sowie zweiten Förderphase dauerten in der Regel jeweils eine Stunde. Um den Aufwand zu minimieren, wurde den Unternehmen bei Kontaktaufnahme in der zweiten Erhebung 2015/2016 neben dem persönlichen Gespräch auch ein Telefoninterview angeboten. Zu Beginn der Interviews wurde eine offene Frage gestellt, die den Einstieg für den/die Befragte/n in das Thema möglichst einfach gestalten sollte: „Welche persönlichen Erfahrungen verbinden Sie mit Weiterbildung bzw. welchen beruflichen Bezug haben Sie zum Thema Weiterbildung?“ Daran anschließend wurden spezifischere Nachfragen gestellt. Am Ende der Interviews wurde explizit eine abschließende Bewertung von der befragten Person erbeten, die das gesamte Gespräch resümieren sollte: „Welchen Stellenwert hat Weiterbildung Ihrer Meinung nach aktuell in Ihrem Unternehmen: Sehr hoch; eher hoch; mittel; eher gering; sehr gering?“ Und als Anschlussfrage: „Woran machen Sie Ihre Einschätzung fest: a) an der Investitionen des Unternehmens in Weiterbildung; b) dem Anteil der Mitarbeiter/-innen im Jahr, die an Weiterbildung teilnehmen; c) eigenen Weiterbildungsprogramme oder d) sonstigem“.

Folgende Themenbereiche wurden im Leitfaden zusammenfassend abgefragt:

- Allgemeine Daten zum Unternehmen und Erfahrungen im Bereich Weiterbildung (Einstieg)
- Bisherige Erfahrungen des Unternehmens in der Zusammenarbeit mit Hochschulen im Bereich Weiterbildung (Kooperationen, Best Practice)

- Aktueller Stellenwert von Weiterbildung und Weiterbildungsprozesse im Unternehmen (u.a. Teilnahmebereitschaft/Motivation der Beschäftigten, finanzielle und organisatorische Unterstützungsmöglichkeiten von Seiten des Arbeitgebers)
- Konkrete Vorstellungen zum Weiterbildungsangebot an den Hochschulen (u.a. Zeitmodelle, Lehr- und Lernformen, Arbeitsaufwand, Weiterbildungsbedarfe, Kosten)
- Kenntnis des Unternehmens vom Weiterbildungsangebot des Projekts excellent mobil/Soll-Ist-Abgleich des bisherigen Angebots

Als zusätzlicher Fokus wurde in der zweiten Erhebung 2015/2016 untersucht, ob und in welchem Umfang Optimierungspotenziale bei der Umsetzung gültiger Qualifizierungsstarifverträge vorhanden sind und welche Anreize und gezielten „Interventionen“ seitens der Unternehmen, Verbände und Gewerkschaften gesetzt werden können und aktuell existieren, um Beschäftigte für eine wissenschaftliche Weiterbildung zu motivieren. Diese Fragestellung ist so relevant, da die Entscheidung einer Person für eine tatsächliche Nachfrage einer Weiterbildung auch von einer subjektiven Kosten-Nutzen-Erwägung abhängig ist, neben der u.a. individuellen, intrinsischen Motivation (Mankiw/Taylor 2012, S. 80-87). In der ersten Befragung am Standort Braunschweig 2012/2013 hat sich gezeigt, dass in Unternehmen eine Freistellung als häufigster Weiterbildungsanreiz genutzt wird (14 von 22 Unternehmen). Kurskosten werden fast ausschließlich für Inhouse-Schulungen übernommen. Die befragten Betriebsräte kritisierten, dass den Beschäftigten nach Abschluss der Weiterbildung selten eine Weiterentwicklung im Unternehmen angeboten werde (z.B. Aufstieg Karriereleiter, besser bezahlte Position). Wie erwartet, war die betriebliche Unterstützung generell abhängig von der Unternehmensgröße und dem Bestehen eines Betriebsrates (Kundolf 2014, S. 16-17). Die aktuelle Befragung dient dazu, Veränderungen hinsichtlich der betrieblichen Unterstützung herauszustellen und weitere Handlungsbedarfe (z.B. individuelle Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung) für das Geschäftsmodell wissenschaftlicher Weiterbildung an der TU Braunschweig zu identifizieren und zu schärfen.

Aufgrund der Erfahrungen aus der ersten Befragung wurde der Leitfaden dahingehend angepasst, Fragen, die zu viel Detailwissen bzw. eine zu große Vorbereitungszeit der befragten Person für das Interview erforderten, zu streichen. Dies betraf z.B. die Frage „Wie viel Zeit pro Mitarbeiter/-in entfällt momentan auf Weiterbildungskurse oder Lehrgänge im Durchschnitt pro Jahr bezogen auf: 1 Tag, 1 bis 2 Tage, 3 bis 4 Tage, 5 bis 7 Tage, 8 bis 10 Tage und mehr als 11 Tage; angegeben in Prozentsatz an der Belegschaft?“ Einige Fragestellungen waren hingegen bisher zu unpräzise formuliert, was den befragten Personen das Antworten erschwerte. Beispiel: „Erwarten Sie innerhalb der nächsten 3 bis 5 Jahre Veränderungen in den folgenden Bereichen, die eine Relevanz für den Weiterbildungsbedarf haben: a) Produktion, b) For-

schung und Entwicklung, c) Logistik, d) Vertrieb/Marketing, e) Management/Personalentwicklung, f) Organisationsentwicklung (des Unternehmens) oder g) Instandhaltung?“ Die Abfrage von konkreten Themen und Anforderungen an die Organisation und Struktur wissenschaftlicher Weiterbildung erfolgte bei der zweiten Erhebung stattdessen durch einen Soll-Ist-Abgleich der bereits angebotenen Pilotmodule an der TU Braunschweig. Das Ergebnis: Den befragten Personen fiel es deutlich leichter, anhand des vorgelegten „realen“ Angebots detailliertere Aussagen zu treffen.

3.2 Auswahl und Zusammensetzung der Stichproben

Im Rahmen der ersten Studie 2012/2013 wurden am Standort Braunschweig 22 Interviews mit 33 Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern geführt. Neben Personalverantwortlichen, Geschäftsleitungen und Betriebsräten in Betrieben wurden auch Leitungspersonen aus Forschungseinrichtungen sowie Professorinnen und Professoren befragt (Kundolf 2014, S. 13). Bei der zweiten Befragung 2015/2016 wurden von August 2015 bis Anfang Mai 2016 insgesamt 24 Interviews und drei Hintergrundgespräche mit 31 Personen (Fokus: Personalverantwortliche und/oder Geschäftsführung, Betriebsräte und gewerkschaftliche Vertretungspersonen) geführt. Bei der Recherche von Gesprächspartner/-innen und der späteren Auswertung der Ergebnisse wurde aufgrund der Erfahrungen aus der ersten Erhebung darauf geachtet, die Position, Motivation sowie Interessenslage der interviewten Person unbedingt zu berücksichtigen. Denn je nach eigener Sichtweise wurden und werden Qualifikationsbedarfe als unterschiedlich wichtig eingestuft bzw. voneinander abweichende Aussagen getroffen. Technische Leiter nennen bspw. eher technisch bezogene Weiterbildungsbedarfe, die konkret mit Praxisbeispielen erläutert werden können. Personalabteilungen und Geschäftsleitungen stellen eher die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen in den Vordergrund (Kundolf 2014, S. 18; Remdisch et al. 2007, S. 55-63). In Bezug auf die Planung und Festschreibung konkreter Weiterbildungskooperationen zwischen größeren Unternehmen und Hochschulen (z.B. Zusage einer finanziellen Unterstützung für ein Weiterbildungsangebot und/oder für eine bestimmte Anzahl von Teilnehmenden im Jahr) besteht zudem z.T. eine Divergenz in der Zielsetzung und Strategie zwischen den verschiedenen Ebenen innerhalb eines Unternehmens (Meffert/Burmann/Kirchgeorg 2015, S. 245-248). So kann bspw. die Unternehmensebene die strategische Notwendigkeit sehen, ein bestimmtes Weiterbildungsangebot aufzusetzen, um die eigene Expertise und ihren Marktwert deutlicher nach außen darzustellen und neue Fach- und Führungskräfte zu rekrutieren. Die Geschäftsfeldebene (bspw. Produktion) sieht diesen Bedarf jedoch nicht, da dann bestimmte Fachkräfte durch die Weiterqualifikation im direkten Arbeitsprozess fehlen. Hier steht oft zusätzlich die Befürchtung im Raum, dass diese nach der Weiterqualifikation in einen anderen Bereich oder sogar in ein anderes Unternehmen wechseln (Kundolf 2014, S. 16). Um die Stichprobe zu erweitern und die Vielfalt der regionalen Branchenschwerpunkte, unterschiedliche Be-

triebsgrößen sowie die strukturelle Zusammensetzung der Unternehmen zu erfassen, wurden beide Bedarfserhebungen gemeinsam mit den Verbundpartnern der Hochschule Osnabrück und der Leibniz Universität Hannover durchgeführt. Dafür wurde der Leitfaden untereinander abgestimmt, so dass ein gemeinsamer Anteil an Fragen gestellt wurde, aber auch spezifische Fragen der Teilprojekte mit aufgenommen werden konnten – je nach speziellem Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage. Die erste gemeinsame Studie wurde bereits 2014 (Bartsch et al. 2014) veröffentlicht, die Ergebnisse der zweiten Erhebung sollen im Frühjahr 2017 veröffentlicht werden.

4 Evaluation der Pilotmodule

4.1 Methodik und Themenschwerpunkte der quantitativen Evaluation

Der Evaluationsbogen für die Pilotmodule ist in zwei Teile gegliedert und umfasst insgesamt vier DIN A4 Seiten. Im ersten Teil werden Informationen mittels geschlossener Fragen zu den Pilotstudierenden selbst erhoben und zudem wird ihre Bewertung der jeweiligen Lehrveranstaltung erfasst. Im Einzelnen werden im ersten Abschnitt des ersten Fragebogens die höchsten (Hoch-) Schulerfahrungen der Teilnehmenden sowie die Studienrichtungen erfasst, im zweiten Abschnitt der Zeitaufwand für die Lehrveranstaltungen und die Einschätzung des Lernniveaus erfragt. Die Bewertung der Lehrveranstaltung erfolgt danach differenziert anhand von 16 Kriterien. Mittels offener Fragen wird außerdem ein Feedback für die Lehrenden von den Studierenden erbeten. Das Ziel des zweiten Teils ist es zu erfahren, in welchen Bereichen das Pilotangebot verbessert werden kann und welche Unterstützungsmöglichkeiten sich die Studierenden von Seiten der Unternehmen und von Seiten der Universität wünschen. Auch hier werden hauptsächlich geschlossene Fragen eingesetzt. Im Einzelnen wird die Studienmotivation anhand von vier Fragen erhoben und die Vereinbarkeit des Studiums mit Familie und Beruf erfasst. Außerdem werden zunächst die bestehenden Unterstützungen erfragt, bevor weitergehende Wünsche gesammelt werden. Die Dienstleistungen des Projektteams werden von den Studierenden zu zehn verschiedenen Kriterien (überwiegend anhand von geschlossenen Aussagen) bewertet. An der TU Braunschweig wird die webbasierte Evaluationssoftware EvaSys eingesetzt, mit der es möglich ist, Fragebögen zu erstellen, zu verwalten und auszuwerten. Dies bietet die Möglichkeit, die Ergebnisse der Pilotmodule mit den regulären Lehrveranstaltungen der TU Braunschweig zu vergleichen. Im Projektkontext wurde die Evaluation ergänzt um eine Excel-unterstützte Auswertung, um auch Kurse mit geringeren Teilnahmezahlen (unter sechs Personen) in die Gesamtevaluation einfließen zu lassen sowie Korrelationen zwischen geeigneten Variablen vertiefend auswerten zu können (Bartsch/Busch-Karrenberg 2015, S.11-12).

Während die Evaluation in der ersten Förderphase noch von jedem Teilprojekt des Verbunds Mobilitätswirtschaft getrennt vorgenommen wurde, wurde in der zweiten Förder-

phase eine gemeinsame Arbeitsgruppe zur Evaluations- und Wirkungsforschung eingesetzt, um über die fünf Standorte hinweg vergleichende Ergebnisse erzielen zu können und eine größere Stichprobe an Befragten zu gewinnen. Die Evaluationsfragen wurden in diesem Zusammenhang untereinander abgestimmt, damit die soziodemographischen Daten der Teilnehmenden über alle Verbundstandorte hinweg gemeinsam und einheitlich erfasst werden konnten. Dies betraf die Fragen nach Geschlecht und Alter, Wohnsituation und Wohnsitz, höchstem erworbenen Schul- sowie Hochschulabschluss, Berufsausbildung, dualem Studium bzw. weiterqualifizierendem Fachschulabschluss, zeitlicher Belastung aufgrund von Erwerbstätigkeit und Familien- bzw. Pflegezeiten. Erhoben wurden zusätzlich die Unterstützung seitens der Arbeitgeber bzw. Arbeitgeberin, das persönliche Feedback zum Weiterbildungsangebot und die Anwendbarkeit der erworbenen Kenntnisse. Jenseits der gemeinsam abgestimmten Fragen konnten die Teilprojekte eigene, spezifische Fragen in ihre Evaluationsbögen aufnehmen, entsprechend ihrem speziellen Erkenntnisinteresse und ihrer Forschungsfragen.

Für die Fragebögen von „excellent mobil“ hatte dieses Vorgehen nur geringfügige Änderungen zur Folge, da die verwendeten Evaluationsbögen bereits über die meisten der gemeinsam erhobenen Items verfügten. Zusätzliche Ergänzungen ergaben sich bei folgenden Fragen:

- Ergänzung der Alterspanne um „25 und jünger“ und „26-30“
- Frage nach „Wohnsitz in Deutschland“ oder „Wohnsitz im Ausland“
- getrennte Fragen nach Schulabschluss und Hochschulabschluss
- Frage nach abgeschlossener Berufsausbildung mit Freitextangabe in welchem Beruf
- Frage nach gewünschter Unterstützung durch den Arbeitgeber oder die Arbeitgeberin nicht als Freitext, sondern Ankreuzvariante.

4.2 Ergebnisse der qualitativen Evaluation/der Feedback-Gespräche

Von sechs Pilotstudierenden (fünf männlich und eine Person weiblich) wurde nach der quantitativen Evaluation ein weiteres Feedback eingeholt. Die Hälfte der befragten Personen hat mehrere Pilotmodule besucht. Diese können daher die Module sowohl vom Inhalt als auch von der Organisation und Didaktik zusätzlich miteinander vergleichen:

- Ein befragter Weiterbildungsstudent (Teilnehmer an zwei Modulen), Führungskraft in einem Unternehmen der Entwicklungsdienstleistungsbranche, war der Überzeugung, „dass [sich] im Berufsleben Scheuklappen bilden und der Besuch [der Weiterbildung] dazu beitragen [sollte], die Scheuklappen wieder zu entfernen.“ Er beschrieb seine Vorbildfunktion als Führungskraft, „in der wir von unseren Mitarbeitern immer erwarten, lebenslanges

Lernen ist notwendig, um in den Ingenieurwissenschaften am Ball zu bleiben.“ Dementsprechend war sein Ansatz, an der berufsbegleitenden Weiterbildung teilzunehmen „authentischer Werbung auch in Richtung Mitarbeiter machen zu können“. Er empfahl, „möglichst früh eine Verzahnung zwischen Universität und freier Marktwirtschaft“ anzustreben und die Weiterbildung auszubauen, die dann eine zielorientierte Aus- und Fortbildung ergäbe.

- Der Quereinstieg in die Ingenieurwissenschaften war für die befragte Weiterbildungsstudentin die Motivation, gleich an vier Pilotmodulen teilzunehmen. Sie erwarb dadurch einen vertieften Einblick in die technischen und systemtechnischen Details ihres Berufsfeldes, sowie die theoretische Untermauerung ihrer praktischen Tätigkeit: „Das hat mich im gesamten Verständnis, was ich so im täglichen brauche, sehr weit nach vorne gebracht.“ Ihre anfängliche Skepsis, als Fachfremde mit dem Masterniveau in der Ingenieurwissenschaften zurecht zu kommen, hat sich aufgelöst und sie stellte fest: „Erstaunlicherweise hat das ganz gut funktioniert, wir dürfen ja auch Prüfungen ablegen, um Punkte zu sammeln, das hab ich bei den Kursen, die ich besucht habe, überall geschafft. Ich hab meine Prüfungen bestanden, was mich auch positiv für alles stimmt, was danach kommt: Ich kann das schaffen, das ist toll.“ Als gute Qualifikationsmöglichkeit empfahl sie besonders denjenigen eine Weiterbildung, die fachfremd sind und kein einschlägiges Studium absolviert haben.

Alle Pilotstudierenden sahen im „Netzwerken“, zum einen in dem Kontakt zu den Professorinnen und Professoren, zum anderen in dem Austausch zwischen Berufserfahrenen und noch nicht im Beruf bzw. ganz am Anfang stehenden Studierenden einen großen Gewinn:

- „Gerade bei Fächern in denen es um die Verbindung von Technik und, ja auch soziologischen Fragestellungen geht, ist dieser Austausch unglaublich positiv. Also: wir profitieren einfach wahnsinnig voneinander, das ist wunderbar.“
- „(...) außerhalb der gewohnten Bahnen zu denken, das ist eine super Chance“.
- „Die Weiterbildung sollte an der Hochschule stattfinden, damit Weiterbildungsstudierende aus verschiedenen Unternehmen teilnehmen können.“
- „(...) wir haben erste (...) Zusammenarbeitsideen entwickelt, im Rahmen eines Förderprojektes, wo interne Fortbildungen ergänzend gestaltet werden können zu dem, was beispielsweise eine Uni (...) im Angebot hat.“
- „(...) man trifft auch mal andere Leute, ein Austausch ist wichtig, die Diskussion ist ergiebig.“

Letztgenannter Aspekt wurde auch durch die Freitextangaben in den Evaluationsbögen bestätigt: Besonders „Der Kontakt zu internationalen Studierenden“ wurde hier lobend hervorgehoben. Besonders positiv evaluiert und zudem vorausgesetzt wurden der aktuelle und exzellente „Praxisbezug und die Praxisrelevanz“ der Lehrveranstaltungen. Diese wurden „abwechslungsreich mit Beispielen aus der Praxis, Fotos, Youtube Videos, Simulationen“ gestaltet.

Weiter wurde von den Pilotstudierenden die fachliche Kompetenz der Lehrenden als sehr unterstützend wahrgenommen: „Sehr engagierter und fachlich kompetenter Dozent. Er ‚lebt‘ das System Bahn.“ Und: „Der Dozent ist sehr in der Lage, jemanden zu begeistern und für das Thema zu interessieren.“ Das didaktische Format und die Struktur der Lehrveranstaltungen wurden lobend erwähnt und eingefordert, hier besonders die (Labor-)Übungen, Kombination mit Ringvorlesung, Hausübung sowie Exkursion. „Der Lehrinhalt muss gut aufbereitet sein und gut didaktisch vermittelt werden.“ Die Handreichungen, ausgegebenen Materialien und Linksammlungen wurden „für individuelle Vertiefung geeignet“ befunden. Insgesamt wurde das entwickelte Programm mit: „Alles sehr gut gemacht“, „Eine sehr gute Idee!“ und „Weiter so!“ positiv bewertet.

Die Aussagen zum sozialen Umfeld und Praxisbezug bzw. zur Didaktik decken sich beispielsweise mit den Erkenntnissen des Modellprojekts „Offene Hochschule Lüneburg“, das von 2009 bis 2012 vom Institut für Performance Management an der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt des Projekts standen das Studierverhalten und die Erfolgsbedingungen berufserfahrener Weiterbildungsstudierender („Learning Professionals“) eines berufsbegleitenden Bachelor- bzw. Masterstudiums. Hier lautet ein zusammenfassend Fazit: „Inhaltlicher Studienerfolg macht sich daran fest, dass die Studierenden das Gelernte unmittelbar in der beruflichen Praxis anwenden können. (...) Die Mitstudierenden tragen erheblich zum Studienerfolg bei. Inhaltlicher Austausch und das Knüpfen von Freundschaften werden sehr positiv erlebt“ (Remdisch/Otto 2016, S. 82-83).

5 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Verbindung von quantitativer und qualitativer Methodik für die Erhebung von Weiterbildungsbedarfen am Erfolgversprechendsten ist. Die Erfahrungen im Projekt haben zum Teil gezeigt, dass die allgemeine (quantitative) Aussage von Studieninteressierten und Unternehmen aktuellen, dringenden Weiterbildungsbedarf zu haben und daher „selbstverständlich“ an einem bestimmten Angebot teilnehmen zu wollen, nicht eingehalten bzw. im Nachhinein relativiert wurde. Die befragten Betriebsrätinnen und Betriebsräte bzw. gewerkschaftliche Bildungsverantwortliche gaben mehrheitlich an, dass nach außen das Thema Weiterbildung im Unternehmen als wichtig deklariert werde, in der Realität aber wenig bis keine Rolle spiele:

- „Von der Deklaration: ganz wichtiges Thema - zukunftsweisend. Von der Machart, praktischen Anwendung: gegen Null.“
- „Ganz wichtig, ganz große Hochglanzbroschüren. Praxis: völlig unterbelichtet.“
- „Weiterbildung ist das, was verfolgt wird, wenn im Alltag nichts anderes zu tun ist.“

Daher sollte das direkte Feedback bzw. Gespräch mit Pilotstudierenden, Studieninteressierten, Arbeitgebern sowie Verbänden und Sozialpartnern seitens der Hochschule, die Weiterbildung anbieten möchte, einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Denn nur so können nachhaltig Kontakte geknüpft, Hindernisse diskutiert und wesentliche Hinweise für eine inhaltliche, didaktische und strukturelle Anpassung bzw. Ausrichtung des Weiterbildungsangebots ermittelt werden. Die große Bandbreite an Weiterbildungsangeboten macht es den Unternehmen außerdem schwer, geeignete Modelle und Inhalte zu finden - auch hier bietet das persönliche Gespräch die Möglichkeit, überhaupt auf das eigene Angebot aufmerksam zu machen. Dies erfordert von der einzelnen Hochschule jedoch umfangreiche personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen, die oftmals nicht vorhanden sind. Für die TU Braunschweig war daher die Förderung des Projekts „excellent mobil“ für die Einrichtung und Weiterentwicklung von Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung wesentlich. Erst auf Basis der erfolgreich durchgeführten Pilotmodule (im Sinne eines „Best Practice“) und der umfangreichen Studienergebnisse konnten Professorinnen und Professoren und der wissenschaftliche Mittelbau für eine Beteiligung an wissenschaftlicher Weiterbildung motiviert und gewonnen werden. Für die Zukunft empfiehlt es sich, die qualitative Befragung der Pilotstudierenden, zusätzlich zum Evaluationsfragebogen, weiter auszubauen sowie als „Gegensatz“ auch die Lehrenden in diese Befragung mit einzuschließen.

Literatur

Bachofner, M./Bartsch, A./Kundolf, S. (2015): Angebot: Übersicht Verbundprojekt. In: Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft (Hrsg.): Grünes Licht für wissenschaftliche Weiterbildung in Niedersachsen. Das Verbundprojekt Mobilitätswirtschaft. Angebote, Erfahrungen und Ergebnisse aus der 1. Förderphase. Abschlussbroschüre der 1. Förderphase, S. 8-9. https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/abschlussbroschuere_1_phase_verbund_klein.pdf [Zugriff: 13.04.2016]

Bachofner, M./Bartsch, A. (2014): Angebotsplanung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Clusterverbund. Chancen der Kooperation. In: Hochschule und Weiterbildung, 1, S. 37-40.

Banscherus, U. (2013): Erfahrungen mit der Konzeption und Durchführung von nachfrage- und Bedarfsanalysen für Angebote der Hochschulweiterbildung. Ein Überblick. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. https://de.offene-hochschulen.de/fyls/20/download_file [Zugriff: 31.03.2016]

Bartsch, A./Busch-Karrenberg, A. (2015): Evaluation berufsbegleitender Mastermodule in den Ingenieurwissenschaften. Pilotphase 2014-2015. https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/evaluation_ma_excellent_mobil_bartsch_busch-karrenberg_2015.pdf [Zugriff: 13.04.2016]

Bartsch, A./Hardinghaus, B./ Holz, S./Kundolf, S. (Hrsg.) (2014): Weiterbildungsbedarf und Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung in der Mobilitätswirtschaft. Hannover: PZH Verlag. https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/publikation_weiterbildungsbedarf_mobiltaetswirtschaft_online_klein.pdf [Zugriff: 13.04.2016]

Bartsch, A. (2014): Veränderung der Tätigkeitsprofile in der niedersächsischen Schwerpunktbranche Mobilitätswirtschaft. Braunschweig. https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/studie_taetigkeitsprofile_bartsch_final.pdf [Zugriff: 13.04.2016]

Habeck, S./Seitter, W. (2014): Ermittlungen von Potenzialen in der Region (Mittelhessen). Methodische Überlegungen zur Systematisierung von institutionellen Adressaten für die Erschließung von Bedarfen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Schemmann, M. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Wien (=Band 37 Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens), S. 89-102.

Kundolf, S. (2014): Standortergebnisse des Projekts „Weiterbildungspools Ingenieurwissenschaften excellent mobil“. In: Bartsch, A./Hardinghaus, B./ Holz, S./Kundolf, S. (Hrsg.) (2014): Weiterbildungsbedarf und Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung in der Mobilitätswirtschaft. Hannover: PZH Verlag, S.13-24.

Mankiw, N.G./Taylor, M.P. (2012): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. 5.Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Meffert, H./Burmam, C./Kirchgeorg, M. (2015): Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung; Konzepte - Instrumente - Praxisbeispiele. 12. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 3. korrigierte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

Remdisch, S./Otto, C. (2016): Erfolgsfaktoren der Weiterbildung. Studiengestaltung für Learning Professionals. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Remdisch, S./Dudeck, A./Gomille, G./Jansen-Schulz, B./Japsen, A./Klockziem, A./Merkel, W./Müller-Eiselt, R./Ribold, M./Riesen, K. van/Ritter, C./Thieme, M./Utsch, A./Weh, E. (2007): Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebots für die Region Lüneburg. Abschlussbericht. Universität Lüneburg. http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/PERSONALPAGES/Fakultaet_2/Remdisch_Sabine/files/Abschlussbericht_ESF_3-VEC-99-10039-s.pdf [Zugriff: 31.03.2016].

Wrobel, U. (2015): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Mobilitätswirtschaft. Eine Marktanalyse. Braunschweig. https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/vpmw/markt-analysefinal_weiterbildungindermobilitaetswirtschaft.pdf [Zugriff: 13.04.2016]

Autorinnen

Annette Bartsch, Soziologin M.A.
an.bartsch@tu-braunschweig.de

Susanne Kundolf, Soziologin M.A.
susanne.kundolf@tu-braunschweig.de

Ulrike Wrobel, Dipl.-Ing.
u.wrobel@tu-braunschweig.de

Ein Blick auf und in die Magdeburger Weiterbildungsforschung

Forschungsbasierte Projektarchitekturen

MARTIN BECHMANN

LINDA VIEBACK

STINA KRÜGER

CHRISTOPH DAMM

ULRIKE FROSCH

HELGE FREDRICH

Kurz zusammengefasst ...

Das Projekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ hat es sich zur Aufgabe gemacht, bedarfsgerechte und nachfrageorientierte wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge anhand der fünf forschungsleitenden Fragestellungen Studierfähigkeit, Teilnehmergeinnung, Curriculaübertragung, Formatentwicklung und Organisationsentwicklung zu er- und beforschen sowie die Erkenntnisse für die (Weiter-)Entwicklung dieser wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote zu nutzen. Der Artikel beschreibt die Projektarchitektur unter Einbezug der aktuellen Forschungsarbeiten im Projekt.

Einleitung

Durch den 2009 verfassten Beschluss der Kultusministerkonferenz wird der Zugang an Hochschulen auch für nicht-traditionell Studierende ermöglicht. Mit der Öffnung der Hochschulen soll der Fach- und Führungskräftebedarf sichergestellt, Lebenslanges Lernen implementiert sowie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gefördert werden. Diesen Entwicklungen wird auf Seite der Hochschulen Rechnung getragen, indem neben den klassischen Aufgaben von Forschung und Lehre die wissenschaftliche Weiterbildung in allen Hochschulgesetzen der Länder als Aufgabe der Hochschulen verankert ist. Mit dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ werden durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Projekte von Hochschulen und Hochschulverbänden mit folgenden Zielen gefördert:

- Dauerhafte Sicherung des Fachkräfteangebots,
- Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung,
- Gewährleistung eines schnellen Wissenstransfers in die Praxis sowie
- Unterstützung der Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens¹.

Das Verbundprojekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ der Hochschule Magdeburg-Stendal (HS MD-SDL) und Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) stellt sich dieser Herausforderung, in dessen Fokus die Erforschung und Umsetzung nachfrageorientierter, bedarfsgerechter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote stehen. Um dies zu erreichen, beschäftigen sich die fünf Forscherteams bei der Institutionen mit projektrelevanten Fragestellungen zu den Themen Studierfähigkeit, Teilnehmergeinnung, Curriculaübertragung, Format- und Organisationsentwicklung. Zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie zur Implementierung abgeleiteter Maßnahmen dienen, neun Pilotprojekte aus den Bereichen MINT, Gesundheit sowie Kreativwirtschaft als Forschungsfelder. Die Pilotprojekte stellen bereits existierende bzw. neu zu entwickelnde wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge der beiden Institutionen dar. Zwischen den Forschungsfragen und Pilotprojekten agieren ebenfalls institutionsübergreifend die sogenannten Transfer- und Interventionsmanager (TIMs), die einen schnellen und effektiven Wissenstransfer gewährleisten. Die Parallelität von Forschungs- und Interventionsmaßnahmen bei gleichzeitiger Kooperation der Akteure beider Instituti-

¹ <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>

onen stellt sowohl eine Besonderheit, als auch eine zentrale Herausforderung des Projektes dar.

Ausgehend von den fünf forschungsleitenden Fragestellungen beschreibt der Artikel die Projektarchitektur sowie den Kern der einzelnen Forschungsfragen.

Forschungsfrage I: Studierfähigkeit (Martin Bechmann)

Unter „Studierfähigkeit“ wird umgangssprachlich die Fähigkeit von Studierenden verstanden, den Anforderungen eines Studiums zu entsprechen und dieses erfolgreich zum Abschluss zu bringen. Allgemein wird dabei angenommen, dass von den Studierenden mitgebrachte Voraussetzungen die Studierfähigkeit in diesem Sinn ausmachen. Dies umfasst sowohl schulisch erworbene Kompetenzen als auch persönliche Eigenschaften.

Neuere Forschung hingegen geht davon aus, dass Studierende im Studium, insbesondere in der Studieneingangsphase, mit Anforderungen konfrontiert sind, die sich vom schulischen Lernen unterscheiden und damit genuin neu für sie sind. Dementsprechend wird Studierfähigkeit vor allem in der Studieneingangsphase aufgebaut (Merkt 2014a; Faria/Bosse 2016). Ob dies gelingt, hängt nicht nur von persönlichen Eigenschaften und erlernten Kompetenzen ab, sondern auch von der sozialen und fachlichen Integration in das Studium. Bosse, Schultes und Trautweit (2014) identifizierten vier für den Aufbau von Studierfähigkeit entscheidende Kompetenz-Dimensionen: Personale, soziale, organisatorische und fachliche Kompetenzen. In jeder dieser Dimensionen können studienerefolgsbedrohende Probleme auftauchen. Zudem greift eine Betrachtung, die sich lediglich auf den erfolgreichen Studienabschluss bezieht, eventuell zu kurz. Für die Betrachtung des Studienerfolgs sollten sinnvollerweise auch individuelle Studien- und Bildungsziele in Betracht gezogen werden (Merkt 2014b).

Ziel der Forschungsfrage ist es, den Aufbau von Kompetenzfacetten der Studierfähigkeit in Weiterbildungsstudiengängen zu erforschen, um passende Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln.

Bezüglich Weiterbildungsstudiengänge ist dieser Ansatz empirisch noch nicht untersucht. In diesem Forschungsfeld sind sich von grundständigen Studiengängen unterscheidende Charakteristika von Weiterbildungsstudiengängen zu beachten: Insbesondere stellt sich die Frage, wie der Aufbau von Studierfähigkeit mit beruflicher Tätigkeit, aber auch mit der Vereinbarkeit von familiären Verpflichtungen einhergeht. Zudem zeichnen sich Weiterbildungsstudiengänge durch eine fragmentiertere zeitliche Struktur aus, als auch typischerweise durch den Einsatz unterschiedlicher Lehrformen. So verwenden viele Weiterbildungsstudiengänge intensiver Online-Learning und Blended-Learning-Formate unterschiedlicher Ausprägung.

Ein weiteres Ziel der Förderung von Weiterbildungsstudiengängen ist die Öffnung der Hochschulen. D.h. nicht nur, dass für viele Weiterbildungsstudierende schulische und akademische Lernerfahrungen bereits länger zurückliegen, sondern dass insbesondere auch Studierende ohne Studienvorerfahrung und ohne Hochschulreife angesprochen werden sollen, was besondere Anforderungen an die Entwicklung der Studierfähigkeit stellt.

Vor diesem Hintergrund eines noch unerschlossenen Forschungsfeldes wählte die Forschungsfrage Studierfähigkeit einen explorativen Forschungsansatz. In einer ersten Feldphase werden in qualitativen, halb-standardisierten Interviews Weiterbildungsstudierende, Lehrende und Mitarbeiter/innen der Studiengangorganisation in zwei Weiterbildungsstudiengängen befragt. Um die Entwicklung von Studierfähigkeit zu erforschen, wurden die drei Akteursgruppen zu Lernprozessen in der Studieneingangsphase interviewt. Ziel war dabei zunächst herauszufinden, wie Lernprozesse von Weiterbildungsstudierenden nicht nur inhaltlich, sondern auch in Bezug auf den Studienprozess stattfinden, an welchen Stellen Lernmomente wahrgenommen werden, wie diese zustande kommen, aber auch, welche Lernhindernisse wahrgenommen werden und welche Bewältigungsstrategien diesbezüglich entwickelt werden. Der Forschungsansatz erlaubt darüber hinaus einen Vergleich der Perspektiven der unterschiedlichen Akteursgruppen.

Die zweite Feldphase besteht aus einer standardisierten Befragung, die auf den Ergebnissen der ersten Feldphase aufbaut. Ziel ist, die Erfolgsfaktoren standardisiert abfragen zu können, um ein Instrument zu entwickeln, welches erlaubt, für einzelne Studiengänge Schlüsselthemen zu identifizieren und maßgenaue Unterstützungsmaßnahmen zu empfehlen.

An Maßnahmen zur Unterstützung des Aufbaus der Studierfähigkeit hat sich in anderen Kontexten insbesondere der Einsatz von reflexiven E-Portfolios bewährt (Merkt 2011). Mit den Ergebnissen der Feldforschung sollen mögliche inhaltliche Schwerpunkte für E-Portfolios erschlossen als auch genauere Aussagen zu den Erfolgsbedingungen des Einsatzes von E-Portfolios ermöglicht werden.

Das Forschungsprojekt beinhaltet zudem Elemente der Interventionsforschung. Um auch Interventionen beurteilen zu können, sucht das Forschungsprojekt zeitnah den Kontakt zu Studiengangsleitung und -organisation der befragten Studiengänge und diskutiert Ergebnisse, mögliche und stattfindende Interventionen. In Verbindung mit den Transfer- und Interventionsmanagern werden außerdem E-Portfolio-Konzepte entwickelt und implementiert. Die erste Feldphase ist inzwischen durchgeführt und weitgehend ausgewertet, erste Ergebnisse werden parallel veröffentlicht.

Forschungsfrage II: Teilnehmergebung (Linda Vieback)

Die Forschungsfrage Teilnehmergebung beschäftigt sich mit der Frage, wie die Gewinnung von Teilnehmenden für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote gelingen kann und zielt dabei auf die Entwicklung eines Konzepts zur Teilnehmergebung ab, welches bedarfsgerecht auf die Anforderungen (regionaler) Arbeitgeber/innen sowie weiterbildungsinteressierter Berufstätiger ausgerichtet ist. Der bedarfs- und nachfrageorientierte Ansatz liegt die Sichtweise zu Grunde, dass sich die kostenpflichtigen berufsbegleitenden wissenschaftlichen Angebote selber tragen müssen und Hochschulen dementsprechend vermehrt von den Gebühren der Teilnehmenden abhängig sind. Des Weiteren sind die entwickelten Weiterbildungsformate von Hochschulen Teil des Weiterbildungsmarktes, auf welchem marktformige Strukturen vorherrschen und „zahlreiche privatrechtlich verfasste Einrichtungen miteinander konkurrieren“ (Banscherus/Pichert/Neumerkel 2016, S. 105). Das Konzept der Teilnehmergebung zielt darauf ab, Instrumente zu entwickeln, welche die Bedarfe und mögliche Nachfragen sowohl der Unternehmen als auch potentieller Teilnehmer/innen bereits vor der eigentlichen Produktentwicklung annäherungsweise abschätzen können.

Um Instrumente für eine Bedarfsanalyse entwickeln zu können, wurde in einem ersten Schritt eine Sekundäranalyse durchgeführt. Die Vorstudie zeigt, dass der Bedarf keine eindeutige und abfragbare Größe ist, da sich hinter dem Begriff eine Mischung unterschiedlicher Anforderungen und Interessen verschiedener Zielgruppen verbirgt, die nicht selten im Widerspruch zueinander stehen (Schlutz 2006). Des Weiteren sind Bedarfe dynamisch (Heidack 1992), wodurch das Problem des zeitlichen Verzugs zwischen Entwicklung und Einführung des Weiterbildungsangebots entsteht. Es kann daher nicht mit Sicherheit bestimmt werden, ob sich der ermittelte Bedarf bei der Einführung des Angebots einstellen wird und ob der Bedarf mit einer Nachfrage verbunden ist. Folglich ist die Ermittlung des Bedarfs „der schwierige Versuch, mit empirischen und kommunikativen Methoden die unterschiedlichen Anforderungen und Interessen zu erfassen, zu beschreiben und für die Angebotsplanung zu be- und verwerten“ (Gerhard 1992, S. 17). Die durch empirische Untersuchungen erhobenen Daten bilden jedoch eine Grundlage, um sich über Weiterbildungsbedarfe zu verständigen und dadurch mit den beteiligten Akteuren in einem interaktiven Austausch- und Annäherungsprozess zu treten (Brödel 1983). Die Ermittlung von Bedarfen darf daher nicht als Momentaufnahme verstanden werden, sondern als kontinuierlicher Prozess.

Aufbauend auf den Erkenntnissen wurden die Instrumente zur Bedarfsermittlung konzipiert und an den zu entwickelnden Studiengängen erprobt. In einem ersten empirischen Teil wurden durch explorative Experteninterviews (Gläser/Laudel 2010) Bedarfe und Rahmenbedingungen aus Sicht der Unternehmen erhoben und durch die zusammenfassende

Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring 2015). Die Ergebnisse flossen in eine zweite quantitative Untersuchung. Mittels eines Fragebogens wurden die aus den Interviews erhobenen Bedarfskategorien und Rahmenbedingungen bundesweit überprüft, um den Bedarf der zu entwickelnden berufsbegleitenden Studiengänge annäherungsweise abschätzen zu können. Gleichzeitig wurde das Instrument der Stellenanzeigenanalyse erprobt, welches dazu dient, auf empirischer Basis Informationen aus Stellenanzeigen „über derzeitige und zukünftige berufliche, personenbezogene und sozial-kommunikative Ansprüche der Unternehmen bzw. Organisationen an spezifische Bewerbergruppen“ (Sailer 2009, S. 39) zu gewinnen. Durch die Analyse von Stellenanzeigen können Qualifikationsbedarfe verschiedener Berufs- und Tätigkeitsfelder sowie deren Veränderungen erfasst werden.

Neben der Bedarfsanalyse bilden die Schritte Konkurrenzanalyse, Motivationsanalyse und Konsensuskonferenz weitere Teile des Konzepts zur Teilnehmergebung. Die Konkurrenzanalyse beinhaltet die Erhebung gleichwertiger Weiterbildungsangebote der Weiterbildungsanbieter, um die Fragen beantworten zu können: Gibt es für das Weiterbildungsangebot einen Markt bzw. ist noch Raum für ein weiteres Angebot vorhanden? In welcher Form wird dieser bereits durch Wettbewerber bestimmt?

Die Motivationsanalyse bzw. Zielgruppenanalyse widmet sich den potentiellen Teilnehmenden. Hier gilt es Motive sowie Barrieren und Hinderungsgründe zu erheben, berufsbegleitende Weiterbildungsformate zu wählen bzw. nicht zu wählen. Der Kern bildet die Erhebung der Bedürfnisse und Anforderungen der Zielgruppe.

Nach der Entwicklungsphase wird durch eine Konsensuskonferenz das Angebot nochmals auf seine Bedarfe hin überprüft. Die Konsensuskonferenz als Methode zielt darauf ab, den fachlichen Inhalt, als auch die Rahmenbedingungen des entstandenen Studiengangs, mit interessierten Fachkreisen (z.B. mit Unternehmen, potentiellen Teilnehmern/innen des Studiengangs, Akteuren aus der Politik) zu diskutieren.

Die durch den Einsatz der Instrumente gewonnenen Erkenntnisse helfen einerseits bei der Entwicklung des Weiterbildungsangebots und andererseits können sie direkt in Kommunikationsbotschaften transformiert und für die Vermarktung genutzt werden.

Forschungsfrage III: Curriculaübertragung (Stina Krüger)

Die systematische Curriculumentwicklung an Hochschulen, gerade im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, ist ein noch wenig besetztes Feld. Bekannte Modelle, wie etwa das Tuning Modell (Schermutzki 2009) oder der Programmentwicklungsplan von Hanft (2012) benennen die Curriculumentwicklung als Bestandteil des Gesamtprozesses, gehen aber nicht im Detail auf die Umsetzung ein. Es werden

lediglich in Form von Fragekatalogen (Schermutzki 2009) und durch die Aufarbeitung von Konzepten und Begrifflichkeiten (Hanft 2012) generelle Hinweise zur Curriculumplanung gegeben. Ebenfalls der Leitfaden von NEXUS (2003) umfasst mit seinen neun Schritten zur Reform bzw. Entwicklung eines Studiengangs nur eine Einordnung des Curriculums in den Gesamtprozess.

Dass das Curriculum innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung ein wichtiges Thema ist, resultiert unter anderem aus der Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden. Diese können nicht mit den üblichen didaktischen und curricula- ren Konzepten angesprochen werden, da diese wenig auf die individuellen Interessen, Voraussetzungen und Bedürfnisse eingehen. Studierende, die sich neben ihrem Beruf in wissenschaftlichen Weiterbildungsformaten befinden, verbringen einen großen Teil ihrer Zeit in der Welt praktischer Zusammenhänge und Tätigkeitsanforderungen, die nicht nach der Logik der disziplinären Wissenswelten strukturiert sind. Es gilt folglich zwischen den bestehenden hochschulischen Curricula und ihren Wissensangeboten einerseits, sowie den Logiken der Praxisfelder andererseits, Brücken zu bauen. Dazu bedarf es komplexer praxisrelevanter Aufgaben, welche die Wissensbestände des jeweiligen Studienformats berücksichtigen und die Studierenden dazu anregen, sich in der Performanz mit den Wissensbausteinen eine Kompetenz anzueignen (Chomsky 1981).

Ein Ziel der Forschungsfrage besteht folglich darin, konventionelle curriculare Konzepte in aufgabenorientierte Curricula zu überführen. Verbunden mit diesem Ziel werden die Dozierenden der Studienformate darin unterstützt, ihre fachlichen Wissensbestände zu identifizieren und komplexe Aufgabenformate zu entwickeln. Darüber hinaus wird ein eigens entwickelter virtueller Lernraum ein weiteres Unterstützungsformat bieten. Der virtuelle Lernraum hat den Anspruch, Wissensbestände und Aufgaben topographisch zu ordnen und so den Zugriff auf diese zu ermöglichen, sowie auf der anderen Seite die Bearbeitung der Aufgaben durch die Studierenden informatisch zu unterstützen. Das Ergebnis der Forschungsfrage wird das in der Praxis verifizierte Konzept einer umfassenden systematischen und aufgabenorientierten Studiengangsentwicklung sein.

Die Entwicklung des Konzepts erfolgt unter anderem auf der theoretischen Basis der Aufgabentheorie von Girmes (2004). Aufgaben verweisen nach Girmes immer auf etwas, das fehlt. Es ist die Lücke zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand, welcher in der Bearbeitung der Aufgabe gelöst wird (Girmes 2004). Studienformate werden dem folgend in einem zweifachen Sinn als Aufgabe verstanden. Zunächst sind sie selbst Antworten auf Bedarfe bzw. Lücken innerhalb der Gesellschaft und der Arbeitswelt (HRK 1998 und zum anderen sind ihre Lerninhalte in Relation zu komplexen Aufgaben zu denken und optimaler Weise so aufbereitet.

Die entsprechende Vorgehensweise ließe sich eine praktische Theorie des aufgabenorientierten Lernens nennen; sie wird in der Bearbeitung dieser Forschungsfrage somit zum konzeptionellen Prinzip. Damit steht die Arbeitsweise in der Tradition des pädagogischen Experiments nach Dietrich Benner. Dabei ist ein Hauptgedanke, dass „erziehungswissenschaftliche Forschung Praxis und Theorie zugleich umfasst; und dies ist nur möglich, wenn sie die pädagogische Theorie in ihrer handlungsanleitenden und handlungsorientierenden Funktion (...) zu ihrem Gegenstand erhebt“ (Benner 1991, S. 325).

Gemäß diesem Forschungsverständnis und entsprechend der Komplexität des Forschungsgegenstandes wurden verschiedene methodische Ansätze gewählt. In einer ersten Phase wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt, um die Thematiken Curriculaentwicklung sowie Aufgabenorientierung zu erschließen. Es erfolgte anschließend die Konzeptionsphase, in welcher die Theorie der Aufgabenentwicklung und -gestaltung in Workshopkonzepte übersetzt wurde. Dieses Konzept wurde mit Repräsentanten von fünf verschiedenen Studienformaten durchgeführt und auf der Grundlage der in den Workshops erhobenen Daten, wie Audio-Aufnahmen, Protokollen und Plakaten, in einem iterativen Prozess geprüft und angepasst. Teilnehmende der Workshops waren Dozierende des Studiengangs, welche in einem moderierten und nach der Theorie von Girmes strukturierten Austausch ihr eigenes Studienformat erarbeiteten oder bestehende Formate evaluierten. Die daraus entstandenen Workshopformate umfassen die Themen: Entwicklung einer Vision des Studienganges und -formats, Formulierung von angestrebten Lernergebnissen/ Kompetenzen, Konzeption von komplexen Aufgaben sowie Artikulation von komplexen Aufgaben in Lernsetting.

Derzeit wird an dem oben benannten virtuellen Lernraum gearbeitet. Mit diesem als Tool wird die systematische Studienformatsentwicklung abgerundet und als Entwurf eines ganzheitlichen Konzepts zu Ende geführt sowie im Verlauf des Projekts etabliert.

Forschungsfrage IV: Formatentwicklung (Christoph Damm)

Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen ist in den letzten Jahren vielfach Gegenstand der KMK (2008) sowie der Forschung und Entwicklung gewesen (Hanak/Sturm 2015; Freitag et al. 2011; ANKOM 2010). Wenig wissen wir bis jetzt noch über die Frage, wie mit Anrechnungsfragen in Hochschulen umgegangen wird. Trotz verschiedener Bemühungen erscheinen die Verfahren und Praxen der Anrechnung nach wie vor unübersichtlich und undurchsichtig. Wie mit Anrechnungsfragen umgegangen wird, so unsere Annahme, ist abhängig von verschiedenen Faktoren wie dem Hochschultyp, der Fachkultur des Studiengangs, der Größe der Hochschule sowie der Studienangebote und - nicht zuletzt - den Erfahrungen und organisationalen Einbettungen der anrechnungsverantwortlichen Akteure. Hier setzt

die Forschung im Rahmen des Weiterbildungscampus‘ an, indem bezogen auf Anrechnungspraxen die Fragen gestellt werden, (a) inwieweit Anrechnungsfragen für Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung relevant sind und wie sie mit ihnen umgehen und b) wie Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung konstituiert sind. Für den zweiten Teil der Fragen wurde eine quantitative Teilstudie durchgeführt, die gemessen am Rücklauf 276 weiterbildende Masterstudiengänge umfasst. Derzeit läuft die qualitative Teilstudie für die Bearbeitung des ersten Teils des Forschungsprojektes. Dazu werden zunächst in sechs Regionen in Deutschland Experteninterviews mit Personen geführt, die für Studierende mit Anrechnungsfragen erste Ansprechpartner/innen sind sowie mit Personen, die in weiterbildenden Studiengängen und dazugehörigen Prüfungsausschüssen Anrechnungsentscheidungen treffen. Die Auswahl der Regionen erfolgte auf Grundlage der Ergebnisse des Weiterbildungsatlas (Bürmann/Frick 2015).

Im Rahmen des Projektes sollen die Erkenntnisse aus beiden Teilstudien dazu genutzt werden, Strukturen der beiden Hochschulen daraufhin zu betrachten, inwieweit sie geeignet sind, nicht-traditionellen Studierenden bestmögliche Voraussetzungen für die Inanspruchnahme von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zu bieten bzw. diese entsprechend zu schaffen (OvGU/HS 2014). Die Klärung von Anrechnungsfragen wird dafür als ein wichtiger Schritt gesehen. Die Herausforderung bei dieser Entwicklung liegt weniger darin, (formale) Anrechnungsverfahren entlang der strukturellen Voraussetzungen der Studiengänge zu entwickeln. Vielmehr ist der Umgang mit ihnen entscheidend, insbesondere mit entsprechenden formalen Regeln. Insofern werden Arten und Weisen der Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen der anrechnungsverantwortlichen Akteure untersucht. Bei Anerkennung geht es primär um die Frage, inwieweit eine Vorleistung von den prüfenden Instanzen als geeignet angesehen wird. Bei der Anrechnung wird dann wiederum die Frage geklärt, in welchem Umfang eine Studienleistung durch die Vorleistung ersetzt werden kann. Voraussetzung für die Anrechnung ist also die Anerkennung. Betrachtet man diesen Prozess der Anerkennung nun im Lichte der Öffnung von Hochschule für nicht-traditionelle Studierende, so gewinnt die Anerkennungsfrage eine neue Lesart. Es geht dann nicht mehr nur um die Frage, ob eine außerhochschulische Vorleistung bezogen auf Inhalt und Niveau technisch gesehen geeignet ist, um eine Studienleistung zu ersetzen. Vielmehr rücken Fragen in den Fokus, die sich mit den Eigenheiten und erforderlichen Anteilen eines wissenschaftlichen Studiums sowie der Anerkennung von außerhochschulischen Vorleistungen im Wertesystem der akademischen Lehre beschäftigen.

Aufgrund der institutionellen Verfasstheit der wissenschaftlichen Weiterbildung mit ihrer Kernaktivität „weiterbildendes Studium“ wird grundlagentheoretisch davon ausgegangen, dass es sich um eine soziale Welt in dem Sinne handelt, wie sie Schütze (2002) konzeptionell bestimmt hat. Metho-

dologisch ist die Untersuchung in der Grounded Theory verortet, wie sie von Corbin/Strauss (1990) gesetzt und später von Clarke (2011) expliziert und in Richtung der Situationsanalyse erweitert wurde. Damit ist ein methodologisches Fundament geboten, mit dem der Umgang mit Anrechnung analysiert werden kann. Indem die Subjektivierungsweisen der handelnden sozialen Akteure in Form von Handlungsweisen vor dem Hintergrund eines speziellen Diskurses um „Öffnung von Hochschule“ betrachtet werden, wird gleichzeitig der Komplexität der Einbettung dieser sozialen Akteure in diesen Diskurs und der Durchschlagkraft des Diskurses Rechnung getragen (Keller 2013). Wir betrachten nicht die Erfahrungen der Handelnden als solche, sondern verstehen diese in Bezug auf die Handlungssituation, welche in der Analyse selbst herauszuarbeiten ist (Clarke/Keller 2012).

Die ersten Ergebnisse bestätigen unsere Annahme, dass die Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung weniger eine Frage der rechtlichen Rahmenbedingungen ist, als mehr eine der sozialen Anerkennung. Der Umgang der Akteure mit Anrechnungsentscheidungen wird bedingt durch eigene berufsbiografische Erfahrungen - beispielsweise die Erfahrung eines berufsbegleitenden Studiums - sowie die organisationalen Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule (Damm/Dörner 2016). Entsprechend konstituieren die Akteure, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Fragen der Anrechnung befasst sind, eine je spezifische Anerkennungspraxis.

Forschungsfrage V: Organisationsentwicklung (Ulrike Frosch)

Fokus der Forschungsfrage Organisationsentwicklung ist die Erforschung des kulturellen wie strukturellen Zusammenwachsens der beiden am Projekt beteiligten Hochschulinstitutionen OvGU und HS MD-SDL, indem der Forschungs- und Entwicklungsprozess des Projekts kontinuierlich begleitet, bewertet und ggf. zu Veränderungen anregt wird. Im Sinne der Aktionsforschung wurde ein Forschungsdesign, angelegt in einem Fallstudien-Design, entwickelt, welches die verschiedenen Projektphasen ebenso berücksichtigt, wie eine qualitative Analysetiefe durch den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsinstrumente.

Die Fallstudie kann in diesem Zusammenhang als eine umfassende Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung verstanden werden, welche sich einem breiten Reservoir etablierter qualitativer und quantitativer Verfahren bedient.

Fallstudien ermöglichen, durch fallbezogene Erhebung und Analyse von Daten verschiedenster Quellen, eine Analyse von Organisationsentwicklungen im Allgemeinen und Handlungen, Verhaltensweisen oder Entscheidungen im Speziellen in ihrem alltagsweltlichen Zusammenhang. Sie können den Einfluss von strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen erfassen bzw. auch die Wirkung von Verhal-

tensmustern auf organisatorische Strukturen oder das Verhältnis zwischen Organisation und Umwelt zum Gegenstand der Analyse machen (Titscher/Meyer/Mayrhofer 2008).

