



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

**SCHWERPUNKTTHEMA:** 

Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung



GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION



#### **Impressum**

 $\label{thm:constraint} Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) ist die führende deutschsprachige Zeitschrift für Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung und erscheint halbjährlich als Open-Access-Journal.$ 

#### Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. Universitätsplatz 12 D-34109 Kassel

#### Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte

Universität Bielefeld

#### Redaktion

Wolfgang Jütte, Prof. Dr.

Universität Bielefeld

Maria Kondratjuk, Dr.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Claudia Lobe, Dr.

Universität Bielefeld

Mandy Schulze, M.A.

iit Institut für Innovation und Technik

Therese E. Zimmermann, Dr.

Universität Bern

#### Redaktionsassistenz

Kirsten Meyer, Dipl. Päd.

Universität Bielefeld



© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2 | 2017

November 2017 e-ISSN 2567-2673 ISSN: 0174-5859

#### Mailadresse der Redaktion:

zhwb@dgwf.net

SCHWERPUNKTTHEMA:

# Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

## **Inhaltsverzeichnis**

davon ableiten

6	Editorial
6	WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE
	Stichwort: Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung
10	Thema
	Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung
10	ULLA KLINGOVSKY
	Selbstsorgendes Lernen in Hochschule und wissenschaftlicher Weiterbildung
-0	HIDIVE VOLUMANN
18	ULRIKE KOLLMANN
	Lernanlässe und Nutzenaspekte von wissenschaftlicher Weiterbildung
	Eine explorative Analyse
28	LARS RETTIG, ERIC HORSTER
	Zufriedenheit von Studierenden mit der Studienberatung und ihr Einfluss auf die
	Aufnahme eines Studiums
	FVA CENDAN
39	EVA CENDON
	Reflexion in der Hochschulweiterbildung
	Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten
45	DANIEL KITTEL, WOLFRAM ROLLETT
	Entwickelt sich die professionelle Reflexionskompetenz von Lehrkräften durch die
	Teilnahme an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang?
52	ANITA MÖRTH, ERIK SCHILLER
	"die bringen so viel mit"
	Wie Lehrende Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrnehmen und ihre Lehrstrategien

57	Forum
57	FRIEDERIKE BAUM, PETRA FETZER, JOHANNES HENNIES, FLORIAN KOLLMANN
	Weiterbildungsbedarfe zum Diversity Management mit Design Thinking definieren
64	Publikationen
66	Buchbesprechungen
73	Tagungsberichte
73	"Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder" Bericht zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 27. bis 29. September 2017 in Heidelberg
75	Werden die "Open Universities" Opfer ihres eigenen Erfolgs? Bericht zur Jahrestagung der "European Association of Distance Teaching Universities" (EADTU) 25. bis 27. Oktober 2017 in der Open University UK in Milton Keynes
77	Aus der Fachgesellschaft
<u>77</u>	"Wissenschaftliche Weiterbildung in der digitalen Welt – Annäherung an die Arbeitswelt 4.0" Bericht zur Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E) 18. bis 19. Mai 2017 an der Leibniz Universität Hannover
79	"Fernstudium im digitalen Zeitalter – ein Bildungsformat im Wandel" Bericht zur Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium an Hochschulen (AG-F) 29. und 30. Juni 2017 in Berlin
82	"Zukunftsperspektiven der Hochschulweiterbildung: Nachhaltigkeit, Digitalisierung und gesellschaftlicher Auftrag" Bericht zur Jahrestagung der DGWF 13. bis 15. September 2017 in Magdeburg
84	<b>Nachruf</b> Gerd Köhler (1944 - 2017)
86	Service
86	TERMINE
87	NEUE MITGLIEDER
88	AUTORENVERZEICHNIS

## Stichwort: Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE CLAUDIA LOBE

### Lernen - (k)ein Thema im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung?

Mit dem vorliegenden Schwerpunktheft wollten wir wissenschaftliche Beiträge versammeln, die sich theoretisch, empirisch und konzeptionell mit Fragen des Lernens im Feld der Hochschulweiterbildung beschäftigen. Wenn wir die Resonanz auf den Aufruf zur Beitragseinreichung als Indikator nehmen, dann könnte man zur Einschätzung kommen, dass Lernen zu den wenig untersuchten Bereichen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zählt. Dieses Desiderat wurde auch schon im Editorial des Schwerpunktheftes "Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik" (2014, Heft 2) in Ansätzen sichtbar.

Vermutlich wäre aber diese Sicht, die sich allein den Forschungsaktivitäten zuwendet (vgl. für das Feld der Erwachsenenbildung Schrader & Berzbach, 2006), zu einseitig. Denn zweifelsohne stellt "Lernen" eine zentrale Kategorie der Beschäftigung in der wissenschaftlichen Weiterbildung dar: Lebenslanges Lernen, Anerkennung informellen Lernens, Kompetenzlernen, Lernen mit neuen Medien etc. sind ständige Referenzpunkte. Auf Tagungen werden Ergebnisse der Lernforschung referiert. So hielt bspw. auf der Jahrestagung der DGWF in Freiburg (2015) Elsbeth Stern den Vortrag "Von der Synapse in die Hochschule? Was können wir von den Neurowissenschaften über wirksame Didaktik lernen?" und Klaus Zierer referierte zum Thema "Professionell unterrichten in der Weiterbildung – Evidenzbasierte Kriterien für ein sichtbares Lernen und erfolgreiches Lehren".

Aber darauf beschränkt sich vermutlich auch die punktuelle Rezeption der Lehr-Lernforschung. Lerntheoretische Debatten werden kaum geführt. Auch hierfür ließen sich verschiedene Gründe finden. Auf eine bedeutende Barriere verweist Joachim Ludwig (2016), indem er feststellt, "dass sich aus Lerntheorien keine Lehrkonzepte ableiten lassen, weil Lehren und Lernen zwei unterschiedliche Handlungslogiken darstellen" (S.5).

## Vom lebenslangen Lernen zur lebensentfaltenden Bildung?

Vielleicht wäre es durchaus eine zukunftsweisende Option, sich emphatischer als bisher für das Lernen einzusetzen, so wie es in den internationalen Dokumenten der UNESCO Niederschlag findet. Die UNESCO tritt als Anwalt einer "Education for all" auf, um lebenslange Lernprozesse für immer größere Bevölkerungsgruppen einzufordern. Dadurch ist u.a. auch der Begriff der Lernenden Gesellschaft geprägt worden. Im Faure-Bericht wird die "Learning Society" als eine logische Konsequenz einer Lifelong-Learning-Politik vertreten: "This movement is irresistible and irreversible. It is the cultural revolution of our time" (Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky & Rahnema, 1972, S. 163). Das internationale Konzept der Lerngesellschaft changiert zwischen einer inhaltlich wenig gefüllten bildungspolitischen Vision sowie einer erziehungswissenschaftlichen Zeitdiagnose und wurde in den deutschsprachigen Ländern nur begrenzt rezipiert (vgl. Wiesner & Wolter, 2005; Jütte, 2009).

Der 1996 erschienene UNESCO-Bericht – auch als Delors-Bericht bezeichnet – verweist mit seinem metaphorischen Titel "Learning: the treasure within" auf den verborgenen Reichtum des Lernens (Delors et al., 1996). Vier Säulen bilden die Agenda für das 21. Jahrhundert:

- · Learning to know,
- · Learning to do,
- · Learning to live together,
- · Learning to be.

Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zu handeln; Lernen, zusammenzuleben und Lernen für das Leben sind zweifelsohne auch bedeutende Zielgrößen wissenschaftlicher Weiterbildung.

Dieses umfassende Verständnis von Lernen findet sich auch im Begriff der "lebensentfaltenden Bildung" von Peter Faulstich (s. dazu ausführlicher Schmidt-Lauff, 2017). Für ihn war die wissenschaftliche Weiterbildung "immer auch ein Ort

der lebensentfaltenden Bildung, der kritischen Distanzierung, der Kultivierung eines Möglichkeitssinns und der Reflexion von (noch) nicht realisierten anderen Möglichkeiten" (Seitter, 2017, S. 149).

Dass "Lernen" als Kategorie an Bedeutsamkeit gewinnt, darauf verweisen neue bzw. neu aufgelegte Bücher, die bei aller grundlagentheoretischer Auseinandersetzung durchaus praktische Orientierungshilfen für das Lernen Erwachsener liefern. Unter dem Titel "Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen" haben Cendon, Mörth und Pellert (2016) Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" vorgestellt. Hier werden u.a. die veränderte Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Lehr-Lernformate in den Vordergrund gerückt; dabei überwiegt durchaus noch der institutionelle Blick. Das Buch "Lernen und Bildung Erwachsener" von Horst Siebert (2017) ist schon länger ein zentrales Referenzwerk im Feld der Weiterbildung. Zwei weitere aktuelle Veröffentlichungen werden im vorliegenden Heft besprochen: die Arbeit von Barbara Schellhammer (2017) "Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung" und mit einem ausgewiesenen Bezug zur wissenschaftlichen Weiterbildung das Buch von Erich Schäfer (2017) "Lebenslanges Lernen: Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter".

#### Desiderata oder das offene Projekt

Die Ermöglichung von Lernprozessen stellt in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine zentrale Handlungsaufgabe dar, an der Lehrende, Programmverantwortliche, mit der Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung beauftragte Personen und viele weitere Akteure beteiligt sind. Vor allem aber richtet der Begriff des Lernens den Blick auf den Lernenden selbst. Mit der konstruktivistischen Wende, dem "shift from teaching to learning" und der Programmatik des lebenslangen Lernens hat sich ein Lernverständnis etabliert, das sensibel ist für die Eigenlogiken von Lernprozessen. Gleichzeitig rückt die Gestaltung von Lernumgebungen in den Vordergrund. Eine zunehmende Beachtung erfahren auch die organisationalen Kontexte des Lernens und ihre spezifischen Lernkulturen. Als forschungsbedürftige Aspekte können aufgezählt werden:

- Lernende und ihre Motive: Was sind Motive, Begründungen und Anlässe des Lernens der Teilnehmenden? Welche Rolle spielen Berufs- und Lernbiografien? Welche Erkenntnisse gibt es zu unterschiedlichen Interessenlagen verschiedener Zielgruppen, z.B. zum Lernen Älterer oder verschiedener Generationen?
- Lernen und Lehrende: Welche Vorstellungen haben Lehrende über das Lernen in der Hochschulweiterbildung? Wie konstruieren sie ihr Gegenüber? Wie drückt sich Teilnehmendenorientierung in Lernprozessen aus?

- Lernen und Wissen: Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Lernen und Wissen? Wie wird der Referenzrahmen der "Wissenschaftlichkeit" als Wissenschaftsorientierung aufgegriffen? Welche Rolle spielen Konzepte wie "Forschendes Lernen" darin?
- Lernen und Reflexion: Welcher Stellenwert wird Reflexion, gerade auch in Bezug auf Professionalisierungsanstrengungen, beigemessen? Welche Rolle spielt Reflexion in den Lernprozessen der Teilnehmenden, aber auch in denen der Lehrenden und anderen an der Lernprozessgestaltung beteiligten Akteuren? Wie bedeutsam sind Konzepte wie der "reflective practitioner"? Was sind Aspekte der (Selbst-)Bildung?
- Lernen und Kompetenzen: Was sind Kennzeichen der Kompetenzorientierung? Welche (Schlüssel-)Kompetenzen stehen im Zentrum? Welche Formen des kompetenzorientierten Prüfens etablieren sich? Inwiefern bezieht sich die wissenschaftliche Weiterbildung auf Verfahren der Kompetenzdiagnostik?
- Lernen und Unterstützung/Beratung: Welche Formen der Unterstützung und der Lernberatung eignen sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Gibt es besondere Ansätze des Selbstlern-Managements? Welche Ansätze des "Lernen lernen" etablieren sich und wie sind sie organisational verortet?
- Lernen und Kultur: Welche Rollen kommen Fachkulturen zu? Welche Enkulturationsprozesse durchlaufen die Teilnehmenden? Wie entstehen neue Lehr- und Lernkulturen? Wie erfolgt Lernen in der Organisation Hochschule? Wie wird auf Lebenslanges Lernen als bildungspolitischer Referenzpunkt reagiert?
- Lernen und seine (theoretischen) Konzepte: Auf welche Konzepte und Ansätze des Lernens wird in der Hochschulweiterbildung rekurriert: autodidaktisches, exemplarisches, informelles, kooperatives, lebenslanges, nachhaltiges, selbstorganisiertes, situiertes Lernen etc.? Welche theoretischen Ansätze und Referenzsysteme stehen zur Verfügung?
- Lernen und Diskurs: Aktuell ist die wissenschaftliche Weiterbildungslandschaft durch bundesweite Förderprogramme wie "Aufstieg durch Bildung Offene Hochschulen" und die bildungspolitische Thematisierung lebenslangen Lernens in Bewegung. Wie wird dies im wissenschaftlichen Diskurs um Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgegriffen? Welche Positionen kristallisieren sich heraus?
- Lernen und seine Erforschung: Welche methodischen Ansätze kommen in der Lernforschung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung zum Einsatz? Welche Erkenntnisse erwachsen aus Ethnografie, Biografieforschung oder Lernkulturforschung?

Welche innovativen methodischen Zugänge zur Datenerhebung und/oder Auswertung werden genutzt?

#### Zum vorliegenden Heft

Die Beiträge dieser Ausgabe nehmen das Schwerpunktthema aus verschiedenen Perspektiven in den Blick.

Ulla Klingovsky (Fachhochschule Nordwestschweiz) formuliert in ihrem Beitrag eindrucksvoll die These einer Trivialisierung des Lernens. Damit liefert sie zunächst einen Überblick über aktuelle wissenschaftliche Untersuchungen zu Lernprozessen in den verschiedenen Fachdisziplinen (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Neurowissenschaften). Dies bildet den Ausgangspunkt für ihren Versuch einer bildungstheoretischen Fundierung des Lernens im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Es geht um "die anspruchsvolle Aufgabe, nicht Wissen zu vermitteln, sondern die Bedingungen der Möglichkeit für selbstsorgendes Lernen zu schaffen". Zugleich skizziert sie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die pädagogische Vermittlungsarbeit.

Dass wissenschaftliche Weiterbildung zunehmend auch Gegenstand von empirischen Qualifizierungsarbeiten wird, kann an dem Beitrag von Ulrike Kollmann (Alice Salomon Hochschule Berlin) konstatiert werden. Es wird deutlich, wie gering bisher noch das empirische Wissen über Lernanlässe in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist und "dass eine Vereinseitigung des Nutzens von Weiterbildung vielfach Resultat einer theoretischen "Brille" ist, welche die Realität nur unterkomplex abzubilden vermag". Ihre Forschung unterstreicht die bedeutende Funktion der Weiterbildung als Professionalisierungsinstanz; zugleich liefert sie Hinweise auf das lernförderliche Format der Zertifikatskurse.

Wie Lernbegleitung als Teil von Dienstleistung in den Blick genommen werden kann, zeigt der Beitrag von Lars Rettig und Eric Horster (Fachhochschule Westküste). Sie gehen der Frage nach, durch welche Beratungskonzepte sich die Studienaufnahme fördern lässt. Sichtbar werden so zum einen die Ansprüche von Studieninteressierten an Beratungsgespräche; zum anderen offenbart sich eine steigende – zeitlich und inhaltlich begründete – Komplexität, die sich daraus für die Organisation und das Management von Hochschulweiterbildung ergibt.

Wie Reflexion mit Lernen verbunden ist, untersucht Eva Cendon (FernUniversität Hagen). Ausgehend von dem Modell von Ron Barnett – der drei Formen von Kritizität (kritische Vernunft, kritische Selbstreflexion, kritisches Handeln) unterscheidet, die Studierende im Laufe ihres Studiums entwickeln sollten – werden die drei Bereiche Wissen, Person und Welt als Referenzrahmen für ein Modell der Reflexion in der Hochschulweiterbildung herangezogen. Sie zeigt auf Basis einer explorativen Studie, "dass Reflexion einem Entwicklungsprozess folgt, der zum einen Nachdenkräume, zum anderen aber auch Zeit benötigt".

Damit wird abschließend auch der Blick auf Lehrverständnisse von Lehrenden gelenkt, mit denen reflexives Lernen unterstützt werden kann.

In dem Beitrag von Daniel Kittel und Wolfram Rollett (Pädagogische Hochschule Freiburg) wird die professionelle Reflexionskompetenz von Lehrkräften, die an einem weiterbildenden Masterstudium teilnehmen, zum Ausgangspunkt der Forschung gemacht. Mittels eines aufwändigen Forschungsdesigns – im Längsschnitt zu mehreren Messzeitpunkten sowie qualitative und quantitative Erhebungen kombiniert – zeigen die Autoren, dass das weiterbildende Studium die Teilnehmenden befähigt, ihre professionellen Kompetenzen reflexiv weiterzuentwickeln.

Anita Mörth und Erik Schiller (FernUniversität Hagen) nehmen stärker die Lernvermittlung in den Blick. Den Ausgangspunkt bilden Annahmen und Zuschreibungen Lehrender in Bezug auf die Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Durch seinen explorativen Zugang sensibilisiert der Beitrag für die unterschiedlichen Lehrstrategien. Dabei wird das Anknüpfen an berufliche Erfahrungen der Studierenden durch die Lehrenden als zentrale Lehrstrategie herausgearbeitet.

Der Beitrag von Friederike Baum, Petra Fetzer, Johannes Hennies und Florian Kollmann (Pädagogische Hochschule Heidelberg) in der Rubik "Forum" berührt das Feld der Bildungsdienstleistung. Die Autor\_innen zeigen anhand eines geplanten berufsbegleitenden Weiterbildungsangebots auf Masterniveau, wie wissenschaftlich fundiert Angebote entwickelt werden (können). Neben der klassischen Verbindung von Markt- und Sekundäranalysen erfolgte eine Primärdatenerhebung durch erhobene Interviews mit Alumni und durch innovative Methoden des Design Thinkings (Co-Creation-Workshop).

#### Literatur

- 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.
- Delors, J. et al. (1996). Learning. The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V. & Rahnema, M. (1972). Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO.
- Jütte, W. (2009). Lernende Gesellschaft. In T. Fuhr & P. Gonon (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 2:
   Erwachsenenbildung, Weiterbildung (S. 967-973). Paderborn: Schöningh.
- Ludwig, J. (2016). Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 1-18). Wiesbaden: VS Verl, für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, E. (2017). Lebenslanges Lernen: Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter. Berlin: Springer.
- Schellhammer, B. (2017). Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt-Lauff, S. (2017). Lebensentfaltende Bildung. Hessische Blätter für Volksbildung, (2), 104-114.
- Schrader, J., & Berzbach, F. (2006). Lernen Erwachsener (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In E. Nuissl (Hrsg.), Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung (S. 9–27). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter* für Volksbildung, (2), 144–151.
- Siebert, H. (2017). Lernen und Bildung Erwachsener (3., überarbeitete Aufl.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wiesner, G. & Wolter, A. (Hrsg.). (2005). Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München: Juventa.

#### Autor\_innen

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

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

## Selbstsorgendes Lernen in Hochschule und wissenschaftlicher Weiterbildung

**ULLA KLINGOVSKY** 

#### Kurz zusammengefasst ...

In diesem Beitrag wird vor dem Hintergrund einer zunehmenden Trivialisierung des Sprechens über das Lernen eine Auseinandersetzung über die theoretische Fundierung des Lernens in der wissenschaftlichen Weiterbildung angeregt. Über historische und bildungstheoretische Verweise wird ein Zusammenhang zwischen Lernen und wissenschaftlicher Erkenntnis her- und als Fundament selbstsorgender Lernprozesse vorgestellt. Schließlich werden einige Konsequenzen für die professionelle Vermittlungsarbeit skizziert.

#### 1 Einleitende Bemerkungen

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als eine Annäherung an das Verhältnis von Lernen und wissenschaftlicher Weiterbildung. Soll das Verhältnis von Lernen und wissenschaftlicher Weiterbildung bestimmt werden, können zwei unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden. Zum einen kann wissenschaftliche Weiterbildung unter dem Aspekt des Lernens analysiert werden, in dem z.B. gefragt wird, ob und auf welche Weise über oder in der wissenschaftlichen Weiterbildung Lernen befördert und unterstützt wird. Zum anderen kann umgekehrt Lernen unter dem Aspekt der wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht werden und daraufhin befragt werden, inwiefern Lernprozesse und deren Rahmung zu wissenschaftlicher Weiterbildung führen (können). Während in erster Perspektive das Lernen als etwas ,Fragloses' angenommen und als Bekanntes vorausgesetzt wird, impliziert die zweitgenannte Perspektive die Frage nach den Weiterbildungsmöglichkeiten, die durch das Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung evoziert werden können. Den Bedingungen und Möglichkeiten dieses Lernens soll im Folgenden nachgegangen und damit Konturen einer bildungstheoretischen Fundierung des Lernens für die wissenschaftlichen Weiterbildung ausgearbeitet werden.

Einleitend wird die These einer Trivialisierung des Sprechens über Lernen ausgeführt, die Anlass zu einer ernsthaften Suche nach theoretischer Fundierung der Lernbedingungen und -möglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt. Vor diesem Hintergrund beabsichtigt der Beitrag, eine Auseinandersetzung über einen der wissenschaftlichen

Weiterbildung angemessenen theoretisch anspruchsvollen Begriff des 'Lernens' einzuleiten. Hierfür wird er zweitens einen Zusammenhang zwischen Lernen und wissenschaftlicher Erkenntnis – denn dieser lässt sich wohl als Kern der wissenschaftlichen Weiterbildung ausweisen – herstellen. In einem dritten Schritt werden die Konsequenzen für eine professionelle Vermittlungsarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung skizziert.

#### 2 Die Trivialisierung des Lernens

Das Sprechen über Lernen ist in aller Munde. Lernen - so scheint es, ist allgegenwärtig und selbstverständlich. Wir lernen in der Schule, in der Ausbildung und in anderen formalisierten Kontexten. Neuerdings lernen wir auch nonformal und sogar informell. Wir erwerben und trainieren Fähigkeiten und Kompetenzen, wir üben Vokabeln und das Managen von Projekten, wir verarbeiten ständig neue Informationen und häufen Kenntnisse an, wir ahmen erfolgreiche Handlungen und mimetische Gesten nach, wir lernen uns an Dinge zu gewöhnen, manchmal verstehen wir einen Sachverhalt besser, weil wir uns mit ihm auseinandergesetzt haben und hin und wieder verändern wir uns, weil wir aufgrund einer Erfahrung etwas gelernt haben. Jede\_r hat schon einmal irgendwo irgendetwas gelernt. Man kann gar nicht nicht lernen. Lernen ist überall. Alles, was sich verändern kann, lernt: Systeme, Gesellschaften, Regionen, Maschinen, intelligente Dinge wie der Kühlschrank, der seinen Inhalt kontrolliert und darüber Buch führt. Es ist eine beeindruckende Verallgemeinerung des Sprechens über das Lernen zu beobachten, womit zuweilen auch hilfreiche theoretische Unterscheidungen eingeebnet werden. So meint das Lernen gegenwärtig erstaunlicherweise immer etwas Positives. Wir haben Fortschritte gemacht. Wir können etwas, das wir vorher noch nicht meisterten. Wir wissen etwas, das wir vorher noch nicht wussten. Die Rede vom Lernen geht darüber hinaus stets von Resultaten aus. Wir beherrschen einen Tanz, eine Sprache, ein Instrument. Im Ergebnis bezeichnet Lernen immer einen Gewinn, einen Zuwachs, eine Anhäufung. Und es ist neuerdings auf eine ungewisse Zukunft gerichtet.

Das Lernen wird in diesem Zusammenhang auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung gerne als Lösungsformel für alle möglichen gesellschaftlichen Problemlagen und als Zauberformel für die Sicherung von Zukunftsfähigkeit entfaltet. Lernen scheint eine anthropologische Konstante zu sein und zu lernen, wird als eine biologische (Anpassungs-)Notwendigkeit aufgerufen. Die Begründungsfiguren wiederholen sich, denn scheinbar ist die Dynamik der wissenschaftlich-technischen, der beruflichen und der gesellschaftlichen Veränderungen derart gewachsen, dass "die jetzt heranwachsende Generation im Verlauf ihres Lebens – ggf. sogar mehrfach – erlernen muss, was sie zu einem bestimmten Zeitpunkt an neuem Wissen und veränderten Kompetenzen benötigen wird" (Weinert, 2000, S. 22).

Als Investition in das Humankapital wird in den ressourcenarmen Wissens-bzw. Informationsgesellschaften das Lernen deshalb auch nicht als zunehmend inflationär verwendetes Schlagwort, sondern als zwingende Notwendigkeit zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit, der Bewältigung des digitalen und demografischen Wandels und des Fachkräftebedarfs betrachtet. Demgegenüber hat die theoretische Erörterung des wissenschaftlichen Gegenstands "Lernen" in einer langen Theoriegeschichte eine unübersehbare Vielfalt von Erklärungen motiviert: Das Lernen wird von unterschiedlichen Disziplinen wie der Pädagogik, der Psychologie und neuerdings den Neurowissenschaften als disziplinärer Grundbegriff beansprucht und die Auseinandersetzung verweist nicht nur auf eine lange historische Tradition, sondern - wie oben gesehen - auch auf eine tiefe Verwurzelung im Alltagsverständnis. Vielleicht ist deshalb zu Beginn dieses Beitrags darauf hinzuweisen, dass sich das Lernen - trotz aller gegenteiligen Bekundungen - bis heute seinen undurchsichtigen Charakter bewahrt hat und eine letztgültige Theorie des Lernens noch nicht abzusehen ist. Einschlägige pädagogische Quellen geben deshalb auch zu bedenken, dass sich unter dem Stichwort Lernen "zentrale menschliche Rätsel zusammenfinden, deren Lösung nicht in Aussicht gestellt werden kann" (Meyer-Drawe, 2008, S. 32).

### 3 Die wissenschaftliche Weiterbildung als Lernort

Quer zu diesen Befunden liegen die häufig scheinbar widerspruchsfreien Begründungsfiguren des Lernens in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bis auf einige wenige Ausnahmen (vgl. u.a. Faulstich, 2013; Wittpoth, 1985) finden sich kaum lerntheoretische Einlassungen, die die Frage des Verhältnisses von Lernen und wissenschaftlicher Weiterbildung aufzuklären bemüht sind. Dies ist vielleicht auch nicht erstaunlich, stieß doch die Forderung, Hochschulen sollten sich stärker auf dem Feld der Weiterbildung engagieren, innerhalb der Hochschulen vor einigen Dekaden noch auf wenig Resonanz. Die Protagonisten der wissenschaftlichen Weiterbildung fristeten ein Schattendasein und pädagogisches Handeln galt insgesamt als "semiprofessionelle' Tätigkeit. Weiterbildung stagnierte in der Reputationshierarchie

akademischer Leistungen auf einem untergeordneten Niveau und wurde kaum als eine reguläre Aufgabe forschungsbasierter wissenschaftlicher Einrichtungen wahrgenommen (vgl. Wolter, 2007, S. 384).

Die Hochschule als Ort wissenschaftlicher Weiterbildung gerät nun seit einigen Dekaden stärker in den Fokus der staatlichen Hochschulpolitik sowie der institutionellen Hochschulentwicklung. In den 1970er Jahren allmählich neben dem grundständigen Studium eingeführt, wurde die Weiterbildung als Kernaufgabe von Hochschulen (neben Forschung und Lehre/Studium) mittlerweile in vielen Ländern Europas strukturell verankert und erfährt seitdem einen programmatischen Bedeutungszuwachs (vgl. Jütte & Weber, 2005, S. 9). Viele Hochschulen messen der wissenschaftlichen Weiterbildung eine strategische Bedeutung für ihre zukünftige Entwicklung zu. Den Motiven für die aktuelle Konjunktur der wissenschaftlichen Weiterbildung liegen dabei keineswegs immer höhere Einsichten über die Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens zugrunde. Die aktuelle Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung ist primär Teil eines sich im Hochschulsystem vollziehenden tiefgreifenden Umbruchs. Dabei gerät die wissenschaftliche Weiterbildung im Zuge der europäischen Hochschulreform und der damit verbundenen Reorganisation des gesamten Studiensystems in eine grundlegend veränderte Lage: "Sie rückt vom Rand in das Zentrum der Reformdiskussion" (Faulstich, 2011, S. 194). Obwohl sich die hochschulpolitische Wahrnehmung für die wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabenfeld der Hochschulen in den letzten 10 bis 15 Jahren damit fundamental verändert hat, bleibt die Rolle der Weiterbildung als Medium des bildungsrelevanten Transfers wissenschaftlichen Wissens in eine wissenschaftsinteressierte Öffentlichkeit gegenwärtig noch unzureichend qualitativ inhaltlich bestimmt. Die Zahl der von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen angebotenen Weiterbildung wächst seit den 1990er Jahren stetig. Damit ist eine Öffnung des Hochschulzugangs ebenso intendiert wie die Erhöhung der Teilhabe an wissenschaftlichem Wissen für breitere Bevölkerungsgruppen (vgl. Faulstich & Oswald, 2010, S. 7). In diesem Sinne lässt sie sich nach Wolter (2011) über die drei Kriterien ,Adressaten' (Berufserfahrene Hochschulabsolventen\_innen), ,Institution' (Wissenschaftliche Einrichtungen als Anbieter) und über das wissenschaftliche Anspruchsniveau der Angebote eingrenzen. Graeßner (2010) eröffnet eine Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung, die den Blick insbesondere auf die inhaltliche und didaktischmethodische Gestaltung richtet. Vor diesem Hintergrund umfasse die Weiterbildung durch Hochschulen berufliche, politische und allgemeine Bildung. Auch Wittpoth akzentuiert die inhaltliche Wissenschaftlichkeit der Angebote und fordert einen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit ein. In der wissenschaftlichen Weiterbildung gehe es "um Perspektiven und Inhalte, die sich im wissenschaftlichen Diskurs zu bewähren haben" (Wittpoth, 2005, S. 17). Für Helmut Vogt geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung in diesem Sinne um Lernprozesse, die sich

"inhaltlich durch Forschungsnähe auszeichnen und vom didaktischen Ansatz her dadurch, dass es immer auch um die kritisch-analytische Distanz zu den Phänomenen der Welt geht. Wenn die Ausbildung und Einübung von Kritikfähigkeit nicht auch Gegenstand der Lernprozesse ist, handelt es sich nicht mehr um wissenschaftliche Weiterbildung" (Vogt, 2010, S. 314).

Will die Hochschule "die wichtigste Institution" bleiben, "die für die Vermittlung wissenschaftlicher Resultate und Denkweisen als kompetent" (Plessner & Strzelewicz, 1985, S.58) gilt, dann wird sie ihre Ansprüche mehr denn je nicht nur in der Erstausbildung, sondern auch in der Weiterbildung einlösen müssen. Die qualitativ anspruchsvolle Aufgabe, Weiterbildungsmöglichkeiten zu evozieren, die zu einer kritisch-analytischen Distanzierung der Phänomene der Welt führen dürfen, muss durch Schaffung geeigneter Angebote und inhaltliche Ausgestaltung neuer Organisationsformen erst realisiert werden. Hierfür ist es darüber hinaus notwendig, innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung eine professionelle Handlungslogik zu entwickeln, die die aufscheinende Strukturanalogie zwischen dem Verkauf einer Dienstleistung und dem Angebot von Weiterbildung durchkreuzt. Denn nur wenn bildungstheoretische fundierte Qualitätsansprüche an das Lernen realisiert und eingelöst werden, kann wissenschaftliche Weiterbildung als etwas erscheinen, das sich von anderen "Dienstleistungen" qualitativ unterscheidet. Eben weil das Marktprinzip die Differenzen nivelliert und übersieht, dass es weniger das "Wissen ist, das veraltet, als seine ökonomische Verwertbarkeit" (Liesner, 2005, S. 51), ist es notwendig, die Weiterbildungsmöglichkeiten durch Wissenschaft inhaltlich-qualitativ exakter zu bestimmen.

## 4 Selbstsorgendes Lernen als Weiterbildungsmöglichkeit

Die Untersuchung der Frage, welche Weiterbildungsmöglichkeiten durch ein Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung evoziert und unter welchen Bedingungen derartige Möglichkeiten unterstützt werden könnten, soll in diesem Beitrag unter Rückgriff auf den von Michel Foucault begründeten Begriff der "Selbstsorge" erfolgen.

Der französische Philosoph und Historiker Michel Foucault, einschlägig bekannt für seine differenzierten machtanalytischen Studien, thematisiert in seinem Spätwerk insbesondere die Problematik der Konstitution von Subjektivität.

"Es ging mir nicht darum, Machtphänomene zu analysieren oder die Grundlage für solch eine Analyse zu schaffen. Vielmehr habe ich mich um eine Geschichte der verschiedenen Formen der Subjektivierung des Menschen in unserer Kultur bemüht. Und zu diesem Zweck habe ich die Objektivierungsformen untersucht, die den Menschen zum Subjekt machen.

[...] Das umfassende Thema meiner Arbeit ist also nicht die Macht, sondern das Subjekt" (Foucault, 2007, S. 269).

Subjektivität erlernt das menschliche Individuum Foucault zufolge über spezifische Verhältnisse zu sich selbst (vgl. ebd., S. 226). Diese Selbstverhältnisse sind das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von Selbstführung und Fremdführung - eine Führungslogik, die Foucault über die Analyse sog. Regierungspraktiken dechiffriert. "Der Begriff der Regierung bezieht sich auf die Führung von Menschen im Sinne ihrer Lenkung, Kontrolle und Leitung. Dies beinhaltet Fremdführung ebenso wie "Technologien des Selbst" als Selbstführung" (Foucault, 1985, S. 26). Diese Subjektivität - als eine spezielle Form der Individualität - verweist für Foucault stets darauf, dass das Individuum a) der machtvollen Anleitung anderer unterworfen und damit in Abhängigkeiten verwoben ist und b) dass es durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist (ebd., S. 86). Ein Individuum bildet sich selbst bzw. subjektiviert sich unter je gegebenen Macht- und Wahrheitsdiskursen. Das Subjekt ist in seiner Existenz also weder ein sich unmittelbar Gegebenes noch ein mit sich selbst identisches souveränes Subjekt. Diese Überlegungen deuten an, dass die Rede vom Subjekt "an sich", die psychologische, aber auch pädagogische Diskurse über das Lernen bislang dominiert, aus Perspektive einer Foucault'schen Macht- und Subjektphilosophie problematisch wird (vgl. Klingovsky & Kossack, 2007).