Für die Forschungsdokumentation, -bewertung und -reflexion eignet sich die integrierte Einzelfallstudie (Dick 2015), da das Projekt per se in seiner Anlage als Verbundprojekt einen Einzelfall widerspiegelt, der, wenn man die einzelnen Analyseobjekte näher betrachtet, Rückschlüsse auf beide Institutionen an sich als auch auf deren Kooperationsverhalten zulässt. Im konkreten Fall des Verbundprojektes sind die Analyseobjekte die beteiligten Forscher/innen, die wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen in der Rolle der Interventionsmanager/innen beider Institutionen sowie das Management, deren Erfahrungen wertvolle Erkenntnisse zur Analyse des Projektgeschehens liefern. Die involvierten Pilotstudiengänge stellen einzeln für sich jeweils unterschiedliche Analyseobjekte dar, da sie im Kontext von OVGU und HS MD-SDL vor jeweils unterschiedlichen (u.a. strukturellen) Herausforderungen stehen und sich unterschiedliche Ereignisse für die Piloten im Projektverlauf dokumentieren, bzw. rekonstruieren lassen.

Beiden Perspektiven – der Umgang mit wissenschaftlicher Weiterbildung sowohl in beiden Institutionen getrennt voneinander als auch in gemeinsamen Kooperationszusammenhängen betrachtet – kann mit dem integrierten Fallstudien-Design Rechnung getragen werden, ohne den verbindenden Charakter, das gemeinsame Verbundprojekt, aus den Augen zu verlieren. Die fallzentrierte Analyse verspricht gegenüber variablenzentrierten Untersuchungen detaillierte Informationen zum Projekt(-verlauf). Die Ziele der Studie lassen sich aus einer Binnen- und Außenperspektive heraus beschreiben. Die Binnenperspektive ermöglicht es, Barrieren in der Zusammenarbeit zu erkennen, indem Veränderungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse als dynamische Verläufe verstanden und beschrieben, und das gegenseitige Kooperationsverständnis mit den jeweils eingelagerten gemeinsamen bzw. verschiedenen „*mental models*“ zu wissenschaftlicher Weiterbildung rekonstruiert werden. Neben Beobachtungen, Interviews mit beteiligten Akteuren sowie der Dokumentation und Bewertung besonderer Projekt ereignisse, bildet die soziale Netzwerkanalyse einen wichtigen Baustein im Forschungsdesign der Fallstudie. Die Betrachtung sozialer Netzwerke ist daher von Interesse, da sie für Akteure verschiedene Ressourcen bereitstellen, sie handlungsfähiger machen, bzw. ihre Handlungsoptionen einschränken (Thiel 2010). Die sozialen Netzwerke stellen Infrastrukturen für Austausch- und Kommunikationsprozesse zwischen Individuen, Gruppen und Organisationen dar, die sich an Hand klassischer formaler Organisationsstrukturen nur schwer abbilden lassen. Mithilfe der sozialen Netzwerkanalyse können Beziehungen und Strukturen interpersoneller und organisationaler Netzwerke analysiert werden sowie Aussagen zum Kooperationsverhalten in diesen getroffen werden.

Die Berücksichtigung der Außenperspektive erfolgt im anschließenden Vergleich mit anderen Hochschulen und Universitäten im Sinne einer Best-Practice-Recherche und dient dem Ableiten von Handlungsempfehlungen hinsichtlich des zukünftigen Umgangs mit wissenschaftlicher Weiterbildung.

Auch wenn Fallstudien häufig wegen ihrer mangelnden Objektivierbarkeit kritisiert werden, stellen sie in vielen Forschungsvorhaben eine geeignete Untersuchungsmethode dar. Insbesondere wenn nur wenige Fälle betrachtet werden können, ermöglichen sie eine systematische Datensammlung und Interpretation. Im Beispiel Weiterbildungscampus liefert das integrierte Fallstudien-Design die Möglichkeit, sowohl die gegebenen Rahmenbedingungen als auch die einzelnen Entwicklungen auf Analyseobjektebene detailliert objektbezogen und in Beziehung zueinander zu betrachten.

Transfer- und Interventionsdesign (Helge Fredrich)

Zur Unterstützung der agierenden Forschenden einerseits und der Pilotstudiengänge andererseits wurde eine Interventionsebene in das Projekt Weiterbildungscampus integriert. Hierfür arbeitet ein Team von sechs Interventionsmanagern mit starkem Praxisbezug und interdisziplinären Fachkompetenzen zur agilen Unterstützung der Pilotprojekte sowie der Forschungsfragen.

Die Aufgaben der Interventionsmanagenden umfassen dabei im Wesentlichen die Dimensionen des Interventionsmanagements und der Interventionsforschung. Unter Interventionsmanagement können hierbei sämtliche agilen Problemlösungsprozesse verstanden werden, die nötig sind, um Weiterbildungsstudiengänge zu etablieren und deren Durchführung zu unterstützen. Beispielhaft hierfür sind die Erstellung von Bedarfs- und Marktanalysen, die Lösung organisatorischer und organisationaler Probleme, die Ansprache von Hochschullehrenden, die Entwicklung neuer Weiterbildungsmodelle usw.. Im Bereich der Interventionsforschung haben die Managenden die Aufgabe, die aus den Forschungsfragen heraus entwickelten Erkenntnisse und Instrumente zu adaptieren und für Problemlösungen bei den Pilotstudiengängen zu nutzen. Die Erkenntnisse über die Nutzbarkeit der entwickelten Instrumente, die bei der Anwendung bei den Pilotstudiengängen gewonnen wurden, sollen nach einer Reflexionsphase den Forschungsfragen zurück gespiegelt werden, um eine iterative Verbesserung der Forschungsergebnisse zu gewährleisten. Dabei befinden sich die Interventionsmanagenden in dem Spannungsfeld zwischen agiler Problemlösung, da die Pilotstudiengänge zeitnah Lösungen ihrer gerade aktuellen Probleme erwarten und einer fundierten wissenschaftlichen Arbeitsweise, als einer Erwartung der Forschenden um reflektierte Ergebnisse in ihren Forschungsprozess integrieren zu können.

Folgende Abbildung 1 bezieht sich auf das Quadrantenmodell nach Stokes (1997) zum wissenschaftlichen Arbeiten.

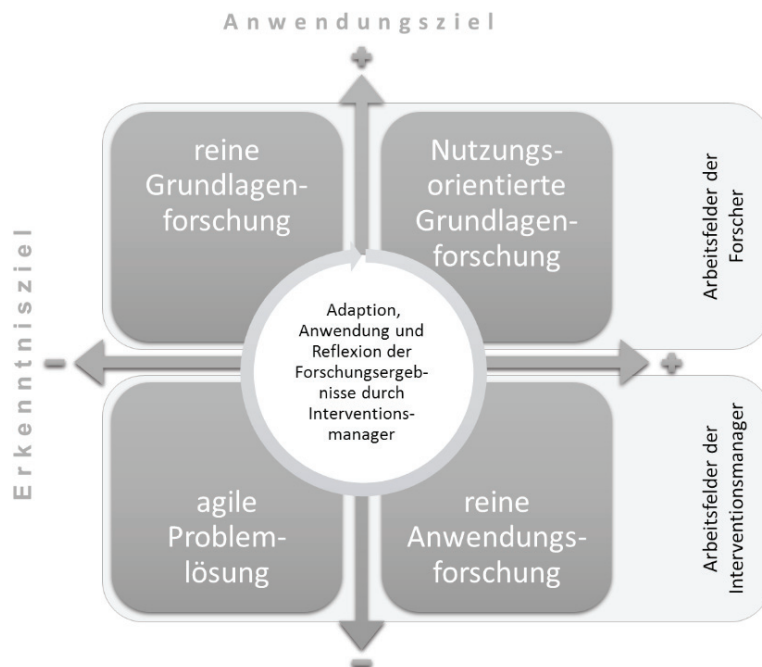


Abb. 1: Verortung der Arbeit der Interventionsmanagenden im Quadrantenmodell nach Stokes (Quelle: eigene Darstellung)

Es zeigt dabei die unterschiedlichen Positionen und Intentionen der Forschenden und Interventionsmanagenden im Projekt.

Beispielhaft für die Arbeit im Gesamtprojekt sollen folgend die durchgeführten Aktionen am und mit dem Weiterbildungsstudiengang Cross Media der Hochschule Magdeburg-Stendal angeführt werden. Zu Beginn des Projektes existierten im Studiengang unterschiedliche Probleme, wie zum Beispiel die der Teilnehmergeinnung und organisationalen sowie organisatorischen Hemmnisse. Da zu diesem Zeitpunkt noch nicht auf wissenschaftlich fundierte Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden konnte, wurden pragmatische Lösungen vorgeschlagen, die nach einem gemeinsamen Konsens agil umgesetzt wurden. So wurde ein Marketingworkshop mit den Studiengangsverantwortlichen durchgeführt, der in einem Marketingkonzept zur Teilnehmergeinnung überführt wurde. Zur Beseitigung der organisationalen und organisatorischen Hemmnisse wurde durch die Interventionsmanagenden ein Dialog mit der Hochschulleitung initiiert. Diese agilen Ansätze zeigten kurzfristig Erfolg, ließen sich jedoch durch die fehlende theoretische Fundierung nicht auf andere Studiengänge übertragen. Der Erkenntnisgewinn blieb somit im vorgegebenen praktischen Bezugsrahmen. Hier zeigt sich eindeutig der Vorteil einer wissenschaftlich ausgerichteten Arbeitsweise. Während agiles Projektmanagement in der Lage ist,

kurzfristig Lösungen für ein strikt abgegrenztes Problem zu schaffen, ist dieser Ansatz wenig geeignet allgemeingültige und wiederverwendbare Verfahren und Instrumente zu entwickeln.

Über die Projektlaufzeit lässt sich wahrnehmen, dass sich die Positionen der Akteure und Akteurinnen annähern. Während am Projektanfang die Interventionsmanagenden hauptsächlich agile Problemlösungen produzierten, da von den Forschenden noch keine Erkenntnisse und Instrumente entwickelt wurden (und auch noch nicht konnten), steigt zur Hälfte der Projektlaufzeit der Forschungsanteil in der Arbeit. Auf der anderen Seite steigt der Praxisbezug bei den Forschenden, da die theoretischen Vorarbeiten zumeist abgeschlossen wurden.

Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde das Forschungs- und Interventionsdesign des Projektes Weiterbildungscampus dargestellt, welches anhand der fünf vorgestellten Forschungsfragen die Entwicklung und Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote begleitet, erforscht und auf deren Basis wiederum Gestaltungs- und Umsetzungsvorschläge wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote erarbeitet. Die

Besonderheit liegt dabei in der Verzahnung der Forschungsfragen mit den jeweiligen Forschungsfeldern, die sowohl eine methodisch vielfältige Forschung innerhalb der jeweiligen Pilotstudiengänge ermöglicht als auch eine Anbindung der praktischen Erfahrung aus den Pilotstudiengängen an die empirischen Ergebnisse übergreifender Fragestellungen (z.B. Anerkennung/Anrechnung) erlaubt. So lassen sich einerseits Lösungen und Umsetzungsvorschläge auf Pilotebene erarbeiten, aber auch Notwendigkeiten und Konsequenzen für den Weiterbildungsstandort Magdeburg-Stendal formulieren. Während Forschungsfrage I-IV Kernthemen bzw. -prozesse der Programmgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zum Gegenstand haben, bildet Forschungsfrage V ein Querschnittsthema, welches sich dem kulturellen und strukturellen Zusammenwachsen beider Institutionen zur Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung am Standort verschreibt. Durch die gelungene Verschränkung von Forschungs- und Interventionsthemen mit einer Rückbindung an die strategische Positionierung/Entwicklung beider Institutionen kann schließlich eine Wirkung (beispielsweise in Form einer Etablierung und strukturellen Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung) bis tief in die Organisationsstrukturen hinein erzielt werden.

Literatur

- Ankom (2010): Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf [Zugriff: 22.07.2016]
- Banscherus, U./Pickert, A./Neumerkel, J. (2016): Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalyse im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. In: Wolter, Ä./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Münster: Waxmann Verlag, S. 105-136.
- Benner, D. (1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 3. verb. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bosse, E./Schultes, K./Trautwein, C. (2014): Studierfähigkeit als individuelle und institutionelle Herausforderung. In: Lenzen, S./Fischer, H. (Hrsg.): Change: Hochschule der Zukunft. Konferenztag Studium und Lehre, Jahrestagung Universitätskolleg. Universitätskolleg-Schriften Band 3. Hamburg: Universität Hamburg
- Brödel, R. (1983): Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs als Grundlage der Programmplanung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 33/2, S. 110-121.
- Bürmann, M./Frick, F. (2015): Deutscher Weiterbildungsatlas. Teilnahme und Angebot in Bundesländern und Raumordnungsregionen. Zusammenfassung der Ergebnisse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Broschuere_Deutscher_Weiterbildungsatlas_ROR_BL.pdf [Zugriff: 22.07.2016]
- Chomsky, N. (1981): Regeln und Repräsentationen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gerhard, R. (1992): Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. Beispiele und Erfahrungen. Eine Handreichung. Hannover: Schneider Verlag.
- Clarke, A. E. (2011): Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207-229.
- Clarke, A. E./Keller, R. (Hrsg.) (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem postmodern turn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Interdisziplinäre Diskursforschung).
- Corbin, J./Strauss, A. (1990): Grounded Theory Research. Procedures, Canons and Evaluative Criteria. In: Zeitschrift für Soziologie, 19(6), S. 418-427.
- Damm, C./Dörner, O. (2016): Anerkennungs- und Anrechnungspraxen in der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen. Vortrag auf der Jahrestagung der DGWF, Wien.
- Dick, M. (2015): Die Organisation als Kontext für Konstruktive Kontroversen: Rationalität, Antinomien und Entscheidungen. In: Vollmer, A./Dick, M./Wehner, Th. (Hrsg.): Konstruktive Kontroverse in Organisationen. Konflikte bearbeiten, Entscheidungen treffen, Innovationen fördern. Wiesbaden: Gabler | Springer, S. 43-58.
- Faria, J.A./Bosse, E. (2016): Erste Ergebnisse aus der StuFHe-Erstsemesterbefragung: Studierfähigkeit, kritische Studienanforderungen, Förderangebote. Vortrag - Expertenworkshop „Studieneingangsphase“. Koordinierungsstelle der Begleitforschung des Qualitätspakts Lehre. 5./6.04.2016. Berlin.
- Freitag, W.K./Hartmann, E.A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Girmes, R. (2004): [Sich] Aufgaben stellen. Seelze: Kallmeyer.
- Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hanft, A. (2012): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (Band 13). Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Hanak, H./Sturm, N. (2015): Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heidack, C. (1992): Bedarf. Zur Deutung des Begriffs in Wissenschaft und Praxis. In: Schriftenreihe der Fachhochschule Düsseldorf, Bd. 3. Düsseldorf: FH.
- HRK (1998): Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen. Entschließung des 170. Plenums vom 12. Juli 1993. <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/die-wissenschaftliche-weiterbildung-an-den-hochschulen/> [Zugriff: 22.11.2015]

Keller, R. (2013): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27-68.

KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008) http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/Anrechauss-Hochschule2.pdf [Zugriff: 22.07.2016]

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Merkt, M. (2011): Das studienbegleitende E-Lehrportfolio-Konzept im Studiengang "Master of Higher Education". In: Meyer, T./Mayrberger, K./Münste-Goussar, S./Schwalbe, C. (Hrsg.): Kontrolle und Selbstkontrolle – Zur Ambivalenz von E-Portfolios in Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133 – 137.

Merkt, M. (2014a): „Konzepte von Studierfähigkeit. Was die Forschung von der Praxis weiß und was die Praxis von der Forschung wissen kann“. In: Lenzen, D./Fischer, H. (Hrsg.): Universitäts-Kolleg Schriften Band 2, S. 21 – 30.

Merkt, M. (2014b): Wer bestimmt den Studienerfolg? Die Perspektive der Studierenden als Gestaltungskriterium für Studienqualität und Lehrinnovation. Tagungsband Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven. BMBF Bildungsforschung Band 40, S. 212-222.

NEXUS (2003): Zehn Schritte nach „Bologna“ – Leitfaden zur Reform bzw. Entwicklung eines Studiengangs. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/Zehn_Schritte_nach_Bologna.pdf [Zugriff 22.07.2016]

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und Hochschule Magdeburg-Stendal (2014): Verbundantrag im Rahmen der Ausschreibung „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ des BMBF. Weiterbildungscampus Magdeburg.

Sailer, M. (2009): Anforderungsprofile und akademischer Arbeitsmarkt. Münster: Waxmann Verlag.

Schermutzki, M. (2009): In Modulen lehren, lernen und prüfen. In: Terbuyken, G. (Hrsg.): In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderungen an die Hochschuldidaktik (Locumer Protokolle 78/09). Jena: Format, S. 83-106.

Schlutz, E. (2006): Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung (= Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement Bd.4), Münster/München/New York/Berlin: Waxmann Verlag.

Schütze, F. (2002): Das Konzept der Sozialen Welt. In: Keim, I./Schüüte, W. (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr Verlag, S. 65-83.

Stokes, D. E. (1997): Pasteur's Quadrant – Basic Science and Technological Innovation. Washington D.C.: Brookings Institution Press.

Thiel, M. (2010): Werkzeugkiste. 24. Soziale Netzwerkanalyse. OrganisationsEntwicklung, (3), S. 78-85. <http://www.cincosystems.de/wp-content/uploads/2015/05/11-Werkzeugkiste-Soziale-Netzwerkanalyse.pdf> [Zugriff: 22.07.2016]

Titscher, St./Meyer, M./Mayrhofer, W. (2008): Organisationsanalyse. Konzepte und Methoden. Wien: Facultas-Verlags- und Buchhandels AG.

Autorinnen und Autoren

Martin Bechmann, Dipl. Sozialwiss
martin.bechmann@hs-magdeburg.de

Linda Vieback, M.Sc.
linda.vieback@hs-magdeburg.de

Stina Krüger, M.A.
stina.krueger@ovgu.de

Christoph Damm, M.A.
christoph.damm@ovgu.de

Ulrike Frosch, M.A.
ulrike.frosch@ovgu.de

Helge Fredrich, Dipl.-Ing, Dipl.-Wirt.-Ing., MBA
helge.fredrich@ovgu.de

Lernereigenschaften von Präsenz- und Fernstudierenden und deren Bedeutung für Lernerfolg

Eine empirische Vergleichsstudie

REBECCA PIENKA

NADJA MÜLLER

TINA SEUFERT

Kurz zusammengefasst ...

In dieser Studie wurden N=123 Präsenz- und Fernstudierende auf Basis des Modells erfolgsrelevanter individueller Lernvoraussetzungen (INVO) von Hasselhorn und Gold (2013) bezüglich Motivation, akademischem Selbstkonzept, Volition und Lernstrategien mittels Online-Fragebogen befragt. Untersucht wurde, ob sich Präsenz- und Fernstudierende hinsichtlich dieser Lernereigenschaften unterscheiden, welche Zusammenhänge zwischen Lernereigenschaften und Lernerfolg bestehen und ob sich diese zwischen den Gruppen unterscheiden. Die Studierenden unterscheiden sich im individuellen Selbstkonzept und dem Lernstrategiegebrauch. Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept, Motivation, Lernstrategien und Lernerfolg sowie Zusammenhangsunterschiede zwischen den Gruppen wurden bestätigt. Implikationen zur Entwicklung von universitären Weiterbildungsangeboten werden diskutiert.

1 Einleitung

Im Jahr 2014 waren in Deutschland knapp 145.000 Studierende in Fernstudiengänge eingeschrieben (Sommerfeldt/Höllermann 2014). Wirft man einen Blick auf die Fernstudiumsstatistiken der letzten Jahre, so lässt sich ein positiver Trend eingeschriebener Studierender in Fernstudiengängen verzeichnen. Ein weiterer Trend ist die durch die technologischen Entwicklungen getriebene Beschleunigung des Arbeits- und Bildungsmarktes. Nicht nur auf Seiten der Arbeitgeber und -nehmer kommt es zu Veränderungen und Herausforderungen, sondern auch im Bereich des Weiterbildungssektors bzw. der universitären Weiterbildung (Präzler

2015). Nicht nur dass mehr Menschen ein Weiterbildungsstudium aufnehmen, es sind zunehmend auch neue Lernerguppen mit wenig Lernerfahrung außerhalb der klassischen Bildungseinrichtungen, die sich zu diesem Schritt entschließen. Es wird vielfach angenommen, dass diese Lernerguppen andere Lernvoraussetzungen aufweisen als beispielsweise klassische Präsenzstudierende. Dieser Annahme soll im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden.

Ziel der vorliegenden Vergleichsstudie ist es demnach, die oben genannten Lernereigenschaften bei Präsenz-, und Fernstudierenden zu identifizieren, aber auch deren Bedeutung für den Lernerfolg herauszufinden. Die Besonderheiten dieser Lernerguppe zu verstehen und effektive Lernangebote für diese Zielgruppe zu entwickeln ist nicht zuletzt Ziel einer wissenschaftlich fundierten (Weiter-)Entwicklung universitärer Weiterbildungsangebote – wie sie im Projekt Mod:Master¹ an der Universität Ulm untersucht wird.

2 Theoretische Grundlagen

Lernende unterscheiden sich in ihrer Art zu lernen und dem damit verbunden Lernerfolg. Auch ein einzelner Mensch lernt nicht immer gleich, sondern das „erfolgreiche“ Lernen wird durch verschiedene Komponenten beeinflusst. Um diese Komponenten näher zu fassen, haben Hasselhorn und Gold (2013) ein Modell entworfen, welches fünf Merkmalsbereiche individueller Voraussetzungen erfolgreichen Lernens miteinander verzahnt. Das sogenannte INVO-Modell (INDividuelle VOraussetzungen) teilt sich in drei kognitive sowie zwei motivational-volitionale Kategorien auf. Zu den kognitiven Funktionen erfolgreichen Lernens zählt die selektive

¹ Die vorgestellte Arbeit ist Teil des Projekts „Mod:Master II – Modular zu Master“ (FKZ 16OH12005), welches vom BMBF im Programm „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gefördert wird.

Aufmerksamkeit und das Arbeitsgedächtnis, Strategien und metakognitive Regulation sowie das Vorwissen. Unter den motivationalen-volitionalen Voraussetzungen werden Motivation und Selbstkonzept sowie Volition und lernbegleitende Emotion zusammengefasst. Die genannten individuellen Voraussetzungen erfolgreichen Lernens stehen in Wechselwirkung zueinander und bedingen den Lernprozess gegenseitig. Ausgehend vom INVO-Modell erfolgreichen Lernens nehmen wir an, dass sich Präsenz- und Fernstudierende in ihren individuellen Lernereigenschaften unterscheiden. Bestehen die vermuteten Unterschiede in den Lernereigenschaften, so stellt sich die Frage nach dem Grund dafür. Entscheiden sich Lernende gezielt für eine bestimmte Studienform, weil ihre Lernereigenschaften in dieser zu Lernerfolg führen? Oder haben Lernende bestimmte Lernereigenschaften, weil diese durch die Studienform gefördert werden? Ergänzend untersuchen wir daher inwiefern sich die Zusammenhänge zwischen Lernereigenschaften und Lernerfolg bei Präsenz- und Fernstudierenden unterscheiden. Im Folgenden wird neben der Vorstellung der forschungsrelevanten Variablen Motivation, Selbstkonzept Volition und Lernstrategien, die durch den Studierenden selbst oder von außen beeinflusst werden können, auch deren Bedeutung für das vorliegende Forschungsanliegen geklärt.

2.1 Motivation

In der Pädagogischen Psychologie wird Motivation, die Bereitschaft, „...sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinander zu setzen“, als bedeutende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen angesehen (Hasselhorn/Gold 2013, S. 105). Genauer gesagt, spielt hier die Lern- und Leistungsmotivation eine wichtige Rolle, wobei oftmals zwischen vier Arten von Zielen unterschieden wird, die ein Lernender verfolgen kann (Spinath/Schöne 2003). Verfolgt eine Person ein *Lernziel*, so will diese sich selbst verbessern, eigenes Wissen und Können steigern. Im Kontrast dazu zeigen sich bei der Leistungsmotivation zwei zentrale Ziele, deren Kern darin besteht gute Leistung zu erzielen. Dabei kann das Ziel einerseits sein, durch diese Leistung eigenes Wissen und Fähigkeiten anderen zu zeigen (*Annäherungsleistungsziel*). Dem entgegengesetzt, kann das Ziel verfolgt werden, fehlende Fähigkeiten zu verbergen (*Vermeidungsleistungsziel*). Ist das Ziel die *Arbeitsvermeidung*, geht es weder um den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten noch um das Erreichen guter Leistung, sondern die Motivation liegt darin möglichst wenig Aufwand zu investieren. Empirisch konnte der Zusammenhang zwischen Lern- und Leistungsmotivation und Lernerfolg bestätigt werden, wobei Lernziele stärker mit Lernerfolg assoziiert sind als Leistungsziele (Utman 1997). Gleichzeitig zeigte sich, dass in universitären Lernsettings Leistungszielorientierung langfristig mit Lernerfolg assoziiert ist (Harackiewicz et al. 2002). Mehrere unterschiedliche Ziele können zudem auch gleichzeitig verfolgt werden und erfolgswirksam sein (Barron/Harackiewicz 2001).

Wir gehen davon aus, dass sich Präsenz- und Fernstudierende hinsichtlich motivationaler Variablen unterscheiden, da vor

allem für Fernstudierende, die neben dem Studium oftmals noch einer beruflichen Tätigkeit nachgehen, die Motivation und deren Aufrechterhaltung wesentlich für Studienaufnahme und den Verbleib im Studium sind. Des Weiteren nehmen wir an, dass Lern- und Leistungsmotivation mit Lernerfolg in Zusammenhang stehen und diesen vorhersagen können (vgl. Hasselhorn/Gold 2013; Schiefele et al. 2003). Empirisch konnten motivationale Unterschiede zwischen den Lerngruppen bislang nur teilweise bestätigt werden. Rovai, Ponton und Wighting (2007) zeigten, dass Fernstudierende eine höhere intrinsische Motivation, die eher mit Lernzielorientierung assoziiert ist, aufwiesen als Präsenzstudierende. Hingegen ließ sich bei der extrinsischen Motivation, welche eher mit Leistungszielorientierung assoziiert ist, kein Unterschied finden. Dem entgegen fanden Aragón, Johnson und Shaik (2002) hinsichtlich motivationaler Variablen keine Unterschiede.

2.2 Selbstkonzept

Im Allgemeinen wird unter Selbstkonzept die mentale Repräsentation der eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften verstanden (Dickhäuser et al. 2002; Möller/Trautwein 2015). Beim akademischen Selbstkonzept stehen die schulischen und akademischen Fähigkeiten im Mittelpunkt, weswegen wir uns im weiteren Verlauf auf das akademische Selbstkonzept beziehen. Es ist Bestandteil der persönlichen Identität und beinhaltet Wissen über die eigenen Schwächen und Stärken in schulischen und akademischen Leistungssituationen (Möller/Trautwein 2015; Schöne et al. 2003).

Für die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen können dabei laut Dickhäuser und Kollegen (2002) vier unterschiedliche Bezugspunkte herangezogen werden: individuelle, soziale, absolute und kriterienbezogene Bezugsnormen. Bei der *individuellen* Bezugsnorm wird ein Vergleich mit früheren eigenen erbrachten Leistungen angestellt, hingegen bei der *sozialen* Bezugsnorm wird ein Vergleich mit anderen Personen z.B. Kommilitonen gesucht. Beim *absoluten* Selbstkonzept wird das eigene Können ohne eine Bezugsnorm eingeschätzt, während die eigenen Fähigkeiten bei der *kriterienbezogenen* Bezugsnorm durch einen Vergleich mit sachlichen oder objektiven gesetzten Merkmalen erschlossen werden (Dickhäuser et al. 2002; Brunstein/Heckhausen 2010).

In Meta-Analysen konnte gezeigt werden, dass ein kleiner bis mittlerer positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Lernleistung besteht (Hansford/Hattie 1982; Valentine/DuBois/Cooper 2002). Ein hohes Selbstkonzept geht mit guten Lernleistungen einher, hingegen ein niedriges Selbstkonzept mit schlechteren Lernleistungen. In der vorliegenden Studie gehen wir davon aus, dass sich die Studiengruppe hinsichtlich ihres akademischen Selbstkonzepts aufgrund ihrer unterschiedlichen Lernerfahrung und damit verbunden Vergleichsmöglichkeiten unterscheiden und ein Zusammenhang zwischen akademischen Selbstkonzept und Lernerfolg besteht.

2.3 Volition

Während es bei der Motivation um die Zielsetzung geht, steht bei der Volition das tatsächliche Realisieren der Ziele im Fokus (Achtziger/Gollwitzer 2010; Hasselhorn/Gold 2013). Unter Volition versteht man durch Willenskraft gesteuerte Fähigkeiten, die notwendig sind um seine angestrebten Ziele in Ergebnisse umzusetzen (Kuhl 1996).

Eine Handlung, gerade nach Misserfolg oder negativen Erfahrungen wieder aufzugreifen, fällt Lernenden unterschiedlich leicht bzw. schwer. Kuhl und Kazén (2003) unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen *handlungsorientierten* und *lageorientierten* Personen. Eine Person, die handlungsorientiert ist zögert nicht lange bis sie handelt und korrigiert zudem schnell ihre Fehler. Lernende mit einer Lageorientierung hingegen grübeln viel nach, bevor sie ihre Handlung ausführen und sind weniger entscheidungsfreudig. Es zeigte sich, dass Präsenzstudierende eher Aufgaben aufschieben als Fernstudierende (Klingsieck et al. 2012). Vorstellbar ist, dass durch Zeitmangel oder andere Verpflichtungen bei den Fernstudierenden, die Aufgaben nicht weiter aufgeschoben, sondern diese zeitnah begonnen werden. Wir nehmen daher an, dass sich Präsenz- und Fernstudierende hinsichtlich volitionaler Variablen unterscheiden sowie bezüglich dessen, welchen Einfluss Volition auf den Lernerfolg hat.

2.4 Lernstrategien

Lernstrategien werden nach Streblow und Schiefele (2006, S. 353) als „... (a) eine Abfolge von effizienten Lerntechniken, die (b) zielführend und flexibel eingesetzt werden, (c) zunehmend automatisiert ablaufen, aber (d) bewusstseinsfähig bleiben“ definiert.

Unterteilt werden können nach Wild und Schiefele (1994) die Lernstrategien in drei - *kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene* - Strategien. Elaboriert, wiederholt oder organisiert der Lernende sein Lernmaterial verwendet er kognitive Lernstrategien. Plant der Lernende seinen Lernprozess und überwacht und reguliert er ihn, so kommen metakognitive Lernstrategien zum Einsatz. Ressourcenbezogene Strategien begünstigen das Lernen oder halten externe Einflüsse, die das Lernen behindern können, ab (Wild/Schiefele 1994). Empirisch konnte ein positiver Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lernstrategien und Lernerfolg im Präsenz- und Fernstudium bestätigt werden (Aragon/Johnson/Shaik 2002; Boerner et al. 2005). Ferner wurde gezeigt, dass Präsenzstudierende mehr Lernstrategien einsetzen sowie bei der kognitiven Kontrolle besser abschnitten als Fernstudierende (Aragon/Johnson/Shaik 2002). Die Gruppe der Fernstudierenden erwies sich darüber hinaus als sehr heterogen bezüglich ihrer Lernereigenschaften (Creß/Friedrich 2000). Basierend auf diesen Befunden gehen wir davon aus, dass es Unterschiede hinsichtlich des Lernstrategiegebrauchs bei Präsenz- und Fernstudierenden gibt und Lernstrategien je nach Studienform verschieden mit Lernerfolg assoziiert sind.

3 Fragestellungen und Hypothesen

Sowohl bei der Vorstellung der lernerrelevanten Faktoren als auch in den assoziierten empirischen Untersuchungen zeigt sich die Bedeutung der vorgestellten Lernereigenschaften für Lernerfolg im Präsenz- und Fernstudium. Zusammenfassend lässt sich aber festhalten, dass keine Studie bisher versucht, mehrere lernerrelevante Faktoren, wie bei Hasselhorn und Gold (2013) beschrieben, einzubeziehen. Darüber hinaus bleibt ein Vergleich der beiden Lernergruppen oftmals aus, was zur lerngruppenspezifischen Weiterentwicklung von Weiterbildungsangeboten jedoch sinnvoll erscheint.

Für diese Studie leiten sich daher folgende Forschungsfragen und Hypothesen ab. 1) Inwiefern unterscheiden sich Präsenz- und Fernstudierende in Bezug auf ihre Lernereigenschaften? 2) Welche Zusammenhänge zwischen Lernereigenschaften und Lernerfolg gibt es bei Präsenz- und Fernstudierenden? Welche Lernereigenschaften können darüber hinaus den Lernerfolg der jeweiligen Studierendengruppe vorhersagen? 3) Stehen die Lernereigenschaften in unterschiedlicher Weise bei Präsenz- und Fernstudierenden mit Lernerfolg in Zusammenhang? Wir nehmen an, dass 1) Unterschiede hinsichtlich der Lernereigenschaften (d.h., Motivation, Selbstkonzept, Volition, Lernstrategien) zwischen Präsenz- und Fernstudierenden bestehen und 2a) Zusammenhänge zwischen Lernereigenschaften und Lernerfolg (im Anwendungsfeld, im Lernfeld, Durchschnittsnote) bei Präsenz- und Fernstudierenden existieren. Ferner nehmen wir an, dass 2b) Lernereigenschaften den Lernerfolg voraussagen und 3) Unterschiede zwischen Präsenz- und Fernstudierenden bezüglich der Zusammenhänge von Lernereigenschaften und Lernerfolg existieren.

4 Methode

Die Befragung wurde zwischen März und Juli 2015 mit Hilfe eines Online-Fragebogens durchgeführt. Nach der Angabe der demografischen Daten, bearbeiteten die Teilnehmenden die Fragebögen zu den Lernereigenschaften und dem Lernerfolg entsprechend der unten angegebenen Reihenfolge.

Insgesamt nahmen 174 Personen an der Studie teil, wovon 51 Personen aufgrund unvollständiger Angaben aus dem Datensatz ausgeschlossen wurden. In die folgende Analyse flossen daher 123 Studierende ein, wovon 71 Personen in Form eines grundständigen Präsenzstudiums eingeschrieben waren (46.5% männlich), hingegen 52 Teilnehmende ein Fernstudium an deutschen Fernuniversitäten oder universitären Weiterbildungseinrichtungen absolvierten (67.3% weiblich). Die Präsenzstudierenden waren im Durchschnitt 23.5 Jahre alt (SD=3.5). Bei den Fernstudierenden betrug das durchschnittliche Alter 34.8 Jahre (SD=9.1).

4.1 Erfassung der Lernereigenschaften

Zur Erfassung der studienbezogenen *Motivation* wurden die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation verwendet (SELLMO-ST; Spinath 2002). Die vier Skalen

Lernzielorientierung, Annäherungsleistungszielorientierung, Vermeidungsleistungszielorientierung und Arbeitsvermeidung werden durch 31 Items erfasst und erwiesen sich als reliabel (Cronbachs α 's zwischen .80 und .92).

Das *akademische Selbstkonzept* wurde mit den Skalen zum akademischen Selbstkonzept gemessen (SASK; Dickhäuser et al. 2002). Dieser besteht aus 22 Items, die zur Bestimmung des kriterienbezogenen, individuellen, sozialen und absoluten Selbstkonzepts dienen (α 's zwischen .85 und .91).

Der Fragebogen Handlungskontrolle nach Erfolg, Misserfolg und prospektiv (HAKEMP-90; Kuhl 1990) wurde eingesetzt um die *Volition* der Studierenden zu erfassen. Dieser besteht aus 24 Items die den beiden Skalen Handlungskontrolle nach Misserfolg ($\alpha=.78$) sowie Grad der Entscheidungs- und Handlungsplanung ($\alpha=.79$) zugeordnet sind. Darüber hinaus wurde zur Erfassung der Volition noch ein Gesamtwert der beiden Skalen entsprechend der Anweisung von Kuhl (1990) berechnet ($\alpha=.81$).

Der Gebrauch der *Lernstrategien* wurde mit dem Fragebogen zu Lernstrategien im Studium (LIST) anhand von 77 Items erfasst (Wild/Schiefele/Winteler 1992). Die Items können elf verschiedenen Skalen zugeordnet werden, wobei zwischen drei übergeordneten Strategien differenziert wird: kognitive Strategien (Organisieren, Elaborieren, Kritisches Prüfen, Wiederholen), ressourcenbezogenen Strategien (Anstrengung, Aufmerksamkeit, Zeitmanagement, Lernumgebung, Lernen mit Studierenden, Literatur) sowie metakognitiven Strategien (α 's zwischen .70 und .94).

4.2 Erfassung des Lernerfolgs

Der *Lernerfolg* wurde auf zwei Arten gemessen. Einerseits wurde der subjektive Lernerfolg anhand zweier Skalen zur Selbsteinschätzung des Lernerfolgs im Lernfeld (z.B. „Mein genereller Bildungshorizont ist deutlich erweitert.“; $\alpha=.73$) sowie des Lernerfolgs im Anwendungsfeld (z.B. „Durch mein Studium fällt es mir leichter, in der Praxis neuartige Problemlösungen zu entwickeln.“; $\alpha=.87$) erfasst (Boerner et al. 2005). Andererseits wurden die Studierenden nach ihrer derzeitigen Durchschnittsnote im Studium gefragt. Die selbstberichtete Durchschnittsnote wird als objektives Maß für den Lernerfolg herangezogen.

5 Ergebnisse

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt. Es wird auf den Vergleich der Lernereigenschaften in beiden Gruppen, den Zusammenhang zwischen den Lernereigenschaften und die Vorhersage, ob Lernereigenschaften in unterschiedlicher Weise bei den beiden Gruppen mit Lernerfolg zusammenhängt, eingegangen. Zuletzt werden noch die Ergebnisse des Vergleichs der Zusammenhänge von Lernereigenschaften und Lernerfolg beschrieben.

5.1 Vergleich der Lernereigenschaften

Um die Lernereigenschaften beider Studierendengruppen zu vergleichen, wurden t-Tests gerechnet. In Bezug auf *motivationale und volitionale Variablen* zeigten sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Bei der Untersuchung des *Lernstrategiegebrauchs* ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Elaborationsstrategie ($M_{Präsenz}=3.27$, $SD_{Präsenz}=0.80$, $M_{Fern}=3.72$, $SD_{Fern}=0.64$, $t(119.9)=-3.45$, $p=.001$, $d=.61$) und des Lernens mit Studienkollegen ($M_{Präsenz}=3.14$, $SD_{Präsenz}=0.79$, $M_{Fern}=2.09$, $SD_{Fern}=0.97$, $t(121)=6.59$, $p<.001$, $d=-1.21$). Präsenzstudierende elaborieren weniger und lernen mehr mit Studienkollegen als Fernstudierende. Zudem zeigten sich marginale Unterschiede hinsichtlich des Gebrauchs der kognitiven ($M_{Präsenz}=3.23$, $SD_{Präsenz}=0.49$, $M_{Fern}=3.40$, $SD_{Fern}=0.45$, $t(121)=-1.84$, $p=.07$, $d=0.34$) und ressourcenbasierten Lernstrategien ($M_{Präsenz}=3.41$, $SD_{Präsenz}=0.42$, $M_{Fern}=2.26$, $SD_{Fern}=0.52$, $t(121)=-1.73$, $p=.09$, $d=0.32$). Ferner wiesen Präsenzstudierende ein signifikant höheres individuelles Selbstkonzept auf als Fernstudierende ($M_{Präsenz}=5.36$, $SD_{Präsenz}=0.81$, $M_{Fern}=5.07$, $SD_{Fern}=0.91$, $t(121)=1.86$, $p=0.06$, $d=-0.34$). Die erste Hypothese kann somit aufgrund der vorliegenden Ergebnisse nur teilweise, in Bezug auf Lernstrategien und Selbstkonzept, bestätigt werden.

5.2 Zusammenhänge zwischen Lernereigenschaften und Lernerfolg

Zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Lernereigenschaften und Lernerfolg wurden Pearson Korrelationskoeffizienten berechnet (vgl. Tabelle 1).

5.3 Vorhersage des Lernerfolgs durch Lernereigenschaften

Um zu untersuchen, welche Lernereigenschaften den Lernerfolg der Präsenz- und Fernstudierenden vorhersagen, wurden multiple Regressionsanalysen gerechnet. Für beide Gruppen wurden zur Vorhersage der drei Leistungserfolgsmaße folgende Prädiktoren in die Analyse mit einbezogen: kriterienbezogenes Selbstkonzept, Lernziel-, Annäherungsleistungszielorientierung, kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Strategien sowie Handlungsorientierung. Die Faktoren wurden ausgewählt, da diese eine objektive Bezugsnorm aufweisen oder die übergeordneten Skalen der jeweiligen Lernereigenschaften darstellen.

Bei den *Präsenzstudierenden* können durch diese Lernereigenschaften die drei Lernerfolgsmaße signifikant vorhergesagt werden (Durchschnittsnote: $F(7,63)=5.82$, $p<.001$, $R^2=.39$; Lernerfolg im Lernfeld: $F(7,63)=5.23$, $p<.001$, $R^2=.37$; Lernerfolg im Anwendungsfeld: $F(7,63)=7.46$, $p<.001$, $R^2=.45$; Vgl. Tabelle 2). Zur Vorhersage der Durchschnittsnote erwies sich das kriterienbezogene Selbstkonzept und zur Vorhersage des Lernerfolgs im Lernfeld die Lernzielorientierung als Prädiktor. Bei dem Modell zur Vorhersage des Lernerfolgs im Anwendungsfeld wurden das kriterienbezogene Selbstkonzept, sowie die kognitiven und ressourcenbasierte Lernstrategien als Prädiktoren identifiziert.

	Durchschnittsnote			Lernerfolg im Lernfeld			Lernerfolg im Anwendungsfeld		
	Präsenz	Fern	z	Präsenz	Fern	z	Präsenz	Fern	z
Motivation									
Lernzielorientierung	-.27*	-.35*	0.51	.53***	.48***	0.36	.40***	.59***	-1.18
Annäherungsleistungszielorientierung	-.27*	-.13	-0.78	.22	.16	0.31	.22	.03	0.80
Vermeidungsleistungszielorientierung	.07	-.05	-0.09	-.15	-.09	-0.26	-.13	.05	-0.77
Arbeitsvermeidung	.09	.24	-1.78	-.35**	-.22	-0.78	-.29*	-.22	-0.60
Selbstkonzept									
individuell	-.09	-.27	1.02	.25*	.14	0.47	0.19	.19	-0.18
sozial	-.39***	-.34*	-0.33	.35**	.19	0.72	.40***	.19	0.63
absolut	-.48***	-.35*	-0.84	.53***	.35*	1.20	.48***	.27	1.25
kriterial	-.56***	-.48***	-0.65	.34**	.35*	0.39	.42***	.27	1.13
Handlungsorientierung									
nach Handlungsplanung	.09	-.16	1.34	.23	.33*	-.58	.18	.18	0.00
nach Misserfolg	.14	.14	0.00	-.03	-.16	.7	.08	.1	-0.11
gesamt	.14	-.01	.81	.13	.1	.16	.17	.18	-0.06
Lernstrategien									
Kognitiv	-.20	-.13	-0.40	.41***	.33*	0.45	.45***	.46***	0.06
Organisieren	-.23	-.08	-0.79	.21	.21	-0.01	.07	.32*	-1.50
Elaborieren	-.04	-.13	0.51	.33**	.33*	0.01	.58***	.42**	1.33
Kritisches Prüfen	-.16	-.12	-0.26	.40***	.21	1.20	.53***	.31*	-4.47***
Wiederholen	-.07	.01	-0.44	.03	.08	-0.43	-.18	.07	-1.67*
Metakognitiv	-.06	-.14	0.40	.38**	.30*	0.32	.15	.26	-0.86
Ressourcenbasiert	.00	-.34*	1.90*	.21	.43**	-1.33	-.11	.28*	-2.06*
Anstrengung	-.15	-.12	-0.15	.24*	.35*	-0.33	-.03	.16	-0.63
Aufmerksamkeit	-.08	-.29*	1.14	.17	.30*	-0.71	-.03	.11	-0.63
Zeitmanagement	.06	-.17	1.26	-.06	.17	-1.35	-.26*	.04	-2.10*
Lernumgebung	-.20	.02	-1.20	.23*	.28*	-0.21	-.14	.16	-1.35
Lernen mit Studienkollegen	.34**	-.44**	4.37**	-.02	.27	-1.67*	-.12	.28*	-2.30*
Literatur	-.10	-.19	0.52	.22	.31*	-0.46	.23*	.30*	-0.10

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tab. 1: Korrelationen zwischen Lernereigenschaften und Lernerfolgsmaßen bei Präsenz- und Fernstudierenden ($N_{\text{Präsenz}}=71$, $N_{\text{Fern}}=52$) und Korrelationsvergleiche zwischen den Gruppen (siehe Kapitel 5.4)

	Durchschnittsnote			Lernerfolg im Lernfeld			Lernerfolg im Anwendungsfeld		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Kriteriales Selbstkonzept	-0,28	0,06	-0,54***	0,04	0,1	0,05	0,27	0,12	0,26*
Lernzielorientierung	-0,03	0,11	-0,03	0,6	0,17	0,41***	0,33	0,21	0,17
Annäherungsleistungszielorientierung	-0,09	0,07	-0,12	0,15	0,12	0,14	0,15	0,14	0,11
Kognitive Lernstrategien	-0,13	0,14	-0,13	0,12	0,23	0,08	0,96	0,28	.48**
Metakognitive Lernstrategien	0,12	0,15	0,12	0,34	0,24	0,22	- 0,38	0,29	-0,19
Ressourcenbasierte Lernstrategien	0,04	0,14	0,04	-0,05	0,22	- 0,03	- 0,76	0,26	-0,33**
Handlungsorientierung	0,02	0,01	0,19*	0,00	0,02	- 0,03	0,03	0,02	0,15

* $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tab. 2: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Lernfolgsmaße bei Präsenzstudierenden ($N=71$)

Bei den *Fernstudierenden* zeigte sich ebenfalls, dass alle drei Lernerfolgsmaße signifikant vorhergesagt werden können (Durchschnittsnote: $F(7,44)=4.04$, $p < .005$, $R^2=.39$; Lernerfolg im Lernfeld: $F(7,44)=3.53$, $p < .005$, $R^2=.36$; Lernerfolg im Anwendungsfeld: $F(7,44)=4.87$, $p < .001$, $R^2=.44$; Vgl. Tabelle 3). Wie bei den Präsenzstudierenden, zeigte sich auch bei den Fernstudierenden, dass das kriterienbezogene Selbstkonzept ein Prädiktor zur Vorhersage der Durchschnittsnote ist.

Zur Vorhersage des Lernerfolgs im Lernfeld und im Anwendungsfeld konnte die Lernzielorientierung als Prädiktor identifiziert werden.

5.4 Vergleiche der Zusammenhänge von Lernereigenschaften und Lernerfolg

Korrelationsvergleiche wurden zwischen beiden Gruppen gerechnet um zu untersuchen, ob sich die Zusammenhänge zwischen Lernereigenschaften und Lernerfolg zwischen

	Durchschnittsnote			Lernerfolg im Lernfeld			Lernerfolg im Anwendungsfeld		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Kriteriales Selbstkonzept	-0,32	0,10	-0,42**	0,14	0,12	0,15	0,12	0,15	0,10
Lernzielorientierung	-0,35	0,17	-0,26*	0,58	0,21	.36**	1,01	0,25	0,50***
Annäherungsleistungszielorientierung	-0,03	0,11	-0,05	0,09	0,13	0,10	-0,08	0,15	-0,07
Kognitive Lernstrategien	0,36	0,26	0,27	-0,05	0,32	-0,03	0,59	0,38	0,29
Metakognitive Lernstrategien	-0,02	0,23	-0,02	0,01	0,28	0,01	0,09	0,33	0,06
Ressourcenbasierte Lernstrategien	-0,44	0,22	-0,37*	0,44	0,27	0,32	-0,17	0,32	-0,10
Handlungsorientierung	0,01	0,02	0,05	0,00	0,02	-0,01	0,00	0,02	0,01

* $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tab. 3: Regressionsanalysen zur Vorhersage der Lernfolgsmaße bei Präsenzstudierenden (N=52)

den Gruppen unterscheiden (vgl. Tabelle 1). Dafür wurden zunächst die Korrelationskoeffizienten Fischer Z-transformiert und nachfolgend verglichen (Bortz 2004). Es zeigte sich, dass sich die Korrelationen zwischen Durchschnittsnote und ressourcenbasierten Lernstrategien bei Präsenz- und Fernstudierenden unterscheiden. Während es bei den Präsenzstudierenden keinen Zusammenhang zwischen beiden Maßen gibt, zeigt sich bei Fernstudierenden, dass der Gebrauch ressourcenbasierter Lernstrategien mit einer besseren Durchschnittsnote einhergeht. Zudem steht bei Präsenzstudierenden Lernen mit Studienkollegen in einem negativen Zusammenhang zur Durchschnittsnote (positive Korrelation), wobei bei Fernstudierenden dieser Zusammenhang positiv ist (negative Korrelation).

6 Diskussion

In dieser Studie wurden Präsenz- und Fernstudierende hinsichtlich Motivation, Selbstkonzept, Volition und Lernstrategien verglichen und der Zusammenhang dieser Faktoren mit dem Lernerfolg untersucht. Darüber hinaus wurde analysiert, ob die Zusammenhänge von Lernereigenschaften und Lernerfolg sich zwischen den Studierendengruppen unterscheiden.

6.1 Unterschiede zwischen Lernereigenschaften

Beim Vergleich der Lernereigenschaften zwischen den Studierendengruppen zeigten sich keine Unterschiede hinsichtlich motivationaler und volitionaler Variablen. Die vorliegenden Ergebnisse unterstützen die Befunde von Aragon, Johnson und Shaik (2002), die ebenfalls keine Unterschiede hinsichtlich motivationaler Faktoren fanden. Hingegen konnten die Ergebnisse von Rovai, Ponton und Wighting (2007) nicht bestätigt werden. Gründe für die verschiedenen Befunde könnten sein, dass die letztgenannte Studie intrinsische und extrinsische Motivation für die Aufnahme eines Studiums erfasst, wohingegen in dieser Studie Lern- und Leistungsmotivation im Rahmen eines Studiums untersucht wurde.

Die aktuellen Befunde sind ein Anzeichen dafür, dass Präsenz- und Fernstudierende sich in den Gründen, weshalb ein Studium aufgenommen wird, unterscheiden, aber es hin-

sichtlich der Lern- und Leistungsmotive während des Studiums keine Unterschiede gibt.

Darüber hinaus zeigte sich, dass Präsenzstudierende ihr individuelles Selbstkonzept, also ihre heutigen Fähigkeiten im Vergleich zu früher, höher einschätzen als Fernstudierende. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass bei Präsenzstudierenden die Wahrnehmung des individuellen akademischen Selbstkonzept gerade aufgrund des studienbedingten Fähigkeitszuwachses sich positiv verstärken könnte, während bei oftmals älteren Fernstudierenden auch andere Bezugspunkte eine Rolle spielen.

Entsprechend den Erwartungen unterscheiden sich die Studierenden hinsichtlich einiger Lernstrategien. Der häufigere Einsatz von Elaborationsstrategien bei Fernstudierenden könnte durch die höhere Lebens- und Arbeitserfahrung verursacht sein, die das Verknüpfen von neuem mit bereits vorhandenem Wissen erleichtert. Das vermehrte Lernen mit Studienkollegen bei Präsenzstudierenden lässt sich auch dadurch erklären, dass diese durch die Präsenzveranstaltungen stärker in Kontakt sind und keine lokalen Distanzen überbrücken müssen, wie dies beispielsweise im Fernstudium der Fall ist.

6.2 Zusammenhänge zwischen Lernereigenschaften und Lernerfolg

Der Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Lernerfolg, der bereits in zahlreichen Studien gefunden wurde (Hansford/Hattie 1982; Valentine/DuBois/Cooper 2004), konnten auch in dieser Studie größtenteils bestätigt werden. Somit zeigt sich, dass das soziale, absolute, und kriterienbezogene Selbstkonzept unabhängig von der Art des Studiums und über mehrere Messinstrumente hinweg in Zusammenhang mit Lernerfolg steht. Das individuelle Selbstkonzept scheint sich jedoch von den anderen Maßen zu unterscheiden. Eine differenziertere Betrachtung der verschiedenen Selbstkonzepte in weiteren Studien ist daher sinnvoll. Darüber hinaus zeigte sich, dass das akademische Selbstkonzept ein signifikanter Prädiktor zur Vorhersage von Lernerfolg (Durchschnittsnote) bei Präsenz- und Fernstudierenden ist. Zur

Vorhersage von subjektiv wahrgenommenem Lernerfolg, eignet sich das akademische Selbstkonzept jedoch auf Basis der vorliegenden Stichprobe nicht.

Hinsichtlich der motivationalen Variablen zeigte sich, dass hauptsächlich die Lernzielorientierung mit Lernerfolg assoziiert ist. Dies geht einher mit den Befunden von Utman (1997), die die wichtige Rolle von Lernzielen für den Lernerfolg belegte. Gleichzeitig kann in dieser Studie auch in Bezug auf die Leistungsziele gesagt werden, dass diese für Präsenzstudierende mit Studienerfolg (Durchschnittsnote) in Zusammenhang stehen. Zieht man die Durchschnittsnote als Maß für Studienerfolg heran, kann also auch in dieser Studie die Bedeutung von Leistungszielen und die Kombination mit Lernzielen belegt werden. (Harackiewicz et al. 2002; Barron/Harackiewicz 2001). Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch die Überlegenheit von Lernzielen gegenüber Leistungszielen bei den Fernstudierenden. Die Vermutung liegt nahe, dass lernzielorientierte Studierende es eher schaffen ihre Motivation aufrecht zu erhalten und somit gute Leistung zu erreichen. Zur Vorhersage von Leistung eignet sich auch die Lernzielorientierung nur eingeschränkt. Wie zuvor schon angerissen, sollte evtl. auch hier wieder differenziert werden, zwischen der Lern- und Leistungsmotivation während des Studiums und der Motivation ein Studium anzufangen.

Entsprechend bisheriger Befunde wurden Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und Lernerfolg gefunden (Boerner et al. 2005). Dabei zeigte sich, dass besonders kognitive Lernstrategien mit erhöhtem subjektiv wahrgenommenen Lernerfolg bei beiden Studierendengruppen, sowie ressourcenbasierte Lernstrategien mit höherem objektiven Lernerfolg bei Fernstudierenden assoziiert sind. Eine Förderung dieser Strategien könnte daher in beiden Studienarten sinnvoll sein, um den wahrgenommenen Lernerfolg und eventuell die darüber vermittelte Studienzufriedenheit zu erhöhen.

6.3 Unterschiede in den Zusammenhängen von Lernereigenschaften und Lernerfolg

Die Zusammenhangsvergleiche der Korrelationen zwischen Lernereigenschaften und Lernerfolg zeigten, dass Lernen mit Studienkolleginnen und -kollegen auf verschiedene Weisen mit Lernerfolg bei Präsenz- und Fernstudierenden assoziiert ist. Obwohl Fernstudierende weniger mit Kommilitoninnen und Kommilitonen lernen als Präsenzstudierende, geht das Lernen mit Studienkolleginnen und -kollegen bei Fernstudierenden mit einer besseren Durchschnittsnote einher. Bei Präsenzstudierenden hingegen zeigt sich, dass das gemeinsame Lernen mit eher schlechteren Durchschnittsnoten assoziiert ist. Auf Basis dieser Ergebnisse, sollten universitäre Einrichtungen kollaboratives Lernen im Rahmen des Fern- und Weiterbildungsstudiums unterstützen.

7 Allgemeine Schlussfolgerungen und Ausblick

Auf Basis der vorliegenden Studie lassen sich folgende Implikationen zur Weiterentwicklung von universitären Weiterbildungsangeboten ableiten: Einerseits sollten ressourcenbezogene Lernstrategien sowie das Lernen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen gefördert werden, da diese Strategien bei Fernstudierenden selten eingesetzt werden, aber mit höherem Lernerfolg assoziiert sind. Andererseits gilt es auch mit den Lernstrategien zu arbeiten, die Fernstudierende bereits häufig anwenden, wie kognitive Strategien und insbesondere Elaboration. Um mehr über die Motivation von Lernenden im Rahmen von Fern- und Weiterbildungsstudiengängen zu erfahren, sollte gezielt der Motivationsverlauf während des Semesters untersucht und basierend darauf interveniert werden.

Literatur

- Achtziger, A./Gollwitzer, P. (2010): Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. (4. Aufl.). Berlin: Springer Verlag, S. 309-335.
- Aragon, S./Johnson, S./Shaik, N. (2002): The Influence of Learning Style Preferences on Student Success in Online vs. Face-to-Face Environments. In: *The American Journal Of Distance Education*, 16(4), S. 227-243.
- Barron, K./Harackiewicz, J. (2001): Achievement goals and optimal motivation. Testing multiple goal models. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), S. 706-722.
- Boerner, S./Seeber, G./Keller, H./Beinborn, P. (2005): Lernstrategien und Lernerfolg im Studium. Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(1), S. 17-26.
- Bortz, J. (2005): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. (6. Aufl.). Heidelberg: Springer Verlag.
- Brunstein, J./Heckhausen, H. (2010): Leistungsmotivation. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. (4. Aufl.). Berlin: Springer Verlag, S. 145-192.
- Creß, U./Friedrich, H. F. (2000): Selbst gesteuertes Lernen Erwachsener. Eine Lernertypologie auf der Basis von Lernstrategien, Lernmotivation und Selbstkonzept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14(4), S. 194-205.
- Dickhäuser, O./Schöne, C./Spinath, B./Stiensmeier-Pelster, J. (2002): Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(4), S. 393-405.
- Hansford, B./Hattie, J. (1982): The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures. In: *Review of Educational Research*, 52(1), S. 123-142.
- Harackiewicz, J./Barron, K./Tauer, J./Elliot, A. (2002): Predicting success in college. A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. In: *Journal of Educational Psychology*, 94(3), S. 562-575.
- Hasselhorn, M./Gold, A. (2013): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klingsieck, K./Fries, S./Horz, C./Hofer, M. (2012): Procrastination in a distance university setting. In: *Distance Education* 33 (3), S. 295-310.
- Kuhl, J. (1990): Kurzanweisung zum Fragebogen HAKEMP 90. *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*, Universität Osnabrück.
- Kuhl, J. (1996): Wille und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung. In: Kuhl, J./Heckhausen, H. (Hrsg.): *Motivation, Volition und Handlung*. Göttingen, Seattle: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Theorie und Forschung, Serie IV, Motivation und Emotion, Bd. 4), S. 665-765.
- Kuhl, J./Kazén, M. (2003): Handlungs- und Lageorientierung: Wie lernt man seine Gefühle zu steuern? In: Stiensmeier-Pelster, J./Rheinberg, F. (Hrsg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen. Hogrefe, S. 201-219.
- Möller, J./Trautwein, U. (2015): Selbstkonzept. In: Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. (2. Aufl.). Berlin: Springer Verlag, S. 117-199.
- Präßler, S. (2015): Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In: Seitter, W./Schemmann, M./Vossebein, U. (Hrsg.): *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 61-187.
- Richardson, M./Abraham, C./Bond, R. (2012): Psychological correlates of university students' academic performance. A systematic review and meta-analysis. In: *Psychological Bulletin*, 138 (2), S. 353-387.
- Rovai, A./Ponton, M./Wighting, M. (2007): A Comparative Analysis of Student Motivation in Traditional Classroom and E-Learning Courses. In: *International Journal on E-Learning*, 6(3), 413-432.
- Schiefele, U./Streblov, L./Ermgassen, U./Moschner, B. (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3/4), S. 185-198.
- Schöne, C./Dickhäuser, O./Spinath, B./Stiensmeier-Pelster, J. (2003): Das Fähigkeitskonzept und seine Erfassung. In: Stiensmeier-Pelster, J./Rheinberg, F. (Hrsg.): *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe, S. 3-14.
- Sommerfeldt, H./Höllermann, P. (2014): Trendstudie Fernstudium 2014: Ergebnisse der Fernstudienumfrage 2014 zu aktuellen Trends und Entwicklungen in deutschsprachigen Fernstudienprogrammen. http://fdlmedia.istis.de/FU-Statistik/Fernunterrichtsstatistik_2014.pdf [Zugriff: 26.02.2016]
- Spinath, B. (2002): Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation: SELLMO; Manual. Göttingen: Hogrefe.

Spinath, B./Schöne, C. (2003): Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In: Stiensmeier-Pelster, J./Rheinberg, F. (Hrsg.): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen: Hogrefe, S. 29-40.

Streblow, L.; Schiefele, U. (2006): Lernstrategien im Studium. In: Mandl, H./Friedrich, H. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, S. 352-364.

Utman, C. (1997): Performance Effects of Motivational State. A Meta-Analysis. In: Personality and Social Psychology Review, 1(2), S. 170-182.

Valentine, J. C./DuBois, D. L./Cooper, H. (2004): The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement. A Meta-Analytic Review. In: Educational Psychologist, 39(2), S. 111-133.

Wild, K.P./Schiefele, U. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15(4), S. 185-200.

Wild, K.P./Schiefele, U./Winteler, A. (1992): LIST - Ein Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium. (Gelbe Reihe - Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie No. 20). Neubiberg.

Autorinnen

Rebecca Pientka, M.A.
rebecca.pientka@uni-ulm.de

Nadja Müller, M.Sc.
nadja.mueller@uni-ulm.de

Prof. Dr. Tina Seufert
tina.seufert@uni-ulm.de

Gender Mainstreaming in der Forschung zur berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung

ANGELIKA HENSCHEL

JASMINA CRCIC

ANDREAS EYLERT-SCHWARZ

Kurz zusammengefasst ...

Die Bedeutung von Gender Mainstreaming für den Bereich der berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung wurde bislang kaum erörtert. Inwiefern sowohl in der Weiterbildungsforschung als auch in der Konzeption von Weiterbildungsangeboten und in der Weiterbildungspraxis eine gleichstellungsorientierte Perspektive eingenommen wird, kann bislang kaum nachvollzogen werden. Dieser Beitrag möchte verdeutlichen, dass Gender Mainstreaming einerseits als Qualitätskriterium von Weiterbildungen gelten kann und andererseits die Umsetzung von Gender Mainstreaming aufgrund rechtlicher Rahmenbedingungen ein Leitprinzip von öffentlich finanzierten Forschungs- und Entwicklungsprojekten darstellen sollte.

1 Einleitung

Das Bundeskabinett hat im Zuge der Ratifizierung des Amsterdamer Vertrags seit 1999 Gender Mainstreaming und Geschlechtergerechtigkeit zum durchgängigen Leitprinzip und Ziel von Regierungshandeln gemacht. Seitdem müssen Gender Mainstreaming-Aspekte auch in Forschungsvorhaben – ganz unabhängig von der Wissenschaftsdisziplin, dem Forschungskontext oder dem Forschungsdesign – durchgehend Berücksichtigung finden. Dies gilt somit auch für „Forschung auf und in Wissenschaftliche(r) Weiterbildung“, so der (Arbeits-)Titel dieser Ausgabe der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“.¹

„Gender Mainstreaming in der Forschung bedeutet, Forschungsfragen und -aufgaben systematisch geschlechtsdifferenziert zu betrachten. Von Beginn des Planungsstadiums an sind die Fragestellungen, Erkenntnisinteressen und Daten geschlechtsbezogen zu prüfen. Ziel ist, in Abhängigkeit vom Untersuchungsgegenstand entsprechend den wissenschaftlichen

Standards geschlechterspezifische Erkenntnisse zu erhalten und so aufzubereiten, dass die auf sie aufbauenden politischen Maßnahmen geschlechtersensibel und zielgenau gestaltet werden können“ (BMFSFJ 2005, S.5).

Die Hervorhebung von geschlechtsspezifischen Erkenntnissen oder geschlechtsdifferenzierten Forschungsfragen muss dabei kritisch beurteilt werden, da sich in der Umsetzungspraxis gezeigt hat, dass es dadurch auch zu einer Reifizierung der Kategorie Geschlecht kommen kann. Es gilt also, stets abzuwägen und kritisch zu reflektieren, wann geschlechtsbezogene Forschungsfragen tatsächlich relevant sind, um so einer unnötigen Dramatisierung von Geschlecht (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004) entgegenzuwirken.

In der Forschungspraxis zu Weiterbildungsfragen wird die Querschnittsaufgabe des Gender Mainstreaming nach Wahrnehmung der Autorinnen und des Autors unterschiedlich ausgestaltet. Im Rahmen von Tagungen und Kongressen – auch im Kontext von Weiterbildungsforschung, lebenslangem Lernen und offener Hochschule – wurde deutlich, dass das Konzept häufig verkürzt verstanden (und in der Forschungspraxis entsprechend umgesetzt) wird. So wurde zum Beispiel von einem Vertreter einer technischen Hochschule in einem Statement der Einwand vorgebracht, an seiner Hochschule sei es ungleich schwerer, Gender Mainstreaming-Aspekte zu berücksichtigen, da in den betreffenden Ingenieur-Studiengängen teilweise keine Frauen immatrikuliert seien – hier sei daher eine gezielte Förderung weiblicher Studierender gar nicht möglich. Daran zeigt sich eine häufig auftretende Fehlinterpretation von Gender Mainstreaming, indem Gender Mainstreaming mit Frauenförderung gleichgesetzt wird. In einem anderen Kontext wurde der Begriff „Gender“ auf die geschlechtergerechte Schreibweise verkürzt und Kritik an den damit verbundenen Schreibstilen (zum

¹ Weitere rechtliche Rahmenbedingungen bilden z.B. auf europäischer Ebene der Artikel 8 des Lissabon Vertrags und auf Bundesebene u.a. der Art. 3 des Grundgesetzes, der §4 des Bundesgleichstellungsgesetzes oder auch der §2 der gemeinsamen Geschäftsordnung (GGO) der Bundesministerien, in denen eine Vielzahl an Forschungsförderungen vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet werden – hierbei sind die Grundsätze der GGO zu beachten.

Beispiel mit großem „Binnen-I“² geübt. Darüber hinaus wird mitunter im Zuge von Gender Mainstreaming-Diskussionen auch auf eine vermeintlich „natürliche“ Geschlechterdifferenz fokussiert, die dann zu einer Reifizierung der Kategorie Geschlecht zu führen vermag. Negiert wird hiermit zugleich, dass Differenzen innerhalb einer Genusgruppe größer sind als zwischen den Geschlechtern (Connell 2013).

Im folgenden Beitrag soll daher nach einer begrifflichen Annäherung an Gender Mainstreaming und einem Bezug zum Thema Weiterbildung anhand einzelner ausgewählter Beispiele aus dem im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschule“ geförderten Projekt „KomPädenZ Potenzial“² aufgezeigt werden, dass die Berücksichtigung von Gender Mainstreaming-Aspekten in allen Forschungsphasen möglich (und sinnvoll) ist. Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe in Forschungsprojekten zu Weiterbildungsfragen kann, so die Erfahrung der Autorinnen und des Autors³, als Qualitätssicherungsinstrument dienen und dadurch zum Gelingen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf diesem Gebiet einen substantiellen Beitrag leisten.

2 Gender Mainstreaming. Ein Erklärungsversuch

Für Gender Mainstreaming existiert bislang keine einheitliche Definition (Lombardo/Meier 2006). „Gender Mainstreaming ist ein begriffliches Ungeheuer und für kaum jemanden auf Anhieb verständlich“, stellt Metz-Göckel fest (Metz-Göckel 2002, S. 11). Im europäischen Raum gilt die Definition des Europarates aus dem Jahr 1998 häufig als Bezugspunkt: „Gender mainstreaming is the (re)organisation, improvement, development and evaluation of policy processes, so that a gender equality perspective is incorporated in all policies at all levels and at all stages, by the actors normally involved in policy-making“ (Council of Europe 1998, S. 15). Der englische Begriff „Gender“ steht dabei für die sozial und kulturell geprägten und daher auch historisch veränderbaren Dimensionen von „Geschlecht“. Gender Mainstreaming ist gemäß der Definition des Europarates also zunächst einmal eine politische Strategie mit dem Ziel, „in alle Entscheidungsprozesse die Perspektive des Geschlechterverhältnisses einzubeziehen und alle Entscheidungsprozesse für die Gleichstellung der Geschlechter nutzbar zu machen“ (Stiegler 2002, S. 20). Von Beginn an wurde Gender Mainstreaming in der Frauen- und Geschlechterforschung kontrovers diskutiert (vgl. Behning/Sauer 2005). Befürchtet wurde (und wird) beispielsweise, dass Gender Mainstreaming die klassische Frauenförderung verdrängen könnte.

Geschlechtergleichstellung soll mithilfe von Gender Mainstreaming nicht länger als „Nischenthema“ behandelt werden, für das hauptsächlich Frauen- und Gleichstellungsbe-

auftragte zuständig erklärt werden. Gender Mainstreaming bezieht sich somit auch gezielt auf Entscheidungsprozesse in Organisationen (Stiegler 2002). Während damit zunächst politisch handelnde Organisationen angesprochen waren, wie z.B. staatliche Verwaltungen oder Nichtregierungsorganisationen, wird Gender Mainstreaming zunehmend auch als Instrument der Qualitätssicherung, als Organisations- und Personalentwicklung auf jegliche Organisationen übertragen (Henschel 2012). Ein wesentlicher Unterschied besteht in diesem Zusammenhang darin, dass staatliche Verwaltungen durch den Amsterdamer Vertrag von 1997 zur Umsetzung von Gender Mainstreaming verpflichtet sind, während dieses z.B. für privatwirtschaftliche Organisationen nicht gilt. Innerhalb von Organisationen impliziert Gender Mainstreaming grundsätzlich immer einen weitreichenden Veränderungsprozess (Blickhäuser/Von Bargen 2010). Gender Mainstreaming kann sogar ausdrücklich als Grundsatz eines guten Personalmanagements gesehen werden (Woodward 2004). Rees betont diesbezüglich die zwei Seiten des Gender Mainstreaming in Organisationen. Demnach sollte der Fokus sowohl auf die interne (Organisation als Arbeitgeber) als auch auf die externe Seite („Geschäfte“ der Organisation) gerichtet sein (Rees 2002).

Einig waren sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler lange Zeit darüber, dass organisatorische Strukturen, Prozesse und Entscheidungen nicht geschlechtsneutral sind und daraus erhebliche Nachteile für Frauen erwachsen können (Wilz 2013). In diesem Zusammenhang wurde z.B. auf die horizontale und vertikale Segregation des Arbeitsmarktes verwiesen sowie Befunde zu geschlechtstypischen Aufgabenverteilungen oder geschlechtshomogenen Netzwerken und Subkulturen etc. geliefert (ebd.). Aktuell werden diese Erkenntnisse jedoch weiter ausdifferenziert bzw. relativiert, sodass nicht mehr grundsätzlich davon ausgegangen wird, „dass Geschlecht in Organisationen durchgängig die gleiche Relevanz hat. (...) Die Tatsache des Mann- oder Frauseins ‚an sich‘, kann überlagert werden durch andere soziale Kategorien, wie zum Beispiel Alter, Kinderlosigkeit, ethnische Zugehörigkeit, Habitus, Stellung im Lebensverlauf oder einfach Kompetenz. (...) Das bedeutet, dass in der sozialen Praxis von Organisationen Geschlechteregalität und -differenz nebeneinander stehen“ (ebd., S. 152). Wilz fasst zusammen, dass Geschlecht in Organisationen gleichzeitig relevant und irrelevant sein kann und die Beimessung von Bedeutung und Bewertung abhängig ist von Situationen und Kontexten (ebd.).

Auch dies gilt es bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming in Organisationen und damit auch im Rahmen von Weiterbildungen zu reflektieren, um einer zu starken Fokussierung auf Geschlecht entgegenzuwirken. Gender Mainstreaming bedeutet daher auch, dass Organisationen sich selbst und ihre Geschlechterordnung kritisch hinterfragen müssen

² dazu z.B. www.leuphana.de/kompaedenz-potenzial

³ Zum Beispiel aus den im Rahmen der BMBF-Initiativen „ANKOM“ und „ANKOM Übergänge“ geförderten Projekten „KomPädenZ“ und „KomPädenZ konkret“.

(Woodward 2004) und bietet somit die Chance, einen Beitrag zur Qualitätssicherung in Organisationen zu leisten.

„Genderkompetenz, die die Basis für kompetentes Gender Mainstreaming bildet, würde damit nicht länger den Status des „Exotischen“ einnehmen, sondern würde zum selbstverständlichen fachlichen Standard von Organisationen gehören, mittels derer Qualitätsverbesserungen erreicht werden könnten“ (Henschel 2012, S. 99).

3 Gender Mainstreaming und Weiterbildung

Anknüpfend an die allgemeinen Ausführungen zur Bedeutung von Gender Mainstreaming gilt es die Frage zu klären, welche Wirkung Gender Mainstreaming im Bereich berufsbegleitender akademischer Weiterbildung und der Forschung dazu entfalten kann. Die durchgängige Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten in der Konzeption und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten bietet eine Möglichkeit unter vielen, Gender Mainstreaming zu implementieren. Eine Gleichstellungsorientierung auf der Ebene von Weiterbildungsmaßnahmen bedeutet einerseits die Rahmenbedingungen und andererseits das didaktische Konzept entsprechend auszurichten (Smykalla o.J.). Diese beiden Aspekte nehmen auch im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „KomPädenZ Potenzial“ einen zentralen Stellenwert bei der Entwicklung und Erprobung neuer akademischer Weiterbildungsangebote ein (vgl. dazu auch den folgenden Abschnitt).

Zu den Rahmenbedingungen können u.a. das Weiterbildungsformat, der Ort, der Zeitpunkt, die Zeitdauer, Werbemaßnahmen, die Organisation von Kinderbetreuung sowie die Auswahl der Zielgruppe und der Fortbildenden gezählt werden (Smykalla o.J.). Eine Rolle spielt in diesem Zusammenhang auch der Einsatz von E-Learning-Elementen. Die Auswahl der Zielgruppe kann dabei auch bedeuten, dass ein Weiterbildungsangebot ausschließlich für eine bestimmte Zielgruppe angeboten wird. So entspricht es beispielsweise den Prinzipien des Gender Mainstreaming, wenn Aufstiegsweiterbildungen vor dem Hintergrund ungleicher Geschlechterverhältnisse auf Führungsebenen teilweise nur für Frauen angeboten werden. Andererseits ist es inzwischen ebenso gängige Praxis, spezielle Angebote für Männer zu konzipieren, um diese für Bereiche weiter zu qualifizieren, in denen es einen hohen Frauenanteil gibt (z.B. in Handlungsfeldern aus den Bereichen frühkindliche Bildung, Sozialpädagogik oder Pflege).

Es ist entscheidend, Gender Mainstreaming nicht als Strategie zu begreifen, welche Frauenförderung verdrängt oder überflüssig werden lässt. Vielmehr ergänzen sich Gender Mainstreaming und Frauenförderung zu einer Doppelstrategie, um das Ziel tatsächlicher Geschlechtergleichstellung zu erreichen. Insgesamt muss berücksichtigt werden, dass für Frauen und Männer in einem unterschiedlichen Ausmaß Chancen und Herausforderungen mit der Teilnahme

an einer berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung einhergehen (Henschel/Eylert-Schwarz 2015).

„Dass die Art der Angebote und die Gestaltung von Aus- und Weiterbildung ganz wesentlich zur Ungleichheit der Berufschancen von Männern und Frauen beitragen, ist seit langem bekannt und vielfach belegt. (...) Umso mehr verbinden sich gerade auch für die Bereiche der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit dem Konzept des Gender Mainstreaming große Erwartungen“ (Puhlmann 2004, S. 67).

Geschlecht fungiert nach wie vor als Strukturkategorie in unserer Gesellschaft. Die Arbeitsteilung der Geschlechter sowie die geschlechtsbezogene Segregation des Arbeitsmarktes bewirken, dass Frauen und Männern, z.B. im Hinblick auf zeitliche und finanzielle Ressourcen, nicht die gleichen Teilhabemöglichkeiten in Bezug auf berufsbegleitende akademische Weiterbildungen zur Verfügung stehen. Die Vereinbarkeit von berufsbegleitender Weiterbildung, Beruf und Familienverpflichtungen kann somit für Frauen eine besondere Belastung darstellen (Henschel/Eylert-Schwarz 2015). Die Ergebnisse einer Befragung unter Studierenden im berufsbegleitenden BA-Studiengang Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher der Leuphana Universität Lüneburg aus dem Jahr 2012 unterstreicht diese Einschätzung. „Während die Männer häufig angaben, ihre Partnerin halte ihnen den Rücken frei, war dies bei den Frauen in der Mehrzahl anders. Sie gaben an, dass von ihnen erwartet werde, dass die Familie nicht unter ihrem berufsbegleitenden Studium leide“ (Henschel/Eylert-Schwarz 2015, S. 141). Gender Mainstreaming in der Weiterbildung bedeutet demnach auch, diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kritisch zu reflektieren und in der Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten zu berücksichtigen. Für berufsbegleitende akademische Weiterbildungsangebote, die sich, wie im Projekt „KomPädenZ Potenzial“, an Beschäftigte in der Sozialwirtschaft richten, ist diese Perspektive besonders relevant, da der Frauenanteil in sozialen Dienstleistungsberufen weiterhin groß ist (z.B. WSI 2014).

Zur gleichstellungsorientierten didaktischen Konzeption von Weiterbildungsangeboten zählen Fragen im Hinblick auf die Weiterbildungsinhalte und -methoden sowie zur Arbeitsweise und zum Lernverständnis der Lehrenden (Smykalla o.J.). Die Weiterbildungsangebote sind so zu gestalten, dass niemand benachteiligt wird (ebd.). Diesen generellen Grundsatz gilt es stets bezogen auf die konkrete Weiterbildung und die entsprechende Zielgruppe auszuformulieren. So kann es von Weiterbildung zu Weiterbildung sehr unterschiedlich sein, was unter gleichstellungsorientierten Weiterbildungsinhalten zu verstehen ist und wie diese am besten vermittelt werden sollten. Eine pauschal anzuwendende Checkliste, die Schritt für Schritt abgearbeitet und auf jegliche Weiterbildungen übertragen werden kann, kann es vor diesem Hintergrund nicht geben. Im Hinblick darauf wird deutlich, dass daraus hohe Ansprüche an diejenigen gestellt werden, die

für die Konzeption der Angebote Verantwortung tragen. Sie müssen nicht nur über die notwendigen didaktischen und methodischen Kompetenzen, sondern selbst auch über ausreichend Wissen verfügen, um benachteiligende Strukturen und Exklusionsmechanismen erkennen und Lehrende für Geschlechtergleichstellung und Geschlechterstereotype sensibilisieren zu können.

Neben der Integration von Gender Mainstreaming als Querschnittsthema in bestehende Weiterbildungsinhalte, kann auch Gender Mainstreaming selbst zum Gegenstand akademischer Weiterbildung werden und Genderkompetenz bei den Weiterbildungsteilnehmenden gezielt auf- bzw. ausgebaut werden. Genderkompetenz setzt sich aus den drei Elementen „Wollen“, „Wissen“ und „Können“ zusammen. Es bedarf demnach einer individuellen Haltung und der Bereitschaft, sich für Geschlechtergleichstellung einzusetzen („Wollen“), eines Gender-Fachwissens über bestehende Geschlechterverhältnisse und Lebenslagen („Wissen“) sowie Fähigkeiten und Methoden, um Gender Mainstreaming im eigenen Arbeitskontext durchzusetzen und die Arbeit gleichstellungsorientiert zu gestalten („Können“) (Gender-KompetenzZentrum 2012). Zu den Inhalten derartiger Weiterbildungen zählen entsprechend u.a. die Vermittlung von Wissen über bestehende Geschlechterverhältnisse, Gender und Gender Mainstreaming, die Bedeutung von Gender und Gender Mainstreaming in der Fachdisziplin der jeweiligen Weiterbildungsteilnehmenden, die Vorstellung und Erprobung einzelner Instrumente sowie eine Reflexion zur Sensibilisierung für Geschlechterstereotype (Smykalla o.J.).

Weiterbildungen zählen also einerseits zu einem Handlungsfeld von Gender Mainstreaming und andererseits sind sie selbst zentraler Implementierungsbaustein dieser gleichstellungspolitischen Strategie (ebd.).

4 Gender Mainstreaming in der Forschungspraxis. Zugänge und Beispiele

Die Fragen, inwieweit Frauen und Männer von Weiterbildungen unterschiedlich erreicht werden können bzw. hiervon profitieren und inwieweit die Bildungsangebote einen Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit oder zur Reproduktion von traditioneller Geschlechterdifferenz und zur Verfestigung von Geschlechterhierarchien leisten, sind nicht nur für die Weiterbildungen selbst relevant, sondern natürlich auch für damit verbundene Forschungs- und Entwicklungsprojekte. Forschung, die Weiterbildungen zum Gegenstand hat, muss sich bei dazugehörigen Erhebungen eines eventuell vorhandenen „Gender Bias“ („geschlechtsbezogener Verzerreffekt“) bewusst sein (Kühl 2010). Fragen zu

den Auswirkungen der Forschung und der zu entwickelnden Bildungsmaßnahmen auf Geschlechterverhältnisse in allen Forschungsphasen sind daher mit zu berücksichtigen. Das ist nicht nur rechtlich (vgl. Abschnitt 1) und aus Qualitätsgesichtspunkten (vgl. Abschnitt 2) geboten, sondern auch ein Standard guter wissenschaftlicher Praxis, in der Verzerreffekte bewusst gemacht und soweit wie möglich ausgeschlossen werden sollten, um valide Ergebnisse zu erzielen.

Es ist daher unerlässlich, in allen Projektphasen auch Gender Mainstreaming-Aspekte mit zu berücksichtigen. Je nach Forschungsfrage(n) und -gegenstand können diese sehr unterschiedlich sein, eine abschließende Aufzählung hinsichtlich der einzelnen Forschungsphasen und jeweils darauf abgestimmter genderbezogener Fragestellungen ist daher nicht möglich⁴. Hilfreich ist jedoch, sich in jeder Forschungsphase zu vergegenwärtigen, inwieweit jeweils die Geschlechter durch Forschungsfragen und Forschungszugänge adressiert werden, ohne dass hierbei von vornherein geschlechtsbezogene Unterschiede unterstellt bzw. unkritisch reproduziert werden. Forschung sollte also kritisch hinterfragen, inwieweit sie ggf. dazu beiträgt, solche selbst zu konstruieren oder zu manifestieren (BMFSFJ 2005).

4.1 Gender Mainstreaming-Fragestellungen in der Konzeptions- und Antragsphase

In Bezug auf Weiterbildungsforschung gilt es in der Phase der Konzeption von Forschungsvorhaben und der ggf. anschließenden Antragstellung, z.B. für Drittmittelprojekte zur Entwicklung von (akademischen) Weiterbildungen⁵ z.B. folgende Fragen zu beantworten:

- An welchen Stellen sind Frauen und Männer unmittelbar von dem beantragten Forschungsvorhaben, den Forschungsfragen und -zielen betroffen? Sind hier bereits bei der Antragstellung auf Basis der vorhandenen Daten geschlechtsbezogene Unterschiede erkennbar?
- Wo finden sich z.B. geschlechtsbezogene Unterschiede in Bezug auf die adressierten Berufsgruppen der in den Blick genommenen Weiterbildungen? Wie stellt sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt dar? Gibt es in Bezug auf die fokussierten Weiterbildungen einen bereits erkennbaren Gender Bias?
- Welche Personengruppen werden indirekt vom beantragten Forschungsvorhaben adressiert? Indirekt von (berufsbegleitenden akademischen) Weiterbildungen betroffen können zum Beispiel Familienangehörige, ggf. Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen sein, die im Dienstplan mit der

⁴ Eine - nicht abschließende - Übersicht möglicher in Forschungsprojekten relevanter Leitfragen mit Genderbezug findet sich z.B. in BMFSFJ 2005 und in Bühner/Schraudner 2006

⁵ Die Autorinnen und der Autor beziehen sich hier insb. auf Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu Themen wie „Offene Hochschule“, „Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen“ oder „Anrechnung von Kompetenzen auf Bildungsformate“, wie sie in den vergangenen Jahren durch Bund und Länder in spezifischen Programmen gefördert wurden. In diesem Themenfeld verfügen die Verfasserinnen über Erfahrungen aus mehreren Forschungs- und Entwicklungsprojekten (vgl. Abschnitt 1).

Qualifizierung verbundene Fehlzeiten berücksichtigen müssen, oder Vorgesetzte der Weiterbildungsteilnehmenden, Hochschulangehörige usw. Deren Bedürfnisse, beispielsweise nach Familienzeit am Wochenende oder nach freier Dienstplangestaltung, können durch Weiterbildungsmaßnahmen mit tangiert werden.

- Usw.

Beispiele aus dem Projektkontext:

Im Projekt „KomPädenZ Potenzial“ bedeutete dies zum Beispiel, sich bereits bei Antragstellung der unterschiedlichen Zielgruppen des Projektes bewusst zu werden. Das Vorhaben fokussiert zwei berufsbegleitende sozialwissenschaftliche Studiengänge der Leuphana Universität Lüneburg (Bachelor „Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher“ sowie den Master „Sozialmanagement“) und möchte für in sozialpädagogischen Berufen tätige Frauen und Männer die Zugänge zum Studium erleichtern und Barrieren während des Studiums abbauen. Unter anderem werden dazu Zertifikatskurse als niedrigschwellige akademische Weiterbildungsangebote entwickelt. Zielgruppen sind also unter anderem Personen, die in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit tätig sind und sich weiterqualifizieren möchten bzw. dies derzeit durch ein berufsbegleitendes Studium tun.

In sozialen Berufen ist der Anteil weiblicher Beschäftigter ungebrochen hoch. So beträgt derzeit der Frauenanteil ca. 84% und der Männeranteil 16% (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2014). Betrachtet man dieses Geschlechterverhältnis in den sozialen Berufen insgesamt in Bezug auf die unterschiedlichen Hierarchiestufen, wird deutlich, dass sich der höhere Frauenanteil auf der Führungsebene nicht widerspiegelt. In Deutschland beträgt der Anteil an weiblichen Führungskräften insgesamt derzeit (Stand 2012) ca. 29%. Im Gesundheits- und Sozialwesen liegt er mit 54% zwar deutlich höher (Statistisches Bundesamt 2014), bildet aber nicht das Geschlechterverhältnis im sozialen Sektor insgesamt ab. Zudem gibt es je nach Funktionsebene deutliche Unterschiede (je höher die Hierarchieebene, desto höher der Männeranteil). Ähnlich stellt sich das Geschlechterverhältnis in den beiden „Zielstudiengängen“ dar. Im berufsbegleitenden Bachelor Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher beträgt der Anteil der Studentinnen ca. 82% und im Master Sozialmanagement sind zu ca. 75% weibliche Studierende eingeschrieben (Stand SoSe 2015). Dieses Geschlechterverhältnis gilt es daher im Forschungs- und Entwicklungsprozess zu beachten und bei jeder Maßnahme zu prüfen, inwieweit diese dazu beitragen kann, die geschlechtsbezogenen Unterschiede zu minimieren und dadurch Chancengerechtigkeit zu befördern.

4.2 Gender Mainstreaming-Fragestellungen in der Erhebungsphase

Hier gilt es zum Beispiel im Rahmen von Zielgruppenanalysen und Bedarfserhebungen die Erhebungsinstrumente so zu gestalten, dass die Zielgruppen damit erreicht und nicht einzelne Gruppen ausgeschlossen werden. Dazu sind z.B. eine geschlechtergerechte Sprache und eine entsprechende Auswahl der Erhebungsinstrumente/Verfahren unerlässlich. Zudem müssen beim Design der Erhebungsinstrumente und der Erhebungsdurchführung Geschlechterstereotype vermieden werden und die Kategorie (biologisches) „Geschlecht“ nicht als erklärendes, sondern nur als differenzierendes Merkmal herangezogen werden (BMFSFJ 2005).

Beispiele aus dem Projektkontext:

Im Rahmen des Projektes „KomPädenZ Potenzial“ wird auf eine geschlechtergerechte Sprache in Wort und Schrift geachtet. Das betrifft neben den Veröffentlichungen auch die Erhebungsinstrumente, die Präsentation von Ergebnissen, die Moderation von Sitzungen usw. Dabei bemühen sich alle Forschenden, geschlechtsbezogene Stereotype zu vermeiden.

Alle erhobenen Daten werden geschlechtsbezogen analysiert, um herauszufinden, worauf sich ggf. erkennbare (signifikante) Unterschiede bzw. auch Gemeinsamkeiten zwischen männlichen und weiblichen Befragungsteilnehmenden zurückführen lassen. Dabei ist das Geschlecht allein nie eine Erklärung im Sinn von „Männer sind eben so und Frauen anders“, sondern es werden jeweils Begründungen für die Ergebnisse gesucht, die z.B. ihren Ursprung in gesellschaftlichen oder organisatorischen Bedingungen haben (können). So gaben z.B. im Rahmen verschiedener Erhebungen im berufsbegleitenden Studiengang „Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher“ Frauen häufiger als Männer an, dass sie Probleme mit der zeitlichen Organisation von Präsenz- und Selbstlernzeiten haben. Dieses Ergebnis erklärt sich nicht daraus, dass Männer über bessere Zeitmanagementfähigkeiten verfügen, sondern gibt einen Hinweis darauf, dass Studentinnen aufgrund arbeitsteiliger Prozesse zwischen den Geschlechtern (Produktionstätigkeiten vs. Reproduktionstätigkeiten) einer höheren Belastung durch familiäre Verpflichtungen ausgesetzt sind als ihre männlichen Kommilitonen (Henschel/Eylert-Schwarz 2015).

4.3 Gender Mainstreaming-Fragestellungen bei der Konzeption

Bei der Entwicklung von Weiterbildungen gilt es, die mit dem Begriff Gender verbundenen kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Prozesse sowie daraus resultierende geschlechtsbezogene Einflüsse zu beachten und kritisch zu hinterfragen (vgl. Abschnitt 3 dieses Artikels). Das bedeutet, dass bei der inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Gestaltung von Weiterbildungsangeboten Fragen von

Gender und Geschlechtergerechtigkeit mit bedacht werden sollten.

Diese könnten z.B. sein:

- Dienen die Weiterbildungsthemen dazu, Geschlechterdifferenzen eher abzubauen (z.B. durch gezielte Fortbildungen für das im Berufsfeld unterrepräsentierte Geschlecht) oder dazu, diese zu festigen (z.B. indem die geschlechtsbezogene Arbeitsmarktsegregation manifestiert wird)?
- Ist die Weiterbildung didaktisch so konzipiert, dass sie verschiedene Lerntypen erreicht und so heterogenen Lernstilen gerecht wird?
- Sind weibliche und männliche Dozierende an der Weiterbildung beteiligt? Haben diese dieselben Rollen, oder gibt es z.B. männliche „Fachdozenten“ und weibliche Seminarbegleiterinnen?
- Ist die Organisationsform so gewählt, dass die Weiterbildung zum Beispiel mit Familienaufgaben in Einklang zu bringen ist (z.B. keine Weiterbildungen während der Schulferien, evtl. Kinderbetreuungsangebote usw.)?
- Usw.

Beispiele aus dem Projektkontext:

In den durch das Projekt „KomPädenZ Potenzial“ im Rahmen der ersten Förderphase des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschule“ entwickelten Zertifikatsangeboten werden neben Erkenntnissen aus mehreren Bedarfserhebungen, die unter anderem geschlechtsreflexiv ausgewertet wurden, auch die oben genannten Fragestellungen beachtet. So ist geplant, einen Zertifikatskurs zu Fragen von Leitungskompetenzen in der Sozialwirtschaft speziell für weibliche Fachkräfte anzubieten, da diese bisher auf der mittleren und höheren Führungsebene der Sozialwirtschaft unterrepräsentiert sind. Dabei sollen Dozentinnen als mögliche „role models“ dienen und ein begleitendes, kompetenzorientiertes Coaching die Teilnehmerinnen bei ihrer Weiterqualifizierung unterstützen. Die Seminarzeiten aller drei geplanten akademischen Zertifikatsangebote werden sich an den Bedarfen orientieren, die durch eine Befragung von Weiterbildungsinteressierten ermittelt wurden. Zudem werden durch den Einsatz von Blended Learning-Angeboten die Präsenzzeiten verkürzt, um eine bessere Vereinbarkeit mit beruflichen und familiären Verpflichtungen zu ermöglichen.

Alle didaktischen Angebote, sowohl während der Präsenzzeiten als auch die flankierenden Onlineangebote, sollen weitestgehend den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der heterogenen Zielgruppen gerecht werden. Dies soll durch einen Methodenmix erreicht werden, der den verschiedenen Lerntypen geeignete Lernerfahrungen ermöglichen soll.

4.4 Gender Mainstreaming-Fragestellungen in der Durchführungsphase

Während der Durchführung von Weiterbildungen können einerseits ebenfalls die praktischen Anregungen für eine geschlechtergerechte Fortbildung beachtet werden (vgl. Abschnitt 3 dieses Aufsatzes, ausführlicher z.B. Smykalla o.J. und Derichs-Kunstmann/Auszra/Münthing 1999). Andererseits können in den Bildungsmaßnahmen Genderkompetenzen selbst zum Gegenstand der Weiterbildungen gemacht werden (Smykalla o.J., S. 4).

Beispiele aus dem Projektkontext:

Im Projekt „KomPädenZ Potenzial“ werden die Weiterbildungsangebote so gestaltet, dass durch einen hohen Grad an Mitwirkung, Reflexion und Feedback der Teilnehmenden deren Bedürfnisse mit in die Gestaltung der Weiterbildungen einfließen. So können evtl. vorhandene Barrieren im Prozess besser erkannt und beseitigt werden. Neben der Didaktik, die zielgruppengerecht angepasst werden soll, betrifft dies zum Beispiel auch organisatorische Bedingungen und die Form der Vor- und Nachbereitung der Kurse. Die Teilnehmenden werden ermutigt, auch außerhalb der Präsenzphasen ihre Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten und auch selbst Anregungen für die Ausgestaltung der Weiterbildung beizusteuern.

Darüber hinaus wird ein Kurs explizit den Erwerb bzw. Ausbau von Genderkompetenzen zum Inhalt haben, also neben der Querschnittsaufgabe des Gender Mainstreamings dieses direkt zum Weiterbildungsinhalt machen.

Alle an den Weiterbildungen beteiligten Dozierenden werden über geschlechtergerechte Sprache in Wort und Schrift informiert und dafür sensibilisiert.

4.5 Gender Mainstreaming-Fragestellungen in der Abschlussphase

Auch in der Abschlussphase, das heißt im Rahmen von Evaluationen und Ergebnisdissertation, ist auf geschlechtergerechte Sprache und - sofern möglich - eine heterogenen Lerntypen entsprechende Form zu achten.

Beispiele aus dem Projektkontext:

Evaluationen der Weiterbildungen können qualitativ und quantitativ erfolgen, indem z.B. neben einem Feedbackbogen auch eine qualitative Form der Rückmeldung angeboten wird.

Veröffentlichungen von Ergebnissen können durch Grafiken, Schaubilder und Fotos aus verschiedenen Weiterbildungssituationen so anschaulich gestaltet werden, dass sie auch diejenigen ansprechen, die ausschließlich durch Texte evtl. weniger gut erreicht werden.

5 Fazit

Gender Mainstreaming kann dann als Qualitätskriterium für Projekte im Bereich der Weiterbildungsforschung fungieren, wenn dabei nicht allein ein quantitatives, sondern auch ein qualitatives Mainstreaming im Vordergrund steht. In diesem Sinne erschöpft sich Gender Mainstreaming nicht in einem „sex counting“, indem beispielsweise die Anzahl männlicher und weiblicher Weiterbildungsteilnehmender analysiert wird. Vielmehr ist es entscheidend, die zu gestaltenden Weiterbildungsangebote als eingebettet in den gesellschaftlichen Kontext, wie z.B. die geschlechtsbezogene Arbeitsteilung und die geschlechtsbezogene Segregation des Arbeitsmarktes, zu betrachten und die Maßnahmen vor diesem Hintergrund zu konzipieren. Gender Mainstreaming muss sich daran anknüpfend z.B. auch auf die Weiterbildungsinhalte oder die Rahmenbedingungen von Weiterbildungen erstrecken. Dabei bleibt es eine stetige Herausforderung, eine Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht, zwischen gezielter Förderung bestimmter Zielgruppen (z.B. Frauen in Führungspositionen) und der Dekonstruktion von Kategorien und Stereotypen zu finden. Sich dieser Herausforderung bewusst zu sein und eine geschlechtsreflexive Haltung einzunehmen, wäre für die Weiterbildungsforschung ein erster wichtiger Schritt. Zu beobachten ist, dass die Weiterbildungsforschung die Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung bislang kaum aufgegriffen hat und an dieser Stelle ein Forschungsdesiderat besteht. Eine stärkere Verknüpfung dieser Forschungsstränge könnte aus unserer Sicht wertvolle neue Erkenntnisse sowohl für die Weiterbildungsforschung als auch für die Weiterbildungspraxis bereithalten. Zentral ist diese Forderung insbesondere vor dem Hintergrund, dass Gender Mainstreaming ein fest verankertes Leitprinzip staatlichen Verwaltungshandelns darstellt und somit in Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die durch öffentliche Gelder finanziert werden, nicht zur Diskussion stehen sollte.

Literatur

Acker, J. (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies. A Theory of Gendered Organizations. In: *Gender & Society*, 4(2), S. 139-158.

Behning, U./Sauer, B. (2005): Was bewirkt Gender Mainstreaming? Evaluierung durch Policy-Analysen. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.

Blickhäuser, A./Von Bargen, H. (2010): Gender-Mainstreaming-Praxis. Arbeitshilfen zur Anwendung der Analysekategorie „Gender“ in Gender-Mainstreaming-Prozessen. Band 7 der Schriften des Gunda-Werner-Instituts. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

BMFSFJ (2005): Arbeitshilfe zu § 2 GGO: „Gender Mainstreaming in Forschungsvorhaben“. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/gm-arbeitshilfe-forschungsvorhaben,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Zugriff: 21.03.2016]

Bundesagentur für Arbeit (2014): Frauenanteil in verschiedenen Berufsgruppen in Deutschland am 30. Juni 2014. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/167555/umfrage/frauenanteil-in-verschiedenen-berufsgruppen-in-deutschland/> [Zugriff: 13.01.16]

Bührer, S./Schraudner, M. (2006): Gender-Aspekte in der Forschung: Wie können Gender-Aspekte in Forschungsvorhaben erkannt und bewertet werden? Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.

Connell, R. (2013): *Gender*. Wiesbaden: Springer VS.

Council of Europe (1998): *Gender mainstreaming. Conceptual framework, methodology and presentation of good practices*. Strasbourg: Council of Europe.

Derichs-Kunstmann, K./Auszra, S./Münthing, B. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik – Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Kleine Verlag.

Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K. (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa Verlag.

GenderKompetenzZentrum (2012): *Gender Kompetenz*. <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/genderkompetenz.html> [Zugriff: 16.03.2016]

- Gildemeister, R./ Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zwei-Geschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Gudrun-Axeli Knapp (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie (Forum Frauenforschung; Bd. 8). Freiburg: Kore Verlag, S. 201-255.
- Henschel, A. (2012): Gender Mainstreaming als Aufgabe der Organisationsentwicklung im Kontext von Sozialmanagement. In: Bassarak, H./Schneider, A. (Hrsg.): Forschung und Entwicklung im Management sozialer Organisationen. Augsburg: ZIEL-Verlag, S. 82-100.
- Henschel, A./Eylert-Schwarz, A. (2015): Herausforderung Heterogenität - Gender und Diversity als relevante Kategorien zur Gestaltung gelingender Übergänge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Freitag, W./Buhr, R./Danzeglocke, E./Schröder, S./Völk, D. (Hrsg.): Übergänge gestalten - Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann, S. 133-151.
- Kühl, J. (2010): Geschlechtsbezogener Verzerrungseffekt (Gender Bias). Erarbeitet für das GenderKompetenzZentrum. www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gender_bias.pdf [Zugriff: 03.03.2016]
- Lombardo, E./Meier, P. (2006): Gender mainstreaming in the EU: Incorporating a Feminist Reading? In: *European Journal of Women's Studies*, 13(2), S. 151-166.
- Metz-Göckel, S. (2002): Etikettenschwindel oder neuer Schritt im Geschlechter- und Generationenverhältnis? Zur Karriere des Gender Mainstreaming in Politik und Wissenschaft. In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 20(1/2), S. 11-25.
- Puhlmann, A. (2004): Genderkompetenz in der Aus- und Weiterbildung - Strategien, Nutzen, Umsetzung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_genderkompetenz.pdf [Zugriff: 16.03.2016]
- Rees, T. (2002): The Politics of Mainstreaming Gender Equality. In: Breitenbach, E./Brown, A./Mackay, F./Webb, J. (Hrsg.): *The Changing Politics of Gender Equality in Britain*. Basingstoke: Palgrave, S. 45-69.
- Smykalla, S. (o.J.): Gender Mainstreaming in der Fortbildung. GenderKompetenzZentrum Berlin. <http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/fortbildung.pdf> [Zugriff: 16.03.2016]
- Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik (2014): Auf dem Weg zur Gleichstellung. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Arbeitsmarkt/Weg-ZurGleichstellung_82014.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 03.03.2016]
- Stiegler, B. (2002): Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. In: Bothfeld, S./Gronbach, S./Riedmüller, B. (Hrsg.): *Gender Mainstreaming - eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 19-40.
- Wilz, S. M. (2013): Geschlechterdifferenzierung von und in Organisationen. In: Müller, U./Riegraf, B./Wilz, S.M. (Hrsg.): *Geschlecht und Organisation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 150-160.
- WSI (2014): Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung: Frauen und Männer arbeiten in unterschiedlichen Berufen. <http://www.boeckler.de/53494.htm> [Zugriff: 16.03.2016]
- Woodward, A. (2004): Gender Mainstreaming als Instrument zur Innovation von Institutionen. In: Meuser, M./Neusüß, C. (Hrsg.): *Gender Mainstreaming. Konzepte-Handlungsfelder-Instrumente*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 86-102.

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Angelika Henschel
henschel@uni.leuphana.de

Dr. Jasmina Crcic
crcic@leuphana.de

Andreas Eylert-Schwarz, Dipl. Soz.-Arb./Soz.-Päd.
eylert@leuphana.de

Didaktische Referenzpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung

Studentische Arbeiten zwischen Forschungs- und Praxisorientierung

MARKUS LERMEN

JOACHIM RÜBEL

MANDY SCHIEFNER-ROHS

Kurz zusammengefasst ...

Der folgende Artikel geht der Frage der Ausgestaltung einer Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung nach. Unter Bezugnahme auf die Besonderheiten wissenschaftlicher Weiterbildung an der Hochschule wird das Oszillieren zwischen Forschungsorientierung und Praxisnotwendigkeiten als Kennzeichen hochschuldidaktischen Handelns in der wissenschaftlichen Weiterbildung festgestellt. Gefragt wird in einer empirischen Untersuchung zu didaktischen Referenzpunkten der wissenschaftlichen Weiterbildung welche Anforderungen an Abschlussarbeiten als Leistungsnachweise und Teil eines wissenschaftlichen Studiums gestellt werden. In der Diskussion der Ergebnisse bietet der Artikel Anlass zur Reflexion der didaktischen Gestaltung von Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

1 Besonderheit wissenschaftlicher Weiterbildung

Die wissenschaftliche oder akademische Weiterbildung (bzw. universitäre Weiterbildung in der Schweiz und Österreich) führt zwar an Hochschulen nach wie vor ein Nischendasein „neben den etablierten Standbeinen Forschung, Studium und grundständige Lehre“ (Wonneberger et al. 2015, S. 70). Im Zuge der Diskussion um die Lifelong-Learning-University (Tomaschek/Gornik 2011) kommt es allerdings in den letzten Jahren zu einer Bedeutungsverschiebung im Angebot und in der strategischen Ausrichtung von Hochschulen. Speziell die Diskussionen um rückgehende Studierendenzahlen und neue Zielgruppen verlangt von Hochschulen ein Umdenken und eröffnet Fragen zur zukünftigen Hochschulentwicklung (Hanft et al. 2015), in der auch die wissenschaftliche Weiterbildung als genuines Aufgabenfeld der Hochschule mitgedacht werden muss. Formate der wissenschaftlichen

Weiterbildung sind dabei durch ein spezifisches Selbstverständnis gekennzeichnet: „Im Mittelpunkt steht die persönliche Entwicklung von Menschen mit dem Ziel, dass sie ihre beruflichen Aufgaben kompetent, stimmig und erfolgreich erfüllen können“ (DGWF Landesgruppe Baden-Württemberg 2013, S. 2).

Eine Besonderheit der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung ist damit die spezielle *Zielgruppe* der berufsbegleitend Studierenden, welche sich durch eine hohe Heterogenität auszeichnet, v.a. im Vergleich zu Studierenden des grundständigen Studiums. Speziell in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen der wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich hier sehr unterschiedliche Voraussetzungen erkennen. Gleichzeitig werden akademisch vorgebildete Personen mit einschlägiger Berufserfahrung im Themenfeld adressiert. So ist für den Zugang zu einem weiterbildenden Master eine einschlägige bzw. studiengangaffine Berufserfahrung von mindestens einem Jahr notwendig. Blickt man z.B. auf eine Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung, hier das „Distanceand Independent Studies Center“ (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern, so sieht man, dass bis auf wenige Ausnahmen die Studierenden des DISC berufstätig¹ sind, die Mehrzahl davon in Vollzeit oder als Selbstständige. Mit einem Durchschnittsalter von über 40 Jahren sind viele Studierende auch familiär eingespannt. Die besondere Herausforderung liegt demnach i.d.R. nicht nur in der Vereinbarkeit von Studium und Beruf, sondern in der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie. Berufsbegleitende Studierende haben dementsprechende Anforderungen hinsichtlich räumlicher und zeitlicher Flexibilität und benötigen andere Arbeits- und Betreuungsformen als grundständige Studierende (sog. Angeleitetes Selbststudiums bzw. Independent Learning, vgl. Arnold/Lermen 2013).

¹ In einer Untersuchung der Studierenden in drei Studiengängen des DISC der TU Kaiserslautern (n=468) wurde festgestellt, dass nur ein sehr geringer Teil der Studierenden nicht berufstätig sind, im Schnitt über 80 Prozent dagegen in Vollzeit (vgl. Harney/ Fuhrmann 2012).

Vor dem Hintergrund dieser (berufs-)biographischen Erfahrungen verfügen die Studierenden in diesen Programmen i.d.R. über eine hohe Praxiserfahrung und erwarten dementsprechend eine Anknüpfung des Weiterbildungsstudiums an die vorhandene Berufs- und Lebenserfahrung:

„The characteristics of ‘traditional’ students differ from those of ‘non-traditional’ students because they belong to different age groups. This means that they have probably followed different routes to arrive in higher education and have different objectives to attain. Usually non-traditional students work (or have already worked) and so they have some work experience. This means that they can more easily make the link between theory and practice. One can even say that they prefer practical classes or classes in which they can immediately see the practical application of what they are learning” (Kovista/Jokinen 2007, S. 13).

In der *inhaltlichen Ausgestaltung* zeichnen sich die entsprechenden Angebote dadurch aus, dass wissenschaftliche Weiterbildung Teil zweier Systeme ist: Einerseits ist wissenschaftliche Weiterbildung verortet an der Hochschule mit dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit bzw. Bildung durch Wissenschaft, zum anderen ist sie eine Form von Weiterbildung und daher auch an Anforderungen und Praxisbedingungen der Arbeitswelt orientiert. Übergreifendes inhaltliches Ziel ist es, dass sich Studierende sowohl mit unterschiedlichen Standpunkten auseinandersetzen als auch die eigene Praxiserfahrung vor dem Hintergrund theoretischer Inhalte reflektieren. Wissenschaftliche Weiterbildung kennzeichnet damit eine eigene Kontextualisierung des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis (Janusköpfigkeit der Wissenschaftlichen Weiterbildung, vgl. Schiefner 2010).