Ein ausführliches Studium der antiken Praktiken der Selbstsorge sowie historischer Fragen der Lebenskunst legt Foucault in den beiden letzten Bänden seiner Trilogie "Sexualität und Wahrheit" dar (vgl. Foucault, 1989a, 1989b). Methodisch gesehen ergänzt die Diskussion der Antike Foucaults Projekt einer "Geschichte der Gegenwart", also der 'archäologischen' und 'genealogischen' Rekonstruktion dessen, wie wir zu dem geworden sind, was wir heute sind. Foucaults Analysen der Geschichte des menschlichen Selbst verweisen darauf, dass die je spezifischen Praktiken der "Selbstsorge", mit denen sich das Selbst als Subjekt hervorbringt, einem historischen Wandel unterliegen.¹

Den Ausgangspunkt der stoisch geprägten Idee der "Selbstsorge" als einer Kultur seiner selbst findet Foucault in Platons Dialogen Alibiades und Apologie. Die Selbstsorge wird in diesen (und anderen Dialogen) als die "Sorge um die Seele" bezeichnet. Foucault skizziert zahlreiche 'Technologien des Selbst' mit denen die Sorge um die Seele und die Arbeit am eigenen Selbst in der Antike befördert werden sollte. Er analysiert ein Bündel konkreter Übungen und Selbstzuwendungen, die als eine reflexive, soziale und kommunikative Praxis vorgestellt werden.² Hierzu zählen asketische Selbstpraktiken, Gewissensprüfungen und Enthaltsamkeitsübungen, die allesamt einen überprüfenden, keinen Schuld zuwei-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Eine Genealogie des Begriffs der Selbstsorge soll an dieser Stelle nicht versucht werden (vgl. dazu Hadot, 1981).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Zu dem Bündel konkreter Übungen z\u00e4hlen z.B. das nicht-exzessive K\u00f6rpertraining, die Meditation, die Lekt\u00fcre, das Notieren von Gedanken zu dieser Lekt\u00fcre, die kritische Vergewisserung eigener ,Wahrheiten\u00e4 und ihre zunehmend differenzierte Artikulation usw.

senden Charakter aufweisen (Foucault, 1989b, S. 84ff.). Der sokratischen Ethik zufolge ist die Selbstsorge dabei nicht der individuellen Seele gewidmet, sondern vielmehr einem allgemeinen Guten, welches mit Wissen, Weisheit und Vernunft gleichgesetzt wird. Die Selbstsorge kommt hier insbesondere in politischem Kontext zur Sprache und hat noch nichts mit dem später anzutreffenden Kultus der Innerlichkeit oder dem Pathos der Selbstfindung zu tun. Foucault zufolge, lässt sich ein Wandel der Praktiken der Selbstsorge in der christlich geprägten Hermeneutik des Selbst erkennen. Für das Christentum der ersten Jahrhunderte gab es - Foucault zufolge - zwei Wege, wie man die Wahrheit über sich selbst offenbaren, d.h. sich von seinen Sünden befreien, konnte: Hierzu dienten die Praktiken der Selbsterkenntnis sowie der öffentlichen Beichte. Die christliche Hermeneutik des Selbst unterstellt verborgene Gedanken und innere Unreinheit, von deren Sündhaftigkeit man sich durch die "unablässige analytische Verbalisierung von Gedanken im Zeichen des absoluten Gehorsams gegenüber einem anderen" (Foucault, 1993, S. 61) befreien muss.

Als Reaktion gegen diese 'christiliche Ethik' kann die humanistisch-psychologisch inspirierte Selbstkultur der Spätmoderne verstanden werden. "Der Selbstentsagungspraxis wurde eine romantische, rousseauistisch geprägte Form der Selbstsorge entgegengestellt, welche einer Sakralisierung eines inneren, wahren und "unberührbaren" Kerns des Menschen gleichkommt (Reichenbach, 2000, S. 183). Diese "Hypostasierung des subjektiven Faktors" (Klingovsky, 2013a, S. 3) findet sich auch in gegenwärtigen lerntheoretischen Diskursen, in denen es darum geht, die Freiheit des Selbst mit Bezug auf Lernentscheidungen, Auswahl der Inhalte und Methoden, Wahl des Lernorts, kurz: der zunehmenden Kundenorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, auszugestalten.

Die von Foucault über die Analyse unterschiedlicher Praktiken der Selbstsorge demonstrierten Möglichkeiten können helfen, die konkreten Praktiken zu verstehen, mit denen die lernenden Subjekte ihre Verhältnisse zu sich selbst ausgestalten, sich als Subjekte im Lern- und Bildungsprozessen allererst konstituieren. Dabei betont Foucault bei seiner historischen Analyse der antiken Selbstpraktiken nicht so sehr deren Vermächtnis, sondern die große Differenz zwischen den antiken und den christlichen Praktiken der Selbstsorge.3 Was Foucault allerdings an der Bezeichnung ,Ästhetik der Existenz' interessiert, ist der praktische Charakter der philosophischen Arbeit an einem selbst, verbunden mit dem Ziel - und hier trennt er sich von der Antike - "sich von sich selbst zu lösen" (Foucault, 1989a, S. 15). Für Foucault ist die Suche nach dem eigentlichen authentischen Selbst vergebens, da es kein eigentliches oder authentisches Selbst gebe. Bildungstheoretisch entscheidend ist der Sachverhalt, dass die

Selbsttransformation nicht in der Identität ihren Ort haben kann, sondern nur in dieser Differenz" (Klingovsky, 2013b).

Mit Blick auf das machtvolle Zusammenspiel von Regierungspraktiken und Technologien des Selbst hält Foucault ein Plädoyer für das "Anderswerden" und grenzt sich bewusst von Vorstellungen der 'autonomen' Selbstwerdung ab. Die Möglichkeit der Transformation wird als Voraussetzung dafür gedacht, das Sosein für den Prozess der immerwährenden Selbstgestaltung zu negieren. Ein solches Anderswerden wird für Foucault möglich in einer "Haltung der Kritik" einer "kritischen Haltung als Tugend" (Foucault, 1992, S. 52). In und mit dieser gilt es, "in der Kontingenz, die uns zu dem gemacht hat, was wir sind, die Möglichkeit zu finden, nicht länger das zu sein, zu tun oder zu denken, was wir sind, tun oder denken" (Foucault, 1990, S. 49).

Die beiden weithin bekannt gewordenen Formeln Foucaults "die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden" (Foucault, 1992, S. 12) und die Forderung "wir müssen uns selbst als ein Kunstwerk schaffen" (Foucault, 1987, S. 274) sind vor diesem Hintergrund zu verstehen. "Aus dem Gedanken, daß uns das Selbst nicht gegeben ist, kann meines Erachtens nur eine praktische Konsequenz gezogen werden: wir müssen uns wie ein Kunstwerk begründen, herstellen und anordnen" (Foucault, 1984, S. 81).

Eine kritische Ontologie der Gegenwart (vgl. Thompson, 2004) könnte nun als Haltung vorgestellt werden, die eine Auseinandersetzung im Medium der Wissenschaft evoziert und diese mit einer Kritik an denjenigen Wahrheitsdiskursen verbindet, an die die Subjektivität gebunden ist. Eine derartige Ästhetik der Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens beunruhigt auch die eigenen Überzeugungen, die offensichtlichen Evidenzen. Diese "Sorge um sich selbst' geht mit dem berechtigten Zweifel einher, das eigene Selbst nicht erkennen zu können, und damit, weder "wahr" noch "eins mit sich" zu sein. Für diese Unruhe und diese Zweifel steht in Foucaults Überlegungen der Begriff der "Selbstsorge".

Selbstbildungsprozesse so ließe sich im Anschluss an diese Überlegungen konstatieren, zielen im selbstsorgenden Lernen mithin darauf, das eigene Selbst, so wie es ist und die Wahrheitsdiskurse, an die es sich bindet, zu distanzieren. Dabei wird das selbstsorgende Lernen nicht als eine Kreation aus dem Nichts gedacht, denn es gilt das immer schon gewordene Sosein aufzuheben, zu negieren, "umzubilden", d.h. sich neu zu entwerfen, kurz: anders zu werden. Damit verbunden sind die historische Analyse der uns diskursiv gegebenen Grenzen und das Experimentieren mit den Möglichkeiten ihrer Überschreitung. Selbstsorge im Medium der Wissenschaften wäre dabei nicht so sehr auf das bereits vorhandene Wissen – um es mit Foucault zu sagen: die bereits vorhandenen Wahrheiten –

Entgegen einer Foucault derzeit gelegentlich mit Emphase unterstellten Rückkehr zur "Ästhetik der Existenz", dienen ihm die antiken Praktiken der Selbstsorge keinesfalls als Modell für die richtige Selbstsorge und Lebenskunst. Im Gegenteil: auch sie vollzogen sich unter exakten normativ-philosophischen Vorgaben und waren als "Technologien des Selbst" bis ins kleinste Detail geregelt.

gerichtet, sondern auf das Erkennen des in den vorhandenen Wissensstrukturen und Wahrheitsdiskursen jeweils Negierten. Foucault bezeichnet diese selbstsorgende Erkenntnisarbeit in seinen letzten Büchern über die Antike als eine "philosophische Übung", um das Denken von dem zu lösen, was es im Stillen denkt. Die Konzentration auf das "anders denken" ist verbunden mit einer "verändernden Erprobung seiner selbst" (Foucault, 1989a, S. 16).

Ein derartiger Möglichkeitsraum für selbstsorgende Lernprozesse sollte in der wissenschaftlichen Weiterbildung denkbar werden. Denn das selbstsorgende Lernen akzentuiert gegenüber einer zunehmenden Formalisierung des Lernens qualitativ inhaltliche Transformations- resp. Veränderungsprozesse. Der historische Verweis auf die Antike ist allerdings noch aus einem weiteren Grund aufschlussreich. Bereits seit der Antike wurde das Lernverständnis an den Begriff des Wissens geknüpft, bezeichnenderweise häufig in mindestens zweifacher Weise: zum einen wurde Wissen als begründete Sachkenntnis und artikulierbares Regelwissen verstanden, das notwendig ist, um ein funktionsfähiges Werk zu erstellen. Zum anderen wurde es im Zusammenhang mit dem Vollzug und der Gestaltung des Menschseins schlechthin, demzufolge mit der Praxis der Lebensführung (Sorge um sich) bedeutsam und mithin mit der Suche nach wahrer Erkenntnis. Wenn Lernen nun in diesem Sinne bedeutet, etwas Neues in Erfahrung zu bringen, dann stellt es nicht lediglich einen Übergang vom Nicht-Wissen zum Wissen dar, sondern setzt immer schon etwas voraus: Als Lernende erfahren wir, indem wir beim Lernen auf unser Vorwissen verwiesen sind, nicht nur etwas über die Sache, sondern entschieden auch über uns selbst. Ich bringe mich als jemanden in den Blick, der mit Vertrautem bricht und nehme mich als jemanden wahr, dessen Selbstgewissheit auf dem Spiel steht: weil sich die Sache schließlich anders darstellt als gedacht, muss ich die Dinge anders sehen lernen. Hierbei können Theorien helfen - denn Theoretisieren bedeutet im Wesentlichen - sehen lernen.

Damit wird aber zum einen deutlich, dass beim Lernen dem alten Wissen jeweils das Neue abgerungen werden muss und zum anderen, dass dieses Lernen mithin nicht nur positiv, sondern auch schmerzhaft sein kann: "Das Nicht-Gedachte schmerzt, weil man sich im Schon-Gedachten so wohl fühlt" (Lyotard, 1989, S. 43). Wissenschaftliche Weiterbildung in selbstsorgender Weise beginnt dort und dann, wo und wenn sich das, was sich bislang noch von selbst verstand qua Lernen als brüchig, haltlos und irritierend zeigt. Das Lernen ist auf diese Weise allerdings ein Übergangsphänomen. Das Vertraute versagt seinen Dienst und das Neue steht noch nicht zur Verfügung: "Die alte Welt ist aufgehoben und eine neue existiert noch nicht" (Mead, 1987, S. 70). Selbstsorgendes Lernen lässt sich demzufolge auf Erkenntnis beziehen und dies

ist für die Frage, nach einem der wissenschaftlichen Weiterbildung angemessenen Lernbegriff, nicht unerheblich. Lange bevor wir es mit dem Lernen als Anhäufung von Wissen und der optimalen Anpassung an vorhandene Wirklichkeiten zu tun hatten, wurde insbesondere die Frage virulent, wie Menschen qua Lernen zu neuer Erkenntnis gelangen, also etwas Neues in Erfahrung bringen.<sup>4</sup>

Die Welt und das Wissen, wie sie uns gegeben sind, verlieren dabei auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung ihren abgeschlossenen und vertrauten Charakter. An die Stelle einer geordneten Wissensordnung, die nur erlernt werden müsste, um gewusst, gekonnt und verstanden zu werden, tritt eine Suchbewegung, in der wir dauerhaft lernend an der kollektiven Distanzierung arbeiten können. Diese lernende Suchbewegung rückt damit in unmittelbare Nähe zum Begriff der "Bildung" und mithin zu Bildungsprozessen, die ja zumindest in dieser Tradition als unabschließbarer Weg der selbsttätigen Auseinandersetzung mit den vorfindlichen Lebensbedingungen und als ein freies sich-in-ein-Verhältnissetzen zu den selbstverständlich scheinenden Lebensweisen und Gewohnheiten vorgestellt werden.

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat vor dem Hintergrund dieser Überlegungen dann die anspruchsvolle Aufgabe, nicht Wissen zu vermitteln, sondern die Bedingungen der Möglichkeit für selbstsorgendes Lernen zu schaffen und dabei zwei Pole miteinander zu verbinden: wissenschaftliche Distanz und kontextabhängige, situative (praktische) Tätigkeit. "Während berufspraktische, handlungsorientierte Diskurse notwendigerweise darauf aus sind, etwas ans (bessere) Funktionieren zu bringen, geht es im wissenschaftlichen Diskurs eher darum, ob etwas funktionieren kann, warum dies der Fall ist, welche (unerwünschten) Effekte eintreten, aber auch darum, ob das Problem, das man zu lösen gedenkt, das Problem ist, das man ,eigentlich' hat" (Wittpoth, 2005, S.17f.). Selbstsorgende Lernprozesse an Hochschulen orientieren sich dann an der Wissenschaft und an den Praxisbedingungen der Lebens- und Arbeitswelten. Diese "Janusköpfigkeit" (Schiefner, 2010, S. 5) der wissenschaftlichen Weiterbildung verweist auf ihre beiden unterschiedlichen Referenzsysteme "Wissenschaftlichkeit" und "Praxisorientierung" und weist zugleich darüber hinaus. Will die Hochschule via Lernen wissenschaftliche Weiterbildung ermöglichen, hat sie "die Verlaufsformen und Prozessstrukturen jener Veränderungen zu untersuchen, die sich in und mit Welt- und Selbstverhältnissen vollziehen, sowie die Bedingungen zu klären, die zum Zustandekommen bzw. zur Blockierung solcher Bildungsprozesse beitragen" (Koller, 2005, S. 85).

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Vgl. Schleiermacher (1808): In seinen "Gelegentlichen Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn" wird der Lernbegriff von Schleiermacher wohl erstmals in einen Zusammenhang zu Wissenschaft gebracht. Dieser schreibt er die gesellschaftlich nicht unbedeutende Aufgabe zu, neues Wissens zu schaffen. Indem an Hochschulen Kenntnisse nicht nur angehäuft, sondern forschend distanziert werden, kann neue Erkenntnis generiert werden.

### 5 Professionelle Herausforderung: selbstsorgendes Lernen ermöglichen

In dieser Lesart wird ein beachtlicher Anspruch an die Vermittlungstätigkeit in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung herangetragen, der in der Geschichte der Erwachsenen- und Weiterbildung als besonderes Kennzeichen von Professionalität ausgewiesen wird: "[Erwachsenenpädagogische] Professionalität heißt, auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können" (Tietgens, 1988, S. 37). Mit diesem spezifischen Anspruchshorizont soll der Transfer von Wissenschaftswissen in Berufshandeln ebenso gelingen wie das kritisch-analytische Befragen spezifischer Fälle von Berufspraxis. Damit soll eine neuartige Verbindung von Theorie und Praxis gelingen: Forschung, Theoriebildung und Selbstsorge sollen helfen, reale Probleme zu lösen, die in außerwissenschaftlichen Diskursen nicht adäquat lösbar wären.

Im Zentrum einer angestrebten Professionalisierungsbemühung stünde die von Jaques Derrida vorgetragene Forderungen, wonach eine Universität "bedingungslos, von jeder einschränkenden Bedingung frei sein sollte" (Derrida, 2001, S. 9). Vor diesem hier nur angedeuteten Hintergrund akzentuieren Professionalisierungsbemühungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht lediglich didaktische-methodische Qualitätsdimensionen auf der mikrodidaktischen Ebene. Um eine Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu befördern, in und mit der Fragen und Probleme, die den Menschen betreffen, frei, bedingungslos und vorbehaltlos, ohne Einschränkung verhandelt werden (ebd.), ist es angezeigt, drei didaktische Handlungsebenen miteinander zu verschränken:

Auf der makrodidaktischen Ebene ist die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung maßgeblich von der Differenz zwischen Berufslehre und Wissenschaft abhängig. Im Zentrum stünde hier der der wissenschaftlichen Weiterbildung genuin eigene Gegenstand: Ein wissenschaftliches Wissen mit engem Forschungsbezug. Das hieße auch, "nicht auf ein Wissen [zu fokussieren - Anmk. UK], das bloß zur Sprache gebracht wird, sondern auf Diskurse, die das Ereignis, von dem sie sprechen, erst hervorbringen (ebd., S. 42). Im Zuge der Selbstdefinition westlicher Gesellschaften als Wissensgesellschaften, in denen Wissen zum dominanten Produktionsfaktor wird, wird das Wissen demgegenüber zunehmend unter Nützlichkeitsgesichtspunkten bewertet und funktional in seiner Problemlösungskraft betrachtet. "Unter Utilitaritäts- und Zeitwertgesichtspunkten wird das Wissen für die Subjekte zunehmend äußerlich. Für das Leben zu lernen bedeutet heute nicht mehr, ein Wissen zu erwerben, das für das eigene Leben bedeutsam ist, sondern ein Wissen, das überlebensdienlich, d.h. aktuell und funktional brauchbar ist" (Wimmer, 2005, S. 35.) Der wissenschaftlichen Weiterbildung bleibt es vorbehalten, in diesem Zusammenhang einen Bildungs- und Erkenntniswert des Wissens zu behaupten, der sich nicht von der inhaltlichen Seite auf seine funktionale Brauchbarkeit, "von dem individuellen Gebrauchswert hin zum gesellschaftliche fungiblen Tauschwert auf dem Arbeitsmarkt" (ebd.) verschiebt. "Die unbedingte Universität" als Ort einer öffentlichen "Wahrheitssuche, -findung und als der Ort des Vollzugs der Wahrheit, als Ort eines letzten kritischen Widerstands" (ebd.) ist einem anderen Rationalitätsverständnis verpflichtet als interessensgebundene Einrichtungen und Organisationen. Diese Gegenstandsbestimmung bezeichnet den 'Qualitätsvorsprung' von Hochschulen, über den ihre institutionellen Konkurrenten auf dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht oder nur teilweise verfügen.

Die Hauptaufgabe auf einer mesodidaktischen Ebene bestünde dann darin, nicht quantitativ viele, sondern an hochschulspezifischen Wissensdomänen orientierte Weiterbildungsstudiengänge zu entwerfen. In dem angestrebten Professionalisierungsprozess der wissenschaftlichen Weiterbildung geht es folglich nicht um eine unsystematische und wenig zielgerichtete Ausdehnung von Weiterbildungsangeboten. Statt eine unspezifische Vielfalt von Weiterbildungsangeboten vorzuhalten, sollten Hochschulen beim Ausbau ihrer Weiterbildungsaktivitäten gegenstandsadäquate und qualitativ hochwertige Studienprogramme entwickeln. Dabei sollten sie weniger einer Strategie beliebiger "Proliferation als vielmehr eine solche der Profilierung in der Weiterbildung" (Wolter, 2005, S. 259) betreiben, d.h. die Bedingungen der Möglichkeit für selbstsorgende Lernprozesse eruieren. Auf einer mikrodidaktischen Ebene gilt es schließlich eine an den skizzierten Möglichkeitsbedingungen orientierte didaktische-methodische Gestaltung der konkreten Lehrveranstaltung zu realisieren. Durch eine bildungstheoretisch informierte Konzeption der wissenschaftlichen Weiterbildung verschiebt sich nicht nur der Fokus von einer lehrendenzentrierten zu einer lernenzentrierten didaktischen Gesamtstrategie. Zu verhandeln wären hier nicht länger unterschiedliche Praktiken der Lehre, sondern Inhalte und Problemlösungsmechanismen wissenschaftlicher Disziplinen, die selbstsorgende Lernprozesse evozieren können. Die Orientierung an den Bedingungen und Möglichkeiten des (selbstsorgenden) Lernens Erwachsener stellt damit eine weitreichende Herausforderung für die wissenschaftliche Weiterbildung dar, die tief in die Strukturen der Zugänge, der Angebotsgestaltung, der Formen des Lehrens und Lernens, des Prüfens und Studierens eingreifen wird.

Um eine derartige Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung zu forcieren, bedarf es einer adäquaten Entwicklungsarbeit auf makro-, meso- und mikrodidaktischer Ebene. Wird die wissenschaftliche Weiterbildung als professionelle Einheit im Rahmen der Hochschulbildung gesehen, stellen die oben beschrieben Möglichkeitsbedingungen das orientierende Kontext- und Begründungswissen für die Erarbeitung eines geeigneten Handlungsrepertoires für die in der wissenschaftlichen Weiterbildung Beschäftigten dar. Eine besondere Herausforderung erwächst aus dem

von Faulstich, Graeßner, Bade-Becker und Gorys, (2007, S. 128) konstatierten Professionalisierungsdefizit der wissenschaftlichen Weiterbildung. Nach wie vor rekrutiert sich das Bildungspersonal in der wissenschaftlichen Weiterbildung wie das gesamte Weiterbildungspersonal aus den verschiedensten Qualifikationswegen und -ebenen (Hippel & Tippelt, 2009, S. 49). Obwohl das Bildungspersonal als Akteur mit "eingeschränkt-prekärer Verantwortung für die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen bzw. für deren Ergebnisse sowie für die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Bildungssystems" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 29) gelten kann, liegen bislang keine verbindlichen Qualifizierungswege oder Regelungen über Qualitätsanforderungen vor. In der Konsequenz findet sich die Figur einer "unvollendeten Professionalisierung" (Jütte, 2008, S. 19) auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung.<sup>5</sup> Das zu einer Profession gehörige Ineinandergreifen von spezieller wissenschaftlicher Qualifikation und praktischer Handlungskompetenz scheint als einheitlicher Prozess noch nicht konstituiert.

#### Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschlang 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.

Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Faulstich, P. (2011). Zukünfte wissenschaftlicher Weiterbildung. In N. Tomaschek & E. Gornik (Hrsg.), *The Lifelong Learning University* (S. 187-196). Münster: Waxmann Verlag.

Faulstich, P. (2013). Aufklärung durch öffentliche Wissenschaft. In Präsident der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 40 Jahre Wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU (S. 13-30). Mainz: JGU.

Faulstich, P., Graeßner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), Weiterbildung und lebenslanges Lernen an Hochschulen (S. 84-188). Münster: Waxmann.

Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). Wissenschaftliche Weiterbildung. Hans-Böckler-Stiftung: Arbeitspapier 200. Düsseldorf: Setzkasten.

Foucault, M. (1984). Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch. Berlin: Merve. Foucault, M. (1985). Freiheit und Selbstsorge. Gespräch mit Michel Foucault am 20. Jan. 1984. In H. Becker (Hrsg.), Freiheit und Selbstsorge (S. 9–28). Frankfurt a.M.: Materialis.

Foucault, M. (1987). Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über laufende Arbeiten. In Dreyfus, H.L./ Rabinow, P. (Hrsg.), M. Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M.: Athenäum.

Foucault, M. (1989a). Sexualität und Wahrheit. Der Gebrauch der Lüste. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Foucault, M. (1989b). Sexualität und Wahrheit. Die Sorge um sich selbst. Bd. 3. Frankfurt a.M.: Frankfurt

Foucault, M. (1990). Was ist Aufklärung? In Erdmann, E. (Hrsg.), Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt a.M.: Campus.

Foucault, M. (1992). Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Foucault, M. (1993). *Technologien des Selbst*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Foucault, M. (2007). Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Graeßner, G. (2010). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenen-bildung und Weiterbildung* (S. 499–507). Wiesbaden: VS-Verlag.

Hadot, P. (1981). Exercices spirituels et philosophie antique. Paris: Etudes augustiennes.

Hippel, A. von & Tippelt R. (2009). Fortbildung der Weiterbildner/innen – Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz.

Jütte, W. (2008). Wissenschaftliche Weiterbildung im Feld erwachsenenpädagogischer Professionalität: Zwischen individueller Kompetenzentwicklung und kooperativem Innovationstransfer. *magazin erwachsenenbildung.at.* Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (4), 9.1-9.13.

Jütte, W. & Weber, K. (Hrsg.). (2005). Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster: Waxmann Verlag.

Klingovsky, U. (2013a). Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. *magazin erwachsenenbildung.at*, 06.2-06.9.

Es wird darauf verzichtet, die Entstehung der Figur der "unvollendeten Professionalisierung" hier nachzuzeichnen. Zur genaueren Übersicht vgl. DIE-Forum "Die unvollendete Professionalisierung der Lehrenden in der Weiterbildung" (Bonn, 10./11. Oktober 2006)

- Klingovsky, U. (2013b). Differenz statt Kompetenz. Anmerkungen zu einer dekonstruktiven pädagogischen Professionalität. *magazin erwachsenenbildung.at*, 05.2-05.11.
- Klingovsky, U. & Kossack, P. (2007). Selbstsorgendes Lernen gestalten. Bern: hep Verlag.
- Koller, H.-C. (2005). Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In A. Liesner & O. Sanders (Hrsg.), Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs (S. 79–100). Bielefeld: transcript.
- Liesner, A. (2005). Die Bildung einer ICH-AG. Lehren und Lernen im Dienstleistungsbetrieb Universität. In A. Liesner & O. Sanders (Hrsg.), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs* (S. 43–64). Bielefeld: transcript
- Lyotard, J.-F. (1989). Ob man ohne Körper denken kann. In Ders., *Das Inhumane. Plaudereien über die Zeit* (S. 23-49). Wien: Passagen Verlag
- Mead, G. H. (1987). Vorschläge zu einer Theorie der philosophischen Disziplinen. In Ders., *Gesammelte Aufsätze* (S. 60-80). Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Plessner, H. & Strzelewicz, W. (1985). Universität und Erwachsenenbildung. In Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.), 30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung – Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag (S.55-67). Göttingen.
- Reichenbach, R. (2000). Zwischen Pathos und Ernüchterung. Freiburg: Universitätsverlag.
- Schiefner, M. (2010). Didaktik universitärer Weiterbildung. Begründung eines neuen Handlungsfeldes für die Hochschuldidaktik. In U. Strate & P.-O. Kalis (Hrsg.), Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel (S. 143-150). Berlin: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung.
- Schleiermacher, F. (1808). Gelegentliche Gedanken über die Universitäten im deutschen Sinn. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Thompson, Ch. (2004). Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer 'kritischen Ontologie der Gegenwart'. In N. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: VS-Verlag.

- Tietgens, H. (1988). *Professionalität für die Erwachsenenbildung*. In W. Gieseke, (Hrsg.), Professionalität und Professionalisierung (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogt, H. (2010). Wissenschaftliche Weiterbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung (S. 313–315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F. E. (2000). Lernen des Lernens. In Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.), Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung (S. 22–26). Bonn: Forum Bildung.
- Wimmer, M. (2005). Die überlebte Universität. Zeitgemäße Betrachtungen einer "unzeitgemäßen" Institution. In A. Liesner & O. Sanders (Hrsg.), *Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs* (S. 19-42). Bielefeld: transcript.
- Wittpoth, J. (1985). Wissenschaftliche Rationalität und berufspraktische Erfahrung. Studien zu deren Vermittlung im weiterbildenden Studium für das Tätigkeitsfeld außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wittpoth, J. (2005). Wissenschaft und Weiterbildung. In W. Jütte & K. Weber (Hrsg.), Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 17-24). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2005). Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Ein Beitrag zum Funktionswandel der Hochschule im Zeichen lebenslangen Lernens. In G. Wiesner & A. Wolter (Hrsg.), Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft (S. 245–260). Weinheim und München: Juventa.
- Wolter, A. (2007). Von der Universitätsausdehnung zum lebenslangen Lernen. Die Universität als Akteur in der Weiterbildung. In U. Heuer & R. Siebers (Hrsg.), *Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 384–398). Münster: Waxmann Verlag.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum Lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33 (4), 8-35.

#### Autorin

Prof. Dr. Ulla Klingovsky ulla.klingovsky@fhnw.ch

## Lernanlässe und Nutzenaspekte von wissenschaftlicher Weiterbildung

**Eine explorative Analyse** 

ULRIKE KOLLMANN

#### Kurz zusammengefasst ...

Im Rahmen einer Masterarbeit wurde der Nutzen von wissenschaftlicher Weiterbildung an der Alice Salomon Hochschule untersucht. Forschungsgegenstand waren die Zertifikatskurse des Zentrums für Weiterbildung, welche im Zeitraum von 2009 bis 2015 abgeschlossen wurden. Die zentralen Fragestellungen lauteten: a) Welche Ziele wurden von den ehemaligen Teilnehmer\_innen (retrospektiv) mit ihrer Partizipation an den Zertifikatskursen verbunden? b) Welche Nutzenaspekte ergaben sich hieraus aus subjektiver Perspektive der Teilnehmer\_innen? c) Welche Faktoren üben Einfluss auf die Bewertung der Ziele bzw. des Nutzens aus? Das Mixed Method Design umfasste zum einen vier problemzentrierte Interviews mit ehemaligen Teilnehmer\_innen und zum anderen eine quantitativ angelegte Online-Befragung aller Personen, welche im angegebenen Zeitraum erfolgreich einen Zertifikatskurs abgeschlossen haben. Bis dato liegen für diesen speziellen Forschungsbereich nahezu keine umfangreichen Studien vor, auch fällt die empirische Erkenntnisdichte bezüglich des Nutzens von Weiterbildung allgemein eher gering aus bzw. beschränkt sich auf eine eher instrumentelle Auslegung des Nutzens. Mit der Masterarbeit wurde ein empirischer Beitrag zu diesem Thema angestrebt. Ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit ist die herausgestellte Funktion der wissenschaftlichen Weiterbildung als Professionalisierungsinstanz von Berufspraktiker\_innen der sozialen Bereiche. Im Kontext der bedingenden Arbeitsmarktstrukturen mündete die Partizipation an wissenschaftlicher Weiterbildung hingegen deutlich seltener in einen beruflichen Aufstieg oder in eine monetäre Verbesserung für die ehemaligen Teilnehmer\_innen.

#### 1 Einleitung

"Es kann kein Zweifel bestehen: eine hochwertige und bedarfsorientierte Weiterbildung ist von hohem Nutzen – für den einzelnen selbst, sein familiäres und berufliches Umfeld, den Betrieb, aber auch die Gesellschaft als Ganzes" (Weiß, 2011, S. 378). Wie dieser für die Weiterbildungsteilnehmer\_innen individuell ausfällt, ist bis dato jedoch ein eher selten erforschtes Thema in der Erwachsenenbildung. Dies gilt ebenso für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (wissWB).

Im Rahmen einer Masterarbeit wurde daher der Nutzen von wissenschaftlicher Weiterbildung an der Alice Salomon Hochschule in Berlin (ASH) untersucht. Forschungsgegenstand waren dabei die Zertifikatskurse des Zentrums für Weiterbildung (ZfW). Die zentralen Fragestellungen lauteten:

- Welche Ziele wurden retrospektiv von den ehemaligen Teilnehmer\_innen mit ihrer Partizipation an den Zertifikatskursen verbunden?
- Welche Nutzenaspekte ergaben sich hieraus aus subjektiver Perspektive der Teilnehmer\_innen?
- Welche (soziodemografischen) Faktoren üben Einfluss auf die Bewertung der Ziele bzw. des Nutzens aus?

Hierbei wurde insbesondere die individuelle Perspektive der Teilnehmenden eingenommen, um über diese einen gegenstandstheoretischen Beitrag für den Forschungsbereich der wissWB zu leisten.

Mit den Zertifikatskursen¹ an der ASH betrachtet die vorliegende Arbeit eine 'Spezialform' von wissWB im engeren Sinne als eine Weiterbildung, die:

Folgende Zertifikatskurse fanden in der Analyse Eingang: Care und Case Management; Coach in Professionen der Sozialen Arbeit, Bildung und Gesundheit; Counselling/Psychosoziale Beratung; Erlebnispädagogik; Fachberatung für Opferhilfe; Familienhebammen; Family Group Conference; Konflikt-Mediation; Pädagogik für Vermittlung sozialer Kompetenzen und Gewaltprävention; Psychosen verstehen - psychosoziale Hilfe gestalten - interdisziplinäre Zusammenarbeit fördern; Suchtberatung; Supervision und Coaching in der Sozialen Arbeit, Bildung und Gesundheit und Tiergestützt und tiergeschützt.

- einen berufsqualifizierenden Abschluss in der Regel einen Hochschulabschluss - voraussetzt,
- in der Regel nach Aufnahme oder Wiederaufnahme einer beruflichen T\u00e4tigkeit erfolgt,
- inhaltlich sowie didaktisch-methodisch auf Hochschulniveau (Bachelor- oder Masterniveau) aufbereitet ist,
- mit einem berufsbezogenen Hochschulzertifikat endet.

Ein Blick in die Forschungsliteratur zeigt dabei ein sehr heterogenes Verständnis des Zertifikatsbegriffs auf, wie es beispielweise Käpplinger (2007) nachvollzogen hat. Dieser definiert die Zertifikate als formalisierte Lernnachweise von offiziellen Stellen, welche im Gegensatz zu Teilnahmebescheinigungen häufig mit Prüfungen enden, jedoch im Vergleich zu formalen Abschlüssen einen geringeren Grad an Formalisierung und öffentlicher Regulierung unterworfen sind. Die angebotenen Zertifikatskurse an der ASH verfolgen den Anspruch eines disziplinübergreifenden Austauschs und richten sich inhaltlich zumeist an den Schwerpunkten der Hochschule aus (Soziale Arbeit, Erziehung und Bildung, Gesundheit und Pflege). Die Tätigkeitsbereiche der Sozialen Arbeit nehmen dabei den größten inhaltlichen Anteil von 64% ein. Eine Beschreibung der personenbezogenen Merkmale der befragten Teilnehmer\_innen der Zertifikatskurse ist Tabelle 1 zu entnehmen.