Somit bedarf es in der didaktischen Ausgestaltung einer angemessenen Verschränkung zwischen Theorie und Praxis auf allen Ebenen des didaktischen Handelns (Mikro-, Meso- und Makroebene), d.h. einer Verschränkung von Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens und Handelns auf der einen Seite und der Integration von berufspraktischen Erfahrungen auf der anderen Seite. Um dies zu realisieren ist ein vertieftes Nachdenken über die didaktische Gestaltung und deren Referenzüberlegungen notwendig (Schiefner 2010). Zwei Gestaltungsperspektiven müssen darüber hinaus zusätzlich berücksichtigt werden: „Einerseits geht es darum, eine Kompatibilität des Angebots mit familiären, sozialen und beruflichen Verpflichtungen aus zeitorganisatorischer Perspektive zu ermöglichen. Zum anderen geht es darum, dass Lehrinhalte und -methoden bestehende berufliche Erfahrungen und Kontexte wie auch perspektivisch angestrebte Berufsfelder und -tätigkeiten einbeziehen“ (Wolff-Bendik/Kerres 2013, S. 241). Und zum dritten geht es darum, die Anforderungen

der Bildungsinstitution – einer Bildung durch Wissenschaft – gerecht zu werden. Für die wissenschaftliche Weiterbildung stehen damit verschiedene Fragen im Vordergrund (AfH 2007): Welche Ziele werden angestrebt? Wie „praktisch“ soll oder darf wissenschaftliche Weiterbildung sein? Wo schließt diese Bildung an, was meint das „Weiter“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Damit sind Fragen verbunden nach dem Verhältnis der verschiedenen Studienstufen zueinander, nach der Verknüpfung von formaler Weiterbildung und informellem Lernen (zum Beispiel im Beruf) oder grundsätzlich nach der dahinter stehenden Logik der Graduierung. Und zuletzt stellt sich die Frage, wie sich das „Universitäre“ realisieren und erfahrbar machen lässt und die die Besonderheit der universitären Lehre – die betonte Forschungsorientierung – in der Weiterbildung berücksichtigt wird.

Eine Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung unterscheidet sich damit von der Didaktik des Erststudiums, aber auch von der Allgemeinen Erwachsenenbildung, indem sie eben diese drei Bestimmungsstücke der wissenschaftlichen Weiterbildung ernst nimmt (AfH 2007). Am Beispiel der Gestaltung von Leistungsnachweisen als einem Teil didaktischen Handelns sollen die Fragen im Folgenden bearbeitet werden.

2 Mögliche Referenzpunkte didaktischer Überlegungen: Forschungsorientierung und Service-Learning

Wie dargelegt, besteht die Herausforderung in der wissenschaftlichen Weiterbildung darin, sowohl Bildung durch Wissenschaft als auch Praxisorientierung zu ermöglichen und damit angemessen in die didaktische Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung auf unterschiedlichen Ebenen didaktischen Handelns aufzunehmen. Notwendig ist es somit zu fragen, wie „das Universitäre“ bzw. „das Praktische“ in der wissenschaftlichen Weiterbildung seinen Platz findet. Denn beide Perspektiven haben unterschiedliche Referenzpunkte, die sich auch in der didaktischen Ausgestaltung niederschlagen können:

Wissenschaft	Ziel	Praxis
Erkenntnisgewinn	-----	Praxisveränderung
	Motivation	
Wissensbedarf	-----	Handlungsbedarf
	Modus	
(Praxis)reflexion	-----	Problemlösung
	Orientierung an	
Wahrheit	-----	Angemessenheit des Handelns
	Entstehung von Wissen	
Ergebnis systematischer Erkenntnisproduktion	-----	Erfahrung

Tab. 1: Referenzpunkte von Wissenschaft und Praxis in der wiss. Weiterbildung (Schiefner 2010)

Für die Ausgestaltung einer Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung wären nun zwei unterschiedliche Referenzpunkte denkbar: Eine überwiegende Orientierung an Wis-

senschaft oder eine Orientierung an der Praxis und ihren Anforderungen.

Für beide Referenzpunkte gäbe es gute Argumente, die zu unterschiedlichen Formen der Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung führen würden:

a) verstärkte Orientierung an Wissenschaft: Eine Variante, Bildung durch Wissenschaft didaktisch zu ermöglichen und damit die linke Seite der oben dargestellten Tabelle zu fokussieren, stellt das Forschende Lernen dar. Es „zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen - von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt - (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11). Damit ist ein deutlicher Bezug zum *independent learning* gegeben. In beiden Fällen steht die Förderung der Eigenaktivität bzw. Selbstständigkeit der Lernenden im Vordergrund - wobei das forschende Lernen noch einen weiteren Aspekt beinhaltet: „Forschendes Lernen könnte sich zwar auch unabhängig vom Lehrenden und Lehrveranstaltungen (*independent*) vollziehen, aber nach dem alten Ideal der Universität geht es darüber hinaus um die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden und nach den neuen Zielsetzungen um soziales Lernen zur Entwicklung sozialer Kompetenzen“ (Huber 2009, S. 11). Dabei kann die Ausgestaltung forschungsnahen Lehrens und Lernens ganz unterschiedlich stattfinden: Studierende können eine eigene Forschungsarbeit planen und durchführen (z.B. in Form einer Abschlussarbeit), sie können in größeren Projekten mitwirken oder auch Forschung eher rezeptiv nachvollziehen (Reinmann 2009). Für die didaktische Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung böte sich eine Ausrichtung am Konzept des forschungsnahen Lehrens und Lernens insofern an, da diese Orientierung den universitären Ansprüchen gerecht wird: Wissenschaft als Suche nach Erkenntnis und Wahrheit ist in der Universität auch mit dem „kontingenten Prozess“ der Bildung verknüpft (Liesner/Sanders 2005, S. 9). Zur wissenschaftlichen Bildung gehört vor allem der Aufbau eben dieser für die Universität als zentral erachteten forschenden Haltung oder eines Habitus', der als Bildungsmoment des Individuums im Moment der Aufklärung und Vernunft verstanden wird. Dieser hat dann Auswirkungen auf das Lehren und Lernen in der Hochschule, indem nicht primär der Erwerb von Faktenwissen oder Inhalten im Vordergrund steht, sondern vor allem „das Erkennen und Durchdenken von Problemen, die anschließende Suche nach Lösungen, und damit verknüpft die Suche nach jenem Wissen, das für die Lösung von Bedeutung ist“ (Walter 2006, S. 78). Der Aufbau eines kritischen Habitus erfordere die Ausbildung an echten Forschungsprojekten und Problemstellungen. Erst dieser Forschungsbezug „versetzt [...] die Bildung und Ausbildung in die Lage, vorhandenes - behauptetes! - Wissen kri-

tisch zu beurteilen und dadurch neues, besser begründetes Wissen und Können zu ersetzen“ (Markl 2009, S. 161).

Es ist aber ebenso denkbar, die Praxisperspektive in der wissenschaftlichen Weiterbildung stärker zu betonen.

b) verstärkte Orientierung an der Praxis: Ein didaktischer Umgang in der wissenschaftlichen Weiterbildung könnte u.a. darin bestehen, sich stärker in die Praxis zu integrieren und dementsprechend didaktische Elemente des *Service Learning* als Grundlage der wissenschaftlichen Weiterbildung zu fokussieren. Mit dem Schlagwort des „*Service Learning*“ sind in den letzten Jahren (hoch-) schuldidaktische Konzepte bezeichnet worden, in denen sich Studierende in Lehrveranstaltungen für außeruniversitäre (i.d.R. gemeinnützige bzw. gesellschaftliche) Projekte engagieren. Es bezeichnet ein „Lernen durch Handeln und reflektierte Erfahrung [...], bei dem ehrenamtliche Tätigkeiten mit einer Lehrveranstaltung an einer Bildungseinrichtung verbunden werden“ (Jaeger/In der Smitten 2010, S. 80). Dabei bestehen didaktische Szenarien aus zwei Komponenten (Hofer 2007, S. 37): (1) „In der ‚Service‘-Komponente üben Studierende *praktische Aktivitäten* aus, die zum Thema des betreffenden Fachs und der betreffenden Lehrveranstaltung passen und gleichzeitig konkrete Probleme der Gemeinde helfen lösen. (2) In der ‚Learning‘-Komponente werden die Aktivitäten anhand der einschlägigen Literatur *„wissenschaftlich vorbereitet, reflektiert und theoretisch untermauert“* (Hofer 2007, S. 37). *Service Learning* findet sich oftmals in schulischen Projekten (Seifert 2011; Seifert/Zentner/Nagy 2012). An der Hochschule sind Service Learning Ansätze vor allem in den Wirtschaftswissenschaften verbreitet (z.B. Gerholz/Liszt/Klingsieck 2015), allerdings gibt es auch Erfahrungen in erziehungswissenschaftlichen beziehungsweise pädagogischen Studiengängen. Erste empirische Studien zu diesem Konzept zeigen, dass Studierende in Service Learning Arrangements eine höhere Selbstwirksamkeit und einen höheren Lernzuwachs erleben, sie über persönliche Einsichten und Engagementeinstellungen stärker nachdenken (vgl. u.a. Yorio/Ye 2012; Prentice/Robinson 2010; Reinders 2010). Für die (hochschul-)didaktische Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung böte sich aus Perspektive der stärkeren Praxisorientierung eine Ausgestaltung nach Prinzipien des *Service Learning* insofern an, da Weiterbildungsstudierende meist aus praktischen Bereichen heraus und mit eigenen Fragestellungen eine wissenschaftliche Weiterbildung in Angriff nehmen. Dies beinhaltet Möglichkeiten zur Partizipation und Verantwortungsübernahme, welche wichtige Bestandteile eines umfassenden Bildungsanspruchs darstellen (vbw 2015).

3 Anforderungen an Forschungsarbeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Zu fragen ist nun, welche der oben genannten Orientierungen in der didaktischen Ausgestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung sichtbar wird. Fokussiert wird im Folgenden auf die Untersuchung der Leistungsnachweise in der wissen-

schaftlichen Weiterbildung, denn, so die Annahme, in diesen sind grundlegende Überlegungen darüber anzustellen, welche Kompetenzen auf Seiten der Studierenden erworben werden sollen (AfH 2006). Leistungsnachweise an Hochschulen sind dementsprechend mit der didaktischen Aufgabe verknüpft, den Erwerb der geforderten Kompetenzen zu belegen. Die Einbindung der Studierenden in Forschungstätigkeit oder die Verknüpfung mit einem Service Learning wären zwei Möglichkeiten, entsprechende Lernszenarien und damit zusammenhängend Leistungsnachweisen zu gestalten.

3.1 Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Übersetzt man die oben genannten Herausforderungen in die Gestaltung von Studiengängen, so ist sowohl der Aspekt des wissenschaftlichen Arbeitens im universitären Kontext als auch ein deutlicher Praxisbezug von Bedeutung. In der folgenden Analyse soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit Elemente von Forschungsorientierung bzw. Service Learning in den Anforderungen an und der Ausgestaltung von Masterarbeiten erkennbar werden.

Die vorliegende Analyse beschäftigt sich daher mit wissenschaftlichen Abschlussarbeiten aus einem Studiengang in der wissenschaftlichen Weiterbildung (hier der Master-Fernstudiengang „Schulmanagement“²). Zunächst werden anhand einer Handreichung³ für Studierende zur Gestaltung der Masterarbeit die Anforderungen an Studierende in den Blick genommen, die seitens der Hochschule an das Anfertigen einer Masterarbeit gestellt werden. Basierend darauf erfolgt in einem nächsten Schritt eine Einordnung der Masterarbeiten anhand der Arbeitstitel. Weiterhin erfolgt in einem letzten Schritt eine inhaltsanalytische Untersuchung der Gutachten dahingehend, inwieweit in diesen Forschungs- und Praxisorientierung thematisiert wird sichtbar wird⁴.

3.2 Auswertung

Bei den Ausführungen zur Themenfindung in der Handreichung finden sich praxisbezogene Elemente, in denen auf einen „konkreten fachlichen Bezug zu Schulmanagement“ (DISC 2015, S. 4) oder die Möglichkeit der Verknüpfung des Themas mit der beruflichen Tätigkeit der Studierenden hingewiesen wird. Ebenso wird auf die Notwendigkeit wissenschaftlichen Arbeitens hingewiesen. Als Anforderungen, die die Masterarbeit erfüllen muss, werden allerdings lediglich Aspekte aufgeführt, die dem wissenschaftlichen Arbeiten zuzuordnen sind: So wird unter anderem auf die wissenschaft-

liche Fundierung, die Generierung einer Fragenstellung, den aktuellen Forschungsstand, die empirische Untersuchung und die Reflektion näher eingegangen (vgl. ebd., S. 6f.). Praxisbezogene Elemente im engeren Sinne sind in diesem Abschnitt nicht zu finden. In einem weiteren Punkt wird auf die Anforderungen einer Masterarbeit laut EQR und DQR hingewiesen. Darin erfolgt einerseits der Verweis auf eigenverantwortliches Arbeiten im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Problemstellungen. Andererseits ist es Ziel von Masterarbeiten, „neue strategische Ansätze, Erkenntnisse und Verfahren“ (ebd., S. 7) zu generieren. Hier sind sowohl der wissenschaftliche als auch der praxisorientierte Aspekt vertreten, bevor im Anschluss drei mögliche Formen der Masterarbeit genannt werden: (1) Reine Theoriearbeit, (2) Empirische Untersuchung sowie (3) der Theorie-Praxis-Transfer. Während die beiden ersten Formen als rein wissenschaftliche Arbeiten kategorisiert werden können, wird in der dritten Variante die Verknüpfung zwischen wissenschaftlichem Arbeiten und einer praxisorientierten Gestaltung vorgenommen. Genauer wird das wissenschaftliche Bearbeiten eines Problems der beruflichen Praxis exemplarisch ausgeführt, das beispielsweise zu Konzepten oder Handlungsempfehlungen für die Praxis führen kann. In der Handreichung als Beschreibung von Anforderungen an Studierende werden zusammenfassend überwiegend Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens fokussiert. Lediglich hinsichtlich der Themenwahl und der Möglichkeit einer Theorie-Praxis-Verknüpfung wird auf praxisbezogene Elemente und somit den Bereich des *Service Learning* eingegangen.

In einem nächsten Auswertungsschritt erfolgt eine *Analyse der Masterarbeitstitel*, die in die drei Kategorien Service-Orientierung, Forschungsorientierung sowie Theorie-Praxis-Verknüpfungen sortiert wurden. Von insgesamt 172 analysierten Arbeiten sind 83 als Theorie-Praxis-Arbeiten einzuordnen, 47 fokussieren dem Titel nach eine Service-Orientierung und 42 Arbeiten können einer Forschungsorientierung zugeordnet werden⁵.

Damit ergibt sich eine ungefähre Gleichverteilung der Arbeiten hinsichtlich der beiden Pole Service- und Forschungsorientierung. Die Anzahl rein forschungsorientierter und serviceorientierter Arbeiten zusammen halten sich wiederum in etwa das Gleichgewicht mit der Anzahl der Arbeiten mit Theorie-Praxis-Verknüpfung. Fasst man jedoch die Arbeiten aus den Kategorien Service-Orientierung und Theorie-Praxis-

² URL: <http://www.zfuw.uni-kl.de/fernstudiengaenge/human-resources/schulmanagement/>

³ Informationen zur Masterprüfung, Studiengang Schulmanagement.

⁴ Die Untersuchung basiert auf einem deduktiv entwickelten Codesystem mit Codes aus den Bereichen Forschungsorientierung und Service Learning, es liegen der Analyse also nicht die Arbeiten der Studierenden selbst zugrunde, sondern die Codierung erfolgt anhand (sowohl positiv als auch negativ konnotierter) Anmerkungen der Gutachter unter dem Gesichtspunkt der Forschungs- bzw. Praxisorientierung. Anzumerken ist, dass die Kriterien des Service Learnings nicht im klassischen Sinne verwendet wurden, also nicht speziell auf den gesellschaftlichen Nutzen fokussiert waren, sondern praxisorientierte Aspekte im Blick hatten.

⁵ Exemplarisch können folgende Titel genannt werden: Binnendifferenzierung in der Grundschule - Entwicklung eines Konzepts zur Einführung und Implementierung der Binnendifferenzierung am Beispiel einer Grundschule im Land Brandenburg (Theorie-Praxis-Transfer); Konzeptentwicklung zur Evaluation des schuleigenen Qualitätsrahmens der Deutschen Abteilung der SHAPE International School für den Qualitätsbereich Unterricht (Service-Orientierung); Entstehung, Theorie und Gestaltung von New Blended Learning als didaktisches Konzept zur Kompetenzentwicklung in Bildungseinrichtungen als lernende Organisation (Forschungs-Orientierung).

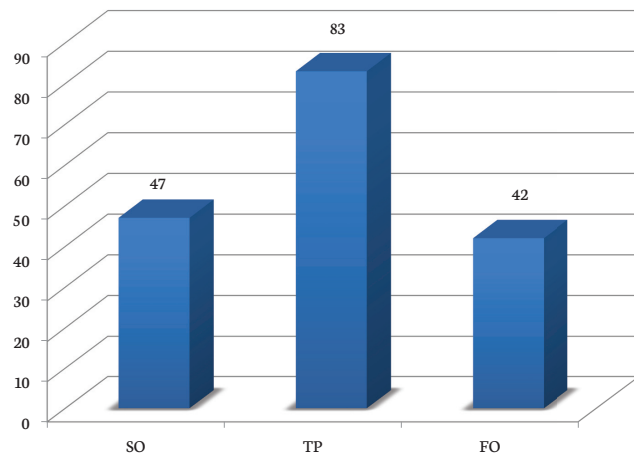


Abb. 1: Einordnung der Arbeiten nach Arbeitstitel

xis-Transfer als Arbeiten mit Praxisbezug zusammen, so ergibt sich ein Übergewicht gegenüber forschungsorientierten Arbeiten.

In den *Vorgaben der Bewertungsgutachten der wissenschaftlichen Abschlussarbeiten* werden vor allem wissenschaftsorientierte Kriterien zur Begutachtung an die Hand gegeben. Lediglich die Kriterien Entwicklung eigener Konzepte, Lösungsansätze, Standpunkte bzw. Ableitung anwendungsorientierte Konsequenzen sind deutlich der Praxis und somit eher einer Serviceorientierung zuzuordnen. Vor diesem Hintergrund wurden die Gutachten der Masterarbeiten anhand eines Codesystems (s.o.) codiert. Durch den Studiengang Schulmanagement sind unter praxisorientierter Perspektive Themen wie schulische Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung zu erwarten. Insgesamt wurden Gutachten von 87 Arbeiten untersucht. Am Häufigsten

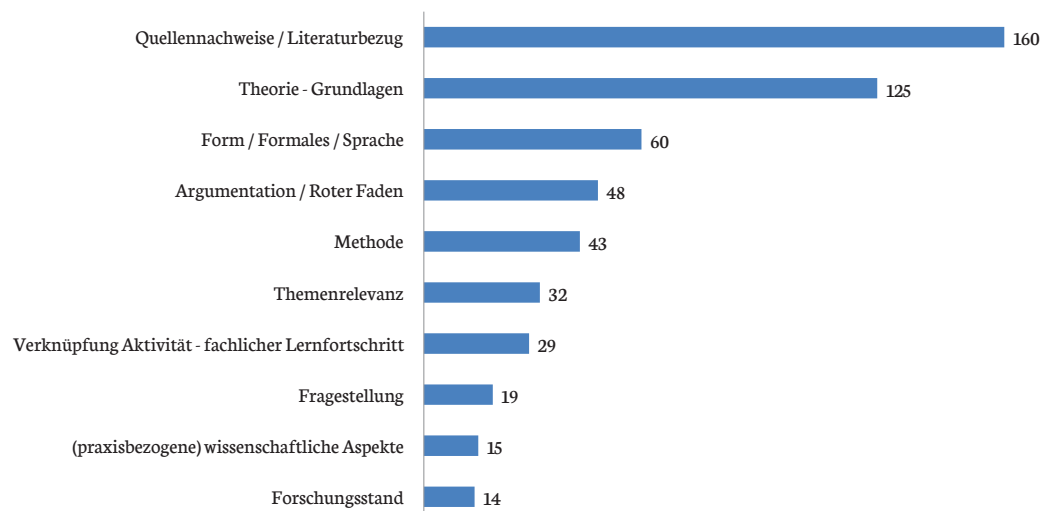


Abb. 2: Kategorien mit den häufigsten positiven Anmerkungen

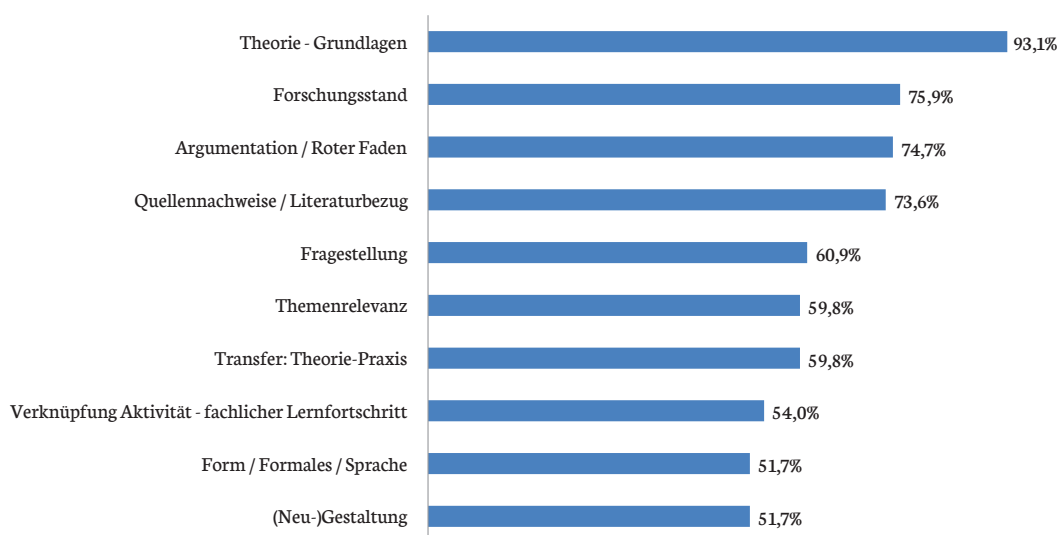


Abb. 3: Kategorien nach Anteil betroffener Gutachten (positive Nennungen)

wurden in den Gutachten die theoretischen Grundlagen der Arbeiten positiv angemerkt, gefolgt von Literaturbezug bzw. Quellennachweisen sowie die stringente Argumentation. Die Kategorien mit der viert- und fünfhäufigsten Nennung sind der Forschungsstand und die Verdeutlichung der Relevanz des Themas. Auf Rang sechs liegt die (Neu-)Gestaltung von praxisbezogenen Konzepten, gefolgt von formalen bzw. sprachlichen Aspekten. Verknüpfung von Praxiselementen mit fachlichem Lernfortschritt und die Fragestellung liegen gleich auf. Der Theorie-Praxis-Transfer wurde insgesamt 58 Mal positiv hervorgehoben.

Betrachtet man die Zahl der Gutachten, in denen positive Aspekte herausgestellt wurden im Verhältnis zur Gesamtzahl der analysierten Gutachten, so ergibt sich Folgendes: In nahezu allen untersuchten Gutachten (93,1%) wurde die Ausgestaltung der theoretischen Grundlagen positiv erwähnt. In etwa drei Viertel der Gutachten wurden der aktuelle Forschungsstand (75,9%), die Argumentationsweise (74,7%) sowie der hergestellte Literaturbezug (73,6%) positiv heraus gestellt. In knapp zwei Drittel der untersuchten Gutachten wurden die Fragestellung (60,9%), die Themenrelevanz (59,8%) sowie der Theorie-Praxis-Transfer (59,8%) mit positiven Anmerkungen hervorgehoben. Das praxisbezogene Handeln (54,0%), formale bzw. sprachliche Aspekte (51,7%) sowie neugestaltete praxisbezogene Konzepte (51,7%) wurden in etwas mehr als der Hälfte der zugrundeliegenden Gutachten von den Gutachtern positiv angemerkt.

Bei beiden Betrachtungsweisen fällt auf, dass sieben der zehn häufigsten Merkmale dem wissenschaftlichen Arbeiten, die übrigen drei der Praxisorientierung zuzuordnen sind.

Bei Analyse der Gutachterbemerkungen mit negativer Konnotation ergibt sich hinsichtlich absoluter Zahlen folgende

Reihenfolge: Am Häufigsten wurden der fehlende Literaturbezug bzw. die Arbeit mit Quellen und die Einbindung theoretischer Grundlagen negativ angemerkt. Deutlich seltener wurden formale bzw. sprachliche Aspekte, die Argumentation bzw. der rote Faden und die Beschreibung der Methode von den Gutachtenden kritisiert. Weitere Schwächen zeigen sich laut Anmerkungen der Gutachtenden in der Darlegung der Themenrelevanz, in der Verknüpfung der praxisbezogenen Aktivitäten mit einem fachlichen Lernfortschritt sowie hinsichtlich der Fragestellung. Außerdem wurden die Darlegung praxisbezogener wissenschaftlicher Aspekte und die Ausführungen zum gegenwärtigen Forschungsstand kritisiert.

Auch hier lässt sich eine Übertragung auf die Zahl der untersuchten Gutachten vornehmen: In 70,1% der untersuchten Gutachten wurde der Literaturbezug kritisch angemerkt. Auch die Darlegung theoretischer Grundlagen (59,8%) war gemäß Gutachten in etwa zwei Drittel der Arbeiten verbesserungswürdig. Weitere Kategorien mit negativen Anmerkungen in den Gutachten waren die Argumentation bzw. der rote Faden (42,5%), formale und sprachliche Aspekte (36,8%), Ausführungen zum methodischen Vorgehen (35,6%) sowie die Themenrelevanz (29,9%). In knapp einem Fünftel der Gutachten wurde die Fragestellung (19,5%) sowie die Verknüpfung praxisbezogener Aktivität mit dem fachbezogenen Lernfortschritt (17,2%) bemängelt. Weiterhin wurden praxisbezogene, wissenschaftliche Aspekte (13,8%) sowie das Eingehen auf den Forschungsstand (12,6%) von den Gutachtenden als nicht optimal angesehen.

Analog zu den positiven Anmerkungen in den Gutachten fällt auf, dass sich die Kritik überwiegend auf fehlende Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens bezieht. Lediglich die zwei Bereiche Verknüpfung von praxisbezogenen Aktivi-

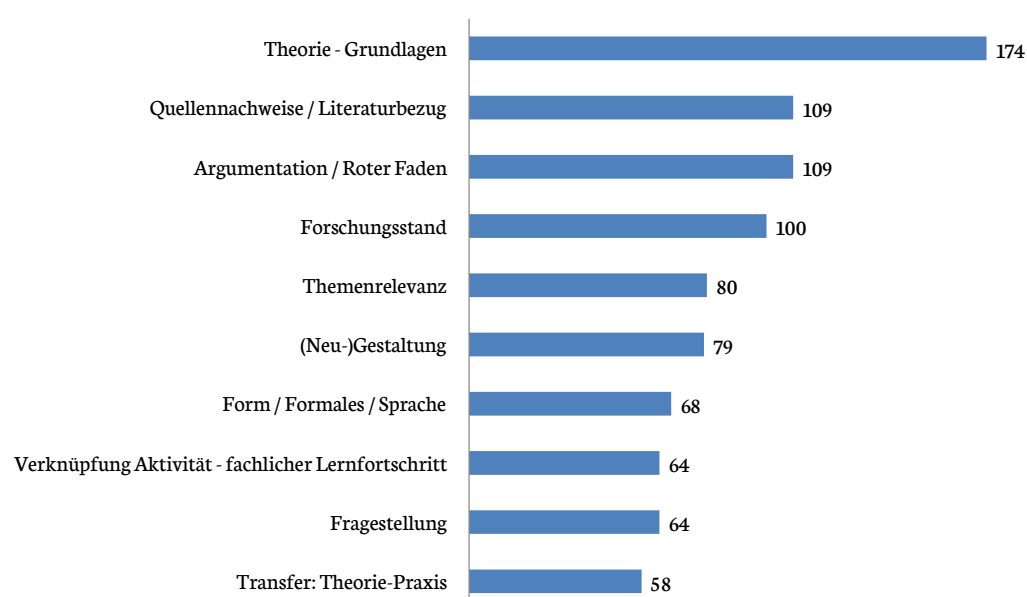


Abb. 4: Kategorien mit den häufigsten negativen Anmerkungen

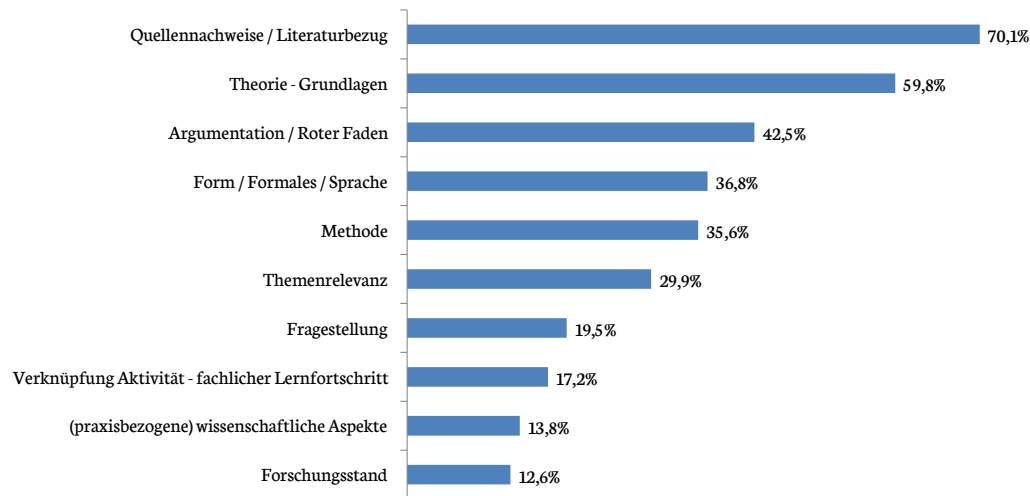


Abb. 5: Kategorien nach Anteil betroffener Gutachten (negative Nennungen)

täten mit wissenschaftlichem Lernfortschritt und praxisbezogene wissenschaftliche Aspekte stammen aus dem Bereich der Praxisorientierung.

4 Zusammenfassung und Fazit

Betrachtet man die einzelnen Forschungsergebnisse, fällt bei den maßgebenden Dokumenten wie der Handreichung sowie den Bewertungskriterien im Begutachtungsbogen zur Masterarbeit auf, dass Elemente von Forschungsorientierung deutlich in der Überzahl sind und deutlich stärker in den Anforderungen an Leistungsnachweise im Fokus stehen. Bei konkreter Betrachtung der Abschlussarbeiten lässt sich anhand der Arbeitstitel allerdings ein starkes Übergewicht (3/4 zu 1/4) an Arbeiten mit Praxisbezug feststellen. D.h. überspitzt formuliert widmen sich die Studierenden in der Ausgestaltung der Arbeiten häufig einem Thema aus der bzw. für die Praxis. Die Bemerkungen der Gutachtenden zu den bewerteten Masterarbeiten beziehen sich überwiegend auf Aspekte des wissenschaftlichen Arbeitens - unabhängig davon ob die Anmerkungen positiv oder negativ ausfallen. Insbesondere beziehen sich diese in praxisorientierten Arbeiten auf Elemente wissenschaftlichen Arbeitens. Sowohl bei den maßgebenden Dokumenten für das Erstellen und Bewerten von Masterarbeiten als auch in deren Gutachten steht die Forschungsorientierung im Fokus. Von den Studierenden werden Masterarbeiten häufig mit ihrer beruflichen Perspektive verbunden, was zu Dilemmas in der Bewertung führen könnte. So werden von Dozierenden häufig wissenschaftliche Aspekte in den Gutachten zu den Arbeiten bemängelt. Es stellt sich damit die Frage, ob Praxisaspekte - gerade bei der Begutachtung von Arbeiten - dementsprechend auch in der Bewertung stärker berücksichtigt werden müssten.

Im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens wird der Transfer in den Berufsalltag und die Steigerung der Selbstlernkompetenzen zu wesentlichen Qualitätskriterien wissenschaftlicher Weiterbildung, denn: „Zentrales Element einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung sind somit neben der

Fähigkeit zum reflexiven Denken und Handeln die Fähigkeit der Mitarbeitenden zur Selbstorganisation sowie deren Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bzw. eine permanente Weiterbildungsbereitschaft“ (Arnold/Lermen 2012, S. 96). Mit der Umsetzung hochschul-didaktischer Konzepte des forschenden Lernens sowie des *Service-Learning* kann es gelingen, diese verschiedenen Bereiche in der wissenschaftlichen Weiterbildung systematisch zu entwickeln und v.a. eine hohe Lernbereitschaft zu fördern. Gleichzeitig bieten beide Konzepte die Möglichkeit zur Individualisierung, indem an die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der heterogenen Zielgruppe in der wissenschaftlichen Weiterbildung angeknüpft werden kann (vbw 2015). Dementsprechend muss allerdings geklärt werden, welchen Beitrag dann sowohl einzelne Veranstaltungen als auch Leistungsnachweise als didaktisches Element der „Überprüfung des Wissens und Verstehens sowie der Kontrolle darüber, welche Kompetenzen erworben resp. erweitert wurden“ (AfH 2006, S. 7) haben.

Aus der Wahl eher praxisorientierter (Abschluss-)Arbeiten wird deutlich, dass Praxis- und Forschungsorientierung durch Studierende der wissenschaftlichen Weiterbildung unterschiedlich nachgefragt werden. Denn es gilt zu beachten, dass eine größere Offenheit bzw. geringere Vorstrukturierung der Lernsituationen, die für forschendes Lernen charakteristisch sind, nicht bei allen Studierenden auf Begeisterung fällt. Diese Offenheit ist jedoch essentiell, und schon Ludwig Huber macht auf das Dilemma zwischen Anforderung und Haltung aufmerksam: „Ohne Wissbegier oder wenigstens die Bereitschaft, sich erst einmal auf eine Frage einzulassen, funktioniert Forschendes Lernen nicht, und es ist schwer, Studierende zu ihrem Glück zwingen zu wollen“ (Huber 2009, S. 27). Als Unterstützung der Lernenden und zur Überwindung ggf. vorhandener Unsicherheiten können hier beispielsweise digitale Medien gewinnbringend eingesetzt werden: Wissenschaftlerblogs, öffentliches Peer Review, Portale für studentische Wissensprodukte, E-Portfolio, Wiki-Systeme (Reinmann 2009) können Anreize für eine

Beteiligung zu schaffen. Eine weitere Möglichkeit zur Steigerung der Motivation der Beteiligten liefert ein weiteres zentrales Merkmal forschenden Lernens: die „Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen“ (Huber 2009, S. 11). Entsprechend sind Planungen vorhanden (und auch erste Umsetzungen), zumindest die besten Masterarbeiten im DISC zu veröffentlichen (sofern die Studierenden dem zustimmen und es keine Geheimhaltungsgründe gibt).

Die im Artikel geschilderten Arbeiten und Überlegungen sind als ein erster Schritt zu verstehen, die Anforderungen an wissenschaftliche Weiterbildung zwischen der Perspektive der Studierenden (Wunsch nach hohem Praxisbezug) und der Perspektive der Hochschule (Anforderung eines starken Wissenschaftsbezugs) aufzulösen. Es zeigt sich in den empirischen Daten, dass sich die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung bisher in den Anforderungen an studentische Arbeiten kaum von den grundständigen Studienanforderungen unterscheidet. Mit der angestrebten Verbindung von einem auf die Berufspraxis ausgerichteten Studium auf der einen Seite und dem stärkeren Wissenschaftsbezug des forschenden Lernens auf der anderen Seite kann zudem eine Motivation für Unternehmen begründen vermehrt die Weiterbildung ihrer Mitarbeitenden zu nutzen: „Vielmehr ließen sich berufsbezogene Anforderung in eine wissenschaftliche Ausbildung in dem Sinne integrieren, dass wissenschaftliches Wissen und Können für berufsrelevante Problemstellungen fruchtbar gemacht werden“ (Reinmann 2009, S. 49). Daran anknüpfend sind Überlegungen anzustellen, welche Auswirkungen eine stärkere Verbindung zwischen Theorie und Praxis für das Curriculum und die Begutachtung bzw. die Anforderungen an Abschlussarbeiten in Programmen der Wissenschaftlichen Weiterbildung beinhaltet.

Literatur

AfH - Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2006): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Dossier Hochschuldidaktik. http://www.fwb.uzh.ch/services/leistungsnachweise/Dossier_LN_AfH.pdf [Zugriff: 15.04.2016]

AfH - Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen. Dossier Hochschuldidaktik. http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/instrumente/dossiers/Leistungsnachweise_Juli_07.pdf [Zugriff: 15.04.2016]

Arnold, R./Lermen, M. (2012): Individuelle Lernprozesse und gesellschaftliche Entwicklung. Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung. In: Tomaschek, N./Hammer, E. (Hrsg.): *University Meets Industry. Perspektiven des gelebten Wissenstransfers offener Universitäten*. Münster: Waxmann, S. 95-107.

Arnold, R./Lermen, M. (Hrsg.) (2013): *Independent Learning: Die Idee und ihre Umsetzung*. Baltmannsweiler: Schneider.

DISC TU Kaiserslautern (2015): Informationen zur Masterprüfung. Schulmanagement.

DGWF Landesgruppe Baden-Württemberg (2013): Qualitätsdimensionen in der Wissenschaftlichen Weiterbildung. https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/LG-BW/Qualitaet-DGWF-LG-BW.pdf[Zugriff: 15.04.2016]

Gerholz, K.-H./Liszt, V./Klingsieck, K. B. (2015): Didaktische Gestaltung von Service Learning. Ergebnisse einer Mixed Methods-Studie aus der Domäne der Wirtschaftswissenschaften. http://www.bwpat.de/ausgabe28/gerholz_etal_bwpat28.pdf [Zugriff: 15.04.2016]

Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.) (2015): *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. <https://de.offene-hochschulen.de/wb-broschuere>[Zugriff: 15.04.2016]

Harney, K./Fuhrmann, C. (2012): Gleiches wird ungleich beurteilt: Motiv- und Nutzeinschätzungen in der beruflichen Weiterbildung durch Masterstudiengänge 2012 (NBFE-Arbeitspapier. 16). Klartext Verlag.

Hofer, M. (2007): Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik. Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In: Baltes, A./Hofer, M./Sliwka, A. (Hrsg.): *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten*. Weinheim: Beltz, S. 35-48.

- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Webler Verlag, S. 9-35.
- Jaeger, M./In der Smitten, S. (2010): Innovation und Profilbildung an Hochschulen: Das Beispiel Service Learning. In: *Die Hochschule*, 19(1), S. 87-101.
- Koivista, M./Jokinen, L. (2007): Becoming a more critical, autonomous, reflective learner. PRILHE - Promoting Reflective Independent Learning in HE - Student Handbook. http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Handbook_PRILHE.pdf [Zugriff: 15.04.2016]
- Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.) (2005): *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Markl, H. (2009): Bildung durch Forschung, Forschung durch Bildung. In: Schlüter, A./Strohschneider, P. (Hrsg.): *Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhunderts*. 2. Aufl. Berlin: Berlin-Verlag, S. 154-163.
- Prentice, M./Robinson, G. (2010): Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. American Association of community colleges. http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf [Zugriff: 15.04.2016]
- Reinders, H. (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), S. 531-547.
- Reinmann, G. (2009): Wie praktisch ist die Universität? Vom situierten zum Forschenden Lernen mit digitalen Medien. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Webler Verlag, S. 36-52.
- Schiefner, M. (2010): Didaktik universitärer Weiterbildung - Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik. In: Strate, U./Kalis, P.-O. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna - alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel*. DGWF Beiträge 49, Berlin: Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung, S. 143 - 150.
- Schneider, R./Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Webler Verlag, S. 53-68.
- Seifert, A. (2011): *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Seifert, A./Zentner, S./Nagy, F. (2012): *Praxisbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.) (2011): *The Lifelong Learning University*. Münster: Waxmann.
- vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (Hrsg.) (2015): *Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Walter, M. (2006): Ein Studium ist keine Ausbildung. In: Dubs, R./Fritsch, B./Schambeck, H./Seild, E./Tschirky, H. (Hrsg.): *Bildungswesen im Umbruch. Forderungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft*. Zürich: NZZ Verlag, S. 71-79.
- Wolff-Bendik, K./Kerres, M. (2013): Vereinbarkeit von Studium und Beruf: Zur Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote von Hochschulen. In: *Der pädagogische Blick*, 21(4), S. 236-247.
- Wonneberger, A./Weidtmann, K./Hoffmann, K./Draheim, S. (2015): Die Öffnung von Hochschulen durch flexible Studienformate am Beispiel zweier neuer weiterbildender Masterstudiengänge. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(1), S. 70-91.
- Yorio, P.L./Ye, F. (2012): A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. In: *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), S. 9-27.

Autoren und Autorin

Dr. Markus Lermen
m.lermen@disc.uni-kl.de

Joachim Rübel, B.A.
joachimruebel@gmx.de

Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs
mandy.rohs@sowi.uni-kl.de

Theorie-Praxis-Vernetzung und Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen

WOLFGANG ARENS-FISCHER

KATRIN DINKELBORG

GUIDO GRUNWALD

Kurz zusammengefasst ...

Das duale Studium verbindet eine theoriebasierte Wissensvermittlung mit dem Auf- und Ausbau praxisbasierter Erfahrungen in Betrieben und wird sowohl in ausbildungs-/praxisintegrierenden als auch berufsintegrierenden Studienformaten angeboten. Ziel ist es, duale Studiengänge dahingehend zu analysieren, ob und inwiefern aus der Theorie-Praxis-Vernetzung ein erweiterter Beitrag zur Kompetenzentwicklung ableitbar ist. In besonderem Fokus steht dabei, die Wissenschaftlichkeit in diesen eher als praxisnah wahrgenommenen Studiengangsformen herauszuarbeiten. Grundlage hierzu ist ein Kompetenzmodell für duale Studiengänge, das auf einem potenziellen Spannungsfeld zwischen der Kompetenz zum wissenschaftlichen Denken und Handeln und den instrumental Kompetenzen als Erklärungsansatz fußt. Erste Erfahrungen in der Anwendung des Modellansatzes werden anhand empirischer Ergebnisse reflektiert.

1 Einleitung

Das Angebot an dualen Studiengängen ist in den letzten Jahren stark angewachsen. So werden derzeit 1.265 unterschiedliche Studiengänge in dualer Form von Berufsakademien, Fachhochschulen und (vereinzelt) Universitäten betrieben (Hochschulkompass 2016). Das Studienangebot konzentriert sich in starkem Umfang auf die Wirtschafts-, Ingenieur-, Sozial- und Gesundheits-/Pflgewissenschaften.

Wesentliches übergeordnetes Merkmal dualer Studiengänge ist die Integration von (mindestens) zwei Lernorten in das Studium: die Hochschule und einen Lernort Betrieb (je nach Studienrichtung Unternehmen, Sozial-, Gesundheits-, Pflegeeinrichtungen etc.). Das starke Wachstum des Angebots an dualen Studiengängen weist auf ein zunehmendes Engagement der Arbeitgeber hin, bereits während des Studiums einen Beitrag zur Fachkräftesicherung zu leisten. Bei den Studieninteressierten sind wesentliche Gründe für die Wahl eines dualen Studiums die Praxis- und Berufserfahrung, gute Karriere- und Übernahmekancen, die Verbindung von

praktischer und akademischer Ausbildung sowie finanzielle Unabhängigkeit (Gensch 2014).

Politische Ziele mit dualen Studiengängen ergeben sich aus der Bewältigung des demografischen Wandels dahingehend, dass an duale Studiengänge die Erwartung gerichtet wird, einen Beitrag dazu zu leisten, die seit Jahren bestehende Asymmetrie zwischen Nachfrage an gestiegenen Qualifikationen, Kompetenzanforderungen und der passenden akademischen Grundqualifikation auf der einen und den darauf abgestimmten Weiterqualifikationen auf der anderen Seite zu bewältigen (Berthold et al. 2009). Gleichzeitig ist mit der Akademisierung der dualen Studienangebote dieser Bereich der Hochschulforschung als ein bisher kaum bearbeitetes Feld zugewachsen (Minks et al. 2011). Dieser Artikel greift die Forschungslücke zum Beitrag der Theorie-Praxis-Vernetzung zur Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen auf.

Es werden drei unterschiedliche Formate des dualen Studiums unterschieden (WR 2013). Bei ausbildungsintegrierenden Studiengängen ist eine Berufsausbildung (gemäß Berufsbildungsgesetz) systematisch im Studiengang angelegt. Es gibt eine strukturell-institutionelle Verzahnung von Studium und Ausbildung (organisatorisch, durch Kontakt von Hochschule, Praxispartner und ggf. den Berufs- oder Fachschulen als einem dritten Kooperationspartner im dualen Studium) sowie eine Anrechnung von Teilen der Ausbildung als Studienleistungen. Dieses Studienformat kommt ausschließlich im Bachelorbereich zur Anwendung. Bei praxisintegrierenden Studiengängen sind Praxisanteile systematisch und in größerem Umfang gegenüber nicht dualen Studiengängen mit obligatorischen Praktika im Studium angelegt und mindestens strukturell-institutionell mit dem Studium verzahnt (organisatorisch, durch Kontakt von Hochschule/Berufsakademie und Praxispartner). Es gibt eine Anrechnung der Praxisanteile als Studienleistungen. Dieses Format wird im Bachelor- und Masterbereich angewandt. Berufsintegrierende Studiengänge sind als Voll- oder Teilzeitstudium konzipiert, das mit einer fachlich verwandten Berufstätigkeit verbunden ist und einen gestalteten Bezugsrahmen bzw. inhaltliche

Verzahnungselemente von Studium und Beruf aufweist. Der Arbeitgeber ist über die Studienaufnahme informiert und tauscht sich über die Inhalte regelmäßig mit der oder dem Studierenden aus. Berufsintegrierende Studiengänge finden Anwendung im Bachelor- und Masterbereich.

Um duale Studiengänge von ausbildungs-, praxis- und berufs- begleitenden Studiengängen eindeutig abzugrenzen, wurden seitens des Wissenschaftsrates drei konstitutive Merkmale definiert (WR 2013), die duale Studiengänge erfüllen (müssen): a) die strukturelle-institutionelle Beziehung der Lernorte, b) der wissenschaftliche Anspruch und c) der Praxisbezug. Die Definition dieser Merkmale präzisiert die dualen Studienangebote deutlich und könnte unter anderem auch dazu führen, dass sich eine Bereinigung hinsichtlich der oben genannten Anzahl der dualen Studienangebote ergibt. Ferner ist zu erwarten, dass diese Merkmale in zukünftigen Akkreditierungsverfahren dualer Studiengänge leitend herangezogen werden. Damit kommt der Theorie-Praxis-Vernetzung in dualen Studiengängen eine konstitutive Bedeutung zu.

Die Merkmale greifen die besondere Situation dualer Studiengänge auf, indem sie die Verknüpfung der Lernorte (Hochschule und Betrieb) und weiterführend den wissenschaftlichen Anspruch einerseits und den Praxisbezug des Studiums andererseits als prägend herausarbeiten. Dabei kann die wissenschaftliche Verpflichtung zur Erkenntnisorientierung im Studium durchaus als ein Spannungsfeld zu alltagstauglichen Anforderungen der Arbeits-, Zeit- und Verfahrensökonomie empfunden werden (BMBF 2010). Dies wird auch empirisch dadurch indiziert, dass im (subjektiven) Urteil von am dualen Studium beteiligten Unternehmen die Kompetenzen von Absolventen und Absolventinnen dualer im Vergleich mit denen „klassischer“ Studiengänge in Bezug auf das berufspraktische Wissen deutlich stärker, aber hinsichtlich des theoretischen Fachwissens eher schwächer ausfallen (Kupfer 2013).

Wesentlich wird es also sein, den wissenschaftlichen Anspruch des dualen Studiums auch im Outcome des Kompetenzspektrums der Absolventen und Absolventinnen nachweisen zu können. Hierzu bedarf es eines Kompetenzmodells, das (mindestens) den Vorgaben des HQR genügt und die Kompetenzmessung ermöglicht. Demgegenüber zeigt sich in der Hochschulforschung jedoch ein Mangel an (validierten) Kompetenzmodellen zur hochschulischen Ausbildung in dualen Studiengangformaten und somit weiterführend auch ein Mangel an gesicherten Aussagen zur Kompetenzentwicklung von Studierenden in dualen Studiengängen. Insbesondere ist eine Ausdifferenzierung der Entwicklungsbeiträge nach Lernorten und deren Vernetzung infolge des Theorie-Praxis-Transfers bislang nicht in ausreichendem Maße verfügbar. Infolgedessen können aus Perspektive der Kompetenzentwicklung auch keine empirisch abgesicherten Gestaltungsempfehlungen zur (curricularen) Vernetzung der Lernorte gegeben werden. Auch die Frage, ob diese Form der Verzahnung als besonderes Qualitätsmerkmal dualer

Studiengänge (Baethge et al. 2014) zu werten ist, findet (noch) keine Antwort. Dieser Befund weist auf die Notwendigkeit der Entwicklung eines validierten Kompetenzmodells für duale Studienformate hin.

Ziele dieses Beitrages sind somit die Konzeption und Reflexion eines Kompetenzmodells für duale Studiengänge zur ganzheitlichen Erfassung des Beitrages der Theorie-Praxis-Vernetzung zur Entwicklung der Wissenschaftlichkeit in dualen Studiengängen. Die Anwendbarkeit und empirische Relevanz des Modells soll anhand vorliegender empirischer Befunde zum Kompetenzerwerb durch theoriebasierte Praxistransferprojekte (PTP) am Institut für Duale Studiengänge der Hochschule Osnabrück diskutiert werden. Hierin liegt ein erster Schritt zur empirischen Validierung des Kompetenzmodells.

Dieser Zielsetzung folgend wird im zweiten Abschnitt der Stand der empirischen Hochschulforschung in dualen Studiengängen resümiert. Aus der Diskussion verschiedener begrifflicher Fassungen des Kompetenzkonstrukts wird unter Berücksichtigung der Anforderungen des Kompetenzerwerbs im dualen Studium im dritten Abschnitt das der Modellbildung zugrunde gelegte Kompetenzverständnis entwickelt. Um untersuchen zu können, wie sich Kompetenzen zu einem Zeitpunkt im Querschnitt zusammensetzen und wie sie sich im Längsschnitt über verschiedene Phasen des Studiums hinweg entwickeln, werden sowohl Dimensionen als auch Entwicklungsgrade von Kompetenzen aus dem zugrunde gelegten Kompetenzverständnis deduziert, womit die Modellstruktur entfaltet wird. Im vierten Abschnitt wird das Modell auf die Theorie-Praxis-Vernetzung durch Praxistransferprojekte (PTP) als (eine mögliche) zentrale didaktische Interventionsform im dualen Studium angewandt und anhand erster vorliegender empirischer Ergebnisse der Studierendenevaluation diskutiert. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick im fünften Abschnitt.

2 Der Stand der empirischen Hochschulforschung in dualen Studiengängen

Die Hochschulforschung zu dualen Studiengängen, insbesondere mit dem Fokus auf den Kompetenzerwerb, ist bislang schwach ausgeprägt. So stehen bislang überwiegend ausbildungs- oder praxisintegrierende Studienformate des Bachelorbereichs im Forschungsmittelpunkt. Hier wird nicht so sehr der Kompetenzerwerb in den Blick genommen, sondern die Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen analysiert und es wird die Zufriedenheit der Studierenden zur Berufs- und Hochschulausbildung und der Ausbildung im Betrieb erhoben. Ebenso werden die Qualität der Lehrinhalte und die Betreuungsqualität an den Lernorten sowie die Abstimmung der Lehrinhalte zwischen den kooperierenden Einrichtungen im Sinne einer globalen Abfrage erhoben (Krone/Mill 2012). Ausgewiesene Effizienz- und Effektivitätsgewinne, die in einer Studie zu Potenzialen

des dualen Studiums in MINT-Fächern abgeschätzt wurden, fokussieren zeitliche Einsparungen bis zum Erwerb des Bachelorabschlusses und den in ausbildungsintegrierenden Studiengängen zusätzlichen Berufsabschluss (Wolter et al. 2014).

Um einen Beitrag zur Erklärung des starken Angebotszuwachses an dualen Studien-/ Ausbildungsplätzen in den Betrieben zu leisten, wird die Perspektive der Betriebe erhoben, die sich in dualen Studiengängen engagieren. Ergebnisse der Studie weisen auf Kompetenzvorsprünge der dualen Studienabsolventen vor denen „klassischer“ Studiengänge aus der subjektiven Wahrnehmung der Betriebe (ohne Fundierung durch ein Kompetenzmodell (Anm. der Autoren) in den Kategorien berufspraktisches Wissen, Belastbarkeit, Leistungsbereitschaft und Organisationsfähigkeit hin. Umgekehrt zeigen die Studienabsolventen „klassischer“ Studiengänge im Urteil der Unternehmen Kompetenzvorsprünge in der Kategorie „theoretisches Fachwissen“ (Kupfer 2013).

Das 2014 vom Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) erstellte Diskussionspapier (Kupfer et al. 2014) kategorisiert die dualen Studiengänge und analysiert unter anderem die Aufgabenteilung und das Zusammenwirken hinsichtlich der curricularen und institutionellen Abstimmung zwischen den Lernorten, zu Maßnahmen der Qualitätssicherung am Lernort Betrieb und zur Kompetenzentwicklung – allerdings ohne Bezug auf ein vollständiges Kompetenzmodell.

Zwar liegen eine ganze Reihe von Modellen, Konzepten und Instrumenten zur Kompetenzmessung auch im hochschulischen Bereich vor (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). Gleichwohl ist ein Mangel an Modellen festzustellen, die (auch) die strukturell-institutionelle Verzahnung der Lernorte eines dualen Studiums mit dem potenziellen Spannungsfeld der Erkenntnisorientierung am Lernort Hochschule und der eher stärker ausgeprägten Nützlichkeitsorientierung am Lernort Betrieb aufgreifen und deren Beiträge zur Kompetenzentwicklung messbar machen.

3 Entwicklung eines Kompetenzmodells für duale Studiengänge

3.1 Ableitung des zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs

Das Konstrukt „Kompetenz“ wird in Bezug auf seinen Bedeutungsgehalt sehr unterschiedlich aufgefasst und unscharf definiert. Im Kern geht es um die Fähigkeiten und Dispositionen zur Bewältigung kontextspezifischer Anforderungen. Was darunter jeweils verstanden wird, ist daher sehr vom theoretischen und disziplinären Zugang und vom Anwendungskontext abhängig, auf den sich die Kompetenzen beziehen (Schaper et al. 2012). Kompetenzen können sowohl über individuelle als auch organisationale Erfolgspotenziale sowie als individuelle Handlungsfähigkeiten definiert werden, die als generelle oder spezifische Qualifikationsmuster in Erscheinung treten (Freiling/Wilkens/Rasche 2008).

Während Schlüsselqualifikationen von eher generischer Natur sind, verkörpern Spezialkompetenzen die stark „veredelten“ und ausdifferenzierten Formen des Humankapitals.

Im Rahmen dieses Beitrags liegt der Fokus auf individuellen und personengebundenen Kompetenzen, die formeller oder informeller Natur sein können. Bei informellen Kompetenzen handelt es sich um nicht zertifizierte Handlungsdispositionen, die Gegenstand der beruflichen Qualifikationstrajektorie sind und keinen genuin akademischen Background aufweisen. Trotzdem erweisen sich die praktischen Alltagskompetenzen der Mitarbeiter als extrem werteschöpfend, weshalb im Zuge der Offenen Hochschule nach Wegen gesucht werden muss, wie sich das informelle Können eines Mitarbeiters im Rahmen akademischer Studiengänge anrechnen lässt. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist ein Umdenken in der Rolle einer Hochschule zu beobachten, das sich in einer engeren Dialogführung zwischen praktischer und akademischer Kompetenzentwicklung manifestiert. Statt diese institutionell und rechtlich zu separieren, wird auch in dualen Studiengängen der Akzent auf die Verzahnung beider Hemisphären der Kompetenzentwicklung gelegt.

Für die Ableitung eines Kompetenzmodells, das es ermöglicht, die spezielle Situation dualer Lehr-Lern-Arrangements abzubilden, wird sich der weithin akzeptierten Auffassung angeschlossen, wonach Kompetenzen nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur erdenkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) sind, sondern solche Fähigkeiten und Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen und komplexen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln unter gedanklicher und gegenständlicher Unsicherheit ermöglichen (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007). Der hier zugrundeliegende Kompetenzbegriff ist damit auch tätigkeitsbezogen, folgt aber nicht der Ausrichtung und Festlegung auf einen bestimmten Beruf, worin ja gerade die Gefahr bei dualen, ausbildungs- oder auch berufsintegrierenden Studiengängen bestünde, sondern fokussiert die flexible Beschäftigungsfähigkeit in einem der Disziplin affinen Tätigkeitsfeld.

Um nun anschlussfähig für Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren zu sein, wird übergeordnet der Kompetenzauffassung gefolgt, so wie sie sich in dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) und dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) niederschlägt (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011). Die Qualifikationsrahmen orientieren sich dabei an den Lernergebnissen, wonach – konform zum Trend in der Bildungsforschung – die Qualität der Ausbildung an dem Lernzuwachs als Outcome und nicht inputorientiert gemessen wird (Braun/Hannover 2008). Im DQR wird Kompetenz, im Sinne umfassender Handlungskompetenz definiert, als die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten (Arbeitskreis

Deutscher Qualifikationsrahmen 2011). Unterschieden wird dabei zwischen den zwei Kompetenzkategorien Fachkompetenz und personale Kompetenz. Fachkompetenz wird weiter unterteilt in Wissen und Fertigkeiten. Personale Kompetenz wird in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit unterschieden. Methodenkompetenzen werden im DQR nicht separat ausgewiesen, sondern als Querschnittskompetenzen in den einzelnen Kategorien mit betrachtet. Nach dem HQR beschreiben die Kategorien Wissen und Verstehen die erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie Können umfasst die Methodenkompetenz, die kommunikativen und sozialen Kompetenzen.

Nun ist das Kompetenzkonzept der Qualifikationsrahmen wiederum so breit angelegt, dass es genügend Raum lässt für die Verwendung anderer Kompetenzkonzepte, um die Kategorien zu konkretisieren und auszudifferenzieren (Schaper et al. 2012). Dies bietet die Möglichkeit, Besonderheiten des dualen Studiums aufzugreifen. Anders als in nicht-dualen Studiengängen wird in den dualen auch Berufspraxis vermittelt. Dies bietet zum einen Raum, Handlungsroutine zu entwickeln und situativ zu üben. Wird hierbei auf das „Wissen und Verstehen“ zurückgegriffen, trägt dieses zur Entwicklung instrumentaler Kompetenzen (EQR 2008) gemäß HQR bei. Zum anderen eröffnen duale Studiengänge durch die Vernetzung der beiden Lernorte und des damit strukturell angelegten wechselseitigen Bezugs von Theorie und Praxis auch die Möglichkeit, wissenschaftliche Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte der Praxis des zweiten Lernortes anzuwenden und bieten daher grundsätzlich Raum zu wissenschaftlicher Analyse und Reflexion. Wie eingangs bereits erwähnt, kann dabei die wissenschaftliche Verpflichtung zur Erkenntnisorientierung im Studium als ein Spannungsfeld zu alltagstauglichen Anforderungen der Arbeits-, Zeit- und Verfahrensökonomie (BMBF 2010) empfunden werden. Insofern wird einem akademisch bzw. wissenschaftlichen Kompetenzverständnis der Hochschulbildung durch Betonung der Erkenntnisorientierung gefolgt, indem ein systematisches, methodenkritisches sowie theorie- und erkenntnisgeleitetes Herantreten an theoretische und praktische Situationen im Bewusstsein der Vorläufigkeit von Erkenntnis, verbunden mit der Selbstorganisation und Reflexion des eigenen problemlösungs- und erkenntnisgeleiteten Handelns (Schaper et al. 2012), bei der Kompetenzfeststellung Berücksichtigung finden muss, um wissenschaftlichen Anspruch nachweisen zu können.

3.2 Erfassung von Kompetenzstruktur und -entwicklung im dualen Studium

Die besondere Situation der dual Studierenden ist geprägt von den beiden Lernorten Hochschule und Praxisbetrieb. Infolge der jeweils vorherrschenden unterschiedlichen Interessenlagen der Kooperationspartner im dualen Studium kann die Annahme begründet werden, dass sich für die Studierenden hieraus ein empfundenes Spannungsverhältnis

entwickelt. Während am Lernort Hochschule in der theoriebasierten Lehre grundsätzlich das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse im Vordergrund steht, ist das Lernen und Arbeiten am Lernort Betrieb grundsätzlich stärker auf die Verwertbarkeit und Anwendung von Wissen im Sinne des Nützlichkeitsinteresses ausgerichtet. Nützlichkeit wiederum setzt ein Wissen um den Nutzen für den Praxispartner (Betrieb) voraus, das wiederum im Rahmen des dualen Studiums erst erworben werden muss – auch am Lernort Hochschule. Insofern steht der Kompetenz zu wissenschaftlichem Denken und Handeln auch die Nützlichkeit als eigenständiges instrumentales Kompetenzfeld gegenüber, das die Art und Weise der Verknüpfung der beiden Lernorte Hochschule und Praxisbetrieb zur Erzielung verwertbarer Ergebnisse für den Praxisbetrieb durch die Studierenden zum Gegenstand hat. Ein wesentlicher Teil der Kompetenzentwicklung der Studierenden im dualen Studium besteht darin, die beiden Lernorte und das dort erworbene Wissen wechselseitig aufeinander zu beziehen und daraus abgeleitete Fähig- und Fertigkeiten selbstständig und umfassend zu integrieren. Ein etwaiges Spannungsfeld zwischen Erkenntnisorientierung und Nützlichkeitsorientierung ist insofern für die Konzeption dualer Studiengänge relevant, als dass die Auffassung vertreten werden könnte, dass es die Wissenschaftlichkeit im Studium reduziere, wenn ein systematisches, methodenkritisches sowie theorie- und erkenntnisgeleitetes Herantreten an praktische Situationen, verbunden mit der Reflexion des eigenen problemlösungs- und erkenntnisgeleiteten Handelns, behindert wird. Durch die differenzierte Erfassung von instrumentaler Kompetenz einerseits und Kompetenz zu wissenschaftlichem Denken und Handeln andererseits, lässt sich ein Spannungsfeld leichter im Rahmen von Evaluationen aufdecken.

Abgeleitet aus diesen Anforderungen an eine Messung von Kompetenzen im dualen Studium wird dem Kompetenzmodell zunächst ein weit gefasstes Kompetenzkonstrukt zugrunde gelegt im Sinne der Kompetenz zum lebenslangen Lernen und zu einem sozial verantwortungsvollen, nachhaltigen und gestaltenden Handeln und Problemlösen auf wissenschaftlichem Niveau in einer sich wandelnden Gesellschaft. Das Modell gliedert sich strukturell in zwei Kernkompetenzfelder, nämlich Fachkompetenz und personale Kompetenz mit jeweils zwei Unterkategorien sowie in drei Querschnittskompetenzfelder, bestehend aus der Kompetenz zu wissenschaftlichem Denken und Handeln, instrumentaler Kompetenz und gesellschaftlicher Kompetenz. Die aus diesen fünf Kompetenzfeldern bestehende Struktur des Kompetenzkonstrukts weist als umfassende Handlungskompetenz somit sowohl kognitive als auch motivationale (affektive) und konative Aspekte auf und ist sowohl kontextspezifisch auf den jeweiligen Gegenstandsbereich des Studiums (Braun/Hannover 2008) als auch auf die Person des Lernenden, sein nahes und weites (gesellschaftliches, interkulturelles) Umfeld ausgerichtet (Braun/Hannover 2008). Handlungskompetenz schließt also das erforderliche Wissen und Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten) und auch das Wollen (Motive, Einstellungen und Werte) ein.

Die Kompetenz zu wissenschaftlichem Denken und Handeln und die instrumentale Kompetenz werden in dem Kompetenzmodell als Querschnittskompetenzen im Sinne einer umfassenden dualen Reflexionskompetenz aufgefasst: Während die instrumentale Kompetenz die Spiegelung des am Lernort Hochschule erworbenen Wissens, der daraus abgeleiteten Fähig- und Fertigkeiten an den Erfordernissen des Lernorts Betrieb mit dem Ziel der Gewinnung neuer Erkenntnisse für den Betrieb zum Gegenstand hat, umfasst umgekehrt die Kompetenz zu wissenschaftlichem Denken und Handeln auch die Rückspiegelung des am Lernort Praxisbetrieb erworbenen Wissens zur Weiterentwicklung von Theorien, Modellen, Konzepten und Methoden am Lernort Hochschule (Schaper et al. 2012). Beide Bereiche sind dabei als eigenständige Kompetenzfelder sowie auch als Voraussetzungen und Reflexionspunkte im Rahmen der Fachlichkeit, der Personalität als Individuum und in Kollektiven mit zu betrachten. Die gesellschaftliche Kompetenz bildet die normativen Bezugspunkte ab, die eigene Person als Individuum und als Teil von Kollektiven an beiden Lernorten im Sinne der Fähigkeit und Bereitschaft zu reflektieren, in globalen, gesamtwirtschaftlich-gesellschaftlichen und interkulturellen Bezügen nachhaltig zu denken und verantwortlich zu handeln. Die Querschnittskompetenzen versetzen die Studierenden somit erst in die Lage, sich fachlich und personal voll zu entfalten.

Fachkompetenz wird aufgefasst als Kenntnis von Fachwissen, Fähigkeit und Bereitschaft, fachbezogene und fachübergreifende (interdisziplinäre) Zusammenhänge herzustellen, das Wissen zielgerichtet einsetzen und beurteilen zu können. Dieses Kompetenzfeld lässt sich weiter in die fachspezifische Kompetenz einerseits und die fachübergreifende Kompetenz andererseits unterteilen. Mit fachspezifischer Kompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft gemeint, Aufgaben- und Problemstellungen fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen. Unter fachübergreifender Kompetenz wird die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, über Fächergrenzen hinaus zu denken und das eigene Fach durch die Perspektive eines anderen Faches besser zu verstehen. Hiermit wird der Grad der Modulvernetzung im Studium abgebildet.

Personale Kompetenz wird definiert als Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen Kontext zu gestalten. Sie lässt sich weiter auffächern in die auf das Individuum bezogene Selbstkompetenz und in die auf das Individuum als Teil von Kollektiven bezogene Kooperationskompetenz. Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Fähigkeiten und Begabungen zu erkennen, Identität und durchdachte Wertvorstellungen zu entwickeln, eigenständig und verantwortlich zu handeln und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Kooperationskompetenz meint die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verant-

wortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.

Um neben dieser Kompetenzstruktur auch die Kompetenzentwicklung (-entfaltung) innerhalb des Kompetenzmodells abzubilden, werden innerhalb der einzelnen Kompetenzfelder analog zum HQR und in Erweiterung der Taxonomie der Lernziele nach Bloom (Bloom et al. 1956) Niveaustufen im Sinne von Entwicklungsgraden definiert. Als Niveaustufen (Entwicklungsgrade) werden entlang ansteigender Kompetenzentwicklung Wissen (kognitiv), Verstehen und Fähigkeiten (affektiv), Fertigkeiten („Können“, konativ), Urteilen und Innovieren (beide umfassend) berücksichtigt. Diese Niveaustufen ermöglichen es auch, das Bachelor- vom Masterniveau zu differenzieren. So ist für das Masterniveau eine deutlich stärkere innovative Leistung zu erwarten. Das resultierende Kompetenzmodell KoMo-Dual ist in Abbildung 1 dargestellt.

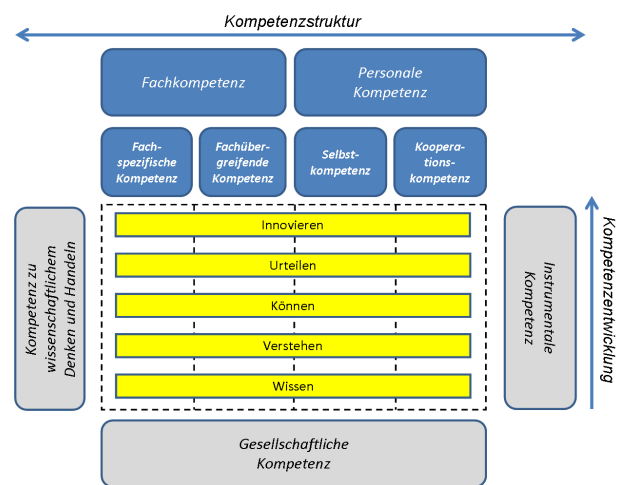


Abb. 1: KoMo-Dual - Ein Kompetenzmodell für duale Studiengänge

Die Gesamtkompetenz mit den definierten fünf Kompetenzfeldern bildet die zu erklärende (abhängige) Variable (Wirkungsgröße). Die Bestimmung der Kompetenzen erfolgt empirisch mittels Selbst- und Fremdeinschätzung durch die Studierenden und ggf. zusätzlich durch die Studierendenbetreuer am Lernort Betrieb sowie durch die Lehrenden bzw. im Rahmen des Theorie-Praxis-Transfers betreuende wissenschaftliche Mitarbeiter. Durch die Anwendung des Modells im Rahmen der Studienevaluation soll nun herausgefunden werden, welchen Beitrag die jeweiligen Lehr-Lern-Angebote an den beiden Lernorten des dualen Studiums (unabhängige Variablen) zum Kompetenzerwerb (Querschnittsbetrachtung) und zur Kompetenzentwicklung (Längsschnittbetrachtung) leisten. Um das Ausmaß der Kompetenzbeeinflussung durch Lehr-Lern-Angebote realistisch abschätzen zu können, sind in die Messung neben den eigentlich interessierenden unabhängigen Variablen auch personelle (z.B. Vorkenntnisse), situative (z.B. Diskussionsbereitschaft, Lernklima) und institutionell-strukturelle Kontextvariablen (z.B. Lernmittel, Ausstattung) einzubeziehen, die als potentielle Störva-

riablen ebenso den Lernerfolg jenseits konkreter Lehrveranstaltungen beeinflussen können. Sie sind im Rahmen der Messung zu kontrollieren.

4 Diskussion empirischer Befunde zur Theorie-Praxis-Vernetzung

Teile des beschriebenen Kompetenzmodells mit vergleichbaren Kompetenzfeldern sind im Hinblick auf die Evaluation des Kompetenzerwerbs durch Theorie-Praxis-Vernetzung in den dualen Studiengängen der Hochschule Osnabrück bereits in Erhebungen am Institut für Duale Studiengänge auf Grundlage eines standardisierten Fragebogens über alle Studiengänge eingeflossen (N=231). Als zentrale didaktische Interventionsform zur Theorie-Praxis-Vernetzung werden Praxistransferprojekte (PTP) eingesetzt, die von den Studierenden zu jedem Modul im Nachgang zur Lehrveranstaltung (oder im berufsintegrierenden Studiengang auch schon parallel dazu) am Lernort Betrieb erstellt werden. Sie vernetzen die beiden Lernorte Hochschule und Betrieb auf Modulebene.

Ziel der Praxistransferprojekte ist es, ein mögliches Spannungsfeld zwischen Erkenntnis- und Nützlichkeitsorientierung hinsichtlich einer angenommenen behindernden Wirkung abzubauen und die Wissenschaftlichkeit zu fördern. Dazu sollen die Gegebenheiten des jeweiligen individuellen Praxisfeldes – quasi die betriebliche Wirklichkeit jedes/jeder einzelnen Studierenden – auf Grundlage der fachlichen Lerninhalte analysiert werden (Arens-Fischer/Bloem/Dinkelborg 2011). Die Studierenden sollen also Wissen aus den Lehrveranstaltungen in die Wirklichkeit des Betriebes übertragen und diese an der Theorie reflektieren. Es ist ebenso vorgesehen, dass die Studierenden kritische Haltungen zu Modellen, Methoden und Instrumenten der Theorie auf Basis erlebter Praxiserfahrung entwickeln und diese Erfahrung analysieren. Strukturell ist für jedes Lernmodul ein Praxistransferprojekt zu erstellen. Studienorganisatorisch findet so eine breite Vernetzung des Curriculums mit der Praxis am Lernort Betrieb statt. Sowohl individuell-personenbezogen als auch aus Sicht des Betriebes erfolgt im Rahmen eines Studiums damit eine multiperspektivische Analyse – das sind die Perspektiven der einzelnen Studienmodule – des betrieblichen Erfahrungs- und Handlungsfeldes. Dabei erfolgen keine expliziten Vorgaben zu den aufzugreifenden Lerninhalten. Die Studienleistung besteht – in Form eines „dozentenangeleiteten Selbstlernens“ – darin, ein geeignetes betriebsbezogenes Thema selbstständig zu entwickeln, die relevanten wissenschaftlichen Grundlagen aufzuarbeiten, die für die Themenbearbeitung notwendigen Theorien, Methoden und Instrumente aus dem Kontext der Lehrveranstaltung auszuwählen, auf das betriebliche Erfahrungsfeld analysierend anzuwenden, sofern möglich, problemidentifizierend Lösungsansätze zu entwickeln und zum Schluss die eigene Vorgehensweise kritisch zu reflektieren.

Die Studierenden sollen selbstständig relevante Informationen im betrieblichen Umfeld beschaffen, bewerten und interpretieren. Dazu sollen sie sich sowohl mit betrieblichen

Fachvertretern als auch mit ihren Lehrenden austauschen. Die theoriebasierte Analyse des betrieblichen Erfahrungsfeldes erfordert zur Ableitung fundierter Urteile die selbstständige Nacharbeitung von Lehrinhalten und gegebenenfalls deren problemorientierte Vertiefung. Auftretende Wissenslücken sind seitens der Studierenden selbstständig und zielgerichtet aufzuarbeiten.

In der durchgeführten Evaluation wird das Gesamturteil der Studierenden zum PTP-Konzept sowohl direkt durch ein Fragebogenitem als auch indirekt über die Dimensionen Kompetenzerwerb und Support erfasst, welche sich analog zum beschriebenen Kompetenzmodell in mehrere Kompetenzfelder bzw. Supportgebiete aufgliedern, die wiederum jeweils durch mehrere Items operationalisiert werden (Multi-Item-Messung). Sämtliche Items werden auf einer 5-Punkt-Likert-Skala (trifft voll zu [=1] ... trifft gar nicht zu [=5]) abgefragt. Die Kontextvariable Support fängt dabei die Unterstützungsleistungen durch Dozenten, die Praxisbetriebe sowie die Hochschule während der Bearbeitung der PTP durch die Studierenden ein.

Im Ergebnis sehen 36,7% der Befragten (Selbsteinschätzung der Studierenden) in dem Konzept der Theorie-Praxis-Vernetzung durch die fachlichen Impulse (Kompetenzerwerb) und die organisatorische Begleitung (Support) einen wichtigen Beitrag zu ihrer persönlichen Weiterentwicklung im Studium. Der Erwerb von Kompetenzen durch PTP wird in Bezug auf alle vier betrachteten Kompetenzfelder (soziale und kommunikative Kompetenzen im Sinne personaler Kompetenz, Methodenkompetenz im Sinne fachübergreifender und wissenschaftlicher Kompetenz, Fachkompetenz im Sinne fachspezifischer Kompetenz und unternehmensspezifische im Sinne instrumentaler Kompetenz) als (schwach) überdurchschnittlich bis durchschnittlich eingestuft. Am positivsten beurteilen die Befragten den Erwerb von Methodenkompetenz (MW=2,49, SA=0,828) und von instrumentalen Kompetenzen (MW=2,55, SA=0,976).

Mit Ausnahme des Erwerbs sozialer und kommunikativer (personalen) Kompetenzen üben alle Kompetenzfelder einen signifikanten Einfluss auf die Kompetenzerweiterung aus ($p < 0,05$). Der Faktor „soziale und kommunikative Kompetenzen“ liegt an der Signifikanzgrenze ($p = 0,061$). Die relativ größte Wirkung geht von dem Erwerb von Fachkompetenz aus, gefolgt von dem Erwerb von Methodenkompetenz und schließlich dem Erwerb instrumentaler Kompetenzen. Das Regressionsmodell ist signifikant. Der Varianzaufklärungsanteil liegt bei 47,1%.

Auffällig ist ein besonders niedriger Mittelwert (MW=1,94, SA=0,808) bei der Reflexion von Theorieinhalten. Offenbar trägt das Konzept der Theorie-Praxis-Vernetzung mittels der Praxistransferprojekte (PTP) in der Wahrnehmung der überwiegenden Mehrzahl der Studierenden (78,79% der Befragten) dazu bei, dass über die Inhalte der Lehrveranstaltung intensiv nachgedacht wird. Für die Studierenden ist

es offenbar sehr wichtig, für die PTP-Themenfindung die Unternehmensabläufe zu kennen (MW=1,98, SA=0,763). Da dieses Erfordernis gesehen wird, scheint insofern das PTP-Konzept einen Beitrag zur Verbesserung der instrumentalen Kompetenzen und Einbindung in das Unternehmen zu leisten. Mit der Unterstützung der Unternehmen beim Zugang zu PTP-relevanten Informationen sind 70,3% der Befragten zufrieden. Der fachliche Austausch mit Kollegen und Kommilitonen über Inhalte im Rahmen der PTP-Bearbeitung scheint reibungslos zu funktionieren.

Insgesamt zeigt sich anhand der Evaluationsergebnisse, dass die Studierenden für die PTP die Lehrinhalte des Moduls auf Grundlage der zum Modul angegebenen Literatur überdenken und sinnvoll strukturieren und dass sie das Wissen der Lehrveranstaltung vertiefen. Dabei sind sie weitaus selbstständig und kommen weitaus überwiegend ohne direkte Unterstützung der Lehrenden aus. Die Studierenden sammeln gezielt Informationen im Unternehmen und verstehen die betrieblichen Strukturen und Prozesse, so dass sich die Studierenden in der Lage fühlen, die Prozesse im Betrieb kritisch zu hinterfragen, zu bewerten und Schwachstellen aufzudecken. Den Studierenden gelingt es überwiegend, Verbesserungsvorschläge für das Unternehmen aufzuzeigen und diese mit Kollegen zu diskutieren. Die Lösungsvorschläge werden von Seiten des Betriebes häufig positiv bewertet, gleichwohl werden sie nur zu einem Teil in die Praxis umgesetzt, wofür es verschiedene – auch betrieblich-organisatorische – Gründe zu geben scheint. Die Evaluation der theoriebasierten Praxistransferprojekte belegt den Beitrag des Lernortes Betrieb zur Kompetenzentwicklung, wobei der Schwerpunkt im Kompetenzbereich der Wissenserschließung liegt. Die Evaluation der Praxistransferprojektbearbeitung im Betrieb bestätigt, besonders im Hinblick auf die Integration des Lernortes Betrieb, die Modulkonzeption in der Form einer Lehrveranstaltung in der Hochschule mit der modulgebundenen Praxisreflexion.

Zwar liegt mit den Evaluationsergebnissen derzeit noch keine vollständige empirische Validierung des Modells KoMo-Dual vor. Auch zur Rolle des Querschnittskompetenzfeldes „gesellschaftliche Kompetenz“ können anhand der vorliegenden Ergebnisse noch keine Aussagen abgeleitet werden. In methodischer Hinsicht weisen die empirischen Befunde jedoch auf die grundsätzliche empirische Relevanz der Struktur des Kompetenzmodells hin, bestehend aus fachspezifischen, fachübergreifenden, personalen, wissenschaftlichen und instrumentalen Kompetenzfeldern und Kontextvariablen. Zudem belegen die Ergebnisse die Anwendbarkeit der Modellstruktur auf die Evaluierung konkreter didaktischer Interventionsformen in dualen Studiengängen. Anhand der Analyseergebnisse lässt sich ableiten, von welchen Faktoren der Kompetenzerwerb als intendierter Lernerfolg primär abhängt, um konkrete Ansatzpunkte zur stetigen Qualitätsverbesserung didaktischer Konzepte und Unterstützungsmaßnahmen des Lernerfolgs ableiten zu können. Insbesondere kann anhand der Ergebnisse der wissenschaftliche Anspruch

des dualen Studiums auch im Outcome des Kompetenzspektrums der Studierenden nachgewiesen werden. Auch wenn ein angenommenes Spannungsfeld zwischen Erkenntnisorientierung und Nützlichkeitsorientierung nicht widerlegt ist, scheint ein behindernder Einfluss auf die Wissenschaftlichkeit beschränkt zu sein. Hier bedarf es weiterer Erhebungen, um Wirkbezüge in die eine oder andere Richtung (fördernd oder hemmend) nachzuweisen. Die modellgestützte Messung von Kompetenzen in der hier dargestellten Weise einschließlich der parametrischen Auswertungen erweist sich dazu auch bei Massenerhebungen im Rahmen von Evaluationen als praktikabel.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel des vorliegenden Beitrages ist die Konzeption eines Kompetenzmodells (KoMo-Dual) zur ganzheitlichen Erfassung des Beitrages der Theorie-Praxis-Vernetzung zur Entwicklung der Wissenschaftlichkeit in dualen Studiengängen. Abgeleitet aus einem umfassenden handlungsorientierten Kompetenzverständnis und den Anforderungen an eine outputorientierte Messung von Kompetenzen im dualen Studium gliedert sich das Modell strukturell in zwei Kernkompetenzfelder, nämlich Fachkompetenz und personale Kompetenz mit jeweils zwei Unterkategorien sowie in drei Querschnittskompetenzfelder, bestehend aus der Kompetenz zu wissenschaftlichem Denken und Handeln, instrumentaler Kompetenz und gesellschaftlicher Kompetenz. Die Kompetenz zu wissenschaftlichem Denken und Handeln und die instrumentale Kompetenz werden als umfassende duale Reflexionskompetenzfelder aufgefasst, deren Verhältnis zueinander und in Bezug auf die anderen Kompetenzdimensionen (unter anderem) den Grad der Theorie-Praxis-Vernetzung zur Entfaltung der Wissenschaftlichkeit indizieren. Um neben dieser Kompetenzstruktur auch die Kompetenzentwicklung innerhalb des Kompetenzmodells abzubilden und zwischen Bachelor- und Masterniveau differenzieren zu können, werden innerhalb der einzelnen Kompetenzfelder Niveaustufen im Sinne von Entwicklungsgraden definiert.

Erste Erfahrungen in der Anwendung des Modellansatzes werden anhand empirischer Ergebnisse zum Beitrag von Praxistransferprojekten (PTP) zum Kompetenzerwerb durch die individualisierte Vernetzung der beiden Lernorte Hochschule und Betrieb reflektiert. Die Befunde deuten auf die empirische Relevanz der Modellstruktur und die Anwendbarkeit auf die Evaluation konkreter didaktischer Interventionsformen zur Vernetzung der beiden Lernorte in dualen Studiengängen hin. Anhand der Ergebnisse lassen sich fundierte Aussagen zum Beitrag dieser Interventionsformen zur Entwicklung der Wissenschaftlichkeit nachweisen und Empfehlungen zur Qualitätssicherung und -verbesserung der Konzepte ableiten.

KoMo-Dual ist ein in Entwicklung befindliches Kompetenzmodell für duale Studiengänge. Die ganzheitliche empirische Validierung des Modells ist Gegenstand der Entwicklung am Institut für Duale Studiengänge der Hochschule Osnabrück.

Hierfür werden zur umfassenden Kompetenzmessung neben standardisierten Erhebungsformen auch qualitative Erhebungsinstrumente eingesetzt. Die Validierung des Modells erfolgt durch den Abgleich von Evaluationsergebnissen aus den Perspektiven der Studierenden, der ausbildenden Praxisbetriebe sowie der Lehrenden für unterschiedliche didaktische Konzepte.

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [Zugriff: 30.04.2016]

Arens-Fischer, W./Biedendieck, J./Braun von Reinersdorf, A./Dinkelborg, K./Thiele, H./Wolf, A. (2016): Theorie-Praxis-Transfer in der Gesundheitsversorgung - Durch wissenschaftliche Berufsfeldreflexion zum Versorgungsexperten. In: *International Journal of Health Professions*, 3(1), S. 71-80.

Arens-Fischer, W./Bloem, J./Dinkelborg, K. (2011): Individualisierung des Wissenstransfers durch Vernetzung von Lerninhalten und Unternehmenspraxis. In: 6. Band der HDL-Schriftenreihe zu Fernstudium und Weiterbildung: „Über viele Brücken ...“ - Neue Architekturen in Fernstudium und Weiterbildung, S. 7-17.

Baethge, M./Cordes, A./Donk, A./Kerst, C./Leszczensky, M./Meister, T./Wieck, M. (2014): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2014. Schwerpunkt: Neue Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung, Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 1-2014, Berlin: EFI. http://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2014/StUDIS_1_2014.pdf [Zugriff: 30.04.2016]

Berthold, C./Leichsenring, H./Kirst, S./Voegelin, L. (2009): Demographischer Wandel und Hochschulen. Der Ausbau des Dualen Studiums als Antwort auf den Fachkräftemangel, CHE consult. http://www.che.de/downloads/Endbericht_Duales_Studium_091009.pdf [Zugriff: 07.04.2016]

Bloom, B. S./Engelhart, M. D./Furst, E. J./Hill, W. H./Kratwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain.* New York: David McKay Company.

Braun, E./Hannover, B. (2008): Kompetenzmessung und Evaluation von Studienerfolg. In: Jude, N./Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): *Bildungsforschung 26, Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte, Methoden*, Bonn, Berlin: BMBF, S. 153-160.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2010): *Die Pilotinitiative DECVET: Kompetenzen anrechnen - Durchlässigkeit verbessern.*, Bonn, Berlin.

Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L. (2007): *Handbuch Kompetenzmanagement. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.*, 2., überarb. und erw. Aufl., Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- EU-Kommission (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). https://ec.europa.eu/plo-teus/sites/eac-efq/files/brochexp_de.pdf [Zugriff: 01.05.2016]
- Freiling, J./Wilkens, U./Rasche, C. (2008): Wirkungsbeziehungen zwischen individuellen Fähigkeiten und kollektiver Kompetenz - ein einleitender Überblick. In: Freiling, J./ Rasche, C./ Wilkens, U. (Hrsg.): Jahrbuch Strategisches Kompetenz-Management, Band 2., München: Rainer Hampp, S. 1-5.
- Gensch, K. (2014): Dual Studierende in Bayern - sozioökonomische Merkmale, Zufriedenheit, Perspektiven. Studien zur Hochschulforschung 84, München.
- Hochschulkompass der Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz(Hrsg.)(2016):DatenbankdualeStudiengänge. http://www.hochschulkompass.de/studium/suche.html?tx_szhrksearch_pi1%5Bsearch%5D=1&genios=&tx_szhrksearch_pi1%5Bfach%5D=Dual&tx_szhrksearch_pi1%5Bstudtyp%5D=3 [Zugriff: 30.04.2016]
- Krone, S./Mill, U. (2012): Dual studieren im Blick: Das ausbildungsintegrierende Studium aus Perspektive der Studierenden, IAQ-Report 03/2012. <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2012/report2012-03.pdf> [Zugriff: 08.04.2016]
- Kupfer, F. (2013): Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe - Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: BWP 2013(4), S. 25-29. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7105> [Zugriff: 08.04.2016]
- Kupfer, F./Köhlmann-Eckel, C./Kolter, C. (2014): Duale Studiengänge - Praxisnahes Erfolgsmodell mit Potenzial? Abschlussbericht zum Entwicklungsprojekt: Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen- In: Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 152. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7368> [Zugriff: 08.04.2016]
- Minks, K./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. In: HIS: Forum Hochschule 11/2011, Hannover. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf [Zugriff: 08.04.2016]
- Schaper, N., unter Mitarbeit von Reis, O./Wildt, J./Horvath, E./Bender, E. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Projekt nexus, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [Zugriff: 07.04.2016]
- Wissenschaftsrat (WR) (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums, Positionspapier, Berlin. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> [Zugriff: 08.04.2016]
- Wolter, A./Kamm, C./Lenz, K./Renger, P./Spexard, A. (Hrsg.) (2014): Potenziale des dualen Studiums in den MINT-Fächern - Eine empirische Untersuchung (acatech STUDIE). München: Herbert Utz Verlag.http://www.acatech.de/fileadmin/user_upload/Baumstruktur_nach_Website/Acatech/root/de/Publikationen/Projektberichte/acatech_STUDIE_Duales_Studium_WEB.pdf [Zugriff: 08.04.2016]

Autorin und Autoren

Prof. Dr.-Ing. Wolfgang Arens-Fischer
w.arens-fischer@hs-osnabrueck.de

Katrin Dinkelborg, B.A.
k.dinkelborg@hs-osnabrueck.de

Prof. Dr. Guido Grunwald
g.grunwald@hs-osnabrueck.de

Innovation durch forschungsorientierte Weiterbildung

Das Format Training-on-the-Project

DAMARIS JANKOWSKI

JULIA JUHNKE

INGO KROSSING

STEPHAN LENGSELD

Kurz zusammengefasst ...

Inventionen und Innovationen können dort entstehen, wo bereits vorhandenes Wissen mit Praxis verknüpft und neu kombiniert wird. Somit ist ein entscheidender Faktor, das bestehende Wissen in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft zu mobilisieren und den Austausch gezielt zu fördern. Universitäten und Hochschulen nehmen dabei eine zentrale Rolle als Impulsgeber ein. Zwischen Wissenschaft und Wirtschaft bestehen bereits vielfältige Formen der Zusammenarbeit. Ein neuartiger Ansatz wissenschaftlicher Weiterbildung wird derzeit an der Universität Freiburg pilothaft umgesetzt: Das Format Training-on-the-Project beinhaltet sowohl eine Trainings- als auch eine Forschungskomponente und fördert den persönlichen Austausch verschiedener Akteurinnen und Akteure auf Augenhöhe. Nutzen, Chancen und Herausforderungen dieses Formats werden diskutiert und im Kontext der regionalen Unternehmensstruktur beleuchtet.

1 Wissenstransfer und Weiterbildung als Innovationsfaktor

Innovationen sind die Triebfeder der Wirtschaft und Gesellschaft und sichern die Zukunftsfähigkeit des gesamten Wirtschaftsstandortes Deutschland. Damit Inventionen (Erfindungen) und Innovationen entstehen können, ist es entscheidend, das vorhandene Wissen in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft zu mobilisieren und hierbei gezielt Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaft zu nutzen (Heller 2016). Hier stellt sich die Frage, wie Universitäten und Hochschulen diesen Prozess unterstützen können.

Mit welchen Strukturen und Angeboten kann das an Universitäten und Hochschulen vorhandene Wissen noch effek-

tiver genutzt werden, um das Innovationspotenzial in Gesellschaft und Wirtschaft nutzbar zu machen? Wie können neuestes Forschungswissen, praktische Weiterbildung und gemeinsames Lernen in der Praxis zur Innovationsfähigkeit von Unternehmen beitragen? Wie können ein umfassender Austausch zwischen Wirtschaft und Wissenschaft realisiert sowie neue Win-Win-Situationen ganz selbstverständlich werden?

„Die Beziehungen zwischen Hochschulen und der Wirtschaft sind nicht nur vielfältig und differenziert, sie werden auch genauso vielfältig [...] von den Medien, der Politik und verschiedenen Interessengruppen wahrgenommen“ (Grüske 2016, S. 527). Die Bewertung dieser Beziehungen reicht, laut Grüske, von der „Ökonomisierung der Universitäten“ als Negativ-Begriff bis hin zu einer klaren „Forderung, dass erfolgreicher Wissens- und Technologietransfer eine noch viel stärkere Partnerschaft zwischen Hochschulen und Wirtschaft erfordert“ (Grüske 2016, S. 527). Jüngst werden explizit der Ausbau und die Weiterentwicklung nachfrageorientierter Technologietransferangebote gefordert, die sich am spezifischen Bedarf des Mittelstands orientieren sollen (Heller 2016).

Hochschulen und Unternehmen arbeiten bereits in vielen Bereichen gewinnbringend zusammen:

- Unternehmen einerseits erhalten durch Austausch und Zusammenarbeit in gemeinsamen Projekten Einblick in neueste Forschungsergebnisse, Zugang zu aktuellem Wissen und technischem Know-how sowie ein vielfältiges Weiterbildungsangebot auf wissenschaftlichem Niveau. Das so erworbene Wissen und die damit einhergehenden Kompetenzen

¹ Wir danken Jan Ihwe, Dr. Heinrich Stülpnagel, Dr. Markus Strauch und Gjylizare Haziri für die anregenden Gespräche und den wertvollen Input.

können sie gezielt zur Entwicklung innovativer Produkte oder zum Erschließen neuer Geschäftsfelder und Märkte einsetzen.

- Die wissenschaftlichen Arbeitsgruppen an Hochschulen können andererseits durch die Zusammenarbeit mit Unternehmen den Praxisbezug ihrer Forschungstätigkeit erhöhen, mit Blick auf eine mögliche praktische Anwendbarkeit das Spektrum ihrer Forschungsfragen erweitern oder neue, unternehmensnahe Sichtweisen auf theoretische Ansätze kennenlernen. Sie knüpfen zudem Kontakte und erschließen damit Potenziale für Studienarbeiten oder die Vermittlung von Absolventinnen und Absolventen in den Arbeitsmarkt (Remdisch 2012).

Diese vielfältigen Nutzen konnten bereits in Best-Practice-Beispielen an der Universität Freiburg gezeigt werden (Ehrenreich/Jankowski/Krossing 2015). Der „Blick über den Tellerrand“ bietet somit allen Beteiligten ein besseres Verständnis für die jeweils andere „Welt“. Das Potenzial hierfür ist noch lange nicht ausgeschöpft.

2 Das Projekt FAST an der Universität Freiburg

Die Freiburg Academy of Science and Technology (FAST)² entwickelt und testet pilothaft einen neuartigen Ansatz für wissenschaftliche Weiterbildung, das sogenannte *Training-on-the-Project (ToP)*. Die Teilnehmenden bringen eine aktuelle Fragestellung aus ihrem Unternehmen ein und bearbeiten diese - verbunden mit flankierenden Weiterbildungsmaßnahmen - während der Präsenzphasen gemeinsam mit Forscherinnen und Forschern in einer thematisch passenden wissenschaftlichen Arbeitsgruppe. Durch dieses Konzept beinhaltet die Weiterbildung sowohl eine Trainings- als auch eine Forschungs- und Entwicklungskomponente und zeichnet sich durch einen sehr hohen Praxisbezug aus. Somit handelt es sich gewissermaßen um ein *Training-on-the-R&D³-Project*. Die ToPs werden an der Universität Freiburg, dem Universitätsklinikum und den Freiburger Fraunhofer-Instituten durchgeführt.

Wie wichtig der Erwerb praxisnaher Fähigkeiten aus Sicht der Unternehmen ist, zeigt die kontextspezifische Bedarfsanalyse von Blank et al. (2015). Hierin bewerten Unternehmen v.a. den „Neuerwerb von Wissen“ mit 85,4% als relevantestes Merkmal von Weiterbildung, wogegen die Erlangung eines akademischen Abschlusses als nicht so bedeutsam eingeschätzt wird (niedrigster Wert mit 57,6%). Ein noch deutlicheres Bild zeigt sich bei der Frage, worin der Schwerpunkt einer Weiterbildung liegen soll: im Theoretischen oder Praktischen. Für rund 90% der Unternehmen sollte der Schwerpunkt in der Vermittlung praktischer Fähigkeiten liegen,

theoretische Fähigkeiten sind hingegen für ca. 50% der Unternehmen von hohem Interesse (Blank et al. 2015).

Das Angebot greift genau diesen Bedarf auf und richtet sich in erster Linie an Mitarbeitende aus Unternehmen, die aufgrund ihrer bisherigen beruflichen Laufbahn resp. ihrer (akademischen) Qualifikation die Fähigkeit und auch das Interesse an der Mitarbeit in einer wissenschaftlichen Arbeitsgruppe mitbringen. Dies sind v.a. Teilnehmende mit Hochschulabschluss, aber auch Techniker oder Meisterinnen mit mehrjähriger Berufserfahrung (Jankowski/Krause 2014).

Ein Alleinstellungsmerkmal des Ansatzes ist die konsequent nachfrageorientierte Herangehensweise. Ausgangspunkt ist stets eine Unternehmensfragestellung, auf welcher aufbauend ein personalisiertes ToP aufgesetzt wird. Hierbei werden sowohl die Qualifizierungsbedarfe der Teilnehmenden als auch die Kompetenzen der wissenschaftlichen Arbeitsgruppen berücksichtigt und in einem „Matching“ die passenden Partner durch FAST vermittelt und zusammengebracht, wobei sie als Transfer-Agentur tätig wird.

ToPs können sowohl forschungsbetont als auch weiterbildungsbetont ausgerichtet sein. Während ein forschungs- und vor allem entwicklungsorientiertes Projekt auf eine Patentanmeldung oder den Bau eines Prototypen abzielt, was schon erfolgreich realisiert wurde, liegt der Fokus anderer ToPs z.B. verstärkt auf dem Erwerb von fachspezifischen Kompetenzen oder dem allgemeinen Austausch von Anwendungswissen. Jedes Projekt ist einzigartig. Die vor Projektbeginn vereinbarten Ziele können bedarfsgerecht erweitert und agil angepasst werden. Aufgrund der R&D-Ergebnisse aus einem Projekt können sich andere Schwerpunkte ergeben oder auch Folgeprojekte mit demselben oder weiteren Partnern entstehen. Diese Vielfalt verdeutlicht, dass es grundsätzlich breite Realisierungsperspektiven für diese Projekte gibt.

FAST schafft eine Schnittstelle, an der praxisrelevante Fragestellungen und theoretisches Wissen, Handlungswissen und Forschung zusammenkommen. Im Idealfall entsteht hieraus Innovation, in jedem Fall Invention oder neue Erkenntnisse, auf denen weiterführende Maßnahmen aufbauen können. Mit diesem Ansatz erweitert sie die traditionelle (Forschungs-) Kooperation um den Weiterbildungsaspekt zu einem neuartigen, praxisrelevanten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot auf aktuellstem und höchstem Forschungsniveau. Keines der sonst üblichen Weiterbildungsformate kann einen so tagesaktuellen Einblick in die aktive Forschung geben (Ehrenreich/Jankowski/Krossing 2015).

² Die Freiburg Academy of Science and Technology (FAST) ist ein Teilprojekt des Verbundprojektes „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung“ der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Freiburger Fraunhofer-Institute. Das Verbundprojekt ist Teil des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und wird seit 2012 aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

³ R&D: Research and Development (Forschung und Entwicklung).

3 Kooperationspartner und regionale Unternehmensstruktur

Die Unternehmensstruktur im Südwesten Deutschlands ist geprägt durch kleine und mittelständische und vergleichsweise wenige große Unternehmen (Senitz/Adler 2016; Ballarini/Keese 2013). Die nächstgelegenen Großunternehmen (mit einer Mitarbeitendenzahl >250) finden sich neben sehr wenigen Unternehmen dieser Größe im Raum Freiburg erst wieder 70 bis 150 km nördlich entfernt im Ortenaukreis, rund um Baden-Baden und in der Region um Karlsruhe. Die Global Player in der trinationalen Region findet man wiederum 70 km südlich in der angrenzenden Schweiz (z.B. die pharmazeutischen Unternehmen Novartis und Roche). Während Großunternehmen ihre Innovationsintensität zwischen 1995 und 2014 - bei gewissen konjunkturbedingten Schwankungen - von 3,0 auf 4,9% erhöhten, ging diese in der Gruppe der kleinen und mittleren Unternehmen (KMU⁴) dagegen von 2,7 auf 1,4% deutlich zurück (Rammer et al. 2016, S. 12).

Die bisherige Erfahrung aus dem Projekt hat gezeigt, dass Großunternehmen mit anderen Fragestellungen an die Zusammenarbeit mit Universitäten herangehen als KMU. Sie sind eher interessiert an grundlegenden Fragestellungen, Trends und langfristiger Zusammenarbeit. Schnittstellen bestehen bereits, relevante Ansprechpartner seitens der Universität sind den Unternehmen in der Regel bekannt. Großunternehmen haben eigene Forschungs- und Entwicklungsabteilungen und rekrutieren die „besten Köpfe“ direkt aus den Universitäten und Hochschulen, mit denen sie über diese „Köpfe“ dann auch häufig Kooperationen aufbauen. Sie sind meist finanziell und personell gut ausgestattet und investieren in neue Technologien; dies spiegelt sich auch in der Innovationsbereitschaft und den Ausgaben hierfür wider (Senitz/Adler 2016).

Zunehmende technische Komplexität von Produkten und immer kürzere Produktzyklen führen dazu, dass viele Unternehmen Innovationen nicht mehr im Alleingang entwickeln und den Kontakt zu Universitäten und öffentlichen Forschungs- und Entwicklungs- (FuE-) Einrichtungen suchen. „Die Kooperationsneigung der Unternehmen hat in den letzten fünf Jahren insgesamt zugenommen“ (Senitz/Adler 2016, S. 14). Allerdings bewertet ein Drittel der Unternehmen die Transparenz über Technologieangebote öffentlicher FuE-Einrichtungen mit „mangelhaft“. Die IHK fordert daher z.B. die „Installation von Technologietransferbeauftragten mit KMU-Fokus an den Hochschulen. Der Zugang von KMU zur Verbundforschung muss einfacher, der Austausch von FuE-Personal zwischen Wissenschaft und Wirtschaft intensiviert werden“ (Senitz/Adler 2016). Genau in diesem Kontext

agiert die Freiburg Academy of Science and Technology mit ihrem themen- und technologieoffenen Angebotsportfolio. Sie berücksichtigt stark die regionalen Gegebenheiten und sowie die Besonderheiten der Zusammenarbeit mit KMU als primäre Zielgruppe.

4 Aktuelles Projektbeispiel für ein ToP

Anhand des aktuell laufenden *Training-on-the-Project* „Cytotoxizität“ können die grundlegenden Elemente eines ToP dargestellt, wesentliche Aspekte des Projektablaufs skizziert und die für alle Beteiligten daraus resultierenden Kooperationsvorteile erläutert werden.

4.1 Projekt-Skizze

Aus dem bestehenden Netzwerk kam ein mittelständisches Biotech-Unternehmen mit der Frage auf das FAST-Team zu, wie die firmeneigenen Marker auf ihre Zellgiftigkeit, d.h. Cytotoxizität hin getestet werden können, um diese in neuen Produkten einsetzen zu können. Gekoppelt werden sollte diese Forschungsfrage mit der wissenschaftlichen Weiterbildung eines Mitarbeitenden zu den biochemischen Hintergründen dieser Testverfahren. Der erste und entscheidende Schritt war nun das Matching, d.h. das Auffinden einer für diese Fragestellung geeigneten Arbeitsgruppe. Nach Kontakten in die Pharmazie, die Pharmakologie und die Medizin stellte sich seitens der Universität ein GLP-zertifiziertes Labor⁵ des Universitätsklinikums Freiburg als am besten geeignet heraus. An der Projektplanung beteiligt waren neben dem FAST-Team auch der Leiter der Prüfeinrichtung sowie ein Oberassistent, der während des ToP die Betreuung des Teilnehmenden übernahm. Der Teilnehmer der Weiterbildungsmaßnahme war der Produktmanager des Unternehmens.

In einem 3-monatigen *Training-on-the-Project* erhielt der Teilnehmer Einblicke in die Methoden der Zellbiologie, Zytotoxizitätsmessungen und weitere Messtechniken sowie der Rasterelektronenmikroskopie. Durch die aktive Mitarbeit im Labor konnte er firmeneigene Produkte testen⁶. Die Ergebnisse der Tests ermöglichten eine Auswahl von Substanzen, die sich für den weiteren Einsatz in neuen Produktlinien eignen, für die diese GLP-konformen Testungen verbindlich sind. Da das Unternehmen mit seinen Produkten neue Märkte erschließen möchte, sind diese Ergebnisse von großem Interesse für die Zukunft des Unternehmens.

4.2 Zeitlicher Ablauf

FAST ist mit dem Unternehmen seit 2013 im regen Austausch. Im Jahr 2013/14 wurde bereits ein ToP für eine kaufmännische Angestellte der Firma geplant. Eine weitere Anfrage

⁴ Kleinstunternehmen, kleine und mittlere Unternehmen (KMU). Laut der Empfehlung der Europäischen Kommission Kleinstunternehmen zählt ein Unternehmen zu den KMU, wenn es nicht mehr als 249 Beschäftigte hat und einen Jahresumsatz von höchstens 50 Millionen Euro erwirtschaftet oder eine Bilanzsumme von maximal 43 Millionen € aufweist. Quelle: <http://www.ifm-bonn.org/> [Zugriff: 15.04.2016]

⁵ Die GLP-Zertifizierung, d.h. die Bescheinigung der „Guten Laborpraxis“ (GLP) für die Durchführung von zulassungsrelevanten Testverfahren für Medizinprodukte im Bereich Zell- und Gewebekulturen, bietet dem Labor die Möglichkeit, Dienstleistungen für Kunden aus der Industrie anzubieten und hochwertige Industriekooperationen durchzuführen.

⁶ Die fachlich-inhaltliche Zielsetzung des ToPs war die Testung unternehmenseigener Substanzen auf Zell-Toxizität, d.h. Zell-Giftigkeit.

des Unternehmens erfolgte im Frühjahr 2015. Der Abstimmungszeitraum von der Anfrage über die Recherche einer passenden universitären Arbeitsgruppe bis hin zum „Okay“ der Beteiligten betrug vier Wochen. Daran anschließend wurden innerhalb von sechs Wochen das Trainingsprojekt konkret geplant, Vertragsangelegenheiten geklärt, Geheimhaltungsvereinbarungen getroffen sowie Lerninhalte festgelegt. Danach konnten die wissenschaftliche Arbeitsgruppe sowie das Unternehmen mit der eigentlichen Vorbereitung der Tests, Zellkulturen und Substanzen beginnen.

Die Testphasen wurden als Präsenzzeiten festgelegt, die der Teilnehmende jedoch flexibel mit dem Laborleiter abstimmen konnte. Von der Vereinbarung, den Projektzeitraum bei Bedarf zu verlängern, wurde auch Gebrauch gemacht: das ToP wurde von den zunächst geplanten drei Wochen auf drei Monate ausgeweitet, da die beteiligten Gruppen ein großes Interesse an der Zusammenarbeit entwickelten und das ursprünglich vorgesehen Test-Portfolio um weitere Experimente erweiterten.

4.3 Nutzen für das Unternehmen

Für das beteiligte Unternehmen wäre eine Alternative zum ToP das Outsourcen der Tests an ein Auftragslabor gewesen. Durch die Teilnahme am Trainingsprojekt wurden jedoch mit einem vergleichbaren finanziellen Aufwand zusätzliche Ergebnisse erzielt:

- Ein Mitarbeiter hat sich fachspezifisch weitergebildet. Mit seiner erweiterten Problemlösefähigkeit kann er, kombiniert mit den spezifischen Kenntnissen zu GLP und Zell-Toxizität, nun Testergebnisse besser einordnen und spätere Testergebnisse (z.B. aus einem Auftragslabor) besser verstehen und kontextbezogen auswerten. Er bringt Lösungsansätze für konkrete Problemstellungen zurück ins Unternehmen.
- Eine Anpassung der Tests „on demand“ war möglich, es konnten mehrere Substanzen parallel getestet werden.
- Durch den persönlichen Austausch und Kontakt wurde die Basis für eine langfristige vertrauensvolle Zusammenarbeit geschaffen. Aus dem ToP heraus planen die beteiligten Partner aktuell eine Kooperation sowie ein neues Projekt unter Einbindung eines Fraunhofer-Institutes.

4.4 Nutzen für die wissenschaftliche Arbeitsgruppe

Im oben beschriebenen ToP generierte der wechselseitige Transfer zwischen Wirtschaft und Wissenschaft auch für die beteiligte Arbeitsgruppe unmittelbaren Nutzen:

- Die wissenschaftliche Arbeitsgruppe kann sich in diesem ToP als GLP-Dienstleister positionieren und einen weiteren Referenz-Kunden aus der Industrie vorweisen.
- Die Projektbeteiligten aus der Arbeitsgruppe sam-

meln Weiterbildungserfahrung, erleben den Austausch mit dem Unternehmen als Bereicherung und entwickeln ein Verständnis für die Abläufe, Bedarfe und Herangehensweisen der Industrie.

- Die Forschungsprojekte profitieren durch den Input des Teilnehmenden.
- Ein Folgeprojekt, das den wechselseitigen Transfer weiter intensiviert, wurde vereinbart.

5 Herausforderungen und Lösungsansätze für forschungsorientierte Weiterbildung

Alle bislang durchgeführten Trainings- und Forschungsprojekte verliefen äußerst erfolgreich. Dennoch trifft der Ansatz, vor allem in der Phase der Projektanbahnung, auch auf Hindernisse, Vorbehalte oder administrative Hürden. Für viele, z.T. wiederkehrende Fragestellungen konnten bei der Durchführung der Pilot-Angebote Lösungen gefunden bzw. für zukünftige Projekte Entwicklungsperspektiven abgeleitet werden.

Die Gewinnung der Teilnehmenden stellt - noch mehr als bei „klassischen“ Weiterbildungsangeboten - eine besondere Herausforderung dar. Höchste Priorität hat derzeit noch immer die Identifikation von „Pionierunternehmen“ sowie „Pionierprofessuren“, die bereit sind, diese Art von Weiterbildung für sich zu nutzen. Im Vergleich zu klassischen Weiterbildungsformaten ist sie vorab zwar schwerer kalkulierbar - sowohl in Bezug auf den finanziellen Rahmen als auch auf die Ergebnisse - bietet zugleich aber auch die Perspektive auf einen deutlich höheren Nutzen durch die Generierung von Inventionen und Innovationen. Der Universität eröffnet der Ansatz die Chance, sich als Anbieter für forschungsorientierte Weiterbildung mit Alleinstellungsmerkmalen zu positionieren, die andere Weiterbildungsanbieter nicht erreichen können.