Kategorie	Häufigkeiten			
Geschlecht				
weiblich	78,8 %			
männlich	20,6 %			
Alter				
unter 25 J.	4,2 %			
26-35 J.	34,4 %			
36-45 J.	27,3%			
46-55 J.	28,0 %			
56-65 J.	6,1 %			
höchster Berufsabschluss				
Ausbildung	22,5 %			
Bachelor Hochschule	19,0 %			
höherer akad. Abschluss FH	28,7 %			
höherer akad. Abschluss Uni	23,2 %			

**Tab. 1:** Personenbezogene Merkmale der Z-Kursteilnehmer\_innen (eigene Erhebung)

#### 2 Der Nutzen von (Weiter-)Bildung

Eine der wohl prominentesten Theorien zur Beschreibung und Erklärung von berufsbezogener Weiterbildungspartizipation und daraus resultierendem Nutzen sowohl für Individuen als auch für Unternehmen ist die Humankapitaltheorie, welche dem neoklassischen Paradigma der Mikroökonomie zuzuordnen ist (vgl. Becker, 2011). Der Ursprung dieses Ansatzes geht zurück auf den Ökonomen Adam Smith und wurde insbesondere von Schultz (1961), Mincer (1984) und Becker (1975) für den Bereich der Bildung adaptiert. Je mehr also eine Person in Bildung investiert, so die theoretische Annahme, desto höher die Rendite in Form von Einkommen. Die Theorie wird dabei von der Annahme rational handelnder und umfassend informierter Individuen geleitet, welche eine Maximierung des Nutzens anstreben, indem sie durch die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten ihre Produktivität und somit ihren Marktwert steigern (vgl. Behringer, 1999). Aufgrund der postulierten zeitlichen Differenz von Kosten und Nutzen wird dabei zugleich ausgeschlossen, dass die Qualifizierung durch Bildung bereits einen Selbstzweck erfüllt, da der Nutzen von Bildung innerhalb der Humankapitaltheorie lediglich auf eine substanzielle Verbesserung der Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen ausgerichtet ist (vgl. Becker, 2011). Zwar werden auch nicht-monetäre Erträge wie Arbeitszufriedenheit oder Prestige als Nutzenaspekte diskutiert, bleiben aber ebenfalls dem Optimierungsgedanken unterworfen, insofern angenommen wird, dass diese zu mehr Produktivität oder einer stärkeren Bindung an den Betrieb führen (vgl. Behringer, 1999). Kritisch diskutiert wurde dieser Ansatz insbesondere aufgrund diverser inhärenter Annahmen, welche sich an der Realität der Berufswelt brechen. So kann beispielsweise aufgrund der pluralen Weiterbildungslandschaft keineswegs von einer perfekten Markttransparenz für Weiterbildungsinteressierte ausgegangen werden - der Entscheidungsprozess für eine Weiterbildung bleibt risikobehaftet und ergebnisoffen. Das Postulat des ökonomischen Verwertungsbezugs übersieht dabei zudem "weichere" Nutzenfaktoren von Bildung und bleibt in einer kapitalistischen Schule verhaftet, da humankapitaltheoretisch eine Investition in Weiterbildung nur dann als sinnvoll erscheint, wenn eine prinzipielle Marktgängigkeit angenommen werden kann. Schwer fassbar bleiben mit diesem Ansatz daher Nutzenaspekte, welche sich einem direkten ökonomischen Verwertungsinteresse entziehen, der Bildungsphase zeitlich nicht nachgeordnet sind, sondern zeitgleich stattfinden (vgl. Behringer, 1999) oder z.B. eher intrinsisch motiviert sind (vgl. Weiß, 2011). Der Nutzen von Bildung kann folglich aus verschiedenartigen Perspektiven über den ökonomischen Verwertungsansatz hinaus betrachtet werden, verweist bildungswissenschaftlich immer aber auf die Ziele und Funktionen des Lernens sowie auf die Erwartungen an Lernergebnisse (vgl. Fleige, 2011). Um den Nutzen zu beurteilen, rücken daher zunächst die intendierten Ziele an die Weiterbildungsteilnahme als besonderer Maßstab des Nutzens in den Blick. Der Nutzen kann aus dieser Sicht als erfolgreich realisiertes Ziel aufgefasst werden und wird somit

erst beschreibbar. Eine Gegenüberstellung der Ziele und des Nutzens scheint daher für die vorliegende Arbeit zielführend. Der Nutzen von Weiterbildung stellt sich insofern als vielfältiges Konstrukt heraus, wobei Reischmann (2004) zu bedenken gibt, dass mit keiner Evaluation jegliche Nutzenauslegungen in Gänze erfasst werden können. Insofern wird mit dieser Arbeit eine möglichst umfassende, jedoch keinesfalls erschöpfende Darstellung des Nutzens von wissenschaftlicher Weiterbildung angestrebt.

#### 3 Methodisches Vorgehen

Geht es um die Suche nach einem dem Forschungsgegenstand angemessenen Verfahren, so geht es häufig zunächst um eine klare Positionierung entweder zu der qualitativen oder aber quantitativen "Schule". Der jahrzehntelange "Streit" dieser methodologischen Paradigmen wird seit nunmehr drei Dekaden jedoch von der Debatte um die Verknüpfung beider Forschungsstränge begleitet, welche im wesentlichen auf drei Ansätze zurückgeht: Das Paradigmenmodell, das Mixed Methods Design und die Triangulation<sup>2</sup> (vgl. Kelle, 2008). Das Mixed Methods Design erweist sich dabei für die vorliegende Arbeit als interessante Methodenkombination, welches bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfolgreich in der empirischen Sozialforschung angewandt wurde, vor allem aber seit Beginn der 80er Jahre einen großen Aufwind erfuhr. Während Vertreter\_innen der quantitativen Forschungstradition die mangelnde Repräsentativität der Daten und eine fehlende Objektivität in der Datenerhebung der qualitativen Verfahren monierten, so beanstandeten Vertreter\_innen der qualitativen Forschungstradition im Gegenzug einen unzureichenden Gegenstandsbezug. Beide Seiten wiesen die Vorwürfe des jeweils anderen zurück und rekurrierten auf ihre unterschiedlichen Forschungsziele: Zum einen die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (\rightarrow\) quantitative Methoden), zum anderen die Erfassung von komplexen Zusammenhängen der Akteur\_innen (→qualitative Methoden). Das Mixed Methods Design erkannte die jeweiligen Vor- bzw. Nachteile der unterschiedlichen Traditionen an und machte sie sich zu Nutze, indem die charakteristischen Schwächen der einen Methodentradition durch die Stärken der jeweils anderen in einem gemeinsamen Forschungsdesign ausgeglichen und die unterschiedlichen Ergebnisse aufeinander bezogen wurden. Als Desiderat dieser Methode wird jedoch die sehr unterschiedliche Konzeptualisierung zwischen den jeweiligen Studien beklagt, es herrscht keine begriffliche Einigkeit und auch fehlen systematische Bezüge zwischen Fragestellung bzw. Theorien und geeignete Methoden zur Erhebung dieser. Kelle (2008) fordert daher eine integrative Methodenlehre, welche bereits seit Jahrzehnten aussteht. Dies kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden, dennoch wird in Anerkennung der methodischen Potenziale des Forschungsdesigns dieses für die vorliegende Arbeit angewandt, indem sowohl quantitative Daten mittels eines Online-Fragebogens, als auch qualitative Daten über problemzentrierte Interviews

erhoben und anschließend aufeinander bezogen werden. An dieser Stelle wird jedoch auf eine detaillierte Darstellung der qualitativen Interviews verzichtet, wesentliche Ergebnisse jedoch im Fazit benannt.

#### 3.1 Quantitatives Verfahren

Um den Nutzen von wissWB auf Basis einer subjektiven Einschätzung der ehemaligen Teilnehmer\_innen an Zertifikatskursen der ASH möglichst umfassend zu erheben, wurde in einem ersten Schritt ein standardisierter Online-Fragebogen eingesetzt. Dies ermöglicht den Befragten eine zeitlich bzw. räumlich flexible und damit weniger aufwendige Teilnahme an der Befragung (vgl. Thielsch & Weltzin, 2012), wodurch sich gleichsam die Akzeptanz erhöht und sich in geringeren Ausfallquoten und höheren Rücklaufquoten niederschlägt (vgl. Lojewski & Strittmatter, 2014). Sowohl das methodische Design als auch die statistischen Auswertungsverfahren wurden an die Studie von Beicht, Krekel & Walden (2006) angelehnt und mit weiteren themenspezifischen Studien verglichen

Der Onlinefragebogen wurde in drei Themenkomplexe untergliederte:

- 1. formale Fragen zur Teilnahme (Zertifikatskurs, Beginn),
- subjektiv bewertete Ziele (13 Items, 4-stufige Skala von 0 bis 3) und Nutzen (13 Items, 4-stufige Skala von 0 bis 3); subjektiv bewerteter Gesamtnutzens (7-stufige Skala von 0 bis 6); ein offenes Frageformat für Ergänzungen und negative Effekte,
- 3. Angaben zur Person.

Der Fragebogen wurde mittels eines think aloud pretests evaluiert.

Im Juli 2016 wurden alle Personen angeschrieben, deren Zertifikatskurs an der ASH im Zeitraum von 2009 bis 2015 stattgefunden hat. Insgesamt wurden so 793 ehemalige Teilnehmer\_innen von 54 Zertifikatskursen kontaktiert, von denen der Link zur Onlineumfrage schließlich 733 Personen erreichen konnte. Innerhalb des Befragungszeitraums vom 18.07.2016 bis zum 16.08.2016 wurden 311 Fragebögen vollständig ausgefüllt, was einer Rücklaufquote von 42,4 Prozent entspricht. Die Daten wurden mit SPSS ausgewertet und Diagramme zum Teil mittels Excel aufbereitet.

Eine detaillierte Auseinandersetzung der drei Diskursstränge bietet u.a. Kelle (2008).

## 4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In dem Datensatz wurden zunächst korrelative Strukturen vermutet, welche auf grundlegende Ziel- bzw. Nutzenaspekte hindeuten könnten. Um diese aufzuklären, wurde jeweils eine Hauptkomponentenanalyse (PCA) für die dreizehn Zielbzw. Nutzen-Items mit einer orthogonalen Rotation (Varimax-Methode) durchgeführt.<sup>3</sup> Durch diese Analyse ergaben sich drei übergeordnete Faktoren: Verbesserung der beruflichen Situation, Professionalisierung und nicht direkt arbeitsbezogene Aspekte, wobei ihre jeweiligen Zuordnungen Tabelle 2 entnommen werden können. Die Faktoren erklären innerhalb der Variablen eine Gesamtvarianz von 58,68 Prozent

Faktor 1: Verbesserung der beruflichen Situation					
beruflicher Aufstieg	,859				
höheres Gehalt	,805				
Wechsel der Beschäftigung	,758				
Interessantere oder anspruchsvollere Tätigkeit	,716				
Berufliche Anerkennung	,618				
Sicherheit Arbeitsplatzverlust	,593				
Faktor 2: Professionalisierung					
Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten		,846			
Mehr Handlungssicherheit in der beruflichen Praxis		,790			
Persönliche Weiterentwicklung		,720			
Faktor 3: nicht direkt arbeitsbezogene Aspekte					
Nutzensynergien für Freizeitaktivitäten			,761		
Knüpfen von sozialen oder beruflichen Kontakten			,644		
ausgeschlossene Faktoren aufgrund von Kreuzladungen					
Voraussetzungen für berufliche Selbstständigkeit	,374		,499		
erlangen					
Anpassung an neue oder veränderte		,527	,507		
Tätigkeitsanforderungen					

**Tab. 2:** Hauptkomponentenanalyse der Ziel- bzw. Nutzen-Items (eigene Erhebung)

Über eine deskriptive Analyse und Beschreibung der einzelnen Ziel- und Nutzenkategorien (vgl. Abb. 1) werden anschließend allgemeine Tendenzen dieser für die wissWB sichtbar. Übergreifend für alle Zertifikatskurse ergibt sich nach den subjektiven Einschätzungen der Teilnehmer\_innen folgende Relevanz der Ziele von wissWB. Als bedeutendste Ziele stellen sich insbesondere die Items der persönlichen Weiterentwicklung (74,0%), Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten (71,7%) und Handlungssicherheit in der beruflichen Praxis (59,5%) heraus, wobei neun von zehn Personen den beiden erstgenannten eine hohe bis sehr hohe Bedeutung zusprachen. Demgegenüber gaben lediglich 8,1 Prozent der Befragten an, dass für sie das Ziel der persönlichen Weiterentwicklung kaum oder gar überhaupt nicht zutreffend sei. Die Faktorenanalyse machte den Zusammenhang der drei genannten Items sichtbar, welche als Items zur Professionalisierung interpretiert wurden. Eine nahezu komplementäre Bewertung erhielten die Items Nutzensynergien für Freizeitaktivitäten und Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust, welche lediglich ein Sechstel der Personen als für sie relevant bewerteten (trifft voll und ganz zu oder trifft eher zu). Ähnlich selten genannte Ziele sind zudem die Items höheres Gehalt, Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust oder Wechsel in die berufliche Selbstständigkeit, welchen lediglich etwa ein Viertel der Befragten eine hohe bis sehr hohe Bedeutung zur Partizipation an wissenschaftlicher Weiterbildung zusprachen. Deutlich wird, dass insbesondere die Items zur Verbesserung der beruflichen Situation eine eher nachrangige Bedeutung beigemessen wird. Hieraus ist abzuleiten, dass die wissWB an der ASH deutlich stärker in der Funktion der Professionalisierung steht, dafür jedoch weniger als Instrument zur Karriereplanung verstanden wird.

Ein ähnliches Bild zeichnete sich schließlich auch für die Nutzen-Kategorien ab (vgl. Abb. 2). Deutlich erkennbar sind es abermals die Items *Persönliche Weiterentwicklung* 

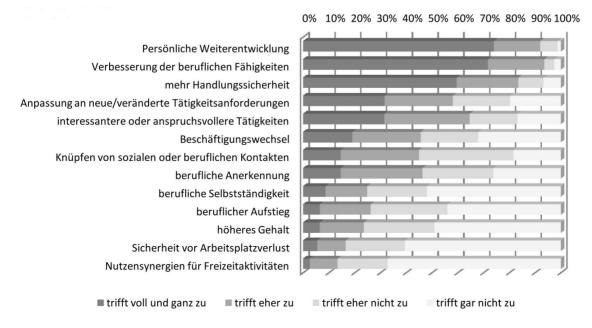


Abb. 1: Ziele von wissenschaftlicher Weiterbildung (eigene Erhebung)

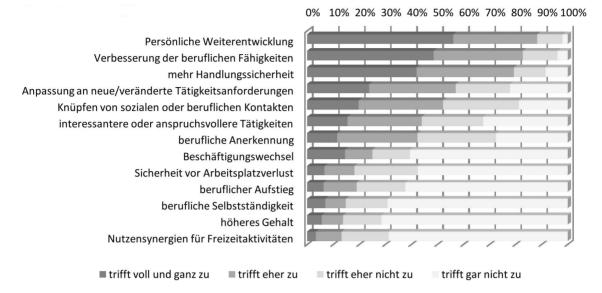


Abb. 2: Nutzen von wissenschaftlicher Weiterbildung (eigene Erhebung)

(56,0%), Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten (48,5%) und Handlungssicherheit in der beruflichen Praxis (42,0%), welche als eindeutig bedeutendste Nutzenkategorien bewertet wurden und dafür sprechen, dass insbesondere die Ziele zur Professionalisierung erfolgreich umgesetzt werden konnten. Auch fällt verglichen mit den Zielen ein leichter Itemübergreifender Abfall der positiven Tendenzen auf, welcher weiter unten näher geprüft wird und darauf schließen lässt, dass erwartungsgemäß nicht alle Ziele immer vollständig erreicht werden konnten. Die Gründe hierfür sind vielfältig, ergeben sich jedoch nicht aus der quantitativen Erhebung. Es sind sowohl externe Gründe (Arbeitsmarktsituation, ungünstige oder restriktive Strukturen am Arbeitsplatz etc.) als auch personenimmanente Gründe (mangelnde Motivation, veränderte private Situation, Krankheit etc.) anzunehmen. Auch könnten Inhalte, Aufbau oder beispielsweise die Gruppendynamik der Zertifikatskurse eine Rolle spielen. Es sind zudem die Items zur Verbesserung der beruflichen Situation, welche nicht nur merklich nachrangiger als Weiterbildungsziele bewertet wurden, sondern ebenfalls deutlich seltener realisiert werden konnten.

#### 4.1 Ziele und Nutzen im Spiegel anderer Einflussfaktoren

Nach einer Beschreibung der Ziele und Nutzen ist nun von Interesse, inwiefern bestimmte (soziodemografische) Faktoren wie das Geschlecht, Alter, der höchste berufliche Abschluss und aktuelle berufliche Stellung, aber auch der Tätigkeitbereich mit seinen spezifischen Arbeitsmarktstrukturen selbst, potenziell Einfluss auf die Weiterbildungsziele bzw. auf die unterschiedlichen Nutzenaspekte ausüben.

a) Einflussfaktor Geschlecht: Aus humankapitaltheoretischer Perspektive ist zu vermuten, dass Männer deutlich höhere Aufstiegs- und Karriereaspirationen aufweisen und diese durch Weiterbildung eher realisieren können als Frauen, deren Erwerbsbiografien durch familiäre Verpflichtungen im Vergleich zu Männern auch heute noch deutlich stärker unterbrochen sind. Dieser Unterschied fand sich hingegen nicht in den vorliegenden Daten wieder, da sich Frauen und Männer, mit Ausnahme des Einzelziels Anpassung an neue oder veränderte Tätigkeiten, in keinen der erfragten Ziele signifikant voneinander unterschieden. Da die Anzahl der Personen beider Gruppen jedoch stark differiert, ist zu vermuten, dass sich diese ohnehin sehr schwache Signifikanz bei gleichgroßer Fallzahl tilgen könnte.

Ein signifikanter Unterschied zwischen Frauen und Männern kann durch die erhobenen Daten ebenfalls für die Nutzenitems nicht nachgewiesen werden. Dies gilt ebenso für die karrierebezogenen Kategorien (Gehalt und Aufstieg), welche nur äußerst selten als Nutzen generell benannt wurden und darauf schließen lassen, dass entweder in den untersuchten Branchen nur bedingte Aufstiegsoptionen bestehen oder aber nicht primär durch wissenschaftliche Weiterbildung erzielt werden können.

b) Einflussfaktor Alter: Für das Ziel-Item bessere Aussicht auf interessantere oder anspruchsvollere Tätigkeit konnte ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen den Altersgruppen nachgewiesen werden, der sich als signifikant herausstellte. Zudem konnte Gleiches ebenfalls für das Item bessere Aussicht auf ein höheres Gehalt und Verbesserung der Aufstiegschancen belegt werden. Folglich erweisen sich als altersspezifische Ziele insbesondere diese, welche auf eine Veränderung der beruflichen Situation abzielen und mit Karriereaspirationen verbunden sind. Diese Befunde scheinen erwartungsgemäß, da davon auszugehen ist, dass sich mit zunehmendem Alter eine feste berufliche Position sowohl monetär als auch inhaltlich entweder etablieren konnte oder aber diese für nicht mehr realisierbar gehalten wurde. Insofern beschreibt die Kategorie Alter typische lebens- bzw. berufsbiografischen Phasen. In Anbetracht eines stetigen Wandels erweist sich die Zielkategorie der Professionalisierung hingegen als altersübergreifend relevant.

Im Gegensatz zu den Zielen ergaben sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Altersgruppen innerhalb der Nutzenkategorien.

c) Einflussfaktor Berufsabschluss: Allgemeiner formuliert lässt sich folgendes feststellen: Je niedriger der berufliche Abschluss, desto höher das Ziel beruflich aufzusteigen oder sich beruflich zu verändern. Die Zertifikatskurse sind daher insbesondere für Personen ohne akademischen Abschluss mit einem kompensatorischen Anspruch verbunden. Das Ziel der Professionalisierung hingegen scheint für alle Berufsabschlussgruppen uneingeschränkt bedeutsam.

Diese Unterschiede tragen sich in die Bewertung des Nutzens fort, da Personen mit einer Berufsausbildung diverse Nutzenaspekte deutlich positiver als Personen mit einem höheren akademischen Universitätsabschluss bewerten, so z.B. die Anpassung an die beruflichen Tätigkeitsanforderungen, das Knüpfen von sozialen Kontakten, die berufliche Anerkennung und auch die größere Handlungssicherheit. Die deutlich höher gesetzten Ziele zur Verbesserung der beruflichen Situation von den Personen mit einer Berufsausbildung können hingegen nicht signifikant häufiger als in den Vergleichsgruppen realisiert werden.

d) Einflussfaktor Tätigkeitsbereich: Einschränkend ist zunächst für die Analyse der Tätigkeitsbereiche⁴ zu erwähnen, dass Mehrfachnennungen bewusst zugelassen wurden und insofern deutliche Überschneidungen der Gruppen möglich sind. Insofern scheint zwar die Aussagekraft begrenzt, jedoch ist es durchaus möglich, die Strukturen der spezifischen Teilarbeitsmärkte als grundlegende Bedingung für das Entwickeln von Weiterbildungszielen und ihre erfolgreiche Umsetzung (→Nutzen) zu beleuchten.

Insbesondere der Tätigkeitsbereich der Gesundheit und Pflege wies innerhalb der Ziele eindeutige Differenzen zu den anderen Tätigkeitsbereichen auf, welche hauptsächlich die Items zur Verbesserung der beruflichen Situation bedienen und häufig positiver bewertet wurden. Die auffallend höhere Bewertung fast aller Ziele im Bereich der Gesundheit und Pflege lässt sich zum einen mit der geringeren Überschneidung zu den anderen Tätigkeitsbereichen erklären. Somit ist die Gruppe in sich homogener und bildet zudem nur einen Teilarbeitsmarkt ab.

Diese Differenzen zwischen dem Bereich der Gesundheit/ Pflege und den jeweils anderen Bereichen zeichnet sich ebenfalls in den einzelnen Nutzenkategorien ab. Die höher bewerteten Ziele konnte diese Gruppe zumindest zu Teilen erfolgreicher als die Vergleichsgruppen realisieren, insbesondere in den Bereichen der Verbesserung der beruflichen Situation (höheres Gehalt, beruflicher Wechsel und berufliche Selbstständigkeit).

e) Einflussfaktor berufliche Stellung: In einer gruppenfokussierten Betrachtung der Mittelwerte fällt zunächst die übergreifende und von der beruflichen Stellung unabhängige Bedeutung der Zielitems zur Professionalisierung (persönliche Weiterentwicklung, Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten, Handlungssicherheit) auf. Erwartungsgemäß lassen sich deutliche Differenzen in den Items zur Verbesserung der beruflichen Situation und damit verbundenen Karriereaspirationen finden. Es konnte sich herausstellen, dass Student\_innen als angehende Berufseinsteiger\_innen im Vergleich zu den anderen Erwerbsgruppen erwartungsgemäß häufiger eine positivere Bewertung für die Items zur Verbesserung der beruflichen Situation vergaben. Durch die festen Laufbahnstrukturen und dem besonderen beruflichen Status der Beamt\_innen bewerteten diese hingegen im Vergleich zu den anderen Erwerbsgruppen die genannten Ziele deutlich nachrangiger. Dagegen wird das Ziel der Anpassung an berufliche Tätigkeitsanforderungen im Vergleich wesentlich häufiger benannt.

So different wie die Ziele ist auch der Nutzen der Zertifikatskurse zwischen den einzelnen Gruppen, wobei insbesondere die Student\_innen eine Verbesserung der beruflichen Situation gegenüber den Angestellten und Verbeamteten nach eigenen Angaben erzielen konnten. Deutlich tritt ebenfalls die niedrigere Bewertung des Gesamtnutzens der Beamt\_innen gegenüber den übrigen Gruppen hervor.

f) Einflussfaktor Initiierung: Der Faktor der Initiierung wurde auf potenzielle Zusammenhänge ausschließlich für die einzelnen Nutzenaspekte hin überprüft. Auch hier sind Aussagen aufgrund der sehr unterschiedlichen Fallzahlen nur bedingt möglich, da knapp 82 Prozent der befragten Personen angaben, dass die Initiative zur Weiterbildung ausschließlich von ihnen selbst ausging. Für den beruflichen Aufstieg erwies sich die Teilnahme jedoch insbesondere dann als fruchtbar, wenn diese sowohl von dem\_der Arbeitgeber\_in als auch von dem\_der Teilnehmer\_in selbst ausging.

#### 4.2 Gegenüberstellung der Ziele und Nutzen

Durch eine Gegenüberstellung der Ziele und Nutzen ist nun von Interesse, inwiefern sich die ursprünglichen Zielsetzungen nach der subjektiven Einschätzung der Befragten tatsächlich erfüllten. Der Vergleich der einzelnen Zielaspekte mit den Nutzenkategorien mittels der Berechnung von Korrelationen von gepaarten Stichproben ergab einen mittleren<sup>5</sup> bis starken<sup>6</sup> positiven Zusammenhang zwischen den einzel-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Zu diesen gehören: Soziale Arbeit, Erziehung und Bildung, Gesundheit und Pflege sowie andere Tätigkeitsbereiche (gebündelt in der Kategorie "andere").

Für die Items: Persönliche Weiterentwicklung, Verbesserung der beruflichen Fähigkeiten, interessantere oder anspruchsvollere Tätigkeiten, Wechsel der Beschäftigung, berufliche Anerkennung, beruflicher Aufstieg und Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust.

Für die Items: Anpassung an neue oder veränderte Tätigkeitsanforderungen, Knüpfen von sozialen oder beruflichen Kontakten, höheres Gehalt, berufliche Selbstständigkeit, Handlungssicherheit in der beruflichen Praxis und Nutzensynergien für Freizeitaktivitäten.

nen Kategorien, wobei sich dieser als höchst signifikant bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,1 Prozent herausstellte. Dies bedeutet zunächst, dass die Bewertung des Nutzens sehr ähnlich zu den Einschätzungen der Ziele lag.

Um ein detaillierten Aufschluss darüber zu erhalten, inwiefern sich die ursprünglichen Zielvorstellungen tatsächlich erfüllten, wurden nun die einzelnen Fälle betrachtet, wobei jeweils die Differenz zwischen Nutzen und Ziele (→Nutzen-Ziel-Relation) gebildet wurde. Wurde beispielsweise das Ziel des beruflichen Wechsels mit 3 bewertet, hingegen der Nutzen lediglich mit 2, folgt hieraus eine Differenz von -1 als leichte Verfehlung des Ziels.

In einem ersten Schritt wurden für alle Befragten die positiven Ziel-Nutzen-Relationen (+1/+2) ausgegeben, wobei auch solche Fälle eingeschlossen wurden, welche auf einen nicht intendierten positiven Nutzen schließen lassen, z.B. wenn das Ziel als gar nicht (0) oder nur wenig bedeutend (1) bewertet wurde, der Nutzen dann aber positiver (+1) oder sogar deutlich positiver (+2/+3) eingestuft wurde. Hier fallen insbesondere solche Ziel-Nutzen-Relationen aufgrund des Deckeneffekts ins Gewicht, welche innerhalb der Zielbewertung nicht an oberster Stelle (bewertet max. mit 2) standen, da nur hier überhaupt ein "Übertreffen" der ursprünglichen Ziele sichtbar werden kann. Insofern müssen die Angaben für diese Items als verzerrt interpretiert werden.

Als unerwartet positiv tritt in Abbildung 3 der Nutzenaspekt Knüpfen von sozialen oder beruflichen Kontakten hervor. Hier gaben 22,3 Prozent bzw. 6,6 Prozent der Befragten an, dass dieses Ziel leicht oder sogar stark übertroffen wurde. Da die Kurse in der überwiegenden Mehrheit von Berufspraktiker\_innen besucht wurden, könnte dies als Indiz gesehen werden, dass der fachliche, interdisziplinäre Austausch retrospektiv

als besonders wertvoll und nützlich angesehen wurde, auch wenn dies häufig nicht als primäres Ziel der Weiterbildungsteilnahme benannt wurde. Als ähnlich positiv fallen zudem die Items Anpassung an Tätigkeitsanforderungen, Erlangung von interessanteren oder anspruchsvolleren Tätigkeitsbereichen und mehr Sicherheit vor Arbeitsplatzverlust auf. Deutlich seltener hingegen berichteten die Befragten von einer Verbesserung der beruflichen Situation: Gerade einmal jede sechszehnte Person erhielt, laut eigenen Angaben, über die Erwartungen hinaus mehr Gehalt durch die Weiterbildung und nur jede\_r Achte konnte einen beruflichen Aufstieg jenseits der eigenen Erwartungen verzeichnen.

In einem zweiten Schritt (vgl. Abb. 4) wurden nun für die Berechnung der Differenz (Ziel-Nutzen-Relation bei sehr wichtigen oder wichtigen Zielen) die Fälle selektiert, welche die jeweiligen Zielkategorien mindestens mit 2 (trifft eher zu) bewerteten, da Bindungen oder negative Nutzenbewertungen von wenig (1) bis gar nicht relevant (0) erachteten Zielen für die Analyse unbedeutend erschienen und zudem das Bild verzerrt hätten. So z.B. wenn sowohl das Ziel der beruflichen Anerkennung als auch der Nutzen mit 0 bewertet wurden, folglich aber als Bindung (0-0=0) positiv in die Analyse eingegangen wäre. Die Frage lautete daher: Wurden die als wichtig oder sehr wichtig bewerteten Ziele erreicht? Insgesamt geht deutlich hervor, dass die Ziele der Professionalisierung und nicht direkt-arbeitsbezogenen Aspekte nicht nur wesentlich häufiger als wichtiges oder sogar sehr wichtiges Ziel genannt wurden, sondern auch wesentlich wahrscheinlicher realisiert werden konnten, als die Ziele, welche mit einer Verbesserung der beruflichen Situation einhergingen.



 $\textbf{Abb. 3:} \ Positive \ Ziel-Nutzen-Relation (eigene \ Erhebung), \ Teilnehmer\_innen \ in \ Prozent$ 

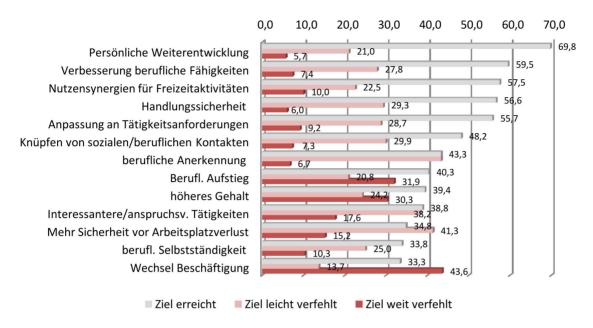


Abb. 4: Positive Ziel-Nutzen-Relation bei sehr wichtigen oder wichtigen Zielen in Prozent (eigene Erhebung)

#### 5 Zusammenführung und Schlussfolgerungen

Der Nutzen der Zertifikatskurse als ein Format der wissWB an der ASH stellt sich aus multidimensionalen Perspektiven dar und liefert ein klares Indiz dafür, dass die Einschätzung des Nutzens von beruflicher Weiterbildung bis dato deutlich unterschätzt bzw. vereinseitigt wurde. Anhand der Humankapitaltheorie konnte aufgezeigt werden, dass eine Vereinseitigung des Nutzens von Weiterbildung vielfach Resultat einer theoretischen "Brille" ist, welche die Realität nur unterkomplex abzubilden vermag. Weiterbildung im Spiegel einer rein ökonomischen Verwertbarkeit zu betrachten, greift daher deutlich zu kurz, wie auch jüngst Käpplinger (2016) für die betriebliche Weiterbildung konstatierte. Die große Anzahl von Studien, welche sich dem Nutzen von Weiterbildung hinsichtlich eines Einkommens- oder Statuszuwachses aus humankapitaltheoretischer Perspektive widmeten (u.a. Jürges & Schneide, 2004; Hubert & Wolf, 2007; Schiener, 2007; Wolter & Schiener, 2009; Leuze & Strauß, 2011) zeugen jedoch von einer faktischen Verkennung der eigentlichen Funktion von Weiterbildung und fordern eine grundlegend veränderte Forschungsperspektive.

Als bedeutendste Erkenntnis wurde sowohl in den Interviews als auch in der Online-Befragung die besondere Relevanz der *Professionalisierung* als übergeordnetes Ziel bzw. Nutzen von wissWB herausgestellt, welche unabhängig von Geschlecht, Alter, Berufsabschluss, Erwerbsstatus oder Tätigkeitsfeld wirkt und als herausragendes Merkmal insbesondere für die sozialen Bereiche angenommen werden kann<sup>7</sup>.

Ein in der vorliegenden Arbeit deutlich nachrangig bewerteter und dennoch vielfach erforschter Ziel- bzw. Nutzenaspekt

wurde mit der Oberkategorie der Verbesserung der beruflichen Situation beschrieben. Die niedrigeren Bewertungen lassen darauf schließen, dass wissWB für die untersuchten Branchen selten explizit mit Karriere- und Aufstiegsaspirationen verbunden ist. Im Unterschied zu der Kategorie der Professionalisierung zeigten sich hier klare Differenzen zwischen den einzelnen Gruppen. Für die Bewertung der Ziele konnten einige signifikante Unterschiede ermittelt werden, da insbesondere Personen unter 25 Jahren, Personen mit einer Berufsausbildung, Studierende oder Personen aus dem Bereich Gesundheit und Pflege einige der Zielitems zur Verbesserung der beruflichen Situation deutlich höher bewerteten, als ihre jeweiligen Vergleichsgruppen. Einer Realisierung dieser Ziele stehen jedoch insbesondere externe Faktoren wie die strukturelle Arbeitsplatz- oder Arbeitsmarktbedingungen gegenüber und erweisen sich als deutlich schwerer erreichbar. Dabei scheinen die externen Faktoren auf den subjektiv bewerteten Nutzen deutlich einflussreicher als die untersuchten soziodemografischen Faktoren zu sein. Ein weiterer Bedingungsfaktor für die erfolgreiche Realisierung von Nutzenaspekten zur Verbesserung der beruflichen Situation stellt zudem die berufliche Einbindung dar, was durch beide Erhebungsverfahren bestätigt werden konnte: Diese Ziele konnten insbesondere dann realisiert werden, wenn die Teilnehmer\_innen bereits in dem beruflichen Arbeitsfeld tätig waren und die Weiterbildungsteilnahme sowohl von dem\_der Arbeitnehmer\_in als auch von dem\_der Arbeitgeber\_in ausgingen.

Es lässt sich durch die geführten Interviews zudem feststellen, dass die Partizipation an wissWB überwiegend mit einem beruflichen Verwertungsinteresse verbunden ist, jedoch der

 $<sup>^7 \</sup>qquad \hbox{Hier w\"are eine vergleichende branchendifferenzierte Anschlussforschung w\"unschenswert}.$ 

subjektiv bewertete Nutzen zugleich deutlich darüber hinausgeht, so z.B. durch die Freude am Lernen von interessanten Inhalten oder einem sozialen Austausch. Dies erscheint insofern nicht verwunderlich, als dass die Zertifikatskurse in den meisten Fällen (82%) eigeninitiiert waren, die Kosten zumindest zu Teilen selbst getragen wurden (55%) und über eine längere Zeit hinweg insbesondere in der Freizeit der Teilnehmenden stattfanden. Diese Bedingungen erfordern eine hohe intrinsische Motivation, welche häufig dann aufgebracht wird, wenn sowohl eine berufliche Verwertbarkeit erwartet werden kann und diese zugleich mit einem hohen Interesse am Thema gepaart ist. Der hohe Anteil der Personen (29%), welche den Nutzen dieses Items Knüpfen von sozialen und beruflichen Kontakten höher als das äquivalente Ziel bewerteten, weist dabei auf den besonderen Wert des interdisziplinären kollegialen Austauschs innerhalb der Zertifikatskurse hin, welcher sich als häufig nicht intendierter positiver Effekt interpretieren lässt und deutlich über den Arbeitskontext hinaus zu reichen scheint.

Eine Reihe von Hinweisen aus den qualitativen Interviews sprechen zudem dafür, dass der Nutzen von wissWB weit über die individuelle Ebene hinausgeht und ebenfalls *externen Nutzen* schafft, wie es bereits empirisch für die allgemeine Erwachsenenbildung belegt werden konnte (Manninen & Meriläinen, 2014; Thöne-Geyer et al., 2015; Manninen, 2010). Diese Nutzenaspekte zeichnen ein erstes Bild eines weiteren Nutzens auch für die wissWB, welcher durch Anschlussforschungen zu prüfen und auszudifferenzieren ist.