Bewährt hat sich die aktive Zusammenarbeit mit Verbänden und Initiativen, die das Angebotsportfolio von FAST als Zugewinn für ihre Mitgliedsunternehmen sehen. So kann durch die Teilnahme an Fachveranstaltungen oder das Nutzen der Kommunikationskanäle das Angebot zielgruppenspezifisch bekannt gemacht werden. Darüber hinaus sind es vor allem thematisch fokussierte Veranstaltungen, die Unternehmensvertreter mit Forschenden in Kontakt bringen.

Obwohl die FAST mittlerweile in der Region einen gewissen Bekanntheitsgrad erlangt hat, ist die Resonanz von Seiten der Unternehmen noch zurückhaltend: es besteht zwar ein grundsätzliches Interesse an der vorhandenen wissenschaftlich-fachlichen Expertise, das Angebot einer praxisnahen und maßgeschneiderten Weiterbildung wird jedoch wenig nachgefragt. Erklärungen dafür sind sowohl im Konzept des neuartigen Weiterbildungsangebots, das noch passgenauer entwickelt und kommuniziert werden muss, als auch in der oben beschriebenen regionalen Unternehmensstruktur, geprägt durch kleine und mittlere Unternehmen, zu suchen.

5.1 Gestaltungsspielraum versus standardisiertes

Angebot

Ein ToP ist kein Weiterbildungsangebot, das sich nach Katalog buchen lässt. Individualisierung, hohe Freiheitsgrade sowie der konkrete Praxisbezug sind Kernelemente dieses Ansatzes. Aus ihnen resultieren einerseits große Gestaltungsspielräume und eine hohe Flexibilität bezüglich Themen, Inhalten, Lerntiefe, Dauer und Präsenzzeiten. Genau diese Flexibilität ist es aber auch, die es anspruchsvoller macht, das Angebot zu kommunizieren und für Unternehmen transparent zu machen (Ehrenreich/Jankowski/Krossing 2015). In den bisherigen Gesprächen mit UnternehmensvertreterInnen (Entwicklungsleitende, Personalverantwortliche, Geschäftsführende) wurde deutlich, dass das Angebot als interessant, aber zu wenig ausspezifiziert (Dauer des Trainings, Kosten für Personalfreistellung) und mit zu vielen Unsicherheiten empfunden wird.

Nach der erfolgreichen Durchführung der bisherigen ToPs kann nun anhand dieser Referenzprojekte das Konzept verständlich und greifbar vermittelt sowie der (finanzielle) Nutzen und konkrete Mehrwert gegenüber z.B. einer klassischen Forschungskooperation klarer kommuniziert werden. Darüber hinaus schaffen niederschwellige Einstiegsangebote und die Kalkulation von Tagessätzen mehr Transparenz und tragen dazu bei, die Vorbehalte der Unternehmen zu adressieren und so mehr Teilnehmende zu gewinnen.

5.2 Unterschiedliche Kulturen des Forschens und

Entwickelns

Hochschulen und Unternehmen haben - obwohl beide an Erkenntnissen interessiert sind - unterschiedliche Vorstellungen von Dauer, Kosten- und Risikoabschätzung gemeinsamer Projekte.

„Hochschulen forschen langfristig orientiert, Unternehmen müssen sich an die kurzfristigen Innovationszyklen ihres Wettbewerbsumfelds anpassen. Für Hochschulforscher sind das Scheitern eines Ansatzes und die Neuorientierung bei komplexen Forschungsfragen Teil des wissenschaftlichen Prozesses. Unternehmen müssen darauf achten, dass die Forschungsinvestitionen einen positiven ‚return on investment‘ bringen, das Risiko des Scheiterns also nicht zu hoch ist“ (Hetzze/Mostovova 2013, S. 34).

Denn statistisch gesehen „führt nur jede zehnte Invention auch zu einer Innovation, die ökonomisch erfolgreich verwertbar ist“ (Sternal 2011, S. 66); das wissen auch die Unternehmen. Die Teilnahme an einem ToP erfordert von den Entscheidungsträgern der Industrie eine gewisse Affinität zu Forschungsthemen sowie den Mut, etwas Neues auszuprobieren. Und dies kann eine echte Herausforderung gerade für KMU sein, die mit dem Tagesgeschäft bereits ausgelastet sind und für die jeder Innovationsbeitrag mit einem Bündel von Risiken einhergeht, die z.T. über ihre Finanzierungskraft hinausgehen (Astor et al. 2013).

Auch der Dialog zwischen Wirtschaft und Wissenschaft ist häufig noch von Vorbehalten geprägt, wechselseitige Öffnungsprozesse verlaufen sehr langsam. Unternehmen nehmen Universitäten immer noch als zu wenig praxisnah, in ihren Strukturen zu träge und nicht dienstleistungsorientiert genug wahr. Universitäten sind in Sorge um einen möglichen Verlust ihrer wissenschaftlichen Freiheiten und dem möglicherweise beträchtlichen Wunsch nach Mitbestimmung zukünftiger Forschungsthemen seitens der Industrie.

Die grundsätzliche Bereitschaft zu Kooperationen und gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprozessen ist in KMU erst in jüngerer Zeit zunehmend (Senitz/Adler 2016) und wird auch als zukünftig wichtiges Thema eingeschätzt (Welter et al. 2014). Für FAST ergibt sich hier die Notwendigkeit, den Dialog zwischen dem interessierten Unternehmen und den beteiligten Forschergruppen aktiv zu begleiten und professionell zu moderieren, um eine gemeinsame Sprache zu finden, (eventuell gegenläufige) Interessen zu klären und einen Interessenausgleich zum Nutzen beider Seiten herzustellen.

In zukünftigen Projekten ist noch genau zu belegen, was sich bereits jetzt abzeichnet: Je nach Fragestellung des Unternehmens kann es sowohl kurzfristig als auch langfristig für das Unternehmen finanziell von Vorteil sein, in ein Trainingsprojekt und die Kompetenzentwicklung eines Mitarbeitenden zu investieren statt in Auftragsforschung bzw. Dienstleistung.

5.3 Begrenzte Ressourcen in KMU

Ressourcen für Weiterbildung sind - gerade in KMU - knapp (Dobischat/Düsseldorf 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). In der Regel verfügen diese nicht über die Möglichkeiten eines Großunternehmens, Mitarbeitende zeitlich befristet von ihrer Tätigkeit freizustellen. Forschung und Entwicklung werden hier häufig nicht von eigenen Abteilungen oder von nur wenigen Mitarbeitenden durchgeführt, Stellen oder Funktionen im KMU sind oft nur einfach besetzt. Auch Arbeit an Innovationsthemen ist immer Zusatzaufgabe (Astor et al. 2013). Gerade hier zeigen sich die Vorteile des flexiblen ToP-Formates: die Teilnehmenden können in kurzen Präsenzphasen, die auf die Betriebsabläufe des Unternehmens abgestimmt werden können, aktiv mitarbeiten. Der theoretische Teil des ToP kann im Selbststudium zeitlich flexibel erarbeitet werden.

5.4 Anforderungen und Bedarfe von KMU

Die thematisch-fachlichen Bedarfe eines Unternehmens zu erfassen, stellt sich teilweise als schwierig heraus. Viele Unternehmen können oder wollen ihre aktuellen Herausforderungen oder Entwicklungsfragestellungen nicht kommunizieren - schließlich ist dieser Bereich für die Sicherung ihres Bestehens am Markt essenziell und daher hoch sensibel zu behandeln. Dazu kommt, dass insbesondere in KMU oftmals noch keine Strategien hinsichtlich kompetenzorientierter

Personalentwicklung vorliegen und der „geringe Institutionalierungsgrad des Personalwesens“ eine zielgerichtete Personalentwicklung hemmt (Dobischat/Düsseldorff 2013).

Weiterhin haben viele KMU keine oder wenig Erfahrung mit Verschwiegenheitsverpflichtungen und der Möglichkeit, über wechselseitige Absicherungen eine vertrauensvolle Basis für die Zusammenarbeit zu schaffen. Im Rahmen eines ToPs werden im Vorfeld der Umgang mit Geheimhaltung und die Nutzung des evtl. neu entstehenden geistigen Eigentums vertraglich vereinbart. Darüber hinaus kann man nur versuchen, in Gesprächen das Vertrauen zu gewinnen und auf der Basis einer langfristigen (Geschäfts-) Beziehung Schritt für Schritt von den Vorteilen einer Zusammenarbeit mit der Wissenschaft zu überzeugen.

5.5 Die Agentur in der Mittler-Rolle zwischen Angebots- und Nachfrageseite

Die Freiburg Academy of Science and Technology ist im Rahmen des BMBF-geförderten Verbundprojekts kein Weiterbildungsanbieter im eigentlichen Sinn. Sie fungiert als Agentur und vermittelt in der Rolle des Projektentwicklers oder Koordinators zwischen den wissenschaftlichen Gruppen mit ihrer Expertise einerseits und den Unternehmen mit ihren Fragestellungen andererseits. Die eigentlichen Projekte finden dann in den wissenschaftlichen Arbeitsgruppen statt. Diese Tatsache stellt besondere Anforderungen an die FAST: „neben einer sehr guten Kenntnis der Forschungsbereiche innerhalb der Universität und der Fraunhofer-Institute erfordert diese Herangehensweise ebenso eine gut abgestimmte Projektentwicklung, eine enge Zusammenarbeit und Kommunikation mit allen Beteiligten sowie eine Anleitung der Mentorinnen und Mentoren in der wissenschaftlichen Arbeitsgruppe bezüglich der Betreuung der Teilnehmenden“ (Jankowski/Krause 2014, S. 7).

Dadurch, dass die Agentur auf die Kooperationsbereitschaft der wissenschaftlichen Arbeitsgruppen innerhalb der Universität und der Fraunhofer-Institute angewiesen ist, ergibt sich eine klare Abhängigkeit von den internen Gruppen. Für diese bedeutet die Integration eines Teilnehmenden in die Institutsabläufe zwar Chancen auf Transfererfolg, zugleich aber auch Mehrarbeit, die oft ohnehin knappe Ressourcen bindet.

In den wissenschaftlichen Gruppen, die bisher keine oder kaum Berührungspunkte mit Weiterbildungsfragestellungen und/oder der Zusammenarbeit mit der Industrie hatten, müssen die Vorteile einer Mitarbeit klar deutlich gemacht werden. Die Aussicht auf monetäre Vergütung für entstandenen Ressourceneinsatz trägt maßgeblich zur Bereitschaft der Teilnahme bei. Diese Möglichkeit besteht jedoch nur noch im Rahmen der Laufzeit des Projekts „Offene Hochschulen“. Danach müssen andere Wege der finanziellen Entlastung gefunden werden.

5.6 Administrative, rechtliche und förderrechtliche Voraussetzungen

Im aktuellen Förderkontext müssen bestimmte Reglements beachtet werden, die eine Gewinnung von kooperierenden Arbeitsgruppen erschweren. Für das Angebot darf während der Projektlaufzeit kein aktives Marketing betrieben werden. Des Weiteren dürfen die teilnehmenden Unternehmen für die Trainings-Projekte keine Gebühren an die wissenschaftlichen Arbeitsgruppen zahlen. Dennoch fallen in den universitären Laboren oder Forschungsgruppen Kosten für das betreuende Personal und die Verbrauchsmaterialien an.

In dem jüngsten ToP wurde im Rahmen der Förderrichtlinien die Möglichkeit genutzt, die wissenschaftlichen Arbeitsgruppen finanziell zu entlasten, um so zumindest einen Teil der Aufwendungen zu decken. Leider ist die Anwendung eines Standardprozesses, der auf alle ToPs unkompliziert angewendet werden kann, hierbei nicht realisierbar. Umso wichtiger ist es, den Nutzen eines ToP klar und greifbar zu kommunizieren, um eine Teilnahme für die Arbeitsgruppen attraktiver zu machen. Fragen bezüglich des geistigen Eigentums (IP) und der Geheimhaltung, die in fast jedem ToP relevant sind, können mit ähnlichen vertraglichen Regelungen wie bei Forschungsk Kooperationen geklärt werden und stellen eine eher geringe Hürde dar.

6 Fazit und Ausblick

Das ToP-Format ist durch seine inhaltliche und zeitliche Flexibilität wie auch die hohe Praxisnähe ein mögliches Instrument, um unternehmerische Ideen aufzugreifen, diese kombiniert mit wissenschaftlicher Expertise weiter voranzutreiben, Weiterbildung auf hohem wissenschaftlichen Niveau zu ermöglichen und zugleich Innovationen zu fördern.

Um gemeinschaftliches Lernen und Arbeiten erst möglich zu machen, müssen jedoch Vertreterinnen und Vertreter von Unternehmen und Hochschulen zunächst einmal miteinander in Kontakt kommen. Dafür braucht es eine Plattform, einen Rahmen und den Raum, in dem der Dialog zu relevanten Themen angestoßen werden kann.

Weiterbildungen im Format des Training-on-the-Project sind aufgrund ihrer Individualität als Angebot nicht einfach skalierbar und nach dem derzeitigen Erfahrungsstand als allein stehender Service nicht nachhaltig durchführbar. Es scheint daher unumgänglich, dieses Format entweder sinnvoll in das gesamte Dienstleistungsspektrum der Universitäten einzubetten oder aber das Angebotsportfolio von FAST zu erweitern.

Beziehungen wachsen langsam und sind hochgradig an Personen gekoppelt. Langfristig ist daher eine zentrale Anlaufstelle für die Kontaktpflege und den Austausch mit Unternehmen, aber auch mit Verbänden und gesellschaftlichen Organisationen erforderlich, die losgelöst von Drittmittelstrukturen, im universitären Rahmen strategisch verankert ist. Dort könnte ein professionelles Beziehungsmanagement

sowohl nach innen als auch nach außen aufgebaut und verstetigt sowie das breite Dienstleistungs-Portfolio der Universität im Kontext von Wissens- und Technologietransfer verständlich und transparent an Unternehmen vermittelt werden.

Literatur

Astor, M./Dorn, F./Gerres, S./Glöckner, U./Hühnermund, P./Rammer, C./Riesenberg, D./Schindler, E. (2013): Untersuchung von Innovationshemmnissen in Unternehmen - insbesondere KMU - bei der Umsetzung von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen in vermarktungsfähige Produkte und mögliche Ansatzpunkte zu deren Überwindung. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie, durchgeführt von Prognos und ZEW, Berlin 2013.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ballarini, K./Keese, D. (2013): Die Struktur kleiner Familienunternehmen in Baden-Württemberg. In: Institut für Mittelstandsforschung (Hrsg.): Beiträge zur Mittelstandsforschung - Schriftenreihe des Instituts für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim, Bd. 2. 2. Auflage. Berlin: Springer-Verlag.

Blank, J./Wiest, M./Sälzle, S./Bail, C. (2015): Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report, 38(3), S. 365-379.

Dobischat, R./Düsseldorff, K. (2013): Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben (KMU). Forschungsstand, Problemlagen und Handlungserfordernisse. Eine Bilanz. In: WSI Mitteilungen der Hans-Böckler-Stiftung, 2013(4), S. 247-254.

Ehrenreich, J./Jankowski, D./Krossing, I. (2015): Training on the Project: Weiterbildung und Innovation durch gemeinsames Forschen. In: Besters-Dilger, J./Neuhaus, G. (Hrsg.): Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln, Formate - Methoden - Herausforderungen. Schriftenreihe Freiburger Universitäre Weiterbildung, Band 1. Freiburg: Rombach-Verlag, S. 167-177.

Grüske, K.-D. (2016): Hochschulen und Wirtschaft-Plädoyer für ein unverkrampftes Miteinander. In: Bär, C./Fischer, A./Gulden, H. (Hrsg.): Informationstechnologien als Wegbereiter für den steuerberatenden Berufsstand. Berlin: Springer Verlag, S. 527-535.

Heller, M. (2016): Vor dem Spitzenreiter liegt harte Arbeit. In: Stuttgarter Zeitung, 19.04.2016, S. 2.

Hetze, P./Mostovova, E. (2013): Hochschul-Barometer: Wie Hochschulen mit Unternehmen kooperieren, Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen 2013. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), Essen, S. 34.

IHK Baden-Württemberg (2015) (Hrsg.): Die größten Unternehmen in Baden-Württemberg, Bericht der Industrie- und Handelskammern in Baden-Württemberg, http://www.suedlicher-oberrhein.ihk.de/blob/frihk24/standortpolitik/downloads/2722708/60b0077743ccb2b2d0ec76fb1806a003/Die-groessten-Unternehmen-Baden-Wuerttembergs_2015-data.pdf [Zugriff: 22.04.2016]

Jankowski, D./Krause, M. (2014): Bedarfsorientierte und praxisnahe Weiterbildung in Projekten. Von der Idee in die Praxis - ein Erfahrungsbericht. <https://www.offenehochschule.uni-freiburg.de/data/doc/fast/erfahrungsbericht> [Zugriff: 07.04.2016]

Rammer, C./Crass, D./Doherr, T./Hud, T./Hünermund, P./Iferd, Y./Köhler, C./Peters, B./Schubert, T. (2016): Innovationsverhalten der Deutschen Wirtschaft. Indikatorenbericht zur Innovationserhebung 2015. Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH (ZEW) (Hrsg.), Mannheim.

Remdisch, S. (2012): „Das Runde muss ins Eckige“: Strategien für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Wirtschaft. In: Tomaschek, N./Hammer, E. (Hrsg.): University Meets Industry. Münster: Waxmann Verlag, S. 149-158.

Senitz, S./Adler, S. (2016): Technologiepolitik in Baden-Württemberg. Auswertung und Analyse einer Unternehmensbefragung der baden-württembergischen Industrie- und Handelskammern im Jahr 2015. Baden-Württembergischer Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.). IHK Karlsruhe.

Sternal, B. (2011): Deutschland (k)ein Erfinderland. Nordestedt: Books on Demand Verlag.

Welter, F./May-Strobl, E./Schlömer-Laufen, N./Kranzusch, P./Ettl, K. (2014): Das Zukunftspanel Mittelstand - Eine Expertenbefragung zu den Herausforderungen des Mittelstands, in: Institut für Mittelstandsforschung Bonn (Hrsg.): IfM-Materialien Nr. 229, Bonn.

Autorinnen und Autoren

Damaris Jankowski, Dipl.-Biol.
jankowski@fast.uni-freiburg.de

Julia Juhnke, Dipl.-Ing.
julia.juhnke@fast.uni-freiburg.de

Prof. Dr. Ingo Krossing
krossing@uni-freiburg.de

Prof. Dr. Stephan Lengsfeld
lengsfeld@controlling.uni-freiburg.de

Freie Bildungsmaterialien in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Herausforderungen und Chancen von OER

MARKUS LERMEN

FARINA STEINERT

NORINA WOLF

Kurz zusammengefasst ...

Der Einsatz von Open Educational Resources (OER) im deutschen Bildungssystem wird mit zunehmender Tendenz diskutiert (s. KMK 2015; HRK 2016). Im Hochschulsystem gibt es bisher jedoch kaum breitenwirksame Erfahrungen mit frei zugänglichen bzw. frei lizenzierten Lehr-/ Lernmaterialien. Insbesondere in den Auseinandersetzungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung ist der Einsatz von OER bisher selten im Fokus (vgl. Blees et al. 2015). Gleichwohl gibt es in diesem Sektor spezielle Gelingensbedingungen und strategierelevante Optionen bei der Einbindung von OER. Der Artikel setzt sich mit den grundlegenden Aspekten auseinander, die bei der Implementierung von OER in der wissenschaftlichen Weiterbildung und in dazugehörigen Fernstudien Szenarien von Bedeutung sind. Es werden – u.a. flankiert durch Ergebnisse einer Befragung von Akteuren – Chancen und Herausforderungen in Bezug auf OER aufgezeigt und diskutiert.

OER im Bildungssektor allgemein

Unter Open Educational Resources (OER) werden frei zugängliche Bildungsmaterialien verstanden, die je nach Lizenzierung beispielsweise beliebig weiterverarbeitet und verbreitet werden können (vgl. Ebner et al. 2015, S. 2). Dies umfasst nicht nur Online-Angebote sondern auch Materialien, die in der Präsenzlehre genutzt werden. Grundsätzlich können alle nutzbaren Materialien als OER zur Verfügung gestellt werden¹: „komplette Kurse oder Programme, Kursmaterialien, Module, Leitfäden für Studierende, Hinweise für Lehrende, Lehrbücher, Forschungsbeiträge, Videos, Bewertungshilfen und -instrumente, interaktive Materialien wie Simulationen und Rollenspiele, Datenbanken, Software und Anwendungen (einschließlich mobiler Apps)“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2015, S. 5). OER ermöglichen neben der freien Zugänglichkeit für Lernende und Lehrende auch

eine Öffnung für die breite Öffentlichkeit auch außerhalb von formalisierten Bildungssettings (vgl. Deiman/Neumann/Muß-Merholz 2015). Nicht-OER-Materialien sind aufgrund urheberrechtlicher Restriktionen in ihrer Verwendung in Bildungseinrichtungen zumeist eingeschränkt. Beispielsweise erlaubt § 52a Abs. 1 UrhG („Schrankenregelung“) nur eine Nutzung unter bestimmten Voraussetzungen. Auch Anpassungen, die für bestimmte Lehr-Lern-Szenarien sinnvoll erscheinen, sind weitestgehend ausgeschlossen (§ 62 Abs. 1 UrhG). Dies beeinträchtigt die Nutzung der Materialien bei heterogenen Zielgruppen oder in spezifischen Anwendungskontexten wie sie für berufsbegleitend konzipierte Angebote typisch sind. Insbesondere betrifft dies die im Bereich der Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung postulierte Anforderung an die Individualisierung bzw. Personalisierung von Lernmaterialien.

Das Thema OER wird in den verschiedenen Bildungssektoren zunehmend diskutiert, wobei die vielfältigen Möglichkeiten, die das Internet in Bezug auf Verbreitung, Nutzung und Modifikation von Inhalten bereits jetzt eröffnet, ein wesentlicher Treiber der Debatte sind. Hinzu kommt die erkennbare politische Zielsetzung von EU, Bund und Ländern, das Bildungssystem grundsätzlich weiter zu öffnen (vgl. u.a. Hanft et al. 2015). Im Hochschulbereich werden die Diskussionen zum Thema OER meist vonseiten der traditionellen Hochschulausbildung im grundständigen Bereich betrachtet. Entsprechend liegt der Fokus in der Diskussion um den Einsatz und die Nutzung von OER im schulischen sowie dem grundständigen hochschulischen Bereich (vgl. u.a. Blees et al. 2015). Das Feld der Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung wird nur bedingt aufgegriffen und wenn v.a. aus dem der öffentlich geförderten Bildung (VHS) und im Bereich der Dozenten-/Trainer-Weiterqualifizierung (z.B. wb-web). OER wird im Bereich der Weiterbildung vornehmlich hinsichtlich der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung betrachtet

¹ In Abgrenzung zu den bildungspolitischen Initiativen im Bereich des Open Access steht bei OER die Möglichkeit der Weiterentwicklung im Vordergrund, während Open Access lediglich auf die freien Verfügbarkeit abzielt (vgl. BMBF 2016).

(vgl. Blees et al. 2015). Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB), die im Kontext der Beteiligten auf Fernstudienbasis beruht, lassen sich – außer von verschiedenen Hochschulen angebotenen MOOCs – nur vereinzelte Auseinandersetzungen finden. Auch in der Machbarkeitsstudie des DIPF zum Aufbau und Betrieb von OER-Infrastrukturen in der Bildung wird zum Stellenwert von OER im Bereich der Beruflichen Bildung / Erwachsenenbildung / Weiterbildung folgende Einschätzung gegeben:

„Im theoretisch-diskursiven Bereich ist das Thema OER angekommen, in der Praxis der BB/EB/WB hat das Thema bislang noch eine geringe bis gar keine Bedeutung“ (Blees et al. 2016, S. 45).

Dies deckt sich mit der Zusammenfassung von Schön, Ebner und Schön, dass „nur geringe OER-Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung [...] zu beobachten sind“ (2015, S. 141). Möglichkeiten werden zumeist im Bereich der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung / Weiterbildung gesehen und weniger im Bereich der privatwirtschaftlichen und unternehmerischen Weiterbildung (vgl. Blees et al. 2016).

Die Optionen und Herausforderungen einer OER-Strategie im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sind bisher nicht systematisch aufgezeigt worden. Hier ergeben sich vielfach andere Perspektiven in Bezug auf die strategische Bedeutung von OER und die Implementierung. Auch mit der zunehmenden Verbreitung digitaler Medien in der Weiterbildung (Digitalisierungsstrategien) ist zu erwarten, dass der Einsatz von OER in diesem Bereich verstärkt diskutiert werden wird – wobei die Digitalisierung im Bildungsbereich über die bloße Abbildung von bisherigen Lehr-Lern-Materialien hinausgeht und neue Formen bzw. Formate ermöglicht (vgl. u.a. Handke 2015; Blees et al. 2016).

Um OER im Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verstehen und zu bewerten, sind zwei Blickwinkel sinnvoll: zum einen auf die allgemeine strategische Bedeutung von OER und zum anderen auf die Charakteristika des speziellen Bildungsbereichs.

Im Folgenden soll nicht die Nutzung von Bildungsmaterialien in der Fernlehre – wie sie von Muuß-Merholz (2015) skizziert werden – aufgegriffen werden, sondern generell die Nutzung im Bereich der wissenschaftlichen bzw. akademischen Weiterbildung. Die ggf. vorhandene Zulassungspflicht der Materialien im Sinne des Fernunterrichtsschutzgesetzes (FernUSG) bleibt davon unberührt, bzw. die damit verbundenen Fragen sind noch nicht geklärt. Bspw. ist offen, „wie kollektive oder wechselnde Autorenschaften behandelt werden; Erfahrungen zur Bewertung von OER liegen hier noch nicht vor“ (ebd., S. 20). Fragen nach der Absicherung von Änderungen des zugrunde gelegten Materials oder nach der Expertise der Autoren (vgl. ebd.) stellen sich (wie im Folgenden ausge-

führt wird) generell in diesem Bereich und beeinflussen ggf. Akkreditierungsentscheidungen.

Charakteristika von wissenschaftlicher Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich übergreifend als Oberbegriff verstehen, der „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit [umfasst], wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001, S. 2). Insbesondere vor dem Kontext der vom BMBF geförderten Wettbewerbs² „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ gewinnt dieser Bereich zunehmend an Bedeutung – auch wenn im Vergleich zum Grundständigen Bereich die Wiss. Weiterbildung nach wie vor marginal vertreten ist.

Im Gegensatz zum in Deutschland weitestgehend staatlich finanzierten Studienangebot im grundständigen Bereich sind Angebote im Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung i.d.R. kostenpflichtig und daher auch bestimmten Anforderungen unterworfen. Die Angebote der Wissenschaftlichen Weiterbildung unterscheiden sich zudem von anderen Studienangeboten durch die i.d.R. sehr heterogene Zielgruppe und die besonderen Anforderungen der zumeist berufsbegleitenden Studierenden. Dadurch verändern sich ebenso die Ansprüche an die methodisch-didaktische Gestaltung der Angebote. Bspw. werden häufig Formen des Distance Learning verwendet, um eine hohe zeitliche und örtliche Flexibilität zu erreichen. Dies wiederum hat Implikationen auf die Gestaltung und Konzipierung des dazu notwendigen Lernmaterials. Um ein nachhaltiges und lebendiges Lernen im Sinne eines Independent Learning (vgl. Arnold/Lermen 2013) zu verwirklichen, sind bestimmte Gestaltungselemente notwendig, welche in üblichen wissenschaftlichen Publikationen nicht zwangsläufig vorgesehen sind und für die Nutzung entsprechender Texte als Lernmaterialien ergänzt werden müssen.

Wissenschaftliche Weiterbildung zeichnet sich des Weiteren dadurch aus, dass sie sich i.d.R. an akademisch vorgebildete Personen mit einschlägiger Berufserfahrung im Themenfeld orientieren. Eine Grundvoraussetzung für den Zugang zu einem weiterbildenden Master ist dementsprechend eine z.T. einschlägige Berufserfahrung von mindestens einem Jahr, welche bestimmte Anforderungen impliziert:

„Vor dem Hintergrund dieser (berufs-)biographischen Erfahrungen verfügen die Studierenden in diesen Programmen i.d.R. über eine hohe Praxiserfahrung und erwarten und benötigen eine entsprechende Anknüpfung an die vorhandene Berufs- und Lebenserfahrung“ (Lermen/Rübel/Schiefner-Rohs in diesem Heft).

² URL: <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>

Auch dies bedingt spezifische Anforderungen an die Gestaltung des Lernmaterials.

Insgesamt wird deutlich, dass aufgrund der spezifischen Didaktik und Methodik wissenschaftlicher Weiterbildung sowie der besonderen Zielgruppe erhöhte Anforderungen an die Qualitätssicherung gestellt werden, insbesondere wenn es sich um Angebote im Fernstudienbereich handelt, in welchem doch häufig das „Regulativ“ des direkten Austausches mit Lehrenden fehlt.

Der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung lässt sich in einen privatrechtlichen und einen öffentlich-rechtlichen Rahmen unterscheiden. Während Seipel (2015, S. 35) für die privatrechtlichen Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung im Fernstudienbereich konstatiert, dass sich aufgrund „der gesetzlichen Regelungen und der wirtschaftlichen Interessen der Bildungsträger [...] gegenwärtig kaum Realisierungschancen für OER im Bereich des Fernunterrichts [ergeben]“, kann dies im öffentlich-rechtlichen Bereich anders bewertet werden. Hier spiegelt sich gleichzeitig der Bildungsauftrag staatlicher Hochschulen wider. Speziell die Entwicklung und Nutzung von MOOCs als ein Bereich der OER wurde in Hochschulen vielerorts aufgegriffen. Dabei ist laut der Deutschen UNESCO-Kommission (2015) zu bedenken, dass MOOCs zwar oftmals kostenfrei zur Verfügung gestellt werden, eine Vielzahl jedoch keiner offenen Lizenz unterliegt. Eine Bearbeitung wird damit ausgeschlossen, MOOCs „sind daher keine Open Educational Resources und verfügen nicht über deren besonderes Potential“ (ebd., S. 4).

Strategische Bedeutung von OER

Die zurzeit erkennbaren strategischen Zielsetzungen, die mit OER im Allgemeinen erreicht werden sollen, sind vielfältig. So werden Qualitätsverbesserungen, Innovationen durch den möglichen Austausch von offenen Bildungsressourcen, gemeinsame Entwicklungen, Anregungen von Lehrenden und Lernenden und die angestrebte Einführung einer neuen Lernkultur ins Feld geführt (vgl. Schaffert 2010 zit. nach Ebner/Schön 2015, S. 98). Die Diskussion rankt zudem um die Demokratisierung von Bildung, um Chancengerechtigkeit und digitale Partizipation durch offene Bildungsressourcen (vgl. ebd.) und damit verbundenen offenen Alternativen zu üblicherweise eher geschlossenen Contents in Hochschulen. Auch Argumente wie Wiederverwendbarkeit von Inhalten und die Vielfalt der Materialien werden für die Nutzung von OER genannt (vgl. u.a. HRK 2015). Bischof et al. erwähnen eine weitere Möglichkeit: „Frei zugängliche Bildungsangebote wie MOOCs oder OER eröffnen Hochschulen (...) die Möglichkeit, direkt gesamtgesellschaftlichen Nutzen zu stiften (Third Mission)“ (2013, S. 3 zit. nach Ebner/Schön 2015, S. 91). Jedoch sind konkrete OER-Strategien zur Umsetzung dieser Potenziale noch nicht genutzt und Anwendungen auch im Hinblick auf die absehbare öffentliche Förderung von OER bisher nicht unterstützt. Beispielsweise richten sich die aktuellen Aktivitäten des BMBF zunächst weiter auf die Erfor-

schung des Feldes der Informations- sowie Beratungsleistungen und nicht auf die praktische Erprobung in der Breite (vgl. Deimann 2016).

Dem Einsatz von OER werden verschiedene Potentiale zugesprochen, welche gezielt zur Verbesserung des Lehrens und Lernens genutzt werden können – wie auch von der HRK zusammenfassend beschrieben:

„Im Ergebnis der Diskussionen zu OER wird deutlich, dass deren Einsatz grundsätzlich pädagogisch sinnvoll sein kann. OER können einen Mehrwert bei der Vermittlung und Aneignung von Wissen darstellen und pädagogische Ziele wie zum Beispiel die Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen fördern“ (HRK 2015, S. 2).

Dabei ist jedoch zu fragen, worin der Mehrwert von OER liegt. Eng verknüpft sind OER mit der Idee des Teilens, wie bspw. Wiley (2015) ausführt: „The core ethics of open is sharing“. Dieser Auffassung nach kann Bildung nur funktionieren, wenn die Akteurinnen und Akteure ihre Erkenntnisse miteinander teilen. Daraus lässt sich ableiten, dass zur Gewährleistung von Nachhaltigkeit und zur Verfolgung des OER-Gedankens eine gleichmäßige Beteiligung am System durch Output und Input vonnöten ist. Beim Übertragen dieser Grundidee auf Bildungseinrichtungen kommt man zu dem Schluss, dass eine OER-Strategie einer Bildungseinrichtung umfassend sein sollte. Das heißt, zur Aufrechterhaltung des Gesamtsystems, aus dem sie Mehrwerte generieren möchte, müsste sie freies Lehr-/Lernmaterial produzieren und umgekehrt auch einsetzen. Aussagen über die Funktionsfähigkeit eines solchen „quasi-natürlichen Systems“ in der Praxis sind mangels kritischer Masse bisher schwer zu treffen. Zwar ist eine quantitative Erhöhung von Inhalten im Netz insgesamt zu verzeichnen, der Anteil von verwertbarem Lehr-/Lernmaterial ist dabei jedoch unklar. Lediglich ein geringer Anteil ist davon wiederum lizenzfrei. Zu berücksichtigen ist auch, dass in Online-Communities bisher ein „Participation Inequality“ zu beobachten ist. Die aktive Erzeugung von Inhalten steht dem passiven Konsum demnach deutlich nach (vgl. Nielsen 2006). Nur etwa 1% der Community-Mitglieder sind regelmäßig aktiv Beitragende, 9% beteiligen sich gelegentlich aktiv. Der Rest konsumiert ausschließlich. Die Frage ist daher, wie eine kritische Masse erreicht werden kann, um die prognostizierte Systemdynamik zu erreichen. Die Realisierung der Mehrwerte durch OER für Bildungseinrichtungen mit einer entsprechenden Strategie würde demnach ebenfalls eine kritische Masse an „vitablem“ Content voraussetzen. Auch Brees et al. konstatieren „Probleme bei der Kultur des Teilens“ (2016, S. 39), v.a. bei freiberuflich Tätigen in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, da der Mehrwert zumeist nicht ersichtlich wird.

Für den Hochschulbereich wird häufig ausgeführt, OER müsse in die gesamte Hochschulstrategie eingebettet sein (vgl. Ebner et al. 2015). Da die Organisation der wissenschaft-

lichen Weiterbildung bzw. des Fernstudiums an staatlichen Hochschulen verschiedene Unabhängigkeitsgrade und Finanzierungsmodelle aufweist (vgl. Hanft et al. 2016), sind modifizierte Systemperspektiven denkbar, die u.U. sogar bessere Rahmenbedingungen für die aktive Einbindung von OER haben. Beispielsweise ist die Finanzierung dieser Einrichtungen oft unabhängig von der regulären Haushaltsfinanzierung der Hochschulen oder es existieren spezielle Ausgründungen mit unterschiedlichen (haushalts-) rechtlichen Rahmenbedingungen. Ausgehend von den oben aufgezeigten Systembedingungen dürfte auch für Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung eine umfassende OER-Strategie in der Theorie den besten Systembeitrag leisten. Fraglich ist, ob die bisherigen bzw. zugrunde liegenden Anreizsysteme insbesondere für das Produzieren von Material ausreichen, um die gewünschten Effekte wie ausreichende Menge an Material, genügend Aktivitäten im Reproduzieren und Bereitstellen hervorzurufen. Unabhängig von der systemtheoretischen Frage lässt sich in der Praxis jedoch auch mit einzelnen OER-Elementen im Fernstudienbetrieb bereits experimentieren, um Mehrwerte zu erproben und im besten Fall zu implementieren.

Da sich das Internet als Distributionsmedium und Lernort für wissenschaftliche Weiterbildung zunehmend durchsetzt, ist eine OER-Strategie eng verknüpft mit den grundsätzlichen Digitalisierungsaktivitäten der Einrichtung und dem Vorhandensein einer passenden Unterstützungs- und Supportstruktur. OER wird in diesem Kontext häufig mit den disruptiven Entwicklungen durch das Internet in Verbindung gebracht. Es findet demnach eine Zerlegung des Leistungsspektrums von Hochschulen statt: Inhalte, Betreuung, Assessment und Zertifizierung zerfallen in separate Bausteine (vgl. Deimann 2015). Anders als im klassischen Hochschulkontext folgt das Leistungsspektrum von Fernstudienanbietern ohnehin einem Prinzip der Fragmentierung, da dies den Teilnehmernutzen im Hinblick auf Flexibilität und Individualisierung der Kompetenzentwicklung deutlich steigert. Insbesondere letzteres ist von Bedeutung, da die Heterogenität der Teilnehmenden in berufsbegleitenden Studiengängen erheblich ist.

Lehr-/Lernmaterial ist im Fernstudienbereich traditionell bisher der umfangreichste Kernbaustein des Produktes. Weitere Elemente sind beispielsweise Präsenzveranstaltungen, Web-Konferenzen, Betreuung oder Prüfungen, wobei Präsenzveranstaltungen und Web-Konferenzen freiwillig oder obligatorisch angeboten werden können.

Das Distance and Independent Studies Center (DISC) der TU Kaiserslautern sowie die FH Lübeck mit ihrer Tochter oncampus und ihrem Institut für Lerndienstleistungen (ILD) sind zwei Beispiele, welche die Möglichkeiten des Einsatzes von OER im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung prak-

tisch ausloten. Als einer der führenden deutschen Anbieter im Bereich von postgradualen weiterbildenden Fernstudiengängen blickt das DISC auf eine fast fünfundsiebzigjährige Erfahrung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zurück. Die derzeit 21 Fernstudiengänge werden von über 4.100 Studierenden genutzt, wobei voraussichtlich 80 Prozent von diesen ihr Fernstudium am DISC abschließen werden. In den verschiedenen Studiengängen wird auf eine vermehrte Online-Nutzung umgestellt, sodass die Programme des DISC zukünftig stärker an den Anforderungen digitaler Hochschullehre ausgerichtet sind. Das DISC setzt in seinem didaktischen Konzept dabei auf die Verknüpfung von Fernlehre und Präsenz. Klassische Selbstlernmaterialien wie Studienbriefe werden über das Lernmanagementsystem OpenOLAT zur Verfügung gestellt. Als Bearbeitungsnachweis dienen in den meisten Fernstudiengängen Einsendeaufgaben und verschiedene Variationen wissenschaftlicher Arbeiten sowie Klausuren. Ergänzt wird das Konzept durch Onlineseminare, -tutorien und -kolloquien. Der Präsenzanteil wird am DISC gering gehalten, jedoch als wichtiger Teil des Lernens und Lehrens gesehen.

Der OER-Anteil im Geschäftsmodell des DISC ist derzeit kaum ausgeprägt – wobei die Möglichkeiten zum Ausbau derzeit ausgelotet werden³. Ein erster Schritt im Bereich der Produktion wurden 2015 mit dem Kaiserslauterer Open Online Course (KLOOC) zum Thema *Nachhaltige Entwicklung*, einer Kooperation mit verschiedenen (Fach-) Bereichen der TU Kaiserslautern sowie oncampus und dem ILD, erzielt. In einigen Studiengängen hatten Studierende der TU die Möglichkeit sich die Teilnahme am KLOOC mit zwei ECTS anerkennen zu lassen (vgl. Wiesenhütter/Haberer 2015).

oncampus und das ILD an der FH Lübeck entwickeln und betreiben seit 1997 Online-Fernstudiengänge, Online-Weiterbildung und Massive Open Online Courses (MOOC). Zusätzlich stellen sie auf einem YouTube-Kanal E-Lectures zur Verfügung. Auf Grundlage der Lübecker Infrastruktur für digitales Lernen studieren knapp 3.900 Studierende in Regelstudiengängen an Hochschulen des Hochschulverbundes Virtuelle Fachhochschule (VFH). oncampus bietet zudem wissenschaftliche Weiterbildung an. Im Jahr 2015 haben insgesamt 15.000 Menschen an den kostenpflichtigen Online-Weiterbildungskursen von oncampus teilgenommen. Auf der MOOC-Plattform <https://mooin.oncampus.de> sind aktuell 30.000 Teilnehmende registriert. Die eigenen MOOC-Produktionen sowie die E-Lectures auf dem YouTube-Kanal www.youtube.com/oncampusfhl sind frei lizenziert bzw. OER. Die Inhalte werden demnach auch kostenfrei (in MOOCs, E-Lectures) angeboten. In ausgewählten MOOCs können Klausuren wahrgenommen werden, für die eine Prüfungsgebühr erhoben wird.

³ Unter anderem im Rahmen der Beteiligung an zwei Verbundvorhaben in der BMBF-Ausschreibung zur Förderung von Offenen Bildungsmaterialien (Open Educational Resources - OERInfo).

Die Erstellung von Lehr-/Lernmaterial ist aufgrund der hohen Gewichtung eine der Kernkompetenzen der Anbieter und (mit)entscheidend für die Qualität der Angebote. Daher kann der Einsatz von OER von entscheidender strategischer Bedeutung sein. Im Zuge der Teilnahme am OER-Festival in Berlin im März 2016 wurde von ILD und oncampus eine kurze Umfrage mit 73 Teilnehmenden zu OER-Materialien in der wissenschaftlichen Weiterbildung durchgeführt (vgl. Steinert/Deimann/Lorenz 2016). Mehr als die Hälfte der Befragten gaben an, dass sie sich bereits in geringem Maß mit OER auseinandergesetzt haben. 24,7% verfolgen das Thema nach eigenen Angaben aktiv. Ein geringer Teil erfährt entweder im Rahmen der Umfrage zum ersten Mal davon oder ist im Bereich OER selbst aktiv. Beim Großteil der Befragten erfolgte in der eigenen wissenschaftlichen Weiterbildung noch keine Integration von OER ins Lehr-/Lernmodell. Dahingegen wird bei 20,5% eine entsprechende Umsetzung geplant, wohingegen bei 17,8% dieser Schritt bereits umgesetzt wurde. Der Frage, ob OER bereits neue Chancen für wissenschaftliche Weiterbildung bietet, stimmt die Mehrzahl mit fast 80 Prozent zu.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass OER mittlerweile für Einige ein Begriff ist, die Etablierung dessen in der wissenschaftlichen Weiterbildung noch nicht gelungen ist. Es herrscht durch die Zustimmung zum Potential von OER allerdings eine Erwartung an entsprechende Handlungen. Im Zuge dessen wird eine Umsetzung und Integration von OER in die Geschäftsmodelle verschiedener Weiterbildungsanbieter bedeutender. In den nächsten Jahren muss daran sowie an einer sukzessiven Erweiterung des Erstellungs- und Betreuungskonzeptes von OER-Materialien in der wissenschaftlichen Weiterbildung gearbeitet werden.

Implementierung von OER in Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung

Um die Voraussetzungen, Mechanismen, Vorteile und Herausforderungen einer OER-Strategie im Teilbereich der wissenschaftlichen Weiterbildung genauer zu analysieren, wurden in der Diskussion im Rahmen eines Projektworkshops⁴ zunächst zwei Perspektiven eingenommen. So wurden einerseits inputorientierte und andererseits outputorientierte Aspekte betrachtet. Letztendlich sind beide Dimensionen jedoch eng miteinander verknüpft.

Aus unserer Sicht sind folgende Herausforderungen beim Einsatz von OER vorhanden, welche im Folgenden näher betrachtet werden sollen:

- Veränderte Produktionswege
- (akademische) Qualitätssicherung
- Klärung der Lizenz bereits bestehender Inhalte
- Änderung der Rollen / Verträge
- Geschäfts- bzw. Finanzierungsmodelle

a) Veränderte Produktionswege

Bei der inputorientierten Betrachtung wurde der Fokus auf die Nutzung bestehender OER-Inhalte gelegt. Relevante Zielsetzungen bei der Nutzung von verfügbaren, freien Lehr-/ Lernressourcen sind Qualitätsverbesserungen durch hohe Aktualität sowie durch inhaltliche und didaktische Vielfalt. Auch eine Angebots- bzw. Programmiererweiterung kann durch OER möglicherweise leichter realisiert werden als auf Grundlage lizenzierter Inhalte.

Der nachhaltige Betrieb wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote erfordert ein aktives Relationship-Management in Bezug auf die Autoren von Lehr-/Lernmaterial, insbesondere für Aktualisierungen. Durch OER kann die Abhängigkeit von externen Zulieferern reduziert werden. Auch könnten (direkte) Autorenkosten durch die Nutzung bestehender Inhalte gesenkt werden, sodass diese Mittel zur OER-Einbettung zur Verfügung stehen. Eine Kosteneinsparung durch die Nutzung von OER ist allerdings nicht zu erwarten, sondern eine Umverteilung der anfallenden Materialausgaben – denn Entwicklungs- sowie Anpassungskosten bleiben hoch.

b) (akademische) Qualitätssicherung

Die inputorientierten Zielsetzungen sind mit verschiedenen Herausforderungen verbunden. Da Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung ein bestimmtes Produktportfolio mit gesetzten Curricula und im Regelfall zertifizierten Abschlüssen anbieten, sind passende OER in erheblichem Umfang zu identifizieren. Die Qualität der Inhalte muss den Anforderungen an die Kompetenzentwicklung gemäß den festgelegten Qualifikationsprofilen genügen. Es stellt sich die Frage, wie die Qualität effektiv und effizient beurteilt bzw. an welchen Kriterien dies festgemacht werden kann. Neben der Meinung, dass die Qualitätssicherung gerade bei kleineren OER-Projekten zu hinterfragen ist, besteht eine verbreitete Auffassung in der OER-Szene, dass Inhalte mit hoher Reichweite durch die Community per se Qualitätsgesichert sind. Als Beispiel für die Effekte einer „kollektiven Intelligenz“ werden die von einer Vielzahl von Nutzenden getragenen Wiki genutzt (vgl. Ebner et al. 2015). Allerdings stellen umfangreiche Programme wie Masterstudiengänge bspw. hohe Anforderungen an eine vollständige Bestückung mit passenden Inhalten und zudem werden in Akkreditierungsrichtlinien und in An-

⁴ Im Rahmen der Beteiligung am BMBF-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ haben die FH Lübeck (Projekt LINAVO: Lernen im Netz – Aufstieg vor Ort), die TU Kaiserslautern mit dem Distance and Independent Studies Center (DISC), die Hochschule Kaiserslautern sowie der Virtuelle Campus Rheinland-Pfalz (VCRP: Verbundprojekt Offene Kompetenzregion Westpfalz) in einem Workshop erste Perspektiven für dieses Segment herausgearbeitet.

forderungskatalogen von Fachgesellschaften bestimmte Vorgaben eingefordert (vgl. u.a. die „Fachspezifisch Ergänzenden Hinweise“ der ASIIN e.V.).

Dies beinhaltet des Weiteren, dass im Rahmen von Akkreditierungsverfahren für den Akkreditierungszeitraum (i.d. R. 5-7 Jahre) die Materialien zur Verfügung stehen und regelmäßige Aktualisierungen erfolgen – und dementsprechend ein kontinuierlicher Qualitätssicherungsprozess gewährleistet sein muss.

c) Klärung der Lizenz bereits bestehender Inhalte

Ein schwieriges Feld, welches in allen OER-Kontexten von Bedeutung ist, ist die rechtliche Abklärung der entstehenden Lizenzfragen zur Nutzung bestehender Inhalte. Die rechtliche Unsicherheit wurde in der Diskussion als eines der Kernprobleme für OER im Fernstudienbereich identifiziert und steht der breiten Nutzung von freien Bildungsressourcen bisher im Wege. Die CC-BY-Lizenzen bieten hier bereits einen praktikablen Ansatz für diesen Bereich. Erforderlich sind jedoch entsprechende Kompetenzen in der Einrichtung im Umgang mit entsprechend frei lizenzierten, verfügbaren Inhalten, die im bisherigen Betrieb der Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung bisher keine oder nur eine geringe Rolle gespielt haben. Das Auffinden und die Nutzung von OER bzw. die Einbindung der freien Materialien in Fernstudienangebote bedarf darüber hinaus einer funktionsfähigen ergonomischen und belastbaren technischen Interoperabilität. Eine entsprechende Infrastruktur ist nötig, die auf die globalen und hochdynamischen Entwicklungen und Reichweiten im Internet ausgerichtet ist (vgl. Lorenz et al. 2015, S. 105). Kompetenzen im Kuratieren gewinnen an Bedeutung, die im traditionellen Fernstudienbetrieb bisher nicht erforderlich waren und zur Umstrukturierung von Stellenprofilen führen. Die Einrichtung muss die dazugehörigen Prozesse einem entsprechenden Re-Engineering unterziehen, um zu qualitätsgesichertem, zum Studienangebot passenden Material zu gelangen. Hier wird deutlich, dass Nutzung und Erstellung von inhaltlichen Ressourcen kaum voneinander getrennt werden können, es entsteht beim Umgang mit OER automatisch ein Kreislauf des Nutzens, Bearbeitens und Publizierens. Dies stellt zugleich höhere Anforderungen an die fachwissenschaftlichen Kompetenzen der für die Zusammenstellung der Materialien zuständigen Personen. Bei der Auswahl der Materialien ist zudem einzubeziehen, ob es sich um Programme auf einem Bachelor- oder Masterniveau handelt und ob die Themen sehr allgemein oder sehr spezifisch sind. Gerade bei Spezialisierungsmodulen ist es fraglich, ob die benötigten Inhalte als OER zur Verfügung gestellt werden (können).

d) Änderung der Rollen / Verträge

Während die akademische Qualitätssicherung bei der Erstellung von Studienmodulen im Standardfall durch Personengebundenheit, insbesondere bei Professorinnen und Professoren „qua Amt“ erfüllt ist (vgl. Handke 2015), sind bei der Nutzung von OER neue Standards und Prozesse für die Gewährleistung der akademischen Qualitätssicherung zu definieren und einzuführen. Das o.a. Argument, eine OER-Qualitätssicherung ergebe sich allein aus dem System heraus, dürfte aufgrund formaler Vorgaben sowie durch die Anforderungen an Qualifikationsprofile und Kompetenzentwicklung in Studiengängen bzw. in der wissenschaftlichen Weiterbildung zunächst nicht gegeben sein. Die Rolle externer Autorinnen und Autoren könnte sich im OER-Kontext folglich hin zu Review-Aktivitäten entwickeln. Zu überlegen ist, welche Prozesse und Abläufe hier notwendig und praktikabel sind. Automatisierungen spielen dabei voraussichtlich eine wesentliche Rolle. Die Akzeptanz dieses Modells durch die Studierenden bzw. Kundinnen und Kunden sowie auch durch die Lehrenden ist ein Aspekt, der beobachtet werden muss.

e) Geschäfts- bzw. Finanzierungsmodelle

Einheitliche und standardisierte Geschäfts- und Finanzierungsmodelle für den Einsatz von OER in der Weiterbildung lassen (noch) nicht finden. Zu diesem Schluss gelangen auch Schön, Ebner und Schön (2015) in ihrer Analyse. Vielfach entstehen Angebote auf Basis ehrenamtlicher Initiative oder durch öffentliche Förderung v.a. im Bereich der politischen Bildung (vgl. ebd.). Im Bildungsmarkt stellt die kostenfreie Veröffentlichung von erstellten Lehr-/ Lernmaterialien für viele Anbieter noch eine besondere Herausforderung dar. Für eine nachhaltige Etablierung von OER im Bereich der Weiterbildung im Allgemeinen und der wissenschaftlichen Weiterbildung im Speziellen wird es entscheidend sein, adäquate Geschäftsmodelle zu identifizieren, welche den unterschiedlichen Anforderungen der Einrichtungen (z.B. öffentlich vs. privat finanziert) gerecht wird. Die Anstrengungen und Initiativen speziell des BMBF im Bereich des Open Access sind hierbei als ein erster Schritt zu verstehen (vgl. BMBF 2016)⁵. Um gerade im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung die Akzeptanz und die Nutzung von OER zu erhöhen und vor allem zu Beginn die Erstellung von entsprechenden Materialien zu erhöhen, wären weitere Anreize und Fördermaßnahmen gezielt im Bereich des OER wünschenswert, um auch die mit dem Einsatz skizzierten Schwierigkeiten aufzugreifen zu können. Für einzelne Anbieter könnten weitere Zielsetzungen einer OER-Strategie Reputations- bzw. Imagegewinn sowie andere Marketingeffekte sein, die die Sichtbar-

⁵ Aus der vom BMBF im September 2016 veröffentlichten Open-Access-Strategie geht hervor, dass alle im Rahmen von BMBF-Projektförderungen entstandenen Forschungsergebnisse frei zur Verfügung gestellt werden sollen und die jeweiligen Projektbewilligungen eine „Open Access-Klausel“ enthalten (vgl. BMBF 2016).

keit der Einrichtung oder die Wahrnehmung einzelner Programme am Bildungsmarkt erhöhen. Sichtbare Kooperationen mit reputablen Urhebern oder anderen Anbietern könnten hier einen grundsätzlichen Mehrwert bieten. Niebuhr (2016) hat bspw. die Insolvenz der Lernplattform iversity zum Anlass genommen die vorhandenen Geschäftsmodelle im Bereich der MOOCs zu erfassen.

Potenzial wird beim Re-Use von OER in Kooperationen mit anderen Partnern gesehen, um die Definition von Qualitätsstandards für Inhalte, didaktische Szenarien, gemeinsame Zertifizierung usw. effizient und effektiv zu gestalten. Wie bei der Implementierung von E-Learning bereits häufig nachgewiesen sind Kooperationen maßgeblicher Treiber für eine breite und nachhaltige Implementierung des Re-Use-Prozesses beim Einsatz von OER (vgl. Seufert 2008). In der bisherigen OER-Debatte ist die These verbreitet, dass OER vor allem für das informelle Lernen, d.h. im bedarfsorientierten, kurzfristigen und kleinteiligen Kontext eignet, häufig mit Bezug zu akutem und sich schnell änderndem Bedarf, beispielsweise im Beruf (vgl. Muuß-Merholz 2015). Die Erprobung einer breiten Nutzung von OER für umfangreichere Programme im Fernstudienbereich steht noch aus. Die steigende Menge an Lehr-/Lernmaterial im Netz eröffnet hier gutes Potenzial für eine gezielte Auslotung. Umgekehrt eröffnet sich für den Fernstudienanbieter eine niedrigschwellige Option, neue, kleinteilige Angebotsformate zu entwickeln, zu erproben und nachhaltig anzubieten. Vor der Bereitstellung für einen bspw. neuen Studiengang können OER-Materialien testweise zur Verfügung gestellt und lediglich für Prüfungen ein Entgelt verlangt werden. Der Vorteil für Fernstudienanbieter wäre, dass Interessierte, die sich eine Weiterbildungsmaßnahme möglicherweise (noch) nicht leisten können, dadurch angesprochen fühlen (vgl. Rohs/Ganz 2015) und im Laufe der Zeit für den persönlichen Lebenslauf die kostenpflichtige Prüfung absolvieren bzw. die bereits erbrachten Leistungen in einem regulären Angebot anerkennen lassen können.

Die zweite Perspektive bei OER ist die Outputorientierung eines Anbieters wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei geht es um die eigene Produktion und/oder Bereitstellung von freien Lehr-/Lernmaterialien. Ein mögliches Ziel ist dabei die Erschließung neuer Zielgruppen mithilfe beispielsweise neuer Themenfelder bzw. neuer Weiterbildungsangebote. Weitere Effekte, wie auch bei der Inputorientierung, sind gesteigerte Reputation, Marketingeffekte sowie Profilschärfung für die Hochschule bzw. die Einrichtung. Auch die Einbindung von Autorinnen und Autoren, die ohne dies nicht für die Lehr-/Lernmaterialerstellung hätten gewonnen werden können, wird als Mehrwert gesehen. Ein Mehrwert eröffnet sich in diesem Themenfeld durch die Zweitnutzung von Inhalten, also nicht nur als interne Lernressource, sondern beispielsweise durch marketingdienliche, vom OER-Gedanken unabhängige Veröffentlichungen unter offener Lizenz. Hier würde kein zusätzlicher Aufwand zur Erstellung entstehen.

Bei der Erstellung von freiem Lehr-/Lernmaterial stellen sich verschiedene Herausforderungen. Die oben beschriebene Infrastruktur muss sowohl die Ersterstellung als auch Re-Use-Aktivitäten abbilden, sowohl in technischer als auch in personeller Hinsicht. Insbesondere die traditionelle Rolle der Autorinnen und Autoren bei der Erstellung von Studienbriefen bzw. Online-Fernstudienmodulen verändert sich. Während die Autorinnen und Autoren im Fernstudienkontext klassischerweise als Urheberinnen und Urheber von Lehr-/Lernmaterial für den Fernstudienkontext auftreten und im Regelfall Nutzungsrechte an die Einrichtung als Auftraggeber abtreten, gewinnen bei der Produktion von OER Aspekte des Kuratierens an maßgeblicher Bedeutung. Es ist die Frage zu klären, an welchen Punkten des Erstellungs- und Aktualisierungsprozesses externe Autorinnen und Autoren zukünftig aktiv eingebunden sind. Besonders entscheidend sind auch hier die erforderlichen rechtlichen Standards im Hinblick auf Lizenzen (z.B. Creative Commons), um das erstellte Material auch als freie Bildungsressource veröffentlichen zu können. Um als Bildungsanbieter eine größere Flexibilität zu erreichen, könnten zukünftige Autorenverträge auf freie Lizenzen ausgerichtet werden. Der Umgang mit Nutzungs- und Urheberrechten ist erfahrungsgemäß ein sensibles Thema, die Bereitschaft Lehr-/Lernmaterial zu teilen ist insbesondere im Hochschulbereich traditionell unüblich. Zwar gibt es bereits langjährige Erfahrungen in der gemeinsamen Nutzung von Studienmaterial, beispielsweise im Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule. Die grundsätzliche Öffnung von Inhalten ist jedoch auch im Vergleich dazu ein neues Paradigma. Rechtssicherheit in Bezug auf die Ersterstellung lässt sich wie beim Re-Use technisch vereinfachen. Automatisiert generierte Lizenzkennzeichnungen gewährleisten eine rechtssichere und effiziente Materialproduktion (vgl. Beurskens 2015 zit. nach Ebners/Schön 2015, S. 95). Dabei gilt es zu beachten, dass nach deutschem Recht das Urheberrecht nicht völlig aufgehoben wird, sondern die Rechteinhaber jeweils entscheiden müssen, welche Rechte sie gewähren und welche nicht (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2015).

Eine in diesem Zusammenhang spannende Frage ist die Entwicklung der Bereitschaft von Autorinnen und Autoren. Inwieweit wird von diesen eine Neuerung und Umstellung sowie der Verzicht auf die im Urheberpersönlichkeitsrecht garantierten Vorteile akzeptiert? Durch eine freie Verbreitung der Materialien können finanzielle Einbußen entstehen, ebenso können durch die Möglichkeit der Anpassung von Inhalten inhaltliche Widersprüche entstehen und zu einer erheblichen Unsicherheit auf Seiten der Autoren beitragen.

Wesentlich beim Einsatz von OER im Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung ist das Erreichen eines sinnvollen, den jeweiligen Zielsetzungen des Programms oder des Anbieters entsprechenden Mix aus selbsterstelltem Material und dem Re-Use von OER, um z.B. eine hohe Aktualität der Materialien zu gewährleisten. Dabei ist zu berücksichtigen, welche Kernkompetenzen die jeweilige Einrichtung hat, welche Kooperationen sinnvoll sind und wie die Angebote grundsätz-

lich positioniert werden sollen. Es ist abzuwägen, welchen Wert exklusive Lehr-/Lerninhalte für die jeweilige Einrichtung auch zukünftig haben. Bei Programmen mit sehr speziellen Qualifikationsprofilen könnten Inhalte weiterhin ein erheblicher Wettbewerbsvorteil und damit wesentliche Grundlage von Geschäftsmodellen sein. Bei Programmen, die auf weit verbreiteten Inhalten beruhen, ist die Umstellung auf OER eine interessante Option, um andere bzw. neue Wettbewerbsvorteile zu generieren. Dabei spielen die erwähnten Argumente für OER dann eine Rolle: Vielfalt der Inhalte, Verbreiterung des Angebotsportfolios, erhöhte Flexibilität und Individualisierung bei der Kompetenzentwicklung und damit bessere Teilnehmerorientierung sowie ein Beitrag zur allgemeinen Öffnung des Bildungssystems. Beispielsweise könnten stattdessen andere Unterstützungskonzepte für das Lernen angeboten werden. Grundsätzlich sollte bei einer umfassenden OER-Strategie nicht nur der Marketingeffekt von Bedeutung sein. Die Erstellung und das Management von Lehr-/Lerninhalten als Kernkompetenz von Fernstudienanbietern kann als Wettbewerbsvorteil vorausschauend genutzt werden. Insbesondere im Kontext der sich digitalisierenden Gesellschaft können Fernstudienanbieter die Vorteile einer neuen Lernkultur durch OER nutzen, die in der Eröffnung von Partizipationsräumen und Beziehungsförderung bei Bildungsprozessen gesehen wird (vgl. Mayrberger 2015). Mit dieser Perspektive wird auch deutlich, dass das Internet im Fernstudienbereich zukünftig nicht mehr als reiner Distributionskanal gesehen wird, sondern das aktive Lernen im und mit dem Netz befördert wird.

Weiterführendes

Mithilfe von OER besteht für Hochschulen sowie Institutionen der Wissenschaftlichen Weiterbildung die Möglichkeit, ihr bestehendes Profil zu erweitern (vgl. HRK 2016) und damit eine neue Zielgruppe, bspw. der „klassischen“ Bildung abgeneigte Personen, als Studierende zu gewinnen.

Eine weitere Dynamik hinsichtlich des Einsatzes von OER im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung könnte dadurch entstehen, dass der Einsatz und die Erstellung von OER-Materialien explizit in die Förderrichtlinien des Bundes- und der Länder aufgenommen werden und so durch öffentliche Gelder finanzierte Materialien auch uneingeschränkt zur Verfügung gestellt werden müssten. Dies hätte weitreichende Konsequenzen z.B. hinsichtlich der Aufgaben der Autorinnen und Autoren und deren Einbindung. Im Bereich der Akkreditierung von Weiterbildungsstudiengängen wären zudem entsprechende Vorgaben seitens des Akkreditierungsrates bzw. der verschiedenen Agenturen hilfreich, um die veränderten Anforderungen aufzugreifen. Beispielsweise lässt sich die mit der Nutzung von OER-Materialien verbundene Erwartung an die „Nutzwertsteigerung der Materialien durch Community-Feedback“ (Blees et al. 2015, S. 42) kritisch in Akkreditierungsprozessen hinterfragen, in denen die fachliche Qualität hinsichtlich des Akkreditierungszeitraums (5-7 Jahre) überprüft wird.

Als eine Zielsetzung von OER wird die Möglichkeit angeführt, urheberrechtliche Grenzen zu überwinden und die damit einhergehenden Einschränkungen und Unsicherheiten auf Seiten der Nutzerinnen und Nutzer zu überwinden (vgl. Blees et al. 2015). Dieser Einschätzung kann nur bedingt gefolgt werden, wirft die Nutzung und Entwicklung von OER zugleich solche Fragestellungen auf. Z.B. hinsichtlich der Haftung in Folge von Urheberrechtsverstößen. Hier gilt es die verschiedenen Beteiligten hinsichtlich der Möglichkeiten und Risiken angemessen zu informieren, um ggf. vorhandene Hemmschwellen abzubauen. Die Bereitstellung von entsprechenden Plattformen zur Bereitstellung und Recherche von OER-Materialien, wie in der Machbarkeitsstudie des DIPF untersucht, stellt hierzu nur einen ersten Schritt dar (vgl. Blees et al. 2016).

Die zunehmende Integration von OER in ihre Fernstudienangebote bietet entsprechenden Einrichtungen die Möglichkeit, diese um verschiedene Lernformate zu erweitern und bereits bestehende Kooperation auszubauen. Des Weiteren öffnet OER den Weg für eine Abgrenzung von anderen Weiterbildungsinstitutionen. Das Einbinden eines größeren OER-Anteils kann bspw. im Zuge des Marketings aufgegriffen werden und einen ersten Einblick in das didaktische Design beider Anbieter geben, um zum einen prinzipiell auf sich aufmerksam zu machen. Zum anderen bietet es die Chance eine neue Zielgruppe für die akademische Weiterbildung zu gewinnen, die sich andernfalls in keiner Weise angesprochen gefühlt hätte.

Literatur

Arnold, R./Lermen, M. (Hrsg.) (2013): *Independent Learning: Die Idee und ihre Umsetzung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

ASIIN (o. J.): Die Kriterien der ASIIN für die Akkreditierung von Studiengängen. <http://www.asiin-ev.de/pages/de/asiin-e-v/programmakkreditierung/kriterien-und-feh.php> [Zugriff: 19.09.2016]

Blees, I./Deimann, M./Seipel, H./Hirschmann, D./Muuß-Merholz, J. (2015): *Whitepaper Open Educational Resources (OER) in Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Bestandsaufnahme und Potenziale 2015*. Bertelsmann Stiftung. <http://open-educational-resources.de/oer-whitepaper-weiterbildung/>

Blees, I./Hirschmann, D./Kühnlenz, A./Rittberger, M./Schulte, J. (2016): *Machbarkeitsstudie zum Aufbau und Betrieb von OER-Infrastrukturen in der Bildung* (hrsg. vom DIPF - Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). Frankfurt am Main.

BMBF (2016): *Open Access in Deutschland. Die Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin.

Deimann, M. (2016): *Mapping OER – Ein deutscher Sonderweg?*. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/mapping-oer-markus-deimann-deutscher-sonderweg> [Zugriff: 19.06.2016]

Deimann, M./Neumann, J./Muuß-Merholz, J. (2015): *OER an Hochschulen in Deutschland – Bestandsaufnahme und Potenziale 2015*. *Whitepaper Open Educational Resources*. <http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2015/02/Whitepaper-OER-Hochschule-2015.pdf> [Zugriff: 19.06.2016]

Deutsche UNESCO-Kommission (2015): *Leitfaden zu Open Educational Resources in der Hochschulbildung. Empfehlungen für Politik, Hochschulen, Lehrende und Studierende*. Bonn.

Ebner, Ma./Köpf, E./Muuß-Merholz, J./Schön, M./Schön, S./Weichert, N. (2015): *Mapping OER – Bildungsmedien gemeinsam gestalten. Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER)*. <http://l3t.eu/oer/images/band10.pdf> [Zugriff: 19.06.2016]

Ebner, M./Schön, S. (2015): *Freie Bildungsmaterialien (OER) in der Hochschule*. In: Ebner, Ma./Köpf, E./Muuß-Merholz, J./Schön, M./Schön, S./Weichert, N. (Hrsg.): *Mapping OER – Bildungsmedien gemeinsam gestalten. Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER)*, S. 77-109.

Graefßner, G. (2007): *Preisgestaltung und Finanzierung von Hochschulweiterbildung unter Berücksichtigung rechtlichen Rahmenbedingungen*. In: Hanft, A./Simmel, A. (Hrsg.): *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann

Handke, J. (2015): *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Marburg: Tectum Verlag.

Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, St./Maschwitz, A./Stöter, J. (2016): *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.) (2015): *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Oldenburg.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2016): *Senatsbeschluss zu Open Educational Resources (OER)*. Beschluss des 132. HRPK-Senats am 15.03.2016, <https://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/senatsbeschluss-zu-open-educational-resources-oer/> [Zugriff: 11.04.2016]

KMK – Kultusministerkonferenz (2001): *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf [Zugriff: 19.06.2016]

Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): *Bericht der Arbeitsgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Länder und des Bundes zu Open Educational Resources (OER)*. 27.1.2015, <http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2015/03/BMBF-KMK-Bericht-zu-OER.pdf> [Zugriff: 19.10.2016]

Lorenz, A./Wittke, A./Steinert, F./Muschal, T. (2015): *Massive Open Online Courses als Teil der Hochschulstrategie*. In: Nistor, N./Schirlitz, S. (Hrsg.): *Digitale Medien und Interdisziplinarität (Medien in der Wissenschaft; 68)*. Münster u.a.: Waxmann, S. 102-112.

Mayrberger, K. (2015): *Open Educational Practice als Schlüssel zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur mit Open Educational Resources. Präsentation Campus Innovation HH 2015*. <http://de.slideshare.net/Mayke/open-educational-practice-als-schlssel-zu-einer-vernderten-lehr-und-lernkultur-mit-open-educational-resources-55598690> [Zugriff: 19.06.2016]

Muuß-Merholz, J. (2015): Rechtlicher Rahmen. In: Bles, I./Deimann, M./Seipel, H./Hirschmann, D./Muuß-Merholz, J. (Hrsg.): Whitepaper Open Educational Resources (OER) in Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Bestandsaufnahme und Potenziale 2015. Bertelsmann Stiftung, S. 17-20.

Nielsen, J. (2006): The 90-9-1 Rule for Participation Inequality in Social Media and Online Communities. <https://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/> [Zugriff: 19.06.2016]

Niebuhr, C. (2016): Kalte Dusche für kostenlose MOOCs. Merton - online Magazin des Stifterverbands. 05.08.2016. <https://merton-magazin.de/kalte-dusche-für-kostenlose-moocs>

OpenScience (2012): Creative Commons and Proprietary Licences, <http://openscience.com/creative-commons-and-proprietary-licences/> [Zugriff: 20.09.2016]

Rohs, M./Ganz, M. (2015): Open Educational Resources zur sozialen Öffnung der Hochschule: Eine kritische Analyse. <http://2015.gmw-online.de/091/> [Zugriff: 19.02.2016]

Seipel, H. (2015): Spezifika der sonstigen beruflichen Weiterbildung. In: Bles, I./Deimann, M./Seipel, H./Hirschmann, D./Muuß-Merholz, J. (Hrsg.): Whitepaper Open Educational Resources (OER) in Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Bestandsaufnahme und Potenziale 2015. Bertelsmann Stiftung, S. 33-36.

Seufert, S. (2008): Innovationsorientiertes Bildungsmanagement - Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning. Wiesbaden: Springer VS.

Schön, S./Ebner, M./Schön, M. (2015): Freie Bildungsmaterialien (OER) in der Weiterbildung. In: Ebner, M./Köpf, E./Muuß-Merholz, J./Schön, M./Schön, S./Weichert, N. (Hrsg.): Mapping OER - Bildungsmedien gemeinsam gestalten. Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER), S. 124-150.

Steinert, F./Deimann, M./Lorenz A. (2016): Open Educational Resources - Ein Konzept für die wissenschaftliche Weiterbildung? In: Vergara, S. (Hrsg.): DGWF-Jahrestagung 2016 vom 14. bis 16. September an der Universität Wien. S. 145-147.

Wiley, D. (2015): The Deeper Ethics of Education and open: Generosity, Care, and Relationships. <http://opencontent.org/blog/archives/3732> [Zugriff: 19.06.2016]

Wiesenhütter, L./Haberer, M. (2015): Kaiserslauterer Open Online Course (KLOOC). Erprobung eines offenen Online-Kurses zum Thema „Nachhaltigkeit“ als disziplinübergreifendes Hochschulformat. In: Nistor, N./Schirlitz, S. (Hrsg.): Digitale Medien und Interdisziplinarität (Medien in der Wissenschaft; 68). Münster u.a.: Waxmann, S. 124-131.

Autor und Autorinnen

Dr. Markus Lermen
m.lermen@disc.uni-kl.de

Farina Steinert, Dipl.-Betr. (FH)
farina.steinert@fh-luebeck.de

Norina Wolf, M.A.
n.wolf@disc.uni-kl.de

ESREAs Europäischer Forschungskongress zur Erwachsenenbildung

Imagining diverse futures for adult education:
questions of power and resources of creativity

07. bis 11. September 2016, Maynooth University, National University of Ireland

Alle drei Jahre veranstaltet die European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) eine europäische Forschungskonferenz. Nach Konferenzen in Strobl (1995), Brüssel (1998), Lissabon (2001), Wroclav (2004), Sevilla (2007), Linköping (2010), Berlin (2013) fand in diesem Jahr die Konferenz an der Maynooth University in der Nähe von Dublin, Irland statt.

Über 200 Teilnehmende kamen zusammen, um sich mit Fragen der Erwachsenenbildung auf dem breiten Spannungspol zwischen Macht und Kreativität auseinanderzusetzen. Im Rückblick ist es mir nicht mehr möglich, den roten Faden im Veranstaltungsprogramm nachzuzeichnen; die Auseinandersetzung mit Fragen der Kreativität war zweifellos der innovative Ansatz dieser Tagung. Dazu trugen nicht nur die intellektuellen Auseinandersetzungen, sondern in besonderer Weise auch das künstlerische Begleitprogramm (bspw. das Jugendtheater in draußen geparkten Autos, in denen die Rückbank für Zuschauer reserviert war) bei.

Neben historischen Selbstvergewisserungen der Fachgesellschaft aus einer Machtperspektive – so warfen Barry Hake und Kjell Rubenson einen Blick zurück auf die Ursprünge der Fachgesellschaft und identifizierten die hegemonialen Diskurse im Feld – wird traditionell besondere Aufmerksamkeit auf die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gelegt: Stipendien, Vorkonferenzen und Preise für die besten Nachwuchsarbeiten können dazu gezählt werden. Ebenso reihten sich hier eigene Veranstaltungen im Sinne des „Bringing your research to international academic networks“ ein, die junge Wissenschaftler/innen unterstützen, in peer-reviewed journals zu veröffentlichen, wie dem „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA)“ (siehe www.rela.ep.liu.se).

So bedeutsam auch diese Gesamtkonferenzen sind; die Arbeit von ESREA zielt insbesondere auf den direkten Austausch von aktiv Forschenden durch 12 thematische Netzwerke, die in der Regel zweijährlich Seminare und Konferenzen in ver-

schiedenen europäischen Orten durchführen. Sie bilden eine große thematische Bandbreite ab (s. ausführlicher auf der Website www.esrea.org): Access, Learning Careers and Identities; Active Democratic Citizenship and Adult Learning; Adult Educators, Trainers and their Professional Development; Working Life and Learning; History of Adult Education and Training in Europe; Gender and Adult Learning; Life History and Biographical Research; Between Global and Local – Adult Learning and Communities; Migration, Transnationalism and Racisms; Education and Learning of Older Adults; Policy Studies in Adult Education; Interrogating Transformative Processes in Learning: An international exchange.

Die Anzahl der anwesenden Professor/inn/en und Nachwuchswissenschaftler/inn/en aus dem deutschen universitären Kontext (es wurden an die 20 gezählt) dürfen durchaus den Schluss zulassen, dass es mittlerweile für die neue Generation von Wissenschaftler/innen weitgehend Usus ist, ihre Ergebnisse auch im europäischen Hochschulraum zu diskutieren. Alle drei Jahre wählen die Mitglieder 12 Vorstandsmitglieder, die möglichst breit die verschiedenen europäischen Regionen repräsentieren. Soeben ist Bernd Käßplinger, der auch die vorletzte Forschungskonferenz in Berlin (2013) organisiert hatte, als Vorstandsmitglied gewählt worden. Der Veranstaltungsort für die Konferenz im September 2019 wird zu einem späteren Termin festgelegt; aber bereits jetzt ist er ein wichtiger Veranstaltungstermin in Europa, der vorge-merkt werden sollte.

Autor

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

„Biografie – Lebenslauf – Generation“

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE

28. bis 30. September 2016 in Tübingen

Die diesjährige Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung stand ganz unter den drei Konzepten Biografie, Lebenslauf und Generation. Das Tagungsprogramm bot ein vielfältiges Vortrags- und Diskussionsangebot. In zehn unterschiedlichen Sessions haben sich die Teilnehmer_innen über Lebensphasen, Lernprozesse, biografische Themen und die damit verbundenen organisationalen und institutionellen Rahmenbedingungen, über Bildungs- und Berufsbiografien, Lebenslaufforschungen, Ereignisse im Lebenslauf, aber auch zur generationsspezifischen Analyse der Disziplin Erwachsenenbildung ausgetauscht.

So wurde z.B. über Grenzen des lebenslangen Lernens aus der Perspektive von Biografie und Lebenslauf (Nittel/Hellmann) referiert oder zur wissenschaftlichen Qualifizierung als Ereignis im Lebenslauf – Realisierungen selbstbestimmten Lernens durch promovierende Erziehungswissenschaftler_innen (Kubsch) und zu Operationen am offenen Lebenslauf – Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen Wissenserwerb und Selbstbeobachtung (Dinkelaker).

Für die Hochschulweiterbildung von besonderem Interesse war der Vortrag zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung – Eine historische Rekonstruktion und prospektive Fundierung für Studien- und Weiterbildungsinteressierte verschiedener Lebensphasen (Molzberger), bei der eine Untersuchung des Wandels der Formate des Studium Generale in der BRD unter Betrachtung der Stufen der Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung vorgenommen wurde. Hochschulweiterbildung wird hier als Teil von Biografizität der Teilnehmenden betrachtet und Kontinuität und Wandel des Verhältnisses von Weiterbildung und Universität als generationale Phänomene. Wissenschaftliche Bildung ist eine zielgruppen- und lebensphasenspezifische Angebotsstrategie von Universitäten und zugleich Beitrag zur Institutionalisierung des Lebenslaufs. Das Fazit in prospektiver Absicht lautet: Studium Generale ist ein Format wissenschaftlicher Aus- und Weiterbildung an Universitäten sowie ein offenes Format für „nicht-traditionelle“ Adressaten – gewissermaßen als Lernanlass und Gelegenheitsstruktur im Lebenslauf.

Die intergenerationelle Podiumsdiskussion am Ende des zweiten Tages zog sich entlang dreier Argumentationsstränge. Die Vertreter_innen der Internationalisierung (Reischmann/Egetenmeyer) bezogen Position zu einer Professionalisierung der Disziplin und Professionalisierung in der Ausbildung der Studierenden, ohne dabei die Sinnhaftigkeit von Internationalisierung zu hinterfragen. In einem weiteren Strang wurde die paradigmatische Bedeutung der Leitstudien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Mythos, in ihren Auswirkungen auch auf Praxis, deren Anschlüsse sowie Wiederaufnahme kritisch diskutiert (Schrader/Käpplinger). In der Positionierung zur Teilnehmerforschung (Wittpoth/Widany) wurden vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen, in denen Wissenschaft produziert wird, hervorgehoben. Fazit dieser intergenerationellen Podiumsdiskussion war ein Plädoyer für eine offene Streitkultur und weniger Ausgrenzungsprozesse, um durch eine kritische Würdigung und systematische Schau auf Projekte, die schon gelaufen sind (um daraus neues zu generieren), die Disziplin zu stärken; sich dabei stärker zu vernetzen und methodische Expertisen zu nutzen.

Die Tagung schloss mit Stellungnahmen zu den Konzeptbegriffen, die die inhaltliche Klammer für die gemeinsame Auseinandersetzung bildeten: Biografie, Lebenslauf und Generation. Denn es kommt immer darauf an, mit welchem Theorieverständnis wir uns nähern und welchen Forschungsgegenstand wir anschauen.

In der Biografieforschung (Schlüter) wird z.B. nach dem Stellenwert für den Lebenslauf und für die Biografie gefragt. In Begriffen erkennt man das Thema: Erwerbsbiografie, Karrierebiografie, Lernbiografie. Biografie fungiert hier als Ressourcen für Beratung. In der Lebenslaufforschung (Dinkelaker) fungiert der Lebenslauf als theoretischer Fluchtpunkt erwachsenenpädagogischer Forschung, bei der es zum einen die Möglichkeit gibt, einen Lebensphasenbezug durch Betrachtung und Erklärung am Lebenslauf herzustellen (z.B. Altern und Migration) und zum anderen Ereignisse im Lebenslauf zu fokussieren und dabei die doppelte Strukturierung der Erwachsenenbildung (Lebenslauf als Selbsterzählung und Moment der Fremderzählung durch die Erwachsenenbildung in besonderer Weise, das Verhältnis ist

wechselseitig aufeinander bezogen) zu beachten. In der Generationsforschung (Dörner) wird Generation als Konstellationen von Personen unterschiedlichen Alters in pädagogischen Settings und das in unterschiedlichen Perspektiven bezeichnet. Personen fungieren als Vertreter von Generationen; interessant sind Generationenlagerung und Generationenzusammenhalt, z.B. bei der Frage, was das prägende Ereignis einer bestimmten Generation ist und wie damit umgegangen wird oder wie die Etablierung von Generationen erfolgt (Kämpfe, Feld bestellen).

Diese drei Kategorien sind von erwachsenenpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Relevanz und eine Differenzierung lässt eine Verortung der Gegenstände zu. Zu fragen ist von hier aus, was das verbindende Glied zwischen den drei Konzepten ist, um der Gefahr der Verselbstständigung der Kategorien und einer fortwährenden Neukategorisierung vorzubeugen. Ist Bildung das Bindeglied?

Autorin

Maria Kondratjuk, M.Sc.
maria.kondratjuk@ovgu.de

Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)
(Halbjahresauszug - Juni bis Mitte November 2016)

ARNOLD, ROLF (2016):

DIE HOCHSCHULENTWICKLUNGSSTRATEGIE DER ZUKUNFT. WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG.

In: Weiterbildung, 2016(1), S. 36-39.

ARNOLD, ROLF/LERMEN, MARKUS/GÜNTHER, DORIT (HRSG.) (2016):

LERNARCHITEKTUREN UND (ONLINE-) LERNRÄUME.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

BADGETT, M.V. LEE (2015):

THE PUBLIC PROFESSOR. HOW TO USE YOUR RESEARCH TO CHANGE THE WORLD.

New York [u.a.]: NYU Press.

BANSCHERUS, ULF/BERNHARD, NADINE/GRAF, LUKAS (2016):

BEDINGUNGEN FÜR FLEXIBLE BILDUNGSÜBERGÄNGE. DURCHLÄSSIGKEIT ALS MEHRDIMENSIONALE AUFGABE.

Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

BAUER, MARTIN H./WOLFF, CATHRIN (2016):

DAS LEBENSLANGE LERNEN IM FOKUS. DIE ETABLIERUNG EINES UNIVERSITÄREN WEITERBILDUNGSANBIETERS AM MARKT.

In: Weiterbildung, 2016(1), S. 9-11.

BJERKAKER, STURLA (2016):

ADULT AND CONTINUING EDUCATION IN NORWAY.

Bielefeld: Bertelsmann.

BORGWARDT, ANGELA (2015):

WISSENSCHAFTSREGIONEN. REGIONAL VERANKERT, GLOBAL SICHTBAR.

Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

BORGWARDT, ANGELA/JOHN-OHNEORG, MAREI/ZÖLLNER, JÜRGEN (2015):

HOCHSCHULZUGANG FÜR FLÜCHTLINGE – AKTUELLE REGELUNGEN IN DEN BUNDESLÄNDERN. ERGEBNISSE EINER UMFRAGE UNTER DEN FÜR HOCHSCHULEN ZUSTÄNDIGEN LANDESMINISTERIEN, STAND 25. AUGUST 2015.

Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

BUNGARTEN PIA/JOHN-OHNEORG, MAREI (HRSG.) (2015):

HOCHSCHULGOVERNANCE IN DEUTSCHLAND.

Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

ENGELS, ANITA/BEAUFAYS SANDRA/KEGEN, NADINE V./ZUBER, STEFANIE (2015):

BESTENAUSWAHL UND UNGLEICHHEIT: EINE SOZIOLOGISCHE STUDIE ZU WISSENSCHAFTLERINNEN UND WISSENSCHAFTLERN IN DER EXZELLENZINITIATIVE.

Frankfurt am Main: Campus.

FEHL, BIANCA (2016):

LERNEN NEBEN DEM BERUF. ZUR ETABLIERUNG VON LERNZEITEN IN DEN ARBEITSALLTAG AUS SICHT DES ARBEITGEBERS.

Marburg: Tectum-Verlag.

FÉNYES, SIMONE/GLAUBITZ, MARKO (2016):

WEITERBILDUNG – DAS SYSTEM DER ZUKUNFT. DAS PROJEKT „FREIRÄUME FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG“.

In: Weiterbildung, 2016(1), S. 20-22.

FISCHER, KATJA/INNREITER-MOSER, CÄCILIA (2016):

DER UNIVERSITÄTSLEHRGANG MANAGEMENT UND LEADERSHIP FÜR FRAUEN.

In: Die Österreichische Volkshochschule, 67(258), S. 36-39.

GÓMEZ TUTOR, CLAUDIA (2016):

EVALUATION IN HOCHSCHULEN.

In: Griesse, Christiane/Marburger, Helga/Müller Thomas (Hrsg.) (2016): Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch.

Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 189-212.

GRUBER, ELKE/LENZ, WERNER (2016):

ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNG ÖSTERREICH.

3. vollständig überarb. Aufl.. Bielefeld: Bertelsmann.

HOWARTH, JASON PAUL/D’ALESSANDRO, STEVEN/JOHNSON, LESLEY/WHITE, LESLEY (2016):

LEARNER MOTIVATION FOR MOOC REGISTRATION AND THE ROLE OF MOOCS AS A UNIVERSITY ‘TASTER’.

In: International journal of lifelong education, 35(1), S. 74-85.

KAHNWALD, NINA/PSCHEIDA, DANIELA (2015):

VERNETZTES LERNEN AN DER HOCHSCHULE? ERGEBNISSE UND ERFahrungen EINES CMOOS.

Dresden: TUDpress.

KIL, MONIKA (2016):

FORSCHUNG MACHT DEN UNTERSCHIED. KOMPLEMENTARITÄT UND GESELLSCHAFTLICHER NUTZEN WISSENSCHAFTLICHER WEITERBILDUNG.

In: Weiterbildung, 2016(1), S. 12-15.

LANGE-VESTER, ANDREA/SANDER, TOBIAS (HRSG.):

SOZIALE UNGLEICHHEITEN, MILIEUS UND HABITUS IM HOCHSCHULSTUDIUM.

Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.

LOBE, CLAUDIA/WALBER, MARKUS (2016)

INNOVATIONEN IN DEN LEHR-LERNKULTUREN AN HOCHSCHULEN.

In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Robak, Steffi (Hrsg.): *Differente Lernkulturen - regional, national, transnational*. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 229-241.

MATZICK, SIGRID (2016):

ERFOLGREICH AUF DEM WEITERBILDUNGSMARKT?! DAS WEITERBILDENDE FERNSTUDIUM ANGEWANDTE GESUNDHEITSWISSENSCHAFTEN.

In: Weiterbildung, 2016(1), S. 16-19.

MUSSMANN, FRANK/RIETHMÜLLER, MARTIN/HARDWIG, THOMAS/BOOS, MARGARETE (2016):

RÄUMLICH VERTEILTE TEAMS FÜHREN. WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG ALS INTERAKTIVER WISSENSTRANSFER

In: Weiterbildung, 2016(1), S. 32-34.

MÜLLER, ROMINA/REMDISCH, SABINE/KÖHLER, KATHARINA (2015):

EASING ACCESS FOR LIFELONG LEARNERS. A COMPARISON OF EUROPEAN MODELS FOR UNIVERSITY LIFELONG LEARNING.

In: *International journal of lifelong education*, 34(5), S. 530-550.

PELLERT, ADA (2016):

DAS LERNEN AN DIE LERNENDEN BRINGEN. INTERVIEW MIT ADA PELLERT, GRÜNDUNGSPRÄSIDENTIN DER DEUTSCHEN UNIVERSITÄT FÜR WEITERBILDUNG.

In: Weiterbildung, 2016(1) S. 6-8.

RATANA-UBOL, ARCHANYA/RICHARDS, CAMERON (2016):

THIRD AGE LEARNING : ADAPTING THE IDEA TO A THAILAND CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

In: *International journal of lifelong education*, 35(1), S. 86-101.

REINHARDT, MAX (2016):

LERNKULTURWANDEL. EINE DISKURSANALYSE DER STELLUNGEN VON AUSGEWÄHLTEN ZENTRALEN HOCHSCHULPOLITISCHEN AKTEUREN ZUM DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN (DQR).

In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Robak, Steffi (Hrsg.): *Differente Lernkulturen - regional, national, transnational*. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 191-203.

RHEIN, RÜDIGER (2016):

DIE UNIVERSITÄT ALS LERNORT.

In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Robak, Steffi (Hrsg.): *Differente Lernkulturen - regional, national, transnational*. Opladen [u.a.]: Verlag Barbara Budrich, S. 205-216.

SCHÄFFER, DENNIS/OSTERHAGEN, TANJA (2016):

LERNMANAGEMENT-SYSTEME MIT KONZEPT EINSETZEN. LEHRENDE UND STUDIERENDE BEIM ONLINE-LERNEN BEGLEITEN.

Tübingen: IWM.

SCHULTE, DOROTHÉE (2016):

DIE ENTSCHEIDUNG FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG IM KONTEXT BERUFLICHER ENTWICKLUNGSPROZESSE. EINE ANALYSE DES ENTSCHEIDUNGSVERHALTENS VON TEILNEHMENDEN EINES BERUFSBEGLEITENDEN MASTER-STUDIENPROGRAMMS.

Berlin: Humboldt-Universität.

SIMOLEIT, JULIA (2016):

EUROPÄISIERUNG DER UNIVERSITÄT. INDIVIDUELLE AKTEURE UND INSTITUTIONELLER WANDEL IN DER HOCHSCHULE.

Wiesbaden: Springer VS.

STANG, RICHARD (2016):

LERNWELTEN IM WANDEL. ENTWICKLUNGEN UND ANFORDERUNGEN BEI DER GESTALTUNG ZUKÜNFTIGER LERNUMGEBUNGEN.

Berlin [u.a.]: De Gruyter.

TISDELL, ELIZABETH J./WRIGHT, ROBIN REDMON/TAYLOR, EDWARD W. (2016):

ADULT EDUCATION FACULTY AND PROGRAMS IN NORTH AMERICA: FACULTY BACKGROUND, WORK, AND SATISFACTION.

In: *Adult education quarterly*, 66(1), S. 76-95.

VOGT, HELMUT (2016):

ANERKENNUNG AKADEMISCH VERWERTBARER KOMPETENZEN. GEGENREDE: HERAUSFORDERUNGEN WISSENSCHAFTLICHER WEITERBILDUNG.

In: Weiterbildung, 2016(1), S. 24-27.

WISSHAK, SUSANNE/HOCHHOLDINGER, SABINE (2016):

ANALYSE DER INHALTE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER STUDIENGÄNGE IM HINBLICK AUF EINE SPÄTERE TÄTIGKEIT IN DER BERUFSBEZOGENEN WEITERBILDUNG.

In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report*, 39(1), S. 97-115.

Buchbesprechungen

Transitionen in der Erwachsenenbildung

Schmidt-Lauff, Sabine/ von Felden, Heide/ Pätzold, Henning (Hrsg.) (2015): *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge.* Opladen: Verlag Barbara Budrich. 348 Seiten, 44,00 Euro, ISBN 978-3-8474-0753-9

Angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse gewinnen Übergänge im individuellen aber auch gesellschaftlichen Kontext zunehmend an Bedeutung, die es auch mit erziehungswissenschaftlichem und pädagogischem Fokus in den Blick zu nehmen gilt.

Der vorliegende Band, der die (meisten) Beiträge der Jahrestagung 2014 der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) vereint, nähert sich aus vier verschiedenen Perspektiven der Frage nach der gesellschaftlichen, institutionellen und subjektiven Bedeutung von Übergängen. Mit der Perspektive der Transitionen greifen die HerausgeberInnen eine sozialwissenschaftliche Deutung auf, die in Anlehnung an Harald Welzer individuelle Handlungspotenziale mit gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen verzahnt, die Nicht-Kausalität und Nicht-Linearität von Transitionen betont und sie als soziale Prozesse interpretiert (vgl. S. 14).

Die beiden zentralen, übergreifenden Beiträge betten das Thema des Tagungsbandes zum einen in einer theoretischen Verschränkung von Biografieforschung und Life Trajectories ein, zum anderen schauen sie, wie sich Übergänge als pädagogische Gestaltungsaufgabe darstellen. Dazu wird nicht nur auf eine definitorische Rahmung und einen historischen Überblick zur Übergangsforschung zurückgegriffen, sondern nach der Gestaltung von Übergängen, beispielsweise bei Bildungsentscheidungen im Lebenslauf auf den Ebenen diskursiver Ordnungen, institutioneller Regulierung und subjektiver Bewältigung gefragt.

Die theoretische Perspektive beleuchtet den Moment des Lernens in Zeiten von Übergängen als subjektiver Aneignungsleistung und greift auf Ansätze der Lernweltforschung zurück oder thematisiert im Rückgriff auf die Theorien von Foucault oder Butlers Performativität Scheitern in Übergängen als Chance der Differenzbildung. Aus einer ethnografischen Richtung werden raum-zeitliche Übergangsstrukturen im Feld der Beratung identifiziert oder Biografie- und Teilnehmerforschung exemplarisch im Rahmen der Weiterbildungsteilnahme von Erwachsenen untersucht.

Die Perspektive der beruflichen Übergänge wird z.B. in Fragen zum Berufseinstieg von AndragogInnen nach dem Studium, der Bedeutung von sozialen Kontakten beim Übergang in das Erwerbsleben oder explizit bei der Frage nach Eigenkonstruktionen von LehramtsanwärterInnen in der Passage Studium - Schule deutlich. Aber auch die Übergangsphasen von der Schule in den Beruf werden aufgegriffen, der Zusammenhang zwischen Agency und beruflichem Orts- bzw. Fachrichtungswechsel sowie der Übergang und die Frage nach Basiskompetenzen für die nachberufliche Lebensphase oder die Nutzenvorstellungen von Weiterbildungsteilnehmenden in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen erschlossen. Mit dem Vergleich unterschiedlicher Übergangstheorien - von Transitionsansätzen bis zu Trajektorien - wird - theoriebasiert geformt und empirisch - aber auch der Ruf nach einer Praxeologie des Überganges laut. Unweigerlich stellt sich neben der subjektiven Bewerkstelligung von Übergängen auch die Frage, wie diese professionell unterstützt und begleitet werden können (dritte Perspektive). Dazu wird exemplarisch auf psychosoziale Beratungskonzepte im Kontext der Bildungsberatung verwiesen, das Format des Mentoring vorgestellt und hinterfragt oder es werden abschlussorientierte Kompetenztests bei Grundbildung und funktionalem Analphabetismus kritisch diskutiert. Dass die Gestaltung von Übergängen aber auch prozessuale Identitätsarbeit ist, zeigt ein Beispiel aus dem Weiterbildungsbereich, in dem KünstlerInnen im Spannungsfeld zwischen pädagogischer und fachlicher Expertise präsentiert werden.

Explizit greift die vierte Perspektive institutionelle und organisationale Übergänge heraus und verortet sie in Kontexten von Dienstleistung, Unternehmen, außerschulischer Jugendbildung, wissenschaftlicher Weiterbildung und Bildungsurlaub. So fungieren beispielsweise Jugendverbände, wie zwei Beiträge zeigen, nicht nur als individuelle und gesellschaftliche Bildungsorte, sondern dienen der individuellen Interessengenerierung und verweisen in ihren personellen Förderbeziehungen auf informelle Unterstützungs- und Orientierungsformate in Zeiten diffuser Kontingenzen. Gleichwohl als institutionelle Übergänge präsentieren sich Kooperationen von Weiterbildungseinrichtungen oder neue Herausforderungen im Organisationsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung, der Weiterbildung in Kooperation mit Wirtschaftseinrichtungen oder privaten Arbeitsmarktdienstleistungen.

Insgesamt bietet der Band sowohl für die erwachsenenpädagogische Wissenschaft als auch Praxis einen anspruchsvollen Fundus aktueller Forschungen, theoretischer Analysen, empirischer Befunde, konzeptioneller Überlegungen und bildungspolitischer (kritischer) Diskussionen. Die dabei gewählten systematischen Zugänge und Akteursperspek-

tiven, die bekannte AutorInnen aber auch NachwuchswissenschaftlerInnen zu Wort kommen lassen, spiegeln – wenn auch meist empirisch basiert und auf den nationalen Kontext bezogen – das Feld von Transitionen und Übergängen in Theorie und Praxis aussagekräftig wieder.

Dr. Kira Nierobisch
nierobisch@ph-ludwigsburg.de

Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Seitter, Wolfgang/ Schemmann, Michael / Vossebein, Ulrich (Hrsg.) (2015): *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potenzial und Akzeptanz. Reihe: Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens (TELL).* Wiesbaden: Springer Fachmedien. 446 Seiten, 49,99 Euro, ISBN 978-3-658-09553-3

Der Herausgeberband ist aus einem Verbundprojekt der drei mittelhessischen Hochschulen Justus Liebig Universität Gießen, Philipps-Universität Marburg und Technische Hochschule Mittelhessen hervorgegangen. Das vom BMBF in der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung - offene Hochschulen“ geförderte Projekt „WM3 Weiterbildung Mittelhessen“ ist auf die gemeinsame Angebotsentwicklung der drei Hochschulen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung gerichtet und wird von mehreren Forschungsprojekten flankiert. Die Publikation stellt die gewonnenen Erkenntnisse aus dem dritten und umfangreichsten Forschungskorridor vor, der Bedarfserhebung bei unterschiedlichen Zielgruppen.

Die Struktur des Buches ist insgesamt nachvollziehbar und übersichtlich gegliedert. Der Überblick wird durch das doppelte Inhaltsverzeichnis zusätzlich erleichtert – zuerst in Form einer einseitigen Grobgliederung der wesentlichen Buchteile und anschließend als sechsseitige Feingliederung der Binnenstruktur der Kapitel und Unterkapitel.

Den Ausgangspunkt bildet die Kernthese, dass wissenschaftliche Weiterbildung sich als „Resultante eines vierfachen Zielgruppenbezugs“ (S. 23) konstituiert. Gegenüber der grundständigen Lehre zeichnen sich Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung u.a. durch einen „deutlich ausgeprägteren und in vielerlei Hinsicht anspruchsvolleren Zielgruppenbezug“ (S. 15) aus. Der vierfache Zielgruppenbezug wird über eine Differenzierung von zwei Analyseebenen hergestellt: Der Verortung von Anspruchsgruppen als hochschulintern bzw. hochschulextern sowie der Unterscheidung zwischen individuellen und institutionellen Stakeholdern. Bei den hochschulinternen Anspruchsgruppen handelt es sich nicht um Zielgruppen im engeren Sinne, also um potenzielle Nachfrager wissenschaftlicher Weiterbildung, sondern um Akteure innerhalb der Hochschulen, die angesichts der randständigen Rolle wissenschaftlicher Weiterbildung für

die Angebotsentwicklung und -implementierung in diesem Feld erst noch gewonnen werden müssen. Aus den Kombinationsmöglichkeiten der beiden Merkmalsdimensionen ergeben sich dann vier Anspruchsgruppen: hochschulextern/individuell (1) und hochschulextern/institutionell (2) hochschulintern/individuell (3), hochschulintern/institutionell (4). Die Bedarfe dieser vier Zielgruppen werden im Rahmen von drei unabhängigen, aber aufeinander bezogenen Teilprojekten in den Blick genommen. Die Übersetzung des vierfachen Zielgruppenbezugs in eine dreiteilige Forschungsstruktur erschwert den Zugang; die Bündelung der beiden hochschulinternen Anspruchsgruppen in einer Teilstudie ist gleichwohl nachvollziehbar. Die drei Teilstudien bilden zugleich die Kernkapitel des Bandes:

- 1) *Die Bedarfsanalyse* (Sarah Präßler) nimmt die Bedarfe der hochschulexternen individuellen Adressaten in den Blick. Hier werden insbesondere die Weiterbildungserfordernisse von Erwerbstätigen, Personen mit Familienpflichten, Berufsrückkehrer_innen, Bachelor-Absolvent_innen und Studienabbrecher_innen untersucht.
- 2) *Die Potenzialanalyse* (Sandra Habeck, Anika Denninger unter Mitarbeit von Bianca Fehl, Heike Rundnagel und Ramin Siegmund) geht den Kooperationsmöglichkeiten mit hochschulexternen, institutionellen Stakeholdern im Profit- und Non-Profit-Bereich sowie bei Stiftungen nach, um benötigte Inhalte, Formate und Möglichkeiten kooperativer Angebotsentwicklung auszuloten.
- 3) *Die Akzeptanzanalyse* (Ramona Kahl, Asja Lengler, Sarah Präßler unter Mitarbeit von Franziska Lutzmann) fragt nach den förderlichen und hemmenden Bedingungen für das Engagement von Hochschulverwaltung (hochschulintern/institutionell) sowie drei Gruppen von Wissenschaftler_innen (hochschulintern/individuell) in der wissenschaftlichen Weiterbildung: bereits in der Weiterbildung aktiv engagierte, in der Angebotsplanung befindliche und Personen mit zugeschriebenem Weiterbildungspotenzial.

Gerahmt werden die drei Kernkapitel von einer integrierenden Zusammenschau (Wolfgang Seitter, Michael Schemmann, Ulrich Vossebein), welche die methodische Anlage und die zentralen Ergebnisse der Teilstudien zueinander in Bezug setzt, und einem umfangreichen Anhang, der die Erhebungsinstrumente und zusätzliches Auswertungsmaterial transparent dokumentiert. Die integrierende Zusammenschau liefert dabei insofern eine wertvolle Perspektive, als dass in der Kontrastierung der z.T. gegenläufigen Ergebnisse und divergierenden Interessen verschiedener Zielgruppen der in sich abgeschlossenen Teilstudien erst das „Matching-Problem“ (S. 48) für die Angebotsgestaltung sichtbar wird. Gleichzeitig wird die methodische Komplexität der Studie

deutlich, da alle Teilstudien triangulativ angelegt sind, auch wenn nur die Bedarfsanalyse quantitative (Omnibus-Befragung und eigener Fragebogen) und qualitative Instrumente kombiniert, während die übrigen Studien mehrere qualitative Ansätze (u.a. Expert_innen-Interviews und Gruppendiskussionen) miteinander verschränken. Im Ergebnis ergeben sich einige Schnittmengen in den Problemdeutungen aller Zielgruppen: ein unklares Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung, Intransparenz bezüglich der Angebote und konkreter Ansprechpersonen, nicht auf die üblichen Anforderungen an Weiterbildungsanbieter ausgerichtete Hochschulstrukturen, begrenzte zeitliche Ressourcen auf allen Seiten, angemessene Kosten trotz Vollkostenrechnung. Über diese grundsätzlichen Schnittmengen hinaus sind aber die Anforderungen innerhalb der Zielgruppen so heterogen, dass eine Relationierung „der Nachfragerseite“ und „der Angebotsseite“ der Komplexität der Akteurskonstellationen nicht gerecht werden kann, sondern spezifische Interessensgruppen, z.B. potenzielle Teilnehmende mit Wunsch nach hohem Praxisbezug und Lehrende mit einer Offenheit oder Neugierde gegenüber praxisbezogenen Themen zusammengebracht werden müssen. Unverzichtbar ist dabei für verschiedene Relationierungsleistungen ein klares Commitment der Hochschulleitung zur wissenschaftlichen Weiterbildung als Profilelement der Hochschule.

Die Akzeptanzanalyse bildet in gewisser Weise das Herzstück der Analyse. Sie wird von allen drei Hochschulen gemeinsam getragen und nimmt für alle einen ähnlich hohen Stellenwert ein. Zudem stellt der Ansatz in der wissenschaftlichen Weiterbildung neben den verbreiteteren Ansätzen der Bedarfsanalyse sicherlich den innovativsten Zugang im Rahmen des Projekts dar, der angesichts des Hybridcharakters zwischen „Erkenntnis- und Entwicklungsinteresse“ (S. 40) gleichzeitig mit den höchsten Anforderungen an die reflexive Bearbeitung von Spannungsfeldern seitens der Forschenden einhergeht. Anhand von 51 Experteninterviews und 8 Gruppendiskussionen werden die Gelingensbedingungen und Barrieren für ein Engagement der Hochschulangehörigen in der wissenschaftlichen Weiterbildung themenbezogen, zielgruppenbezogen und hochschulbezogen ausgewertet. Besonders hervorzuheben ist die anspruchsvolle Sampling-Strategie, u.a. auch Wissenschaftler_innen mit Potenzial für die wissenschaftliche Weiterbildung zu Wort kommen zu lassen, die sich bisher aber noch nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren. Die Auswertung des Materials besticht durch die stringente und systematische Analyse, zunächst nach Themen, dann nach Teilzielgruppen und schließlich nach Hochschultypen. Im Ergebnis ist festzuhalten, dass die Akzeptanz angesichts weniger organisationaler Anreize und struktureller Defizite stark personenabhängig ist. So sind beispielsweise die Beteiligungsanlässe einiger in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagierter Wissenschaftler_innen nicht auf weiterbildungsbezogene Nutzererwartungen zurückzuführen, sondern auf kollegiale Loyalitäten (S. 363f.). Die Gruppe der Wissenschaftler_innen, die sich bisher nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung

engagiert, erweist sich als durchaus nicht uninteressiert - an motiviertem, lebenserfahrenen Klientel, einer Verbesserung des eigenen Lehrangebotes durch Praxiskontakte, der Erfüllung eines gesellschaftlichen Auftrags zur Weiterbildung, monetären Anreizen, Nachwuchsförderung - wengleich sie die „Option wissenschaftliche Weiterbildung“ eher aus einer „hypothetisch-distanzierten“ Perspektive betrachtet (S. 370). Sie macht jedoch einmal mehr auf die Schaffung hochschulischer und politischer Rahmenbedingungen für ein zukünftiges Engagement in diesem Feld aufmerksam, was insbesondere in der Anrechnung auf das Lehrdeputat gesehen wird. Insgesamt liegen die beteiligungsförderlichen Bedingungen häufig auf der personalen, motivationalen Ebene, wohingegen sich Barrieren vorwiegend auf organisationaler und struktureller Ebene manifestieren (S. 396). Die zentralen Erkenntnisse überführen die Autor_innen in konkrete Handlungsempfehlungen für die Förderung der Akzeptanz- und Beteiligungsbedingungen sowie in Schlussfolgerungen für die Studiengangentwicklung.

Insgesamt handelt es sich um einen sehr lesenswerten Forschungsband, der der Komplexität des Zielgruppenbezugs in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit einem anspruchsvollen Forschungsdesign begegnet und die erarbeiteten Perspektiven systematisch aufeinander bezieht. Insbesondere die Akzeptanzanalyse liefert neue Erkenntnisse in einem bisher wenig erforschten Bereich und bietet Anknüpfungspunkte für die Beteiligungsförderung, zeigt aber auch deren Grenzen auf. Herausforderungen in der Verquickung von Forschungs- und Entwicklungszielen werden kenntlich gemacht und reflexiv bearbeitet.

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

Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen Bd. 1 - Bd. 3

Wolter, Andrä/ Banscheraus, Ulf/ Kamm, Caroline (Hrsg.) (2016): *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 1.* Münster: Waxmann Verlag. 372 Seiten, 39,90 Euro, ISBN 978-3-8309-3373-1.

Der Sammelband vereinigt zwölf Beiträge, die sich inhaltlich auf den *Bund-Länder-Wettbewerb Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* beziehen. Im Rahmen der Begleitforschung sind die Publikationen teils mit direktem Bezug auf den Wettbewerb entstanden, teils konnten sie in andern Zusammenhängen erarbeitet werden. Autoren und Autorinnen rekrutieren sich größtenteils aus Mitarbeitenden der Abteilung Hochschulforschung des Institutes für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Diese institutionelle Anbindung der Autorenschaft ist zugleich Programm.