In der Auswertung wurde zudem das besondere Potenzial der Zertifikatskurse deutlich: Über einen ausgedehnten Zeitraum, von in der Regel einem Jahr, wird den Teilnehmer\_innen eine intensive Beschäftigung mit einem spezifischen Themenkomplex auf wissenschaftlichem Niveau ermöglicht. Eine Berufsorientierung wird dabei sowohl durch die Inhalte als auch durch die eingesetzten Lehrkräfte (Praktiker\_innen und wissenschaftliches Personal), das methodisch-didaktische Design (modulartig, berufsbegleitend) und dem besonderen Augenmerk auf Reflexions- und Transfermöglichkeiten des Gelernten in der beruflichen Praxis (Berufsfeld- und Anwendungsbezug, Lernen im Schonraum) gewährleistet. Eben dies ermöglicht den Teilnehmer\_innen schließlich, ihre beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen innerhalb eines Wissenschaft-Praxis-Dialogs zu professionalisieren. Der interdisziplinäre Austausch innerhalb der Zertifikatskurse erlaubt dabei u.a. neue Perspektiven und eine kritische Distanz zum beruflichen Handeln einzunehmen. Neben diesen Faktoren ist es insbesondere die herausgestellte hohe intrinsische Motivation der Teilnehmer\_innen selbst, welche sich in einer positiven Nutzenbewertung niederschlägt, selbst wenn "harte" berufliche Nutzenaspekte deutlich seltener erreicht werden können. Auszeichnende Besonderheit der Zertifikatskurse gegenüber anderen Formen von wissWB ist dabei zudem die Möglichkeit, auch nicht-traditionelle Zielgruppen stärker als zuvor in den Blick zu nehmen und der bestehenden Zugangsexklusivität von wissWB entgegenzuwirken. Erstrebenswert erscheint vor diesem Hintergrund ein stärkerer Ausbau von wissWB, was sich insbesondere in der beruflichen Heterogenität der sozialen Berufe und den damit differenten Zeitkontingenten, Anforderungen und Zielsetzungen begründet. Diesen Bedingungen können, im Vergleich zu den grundständigen Studiengängen, die deutlich flexibleren Zertifikatskurse im besonderen Maße entsprechen und stehen daher nicht in Konkurrenz zu diesen, sondern sind vielmehr als durchaus gleichwertige Angebotsform der Hochschule zu verstehen, welche deutlich stärker als bisher zu fördern sind. Zudem scheint die bis dato bestehende klare Trennung zwischen akademischer Erst- und Weiterbildung obsolet, da eine berufliche Professionalisierung nicht mit Abschluss eines Studiums abgeschlossen ist, sondern vielmehr im Zeichen des Lebenslangen Lernens in der gesamten Erwerbsbiografie bedeutsam bleibt. Eben dies erfordert es, die wissWB aus der faktisch bestehenden Randständigkeit zu heben und sie als selbstverständliches Kerngeschäft an Hochschulen zu etablieren, wie es formal bereits gesetzlich geregelt ist. Der Hochschule zum Wettbewerbsvorteil kann dabei eine bereits durch das Erststudium vorhandene Kund\_innenbindung sein, welche sich durch den Trend der Höherqualifizierung noch verstärken dürfte (vgl. Höfener 2005) und eine intensivierte Alumni-Arbeit erfordert. Angesichts genannter Gründe ist es daher nur schwer nachzuvollziehen, warum wissWB an Hochschulen weiterhin ein Schattendasein fristet. Es bleibt für die Zukunft zu hoffen, dass dieses Potenzial stärker erkannt und umgesetzt wird.

#### Literatur

Becker, G. S. (1975). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. New York: Columbia University Press for NBER.

Becker, R. (2011). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Behringer, F. (1999). Beteiligung an beruflicher Weiterbildung: Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz. Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 1998. Opladen: Leske + Budrich.

Beicht, U., Krekel, E. M. & Walden, G. (2006). Berufliche Weiterbildung: Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bielefeld: Bertelsmann.

Fleige, M. (2011). Kulturen der Nutzenpositionierung – Durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen. *REPORT* 34(3). Abgerufen am 17. November 2016 von http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-lerntheorie-01.pdf.

Höfener, F. (2005). Soziale Arbeit - eine weiterbildungsintensive Profession: Eine empirisch-systematische Untersuchung zur Weiterbildung von Fachkräften der sozialen Arbeit. Aachen: Shaker.

- Hubert, T. & Wolf, C. (2007). Determinanten und Einkommensekte beruflicher Weiterbildung: Eine Analyse mit Daten des Mikrozensus 1993, 1998 und 2003. Abgerufen am 24. November 2016 von http://www.ratswd.de/download/workingpapers2007/09\_07.pdf.
- Jürges, H. & Schneide, K. (2004). Dynamische Lohneffekte beruflicher Weiterbildung: Eine Längsschnittanalyse mit den Daten des SOEP. Abgerufen am 23. November 2016 von https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/1285/1/092\_05. pdf.
- Käpplinger, B. (2007). Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ., Diss., 2006. Bielefeld: Bertelsmann.
- Käpplinger, B. (2016). Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Kelle, U. (2008). Qualitative vs. quantitative Forschung die Debatte. In U. Kelle (Hrsg.), Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte (S. 25-55). Wiesbaden.
- Leuze, K. & Strauß, S. (2011). Einkommenseffekte der Weiterbildung von Hochschulabsolventen: Der Einfluss von Weiterbildungsquantität und -qualität. Beiträge zur Hochschulforschung (4), 36-56. Abgerufen am 16. Oktober 2016 von http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011\_4\_Leuze\_Strauss.pdf.
- Lojewski, J. & Strittmatter, V. (2014). Befragung von Weiterbildungsteilnehmerinnen Befragung von Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern an ausgewählten Akademien der Freien Wohlfahrtspflege. Bielefeld. Abgerufen am 14. Oktober 2016 von http://www.awo-bundesakademie.org/fileadmin/user\_upload/PDFs/Bericht\_Befragung\_von\_WB-TeilnehmerInnen\_10\_12.pdf.
- Manninen, J. (2010). Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. In M. Horsdal (Hrsg.), Communication, collaboration and creativity: Researching adult learning (S. 17–35). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Manninen, J. & Meriläinen, M. (2014). Benefits of Lifelong Learning: BeLL Survey Results. Abgerufen am 18 November 2016 von http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Survey-results.pdf.
- Mincer, J. (1984). *Schooling, experience, and earnings*. New York: Columbia University Press. (Human behavior and social institutions, 2).

- Reischmann, J. (2004). Warum nicht mal den Nutzen messen?: Evaluation von Bildungsarbeit. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (3), 42–48. Abgerufen am 16. November 2016 von http://www.diezeischrift.de/32004/reischmann04\_01. pdf.
- Schiener, J. (2007). Statuseffekte beruflicher Weiterbildung im Spiegel des Mikrozensus. Abgerufen am 24. November 2016 von http://www.ratswd.de/download/RatSWD\_RN\_2007/RatSWD\_RN\_12.pdf.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*(1), 1–17.
- Thielsch, M. T. & Weltzin, S. (2012). Online-Umfragen und Online-Mitarbeiterbefragungen. In M. Thielsch & T. Bran denburg (Hrsg.), *Praxis der Wirtschaftspsychologie: Themen und Fallbeispiele für Studium und Anwendung.* Münster: Monsenstein und Vannerdat. (MV Wissenschaft).
- Thöne-Geyer, B. et al. (2015). Der vielfältige und weite Nutzen von allgemeiner Erwachsenenbildung: Ergebnisse der europäischen Studie "Benefits of Lifelong Learning". *DIE aktuell*. Abgerufen am 28. Oktober 2016 von www.die-bonn. de/doks/2015-benutzerforschung-01.pdf.
- Weiß, R. (2011). Bildungsökonomie und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2., S. 367-384). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolter, F. & Schiener, J. (2009). Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung: Empirische Analysen auf Basis des Mikrozensus-Panels. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61(1), 90-117. Abgerufen am 24. November 2016 von http://dx.doi.org/10.1007/s11577-009-0043-z.

**Autorin** 

Ulrike Kollmann, M.A. kollmann@ash-berlin.eu

## Zufriedenheit von Studierenden mit der Studienberatung und ihr Einfluss auf die Aufnahme eines Studiums

LARS RETTIG ERIC HORSTER

#### Kurz zusammengefasst ...

Die lebenslange Lernbegleitung von Berufstätigen wird für Bildungseinrichtungen zunehmend ein wichtiges Arbeitsfeld. Die Gestaltung der Studienberatung für diese Zielgruppe, die Zufriedenheit der Studierenden mit der erhaltenen Beratung sowie der Einfluss der Beratung auf die Einschreibeentscheidung sind vor einem weiterbildenden Studium zentrale Servicebereiche, die in diesem Beitrag untersucht werden. Ziel der vorliegenden Studie ist es zu ergründen, durch welche Beratungskonzepte sich die Studienaufnahme fördern lässt. Dazu werden Ergebnisse aus der genannten Erhebung sowie aus der bestehenden Weiterbildungsforschung mit wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspsychologischen Erkenntnissen zur Servicequalität, Kundenzufriedenheit und Kundenbindung interdisziplinär verknüpft (C/D-Paradigma, Kano-Modell, FRAP, Tri:M Grid).

#### 1 Einführung

Die Studienberatung einer Hochschule ist für Studieninteressierte meist der erste Kontaktpunkt und damit das 'Gesicht' der Hochschule. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Zufriedenheit mit der Servicequalität dieser ersten Anlaufstelle Einfluss auf die Entscheidung zur Studienaufnahme hat. Auch für die spätere Loyalität der Studierenden zur Hochschule ist die Servicequalität wichtiges Antezedens (vgl. Helgesen & Nesset, 2007).¹ Der vorliegende Artikel² beschäftigt sich mit der Frage, durch welche Beratungskonzepte sich

eine Studienaufnahme fördern ließe. Konkret geht es um die Studienberatung zu den Angeboten, die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" in 73 Förderprojekten deutschlandweit in den vergangenen Jahren entwickelt wurden.³ Diese Angebote richten sich u.a. an Personen mit Familienpflichten, Berufstätige sowie Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrer. Diese Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen stehen vor der Herausforderung, ihr Interesse für Weiterbildung und die dafür nötige Zeit mit den Anforderungen aus dem Beruf und der Zeit für die Familie zu koordinieren. Die Beratung dieser Zielgruppen stellt daher inhaltlich und organisatorisch andere Anforderungen an die Hochschulen.

Im Rahmen einer Online-Befragung (Feldzeit: 22. Juni 2016 bis 31. Juli 2016), die allen geförderten Projekten zugesendet wurde, sind daher drei Themenkomplex untersucht worden: (1) Wichtigkeit von und Zufriedenheit mit verschiedenen Beratungskanälen, (2) Wichtigkeit von und Zufriedenheit mit zentralen Themen der Beratung sowie (3) gewünschte Beratungszeiten der befragten Zielgruppe. So wird ein Bild der zentralen Serviceleistungen der Studienberatung gezeichnet und dargestellt, wo Handlungsfelder zur Verbesserung bestehen. Bevor jedoch die Ergebnisse vorgestellt werden, soll zunächst der theoretische Rahmen spezifiziert werden, welcher der Untersuchung zugrunde liegt. Im Anschluss wird das methodische Design dargelegt, welches das Fundament für die

Helgesen und Nesset (2007) präsentieren ein Modell, das die Wechselwirkungen von Servicequalität, Image und Ausstattung mit Zufriedenheit und Loyalität der Studierenden zeigt. Servicequalität und Ausstattung wurden als Antezedenzien betrachtet. So haben die Autoren die Variablen Studierendenzufriedenheit, Image der Universität und Image des Studienfachs als direkte Treiber der Loyalität von Studierenden an einem Norwegischen University College darstellen können.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Eine englische Version dieses Beitrags ist im Erscheinen und kann nach Veröffentlichung mithilfe folgender Angaben recherchiert werden: Rettig, Lars & Horster, Eric. Student Satisfaction with the Student Counselling Service and Its Influence on Course Enrollments. In Alisha Ali, John Hull, & Bernd Eisenstein (Hrsg.), 9th and 10th Conference of the International Competence Network of Tourism Research and Education (ICNT). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag.

Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben "Offene Hochschulen in Schleswig-Holstein: Lernen im Netz, Aufstieg vor Ort (LINAVO)" wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 16OH12030 an der Fachhochschule Westküste gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

abschließende Erläuterung der Untersuchungserkenntnisse bildet.

#### 2 Theoretischer Rahmen

Die Zufriedenheit mit Dienstleistungen ist Gegenstand verschiedener theoretischer Modelle. Dazu gehören u.a. das Kano-Modell der Kundenzufriedenheit, das C/D-Paradigma, aber auch die Frequenz Relevanzanalyse für Probleme (FRAP) sowie die Wichtigkeits-Zufriedenheit-Matrix Tri:M Grid. Diese werden im Folgenden erläutert, da sie zum Verständnis der Auswertung dieser empirischen Untersuchung elementar sind.

#### 2.1 C/D-Paradigma

Das C/D-Paradigma (confirmation-disconfirmation-paradigm) behandelt den Abgleich des erwarteten Soll-Zustands einer Dienstleistung mit dem vorgefundenen Ist-Zustand (vgl. Homburg, 2008, S. 21; Oliver, 1980, S. 460-469). Der Abgleich kann drei mögliche Ergebnisse hervorbringen: (1) Entsprechen sich Soll- und Ist-Zustand, liegt Zufriedenheit auf Konfirmationsniveau vor. Das bedeutet, die Kundin bzw. der Kunde ist weder zufrieden noch unzufrieden. Seine Erwartungen wurden genau erfüllt. (2) Liegt der Ist-Zustand unter Konfirmationsniveau resultiert Unzufriedenheit. (3) Liegt er darüber, ist die Kundin bzw. der Kunde zufrieden (siehe Abbildung 1).

Das Konfirmationsniveau ist somit kein fester Wert, sondern hängt stark davon ab, welche Erwartung die Kundin bzw. der Kunde im Vorfeld an den Bezug der Dienstleistung geknüpft hatte (vgl. Hofbauer & Dürr, 2007, S. 33). Die Erwartungshaltung wird nicht nur durch die eigene Erfahrung, sondern auch durch den Umfang der Suchaktivitäten der Kundin bzw. des Kunden und durch die so generierten Informationen beeinflusst (vgl. Kotler & Schellhase, 2011, S. 298-299).

Im Falle einer Kontaktaufnahme zur Studienberatung werden verschiedene Hochschulen zunächst wahrgenommen und Schlüsselinformationen<sup>4</sup> verglichen (vgl. Hofbauer & Dürr, 2007, S. 24). Entscheidet sich die Interessentin bzw. der Interessent dann dazu, ein Beratungsgespräch in Anspruch zu nehmen, hängt das Ergebnis des individuellen Soll-Ist-Vergleichs zu diesem Gespräch stark davon ab, welche Erwartungen durch den Suchprozess im Vorfeld entstanden sind. Basierend auf dieser Erkenntnis können Dienstleistungsprozesse so gestaltet werden, dass zum einen die Erwartungen im Vorfeld auf einem realistischen Niveau sind und zum anderen die Leistungen im Anschluss dann nach Möglichkeit besser sind, als sie versprochen wurden. Da Dienstleistungen jedoch schwer zu vereinheitlichen sind, ist das Ergebnis in der Regel heterogen (vgl. Horster, 2013, S. 18-19). Das Kano-

Modell der Kundenzufriedenheit hilft hier jedoch, die Leistungserstellung in verschiedene Kategorien einzuteilen, die jeweils unterschiedliche Wirkungen auf die Wahrnehmung der Dienstleistung bei Kunden und Kundinnen haben.

#### 2.2 Kano-Modell

Das Kano-Modell der Kundenzufriedenheit weißt Produkten und Dienstleistungen drei zentrale Merkmale zu (vgl. Kano, Seraku, Takahashi & Tsuji, 1984). Diese sind als Basismerkmale, Leistungsmerkmale, und Begeisterungsmerkmale benannt. Alle drei wirken auf die Kundenzufriedenheit, jedoch jeweils in unterschiedlicher Weise.

Als Basismerkmale werden, dem Modell folgend, die Eigenschaften der Dienstleistung benannt, die mindestens erfüllt werden müssen, damit die Dienstleistung nicht als unvollständig erlebt wird. Die Verfügbarkeit einer erreichbaren Ansprechpartnerin bzw. eines erreichbaren Ansprechpartners in der Studienberatung wäre bspw. erwartungskonform. Dies allein trägt aber noch nicht zur Zufriedenheit bei. Wird die Studienberatung hingegen auf ein nur halbtags erreichbares Sekretariat des zuständigen Fachbereichs ausgelagert, wäre dies unüblich oder ungewohnt und könnte leicht zu Unzufriedenheit bei den Beratungsinteressierten führen.

Leistungsmerkmale sind Eigenschaften der Dienstleistungen, die sowohl positiv als auch negativ auf die Zufriedenheit wirken können. Im Kontext der Studienberatung könnte dies bspw. die Themensicherheit der Studienberaterinnen und Studienberater sein. Je besser die Studienberatung zu den Inhalten und Themen des Studiengangs beraten kann, desto positiver wird die Ausprägung dieses Leistungsmerkmals (siehe Abbildung 2).<sup>5</sup>

Aufgewertet werden kann ein Angebot schlussendlich durch die Begeisterungsmerkmale. Dies sind Eigenschaften der Dienstleistung, die die Kundin oder der Kunde in der Regel nicht erwartet. So haben sie das Potenzial, Begeisterung auszulösen (sog. "Wow-Effekt"). Für die Studienberatung wären dies Serviceleistungen, welche über die übliche Beratung hinausgehen. Wenn bspw. Beratungszeiten außerhalb der Bürozeiten angeboten werden, könnte ein "Wow-Effekt" ausgelöst werden. Oder, wenn die Studienberatung einem bzw. einer berufstätigen Studieninteressierten anbietet, die vorliegenden Dokumente und Nachweise in der Datenbank der Hochschule auf die Möglichkeit der Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf das anvisierte Studium vorab kostenfrei zu überprüfen, kann Begeisterung ausgelöst werden (siehe detailliert auch Kapitel 3.4 zu den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung).

Nach Kroeber-Riel, Weinberg und Gröppel-Klein (2009, S. 426) sind Schlüsselinformationen diejenigen, welche verschiedene Einzelinformationen in sich bündeln können. Sie dienen dem Konsumenten dabei, Prüfprozesse vor dem Kauf auf bestimmte Parameter zu reduzieren. Typische Beispiele solcher Schlüsselinformationen sind Qualitätssiegel, der Preis oder die Marke einer Dienstleistung.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Wahrnehmung einer Dienstleistung natürlich subjektiv geprägt bleibt, sodass Basis-, Leistungs- und Begeisterungsmerkmale nicht übergreifend bei einem konkreten Leistungsbündel definiert werden können.

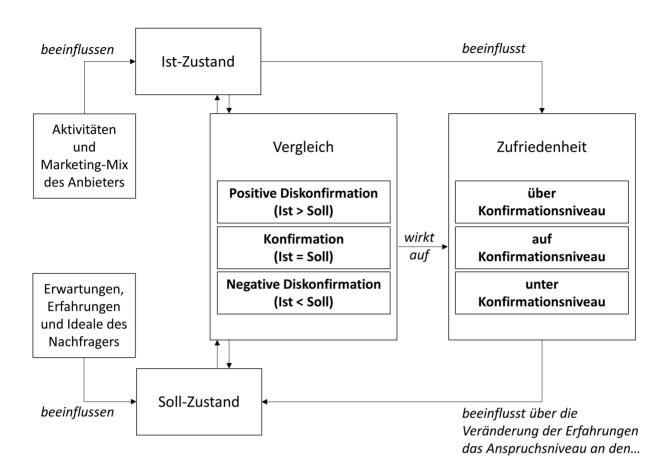


Abb. 1: C/D-Paradigma (eigene Darstellung nach Homburg, 2008, S. 21)

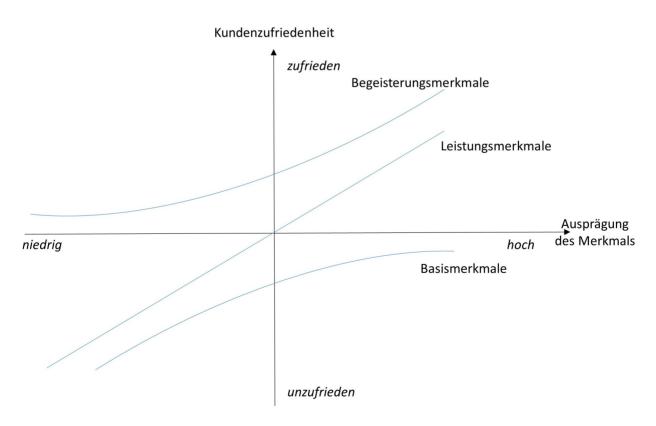


Abb. 2: Kano-Modell der Kundenzufriedenheit (eigene Darstellung nach Matzler, Stahl & Hinterhuber, 2009, S. 20).

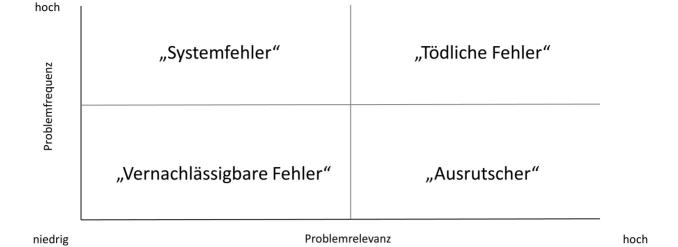


Abb. 3: Frequenz-Relevanzanalyse für Probleme

Möchte man nun erörtern, welche Dienstleistungselemente für Kundinnen und Kunden relevant sind und wie häufig es hierbei zu Problemen bei der Leistungserbringung kommen kann, lässt sich dies in einem pragmatischen Schema abbilden: Der Frequenz-Relevanzanalyse für Probleme, welche im Folgenden erläutert wird.

#### 2.3 Frequenz-Relevanzanalyse für Probleme

Die Frequenz-Relevanzanalyse für Probleme (FRAP) setzt bei dem Gedanken an, dass Kundinnen und Kunden zufriedener mit einer Dienstleistung sind, wenn die Probleme, mit denen sie ihre Ansprechpartnerin bzw. ihren Ansprechpartner beim Unternehmen konfrontieren, gut gelöst werden.6 Die Häufigkeit, mit der die Probleme bei Kundinnen und Kunden auftreten (Frequenz), und die Wichtigkeit des individuellen Problems für die Kundin bzw. den Kunden (Relevanz) geben der Analysemethode dabei den Namen (vgl. Stauss & Seidel, 2014, S. 273). Auf Seiten des Unternehmens bedeutet dies, dass es sich auftretenden Problematiken bei ihren Kundinnen und Kunden umso dringlicher widmen sollte, je häufiger die Problematik auftritt und desto wichtiger sie der Kundin bzw. dem Kunden zu sein scheint (vgl. Bruhn, 2013, S. 166). Übertragen auf die Studienberatung ist die Frage, welche Themen/Problemstellungen die Beratung häufig erreichen und inwiefern die angebotenen Antworten/Problemlösungen die Kontaktsuchenden zufrieden stimmen.

Zur Priorisierung, welches der Probleme zunächst beseitigt werden sollte, bietet sich nach der Erfassung der Probleme und deren Einordnung in eine zweidimensionale Matrix (Frequenz und Relevanz), in einem zweiten Schritt dann ein Konzentrationsdiagramm (Pareto-Diagramm) an (vgl. Kaiser, 2006, S. 112-114). Dazu wird für jedes Problem zunächst die erhobene Häufigkeit mit der ermittelten durchschnittlichen Relevanz des Problems multipliziert. Der resultieren-

de Problemwert bietet eine Priorisierung zur Behebung der Probleme. Um diesen vergleichbar zu machen, lässt sich das Ergebnis als Index darstellen. Dazu teilt man den ermittelten Wert durch die Summe aller so errechneten Problemwerte und erhält den sogenannten *Problemwertindex* (PWI). Der höchste Indexwert erhält den ersten Rangplatz und besitzt damit die höchste Dringlichkeit zur Beseitigung des Problems (vgl. Stauss & Seidel, 2014, S. 275).

Die Analyse erreicht eine kritische Grenze, wenn Dienstleistungselemente nur einmal oder sehr selten in Anspruch genommen werden, da sich Häufigkeitswerte zum Auftreten der Probleme nur sinnvoll über einen längeren Zeitraum beobachten lassen (vgl. Stauss & Hentschel, 1990, zitiert nach Bruhn, 2013, S. 168).

Um eine Kategorisierung der Dienstleistungselemente im Sinne des Kano-Modells zu erreichen und diese im Anschluss mittels einer FRAP zu analysieren, bedarf es zunächst einer soliden Datenbasis. Hierfür eignet sich das sogenannt Tri:M Grid, welches auch im Rahmen der vorliegenden Studie eingesetzt wurde.

#### 2.4 Tri:M Grid

Die Abkürzung Tri:M Grid wurde in den neunziger Jahren vom Marktforschungsinstitut Infratest Burke (heute TNS Infratest) geprägt. Das englische Wort grid bedeutet Raster oder Gitter, Tri:M steht für drei M (measuring, managing, monitoring). Sie beschreiben die drei Phasen des datengestützten Beratungsprozesses. In der Messphase (measuring) werden die Daten erhoben und ihr Einfluss auf die Kundenzufriedenheit ermittelt. In der Managingphase werden Konzepte und Aktivitäten entwickelt, um Schwächen abzubauen und Stärken auszubauen. Die Monitoringphase schließt den Kreis, indem die erzielten Veränderungen erfasst werden. Diese Methode

 $<sup>^{6} \</sup>hspace{0.5cm} \text{Sie wird daher in verschiedenen Branchen angewendet (vgl. bspw. Thurm, 2010; Zinzow, 2001)}. \\$ 

wurde für die vorliegende Studie angepasst. Es interessierte vor allen Dingen das erste M, das Messen von Wichtigkeit und Zufriedenheit mit der Beratungsleistung (siehe Kapitel 3.4).

Die Ergebnisse der Erhebung werden aufgegliedert, so dass sich Basismerkmale der Dienstleistung (nach Kano) bzw. Hygiene-Faktoren (Tri:M Grid) beschreiben lassen, aber auch versteckte Chancen (Tri:M Grid), die Begeisterung auslösen können (Kano), identifiziert werden können. Aus dem aufgespannten Raster lässt sich auch erkennen, wo bereits eine gute Leistung erbracht wird und wo Verbesserungspotenziale stecken, aus denen sich (im Sinne einer FRAP) gezielt Handlungsempfehlungen ableiten lassen.

#### 3 Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung gliedert sich in die folgenden aufeinander aufbauenden Schritte: Zunächst wurde durch zwei Experteninterviews mit der Zentralen Studienberatung der FH Westküste sowie mit der Fachstudienberatung für einen weiterbildenden Masterstudiengang der FH Westküste im Frühjahr 2016 eine Näherung an die Fragestellung: Durch welche Beratungskonzepte lässt sich eine Studienaufnahme fördern? erreicht. Aus diesen Interviews wurden die Themenfelder identifiziert, mit denen sich die Studienberatung am häufigsten konfrontiert sieht (siehe hierzu auch Kapitel 2.3 zur FRAP). Es wurden drei Kernthemen herauskristallisiert, die sodann im Rahmen der Online-Befragung evaluiert wurden. Diese Befragung war vom 22. Juni bis 31. Juli 2016 geöffnet.

#### 3.1 Untersuchungsgegenstand

Das erste Themenfeld, welches im Rahmen der Experteninterviews identifiziert werden konnte, ist das der *Beratungskanäle*. Hierbei geht es zum einen um die generelle Frage, ob Informationen zur Kontaktaufnahme schnell und problemlos gefunden werden. Zum anderen ist interessant zu erfahren auf welchen Kanälen die Studienberatung erreichbar sein sollte.

Das zweite Themenfeld ist das der zeitlichen Erreichbarkeit der Studienberatung. Dazu werden im Rahmen der Online-Befragung gewünschte Beratungszeiten bei der Zielgruppe abgefragt. Das dritte Themenfeld behandelt die Inhalte der Beratung. Hier geht es darum zu erfahren, welche Themen für die Studieninteressierten relevant sind und wie zufrieden sie mit der Beratung sind.

Die Wichtigkeit der Themenfelder wird zudem mit der Abfrage von Einzelzufriedenheit sowie einer Gesamtzufriedenheit in einen Kontext gesetzt. Abschließend wird gefragt, ob sich die bzw. der Befragungsteilnehmende für ein Studium bzw. einen Zertifikatskurs entschieden hat.

Am Ende des Fragebogens werden noch demographische Daten, wie Geschlecht, Familienstand, Anzahl Kinder und Angaben zur Erwerbstätigkeit, erfasst. Die Befragung wurde an all jene Hochschulen mit Förderprojekten im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene

Hochschulen" übermittelt, mit der Bitte, diese an ihre Teilnehmenden bzw. Studierenden zu verbreiten.

#### 3.2 Stichprobe

Aus den 73 geförderten Verbund- und Einzelprojekten an 95 verschiedenen deutschen Hochschulen gab es einen Rücklauf von 324 beantworteten Fragebögen. Davon haben 130 Teilnehmende auch den abschließenden Block zu den demografischen Daten beantwortet. 73 davon waren weiblich, 57 männlich. Die übrigen 194 haben keine Angabe zum Geschlecht gemacht. Von den 130 Personen, die Auskunft zu ihren demografischen Daten gegeben haben, sind 68 ledig, 54 verheiratet bzw. in eheähnlicher Gemeinschaft lebend, 2 geschieden und 6 haben keine Angabe zum Familienstand gemacht.

#### 3.3 Antwortskalen

Ziel der Befragung war es, Wichtigkeit und Zufriedenheit bzw. deren Gegensätze Unwichtigkeit sowie Unzufriedenheit mit der Studienberatung zu erfassen. Die Variablen Wichtigkeit und Zufriedenheit wurden hierzu jeweils auf einer fünfstufigen, endpunktbenannten Likert-Skala von 1 (sehr wichtig) bis 5 (unwichtig) bzw. 1 (sehr zufrieden) und 5 (unzufrieden) erfasst. Durch das ungerade Skalenniveau waren hierbei auch indifferente Antworten möglich, indem von den Probanden die Mitte der Skala ausgewählt wurde.

Für die Beratungszeiten wird eine Matrix mit mehrfach Antwortmöglichkeiten aufgespannt, in der die gewünschten Beratungszeiträume per Klick aktiviert werden können. Als Antwortoptionen für Beratungskanäle werden Beratung in Präsenz, per Webkonferenz, per E-Mail, per Telefon, per Chat (nur Text) und via Facebook sowie ein Textfeld Sonstige zur eigenen Texteingabe angeboten.

Zur Ermittlung der Beratungsthemen erschien die Möglichkeit zur Mehrfachantwort mit der Auswahl der folgenden Themen sinnvoll: Studieninhalte, Zeitaufwand, Finanzierung des Studiums, formale Voraussetzungen, Anrechnung/Anerkennung von Leistungen, Präsenztermine, Vereinbarkeit von Studium und Beruf sowie Vereinbarkeit von Studium und Familie. Diese Auswahl wurde ergänzt um eine offene Frage nach fehlenden Beratungsthemen.

Mit Filterfragen wird die bzw. der Teilnehmende dann durch den Fragebogen geleitet. So wird bspw. mit der Frage "Haben sie sich bei der Studienberatung informiert?" sichergestellt, dass die Zufriedenheit mit der Beratung auch nur von denjenigen bewertet werden kann, die eine Beratung in Anspruch genommen haben.

#### 3.4 Auswertungsmethoden

Die eingangs skizzierte Methode des Tri:M-Grid (siehe Kapitel 2.4) wird für die Themenkomplexe Erreichbarkeit und Themen der Beratung genutzt. Dazu wird sowohl die Wichtigkeit als auch die Zufriedenheit abgefragt. Zudem wird die Gesamtzufriedenheit mit der Beratung erhoben. Aus

diesen Werten lässt sich das grid (Gitter) aufspannen (siehe Abbildungen 4 und 6). Exemplarisch soll das Vorgehen der Auswertung anhand des ersten Themenblocks Erreichbarkeit erläutert werden. Die Methode macht nicht nur Treiber der Gesamtzufriedenheit sichtbar, sondern zeigt auch versteckte Chancen und Einsparmöglichkeiten auf und bietet so Ansätze für eine Maßnahmenplanung zur Steigerung der Zufriedenheit in Relation zur Wichtigkeit.

Bei der Auswertung werden deshalb zunächst die Einzelwichtigkeiten der Erreichbarkeit der Studienberatung auf verschiedenen Beratungskanälen ermittelt und die jeweiligen Mittelwerte auf der y-Achse abgetragen.

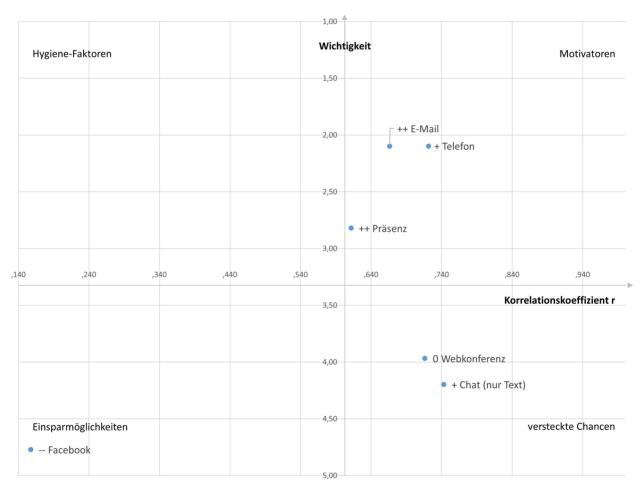
Im zweiten Schritt werden die Mittelwerte der Einzelzufriedenheiten mit der Erreichbarkeit auf diesen Beratungskanälen ermittelt. Jede Einzelzufriedenheit mit der Erreichbarkeit der Studienberatung wird dann mit der Gesamtzufriedenheit korreliert, d.h. in einen Zusammenhang gesetzt. Der Korrelationskoeffizient r (Pearson-Korrelation) gibt Aufschluss über den Zusammenhang der Einzelzufriedenheit mit der Gesamtzufriedenheit. Er kann Werte zwischen -1

(vollständig negativer Zusammenhang) und +1 (vollständig positiver Zusammenhang) annehmen und wird hier auf der x-Achse abgetragen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 506-508). So ergibt sich für jedes Item ein Punkt im Koordinatensystem mit x- und y-Wert.

Durch das Aufspannen des Achsenkreuzes entstehen vier Felder eines Gitters, welche die Ergebnisse in einzelne Segmente gliedern und so Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Diese sind mit den Begriffen Motivatoren (I. Quadrant), Hygiene-Faktoren (II. Quadrant), Einsparmöglichkeiten (III. Quadrant) sowie versteckte Chancen (IV. Quadrant) bezeichnet (vgl. Janßen, 2016).

Motivatoren: Der erste Quadrant zeigt die Motivatoren. Sie haben eine hohe Auswirkung auf die Gesamtzufriedenheit und sind den Befragten gleichsam wichtig. Verbesserungen in diesem Segment sollten sich in einer erhöhten Gesamtzufriedenheit widerspiegeln können.

Hygiene-Faktoren: Der zweite Quadrant beschreibt die Hygiene-Faktoren. Diese haben wenig Einfluss auf die Gesamtzu-



**Abb. 4:** Bewertung der Beratungskanäle (eigene Darstellung; n = 61)<sup>7</sup>

Basis: Alle Befragten, die eine Beratung in Anspruch genommen haben, d.h. alle diejenigen, die Frage 3 (Haben Sie eine Beratung in Anspruch genommen?) mit ia beantwortet haben.

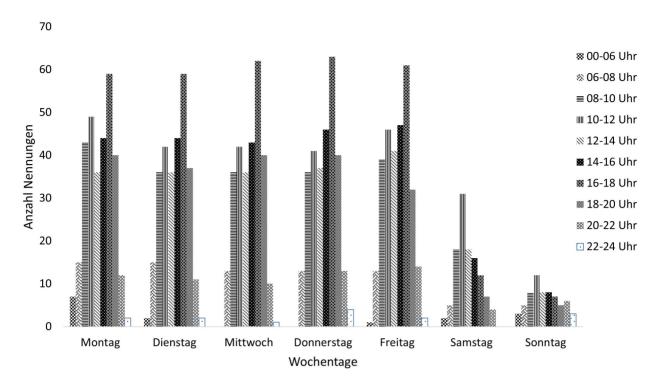


Abb. 5: Bevorzugte Beratungszeiten (eigene Darstellung; n = 138)

friedenheit, sind aber dennoch wichtig. Merkmale der Studienberatung, die in diesem Quadranten liegen, gehören im Sinne des Kano-Modells zu den Basisfaktoren. Es sind also jene Leistungen, die Kundinnen und Kunden bei Nicht-Vorhanden-Sein stark unzufrieden machen, aber bei Vorhanden-Sein keinen großen Beitrag zur Gesamtzufriedenheit leisten, da sie ohnehin erwartet werden.

Einsparmöglichkeiten: Der dritte Quadrant zeigt Einsparmöglichkeiten. Es sind also unwichtige Komponenten der Studienberatung, die den Befragten nicht wichtig sind und kaum Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit haben.

Versteckte Chancen: Der vierte Quadrant ist von großer Bedeutung für die Gesamtzufriedenheit, ohne dass den Befragten dies bewusst ist, da sie die Wichtigkeit der Merkmale in diesem Quadranten gering bewertet haben. Dies deutet auf versteckte Chancen hin. Durch Kommunikationsmaßnahmen gegenüber den Studieninteressierten kann die Wichtigkeit dieser Merkmale auch im Bewusstsein der potenziellen Kundinnen und Kunden gesteigert werden (zu den vier Quadranten vgl. Stahl, Binder & Cosler, 1998, S. 23).

Im dritten Schritt der Datenauswertung wurden sodann die Potenziale der einzelnen Zufriedenheiten errechnet, indem die Abweichung des jeweiligen Mittelwerts der Einzelzufriedenheiten vom Mittelwert der kumulierten Mittelwerte der Einzelzufriedenheiten errechnet wurde. Um die so ermittelten Potenziale sichtbar zu machen, wurden die Abweichungen in fünf Gruppen eingeteilt, die von ++ (oberes Fünftel) über 0 (mittleres Fünftel) bis zu -- (unteres Fünftel) reichen (siehe Abbildung 4). Diese Bezeichnungen werden als Ergän-

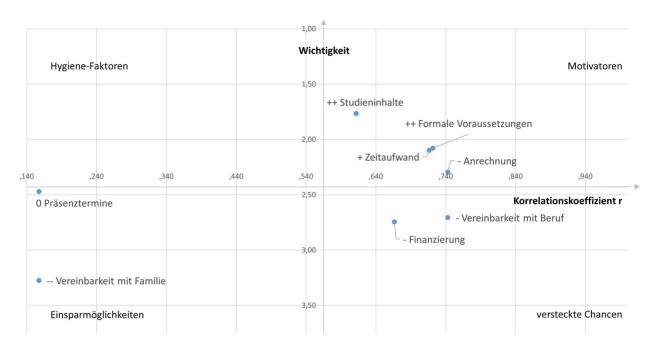
zung zur Itembeschriftung an die Koordinaten geschrieben. So wird auf einen Blick sichtbar, in welchen Bereichen das Angebot bereits gut ist und wo Verbesserungspotenzial besteht.

Das gleiche Vorgehen wurde auch für die Darstellung der Wichtigkeit und Zufriedenheit mit den *Themen der Beratung* gewählt.

#### 4 Ergebnisse der Untersuchung

Die Auswertung nach der Wichtigkeit und Zufriedenheit der Beratungskanäle zeigt, dass bei den Befragten eine Erreichbarkeit per Telefon, per E-Mail und in Präsenz wichtig ist. Hier sind die befragten Hochschulen bereits gut aufgestellt, was die Potenziale der Zufriedenheit an den drei Items im ersten Quadranten zeigen. Ihre positiven Potenziale sind dargestellt durch ++ und +. Sie zeigen die positive Abweichung vom Mittelwert der sechs Mittelwerte der Einzelzufriedenheit. Versteckte Chancen liegen in den onlinegestützten, synchronen Beratungskanälen Webkonferenz und Chat. Sie werden aktuell von den Befragten noch nicht als wichtig eingeschätzt, tragen aber zur Zufriedenheit mit der Beratung bei. Das soziale Netzwerk Facebook hingegen wird von den Befragten als unwichtiger Beratungskanal identifiziert, der keinen Beitrag zur Gesamtzufriedenheit leistet (Potenzial -0,849 und damit als -- (unteres Fünftel) dargestellt in der Abbildung 4).

Zudem wurde mit einer Itembatterie, die pro Wochentag verschiedene Zeitfester für Beratung auswählen ließ, gefragt: In welchem Zeitfenster würden Sie sich am liebsten beraten lassen? Bevorzugte Beratungszeiten liegen bei allen Befragten von Montag bis Freitag am späten Nachmittag zwischen 16 und



**Abb. 6:** Bewertung der Themen der Beratung (eigene Darstellung; n = 51)<sup>8</sup>

18 Uhr. Am Wochenende liegt das Potenzial für eine Beratung vor allem am Samstag im Zeitfenster von 10 bis 12 Uhr (siehe Abbildung 5). Interessant ist zudem, dass eine weitere Verschiebung in Richtung Abendstunden zu beobachten ist, wenn die Nennungen nach der Variable Erwerbstätigkeit gleich ,Vollzeit' gefiltert werden. Dann ist das Zeitfenster von 18 bis 20 Uhr an den Tagen Montag bis Donnerstag eine beliebte Beratungszeit hinter der favorisierten Zeit von 16 bis 18 Uhr.

Auch das Raster für die Bewertung der Themen der Beratung visualisiert aufschlussreich die Ergebnisse der Befragung. Für diejenigen, die eine Beratung in Anspruch genommen haben, tragen die Themen Anrechnung und Vereinbarkeit mit dem Beruf am stärksten zur Gesamtzufriedenheit bei. Diese Themen haben aber noch negative Potenzialwerte (Anrechnung -0,303; Vereinbarkeit mit dem Beruf -0,367), d.h. hier besteht Handlungsbedarf in der Beratungsqualität zu diesen Themen. Gut sind die befragten Hochschulen schon in der Darstellung der Studieninhalte, der formalen Voraussetzung und in der Beratung zum Zeitaufwand. Die Themen Finanzierung und Vereinbarkeit mit dem Beruf sollten hingegen in der Beratung stärker berücksichtigt werden, da sie Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit haben, ohne dass dies den Befragten bewusst ist (versteckte Chancen). Im Rahmen der Beratung tragen Information zu Präsenzterminen nicht zur Gesamtzufriedenheit bei. Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Informationen eines Weiterbildungsangebotes bereits auf der Webseite dargestellt sein sollten und somit nicht Teil der Beratung sein müssen. Warum die Vereinbarkeit mit der Familie als nicht wichtig und nicht maßgeblich für die Gesamtzufriedenheit dargestellt wird, lässt sich aus den vorliegenden Daten nicht begründen, da weder eine eindeutige Abhängigkeit von Familienstand noch von der Anzahl Kinder durch T-Tests nachgewiesen werden konnte.

#### 5 Diskussion

#### 5.1 Erklärung der Ergebnisse

Unabhängig vom Standort der Angebote untersucht diese Studie die Zufriedenheit von Studieninteressierten mit Beratungskanälen der Studienberatung sowie deren Wichtigkeit und die Themen der Beratung für diese Interessentengruppe. Zudem gibt sie einen Überblick zu gewünschten Beratungszeiten der Zielgruppe.

Bei den Beratungskanälen ist deutlich, dass E-Mail, Telefon und Präsenztermine die zentralen Beratungskanäle sind. Chancen bestehen in onlinegestützten, synchronen Beratungskanälen. Dass Facebook als Kanal im Bereich der Einsparungsmöglichkeiten zu verorten ist, lässt darauf schließen, dass Soziale Netzwerke nicht als Beratungskanal präferiert werden. Dies gepaart mit der Präferenz zu klassischen Kommunikationsmitteln, wie Telefon oder Präsenz, ist insofern nachvollziehbar, als dass es sich bei einem Weiterbildungsstudium bzw. einem Zertifikatskurs um ein Produkt bzw. eine Dienstleistung handelt, die sowohl einen erheblichen monetären als auch zeitlichen Aufwand bedeutet. Es scheint, als würden Studieninteressierte hier eine bilaterale und synchrone Kommunikationsform, welche direkte Nachfragen zulässt, präferieren, um eine persönliche und auf die eigenen Bedarfe zugeschnittene Beratung zu erhalten. Denkbar ist aber auch, dass der Kanal Facebook zu einem späteren Zeitpunkt im Informationsprozess an Relevanz gewinnt, wenn die Studieninteressierten ihr Vorhaben konkretisieren und auch bereit sind, sich in einem (teil-)öffentlichen Bereich (wie

<sup>8</sup> Basis: Alle Befragten, die eine Beratung in Anspruch genommen haben, d.h. alle diejenigen, die Frage 3 (Haben Sie eine Beratung in Anspruch genommen?) mit ia beantwortet haben.

beispielsweise einem Kommentar auf einer Facebookseite) zu informieren.

Die Themen Studieninhalte, formale Voraussetzungen und Zeitaufwand werden bereits sehr gut in der Beratung bewertet. Chancen bietet sich bei den Themen Finanzierung und Vereinbarkeit mit dem Beruf. Diese Themen sind offenkundig relevant, da die Ressourcen Zeit und Geld im Rahmen einer Weiterbildung am meisten beansprucht werden. Die Beratung kann also gezielt auf diese Themen ausgerichtet werden. Mit einem klaren und schlüssigen Konzept besteht daher die Möglichkeit, die Zufriedenheit mit der Studienberatung zu steigern.

Bei Anrechnung bestehen ebenfalls große Chancen für ein zufriedenstellendes Beratungskonzept, das sich an die vom Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" adressierte Zielgruppe richtet. Die Wichtigkeit des Themas wird auch von den Befragten erkannt und der Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit ist hoch (Quadrant I). Allerdings muss angemerkt werden, dass dieses Thema zum einen aktuell einem konstanten Wandel der politischen Rahmenbedingungen unterliegt und zum anderen (noch oft) eine intensive Einzelfallbetrachtung notwendig ist. Es ist daher naheliegend, dass bei Beratungen in den meisten Fällen eine ad-hoc Antwort auf die Frage der Anrechnung von Leistungen nicht möglich ist, was eine Steigerung der Beratungsqualität in diesem Thema deutlich erschwert. Ansätze zur systemgestützten, pauschalen und somit transparenten Anrechnung außerhochschulischer Leistungen liegen aber vor (vgl. hierzu u.a. Rettig, 2016; Seger & Waldeyer, 2014; oder Hanft, Binder, & Cosler, 2014).

Während dem Kano-Modell folgend Anrechnung also auf dem Weg ist ein Leistungsmerkmal zu werden, sind gute Beratungsleistungen in den Bereichen Finanzierung und Vereinbarkeit mit dem Beruf die Merkmale mit denen die Studienberatung begeistern kann (vgl. Kapitel 2.2). Eine FRAP am Standort der jeweiligen weiterbildungsanbietenden Hochschule wäre hier der konsequente nächste Schritt, um für die Detailfragen zu diesen Themen in der Beratung kontinuierlich mehr zufriedenstellende Lösungen anzubieten.

## 5.2 Methodenkritik und Empfehlungen für die weitere Forschung

Trotz guter Responserate auf den Aufruf zur Befragung (324 Datensätze), haben nur 124 Teilnehmende den Fragebogen komplett abgeschlossen. Da die demographischen Daten am Ende des Fragebogens erhoben wurden, liegen diese entsprechend auch nur für diese kleinere Gruppe vor. Um mehr Auswertungen mit den Kontrollvariablen (Alter, Geschlecht etc.) durchführen zu können, wäre eine Erhebung dieser Daten zu Beginn des Fragebogens zielführend gewesen. Das Hauptziel

der Befragung konnte dennoch erreicht werden, und zentrale Elemente für ein Beratungskonzept zur Studienaufnahme konnten herauskristallisiert werden. Das Unterziel, sogar Handlungsmöglichkeiten für einzelne Standorte ableiten zu können, war nicht möglich, da nur wenige Befragte (n = 37) die Hochschule, zu der sie das Angebot bewertet haben, angegeben haben (freiwillige Angabe). Die getätigten Angaben zeigen aber dennoch exemplarisch auf, welche Hochschulen der OH-Projekthochschulen<sup>9</sup> mit der Befragung erreicht wurden. Weiterführende Studien können auf den hier dargelegten Ergebnissen aufbauen und diese vertiefen.

#### 5.3 Empfehlungen für die Praxis

Neben Forschung und Lehre ist Weiterbildung als dritte tragende Säule der Hochschulen verankert. Dass diese Aufgabe nicht nebenbei zu bearbeiten ist, hat die vorliegende Studie gezeigt und Kernelemente für Beratungskonzepte herausgearbeitet

Konzepte zur Studienaufnahme der berufstätigen Zielgruppe sollten nicht nur die bevorzugte Randlage und den Samstagvormittag bei den Beratungszeiten berücksichtigen, sondern auch inhaltlich andere Schwerpunkte setzen. Anrechnung von bereits erbrachten Leistungen, Finanzierung und die Frage nach der Vereinbarkeit mit dem Beruf sind für arbeitende Studieninteressierte zentrale Themen in einem Beratungsgespräch, die große Wirkung auf die wahrgenommene Zufriedenheit mit der Beratung haben. Diese Potenziale werden nach den Ergebnissen dieser Studie bisher noch nicht ausgeschöpft.

Lohnen könnte es sich zudem, neue Beratungskanäle zu testen, wie bspw. eine offene Websprechstunde am Samstagvormittag oder die Erreichbarkeit der Studienberatung in Randzeiten über eine Chat-Funktion. Die von der Zielgruppe gewünschte Flexibilisierung der Beratung erfordert gleichsam eine Flexibilisierung der Arbeitszeiten der Beratenden. Aber nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich steigt die Komplexität durch eine höhere Beratungsintensität bei gleichzeitiger Erwartung kurzer Rückmeldungszeiträume. Auch der Aufwand für die Anrechnung außerhochschulisch erbrachter Leistung steigt aufgrund der vorzunehmenden Individualüberprüfungen. Dieser kann aber durch die Einführung eines qualitätsgesicherten, pauschalen Anrechnungssystems wieder verringert werden (Aufbau einer Datenbank anzurechnender Leistungen).

Zusammenfassend erweitert die vorliegende Untersuchung das Verständnis von Studieninteressierten um diese neue Zielgruppe der Hochschulen und bietet einen ersten Hinweis auf Verbesserungspotenziale der Studienberatung von Weiterbildungsmaßnahmen.

<sup>9</sup> OH steht für "Offenen Hochschule" und ist die Kurzform der Bennung aller im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" geförderten Projekthochschulen (www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de).

#### Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4., überarb. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Bruhn, M. (2013). Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Handbuch für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement. Grundlagen Konzepte Methoden (9., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W.B. & Müskens, W. (2014). Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie: AnHoSt "Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen". Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b). Oldenburg. Abgerufen am 15. September 2015 von https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf.
- Helgesen, Ø. & Nesset, E. (2007). Images, Satisfaction and Antecedents. Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College. Corp Reputation Rev, 10(1), 38-59. DOI: 10.1057/palgrave.crr.1550037.
- Hofbauer, G. & Dürr, K. (2007). Der Kunde das unbekannte Wesen. Psychologische und soziologische Einflüsse auf die Kaufentscheidung. Berlin: Uni-Ed.
- Homburg, C. (2008). *Kundenzufriedenheit. Konzepte, Methoden, Erfahrungen* (7., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Gabler (Wissenschaft & Praxis).
- Horster, E. (2013). Reputation und Reiseentscheidung im Internet. Grundlagen, Messung und Praxis. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Janßen, O. (2016). Abbildung: TRI\*M Analyse-Tools zum Management der Kundenbeziehungen. Kundenbeziehungsmanagement. Hg. v. Kantar TNS. Abgerufen am 13. Dezember 2016 von https://www.tns-infratest.com/ Branchen-und-Maerkte/industriemarkt\_b2b-kunden.asp.
- Kaiser, M.-O. (2006). Kundenzufriedenheit kompakt. Leitfaden für dauerhafte Wettbewerbsvorteile. Berlin: Schmidt (Management und Wirtschaft Praxis, Bd. 77).
- Kano, N., Seraku, N., Takahashi, F. & Tsuji, S. (1984). Attractive quality and must-be quality. *Journal of the Japanese Society for Quality Control*, 14(2), 147–156.
- Kotler, P. & Schellhase, R. (2011). *Grundlagen des Marketing*. (5., aktual. Aufl.) München: Pearson Studium.

- Kroeber-Riel, W., Weinberg, P. & Gröppel-Klein, A. (2009). *Konsumentenverhalten*. 9. Aufl., München.
- Matzler, K., Stahl, H.K. & Hinterhuber, H.H. (2009). Die Customer-based View der Unternehmung. In H.H. Hinterhuber & K. Matzler (Hrsg.), Kundenorientierte Unternehmensführung. Kundenorientierung Kundenzufriedenheit Kundenbindung (6., überarb. Aufl., S. 3-32). Wiesbaden: Gabler
- Oliver, R.L. (1980). A congitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17, 460–469.
- Rettig, L. (2016). Offene Hochschule Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, Master ohne Bachelor? Wie kann lebenslanges Lernen im Tourismus umgesetzt werden? Zeitschrift für Tourismuswissenschaft, 8(1), 23-48. DOI 10.1515/tw-2016-0003.
- Seger, M.S. & Waldeyer, C. (2014). Qualitätssicherung im Kontext der Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen. Standards für transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse. Aachen: Shaker.
- Stahl, M., Binder, G. & Cosler, D. (1998). TRI:M-Studie zur Kundenzufriedenheit (Mehrfachkunden). Unter Mitarbeit von Joachim Scharioth. Hg. v. Informationszentrum Sozialwissenschaften der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e.V. (ASI). Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen e.V. (GESIS), einer Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL). Bonn (IZ-Arbeitsbericht, 13). Abgerufen am 13. Dezember 2016 von http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publi kationen/gesis\_reihen/iz\_arbeitsberichte/ab13.pdf.
- Stauss, B. & Hentschel, B. (1990). Verfahren der Problementdeckung und -analyse im Qualitätsmanagement von Dienstleistungsunternehmen. *Jahrbuch der Absatz- und Verbrauchsforschung*, 36(6), 232-259.
- Stauss, B. & Seidel, W. (2014). Beschwerdemanagement. Unzufriedene Kunden als profitable Zielgruppe (5., vollst. überarb. Aufl.). München: Hanser.
- Thurm, M. (2010). Hochschulabschluss für Hoteldirektoren. *Allgemeine Hotel- und Gastronomie-Zeitung*, (50), A002. Abgerufen am 13. Dezember 2016 von https://www.wiso-net.de/document/AHGZ\_\_121011148%7CAHGA\_\_121011148/hitlist/0?all=.

Zinzow, S. (2001). Die Frequenz-Relevanz-Analyse für Probleme unterstützt Qualitätsmanager wirkungsvoll. Betriebswirtschaftliche Blätter, (11), 538. Abgerufen am 13. Dezember 2016 von https://www.wiso-net.de/document/BBL\_\_20011100011/hitlist/0?all=.

#### Autoren

Lars Rettig, M.A. lars.rettig@gmx.net

Prof. Dr. Eric Horster horster@fh-westkueste.de

## Reflexion in der Hochschulweiterbildung

Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten

**EVA CENDON** 

#### Kurz zusammengefasst ...

Dieser Beitrag legt den Fokus auf Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Untersucht wird die Rolle von Reflexion als Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten der Studierenden. Zunächst erfolgt (1) eine erste Annäherung an den Begriff der Reflexion, danach werden (2) ausgewählte theoretische Ansätze der Verbindung von Reflexion und Lernen dargestellt und dann (3) mit Blick auf ein mögliches Modell von Reflexion in der Hochschulweiterbildung diskutiert. In einem weiteren Schritt werden (4) ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Studie mit Weiterbildungsstudierenden dargestellt und (5) in einer Zusammenschau der theoretischen Ansätze und der Erkenntnisse der empirischen Studie erste Eckpfeiler solch eines Modells skizziert.

#### **Einleitung**

Berufsbegleitende weiterbildende Studiengänge sind als Formen berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen hochschulischen und beruflichen Wissens- und Handlungslogiken angesiedelt. Die konsequente Verzahnung dieser beiden Welten als Theorie-Praxis-Verzahnung (Cendon, Mörth & Pellert, 2016) ist daher eine der wesentlichen Herausforderungen in der Entwicklung und Gestaltung von Angeboten in der Hochschulweiterbildung. Dabei können unterschiedliche theoretische Ansätze, sozusagen als Hintergrundfolie für die Durchlässigkeit zwischen den Bereichen, eine Rolle spielen. Gemeinsam ist ihnen, dass Reflexion für das Lernen von zentraler Bedeutung ist.

#### 1 Reflexion - eine Annäherung

Wenn wir über Reflexion sprechen, ist es sinnvoll, in einem ersten Schritt eine Begriffsklärung vorzunehmen. Reflexion, abgeleitet aus dem lateinischen Wort reflectere, bezeichnet "Nachdenken, Überlegung, Betrachtung, vergleichendes und prüfendes Denken, Vertiefung in einen Gedankengang" (Dudenredaktion, 1982, S. 655). Davon ausgehend, kann unter Reflexion das Nachdenken über etwas, die distanzierte Bezugnahme auf ein Thema oder Problem verstanden werden. Reflexion bedeutet somit, Denken mit Erlebtem oder Erfah-

rungen, aber auch mit (neuen) Ideen zu verknüpfen. Insofern lässt sich Reflexion auch als *Denk-Handeln* bezeichnen. Sehen wir genauer auf den Begriff der Reflexion, zeigen sich unterschiedliche *Dimensionen*, die in Bezug auf die Reflexion von (Weiterbildungs-)Studierenden im Kontext von hochschulischen Bildungsprozessen eine Bedeutung haben können (Cendon, 2016).

In einer ersten Dimension lässt sich Reflexion über das Ziel spezifizieren. So kann Reflexion dazu dienen, das eigene Handeln zu verändern oder zu verbessern, wie es beispielsweise Altrichter und Posch für die Lehrer\_innenbildung spezifizieren (Altrichter & Posch, 2007). Reflexion als systematisches Nachdenken kann aber auch stärker darauf abzielen, etwas zu verstehen bzw. ein Thema oder ein Problem zu durchdringen, um davon abgeleitet etwas beurteilen zu können (Procee, 2006). Damit eng verbunden ist eine zweite Dimension von Reflexion: der Fokus der Reflexion, das heißt, worauf Reflexion abzielt: Dies können Inhalte sein, (Lern-) Prozesse oder (Lern-)Strategien. Darüber hinaus kann Reflexion auch auf sich selbst als Person und die eigene Persönlichkeitsentwicklung gerichtet sein (Mezirow, 1990; Zuber-Skerritt & Cendon, 2014). Eine dritte Dimension stellt die Richtung der Reflexion dar: Reflexion kann sich zurück, also in die Vergangenheit, richten, sie kann aber auch, Donald Schöns Reflective Practitioner (Schön, 1983) folgend, sich auf die Gegenwart und das gegenwärtige Handelns beziehen. Und nicht zuletzt kann sie, mit Blick auf neue Handlungsstrategien, in die Zukunft gerichtet sein (Fletcher, Zuber-Skerritt, Bartlett, Albertyn & Kearney, 2010; Mezirow, 1997). Eine vierte und letzte Dimension von Reflexion ist schließlich die Tiefe der Reflexion: Reflexion kann sich als eher unsystematisches Nachdenken zeigen, sie kann sich auf eine konkrete Situation oder ein Problem beziehen, sie kann weitere Perspektiven einbeziehen oder sie kann schließlich darauf abzielen, über sich selbst, das eigene Denken und die eigenen Grundannahmen nachzudenken und diese zu hinterfragen (Van Manen, 1991). Insbesondere mit den beiden zuletzt genannten Aspekten erhält Reflexion auch eine (selbst-)kritische Komponente (Mezirow, 1997).

#### 2 Verbindungen zwischen Reflexion und Lernen

Wie verbindet sich nun aber Reflexion mit Lernen? Im Folgenden sollen jene theoretischen Ansätze skizziert werden, die relevante Aspekte und Verbindungen insbesondere für die Hochschulweiterbildung beinhalten, die ja selbst an der Schnittstelle von Hochschulbildung, beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung angesiedelt ist.

#### 2.1 Reflexion als denkende Erfahrung

Als 'Gründungsvater' des erfahrungsbasierten und reflexiven Lernens lässt sich der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey bezeichnen. Für Dewey sind die Erfahrung und das Machen von Erfahrungen der zentrale Ausgangspunkt für Lernen. Reflexion als "denkende Erfahrung" (Dewey, 1916, S. 196) zeigt sich als Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Dabei hält Dewey fest, dass sich Reflexion als Denkweise sowohl in der Theorie als auch in der Praxis bewähren muss. Die Verbindung von alten Erfahrungsbeständen mit neuen Erfahrungen zeigt Deweys Verständnis von Lernen als Form der Reorganisation und Rekonstruktion von Erfahrungen, durch die auch die 'alten' Erfahrungen verändert und transformiert werden. Dieser Vorgang gewinnt umso mehr an Tiefe, je größer der Unterschied zwischen Vertrautem und Neuem ist, und umso stärker ist auch Reflexion gefordert (Dewey, 1925). Der zentrale Beitrag von Dewey in Bezug auf die Reflexion ist seine Darstellung des reflexiven Denkaktes (Dewey, 1951): Ausgangspunkt für Reflexion und damit für Lernen ist für ihn immer eine wahrgenommene Unsicherheit, ein Zweifel, ein Problem. Ausgehend von diesem Zweifel, wird eine erste Deutung der Situation vorgenommen, es werden weitere Befunde gesucht, die helfen sollen, das Problem besser zu verstehen. In einem dritten Schritt werden die Situation und ihre Umstände genauer erkundet. In einem vierten Schritt erfolgt sodann eine versuchsweise Bewertung, die schließlich in einem fünften Schritt überprüft und für wahr oder falsch befunden wird. Reflexion, so lässt sich knapp mit Dewey festhalten, zeigt sich hier als Zusammenspiel von Denken und Erfahrung und ermöglicht damit Lernen.

#### 2.2 Reflexion als reflexive Praxis

Der Philosoph und Organisationsforscher Donald A. Schön hat sich mit Reflexion im Kontext von professionellem Handeln auseinandergesetzt. Mit Blick auf das Handeln in den Professionen rückt Schön zum einen das Umfeld, in dem sich professionell Tätige bewegen, und zum anderen die Art und Weise, wie sie versuchen darin zu agieren, in den Mittelpunkt. Seine Kritik an einer rein technischen Expertise von Professionals einerseits und an deren Unantastbarkeit andererseits hat ihn zu einer genaueren Betrachtung dessen geführt, wie Professionals in ihrer eigenen Praxis agieren, wie sie lernen und forschen und wie sie dabei Wissen und Handeln miteinander verbinden. Für Schön ist es der Umgang mit Ungewissheit, Widersprüchen, unterschiedlichen Werthaltungen und Interessen, der das professionelle Handeln ausmacht. Unter

diesen Rahmenbedingungen sind Praktiker\_innen kaum in der Lage, allgemeine Lösungen für spezifische Probleme zu finden, sondern sie müssen die Probleme situationsadäquat eingrenzen, sie benennen und für die jeweilige Situation passende Lösungsansätze finden. Auf der Basis von Fallstudien hat Schön drei Arten professionellen Handelns als Zusammenspiel von Wissen und Handlung identifiziert: Wissen in der Handlung, Reflexion in der Handlung und Reflexion über Handlung. Wissen in der Handlung ist von Routinen geprägt, ein zentrales Kennzeichen ist implizites Wissen. In komplexeren Situationen, vor allem in jenen, die sich überraschend entwickeln, ist eine Reflexion in der Handlung notwendig. Diese erfolgt zumeist in Interaktion mit der Situation. Reflexion über Handlung schließlich setzt an bereits abgeschlossenen Handlungen oder Ereignissen an. Sie inkludiert einen systematischen und kritischen Blick und ermöglicht es, die eigenen Handlungstheorien und -ansätze zu hinterfragen und neue (Handlungs-) Strategien zu entwickeln (Schön, 1983). Bei Schön, so lässt sich zusammenfassen, bildet Reflexion als konkretes Nachdenken in situ und als systematisches Nachdenken ex post die Verbindung zwischen professionellem Wissen und Handeln und damit die Voraussetzung für Lernen in der professionellen Praxis. Damit hat er eine Epistemologie der Praxis entwickelt, aus der er Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von Lernprozessen, die sowohl professionelles als auch wissenschaftliches Wissen und Handeln verbinden, ableitet (Schön, 1987).

#### 2.3 Reflexion als kritische Selbstprüfung

Einen weiteren wesentlichen Beitrag für die Rolle der Reflexion hat der Erwachsenenbildner Jack Mezirow mit seiner Theorie des transformativen Lernens beigesteuert. Lernen ist Mezirow zufolge das "Schaffen von Bedeutung" (Mezirow, 1997, S. 9). Lernen beinhaltet damit immer eine (Neu-) Interpretation von Erfahrungen. Für den Lernprozess bei Erwachsenen ist die Validierung von Wissen zentral. Lernen ist daher "ein dialektischer Interpretationsvorgang, bei dem wir, geleitet von einem Bündel vorhandener Erwartungen, mit Dingen und Ereignissen interagieren" (Mezirow, 1997, S. 10). Reflexion in diesem Kontext dient der Neubewertung des früher Gelernten zur erneuten Bestätigung seiner Gültigkeit. Der Unterschied beim transformativen Lernen zeigt sich darin, dass Erfahrungen vor dem Hintergrund neuer Erwartungen neu interpretiert werden und damit alten Erfahrungen eine neue Bedeutung und Perspektive gegeben werden (Mezirow, 1997). Reflexion erhält im Kontext von Lernen dann ihre kritische Komponente, wenn sie dazu genutzt wird, die eigenen Vorannahmen und Denkrahmen zu hinterfragen und zu verändern. Damit, so Mezirow, kann es gelingen, "von abstrakter Kritik zu kritischer Selbstprüfung" (Mezirow, 1997, S. 165) zu gelangen und so kritische Reflexion um Urteilsfähigkeit zu ergänzen.

#### 2.4 Reflexion im kritischen Sein

Für die Hochschulbildung hat Ron Barnett (Barnett, 1997, 2015) ein *Modell für das kritische Sein* entwickelt. Er kritisiert

die Fokussierung auf kritisches Denken in der Hochschulbildung vor dem Hintergrund, dass auch kritisches Handeln und die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst wesentliche Voraussetzungen sind für ein verantwortungsvolles Agieren in einer Welt, die durch Ungewissheiten und Unsicherheiten geprägt ist. Hochschulabsolvent\_innen sollen daher nicht nur zu kritischen Denker\_innen werden, sondern zu kritischen Personen. Davon ausgehend unterscheidet Barnett drei Formen von Kritizität, die Studierende im Laufe ihres Studiums entwickeln sollen:

- kritische Vernunft: in Bezug auf Ideen und Theorien, vor allem jenen, die in der Welt des systematischen Wissens entwickelt wurden;
- kritische Selbstreflexion: in Bezug auf die innere Welt, also auf sich selbst als Person;
- kritisches Handeln: in Bezug auf die äußere Welt, sei es die akademische Welt oder die weitere professionelle Welt.

Für Barnett ist wichtig, dass zwischen den einzelnen Domänen Wissen, Selbst und Welt Verbindungen gezogen, sie aber nicht aufeinander reduziert werden können. So besteht zwischen kritischer Vernunft und kritischem Handeln eine Verbindung als kommunikatives Handeln (Jürgen Habermas folgend). Aber, so argumentiert Barnett, es macht einen Unterschied, ob kommunikatives Handeln in einem kritischen Dialog an der Universität stattfindet oder in der weiteren Gesellschaft. Während der Fokus der Hochschulbildung vorrangig auf kritische Vernunft gerichtet ist, stehen die anderen beiden Formen von Kritizität weniger bis nicht in deren Zentrum. Notwendig ist aus seiner Sicht eine Integration aller drei Domänen, um eine Hochschulbildung zu gewährleisten, welche die Reichweite von kritischem Sein ausmacht. Im Zentrum steht der oder die Studierende. Reflexion ist ein wesentliches Verbindungsglied in allen drei Formen der Kritizität, die kritische Selbstreflexion stellt dabei einen wichtigen Beitrag zur Identitätsentwicklung der Studierenden dar (Barnett, 1997).

#### 3 Erste Ableitungen

Ausgehend von dieser Fundierung von Reflexion in unterschiedlichen theoretischen Ansätzen lassen sich folgende erste Ableitungen treffen: Relevant für John Deweys Ansatz der denkenden Erfahrung (und damit auch für alle daraus folgenden Modelle erfahrungsbasierten Lernens) ist die Erfahrung als Ausgangspunkt allen Lernens. Erfahrung meint aber nicht nur die berufliche Erfahrungswelt der Studierenden. Erfahrung kann sowohl die berufliche als auch die hochschulische Erfahrungswelt und nicht zuletzt auch die Alltagswelt der Studierenden umfassen. Vor diesem Hintergrund wäre es verkürzt, Reflexion einseitig entweder nur als Reflexion der beruflichen Erfahrungen zu verstehen oder nur auf die hochschulischen Erfahrungen zu beziehen. Dewey hat insbesondere den Bezug zur Praxis und damit die Praxisrelevanz von theoretischem Wissen betont. Zudem zeigt das Modell des reflexiven Denkakts von Dewey ein

forscherisches Vorgehen, das sich sehr gut in den Kontext reflexiven Lernens in der Hochschulweiterbildung einordnen lässt, da es das immer wiederkehrende Überprüfen und das Sich-Bewähren der gemachten Befunde an der Wirklichkeit (dem beruflichen Handeln) in den Mittelpunkt stellt.

Donald Schöns Konzept des Reflective Practitioner verweist wiederum auf die wesentliche Rolle von Reflexion im beruflichen, professionellen Handeln. Für die Hochschulweiterbildung ist dieses Konzept vor allem deshalb von Bedeutung, weil es darauf verweist, dass es auch darum geht, aus der beruflichen Erfahrungswelt der Studierenden das professionelle Handeln sowie das Erkunden und Erforschen im professionellen Kontext sichtbar, besprechbar und damit analysierbar zu machen

Jack Mezirow schließlich zeigt mit seinem Modell an, was bei Schön nicht explizit thematisiert wird: nämlich, dass Reflexion per se noch nicht kritische Reflexion und damit kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und den eigenen Grundannahmen intendiert. Es ist möglich, etwas zu verändern oder weiterzuentwickeln, das eigene Handeln anzupassen, ohne dabei grundlegende Fragen zu stellen bzw. ohne sich tiefer gehend mit den eigenen Grundannahmen und Einstellungen auseinanderzusetzen. Wenn es aber in der Hochschulweiterbildung auch um Professionalisierung in zum Teil sich neu herausbildenden Professionen geht, um die Entwicklung von professionellen Haltungen und eines (neuen) professionellen Selbstverständnisses, wie es sich beispielsweise in einigen im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" entwickelten Angeboten zeigt, dann ist für die Studierenden die kritische Auseinandersetzung mit (professionellen) Vorannahmen und eigenen Deutungsmustern von großer Bedeutung.

Das Modell von Ron Barnett schließlich – wenn auch nicht originär entwickelt für Studierende in der Hochschulweiterbildung – zeigt die Bereiche auf, in denen Reflexion im Kontext von Hochschulbildung Raum finden kann. Was für grundständige Studiengänge zum Teil schwerer einlösbar ist, nämlich das (berufliche) Handeln in einer äußeren Welt, das im Regelfall ja erst nach dem Studium oder nur in kurzen Praxisphasen während des Studiums stattfindet, ist in der Hochschulweiterbildung, soweit es sich um berufsbegleitende Studiengänge handelt, ein fester Bestandteil. Insofern sind die drei Bereiche Wissen, Person und Welt ein tauglicher Referenzrahmen für ein Modell der Reflexion in der Hochschulweiterbildung.

## 4 Empirische Befunde: Reflexion aus Sicht der Studierenden

Um die theoretische Einbettung von Reflexion auch empirisch rückzubinden, sollen nun ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Studie zur Reflexion von Weiterbildungsstudierenden präsentiert und diskutiert werden.¹ Den Kontext der Untersuchung bildeten weiterbildende berufsbegleitende Masterstudiengänge an einer privaten Weiterbildungsuniversität. Das Studienmodell folgte einem Blended-Learning-Modell, d.h. die Studierenden studierten in einer vorgegebenen Struktur aus Selbststudium (mit Studienheften), mehrwöchigen Online-Phasen und ein- oder zweitägigen Präsenzseminaren.

#### 4.1 Studierende und Vorgehen

Einbezogen wurden Studierende aus vier Studiengängen mit unterschiedlichen Fachausrichtungen in den Bereichen Bildung, Gesundheit sowie Wirtschaft und Management. Alle Studierenden hatten neben ihren fachlichen Modulen in den jeweiligen Studiengängen übergreifende Module mit Managementanteil, an denen sie mit Studierenden aus den anderen Studiengängen gemeinsam teilnahmen.

Die Studierenden verfügten über sehr unterschiedliche professionelle Hintergründe: Diese reichten vom IT-Bereich, Automobilbereich, Banken- und Finanzwesen, Rechtswesen, Gesundheitswesen, Bildungssektor, IT und Software-Bereich bis hin zur pharmazeutischen Industrie. Zum Zeitpunkt ihres Studiums waren die Studierenden im öffentlichen Dienst, in Unternehmen, in großen und kleinen Organisationen oder als Selbstständige tätig. Die Berufserfahrung der Studierenden, i.S. von Tätigkeitsdauer im Beruf, zeigte eine Spannbreite von zwei bis zu 30 Jahren. Die Studierenden verfügten über unterschiedliche akademische Hintergründe und Erfahrungen, die aber zum Teil schon einige Jahre zurücklagen. Und nicht zuletzt hatte ein Teil der Studierenden über ein zweistufiges Eignungsprüfungsverfahren eine Zulassung zu einem weiterbildenden Masterstudiengang ohne ersten Hochschulabschluss erhalten.

Im Rahmen der explorativ angelegten Studie wurde der Frage nachgegangen, wie sich Reflexion bei Weiterbildungsstudierenden zeigt. Dabei stand die Wahrnehmung der Studierenden im Vordergrund, nämlich wie sie ihre eigene Entwicklung sehen und beschreiben – dies sowohl im Rahmen des Studiums als auch in ihrem beruflichen Umfeld. Damit wurde auf den im Rahmen der Hochschulweiterbildung relevanten Aspekt der beiden unterschiedlichen Erfahrungswelten von Studierenden, der Hochschule und der eigenen beruflichen Tätigkeit, Rechnung getragen. In die Auswertung einbezogen wurden zum einen die vor Beginn des Studiums verfassten Motivationsschreiben der Studierenden, zwei während des Studiums durchgeführte Gruppendiskussionen (nach rund sechs Monaten und nach einem Jahr) sowie Interviews mit

ausgewählten Studierenden nach Abschluss des Studiums. Die Daten wurden inhaltsanalytisch in mehreren Schleifen ausgewertet und auf die unterschiedlichen Foki von Reflexion – Inhalte, (Lern-)Prozesse oder (Lern-)Strategien sowie Reflexion auf die eigene Person (Zuber-Skerritt & Cendon, 2014) – zurückgeführt. Die genannten Foki von Reflexion können mit Einschränkungen auch auf die von Barnett entwickelten drei Formen von Kritizität übertragen werden.

#### 4.2 Reflexion als Entwicklungsprozess

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass sich bei den Studierenden in allen drei Bereichen – Inhalte, Strategien/ Prozesse und Person – oder, übertragen auf das Modell von Barnett – Wissen, Welt und Person – jeweils mit Bezug zum Studium und zum Beruf Reflexionsprozesse zeigten.

Hinsichtlich der Reflexion in Bezug auf Wissen thematisierten die Studierenden schon sehr früh im Studium, dass sie Verbindungen zwischen den erlernten Inhalten im Studium und ihrer beruflichen Praxis suchten und fanden. Sie berichteten darüber, wie sie das Erlernte in ihre Praxis übersetzten und auch in der Lage waren, Inhalte aus ihrer beruflichen Praxis ins Studium zu bringen und zu systematisieren. Im Verlauf des Studiums formulierten sie das Gewahrwerden von Wissenslücken, von Nichtwissen und eigenen Grenzen und die Unsicherheit, die sie in ihrem beruflichen Handeln irritierte und auch verlangsamte. Nach Abschluss des Studiums formulierten die Studierenden, dass sie sich - und das zum Teil mit Rückbezug auf das erfolgreiche Bewältigen der Master-Thesis - nun in der Lage sähen, zum einen neue Perspektiven auf Themen einzunehmen und sich zum anderen neue Themen und Inhalte selbstständig zu erschließen.

Zentrale Aspekte, und damit im Zentrum der Reflexion in Bezug auf Strategien/Prozesse oder die Welt, hier verstanden als hochschulische und berufliche Welt, waren zu Beginn des Studiums das "ins Studium kommen" und, damit verbunden das Entwickeln von adäquaten Lernstrategien. Während das Zurechtfinden in neuer Umgebung im Studium, deren Regeln und Strukturen man nicht kennt, viel Raum in den ersten Monaten des Studiums einnahm, so zeigte sich in Bezug auf die Reflexion von Strategien und Prozessen im Hinblick auf die eigene berufliche Praxis, dass die Studierenden in der Lage waren, die Strukturen in ihrem beruflichen Umfeld besser zu erkennen und darüber hinaus auch zu erkennen, wo sich Grenzen im beruflichen Umfeld zeigen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt (ein Jahr nach Studienbeginn) zeigte sich, dass die Studierenden einerseits in der Lage waren, besser mit ihren Ressourcen im Studium haushalten zu können und dass sie andererseits adäquate Lernstrategien entwickelt haben. In Bezug auf das eigene berufliche Umfeld erläuterten einige Studierende, dass sie begannen, die Strategien und Prozesse zu hinterfragen. Nach Abschluss des Studiums formulierten die befragten Studierenden, dass sie in der Lage

 $<sup>^{1} \</sup>quad \text{Erste vorl\"{a}ufige Ergebnisse dieser Studie wurden bereits in einem Beitrag in einem internationalen Sammelband pr\"{a}sentiert und diskutiert (Cendon, 2016).}$ 

seien, strukturierter vorzugehen, Prioritäten zu setzen und neue Wege zu gehen.

In Bezug auf die Reflexion der eigenen Person stand für die meisten Studierenden während der ersten Monate die (neue) Selbstwahrnehmung als Studierende im Studium, aber auch im Beruf im Mittelpunkt – dies sowohl für sich als auch für ihr berufliches und privates Umfeld. Für einige erweiterte sich im weiteren Verlauf das Nachdenken über sich selbst um das Wahrnehmen anderer Perspektiven – sowohl im Studium als auch im beruflichen Kontext. Damit verbunden war das Einnehmen einer Vogelperspektive, die es einigen erlaubte, sich selbst im beruflichen Kontext anders wahrzunehmen und einzuordnen. Ein übergreifendes und wiederkehrendes Thema in der Auseinandersetzung mit sich selbst war sowohl in den Diskussionen als auch in den Interviews das gesteigerte Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, das die Studierenden meinten, durch das Studium gewonnen zu haben.

Drei übergreifende Befunde waren für die Einordnung und Gewichtung der Ergebnisse von Bedeutung. Zum einen nahm im Verlauf des Studiums der Bereich des Wissens in der Thematisierung der Studierenden immer mehr ab. Zum anderen gewann die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, aber auch mit den beruflichen Beziehungen zu anderen, zum Teil bis hin zur Auseinandersetzung mit dem organisationalen Kontext, in dem die Studierenden tätig waren, immer mehr an Bedeutung. Zum dritten wurde von den Studierenden immer wieder die Notwendigkeit eines Gegenübers für die Reflexion sowohl im Studium (Lehrende, dann immer stärker Mitstudierende) als auch im Beruf (Vorgesetzte, Kolleg\_innen) genannt, das sie unterstützen sollte bzw. faktisch auch unterstützte, sich fachlich in Bezug auf Prozesse und Strategien und auch als Personen weiterzuentwickeln.

## 5 Fazit: Eckpfeiler eines Modells für Reflexion in der Hochschulweiterbildung

Auf Basis der hier diskutierten theoretischen Ansätze einerseits und der Erkenntnisse aus der explorativen Studie andererseits lässt sich ableiten, dass Reflexion einem Entwicklungsprozess folgt, der zum einen Nachdenkräume, zum anderen aber auch Zeit benötigt². Insofern bieten berufsbegleitende weiterbildende Studiengänge, die zumeist über einen längeren Zeitraum angelegt sind, einen guten Rahmen für Reflexionsprozesse der Studierenden. In Bezug auf die unterschiedlichen Erfahrungswelten, in denen sich die Studierenden zeitgleich bewegen, ist es notwendig, in einem Modell die Parallelität und die Möglichkeiten der Verschränkung sowie die Gewichtung der Erfahrungswelten zu berücksichtigen. So muss solch ein Modell den Studierenden zum einen ein Ankommen in der Hochschule und im Studium erlauben, zum anderen im Verlauf des Studiums eine gute Verzahnung zwischen hochschulischer und beruflicher

Erfahrungswelt ermöglichen sowie Lern- und Übersetzungsprozesse in beide Richtungen anstoßen und gegen Ende des Studiums einen guten Übergang aus der Hochschule hinaus in ihre (neue) professionelle Praxis unterstützen.

Der vorliegende Beitrag könnte vermuten lassen, dass kürzere Angebotsformen oder Weiterbildungsmodule, wie sie in jüngerer Zeit häufiger zu finden sind, die hier beschriebenen Anforderungen an Hochschulweiterbildung und tiefergehende Reflexionsprozesse vor dem Hintergrund der zeitlichen Komponente nicht erfüllen können. Jedoch hängt die Reflexion nicht nur vom zeitlichen Aspekt ab, sondern auch von der Verknüpfung von hochschulischen und beruflichen Erfahrungswelten und damit vom dahinterliegenden Studienmodell und von der didaktischen Ausgestaltung der einzelnen Lehrveranstaltungen und Module. Wenn Reflexion auch in kurzen Formaten eine Rolle spielen soll, muss Theorie-Praxis-Verzahnung ein gewollter und gewünschter Bestandteil des Lehr-Lernprozesses sein, der von den Lehrenden entsprechend unterstützt wird (Cendon, 2013). Im Kontext von modularisierten Angeboten gilt es daher, einerseits Orte und Zeitpunkte für übergreifende Reflexion von Themen zu schaffen und andererseits den Studierenden ein Gegenüber für die Reflexion zu anzubieten - z.B. Studiengangleitung oder Bezugslehrende\_n. Insgesamt ist somit der Blick stärker auf Lehrverständnisse von Lehrenden sowie auf entsprechende Modelle von Lehren und Lernen zu lenken, die reflexives Lernen unterstützen.

#### Literatur

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. (4., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Barnett, R. (1997). *Higher Education. A Critical Business*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Barnett, R. (2015). A Curriculum for Critical Being. In M. Davies & R. Barnett (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (S. 63-76). New York (NY): Palgrave Macmillan.

Cendon, E. (2013). Reflective Learning oder die Rolle der Lehrenden. In E. Cendon, R. Grassl & A. Pellert (Hrsg.), Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung (S. 35–48). Münster: Waxmann.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Die Unterstützung und Rahmungen durch die Lehrenden wurden in diesem Beitrag nicht thematisiert, sie spielten aber eine wesentliche Rolle für die Reflexion der Studierenden (Cendon, 2013).

- Cendon, E. (2016). Bridging Theory and Practice. Reflective Learning in Higher Education. In W. Nuninger & J.-M. Châtelet (Hrsg.), Handbook of Research on Quality Assurance and Value Management in Higher Education (S. 304–324). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0024-7
- Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Dewey, J. (1910/1951). Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich: Morgarten-Verlag, Conzett & Huber.
- Dewey, J. (1916/2001). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Dewey, J. (1925/2007). Erfahrung und Natur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (1982). *Der Duden in zwölf Bänden*. Bd. 5 Das Fremdwörterbuch (4., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Fletcher, M. A., Zuber-Skerritt, O., Bartlett, B., Albertyn, R. & Kearney, J. (2010). Meta-Action Research on a Leadership Development Program: A Process Model for Life-long Learning. Systematic Practice and Action Research, 23(6), 487–507. https://doi.org/10.1007/s11213-010-9173-5
- Mezirow, J. (1990). Conclusion: Toward Transformative Learning and Emancipatory Education. In J. Mezirow (Hrsg.), Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning (S. 354–376). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Procee, H. (2006). Reflection in Education: A Kantian Epistemology. *Educational Theory*, 56(3), 237–253. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00225.x
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York (NY): Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner. New York (NY): Basic Books.
- Van Manen, M. (1991). The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. Albany (NY): State University of New York Press.

Zuber-Skerritt, O. & Cendon, E. (2014). Critical Reflection on Professional Development in the Social Sciences: Interview Results. *International Journal for Researcher Development*, 5(1), 16–32. https://doi.org/10.1108/IJRD-11-2013-0018

#### **Autorin**

Dr. Eva Cendon eva.cendon@fernuni-hagen.de

# Entwickelt sich die professionelle Reflexionskompetenz von Lehrkräften durch die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang?

DANIEL KITTEL
WOLFRAM ROLLETT

#### Kurz zusammengefasst ...

Berufstätige Lehrkräfte sind aufgrund der Veränderungen im Bildungsbereich laufend gefordert ihre professionellen Kompetenzen kritisch zu reflektieren. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, ob und inwiefern Lehrkräfte im Verlauf eines weiterbildenden Studiums ihre Reflexionskompetenz weiterentwickeln. Im Rahmen eines berufsbegleitenden Masterstudiums an der Pädagogischen Hochschule Freiburg wurden in einer Vollerhebung an 16 teilnehmenden, berufstätigen Lehrkräften über vier Semester hinweg zu mehreren Messzeitpunkten quantitative und qualitative Daten zur Ermittlung der Reflexionskompetenz erhoben und analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lehrkräfte durch den weiterbildenden Studiengang in Bezug auf ihre Reflexionskompetenz positiv weiterentwickelt haben.

#### 1 Einleitung

Schulen sind aufgrund zahlreicher gesellschaftlicher Veränderungen und bildungspolitischer Vorgaben kontinuierlich mit sich wandelnden Anforderungen konfrontiert. Die dort tätigen Lehrkräfte müssen auf die Herausforderungen, wie beispielsweise Inklusion, Ganztagsschulen oder neue Bildungspläne, innerhalb ihres Arbeitsumfeldes entsprechend reagieren und ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln. Um sich auf diese wechselnden Bedingungen einzustellen, erfordert es von Lehrkräften, diese vor dem Hintergrund ihrer professionellen Kompetenzen in ihrer Bedeutung zu reflektieren, Lösungen zu entwickeln sowie Entwicklungsbedarfe zu erkennen. Im letzteren Fall können Lerngelegenheiten, wie z.B. Fortbildungen oder berufliche Weiterbildungsangebote, aufgesucht werden, um deren professionelle Impulse zu reflektieren und so die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Wie gut die Lerngelegenheiten genutzt werden (vgl. Helmke, 2009), hängt maßgeblich von der Reflexionskompetenz der Lernenden ab. Gerade die berufliche Weiterbildung im Rahmen von berufsbegleitenden Studiengängen stellt in dieser Hinsicht hohe Anforderungen, da es hier darum geht, die häufig wenig zugänglich dargestellten Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung in ihrer Bedeutung für das eigene professionelle Handeln zu reflektieren. Gleichzeitig ist vor diesem Hintergrund zu erwarten, dass ein berufsbegleitend absolviertes Weiterbildungsstudium eine Lerngelegenheit bietet, die durch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Quellen bedeutsame Impulse für die Entwicklung der Reflexionskompetenz der Studierenden geben kann.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) formuliert in ihren Standards für die Lehrerbildung: "Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen [und sie] entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter" (KMK, 2004, S. 3). Diese kurze Beschreibung des Berufsbildes von Lehrkräften lässt erkennen, dass Fort- bzw. Weiterbildung als entscheidende Bedingung für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit verstanden wird. In diesem Sinne fordern z.B. Reusser und Tremp (2008, S. 5), dass sich Lehrkräfte lebenslang und kontinuierlich fortbilden sollen, um ihre Berufsfähigkeit zu erhalten. Für Lehrkräfte stellt die Weiterbildung an Hochschulen eine wichtige Möglichkeit dar, die professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln und den sich damit verändernden Anforderungen im Lehrberuf gerecht werden können. Ob und inwieweit solche Studienangebote derartige Wirkungen auf die Reflexionskompetenz von berufserfahrenen Lehrkräften haben können, wurde nach unserer Kenntnis aber bisher noch nicht empirisch untersucht, sodass der Frage in diesem Beitrag nachgegangen werden soll. Dazu wurden Professionalisierungsprozesse einer Studienkohorte von insgesamt 16 Lehrkräften des berufsbegleitenden Masterstudiums "Unterrichts- und Schulentwicklung" an der Pädagogischen Hochschule Freiburg über zwei Jahre mit qualitativen und quantitativen Methoden empirisch begleitet.

## 2 Reflexion und Reflexionskompetenz von Lehrkräften

#### 2.1 Reflexion

Zum Reflexionsbegriff finden sich in der Literatur verschiedene Definitionsversuche, wobei sich die meisten darüber einig sind, dass reflektieren als eine besondere Art des Denkens anzusehen ist (vgl. Hatton & Smith, 1995). Angenommen wird, dass das Verhalten auf mentalen Strukturen basiert, die durch Erfahrungen und Konfrontationen mit unterschiedlichen Situationen in der Schule oder in Weiterbildungsmaßnahmen erzeugt und verändert sowie durch Reflexion beeinflusst werden können (vgl. Silcock, 1994). Auf dieser Grundlage schlägt Korthagen (2001) die folgende Definition vor: "Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights" (S. 58). Weiterhin kann unter Reflexion ein "zurückstrahlen", "spiegeln" oder "nachdenken" (vgl. Forster, 2014, S. 589) verstanden und als Metakompetenz von Lehrkräften beschrieben werden. Dabei geht es um die Arbeit an der eigenen Expertise, den eigenen impliziten Überzeugungen sowie der Vergegenwärtigung der subjektiven Theorien (vgl. Idel & Schütz, 2017, S. 202).

#### 2.2 Reflexion von Lehrkräften

In den letzten Jahrzehnten erfährt die professionelle Reflexion im Lehrerberuf eine zunehmende Bedeutung (vgl. Williams & Grudnoff, 2011; Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Dabei werden ihr zwei übergreifende Zielsetzungen zugeschrieben. Zum einen "engender change in order to improve the practice" und zum anderen "develop further self knowledge and understanding" (Sellars, 2012, S. 462). Dank der Reflexion wird die Möglichkeit eröffnet, die eigene Praxis zu erforschen und Schule, Unterricht sowie die eigenen professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln (vgl. Altrichter & Posch, 2007).

Neben der grundsätzlichen Bereitschaft zur Reflexion hängt der Erfolg hierbei maßgeblich von der Lern- und Kritikfähigkeit der beteiligten Lehrkräfte ab (Wyss, 2013). Die Reflexion des beruflichen Handelns wird dabei als zentraler Teil eines lebenslangen Professionalisierungsprozesses verstanden. Dieser kann durch die aktive Auseinandersetzung mit Fachliteratur, Mitarbeit in professionellen Arbeitsgemeinschaften (vgl. Bonsen, 2005) oder Teilnahme an Weiterbildungsangeboten unterstützt werden. Als Voraussetzung, um professionelle Kompetenzen aufzubauen und weiterzuentwickeln, gilt die Fähigkeit, die eigene Praxis zu reflektieren (vgl. Felten, 2005). Reflektierende Lehrkräfte weisen eine höhere Professionalität auf (Schön, 1983; van Manen, 2014), da sie ihre Handlungen bzw. die Auswirkungen laufend bewusst beobachten und Schlüsse für das weitere Handeln ziehen können (vgl. Benke, 2010).

#### 2.3 Reflexionskompetenz von Lehrkräften

Für die Professionalisierung von Lehrkräften ist die Fähigkeit, Unterrichtspraxis, Unterrichtskonzepte und Erfahrungen aus Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen vor dem Hintergrund neuester theorie- und evidenzbasierter Forschungsergebnisse fortwährend zu reflektieren, unabdingbar (vgl. Wyss, 2013, S. 7). Die Entwicklung von Handlungs- und Reflexionskompetenz gilt als Voraussetzung für die Professionalisierung im Lehrberuf (vgl. Fichten & Meyer, 2006, S. 267).

Eine gelingende Praxis der Reflexion erfordert entsprechende Kompetenzen und ein Repertoire an Reflexionsformen (vgl. Neuweg, 2014). Beim Konzept des reflektierten Praktikers bzw. der reflektierten Praktikerin steht im Vordergrund, sich von der beruflichen Situation zu distanzieren und die Handlungen während (reflexion-in-action) sowie nach (reflexion-on-action) einer Aktion zu reflektieren und kritisch mit dem Professionswissen abzugleichen (vgl. Schön, 1983, S. 21-23). Der Weg zur professionellen, reflektierenden Praktikerin bzw. zum professionellen, reflektierenden Praktiker ist ein aktiver Selbstlernprozess, der durch eine kritische Reflexion des eigenen Handelns in beruflichen Schlüsselsituationen oder Fort- und Weiterbildungen gekennzeichnet ist (vgl. Roters, 2012, S. 122). Studien konnten zeigen, dass Novizinnen und Novizen wie auch erfahrene Lehrkräfte Prozesse des reflecting-in-action und reflecting-on-action nutzen, um ihre Expertise weiterzuentwickeln (vgl. Ferry & Ross-Gordon, 1998). Zudem ließ sich zeigen, dass sich das professionelle Handeln von Lehrkräften, die als reflective practitioner agierten, weiterentwickelte (vgl. Munby & Russell, 1989). Es ist damit gut belegt, dass die Reflexionskompetenz eine wichtige Fähigkeit zum Aufbau und zur Entwicklung professioneller Kompetenzen darstellt. Wyss (2013) konnte zeigen, dass Lehrkräfte Reflexion zwar als wichtig beurteilen und regelmäßig durchführen, jedoch zu wenig Zeit und Möglichkeiten haben, diese systematisch und zielgerichtet zu betreiben. Nach ihren Befunden finden Reflexionen von Lehrkräften im beruflichen Alltag auf eine eher individuelle, ungerichtete und unstrukturierte Art und Weise statt. Gleichzeitig verfügen sie über wenig Wissen über professionelles Reflektieren u.a. in Bezug auf Bedeutung, Ablauf, Ziele oder Kriterien. Die berufsbegleitende Weiterbildung in einem Hochschulstudium bietet hier dagegen einen Rahmen, der Lehrkräften eine strukturierte und systematische Reflexion des Professionswissens erlaubt. Gerade der kontinuierliche, über mehrere Semester stattfindende Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie Expertinnen und Experten bietet den Lehrkräften eine Möglichkeit, ihre bereits ausgebildeten professionellen Kompetenzen kritisch zu überprüfen. Bisher fehlen allerdings Studien, die die Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften bzw. der Reflexionskompetenz in der berufsbegleitenden Weiterbildung untersuchen. Die hier vorgestellte Studie versucht einen Beitrag zu leisten dieser Forschungslücke zu begegnen. Um der besonderen Situation von studierenden Lehrkräften in Weiterbildungsstudiengängen gerecht zu werden, wurde

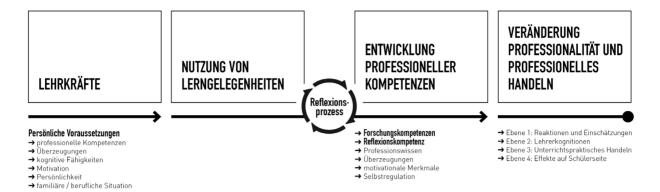


Abb. 1: Modell zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Weiterbildung von Lehrkräften (PROKOWE)

aufbauend auf aktuellen Kompetenzmodellen für Lehramtsstudierende bzw. im Lehramt Tätige, ein Modell zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Weiterbildung von Lehrkräften (PROKOWE) (s. Abb. 1) konzipiert, welches die Bedeutung von Reflexionsprozessen im Studium hervorhebt und die Forschungs- sowie die Reflexionskompetenz der Lernenden als ein zentrales Element des professionellen Entwicklungsprozesses in der Weiterbildung adressiert.

In dem Modell wird zunächst davon ausgegangen, dass die Studierenden unterschiedliche individuelle Voraussetzungen mitbringen, welche sich auf die Nutzung von Lerngelegenheiten auswirken. Das Weiterbildungsstudium stellt eine Lerngelegenheit dar, die bei voll ausgebildeten Lehrkräften auf einen schon weit gediehenen Professionalisierungsstand aufbaut. Gleichzeitig sind die individuellen kognitiven, motivationalen Bedingungen sowie Überzeugungen und Persönlichkeitseigenschaften, aber auch die jeweiligen familiären und beruflichen Situationen geeignet, den Nutzen des Lernangebotes zu beeinflussen. Die Nutzung des Lernangebotes löst Reflexionsprozesse (vgl. Abb. 1) aus, die zu einer Entwicklung der im Modell berücksichtigten professionellen Kompetenzen führen können. Positive Entwicklungen auf dieser Ebene (z.B. die Verbesserung der Forschungskompetenzen) haben Rückwirkungen auf die Nutzung des Lernangebotes und verbessern diese. Die im Modell berücksichtigten professionellen Kompetenzen (Professionswissen, Überzeugungen, motivationale Merkmale, Selbstregulation) erweitern den für die Lehramtsausbildung erstellten Katalog von Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (2011). Dabei schien es notwendig, diesen für den Professionalisierungsprozess in der Weiterbildung um die beiden Aspekte Forschungs- und Reflexionskompetenz zu erweitern, um die gewonnen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Praxis anwenden können. In Anlehnung an Kunter et al. (2011) wird angenommen, dass durch den Abgleich des neu erworbenen Wissens mit den bestehenden Kompetenzen und der eigenen Praxis im Lehrberuf, Reflexionsprozesse ausgelöst werden, die zu Entwicklungen der bestehenden professionellen Kompetenzen

und schließlich zu den von Lipowskys (2014) beschriebenen Veränderungen der Professionalität und des professionellen Handelns führen.

#### 3 Fragestellung

Die zentrale Frage, der im Folgenden nachgegangen werden soll, ist, ob sich nachweisen lässt, dass sich die Reflexionskompetenz von berufstätigen Lehrkräften im Verlauf eines Weiterbildungsstudiums weiterentwickelt und ob diese Entwicklung ggfs. auch Bedeutung für die Reflexion ihres professionellen Handelns in Schule und Unterricht hat.

#### 4 Methode

Der hier vorgestellten Studie liegt ein integratives Paneldesign (Kluge & Kelle, 2001) zugrunde, bei dem zu einer Fragestellung im Längsschnitt zu mehreren Messzeitpunkten qualitative und quantitative Erhebungen kombiniert werden. In der Verbindung beider Untersuchungsstränge in der Längsschnittperspektive werden die Ergebnisse aufeinander bezogen. Ziel der Kombination der beiden Forschungsansätze ist es, ein umfassenderes Bild des Untersuchungsgegenstandes zu bekommen (vgl. Kelle, 2008, S. 54-55). Die zuvor formulierten Forschungsanliegen werden auf der Grundlage der Analyse leitfadengestützter Interviews, die studienbegleitend zu insgesamt drei Zeitpunkten (t1 = Beginn 2014, t2 = Mitte 2015, t3 = Ende des Studiums 2016) durchgeführt wurden, bearbeitet. Zudem werden die quantitativen Ergebnisse einer Fragebogenstudie berichtet, in der ebenfalls studienbegleitend zu den drei Messzeitpunkten zwei Skalen zur Entwicklung der Reflexionskompetenz vorgegeben wurden.

#### 4.1 Stichprobe

In einer Vollerhebung wurden 16¹ Lehrkräfte (11 Frauen, fünf Männer) mit einem Durchschnittsalter von 44 und einer durchschnittlichen Berufserfahrung von zwölf Jahren zur Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen im berufsbegleitenden Masterstudium "Unterrichts- und Schulentwicklung" (vier Semester berufsbegleitend, anwendungsorientierter Studiengang, 120 Credit Points, Präsenz- und

Aus privaten oder beruflichen Gründen mussten vier der ursprünglich 20 Teilnehmenden ihr Studium bereits im ersten bzw. zweiten Semester abbrechen. Es war ihnen aus beruflichen bzw. zeitlichen Gründen von Beginn an kaum möglich, das Studienangebot wahrzunehmen. Diese Fälle wurden im Rahmen der hier berichteten Analysen nicht berücksichtigt.

Onlinephasen mit Blended-Learning-Design) untersucht. Die teilnehmenden Studierenden zeichneten sich dadurch aus, dass sie allesamt bereits eine ganze Reihe von Fort- und Zusatzausbildungen absolviert hatten und in ihren beruflichen Tätigkeiten aktiv an der Weiterentwicklung der Lernkultur ihrer Schulen beteiligt waren.

#### 4.2 Reflexionskompetenz im Studiengang

Die Studierenden sollen im weiterbildenden Masterstudium für die Reflexion von Theoriebeständen und Forschungsbefunden im Kontext ihrer Praxiserfahrungen professionalisiert werden. Während den Selbstlernphasen wurden über eine Lernplattform Inhalte bereitgestellt sowie Betreuung, Kommunikation und Koordination der Studierenden realisiert. Erreichte Arbeitsstände und -ergebnisse wurden während der Präsenzphasen präsentiert, vorbereitete Diskussionen geführt und Gruppenarbeiten angeleitet. Ein weiteres wichtiges Element des Studiengangs waren Gastvorträge und Kurzworkshops von ausgewiesenen Expertinnen und Experten während den Präsenzphasen. Zusätzlich stand den Studierenden in den Selbstlernphasen ein Lerncoach zur Seite und gab zeitnahe, qualifizierte Rückmeldung zu ihren Arbeits- bzw. Lernfortschritten. Normativ aufgeladene Positionen der Studierenden wurden durch die Reflexion des aktuellen empirischen Forschungsstandes (z.B. zu Effekten von Leistungsheterogenität oder verschiedenen Unterrichtsformen) hinterfragt.

## 4.3 Quantitative Erhebungsinstrumente und Auswertung

Zu jeweils drei Messzeitpunkten wurden im Paper-Pencil-Verfahren bzw. über das Online-Tool SurveyMonkey anonym Daten erhoben. Insgesamt kamen vier verschiedene Itembatterien zu den Themen "Entwicklung professioneller Kompetenzen", "Unterrichtsqualität" "(Selbst-)Reflexion" und "Forschungskompetenz" zum Einsatz. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zeigen ausgewählte Befunde zur Entwicklung der Reflexionskompetenz. Für ihre Erfassung wurde zum einen die Skala "Kompetenzempfinden im Bereich Innovieren" verwendet, die Gröschner und Schmitt (2009) unter Rückgriff auf die Kompetenzbescheibung der KMK (2004) entwickelt haben und darunter einen aktiven, individuellen Entwicklungs- und Veränderungsprozess in einem reflexiven und sozialen Erfahrungsraum verstehen. Konkret geht es beim Kompetenzbereich "Innovieren" um die reflexive Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte. Die insgesamt sieben Items zum "Kompetenzempfinden im Bereich "Innovieren" wurden auf einer Likert-Skala von 1 = "gar nicht kompetent" bis 7 = "voll kompetent" eingeschätzt (Beispielitem: "Inwieweit fühlen Sie sich zum derzeitigen Zeitpunkt darin kompetent? - Die Lehrperson kann Lernerfahrungen aus dem Schulalltag konstruktiv für ihren beruflichen Entwicklungsprozess nutzen"). Zum anderen wurde mit der Skala "Reflexionsbereitschaft einstellungsbezogen" (Helmke et al., 2008) das Ausmaß der Reflexivität im beruflichen Kontext erhoben. Sie umfasst insgesamt neun Items, die auf einer Skala von 1 = "stimme gar nicht zu" bis 4 = "stimme voll und ganz zu" zu beurteilen waren (Beispielitem: "Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? - Ich interessiere mich für meine eigenen Fehler, um daraus etwas über meinen Unterricht zu lernen"). Beide Skalen wurden zu drei Messzeitpunkten (Beginn erstes, Ende zweites und Ende viertes Semester) vorgegeben. Aufgrund der kleinen Fallzahlen wurde bei der Auswertung der FriedmanTest² als nicht parametrisches Verfahren verwendet. Für die Irrtumswahrscheinlichkeit der statistischen Tests wurde ein Alpha von 5% festgelegt.

#### 4.4 Qualitative Erhebungsinstrumente und Auswertung

An der Interviewstudie nahmen insgesamt neun Studierende (sechs Frauen, drei Männer) zu Beginn (2014), in der Mitte (2015) und am Ende ihres Studiums (2016) teil. Die Einzelinterviews folgten einem Leitfaden, der die individuellen Entwicklungen der Studierenden durch die berufsbegleitende Teilnahme am Weiterbildungsstudium thematisierte. Im Fokus standen hierbei die Interviews zum Ende des Studiums (t3). Die Impulsfragen lauteten "Wie würdest du abschließend deine berufliche Entwicklung mit den Erfahrungen des Masterstudiums beschreiben?" und "In welchen Bereichen hast du profitiert?". Die Leitfragen zur Reflexionskompetenz lauteten: "Bist du reflektierter geworden durch das Studium?" und "Der Lehrer als reflektierter Praktiker. Was meinst du dazu?". Die qualitativen Daten wurden mittels der kategorienbasierten Auswertung in Anlehnung an Kuckartz (2016, S. 118) analysiert. Der Kern der Analyse bestand darin, in den Interviews Aussagen zum Thema "Entwicklung der Reflexionskompetenz" zu identifizieren, diese systematisch zu erfassen und daraufhin strukturiert zu beschreiben. Das übergeordnete Ziel lag darin, tragfähige Aussagen zur Entwicklung der Reflexionskompetenz von Lehrkräften über den Verlauf eines weiterbildenden Masterstudiums formulieren zu können. Der Forschungsprozess lässt sich kurz wie folgt skizzieren: Zu Beginn der Analyse wurden die A-priori-Hauptkategorien theoriegeleitet, d.h. deduktiv, festgelegt. Hierzu wurden Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln formuliert. Darauf folgte die Textarbeit in Form des Kodierens wichtiger Textstellen. Anschließend wurden die Textpassagen bei gleichzeitiger Überprüfung des Kategoriensystems am Originalmaterial zusammengefasst und erweitert, um danach pro Einzelfall über drei Messzeitpunkte hinweg Synopsen mit den entsprechenden Hauptkategorien erstellen zu können.

Mit dem Friedman-Test können die mittleren Ränge von ordinalskalierten Variablen über mehr als zwei Messzeitpunkte auf signifikante Unterschiede verglichen werden. Ein signifikanter p-Wert kleiner .05 zeigt an, dass sich die mittleren Ränge zwischen den Messzeitpunkten statistisch unterscheiden (vgl. Field, 2009, S. 573-580).

#### 5 Ergebnisse

#### 5.1 Ergebnisse der quantitativen Analysen

Für die Skala "Kompetenzempfinden im Bereich Innovieren" liegen für die drei Messzeitpunkte die folgenden Ergebnisse vor:  $M_{t1}$  = 4.06,  $S_{t1}$  = .71;  $M_{t2}$  = 5.22,  $S_{t2}$  = .1.0;  $M_{t3}$  = 5.40,  $S_{t3}$  = .84. Für diese Kompetenzdomäne lässt sich mit dem FriedmanTest ein statistisch signifikantes Ergebnis sichern ( $\chi^2$ (2) = 25.13\*\*,  $p \le$  .001). Die Effektstärke des Unterschieds vom ersten zum dritten Messzeitpunkt ist mit einem d von 1.72 als hoch zu bewerten (Cohen, 1988). Im Mittel konnten die Studierenden ihre Fähigkeit, ihre professionellen Kompetenzen reflexiv weiterzuentwickeln, deutlich ausbauen.

Für die Skala "Reflexionsbereitschaft einstellungsbezogen" ergab sich bei der statistischen Auswertung ebenfalls ein signifikanter Unterschied, der eine positive Entwicklung belegt ( $M_{t1}=2.13$ ,  $S_{t1}=.80$ ;  $M_{t2}=3.13$ ,  $S_{t2}=.52$ ;  $M_{t3}=3.81$ ,  $S_{t3}=.30$ ;  $\chi^2(2)=29.52^{**}$ ,  $p \le .001$ ). Auch hier ist die Effektstärke mit d=2.78 hoch. Offensichtlich hat sich die Reflexionskompetenz der Studierenden im Verlauf ihres Studiums in der mittleren Tendenz bedeutsam weiterentwickelt.

#### 5.2 Qualitative Ergebnisse zu studienbedingten Entwicklungen

Den Studierenden war zum Ende ihres Studiums die Bedeutung, die die (Selbst-)Reflexion bei der Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen im Studium einnahm, sehr bewusst, wie die folgende Aussage von Lm53 beispielhaft verdeutlicht: "Der Erwerb von solidem Sach- und Hintergrundwissen, das Wissen um Zusammenhänge, das Wissen um vernetzte Systeme nutzt dir alles nichts, wenn du nicht reflektierst und wenn du nicht in der Lage bist, über dich selber nachzudenken, deine Position dazu zu finden" (LM5, T3, S. 8, Z. 339-342). Auch die Gelegenheit, dass er sich an den Präsenzwochenenden mit unterschiedlichen Denkmodellen auseinandersetzen konnte, habe seinen Lern- und Reflexionsprozess positiv befördert (LM5, T3, S. 8, Z. 354). Die studienbedingten Veränderungen stellen sich bei Lw1 so dar, dass für sie das weiterbildende Studium grundsätzlich eine gute Möglichkeit gewesen sei, das "tägliche Tun zu reflektieren" und die "wissenschaftliche Bestätigung" dafür zu bekommen (Lw1, T3, S. 5, Z. 216-218). Am Schluss des Interviews hebt auch sie die Bedeutung der (Selbst-)Reflexion nochmal besonders hervor, indem sie sagt: "Nur wenn ich mich und mein Tun reflektiere, kann ich etwas verändern. Und wenn ich mich nicht reflektiere und mein Tun, dann sehe ich auch keine Veränderungsmöglichkeiten oder Potenzial, wo könnte ich was verändern und dann passiert da auch nichts" (Lw1, T3, S. 7, Z. 278-281).

Lw14 berichtet, sie habe durch das Studium einen "weiteren Blick" auf Schule insgesamt einnehmen können und sehe nun Aufgabenfelder "im größeren Rahmen" (Lw14, T3, S. 3, Z. 132). Früher sei sie kleineren Zielen verhaftet gewesen und habe sich vorrangig Gedanken darüber gemacht, wie sie

ihren Schülerinnen und Schülern das "ck" beibringen solle. Nach dem Studium habe sie ihren Blick viel weiter öffnen und vermehrt die Entwicklungsziele von Unterricht insgesamt sehen können (Lw14, T3, S. 3, Z. 128-136).

Lw1 konnte ihr wissenschaftliches Denken im Bereich des methodischen Arbeitens entwickeln, das für sie "ein dickes Brett zu bohren" bedeutete (Lw1, T3, S. 2, Z.71-73). Auch Lw14 lese nun Statistiken ganz anders, was sie darauf zurückführt, dass sie viel mehr wissenschaftliche Texte lese und dadurch einen weiteren Blick einnehmen konnte (Lw14, T2, S. 1, Z. 17-19). Für Lw16 stellten vor dem Studium die Bereiche Literaturarbeit und Empirie eine "terra incognita" dar (Lw16, T3, S. 3, Z. 109), sodass er im Verlauf des Studiums genau in diesen Bereichen seine Reflexionskompetenz entwickeln konnte.

In Bezug auf das Bild des reflektierten Praktikers wird von verschiedenen Interviewten, insbesondere von Lw14 berichtet, dass sie in ihrem pädagogischen Handeln durch das Studium reflektierter geworden sei (Lw14 T3, S. 5, Z. 186). Besonders auffällig wurde, dass sie nun direkt während der Stunde reflektieren könne. Vorher habe sie immer später über eine gesamte Einheit nachgedacht. Nun ist sie der Überzeugung, dass sie durch das Studium "souveräner" (Lw14 T3, S. 5, Z. 190) geworden ist und somit in der Lage sei, während des Unterrichts sofort zu reagieren, wenn sie merke, "da klemmt es jetzt" (Lw14 T3, S. 5, Z.191). Die Ausführungen entsprechen dem, was Schön (1983) mit "reflection-in-action" beschreibt.

#### 6 Diskussion

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war die Frage, inwiefern die Entwicklung der Reflexionskompetenz durch ein berufsbegleitendes Masterstudium befördert werden kann. So ließen sich in den quantitativ-statistischen Auswertungen der beiden Skalen "Kompetenzempfinden im Bereich Innovieren" (Gröschner & Schmitt, 2009) und "Reflexionsbereitschaft einstellungsbezogen" (Helmke et al., 2008) statistisch signifikante stark positive Effekte für die Entwicklung der Reflexionskompetenz im Studium nachweisen. Die Studierenden fühlen sich zum Ende ihres Studiums besser in der Lage, ihre professionellen Kompetenzen reflexiv weiterzuentwickeln und berichten ein höheres Ausmaß an Reflexivität im beruflichen Kontext. Dies bedeutet u.a., dass sie nach ihrem Weiterbildungsstudium (noch) besser in der Lage sind, ihre professionellen Überzeugungen und Fähigkeiten kritisch zu überprüfen und daraus entsprechende Handlungen abzuleiten. Die berufliche Weiterbildung in einem Masterstudiengang setzt offensichtlich Impulse, die, auch bei Studierenden, die bereits ein Lehramtsstudium an einer Hochschule und eine berufsqualifizierende Ausbildung sowie eine umfangreiche berufliche Erfahrung aufweisen, zu einer deutlichen Entwicklung ihrer professionellen Reflexionskompetenz führen.

 $<sup>^3</sup>$  LW = Lehrerin, LM = Lehrer; Seiten- und Zeilenangaben beziehen sich auf das Transkript.

Diese Fortschritte, die die Lehrkräfte gemacht haben, belegen auch die studienbegleitend durchgeführten Interviews. Die Studierenden schätzen die Bedeutung der Reflexion bzw. ihre Reflexionskompetenz durchgängig als hoch für die Entwicklung der Professionalität ein. Sie beschreiben anschaulich, wie durch das Studienangebot Reflexionsprozesse angestoßen wurden und berichten darüber hinaus, dass sich ihre Reflexionskompetenz positiv entwickelt hat. Dies gilt sowohl für die Art und Weise, in der es ihnen möglich ist, 1.) Inhalte der wissenschaftlichen Literatur für die eigene pädagogische Arbeit zu nutzen, 2.) eine weitere bzw. eher analytische Haltung in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit einzunehmen und 3.) im pädagogischen Handeln zu reflektieren. Zur Frage, inwieweit die Befunde generalisiert werden können, sind zwei Dinge zu berücksichtigen: Zum einen liegt den Analysen eine relativ kleine Stichprobe zugrunde, wie sie aufgrund der strukturellen Gegebenheiten im Bereich der Lehrerweiterbildungsforschung allerdings durchaus üblich sind (vgl. Lipowsky, 2014, S. 531). Die in den quantitativen Analysen erwähnte Entwicklungsdynamik war aufgrund der hohen Effektstärken auch mit der vorliegenden Stichprobengröße nachweisbar. Zum anderen muss auf den weit fortgeschrittenen Ausbildungsstand der Studierenden hingewiesen werden. Es handelte sich um eine ausgesprochen fortbildungsaffine und in der schulischen Entwicklungsarbeit sehr aktive Gruppe von Lehrkräften, was dem Nutzen der Lerngelegenheiten im Studium - trotz der konkurrierenden beruflichen und familiären Anforderungen - sicher zu Gute kam. Gleichzeitig dürfte eine deartige zusammengesetzte Studierendenschaft für solche Studienangebote durchaus typisch sein. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass selbst bei einer derartig vorqualifizierten Studierendengruppe bedeutsame Kompetenzfortschritte im Bereich der Reflexionskompetenz erreicht werden können. Mit Blick auf das Potenzial für die Verbesserung des Lernens von Schülerinnen und Schülern und den hohen Innovationsdruck, dem Lehrkräfte ausgesetzt sind, kann das als wichtiger Hinweis verstanden werden, die Möglichkeiten für die berufliche Weiterbildung von Lehrkräften auszubauen sowie ihr Engagement, sich professionell weiterzuentwickeln von staatlicher Seite bzw. von der Seite der Arbeitgeber zu unterstützen.

#### Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benke, G. (2010). Reflexion und Vernetzung als Gestaltungselemente der Lehrerfortbildung. Das Projekt IMST. In F. H. Müller (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (S. 145–159). Münster: Waxmann.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen Zugänge Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2005). Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In H. G. Holtappels (Hrsg.), Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule (S. 180–195). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale: Erlbaum.
- Felten, R. v. (2005). Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Untersuchung. Münster: Waxmann.
- Ferry, N. M. & Ross-Gordon, J. M. (1998). An Inquiry into Schön's Epistemology of Practice: Exploring Links between Experience and Reflective Practice. *Adult Education Quarterly* **48**(2), 98-112.
- Fichten, W. & Meyer, H. (2006). Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung Möglichkeiten und Grenzen. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf (S. 267-282). Weinheim: Beltz Verlag.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Forster, E. (2014). Reflexivität. In C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 589–597). Wiesbaden: Springer.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2009). Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung.: Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK "Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften". Jena: Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching* and *Teacher*, Education 11(1), 33–49.

- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.*Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2008). Zeitnutzung im Grundschulunterricht: Ergebnisse der Unterrichtsstudie VERA Gute Unterrichtspraxis. Zeitschrift für Grundschulforschung, (1), 23–36.
- Idel, T.-S. & Schütz, A. (2017). Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven (S. 201-213). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelle, U. (2008). Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, S. & Kelle, U. (Hrsg.). (2001). Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung: Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. Weinheim: Juventa.
- Kultusministerkonferenz KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn: KMK.
- Korthagen, F. (2001). A reflection on reflection. In F. Korthagen (Hrsg.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (S. 58). Mahwah: Erlbaum Associates.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV(S.55-68). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.511–541). Münster: Waxmann.
- Munby, H. & Russell, T. (1989). Educating the reflective teacher: An essay review of two books by Donald Schön. *Journal of Curriculum Studies*, 21(1), 71–80.

- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Tremp, P. (2008). *Diskussionsfeld "berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen"*. *Beiträge zur Lehrerbildung*. Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen, 26(1).
- Roters, B. (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Sellars, M. (2012). Teachers and Change: The Role of Reflective Practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 55, 461-469.
- Silcock, P. (1994). The process of reflective teaching. *British Journal of Educational Studie*, 42(3), 273–285.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- van Manen, M. (2014). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Williams, R. & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281–291.
- Wyss, C. (2013). Unterricht und Reflexion: Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

Autoren

 $\label{eq:Daniel Kittel, M.A.} Daniel.kittel@ph-freiburg.de$ 

Prof. Dr. Wolfram Rollett wolfram.rollett@ph-freiburg.de

## "...die bringen so viel mit"

Wie Lehrende Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrnehmen und ihre Lehrstrategien davon ableiten

ANITA MÖRTH ERIK SCHILLER

#### Kurz zusammengefasst ...

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Frage, welche Strategien Lehrende haben, um Lehren und Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu gestalten. Zu diesem Zweck
werden Analyseergebnisse von Interviews mit Lehrenden in
der wissenschaftlichen Weiterbildung zu ihren Rollen und
Lehrstrategien sowie zu ihrer Wahrnehmung von Studierenden vorgestellt. Ferner wird die wechselseitige Beziehung
zwischen dem Bild von Studierenden, den Lehrstrategien und
der Gestaltung eines offenen Lernklimas diskutiert.

#### 1 Einleitung

Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte und Berufstätige verändert die Zusammensetzung der Studierendenschaft. Diese relativ neue Gruppe Studierender bringt - im Gegensatz zu grundständigen Studierenden - andere Voraussetzungen mit ins Studium, wie fachliche Kenntnisse oder umfangreiche berufliche und lebensweltliche Erfahrungen, stellt andere Anforderungen an das Studium, wie etwa sehr konkrete Lernziele, und zeichnet sich durch eine größere Heterogenität aus. Vor allem Lehrende müssen ihr Bild von Studierenden und ihre Annahmen anpassen sowie die (Handlungs-)Strategien ihrer Lehre überdenken, um dieser veränderten Situation gerecht zu werden, da sie in unmittelbarem Kontakt mit den Studierenden stehen. Diesen beiden Aspekten wird der vorliegende Artikel nachgehen und sie stets als zwei Seiten einer Medaille betrachten: (1) das Bild von Studierenden, das Lehrende haben und (2) ihre davon bestimmten (Lehr-)Handlungen.

Im Folgenden werden zwecks theoretischer Verortung zunächst Lehrtheorien vorgestellt. Im Zentrum des Artikels stehen daraufhin die Bilder, die Lehrende von Studierenden haben, Grundhaltungen von Lehrenden und deren Rückbindung an konkrete Lehrstrategien. Dabei erfolgt zum einen ein Rückgriff auf die Ergebnisse einer explorativen Studie zu Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" durchgeführt wurde (Cendon, Mörth & Schiller, 2016).

Zum anderen wird eine zweite Analyse der Daten vorgenommen, die der Studie zugrunde lagen: sieben Interviews mit in der wissenschaftlichen Weiterbildung erfahrenen Lehrenden. In einem abschließenden Fazit wird zusammenfassend dargestellt, wie sich das Bild, das Lehrende von den Studierenden haben, auf ihre Lehrstrategien auswirkt und dessen Bedeutung für den Umgang mit heterogenen Studierenden verdeutlicht.

## 2 Theoretische Positionen zu Lehren und Lehrenden

Bevor anhand der empirischen Ergebnisse ein Blick auf die Grundhaltungen ausgewählter Lehrender und ihre Bilder von Studierenden geworfen wird, wird sich Lehrenden über vorhandene theoretische Positionen genähert.

Biggs und Tang (2011) entwickeln eine Theorie drei unterschiedlicher Lehransätze (vgl. Cendon, 2014):

- 1. blame-the-student,
- 2. lehrendenzentriert und
- 3. lernendenzentriert.

Im blame-the-student-Ansatz werden Studierende für den Erfolg oder Misserfolg ihres Lernens selbst verantwortlich gemacht. Es findet eine normative Einteilung von Studierenden in gut und schlecht statt, abhängig von ihren Leistungen (vgl. Biggs & Tang, 2011).

Im lehrendenzentrierten Ansatz hingegen konzentrieren sich Lehrende auf ihr eigenes Handeln. Sie überlegen, mit welchen Methoden und didaktischen Fertigkeiten sie die Studierenden dazu bewegen können, sich das zu erlernende Wissen erfolgreich und nachhaltig zu erschließen. Im Vergleich zum ersten Ansatz wird die Sichtweise verändert, indem der (Miss-)Erfolg der Studierenden den Lehrenden zugeschrieben wird. Daher wird diese Theorie auch blame the teacher genannt (Biggs & Tang, 2011). Auch bei diesem Ansatz findet eine normative Einteilung der Studierenden statt.

Der lernendenzentrierte Ansatz schließlich stellt die Studierenden in den Mittelpunkt des Lerngeschehens – und zwar in

Hinblick darauf, was diese lernen sollen, können und möchten. Ganz im Sinne einer Lernergebnisorientierung wird hier vom Ziel des Lernens ausgehend gedacht. Außerdem soll es Studierenden möglich sein, sich offen auf Lerninhalte einzulassen, kollaborativ zu arbeiten und somit voneinander zu lernen. Den Lehrenden wird es dadurch möglich, auf verschiedene Studierende unterschiedlich einzugehen. Die Lehrenden nehmen je nach Orientierung und Motivationslage der Studierenden unterschiedliche Rollen ein. Je nach Situation und Bedarf sind Lehrende stärker Vermittler\_innen von Wissen oder sie agieren stärker als Coaches oder Beratende (vgl. Cendon, 2016).

Diese drei Ansätze sehen Biggs und Tang (2011) als eine stufenweise Transformation der Lehre, indem Lehrende ihre Lehre vom blame-the-student-Ansatz (Stufe eins) über den lehrendenzentrierten Ansatz (Stufe zwei) hin zu einem lernendenzentrierten Ansatz (Stufe drei) entwickeln können. Lernendenzentrierung setzt voraus, dass die Lehrenden sich nicht nur als Fachexpert\_innen verstehen, sondern auch als Lehrende mit einem didaktischen Anspruch. Um diese Transformation differenzierter zu beschreiben, knüpfen Biggs und Tang an das "Scholarship of Teaching and Learning" (SoTL) an, indem sie die Lehransätze mit dem SoTL verbinden (Biggs & Tang, 2011; zu SoTL siehe auch Huber, 2014). Das Konzept des SoTL, "die wissenschaftliche Befassung von Hochschullehrenden in den Fachwissenschaften mit der eigenen Lehre und/oder dem Lernen von Studierenden" (Huber, 2014, S. 21), unterstützt Lehrende dabei, eine Grundhaltung zu ihrer eigenen Lehre zu entwickeln.

Ein zentrales Merkmal der Transformation der Lehre ist ihre Reflexion. Nach Biggs und Tang reflektieren Lehrende die eigene Lehre erst ab Stufe zwei, dem lehrendenzentrierten Ansatz (Biggs & Tang, 2011). Daher setzen sie die Verbindung zum SoTL erst ab der zweiten Stufe an. Lehrende eignen sich auf dieser zweiten Stufe Wissen über Lehren durch Literaturstudium an, die eigene Lehre soll auf Basis der Literatur weiterentwickelt werden. Auf Stufe drei, dem lernendenzentrierten Ansatz, geht es vor allem darum, das Lernen der Studierenden zu verbessern. Dies geschieht erstens, indem Lehrende analysieren, wie sie selbst lehren und wie Studierende lernen. Zweitens wird hochschuldidaktische Literatur mit Fachliteratur verbunden. Schließlich werden drittens die Ergebnisse der eigenen Arbeit zu Lernen und Lehren in der jeweiligen Disziplin gesammelt und kommuniziert, um das Lernen von Studierenden auf Ebene der Disziplin zu verbessern und, wie bei Huber (2014) beschrieben, auch zur Stärkung der Lehre in den unterschiedlichen Scientific Communities. Folgt man der Argumentation von Cendon (2014, 2016), kann der lernendenzentrierte Ansatz zum Beispiel in der Rolle des Facilitators erreicht werden. Nach Cendon (2016) sollen Lehrende Studierende dabei unterstützen, ihre Kompetenzen selbstgesteuert weiterzuentwickeln. Sie handeln dabei in unterschiedlichen Modi der Facilitation: von einem steuernden, hierarchischen Modus über einen kooperativen Modus hin zu einem Modus fast gänzlicher Autonomie der

Studierenden. Um die passende Rolle und den Steuerungsmodus zu wählen, müssen sich Lehrende auf die Studierenden einstellen. Ausgangspunkt dafür ist die differenzierte Wahrnehmung von Studierenden. Auch Schulze et al. (2015) kommen in ihrer Studie zu Lehrauffassungen von Lehrenden zu dem Ergebnis, dass wie Lehrende Studierende wahrnehmen zentraler Bestandteil der Rollen von Lehrenden und des Lehrhandelns ist. Gerade in der wissenschaftlichen Weiterbildung erscheint das sich Einstellen auf Studierende als besondere Herausforderung, da die Studierenden aus unterschiedlichen Kontexten kommen. Zur differenzierten Betrachtung wird sich im Folgenden den Lehrenden aus dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Basis empirischer Befunde zugewandt.

#### 3 "An Erfahrungen anknüpfen" – Empirische Befunde zu Lehrstrategien

Ausgehend von dem Befund, dass es bislang nur wenige Studien zu Annahmen und Grundhaltungen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt (z.B. Rheinländer, 2014), gingen Cendon und die Autor\_innen dieses Beitrags (Cendon et al., 2016) der Frage nach, wie Lehrende sich selbst und ihre Rolle(n) wahrnehmen. Die in den Jahren 2013 und 2015 mittels leitfadengestützter Interviews erhobenen Daten wurden zwischen 2015 und 2016 mit der Grounded Theory im Team codiert (Strauss & Corbin, 1996). Die Codierung erfolgte zunächst anhand der leitenden Frage nach den Rollen der Lehrenden und - um eine größere Tiefe der Analyse zu erlangen - im weiteren Verlauf anhand der Frage nach den konkreten Handlungen der Lehrenden (Cendon et al., 2016). Mit letztgenanntem Zugang wurde für jede in den Daten auffindbare Handlung ein paradigmatisches Modell (Strauss & Corbin, 1996) entwickelt, in dessen Mittelpunkt die jeweilige Strategie stand. Als zentrales Phänomen (Strauss & Corbin, 1996) wurde "an Erfahrungen anknüpfen" identifiziert, auf das alle (Lehr-)Strategien der Lehrenden abzielen.

Für die sieben Interviews wurden Lehrende ausgewählt, die langjährig und international in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig waren und über eigene Praxiserfahrung und somit über Kenntnisse in Bezug auf die berufliche Realität ihrer Studierenden verfügen. Um ein der Realität von wissenschaftlicher Weiterbildung (höherer Anteil an externen Lehrenden und Praktiker\_innen) entsprechendes Sample zu bilden, wurden vier Hochschulprofessor\_innen und drei Praktiker\_innen interviewt. Erstere verfügen über Lehrerfahrungen in grundständigen und weiterbildenden Studiengängen, letztere über Lehrerfahrung im professionellen und im hochschulischen weiterbildenden Kontext. Die interviewten Lehrenden unterscheiden sich sowohl in Bezug auf ihre eigenen disziplinären bzw. beruflichen Hintergründe (Wirtschaft, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften) als auch in Bezug auf ihre Studierenden (etwa Ärzt\_innen, Lehrer\_innen, Manager\_innen). Drei der Interviewten lehrten im europäischen Ausland (Niederlande und Österreich) und ein Interviewter in Nordamerika; ein Interview wurde auf Englisch geführt.

#### 3.1 Bilder von Studierenden

Im Folgenden liegt der Fokus auf der ursächlichen Bedingung des paradigmatischen Modells: die Studierenden mit ihren sowohl berufspraktischen als auch lebensweltlichen Erfahrungen und wie die Lehrenden sie wahrnehmen.

Um herauszufinden, wie die interviewten Lehrenden die Studierenden sehen und was ihre Annahmen und Zuschreibungen sind, haben die Autor\_innen für den vorliegenden Artikel eine zweite Analyse der Daten der explorativen Studie (Cendon et al., 2016) vorgenommen. Dazu wurden die Daten offen codiert, damit keine Nuancen verloren gehen (Schmidt, 2013). Es wurden solche Aussagen herangezogen, die darauf verweisen, wie Lehrende Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung wahrnehmen und welches Bild sie von ihnen haben. Aussagen in Bezug auf idealisierende Bilder wurden bewusst nicht berücksichtigt, um das Bild herauszuarbeiten, das die Lehrenden von Studierenden haben (und nicht, wie sie sie sich wünschen).

Die Analyse der Interviews ergibt, dass die Lehrenden den Studierenden bereits umfassende Erfahrungen - sowohl beruflicher als auch lebensweltlicher Art - zusprechen. Ein Lehrender bringt dies wie folgt auf den Punkt: "[A]dults are not a clean slate. They come to any learning task with in some cases a wealth of experience" (Interview-6, Abs. 8). Gemeint ist hiermit einerseits die Berufserfahrung, die Studierende bereits erworben haben; andererseits aber auch ihre analytischen und methodischen Erfahrungen. So ein Professor: "Das Handwerkszeug haben die gelernt. Und wenn sie es nicht kennen, wissen sie wo es steht und können es sich jederzeit beschaffen" (Interview-4, Abs. 64). Darüber hinaus nimmt ein Lehrender an, dass Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Regelfall über mehr Lebenserfahrung verfügen als grundständig Studierende: "[E]s sind lebenserfahrenere Menschen, das heißt also auch im Alltagsleben, im familiären Leben, im sozialen Zusammenhang reagieren sie an vielen Stellen anders als junge Studenten, die grundständig studieren in einem jugendlichen Alter. Das ist immer noch eine ganz starke soziale und ich sag auch mal kulturelle Komponente, die mit diesem beruflichen Erfahrungswissen immer mitschwingt" (Interview-3, Abs. 11). Ein weiteres Charakteristikum ist aus Sicht einer Lehrenden, dass die Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine größere Bildungsmotivation haben - oder wie die Lehrende es nennt: "Bildungshunger" haben, "weil sie sich da vorher gut überlegt haben, warum sie das machen" (Interview-5, Abs. 13). Ein anderer Lehrender bezieht dies auch auf die komplexeren Lebensumstände der Studierenden, die häufig im Berufs- und Familienleben stehen. Er empfindet sie dadurch als disziplinierter: "Hab schon den Eindruck, dass Weiterbildungsstudierende in der Regel disziplinierter sind... als Erststudierende. Weil sie möglicherweise... das mit 'nem ganz konkreten Ziel machen... wenig Zeit haben... und dafür auch bereit sind, auch 'ne Finanzierung zu gestalten" (Interview-7, Abs. 19). Aus diesem Erfahrungsreichtum ergibt sich aus Sicht eines Lehrenden, "dass sie [die Studierenden; Anm. d. Autor\_innen] mit diesen Erfahrungen zumindest indirekt auch davon ausgehen, dass die Dozent[\_inn]en dazu fähig sind, daran anknüpfen zu können, und sie hohes Interesse daran haben, dass sie diese Erfahrungen einbringen können" (Interview-3, Abs. 11). Die Erwartung, an diese Erfahrungen anknüpfen zu können, beschreibt ein Lehrender folgendermaßen: "But with adults: you must put them in an authentic learning situation, real world tasks, real world situations, real world problems" (Interview-6, Abs. 13). Damit meint er, dass Weiterbildungsstudierende (adult students) mit realen Problemen konfrontiert werden möchten. An anderer Stelle beschreibt er dies so: "Immediacy is a characteristic of adult learners" (Interview-6, Abs. 74).

Die praktischen Erfahrungen, die Studierende gemacht haben, müssen aber nicht nur positive Auswirkungen haben. Ein Lehrender beschreibt, dass Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung dazu tendieren können, allzu stark auf ihre Erfahrungen zu rekurrieren: "[W]hen the practitioners who have not studied the theory, who do not know who do not know what is out there will talk about... they will give anecdotal information and they will come from that perspective and they'll say: Well, where I work this is what happens and this is the problem and this is... And they will try to generalize where they can't" (Interview-6, Abs. 58). Sie neigen seiner Ansicht nach also dazu, die eigenen, anekdotischen Erfahrungen zu generalisieren. Insgesamt ist die zentrale Eigenschaft der Studierenden - aus Sicht der interviewten Lehrenden - die große Erfahrungsbasis, die sie ins Studium mitbringen.

#### 3.2 Lehrstrategien, die "an Erfahrungen anknüpfen"

Ergebnis der empirischen Analyse (Cendon et al., 2016) war, dass das "an Erfahrungen anknüpfen" die zentrale Lehrstrategie - das zentrale Phänomen - darstellt. Mit den unterschiedlichen Lehrstrategien zielen die Lehrenden auf einer übergeordneten Ebene immer darauf ab, an Erfahrungen der Studierenden anzuknüpfen: Lernklima schaffen, für Neues öffnen, zur Reflexion anregen, Anregen von Lernen im Austausch und Wissen vermitteln. Das Anknüpfen an Erfahrungen der Studierenden ist ständiger Bezugspunkt der Lehrstrategien: Lehrende nutzen die Erfahrungen der Studierenden als Ansatzpunkt für ihre Lehre. Dabei handelt es sich um eine übergeordnete Zielsetzung, die richtungsweisend für die konkreten Lehrhandlungen ist. Beispielsweise wird bei der Lehrstrategie Wissen vermitteln eine Verknüpfung mit aktivierenden Handlungen vorgenommen, die Studierende dazu anregen soll, das gerade Gehörte in Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen zu setzen. Ein anderes Beispiel, bei dem die Erfahrungen noch stärker im Zentrum der Lehrstrategie steht, ist das Anregen von Lernen im Austausch: Die Lehrenden schaffen einen Raum, in dem es unmittelbar um den Austausch von Erfahrungen geht, sie initiieren diesen Austausch und moderieren ihn nach Bedarf.

Bestimmte Einflussfaktoren - die intervenierenden Bedingungen - befördern oder hemmen das Gelingen von Lehrstra-

tegien. Dazu zählen etwa die Bereitschaft der Studierenden zur Distanzierung und Reflexion, ihre Offenheit für Neues, ihr Grad der Problemorientierung bzw. der Bereitschaft, Umwege einzugehen – und auf Seiten der Lehrenden die Fähigkeit zur Reflexion und die Kenntnis des Praxiskontexts der Studierenden. Im letztgenannten Aspekt zeigt sich eine zweite Dimension des "an Erfahrungen Anknüpfens". Den Lehrenden geht es auch darum, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen. Ihre eigene Kenntnis der Praxis stellt eine Voraussetzung für ein gelingendes Anknüpfen an Erfahrungen der Studierenden dar.

## 3.3 Lernklima schaffen: Lehrstrategie und Voraussetzung

Eine der genannten Lehrstrategien nimmt insofern eine Sonderposition ein, als sie gleichzeitig Voraussetzung für das Anknüpfen an Erfahrungen ist. In ihrem Zentrum steht die Gestaltung eines Lernklimas, das Vertrauen und somit den Austausch von Studierenden untereinander und mit Lehrenden ermöglicht und fördert. Das Schaffen eines solchen Lernklimas ist die grundlegende Lehrstrategie – erst wenn sie erfolgreich umgesetzt ist, können weitere Lehrstrategien folgen. Erst wenn die Studierenden ausreichend Vertrauen haben, öffnen sie sich für Neues, tauschen sich auf Basis ihrer Erfahrungen aus und sind bereit, zu reflektieren und vermitteltes Wissen auf- und anzunehmen (Cendon et al., 2016). An dieser Lehrstrategie wird gleichzeitig die Haltung der Lehrenden sichtbar, die im Folgenden erläutert wird.

#### 3.4 Grundhaltung der Lehrenden

Lehrende nehmen Studierende und deren Erfahrungen wahr und ernst. Sie wertschätzen die Praxiserfahrungen der Studierenden, nehmen ihre Erfahrungsbeiträge als Bereicherung wahr und geben ihnen Raum zur Reflexion. Im Verständnis der interviewten Lehrenden zeigt sich, dass es für einen gelungenen Lernprozess erforderlich ist, Studierende als gleichwertiges Gegenüber anzuerkennen – als Expert\_innen ihrer jeweiligen Praxis sowie als Personen, die für einen Austausch wertvolle Beiträge liefern und dadurch voneinander lernen können.

Die Haltung der Lehrenden ist geprägt von Achtsamkeit; das Herstellen einer Vertrauensbasis erfolgt bewusst, damit ein offener Austausch und, darauf aufbauend, Lernen möglich wird. Die Lehrenden sind darüber hinaus selbst von Offenheit geprägt: Sie lassen sich auf Situationen ein, in denen sie sich bewusst zurücknehmen, um Lernen zu befördern. Dabei geben sie im Sinne der Modi der Facilitation auch die Steuerungsgewalt vorübergehend ab. Außerdem wird ein hoher Grad an Flexibilität sichtbar, wenn bedarfsorientiert und damit an den Lernenden ausgerichtet gehandelt wird. Nicht zuletzt ist die Reflexionsbereitschaft zentral für die Haltung der Lehrenden, denn es geht nicht nur um eine Reflexion der Lernsituationen, sondern auch um die Reflexion ihrer eigene(n) Rolle(n) (Cendon et al., 2016).

Die Analysen der Interviews zeigen zusammenfassend, dass sich Lehrende an Studierenden orientieren. Die Lehrenden haben ein ausgesprochen offenes Bild von Studierenden, das mehr ermöglicht als einschränkt. Die Studierenden bringen aus Sicht der Lehrenden Erfahrungen mit, auf denen die Lehrenden aufbauen. Die Lehrenden möchten ein vertrauensvolles Klima schaffen, in dem sich die Studierenden entfalten können.

#### 4 Fazit

In diesem Artikel wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung Studierende sehen und welche Lehrstrategien sie daraus entwickeln. Folgende Aspekte stehen in engem Zusammenhang bzw. bedingen sich gegenseitig: die Wahrnehmung der Studierenden und ihrer Erfahrungen, das Anknüpfen an diesen Erfahrungen und die Schaffung eines entsprechenden Lernklimas.

Aus Sicht der Lehrenden stellen die lebensweltlichen und beruflichen Erfahrungen von Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Bereicherung dar. Sie knüpfen an diesen Erfahrungen an und machen sie zum Bezugspunkt ihrer Lehrstrategien. Zu diesem Zweck versuchen sie zunächst, ein Lernklima zu schaffen, in dem es möglich wird, dass Studierende offen über ihre eigenen Erfahrungen nachdenken und sprechen können, um daran mit weiteren Lehrstrategien anzuknüpfen. Für die Lehrenden ist es daher notwendig, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen und in der Interaktion mit den Studierenden zu variieren - mal weniger und mal stärker führend. Einerseits soll den Studierenden Raum für eigene Reflexion gegeben werden, andererseits sollen sie herausgefordert und mitunter irritiert werden, damit sie ihre Erfahrungen, Handlungen und Ansichten hinterfragen können. Dieses Lehrhandeln setzt eine Grundhaltung der Lehrenden voraus, die von Wertschätzung gegenüber den Studierenden geprägt ist und gegenseitiges Vertrauen ermög-

Die Heterogenität von Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung erscheint weniger als Herausforderung denn als Chance für eine Lehre, die das Lernen voneinander beflügelt. An Erfahrungen Studierender, durch die Herstellung eines konstruktiven Lernklimas und das Verwenden unterschiedlicher Lernstrategien, anzuknüpfen, kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die – in der wissenschaftlichen Weiterbildung besonders stark ausgeprägte – Heterogenität in besonderem Maße nutzbar zu machen.

#### Literatur

- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does* (4. ed). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press/McGraw-Hill.
- Cendon, E. (2014). Ermöglichen, unterstützen, reflektieren?!. Aufgaben von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung. Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung, 2, 29–33.
- Cendon, E. (2016). Lehrende und ihre Rollen. Theoretische Zugänge. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 185–200). Münster: Waxmann.
- Cendon, E., Mörth, A., & Schiller, E. (2016). Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde. In E. Cendon, A. Mörth, & A. Pellert (Hrsg.), Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen (S. 201–222). Münster: Waxmann.
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok, R. Sethe, B. Szczyrba, M. Vogel & Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Hrsg.), Forschendes Lehren im eigenen Fach: scholarship of teaching and learning in Beispielen (S. 19–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rheinländer, K. (2014). Wie sehen Hochschullehrende die Studierenden? Praktiken sozialer Sensibilität. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität: eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 247–278). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt, C. (2013). Auswertungstechniken für Leitfaden interviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel, H. Boller & S. Richter (Hrsg.), Experteninterviews wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung (4., durchgesehene Auflage, S. 473–486). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schulze, M., Kondratjuk, M., Pohlenz, P., Rathmann, A., Anacker, J., Flügge, T. & Wendt, C. (2015). Lehrauffassung, Lehrhandeln und Wahrnehmung der Studierenden: Ausund Wechselwirkungen. In K. Rheinländer (Hrsg.), Ungleichheitssensible Hochschullehre: Positionen, Voraussetzungen, Perspektiven (S. 165–175). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.

#### Autor\_innen

Anita Mörth, Mag. anita.moerth@fernuni-hagen.de

Erik Schiller, Dipl.-Pol. erik.schiller@fernuni-hagen.de

## Weiterbildungsbedarfe zum Diversity Management mit Design Thinking definieren

FRIEDERIKE BAUM
PETRA FETZER
JOHANNES HENNIES
FLORIAN KOLLMANN

#### Kurz zusammengefasst ...

Der Bedarf an Weiterbildungen zum Diversity Management wird durch Studien belegt. Um ihn für die im Rahmen des Projekts "Vielfalt als Chance" geplante Weiterbildung zu definieren, wurde eine Marktanalyse bestehender Angebote durchgeführt und mit einer Analyse zu Potenzialen von Diversity Management aus explorativen Primärdatenerhebungen verknüpft, die marktrelevante Informationen zu möglichen Zielgruppen, Inhalten und Strukturen der geplanten Weiterbildung ermitteln konnte. Dabei ist in einem Co-Creation-Workshop mit Methoden des Design Thinkings eine kooperative Angebotsentwicklung mit externen Partner\_innen durchgeführt worden, womit sichergestellt werden soll, dass sich die geplante Weiterbildung an der Nachfrage orientiert. Der Bericht stellt die Bedarfsanalyse und ihre Ergebnisse vor, wonach statt des ursprünglich geplanten Weiterbildungsmasters zum Diversity Management von den ins Auge gefassten Kund\_innen Kontaktstudien zu Prozessgestaltung unter Bedingungen von Komplexität, Unsicherheit und Vielfalt bevorzugt würden, die bei Interesse zu einem DAS oder CAS kumulierbar sind.

#### 1 Einleitung

Das Projekt "Vielfalt als Chance" wird von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Zusammenarbeit mit der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e.V. durchgeführt und läuft von 2016 bis 2020. Es wird vom Europäischen Sozialfonds und vom Land Baden-Württemberg (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst) gefördert. Projektziele sind die Konzeption und Markteinführung eines berufsbegleitenden Weiterbildungsangebots auf Masterniveau, das Diversitäts- mit Organisationsentwicklungskomponenten verbindet und einen Fokus auf Unternehmen¹ aufweist. Das

Angebot greift somit eine zentrale Herausforderung von Unternehmen auf: die Ausrichtung von Team- und Organisationskulturen auf Vielfalt.

In einem ersten Schritt wurde 2016 eine Bedarfsanalyse als Grundlage für die Angebotsentwicklung durchgeführt. Das Forschungsdesign dafür besteht aus einer Marktanalyse sowie quantitativen und qualitativen Sekundär- und explorativen Primäranalysen, bei denen leitfadengestützte Interviews und ein Co-Creation-Workshop mit Methoden des Design Thinkings zur Anwendung kamen. Dieses Vorgehen knüpft an die für Bedarfsanalysen für wissenschaftliche Weiterbildungen übliche Methodenkombination aus quantitativen und qualitativen Sekundär- und Primärerhebungen an (Schemmann, 2014, S. 89-101). Dabei basieren die qualitativen Primäranalysen meist auf Einzelinterviews. Gleichzeitig wird eine Ausweitung dieses Analyseschritts gefordert, um der Abhängigkeit der Weiterbildungsbedarfe von Lebenssituationen und sozialen Prozessen Rechnung zu tragen (Schemmann, 2014, S. 118). Im Projekt "Vielfalt als Chance" wurde mit einem Co-Creation-Workshop mit Methoden des Design Thinkings eine solche Ausweitung gefunden und damit die klassische Absicherung der Interviewdaten mittels quantitativer Primärdaten ersetzt. Ziel ist es, das geplante Angebot an der wirklichen Nachfrage zu orientieren und nicht nur auf wissenschaftlich herleitbaren gesellschaftlichen Bedarfen aufzubauen.

#### 2 Mitbewerbersituation und Sekundäranalyse

Um den grundsätzlichen Bedarf von Weiterbildung zum Diversity Management auf einer breiten Datenbasis zu erfassen, wurden mit einer Marktanalyse erfolgreiche Angebotsstrukturen und Marktlücken identifiziert und mittels Sekundäranalyse quantitativ und qualitativ Weiterbildungsbedarfe sowie Potenziale von Diversity Management und der gesellschaftliche Stellenwert des Themas konkretisiert.

Wenn in Bezug auf das geplante Angebot von Unternehmen gesprochen wird, sind damit neben produzierenden und Dienstleistungsunternehmen der öffentliche Sektor sowie Organisationen und Institutionen mit Ausnahme schulisch-pädagogischer Institutionen gemeint.

		Format	Bezeichnung	Anbieter	
Weiterbildung	Behinde- rung	Master	Organisationsentwicklung und Inklusion	Fachhochschule Neubrandenburg	
		Master	Systementwicklung Inklusion	Evangelische Hochschule Darmstadt	
		Bachelor	Soziale Sicherung, Inklusion, Verwaltung	Hochschule Fulda	
		Zertifikatskurs	Prozessplaner/in Inklusion	Technische Hochschule Köln	
	Gen- der	Zertifikatskurs	Managing Gender & Diversity	Universität Wuppertal	
	Kul- tur	Kontaktstudium	Interkulturelles Management Asien	Hochschule Konstanz	
	pua	Modul (Teil eines MBA)	Diversity Management	Hochschule Osnabrück	
Grund- ständig	umfassend	Master	Diversity and Changemanagement	Copenhagen Business School	
	(mn	Bachelor	Spezielle Betriebswirtschaftslehre Diversitätsmanagement	Universität Wien	

Tab. 1: Studiengänge, die Diversität mit Organisationsentwicklung für Unternehmenskontexte verbinden.

#### 2.1 Marktlücke mit Potenzial

Bestehende Studienangebote mit Diversitäts- bzw. Organisationsentwicklungsbezug wurden mittels Recherche in Überblicken zu Studienangeboten (Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft, 2015; Möß, 2016; Hippler, 2016; Schulz, Sieland & Koniger, 2016) sowie einer Google-Stichwortsuche<sup>2</sup> im Juni 2016 erfasst. Mit diesem Erhebungsverfahren wurden 160 Angebote gefunden, von denen eine Mehrheit von 117 Angeboten grundständige Bachelor- und Masterstudiengänge der Sonderpädagogik sind.

Für das Angebot ist eine Kombination von drei Merkmalen geplant: Es soll auf Masterniveau stattfinden, Unternehmen in den Fokus nehmen und Diversitätsaspekte mit Organisationsentwicklung verbinden. Der erste Befund aus der Analyse ist, dass dies bundesweit eine Marktlücke darstellt, sofern ein umfassender und nicht auf eine Heterogenitätsdimension begrenzter Diversitätsbezug zugrunde gelegt wird. Dem zweiten Befund zufolge bestehen Angebote erfolgreich am Markt, die in unterschiedlichen Kombinationen mindestens zwei der drei genannten Merkmale aufweisen. In Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung zeigt sich, dass sechs Weiterbildungen, die Diversität und Organisationsentwicklung für den Unternehmensbereich miteinander verbinden, primär eine Heterogenitätsdimension fokussieren, wobei es sich viermal um das Merkmal der Behinderung handelt (Tabelle 1). Ein umfassender Diversitätsbezug findet sich bei drei der neun Angebote in Tabelle 1, bei einem einzelnen Modul und bei je einem internationalen grundständigen Angebot mit Bachelor- und Masterabschluss. In Bezug auf das Format finden sich auf Masterniveau fünf Weiterbildungen mit Organisationsentwicklungs- und fünf mit Diversitätsbezug, wobei zwei Angebote mit ausschließlichem Genderbezug vom Markt genommen wurden (Tabelle 2); hinzu kommen zwei Weiterbildungsmaster mit einer Verbindung der beiden Bereiche (Tabelle 1).

Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass das geplante Angebot angenommen werden kann, weil es Merkmale erfolgreicher Programme aufnimmt. Hinsichtlich der Ausgestaltung des Diversitätsthemas erscheint eine mehrere Dimensionen in den Blick nehmende Perspektive interessant.

#### 2.2 Relevanz von Diversität

Die Sekundäranalyse zu Potenzialen von Diversity Management verdeutlicht vor allem, dass heterogene im Vergleich zu homogenen Teams mehr Vorteile haben. Vorteile heterogener Teams betreffen insbesondere Kreativität, Flexibilität und Innovation, Kundengewinnung und -bindung, Personalgewinnung und -bindung sowie den wirtschaftlichen Erfolg (Krell, 2011, S. 161).

Ein höherer wirtschaftlicher Erfolg heterogener Teams wird in der Literatur überwiegend an Einschätzungen zu genderdiversen Teams beleuchtet. So erachten gemäß einer Befragung von 511 Führungskräften in Deutschland zu Frauen in Führungspositionen 76% der befragten Männer und 89% der befragten Frauen eine gleichberechtigte Teilhabe von Frauen in Führungspositionen für die Gegenwart und Zukunft der Unternehmen als ökonomisch notwendig (Wippermann, 2010, S. 12). Dies lässt sich auch durch wirtschaftliche Kennzahlen untermauern. Einer Studie von Berta (2011) zufolge, die 180 weltweit agierende, börsennotierte Unternehmen zwischen 2008 und 2010 untersucht, erzielten Unternehmen

Dabei wurde einer der Ausdrücke Studienangebot, Studium, Weiterbildungsmaster, Master, Zertifikatsstudium, Kontaktstudien, Modul oder Weiterbildungsmodul jeweils mit einem der folgenden Ausdrücke aus einem der folgenden drei Bereiche kombiniert: a) Diversität, Diversity, Vielfalt, b) Gender, Geschlecht, Inklusion, Behinderung, Alter, interkulturell, Interkulturalität, Migration, Kultur, kulturell oder c) Organisationsentwicklung, Changemanagement, Veränderungsmanagement.

		Bezeichnung	Anbieter	
Diversität	Kul- tur	Interkulturelle Bildung	Hochschule für Philosophie München	
	Kı tı	Interkulturelle Kommunikation und Kooperation	Hochschule München	
	der	Gender- und Diversity-Kompetenz	Freie Universität Berlin	
	Gender	Health and Society: Gender and Diversity Studies	Berlin School of Public Health, Charité	
	Al- ter	Bildung im Alter	PH Karlsruhe	
-S	_	Weiterbildung und Personalentwicklung	Universität Jena	
Organisations	entwicklung	Organization studies	Universität Hildesheim	
nisa	vick	Personalentwicklung	TU Kaiserslautern	
rgaı	entv	Personal und Organisation	Universität Koblenz-Landau	
0	-	Organisations- und Personalentwicklung	Universität Erlangen-Nürnberg	

**Tab. 2:** Weiterbildungsmaster zu Diversität oder Organisationsentwicklung, die einen Unternehmensbezug haben. Nicht mehr bestehende Angebote sind grau gekennzeichnet.

mit höchster Vorstands-Diversität in Bezug auf Gender und Ethnie in dieser Zeit höhere Erträge als wenig diverse Unternehmen (53% höhere ROE- und 14% höhere EBIT-Margen).

Neben den erhofften wirtschaftlichen Folgen motivieren auch die gesetzlichen Vorgaben zur Gleichstellung (z.B. UN-Behindertenrechtskonvention und Bundesgleichstellungsgesetz) die Unternehmen Diversity-Maßnahmen auszubauen (Charta der Vielfalt, 2014). Insbesondere sollen die Potenziale von Frauen bei Führungspositionen und Personen mit Migrationshintergrund besser ausgeschöpft werden (Geighardt-Knollmann, 2015; Schneider, Yemane & Weinmann, 2014). Dabei halten Unternehmen Weiterbildungen als hilfreich für die Umsetzung dieser Maßnahmen.<sup>3</sup>

Darüber hinaus werden mit der Thematik des geplanten Angebots aktuelle Entwicklungen aufgenommen, die komplexe gesellschaftliche Herausforderung darstellen. So belegen Statistiken, dass Diversität - insbesondere bedingt durch Migration - weltweit zunimmt.4 Gleichzeitig verdeutlichen Studien, dass die Zunahme von ethnischer Diversität für moderne Gesellschaften kurzfristig eine Herausforderung darstellt, aber langfristig Chancen bietet. Für US-Regionen wird eine negative lineare Korrelation zwischen ethnischer Diversität und Sozialkapital festgestellt (Putnam, 2007), und für Deutschland zeigt sich, dass soziale Kohäsion dort geschwächt ist, wo die Differenz zwischen Einwanderer\_innen und Mehrheitsgesellschaft als besonders groß wahrgenommen wird (Gundelach & Traunmüller, 2010). Studien mit langfristigem Bezugsrahmen dagegen belegen etwa, dass das Einkommen der in den USA geborenen Amerikaner\_innen im Durchschnitt schneller steigt, wenn sie an Orten mit höherem Migrant\_innenanteil leben (Putnam, 2007).

Diese empirischen Befunde unterstreichen den durch die Marktanalyse nahegelegten Schluss, dass Weiterbildungen, die vermitteln, wie Unternehmenskulturen auf Vielfalt ausgerichtet werden können, auf eine relevante Nachfrage treffen werden.

## 3 Die Primärdatenerhebungen: Zielgruppe, Inhalte und Struktur

#### 3.1 Vorgehen: Methoden und Sampling

Um den auf Basis der Markt- und Sekundäranalysen begründbaren Weiterbildungsbedarf für das geplante Angebot hinsichtlich möglicher Zielgruppen und inhaltlicher und struktureller Anforderungen zu spezifizieren, wurden zwischen August und Dezember 2016 in einem zweistufigen Ansatz explorativ Primärdaten erhoben.

Im ersten Schritt wurden leitfadengestützte Interviews mit Entscheider\_innen aus Unternehmen und potentiellen Teilnehmer\_innen geführt. Ziel war es, deren Erfahrungen mit Diversity Management und diesbezüglichen Weiterbildungen vor ihren institutionellen und personalen Kontexten zu rekonstruieren. Die Fragekategorien umfassen daher Diversitätsverständnis, Chancen und Herausforderungen von Diversity Management sowie Bedarf, potentielle Zielgruppen und inhaltliche und strukturelle Anforderungen der geplanten Weiterbildung. Die Stichprobengewinnung erfolgte durch Ansprache von Absolvent\_innen der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg e.V. und Teilnehmer\_innen öffentlicher Informationsveranstaltungen zum Projektstart. Aus über 100 positiven Rückmeldungen wurde im Rahmen einer primären Selektion ein Sample von 14 Personen mit einem beruflichen Diversitätsschwerpunkt ausgewählt, das in Hinblick auf die Aspekte Position (50% Führungskräfte, 50%

<sup>3</sup> So erachten gemäß einer Umfrage der Industrie- und Handelskammer Köln mit 580 Unternehmen über die Hälfte von ihnen Weiterbildungen zu Diversity als nützlich für die Umsetzung geplanter Diversity-Maßnahmen (IHK Köln, 2015).

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Beispielsweise ist die Anzahl der Asylanträge in Deutschland zwischen 2015 und 2016 um 56,4% gestiegen (BAMF, 2017).

Mitarbeiter\_innen), Organisation (42% produzierende Unternehmen, 33% Dienstleistungsunternehmen, 17%, öffentlicher Sektor, 8% Kirche), Erwerbstätigkeit (85,7% angestellt, 14,3% selbstständig) und Geschlecht (64,3% Frauen, 35,7% Männer) heterogen zusammengestellt war.

Im zweiten Schritt wurden die Ergebnisse der Interviews im Rahmen eines eintägigen Co-Creation-Workshops mit Methoden des Design Thinkings vertieft. Dabei wird intuitives und exemplarisches - durch eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Teilnehmer\_innen vielfältige Perspektiven abbildendes - Wissen über potentielle Zielgruppen und deren Bedürfnisse aufgebaut und in erlebbare Repräsentationsformen bzw. Angebotsprototypen transformiert (Lindberg, Noweski & Meinel, 2016). Im Workshop wurde dazu als Ausgangspunkt ein Ideenspaziergang eingesetzt, bei dem die Teilnehmer\_innen Fragen zu potentiellen Zielgruppen, Verkaufsargumenten und Merkmalen der geplanten Weiterbildung beantworteten. Auf den Antworten aufbauend wurden in drei Kleingruppen "Personas" entwickelt. Diese stellen idealtypische Nutzer\_innen dar, die als Stereotype innerhalb komplexer Systeme, also u.a. hinsichtlich Alter, Geschlecht, Bildung, Beruf, Wohnort, Werten und Lebenszielen, beschrieben werden (Hinton, 2008). Abschließend wurden Angebotsprototypen für die Personas kreiert. Das Sample bestand aus fünf der Interviewpartner\_innen des ersten Erhebungsschritts, vier weiteren vergleichbar selektierten Personen und sieben Angehörigen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Von diesen 16 Teilnehmer\_innen waren vier wegen ihrer Expertise zu Behinderung, Alter und Migration eingeladen worden, um verschiedene Heterogenitätsdimensionen berücksichtigen zu können. Das Geschlechterverhältnis war mit dem der Interview-Teilnehmer\_innen vergleichbar (62,5% Frauen und 37,5% Männer).

#### 3.2 Ergebnisse der Interviews

Insgesamt zeigen die Interview-Daten einen Bedarf für eine Weiterbildung, die Diversität in ihrer Vielschichtigkeit mit hohem Praxisbezug behandelt, Fach- und Führungskräfte beispielsweise im HR-Bereich und primär in mittleren Unternehmen und im öffentlichen Sektor adressiert, überwiegend in Präsenz erfolgt und unterhalb eines Masters liegt.

Somit werden hinsichtlich des prinzipiellen Weiterbildungsbedarfs zum Diversity Management und der inhaltlichen Angebotsausrichtung zentrale Ergebnisse der Markt- und Sekundäranalyse bestätigt und ergänzt. Die Interview-Teilnehmer\_innen gehen ebenfalls von einem Weiterbildungsbedarf zum Diversity Management aus. Dabei sprechen sie Hochschulen als Anbieter eine hohe Glaubwürdigkeit zu, schränken jedoch ein, dass in großen Unternehmen entsprechende interne Fortbildungen existieren. Die Befunde zur inhaltlichen Ausrichtung lassen sich zu zwei Ergebnissen zusammenfassen. Erstens plädieren die Interview-Teilnehmer\_innen für einen, auch durch die Marktanalyse nahegelegten umfassenden Diversitätsbezug. Dabei kritisieren sie, dass Diversity in kleineren und mittleren Unternehmen oft ein-

dimensional auf die Beschäftigung von Menschen mit Migrationshintergrund und Frauenquoten reduziert wird und bestehende Weiterbildungen primär einen interkulturellen Fokus aufweisen. Zweitens regen sie einen hohen Praxisbezug an. Dahinter steht die Erfahrung, dass bestehende Weiterbildungen überwiegend theoretische Zugänge zu Diversität vermitteln. Stattdessen wird für relevant gehalten, Instrumente zu erarbeiten, mit denen Diversität genutzt und gefördert werden kann und Fehlentscheidungen auf Basis von Stereotypisierungen (unconscious bias) reduziert werden: "Alle wollen gerade wissen, wie man Diversität konkret "macht". Wenn Sie da was anbieten würden, könnten Sie sich nicht retten vor Buchungen" (Interviewteilnehmerin).

Hinsichtlich des Studienformats verdeutlichen die Daten, dass es für die in der Marktanalyse ermittelte Lücke eines Weiterbildungsmasters zum Diversity Management keinen Bedarf gibt. Dies ist damit begründet, dass aus Sicht der Interview-Teilnehmer\_innen nicht in ausreichender Anzahl dem Ausbildungsumfang und -anspruch eines Masters angemessene berufliche Positionen existieren. Hinsichtlich des Veranstaltungsformats besteht Konsens darüber, vor allem Präsenzveranstaltungen einzusetzen, um einen persönlichen Erfahrungsaustausch der Teilnehmer\_innen zu ermöglichen, während der theoretische Hintergrund ergänzend mit Methoden des E-Learnings vermittelt werden kann.

Verkaufsargumente für das geplante Angebot ergeben sich aus den Interview-Befunden zu Chancen von Diversity Management. Zum einen argumentieren die Interview-Teilnehmer\_innen mit Blick auf die Unternehmensseite, dass Diversity Management zentral für den ökonomischen Erfolg sein kann. Dabei decken sich ihre Erfahrungen mit der Studienlage (vgl. Kapitel 2.2). Zum anderen argumentieren sie mit Blick auf potentielle Teilnehmer\_innen, dass der Erwerb von Diversity-Kompetenzen neben beruflichem Aufstieg eine Chance zur Persönlichkeitsentwicklung biete. Bei der Verkaufsstrategie für das geplante Angebot sind jedoch die teilweise wahrgenommene Unbeliebtheit und fehlende inhaltliche Spezifik des Themas zu bedenken. So machen die Interview-Befunde zu Herausforderungen von Diversity Management deutlich, dass die Entfaltung von Diversitätspotenzialen gelegentlich als rein abstraktes Konzept und als praktisch nicht erforderlich wahrgenommen wird; im ungünstigsten Fall wird Diversity Management mit Einschränkungen von Sprach- und Handlungsfreiheit assoziiert.

Aus diesen Ergebnissen lassen sich vor allem zwei Schlüsse ableiten. Zum einen ist die Angebotsplanung in Bezug auf das Studienformat eines Masters zu überdenken. Zum anderen könnte der Erfolg des Angebots davon abhängen, inwieweit es gelingt, Diversität in ihrer Vielschichtigkeit für konkretes berufliches Handeln zu operationalisieren und dabei die Struktur nicht nur an klassischen Diversitätsbegriffen auszurichten.

#### 3.3 Angebotsprototypen

Als Ergebnis des Co-Creation-Workshops sind vier, die potentiellen Nutzer\_innen veranschaulichende Personas entstanden – Claudia, Brigitte-Joana, Nicole und Michael – sowie jeweils ein Angebotsprototyp für jede der Personas.

Die vier Personas basieren auf der Selektion von vier Kombinationen von Nutzmerkmalen. Diese Merkmale bilden das die Interviewdaten erweiternde Ergebnis des Ideenspaziergangs. Demnach arbeiten potentielle Nutzer\_innen in Unternehmen, die typischerweise mittelständisch und international sind, in Start-ups, Kirchen, NGOs oder im öffentlichen Sektor, etwa in Wohlfahrtsverbänden. Sie sind dort im HR-Bereich, in der Kommunikation, in der Pflege oder in Lehre, Beratung oder Training tätig und haben erste Führungserfahrung oder streben Führungsverantwortung an oder sie arbeiten als Freiberufler\_innen. Eine Teilgruppe von ihnen ist direkt nach dem BA-Abschluss in den Beruf eingestiegen. Ihre gemeinsame Herausforderung in diesen beruflichen Umfeldern besteht darin, angesichts zunehmender Komplexität, Vielfalt und Unsicherheit weiterhin oder wieder erfolgreich agieren zu können. Für die beruflichen Kontexte der

vier Personas haben sich auf dieser Basis die in Tabelle 3 zusammengefassten Spezifikationen ergeben. Bemerkenswert ist, dass keine der Personas im Diversity Management verortetet worden ist und drei von ihnen Frauen sind.

Die Angebotsprototypen sind als Lösungsversprechen für die beruflichen Herausforderungen der Personas konzipiert und basieren auf Ausweitungen der im Ideenspaziergang definierten strukturellen und inhaltlichen Angebotsanforderungen. Dort, wie auch in den Interviews, wird empfohlen, Studierbarkeit über kompakte Strukturen unterhalb eines Masters mit Schwerpunkt auf Präsenzveranstaltungen und Praxisbezug zu ermöglichen. Dabei sollen etwa Agilität und Führungskompetenzen unter Diversitätsbedingungen fokussiert werden. Auf dieser Basis sind die folgenden in Tabelle 4 zusammengefassten Angebotsprototypen entstanden.

Die Angebotsprototypen veranschaulichen, dass ein umfassender Diversitätsbezug nicht über die Kumulation einzelner Dimensionen hergestellt wird, sondern darüber, dass Diversitätskompetenzen als notwendige Bedingungen für und Teilaspekte von Führung, Selbstmanagement und bei-

	Claudia	Brigitte-Joana	Nicole	Michael
Organisa-	Internationales	Jugendamt	Start-up	Mittelstand mit globa-
tion	Großunternehmen			lem Reachout
Berufliche	Mitarbeiterin mit BWL-	Sozialpädagogin und Sach-	Mitarbeiterin mit BA in	Ingenieur und Team-
Stellung	Hintergrund	gebietsleiterin	Psychologie	leiter
Tätigkeits-	Recruiting internatio-	Sozialer Dienst	Marketing, Werbung,	Produktion
bereich	naler Bewerber_innen		Social Media	
Berufliche	Definierte Recruiting-	Verwaltungsstrukturen rei-	Die vorhandene Qualifi-	Internationalisierung
Herausfor-	prozesse passen nicht	chen für den Umgang mit	kation ist nicht ausrei-	und Digitalisierung
derung	mehr zu den internatio-	Personen aus schwierigen	chend, um sich hervor-	stellen Hürden für den
	nalen Bewerber_innen.	sozialen Lagen nicht aus,	zuheben und sinnstif-	Teamerfolg dar.
		was auch zu Teamfluktua-	tend zu arbeiten.	
		tion führt.		

Tab. 3: Berufliche Kontexte der Personas

	Claudia	Brigitte-Joana	Nicole	Michael	
Bezeich-	Internationale	Handlungskompetenz im	Businessdevelopement	Innovative Lösungskom-	
nung	Strukturen managen	Umgang mit Diversität	and Diversity	petenz in der Führung	
Struktur	CAS / DAS, 1-jährig		MBA	Kontaktstudium 6 Monate	
Struktur	Blended Learning mit Fokus auf Präsenzphasen				
	Interkulturelle, kommu-	Selbstwirksame und	Zukunftsweisende	Strategien erfolgreicher	
	nikative und prozessori-	nachhaltige Gestaltungs-	Business- und Softskill-	Teamleitung, die In-	
	entierte Kompetenzen	möglichkeiten in Bezug	Trends wie Work-Life-	novations- und Leader-	
	für die Veränderung	auf Herausforderungen	Balance, Introvertierte	ship-Modelle mit Kom-	
Inhalt	von (in)offiziellen Orga-	und Chancen von	und Führung, Business	petenzen im Umgang mit	
	nisations- und Kommu-	Diversität	und Lebensstile	vielfältigen Mitar-	
	nikationsstrukturen			beiter_innen verbinden	
	Tools für den Umgang mit Vielfalt, Komplexität und Unsicherheit und Stärkung einer diversitätssensiblen				
	Haltung				

Tab. 4: Angebotsprototypen

spielsweise Innovation behandelt werden. Wenn es, wie beim Angebotsprototyp für Claudia, um die Veränderung von (in) offiziellen Organisationsstrukturen mit interkulturellem Bezug – etwa beim globalen Recruiting – geht, stellt beispielsweise ein bewusster Umgang mit Stereotypen als klassisches Diversitätsthema einen Zugang zu kompetentem Handeln bei Potenzialanalysen von Bewerber\_innen oder internen Verhandlungen dar. Beim Angebotsprototyp für Brigitte-Joana steht der Umgang mit Herausforderungen von Heterogenität im Zentrum.

Dabei werden Diversitätskompetenzen an Strategien zu Selbst- und Teammanagement angebunden, um Teilnehmer\_ innen in die Lage zu versetzen, in heterogenen Arbeitsumfeldern selbstwirksam zu handeln und Prozesse nachhaltig positiv zu gestalten. Beim Angebotsprototyp für Nicole werden klassische Business-Themen, wie etwa Führung, mit (noch) wenig diskutierten Diversitätsaspekten, wie Lebensstilen oder Introversion, verknüpft. Dadurch soll sie für eine innovative Prozessgestaltung in progressiven Arbeitsumfeldern qualifiziert werden. Beim Angebotsprototyp für Michael, für den Teamleitung und Innovation im Fokus stehen, wird ein Bewusstsein für eine diversitätssensible Grundhaltung in der Führung geschaffen, indem Kenntnisse zu Gelingensbedingungen vielfältiger Teams vermittelt und so konkrete Wege zur Verbesserung von Teamleistungen aufgezeigt werden.

Auf Basis der Angebotsprototypen lassen sich die durch die Interviewdaten nahegelegten Schlüsse ergänzen. Ein zentraler inhaltlicher Aspekt für die Weiterbildung sollte sein, wie der Umgang mit Diversität konkret gelingt (doing diversity), indem man Diversitätskonzepte für Prozessgestaltung anschlussfähig macht. Dabei würde es sich anbieten, Themen der Prozessgestaltung in den Mittelpunkt zu stellen und in der Anwendung auf Diversitätsthemen zu beleuchten. Hinsichtlich des Studienformats könnte eine Lösung in einer Angebotsausdifferenzierung mit mehreren Kontaktstudien bestehen, die für sich belegt oder zu einem CAS oder DAS kumuliert werden können.

#### 4 Fazit

Aus der Bedarfsanalyse werden für die nachfrageorientierte Entwicklung des geplanten Angebots folgende inhaltliche und strukturelle Eckpunkte abgeleitet: Das Angebot wird für eine Zielgruppe konzipiert, die in Unternehmen vor der Herausforderung steht, angesichts zunehmender Komplexität, Diversität und Unsicherheit weiterhin oder wieder erfolgreich handeln zu können. Daher werden Teamführungs- oder Projektmanagementkompetenzen praxisnah behandelt, wobei übergreifende Diversitätskompetenzen und die herkömmlichen Heterogenitätsdimensionen als Anwendungsbeispiele berücksichtigt werden. Strukturell wird das Angebot in Form von Kontaktstudien aufgebaut, die einzeln belegt oder zu einem CAS oder DAS kumuliert werden können. Zudem ist ein Blended Learning-Format geplant, bei

dem erfahrungsbasierte Präsenzveranstaltungen im Mittelpunkt stehen, die durch E-Learning-Angebote zur wissenschaftlich-theoretischen Vertiefung ergänzt werden.

Für die vorliegende Bedarfsanalyse fällt die Bewertung der Methodenkombination positiv aus. Die Ergebnisse der für Bedarfsanalysen wissenschaftlicher Weiterbildungen klassischen Verbindung von Markt- und Sekundäranalysen und eigenen Interviews können mittels Methoden des Design Thinkings anschaulich und aus unterschiedlichen Perspektiven abgerundet und auf den Punkt gebracht werden. So ergeben sich mit der Methodenkombination reichhaltige Hinweise auf inhaltliche und strukturelle Anforderungen des Angebots. Zudem wird durch die Einbindung externer Partner\_innen über einen Co-Creation-Workshop ein nachhaltiges Netzwerk aus Unterstützer\_innen aufgebaut und Nachfrageorientierung unmittelbar in der Angebotsentwicklung verankert.

#### Literatur

Berta, T. (2011). *Vielfalt siegt*. Abgerufen am 15.04.2016 von https://www.mckinsey.de/sites/mck\_files/files/Vielfalt\_siegt\_deutsch.pdf.

Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft. (2015). Weiterbildende Bachelor- und Masterstudiengänge und Kontaktstudien an Hochschulen in Baden-Württemberg. Stuttgart.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge - BAMF. (2017). Statistiken - Schlüsselzahlen Asyl 2016. Abgerufen am 26.02.2017 von http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselzahlen-asyl-2016. html?nn=1367528.

Charta der Vielfalt. (2014). Kurzumfrage Diversity Management.

Abgerufen am 17.04.2016 von http://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user\_upload/beispieldateien/Downloads/Studien/CdV\_Kurzumfrage\_Diversity\_Nov.\_2013.pdf.

Geighardt-Knollmann, C. (2015). DGFP-Studie: Frauen in Führungspositionen. Abgerufen am 17.04.2016 von http://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user\_upload/beispieldateien/Bilddateien/News/DGFP-Studie\_zu\_Frauen\_in\_Führungspositionen.pdf.

- Gundelach, B. & Traunmüller, R. (2010). Kulturelle Diversity und sozialer Zusammenhalt. Eine Mehrebenenanalyse zum Einfluss multikultureller Kontexte auf das Sozialkapital in den deutschen Regionen. In A. Vatter (Hrsg.), Vergleichende subnationale Analysen für Deutschland. Institutionen, Staatstätigkeiten und politische Kulturen, Policy-Forschung und Vergleichende Regierungslehre (Bd. 7, S. 315-343), Berlin: Lit Verlag.
- Hinton, A. (2008). *Personas and the Role of Design Documentation*. Abgerufen am 13.03.2017 von http://boxesandar rows.com/personas-and-the-role-of-design-documentation/pdf.
- Hippler, H. (2016). Berufsbegleitend studieren Studium und Arbeit. Abgerufen am 19.06.2016 von https://www.hoch schulkompass.de/studium/suche/berufsbegleitend-studie ren.html.
- Industrie- und Handelskammer Köln IHK Köln. (2015). *Diversity Umfrage*. Abgerufen am 15.05.2016 von https://www.ihk-koeln.de/upload/01\_19\_Studie\_Diversity\_Praesentation\_37831.pdf.
- Krell, G. (2011). Chancengleichheit durch Personalpolitik: Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen; rechtliche Regelungen Problemanalysen Lösungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lindberg, T., Noweski, C. & Meinel, C. (2016). Design Thinking: Zur Entwicklung eines exporativen Forschungsansatzes zu einem überprofessionellen Modell. Abgerufen am 15.12.2016 von https://doi.org/10.11588/neuw.2009.0.30474.
- Möß, D. (2016). Berufsbegleitendes Masterstudium in Deutschland. Abgerufen am 15.05.2016 von http://www.masterstudium.info/.
- Putnam, R. D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174.
- Schemmann, M. (2014). Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Eine thematische Einführung. In M. Schemmann (Hrsg.), Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung (Band 37, S. 13–22). Köln