Thematisch werden die Beiträge in drei Feldern der Hochschulforschung positioniert. Im ersten Teil wird der programmatische Kontext des Wettbewerbs auf drei politischen Ebenen (international, national und Bundesländer) ausgeleuchtet. Bei den national und international orientierten Beiträgen stehen die längerfristige Entwicklung, die Kontinuität und die Brüche der Vorstellungen zur Programmatik „Aufstieg durch Bildung“ und „offene Hochschulen“ bzw. zum „Lebenslangen Lernen“ im Vordergrund. Die beiden Beiträge sind historisch ausgerichtet und thematisieren die dominierenden Begrifflichkeiten und ihren Wandel. In einer vergleichenden, typologisch angelegten Analyse wird in einem dritten Beitrag die Förderung des Lebenslangen Lernens in den Bundesländern empirisch untersucht. Dass diese unterschiedliche Strategien verfolgen, die den Hochschulen in den verschiedenen Bundesländern differenzierte Handlungsspielräume eröffnen, wird herausgearbeitet. Im zweiten Teil des Sammelbandes stehen die Zielgruppen des Lebenslangen Lernens im Vordergrund. Es geht dabei um Fragen der Bedarfsermittlung und der Zielgruppenanalysen, um die Position der Hochschulen im Feld der Weiterbildungsanbietenden wie auch - in drei Beiträgen - um den Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen und ihren Studienverlauf. Der erstgenannte Beitrag hat einen verfahrensbezogenen und zugleich evaluierenden Charakter. Die von den geförderten Projekten gewählten Strategien der Bedarfserhebungen werden an zwei konzeptionellen Modellen „gemessen“. Erwartungsgemäß unterscheiden sich Konzept und Praxis in erheblichem Maße. Die drei Beiträge zu den nicht-traditionell Studierenden beruflich Qualifizierter sind empirisch gestützt und basieren auf verschiedenen, sich ergänzenden Quellen von Befragungsdaten und qualitativen Interviews. U.a. gestützt auf multivariate Analysen wird gezeigt, dass diese Population an den Hochschulen trotz einer gewissen Ausfallquote bemerkenswert erfolgreich ist. Bis heute aber stellt sie weiterhin eine nur kleine Minderheit dar, die zudem Fernstudien als Modus und private Hochschulen als Hochschultyp bevorzugt. Schließlich wird in einem dritten Teil über spezifische Angebote der Hochschulen für die neuen Zielgruppen berichtet. Im Vordergrund stehen u.a. die Rahmenbedingungen an den Hochschulen selber: Die Flexibilisierung des Studienangebots, die Supportstrukturen für nicht-traditionell Studierende, die vielfältige Praxis bei der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen wie auch das Potential dualer Studiengänge. Diese Beiträge haben mehrheitlich den Charakter von reflektierten, zusammenfassenden Bestandsaufnahmen.

Thematisch steckt der Sammelband ein breites Feld ab zwischen Hochschulpolitik, Bildungsplanung, Supportstrukturen und Übergängen bzw. Studienverläufen nicht-traditionell Studierender. Die Herausgebenden haben nicht den Anspruch, bei den einzelnen Themen den vorhandenen Forschungsstand systematisch aufzuarbeiten (S. 21). Ihnen ist es wichtig, „eigene“ Forschungsergebnisse vorzustellen. Diese Herangehensweise ist nachvollziehbar, birgt allerdings auch das Risiko eines verengten Blicks auf die Programmatik

des Bund-Länder-Wettbewerbs, der bekanntlich stark durch humankapitalbezogene Argumente vorangetrieben wurde. Ohne Zweifel hätte ein makrosoziologisch ausgerichteter, kritischer „State of the Art“-Beitrag zum Fachkräftemangel, der den langfristige Wandel der Berufe und der Arbeitsanforderungen in den letzten Jahrzehnten rekonstruiert, den Sammelband bereichert und „vervollständigt“. Auch in politisch-praktischer Hinsicht wäre ein solcher Beitrag höchst nützlich. Außerdem wäre es schließlich interessant, mehr darüber zu erfahren, wie das stratifizierte und fachlich, beruflich und nach Trägerschaft differenzierte Hochschulsystem die politisch formulierte Erwartung, auch beruflich Qualifizierte zum Studium zuzulassen, bearbeitet und damit umgeht. Zwar finden sich dazu an einigen Stellen Ausführungen (u.a. S. 168f., 205f. und S. 295ff.), eine systematisierte und explizite Analyse dieser strukturell und steuerungspolitisch hoch relevanten Thematik fehlt jedoch.

Trotz dieser Einschränkungen gilt: Die Beiträge im Sammelband sind informiert, kenntnisreich, sorgfältig redigiert und fast durchwegs plausibel und nachvollziehbar strukturiert. Sie geben einen guten Überblick zu wichtigen Fragen im Feld des Bund-Länder-Wettbewerbs. Dank der Einführung, den Zusammenfassungen und der verständlichen Sprache ist insgesamt ein leserfreundlicher und anregender Sammelband entstanden. Allen die an Hochschulen, in Ministerien und in der außerhochschulischen Praxis in die Planung der Lehrangebote und der Weiterbildung involviert sind, hilft die vorliegende Publikation, sich im oft unübersichtlichen Reformprozess zu orientieren.

Prof. Dr. Karl Weber
karl.weber@zuw.unibe.ch

Hanft, Anke/ Brinkmann, Katrin/ Kretschmer, Stefanie/ Maschwitz, Annika/ Stöter, Joachim (Hrsg.) (2016): *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule. Band 2.* Münster, New York: Waxmann Verlag. 264 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-8309-3372-4

DER vorliegende Band ist der zweite von insgesamt drei Bänden zur wissenschaftlichen Begleitung des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit rund einer halben Milliarde Euro ausgestatteten Förderprogramms „Offene Hochschule“. Gegenstand der vorgelegten Oldenburger-Teilstudie sind Projekte aus der ersten Förderrunde, die den Zeitraum von 2011-2015 umfasste.

Das Buch, das auch als Open Access verfügbar ist, umfasst insgesamt 264 Seiten. Ungefähr die Hälfte davon besteht in der Präsentation der Forschungsergebnisse, die von den WissenschaftlerInnen unter Leitung von Anke Hanft gewonnen

wurden. Auf den restlichen 130 Seiten kommen Fallberichte ausgewählter Projekte zur Darstellung, die allem Anschein nach den Forschungsteil ergänzen oder arrondieren sollen.

Die dargestellten Forschungsergebnisse gliedern sich in insgesamt vier Kapitel. Im Einleitungsteil werden zunächst die theoretische Einbettung, das Forschungsdesign und der Aufbau der Studie erläutert. Man erfährt, dass ein Ansatz qualitativer Sozialforschung gewählt wurde, der an bekannte Muster der Handlungsforschungstradition anschließt. Das zugrunde gelegte Theoriegerüst macht Anleihen bei der Management-, der Weiterbildungs- und Governance-Forschung und greift auch auf Erkenntnisse der Organisationssoziologie zurück. Von zentraler Bedeutung für das Verständnis der Forschungsstudie ist, dass die Weiterbildung an Hochschulen als eine Art intermediäre Instanz aufgefasst und in einem Dreieck von Wissenschaft, Verwaltung und (Bildungs-) Markt verortet wird.

Das zweite Kapitel befasst sich mit den strukturellen und politischen Herausforderungen, denen sich die geförderten Projekte als Maßnahmen wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen ausgesetzt sahen. Dargestellt werden u.a. die Interessen der unterschiedlichen Anspruchsgruppen, mit denen die Projekte innerhalb der Hochschule konfrontiert waren. Hier geht es vor allem um die Haltung der Hochschulleitungen, der Fachbereiche bzw. Fakultäten und der Verwaltung. Man erfährt, dass es für die Projekte vitale Bedeutung hatte, die an sie gestellten Ansprüche zu erkennen und die Beziehungen zu den jeweiligen Stakeholdern aktiv zu gestalten und zu pflegen. Besonderes Augenmerk wird hierbei den Projektleitungen zu Teil. Naturgemäß kommt ihnen eine herausragende Funktion für die Steuerung der Projekte und deren Erfolg zu. In einer Art Typologie werden „innovative“ von eher „zurückhaltenden“ oder „gleichgültigen“ Projektmanagern (S. 51f.) gegeneinander abgegrenzt, die in den Projekten wirksam waren. Eine besondere strategische Kompetenz der Projektleitungen bestand offenbar in der „Nutzung günstiger Handlungskonstellationen“ (S. 55).

Eher dokumentarischen Pflichten genügt der Forschungsbericht, wenn er das Thema EU-Beihilferegulierung als ein Problemfeld der Projekte behandelt, das einer Ökonomisierung der entwickelten Produkte im Wege steht. Hierbei handelt es sich indessen beileibe um kein Spezialproblem der geförderten Projekte, sondern um eine grundsätzliche Schwierigkeit bei der Unterscheidung von wirtschaftlichen und nicht-wirtschaftlichen Tätigkeiten an öffentlichen Hochschulen. Ventiliert werden im Bericht zudem mögliche Anreiz- und Steuerungssysteme für die wissenschaftliche Weiterbildung. So werden beispielsweise die Konzepte der formelgebundenen Mittelvergabe ins Spiel gebracht und Auslegungen des gegenwärtigen Hochschulpaktes als eine denkbare Anreizvariante diskutiert. Im Rahmen der Untersuchung stellte sich zudem heraus, dass die ins Visier genommenen Projekte nicht nur eine Aufnahme in Zielvereinbarungen der Hochschulen befürworteten (S. 66), sondern zugleich auch eine stärkerer

Verankerung der Weiterbildung im Leitbild der jeweiligen Hochschule für begrüßenswert hielten.

Das dritte Kapitel des Buches konfrontiert seine Leserschaft mit einer ausführlichen Analyse des von den geförderten Projekten praktizierten Projektmanagements. Es wird die These in den Raum gestellt, dass die untersuchten Projekte den Charakter von „Organisationsentwicklungsprojekten“ hatten, was die Differenz zu reinen Forschungsprojekten markieren soll. Vor dem Hintergrund dieser Einordnung werden sodann u.a. das Projektumfeld, die Projektkoordination und die Stellensituation der Mitarbeitenden beleuchtet. Einen recht breiten Raum nimmt das Thema Projektmanagement ein. Einleitend wird konstatiert, dass die meisten Akteure an den Hochschulen nur selten über professionelle Kenntnisse in diesem Bereich verfügen (S. 86) und einem Ansatz den Vorzug geben, der als „agiles Projektmanagement“ beschrieben werden kann, das von festen Ressourcen- und Zeitvorgaben, aber variablen Anforderungen ausgeht“ (S. 103). Während der Initialisierung der Projekte zeigte sich aus Sicht der Forschung nicht selten, dass die Projektantragstellungen oft losgelöst „von realen hochschulinternen Begebenheiten“ (S. 89) erfolgt war, was bei dem Versuch der Umsetzung der Projekte besondere Herausforderungen nach sich zog. In der Startphase der Projekte traten vor allem projektinterne Problemkonstellationen wie etwa die Rekrutierung von geeignetem Personal u.ä. auf. Bei der Durchführung zeigte es sich schließlich, dass die Projektsteuerung eine der Hauptschwierigkeiten darstellte und vor allem im Umgang mit hochschulinternen Machtstrukturen bestand, die insbesondere dann zur Geltung gelangten, wenn Mitarbeitende in Lehrstühle eingebunden und damit dem Einfluss von Projektleitungen entzogen waren. Die Implementierung der Projekte, die gewissermaßen das Ende des Projektzyklus markiert, reduzierte sich letztlich auf die Frage wie eine fortlaufende Finanzierung über das Projektende hinaus sichergestellt werden kann. Die von den Projekten ins Auge gefassten Quellen waren dabei entweder die Generierung eigener Einnahmen durch die Erhebung von Weiterbildungsgebühren oder die Einwerbung weiterer Zuschüsse. Hier, so lautet eines der Forschungsergebnisse, ist nicht selten Hoffnung mit im Spiel. Mit den Worten „Die Universitätsleitung“, so die Formulierung aus einem der untersuchten Projekte, „ist sich absolut darüber im Klaren, dass es sicher eine Anfangsphase geben wird (...) Natürlich in der Hoffnung, dass man das im Zeitraum der nächsten drei, vier Jahre dann tatsächlich selbstfinanzierend etabliert“ (S. 102).

Im vierten und letzten Kapitel des eigentlichen Forschungsberichts, werden ausgewählte Aspekte der Planung, Entwicklung und des Managements von Studienangeboten zur Sprache gebracht. Als Analyseinstrument dient dabei den Oldenburger ForscherInnen ein von Hanft in Anlehnung an das Instruktionsdesign entwickeltes Phasenmodell, das „idealtypisch einen kausalen Prozess“ abbildet und jeder Phase ein spezifisches Aufgabenpaket zuweist (S. 104). Instrukтив sind hier u.a. die Ausführungen zu den von den Projekten vorgenommenen Zielgruppenanalysen und dem prognosti-

zierten Bildungsbedarf. Entgegen den immer wieder in der Literatur erhobenen Forderungen, Bildungsprogramme an der Nachfrage auszurichten, zeigte sich in den Forschungsergebnissen die Dominanz einer Angebotsorientierung und eine mangelnde Explikation von Bedarf, Nachfrage und Angebot. Der Bedarf, so eine wichtige Feststellung des Berichts, wird nicht selten mit der Nachfrage gleichgesetzt (S. 112). Bei der Entwicklung der Curricula zeigte es sich, dass diese sich zumeist an der Logik des Faches und weniger am Beschäftigungsmarkt orientierte. Einblicke werden zudem in die Organisation des Studierenden- und Lehrendensupports geboten. Das nochmalige Aufgreifen der Finanzierungsthematik im abschließenden Kapitel kann man als redundant ansehen, da das Thema bereits in den Kapiteln davor behandelt wurde. Der Obligation genügend wird schließlich das Thema Qualitätsmanagement aufgerufen und die Beobachtung mitgeteilt, dass es den allermeisten Projekten an einem ganzheitlichen Verständnis von Qualität fehlt (S. 123). Der Forschungsbericht endet mit einer Art von Zusammenschau der wichtigsten Begleitforschungsergebnisse. Manches von dem, was da zur Sprache gebracht wird, liest sich wie eine Auflistung von Problemen der Implementation und des Managements wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen.

Die zu bewältigende Forschungsaufgabe war fraglos nicht trivial, denkt man an die Heterogenität der geförderten Projekte, bei denen es sich beispielsweise um die Restrukturierung von Weiterbildungseinrichtungen oder die Entwicklung von Studienangeboten handelte. Eingedenk dieser Tatsache zeigt der Band gut die Herausforderung der im Rahmen der Offenen Hochschule geförderten Projekte auf.

Einige der herauspräparierten Probleme sind den Spezifika des Förderprogramms geschuldet, andere hingegen Teil des regulären Weiterbildungsbetriebes an Hochschulen. Ohne jede Frage bietet der Bericht Einblicke in die Produktionswelt der wissenschaftlichen Weiterbildung und die Managementherausforderungen, mit der sie konfrontiert ist. Erfahrene Praktiker und Praktikerinnen werden in den Schilderungen ihren Berufsalltag wiedererkennen. Neue Einsichten liefert ihnen die Veröffentlichung vermutlich nicht. Dazu kommt, dass die Orientierung am Konzept der Stakeholder, dem Projektmanagement und dem Instructional Design der Begleitforschung zwar hilfreiche Strukturierungen bieten, ein luzides Theoriegebäude wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen ersetzen sie aber nicht, wie auch die Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung in einem Art von universitären Niemandsland unbefriedigend bleibt. Schließlich wäre es zu verschmerzen gewesen, wenn man die Fallstudien, die sich an den Forschungsbericht anschließen, nicht in den Band aufgenommen hätte. Da keine erkennbaren Bezüge zwischen dem Forschungsteil und den Fallstudien bestehen, bleibt es der Leserschaft überlassen, einen logisch zwingenden Zusammenhang zu denken. Gleichwohl ist jeder der abgedruckten Aufsätze für sich genommen publikationswürdig. Behandelt werden u.a. die Anrechnung von Kompetenzen, die Herausforderungen, die bei der Entwicklung eines ein-

zelnen Studiengangs auftreten können, Erfahrungen mit der Reorganisation einer Weiterbildungseinrichtung oder Themen und Problemkonstellation, die sich aus einer öffentlich-privaten Struktur der Weiterbildung an einer Hochschule ergeben. Als Appendix zum Forschungsteil, hinterlassen die Aufsätze den möglichen Eindruck, nur als Füllmasse verwendet worden zu sein. Das wird den Einzelbeiträgen nicht gerecht.

Neueinsteigern in den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung kann der Band ohne Einschränkung als Erstlektüre empfohlen werden, um einen Einblick in die Welt der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen zu erlangen, die sicher mehr als nur eine Passionsgeschichte ist.

Dr. Burkhard Lehmann

burklehmann@googlemail.com

Cendon, Eva/ Mörth, Anita/ Pellert Ada (Hrsg.) (2016):

Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. Band 3. Münster: Waxmann. 287 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 978-3-8309-3374-8

Der dritte Band der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule“ widmet sich dem für die wissenschaftliche Weiterbildung essentiellen Thema der Verzahnung von Theorie und Praxis sowie weiteren Implikationen, die die Öffnung von Hochschulen für neue Zielgruppen im Sinne des Lebenslangen Lernens in Bezug auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Formaten mit sich bringt.

Die Herausgeberinnen leiten daraus drei Schwerpunkte ab, denen jeweils ein Kapitel zugeordnet ist: neben der Theorie-Praxis-Verzahnung sind dies die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung sowie die Rolle der Lehrenden. Vorab explizieren sie in einem weiteren Kapitel zur Praxisforschung ausführlich ihren partizipativen Forschungsansatz, „der den grundlegenden Zugang während der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung mit den Projekten darstellt“ (S. 19).

Jedes Kapitel verfügt über einen einleitenden, theoretisch fundierten Beitrags durch die Herausgeberinnen, einen Beitrag über ein konkretes Projekt aus dem Wettbewerb und Beiträgen, die eine erweiterte Perspektiveinnahme auf die jeweilige Problemstellung ermöglichen sollen, indem dort entweder internationale Autor_innen zu Wort kommen (teilweise in englischer Sprache) oder der Bezug zu Diskussionen aus hochschulexternen Bereichen wie bspw. der beruflichen Weiterbildung hergestellt wird. Somit setzt sich der Sammelband ein umfassendes Programm, dem er gleichzeitig eine klare Struktur vorgibt.

Dieses Vorgehen soll nun exemplarisch am Beispiel des dritten Teils zu Kompetenz- und Lernergebnisorientierung veranschaulicht werden.

In dem einleitenden theoretischen Beitrag zu den Umsetzungsmöglichkeiten von Kompetenzen und Lernergebnissen in der wissenschaftlichen Weiterbildung leistet die Autorin Anita Mörth grundlegende Definitionsarbeit zu den beiden Begriffen sowie zu deren Verwendung und Bedeutung im hochschulischen Kontext, v.a. im Kontext des Bologna-Prozesses. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung eine konsequente Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen notwendig ist. Diese müssen nun auch Auswirkungen auf die unterschiedlichen Ebenen eines Studienprogramms haben: auf die Programmplanung, die Gestaltung von Lehr-Lern- und Prüfungsprozessen sowie auf die handelnden Personen, d.h. die Lehrenden und Studierenden (vgl. Mörth 2016, S. 128). Für alle diese Ebenen gibt sie sodann auch Beispiele zur Umsetzung.

Es folgt ein Beispiel aus der Praxis eines Weiterbildungsstudiengangs der Fachhochschule der Diakonie. Miriam Schäfer diskutiert in diesem Beitrag Überlegungen zur Einführung eines curricular verankerten Kompetenzportfolios, welches zum einen den Studierenden die Möglichkeit bieten soll, sich informell erworbene Kompetenzen auf das Studium anrechnen zu lassen und zum anderen ihren eigenen Kompetenzzuwachs im weiteren Studienverlauf dokumentieren und reflektieren zu können. In ihre Beurteilung dieses Instruments können bereits erste Erfahrungen aus der Umsetzung sowie Evaluationsergebnisse mit einfließen. Die genaue Gestaltung dieses Kompetenzportfolios sowie Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung werden dabei offen diskutiert.

Im folgenden Beitrag blickt Uwe Elsholz über den hochschulischen Tellerrand hinaus und entwirft auf der Basis einer kritischen Diskussion von Portfolioansätzen aus der Berufs- und Erwachsenenbildung eine Skizze für ein idealtypisches Portfolio für die wissenschaftliche Weiterbildung. Da diese eine „wissenschaftlich reflektierte Handlungskompetenz“ (Elsholz 2016, S. 158) zum Ziel hat, bewegt sich das Portfolio im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis/Beruf und Person. Elsholz argumentiert für ein pädagogisch begleitetes E-Portfolio, welches Bezüge zwischen Fach- und Handlungssystematik herstellt und gleichzeitig „durch die wiederkehrende Reflexion die Kritikfähigkeit und Beurteilungskompetenz der Nutzerinnen und Nutzer stärken und fördern“ (S. 163) soll.

Das Kapitel schließt mit einem Beitrag von Peter Dehnbostel über die Bedeutung der Kompetenzbasierung und Outcome-Orientierung für die Durchlässigkeit zwischen Berufs-/Weiterbildung und Hochschulbildung. Er plädiert darin für die „Wahrnehmung und Aufnahme der in der Berufs- und Weiterbildung stattfindenden Veränderungen“ (S. 177) durch die

Hochschulen. Aktuelle Entwicklungen wie die Einführung von Bildungsstandards im Bereich der Kompetenzentwicklung haben dazu geführt, dass „die Schnittmenge äquivalenter Qualifikationen von Berufsbildung und Hochschulbildung stetig größer geworden“ (ebd.) ist und somit auch bei der Anrechnungspraxis Beachtung finden sollte.

Insgesamt ist der Großteil der Beiträge in diesem Sammelband stark programmatisch und konzeptionell, weniger empirisch ausgerichtet. Er ist insbesondere hilfreich für in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätige Akteure wie Programmplaner_innen aber auch Lehrende, die wertvolle Impulse aus den darin dargestellten Praxisbeispielen ziehen und diese theoretisch nachverfolgen und in übergeordnete (bildungspolitische) Diskurse einordnen können. Aber auch für die Gestaltung grundständiger Studiengänge können wertvolle Handlungsvorschläge gezogen werden.

Julietta Adorno, M.A.
Adorno@uni-hildesheim.de

Aus der Fachgesellschaft

Neuer Vorstand der DGWF gewählt. Ein Interview

Die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) hat im September einen neuen geschäftsführenden Vorstand gewählt. Die Wahlen fanden im Rahmen der Mitgliederversammlung statt, die in diesem Jahr an der Universität Wien – dem Austragungsort der Jahrestagung 2016 – abgehalten wurde. Gewählt wurden:

- Dr. Burkhard Lehmann (Vorsitzender),
- Dr. Silke Vergara und
- Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann.

Als BeisitzerInnen im Vorstand werden mitwirken

- Dr. Beate Hörr,
- Dr. Annette Strauß und
- Dr. Jörg Teichert.

Hochschule und Weiterbildung sprach mit dem neuen Vorstand.

Herr Lehmann, wie fühlt man sich als neu gewählter Vorsitzender der DGWF?

Burkhard Lehmann: Ausgesprochen gut, kann ich sagen. Das liegt vor allem daran, dass mit der Wahl der beiden geschäftsführenden Vorstandskolleginnen und den BeisitzerInnen ein Team zusammengestellt wurde, mit dem es ausgesprochen viel Spaß macht, zusammenzuarbeiten. Wir haben einen intensiven Austausch untereinander. Es gibt ziemlich viel zu besprechen und zu planen und das klappt ganz prima. Toll sind die verschiedenen Kompetenzen, die da zusammenkommen. Das sind die praktischen Erfahrungen in der Organisation einer Bildungseinrichtung, die Erfahrungen aus dem Hochschulmanagement oder z.B. das Know-How aus einem Umfeld, das man hat, wenn man seit Jahr und Tag in einem An-Institut wissenschaftliche Weiterbildung macht.

Auch Ihnen, Frau Vierzigmann, einen herzlichen Glückwunsch zu Ihrer Wahl. Sie waren viele Jahre lang Vizepräsidentin der Hochschule für angewandte Wissenschaften München. Was reizt Sie an einem Vorstandsamt der DGWF?

Gabriele Vierzigmann: Ja, ich war bis vor kurzem Mitglied der Hochschulleitung, und als ich vor acht Jahren anfang,

hatten wir noch keine eigene Weiterbildungseinrichtung. Ich habe so ziemlich alles durchgemacht, was dazu gehört, um an einer Hochschule Weiterbildung zu etablieren. Dabei ist mir sehr klar geworden, dass viele Rechtsfragen, Finanzierungsfragen, Kapazitätsfragen kaum auf Ebene einer Hochschule, manchmal noch nicht mal auf Ebene von Bund und Ländern gelöst werden können. Die Aktivitäten der DGWF auf EU-Ebene sind deshalb goldrichtig und wir sollten dieses Engagement verstärken, ebenso wie die Arbeit auf Bundesebene. Das ist ja das Reizvolle an diesem Amt, sich institutionenübergreifend im Sinne der Sache zu Wort zu melden.

Außerdem bin ich mittlerweile so etwas wie eine Hochschulmanagerin für weiterbildungsbezogene Organisationsentwicklung und ergänze gut den Senior-ExpertInnenkreis der DGWF. Mir geht es darum, dass diese unsere Expertise auch abgerufen bzw. gehört wird. Da hätte man sich z.B. viele Schleifen in den OH-Projekten sparen können, wenn man mal rechtzeitig nachgefragt hätte. Wir sollten also Expertise hochschulübergreifend bzw. intergenerativ weitergeben, wie ich als Psychologin sagen würde.

Frau Vergara, wir gratulieren und alles Gute für das neue Amt. Sie übernehmen jetzt die Geschäftsstelle der DGWF, die von Bielefeld nach Kassel umgezogen ist. Haben Sie schon einen Überblick über das, was da auf Sie zukommt?

Silke Vergara: Seit einigen Wochen liegt die Leitung der Geschäftsstelle in Kassel. Dank der guten Vorbereitung und Unterstützung bei der Einarbeitung durch die Bielefelder Kolleginnen konnte der Übergang reibungslos vollzogen werden. Mittlerweile konnte ich mir auch einen Überblick über die laufenden Aufgaben verschaffen, damit die bisherigen operativen Abläufe weiterhin problemlos durchgeführt werden können. Der Wechsel im geschäftsführenden Vorstand bringt auch rechtliche und formale Änderungen mit sich, die auch mit höchster Priorität vordringlich zu erledigen sind.

Neben den operativen Geschäften liegen meine nächsten Aufgaben für das kommende Jahr vorrangig in den strategischen Finanzplanungen. Für diese Aufgaben fühle ich mich gut vorbereitet. Des Weiteren konnte ich Frau Jutta Steinbrecher zur Unterstützung im Team gewinnen. Zusammen werden wir die Belange der Geschäftsstelle mit derselben

Professionalität und Kontinuität fortsetzen, so wie es unsere Mitglieder bisher auch gewohnt sind.

Herr Lehmann, nochmal zurück zu Ihnen: Was haben Sie in den nächsten beiden Jahren vor? Womit können die DGWF-Mitglieder rechnen?

Burkhard Lehmann: Man muss bei einem solchen Amt, das man quasi nebenher und ehrenamtlich bekleidet, natürlich aufpassen, dass man sich nicht zu viel vornimmt und hinterher zwar vieles angefangen, aber nichts beendet hat. Das mal vorweg. Mein Ziel ist es, und das teilen wir im Vorstand, in ein Gespräch mit den Mitgliedern zu kommen. Wir sind neugierig darauf, welche Interessen und Bedürfnisse die Kolleginnen und Kollegen haben, und wollen unsere Aktivitäten daran ausrichten. Schließlich ist die DGWF für ihre Mitglieder da und nicht umgekehrt. Wir werden uns daher in den kommenden Monaten darum bemühen, alle Landesgruppen zu besuchen, um dieses Gespräch aufzunehmen und ein entsprechendes Bild zu erhalten.

Aber natürlich gehen wir auch selbst mit konkreten Vorstellungen an die Arbeit ran. Ich nenne mal als Stichworte: Das Selbstverständnis der Organisation und der wissenschaftlichen Weiterbildung generell. Mir scheint, dass durch die Initiativen der Offenen Hochschule, durch die Digitalisierung, die zur Zeit in aller Munde ist, durch die Bildungsanliegen einer Migrationsgesellschaft, um nur mal einige Entwicklungen zu nennen, es einen Verständigungsbedarf über das Thema wissenschaftliche Weiterbildung gibt, der über die Begriffsfassung hinaus gehen muss, was mal der Bildungsrat in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts erzählt hat. Dazu gehört auch eine Neu-Positionierung im Hinblick auf Reichweite und Ausrichtung des öffentlichen Bildungsauftrags.

Und was sind aus Ihrer Sicht die kommenden Trends oder Herausforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung?

Burkhard Lehmann: Trends sind häufig sehr kurzlebig und kurzatmig. Die kommen und gehen. Ich denke, wir stehen in den kommenden Jahren vor sehr konkreten großen Herausforderungen. Das liegt daran, dass mit der Offenen Hochschule (OH) ein beachtliches Förderprogramm auf den Weg gebracht wurde, dass noch bis 2020 Bestand haben wird. Hier wurden jenseits kurzlebiger Trends der Ausbau des flexiblen, berufsbegleitenden Studiums und die Verknüpfung verschiedener Bildungswege bzw. -systeme adressiert. Schon heute sehen wir die Probleme der Projekte aus der ersten Förderphase, die 2017 ihrem Ende zugeht. Die große Frage vieler Kolleginnen und Kollegen ist, was kommt danach, was wird aus den Projekten, den Initiativen? Wie geht es weiter? Da geht es auch um Arbeitsplätze, das muss man ganz nüchtern sehen. Die DGWF hat keine Fördergelder und kann keine Programme ausloben. Der Verband sollte aus meiner Sicht jedoch seine Stimme dazu erheben und sich auch hier als Lobbyist einbringen.

Frau Vierzigmann, sehen Sie das auch so?

Gabriele Vierzigmann: In der Tat und was die allfälligen Trends angeht: Bei den Stichworten Demographie, Digitalisierung, Diversität lächelt die Weiterbildung fein und denkt sich, liebe Leute, das Fernstudium habe ich erfunden, heterogene Zielgruppen und neue Lehr-Lernmethoden sind mein täglich Brot und Transfer von wissenschaftlichem Wissen an gesellschaftliche Gruppen vielerlei Art mache ich schon lange. Das sollte sie sich aber nicht nur denken, sondern noch viel lauter sagen und hartnäckig auf die geeigneten Rahmenbedingungen dafür pochen.

Sie sind, Frau Vierzigmann, in den Projekten der offenen Hochschule aktiv involviert. Können die Kolleginnen und Kollegen von Ihren Erfahrungen profitieren? Haben Sie z.B. Ratschläge und Tipps?

Gabriele Vierzigmann: Die wissenschaftliche Leitung eines großen OH-Projektes war und ist eine ungemein spannende Sache für mich. Im Grunde sind viele dieser Projekte auf Forschung, Entwicklung und Veränderung gleichermaßen ausgerichtet. Extrem schwierige Sache. Für gute Forschungsergebnisse kann das Engagement eines Professors, einer Professorin sorgen. Die Entwicklung von Studienangeboten aber geht nicht ohne die Fakultäten und die Veränderung der Organisationsstrukturen bzw. der Strategie einer Hochschule braucht in hohem Maße Hochschulschulleitung, Senat und Hochschulrat. Ich kann hier nur empfehlen, klären Sie ab, was genau der Auftrag Ihres Projektes ist, machen Sie deutlich, was Sie im Rahmen des Projektauftrages leisten können und wo und in welcher Hinsicht Sie die Unterstützung der genannten Organe und Gremien benötigen.

Frau Vergara, Sie gelten als sehr erfahren in der Organisation und Qualitätssicherung von weiterbildenden bzw. akademischen Einrichtungen. Inwiefern wollen Sie im Bereich der Geschäftsstelle neue Akzente setzen?

Silke Vergara: Die Geschäftsstelle verstehe ich als Kommunikations- und Informationszentrum des Vereins, die nach innen und außen wirkt. Im Mittelpunkt steht die Dienstleistung für unsere Mitglieder und alle Abläufe müssen reibungslos funktionieren. Mit dem Anstieg der Mitgliederzahlen in den zurückliegenden Jahren hat das natürlich auch Auswirkungen auf die Organisation der Geschäftsstelle. Seitens unserer Mitglieder wäre es mir ein Anliegen zu erfahren, wie wir unseren Service weiter ausbauen und auch die Qualität verbessern können. Ausreichenden Input erhoffe ich mir von den Rückmeldungen aus den Landesgruppen. Damit könnte das Feedback der Mitglieder dazu beitragen neue Ideen zu erfassen und umzusetzen.

Daneben strebe ich eine Optimierung der bisherigen Verwaltungsprozesse an mit dem Ziel eine umfassende Dokumentation zu erstellen. Das verstehe ich nicht als neue Akzente, sondern als Qualitätssicherung der bisherigen guten Strukturen.

Meine Hauptaufgaben sehe ich darin die Geschäftsstelle des Vereins mit der gleichen Umsicht und Weitsicht wie bisher weiterzuführen.

Würden Sie einer Aufgabe in der Geschäftsstelle eine besondere Bedeutung zuweisen?

Silke Vergara: Die strategische Finanzplanung sehe ich als zentralen Punkt des Vereins an. Mein Hauptaugenmerk liegt darin die erwirtschafteten finanziellen Ressourcen mit der gleichen Umsicht und Weitsicht wie bisher zweckgebunden für die Fachgesellschaft wiedereinzusetzen.

„Die Vielfalt der Lifelong Learners – Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen“

Jahrestagung der DGWF in Kooperation mit AUCEN

14. bis 16. September 2016 in Wien

Der „Wien-Prozess“ (Peter Faulstich, 1946-2016) wurde fortgeführt. Elf Jahre ist es her, dass die erste kooperativ veranstaltete Tagung zwischen DGWF und AUCEN, dem österreichischen Netzwerk für universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung, an der Universität Wien durchgeführt wurde. Damals lag der Fokus auf *Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa* (Cendon/Marth/Vogt 2006) und war inhaltlich geprägt von der europäischen Dimension, den Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses und der Rolle der Weiterbildung darin. In diesem Jahr wurde unter dem Titel *Die Vielfalt der Lifelong Learners – Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen* die Perspektive auf die heterogenen Zielgruppen, die mit unterschiedlichen bildungs- und berufsbiografischen Hintergründen an Hochschulen kommen, und ihre Perspektiven auf Hochschulweiterbildung gelegt.

Welche Entwicklungsverläufe wissenschaftliche Weiterbildung genommen hat und wo sie weiter hinführen können, führte Prof. Dr. Andrä Wolter in seinem Eingangsvortrag eindrücklich vor Augen. Ausgehend von den gesellschaftlichen Entwicklungen spannte er den Bogen von der Universitätsausdehnungsbewegung bis hin zur „Offenen Hochschule“. Mit Blick auf die Lifelong Learners fokussierte er nicht zuletzt Migrant_innen und Flüchtlinge und damit die in seinen Worten „vergessenen“ Zielgruppen von Weiterbildung.

Aus der Perspektive der Lifelong Learners wird wissenschaftliche Weiterbildung vom institutionellen Angebot zur „biographischen Sequenz“. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der weiteren Entwicklung des Konzepts: Wird wissenschaftliche Weiterbildung in Formen zielgruppenspezifischer Gestaltung der Lehre an Hochschulen aufgehen? Welches Modell wird sich durchsetzen? Vier von Prof. Dr. Peter Faulstich entwickelte Zukunftsszenarien für wissenschaftliche Weiterbildung – das Stagnationsmodell, das Expansionsmodell, das Regressionsmodell und das Strukturmodell – rundeten die erste Hauptrede ab und wurden von Andrä Wolter um das Zukunftsszenario des Professionsmodells erweitert.

Dr. Katharina Mallich-Pötz lenkte in der zweiten Hauptrede den Blick auf die Diversität und auf Diversity Management als Strategie zur Förderung der Wahrnehmung, Anerkennung und Nutzung von Vielfalt im Kontext von Hochschulen und die notwendige Sensibilisierung der hochschulischen Akteur_innen. Am Beispiel der Medizinischen Universität Wien illustrierte sie die Entwicklung und Implementierung von Diversity Management im Rahmen eines Strategieprozesses. Folgende Fragen waren dabei handlungsleitend: Wer wird sensibilisiert? Warum? Wie? Welche Diversitätsdimensionen sind für die Hochschule von Bedeutung? Und wie kann ein Prozess der Entwicklung von Diversitätsmanagement gestaltet werden?

Prof. Dr. Ute Klammer schließlich fokussierte in der dritten Hauptrede das Thema Diversität mit dem Fokus auf soziale Durchlässigkeit im Kontext von Lehre. Die Notwendigkeit liegt aus ihrer Sicht nicht nur darin, darauf zu achten, wie Menschen aus bildungsunerfahrenen Familien, zum Teil auch mit Migrationshintergrund, der Zugang zu Hochschulen erleichtert wird. Vielmehr besteht die Aufgabe einer sozialen Öffnung von Hochschulbildung darin, diesen Menschen zu ermöglichen, sich am Lernort Hochschule zurechtzufinden, den akademischen Habitus zu erlernen und sich im Kontext Hochschule auch adäquat positionieren zu können.

Die Fülle der Beiträge in den von mir besuchten Workshops spiegelte eine vertiefte Auseinandersetzung mit den in den Hauptvorträgen angeschnittenen Themen wider. Die Spannweite reichte dabei von einer differenzierten Auseinandersetzung mit beruflich Qualifizierten, der Berücksichtigung unterschiedlicher Fachkulturen bei der Entwicklung von Angeboten, über die Auseinandersetzung mit dem Habitus sowohl in unterschiedlichen Fachkulturen als auch verschiedenen akademischen Disziplinen sowie der Verschränkung von akademischen und beruflichen Perspektiven bis hin zu didaktischen Ansätzen, um Studierende dabei zu unterstützen, Brücken zwischen dem in beruflichen und akademischen Kontexten Gelernten zu schlagen.

Auch die hochschul- und bildungspolitischen Entwicklungen seit der erstmaligen systematischen Erfassung von Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland und Österreich (Hanft/Knust 2007) gerieten implizit und explizit in den Blick.¹ In Deutschland beschert u.a. der im Jahr 2011 gestartete Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ der Hochschulweiterbildung verstärkte Aufmerksamkeit und Bedeutungszuwachs. Auch in Österreich hat wissenschaftliche Weiterbildung seit ihrer ersten systematischen Aufarbeitung (Pellert/Cendon 2007) an Bedeutung gewonnen: Dies zeigt sich, so erläuterte Elke A. Gornik im Vorseminar *Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung an österreichischen Universitäten in den letzten 10 Jahren*, sowohl in der stark gestiegenen Zahl der Angebote als auch in der fortschreitenden Professionalisierung der Weiterbildungseinrichtungen an Österreichs Hochschulen. Die aktuellen bildungs- und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen wie das im März 2016 in Kraft getretene Bundesgesetz über den nationalen Qualifikationsrahmen und der gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan 2016-2021 weisen zudem auf die zunehmende Bedeutung von wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich hin.

Insgesamt – so mein persönliches Resümee – war dies eine sehr gelungene und inhaltlich vielschichtige Tagung, die viele Anstöße für ein Weiterdenken und Weiterentwickeln von wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland und Österreich sowie für ein Lernen voneinander lieferte. Und nicht zuletzt eröffneten das schöne Wetter, das historische Ambiente der Universität Wien und der Arkadenhof Räume für (in)formelle Gespräche aller Art sowie für individuelle und kollektive Reflexionen. So bleibt zu hoffen, dass der „Wien-Prozess“, wie er von Peter Faulstich vor elf Jahren proklamiert wurde, auch weiter fortgesetzt wird.

Literatur

Cendon, E./Marth, D./Vogt, H. (Hrsg.) (2006): *Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa*. Hamburg: DGWF.

Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann.

Pellert, A./Cendon, E. (2007): *Länderstudie Österreich*. In: Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.): *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen*. Münster: Waxmann, S. 273-312.

Autorin

Dr. Eva Cendon
eva.cendon@fernuni-hagen.de

¹ Der Auftakt zur Internationalen Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen erfolgte im Übrigen auch im Kontext der AUCEN-DGWF-Tagung 2005 in Wien.

Zentrale Diskussionsveranstaltung der Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland am Deutschen Weiterbildungstag

29. September 2016 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Anlässlich des Deutschen Weiterbildungstags diskutierten am 29. September 2016 Vertreterinnen und Vertreter aus Politik und Hochschulen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) zum Thema „Weiterbildung 4.0 - Zukunftspotenzial für die Hochschulen!“. Mehr als 60 Teilnehmende aus Ministerien, Hochschulen, Kammern, Verbänden und Unternehmen waren der Einladung gefolgt. Die Veranstaltung wurde initiiert von der Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF), deren Vorsitzende Dr. Margot Klinkner die Moderation übernommen hatte.

In seinem Grußwort betonte der rheinland-pfälzische Staatsminister für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Professor Dr. Konrad Wolf, die Chancen der zunehmenden Digitalisierung für die Hochschulen. Insbesondere die Weiterbildung könne davon profitieren, dass die Digitalisierung neue Zugangswege zu Bildung eröffne und flexiblere Studienformate ermögliche, was gerade für die Zielgruppe der Berufstätigen besonders bedeutsam sei. Diese seien auf flexible Angebote angewiesen, um Beruf, Studium und Privatleben unter einen Hut zu bringen. Wolf kündigte einen Dialogprozess der Landesregierung an, in dem unter der Überschrift „Rheinland-Pfalz Digital: Wir vernetzen Land und Leute“ mit den Bürgerinnen und Bürgern sowie Experten eine umfassende Digitalstrategie entwickelt werden soll.

Der Präsident der JGU, Univ.-Prof. Dr. Georg Krausch, hatte in seinem Grußwort die Änderungen, welche die akademische Weiterbildung durch den Bologna-Prozess erfahren hat, im Blick: So träfen heute im Masterstudium Hochschulabsolvierende und Menschen mit beruflicher Vorerfahrung aufeinander - die vormaligen Grenzen zwischen Studium und Weiterbildung würden zunehmend verschwimmen. Hochschulen seien heute gefordert, ihre Angebote stärker als bisher auf die neue Klientel zuzuschneiden.

In einem Impulsvortrag ging Dr. Ulrich Schmid vom mmb Institut - Gesellschaft für Medien - und Kompetenzforschung mbH anschließend auf die Herausforderungen der

Digitalisierung in der akademischen Weiterbildung ein. Die vom mmb Institut vorgelegte Studie „Ein Leben lang digital lernen“ habe gezeigt, dass nur jede 14. Hochschule in Deutschland über volldigitalisierte Weiterbildungsangebote verfüge. Immerhin böten ein Drittel der Hochschulen zumindest teil-digitalisierte Angebote und Blended Learning Settings. Schmid identifizierte drei große Herausforderungs-Cluster beim Übergang der Hochschulen ins digitale Lehrzeitalter: Organisation, Technologie und Markt. Es fehle den Hochschulen noch vielfach an Strategien und der passenden Priorisierung. Als Handlungsempfehlung gab Dr. Schmid den anwesenden Verantwortlichen an Universitäten und Fachhochschulen eine stärkere Zielgruppenorientierung, den Ausbau von Kooperationen mit der Wirtschaft und eine grundsätzlich unternehmerische Aufstellung bei der Entwicklung von Online-Lehre mit auf den Weg.

Mit einem zweiten Impulsvortrag zum Thema „Weiterbildung 4.0: Hype oder Beginn eines Strategiewechsels“ warnte Prof. Dr. Ralf Haderlein, Leiter der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen und Professor an der Hochschule Koblenz, die Hochschulleitungen davor, den Markt von digitalen Weiterbildungsangeboten an neue Mitbewerber zu verlieren. Als Beispiel dafür erläuterte er, dass Daimler kürzlich mitgeteilt habe, seine Talente künftig bei Udacity, einer privaten Online-Akademie, zu suchen. Zukünftig müsse man damit rechnen, dass Unternehmen, die nicht die gewünschte Art von Lehrangeboten für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf dem Bildungsmarkt vorfänden, diese Lehrangebote selbst entwickeln würden. Die Ausgangsfrage seines Beitrags „Hype oder Beginn eines Strategiewechsels“ beantwortete Haderlein mit einem eindeutigen „Ja“ für den Strategiewechsel. Um lebenslanges Lernen zu ermöglichen, seien Hochschulen heute gefordert, „Weiterbildung im hochschulischen System als integralen Bestandteil zu entwickeln und dabei verstärkt auf Blended-Learning Formate zu setzen“. Auf diese Weise kämen Hochschulen, so Haderlein, den neuen Zielgruppen entgegen.

Die anschließende Podiumsdiskussion mit Vertreterinnen und Vertretern aus Hochschulen und Politik eröffnete Dr.

Margot Klinkner folglich mit der Strategiefra­ge, die Prof. Dr. Brünken von der Universität des Saarlandes als wichtiges Element bei der zukünftigen Ausrichtung der Hochschulen im Saarland einstuft. Brünken, der als Beauftragter des Präsidiums für akademische Weiterbildung an der Runde teilnahm, verwies in dem Kontext auf die Bündelung von Ressourcen ebenso wie auf den strategischen Ausbau der akademischen Weiterbildung mit Hilfe zentraler Einrichtungen. Im Saarland befände sich, so Brünken, ein entsprechendes hochschulübergreifendes Zentrum gerade im Aufbau. Auf die Frage nach flexibleren Finanzierungsmöglichkeiten für berufsbegleitende Studienangebote signalisierten die hochschulpolitischen Sprecherinnen und Sprecher der Fraktionen SPD, CDU, FDP und Bündnis 90/Die Grünen im rheinland-pfälzischen Landtag, demnächst in den entsprechenden Ausschüssen über die finanziellen Rahmenbedingungen der akademischen Weiterbildung zu beraten. Johannes Kломann (SPD) versicherte, konkrete Anregungen aus der Diskussion in die Arbeit der Ausschüsse einfließen zu lassen. Dorothea Schäfer (CDU) machte sich in der Diskussion insbesondere für die Schulung der digital Lehrenden stark, was Helga Lerch (FDP) mit der Forderung nach einem stärkeren Auf- und Ausbau digitaler Kompetenz bekräftigte. Eveline Lemke (Bündnis 90/Die Grünen) legte ihr Augenmerk auf die Wichtigkeit des persönlichen Kontakts in der Weiterbildung, der in einer Non-Präsenz-Weiterbildung zumindest per Chat erfolgen müsse. Mit Blick auf die strategische Ausrichtung der akademischen Weiterbildung spielte Lemke den Ball eindeutig zurück an die Hochschulen. Dr. Beate Hörr, Vorstandsmitglied der DGWF und Leiterin des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, appellierte in dem Kontext an die Verantwortung der Hochschulen bei der Neuausrichtung der Lehre. Sie sprach sich für weniger Pilotprojekte und dafür mehr dauerhafte Investitionen im Bereich der digitalen akademischen Weiterbildung aus. In eine ähnliche Richtung zielte auch Professor Brünken, der eine bessere personelle Grundausstattung an den Hochschulen als Grundvoraussetzung für die Digitalisierung des Weiterbildungsangebots einforderte. Einig waren sich die hochschulpolitischen Sprecherinnen und Sprecher bei der Frage nach der Wichtigkeit des Themas und dass der akademischen Weiterbildung in den nächsten Jahren eine Schlüsselrolle an den Hochschulen zukomme. Margot Klinkner von der DGWF-Landesgruppe Rheinland-Pfalz und Saarland schloss die lebendige Diskussionsrunde, an der sich auch das Publikum mit zahlreichen Fragen und Statements rege beteiligte, mit dem Ausblick auf Fortsetzung der Gespräche in Form eines Roundtable, um den Strategiewechsel an den Hochschulen weiter voranzubringen

Autorin

Dr. Margot Klinkner
m.klinkner@zfh.de

Termine

01. bis 03. März 2017

BAG WiWA Frühjahrstagung: „Generationenwechsel“
Karl-Franzens-Universität Graz, Austria

30. und 31. März 2017

GfHf-Jahrestagung: „Digitalisierung der Hochschulen:
Forschung, Lehre und Administration“ Hannover

05. und 06. Mai 2017

Forschungswerkstatt der DGWF AG Forschung
Universität Bielefeld

17. Mai 2017

Festveranstaltung der ZEW Hannover

18. und 19. Mai 2017

AG-E Frühjahrstagung
Leibniz Universität Hannover

07. bis 09. Juni 2017

EUCEN, 49th Conference: „University Lifelong Learning
and the labour market in Europe – The contribution of
continuing education and vocational education to the
challenges of changing work and qualifications require-
ments“

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

13. bis 15. September 2017

DGWF-Jahrestagung
Hochschule Magdeburg-Stendal

27. bis 29. September 2017

DGfE-Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung
Universität Heidelberg

05. bis 07. September 2018

DGWF-Jahrestagung
Technische Hochschule Köln

Neue Mitglieder

Nachfolgende Institutionen sind im letzten halben Jahr in die DGWF eingetreten:

- Hochschule Merseburg, Weiterbildung und Personaltransfer
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Center for Lifelong Professional Development

Neue persönliche Mitglieder der DGWF im letzten halben Jahr:

- Birgit Czanderle
- Oliver B. T. Franken
- Claudia Koepernik
- Veronika Staudacher
- Dr. Thomas Süße

Ehrenmitgliedschaft von Prof. Dr. Werner Schneider
(Beschluss Mitgliederversammlung Wien)

Autorenverzeichnis

Autoren und Autorinnen der Beiträge

Julietta Adorno, M.A.
Adorno@uni-hildesheim.de

Julia Juhnke, Dipl.-Ing.
julia.juhnke@fast-uni-freiburg.de

Prof. Dr.-Ing. Wolfgang Arens-Fischer
w.arens-fischer@hs-osnabrueck.de

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Annette Bartsch, M.A.
an.bartsch@tu-braunschweig.de

Dr. Margot Klinkner,
m.klinkner@zfh.de

Martin Bechmann, Dipl. Sozialwiss.
martin.bechmann@hs-magdeburg.de

Prof. Dr. Ingo Krossing
krossing@uni-freiburg.de

Dr. Eva Cendon
eva.cendon@fernuni-hagen.de

Maria Kondratjuk, M.Sc.
maria.kondratjuk@ovgu.de

Dr. Jasmina Crcic
crcic@leuphana.de

Stina Krüger, M.A.
stina.krueger@ovgu.de

Christoph Damm, M.A.
christoph.damm@ovgu.de

Susanne Kundolf, M.A.
susanne.kundolf@tu-braunschweig.de

Katrin Dinkelborg, B.A.
k.dinkelborg@hs-osnabrueck.de

Dr. Burkhard Lehmann
burklehmann@googlemail.com

Andreas Eylert-Schwarz, Dipl. Soz.-Arb./Soz.-Päd.
eylert@leuphana.de

Asja Lengler, M.A.
asja.lengler@admin.uni-giessen.de

Helge Fredrich, Dipl.-Ing, Dipl.-Wirt.-Ing., MBA
helge.fredrich@ovgu.de

Prof. Dr. Stephan Lengsfeld
lengsfeld@controlling.uni-freiburg.de

Ulrike Frosch, M.A.
ulrike.frosch@ovgu.de

Dr. Markus Lermen
m.lermen@disc.uni-kl.de

Prof. Dr. Guido Grunwald
g.grunwald@hs-osnabrueck.de

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

Prof. Dr. Angelika Henschel
henschel@uni.leuphana.de

Nadja Müller, M.Sc.
nadja.mueller@uni-ulm.de

Damaris Jankowski, Dipl.-Biol.
jankowski@fast-uni-freiburg.de

Dr. Kira Nierobisch
nierobisch@ph-ludwigsburg.de

Rebecca Pientka, M.A.
rebecca.pientka@uni-ulm.de

Joachim Rübel, B.A.
joachimruebel@gmx.de

Prof. Dr. Mandy Schiefner-Rohs
mandy.rohs@sowi.uni-kl.de

Mandy Schulze, Dipl. Betriebswirtin, M.A.
schulze_m@yahoo.de

Prof. Dr. Tina Seufert
tina.seufert@uni-ulm.de

Farina Steinert, Dipl.-Betr. (FH)
farina.steinert@fh-luebeck.de

Linda Vieback, M.Sc.
linda.vieback@hs-magdeburg.de

Prof. Dr. Karl Weber
karl.weber@zuw.unibe.ch

Norina Wolf, M.A.
n.wolf@disc.uni-kl.de

Ulrike Wrobel, Dipl.-Ing.
u.wrobel@tu-braunschweig.de

www.hochschule-und-weiterbildung.net

Aktuelle Hefte

2|2013

Reorganisation wissenschaftlicher Weiterbildung

1|2014

Auf dem Weg zur Hochschule Lebenslangen Lernens: Mehrwert, Aufwand und Erträge

2|2014

Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik

1|2015

Innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen

2|2015

Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung

1|2016

Hochschulweiterbildung und Beruf

2|2016

Forschung auf und in wissenschaftliche(r) Weiterbildung

Vorschau

1|2017

Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

2|2017

Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung



Layout + Bestellung

Sebastian Ruf, M.A.

Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)
der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU)

Fax: +49 (0) 6131/39 27 15 0

E-Mail: zhwb-bestellung@dgwf.net

Hochschule und Weiterbildung ...

ist das zentrale Publikationsorgan für die wissenschaftliche Weiterbildung.
Die Zeitschrift wird herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) und erscheint zwei Mal (Juni/Dezember) pro Jahr.

Themenbeiträge ...

- ♦ Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung. Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt einer Kartografie
(Maria Kondratjuk, Mandy Schulze)
- ♦ Projektbezogene Forschung und Entwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Steuerungsimpuls hochschulinterner Veränderungsprozesse
(Asia Lengler)
- ♦ Verbindung von qualitativen und quantitativen Bedarfsanalysen in der wissenschaftlichen Weiterbildung
(Annette Bartsch, Susanne Kundolf, Ulrike Wrobel)
- ♦ Ein Blick auf und in die Magdeburger Weiterbildungsforschung. Forschungsbasierte Projektarchitekturen
(Martin Bechmann, Linda Vieback, Stina Krüger, Christoph Damm, Ulrike Frosch, Helge Fredrich)
- ♦ Lernereigenschaften von Präsenz- und Fernstudierenden und deren Bedeutung für Lernerfolg. Eine empirische Vergleichsstudie
(Rebecca Pientka, Nadja Müller, Tina Seufert)
- ♦ Gender Mainstreaming in der Forschung zur berufsbegleitenden akademischen Weiterbildung
(Angelika Henschel, Jasmina Crcic, Andreas Eylert-Schwarz)
- ♦ Didaktische Referenzpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studentische Arbeiten zwischen Forschungs- und Praxisorientierung
(Markus Lermen, Joachim Rübel, Mandy Schiefner-Rohs)
- ♦ Theorie-Praxis-Vernetzung und Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen
(Wolfgang Arens-Fischer, Katrin Dinkelborg, Guido Grunwald)
- ♦ Innovation durch forschungsorientierte Weiterbildung. Das Format Training-on-the-Project
(Damaris Jankowski, Julia Juhnke, Ingo Krossing, Stephan Lengsfeld)

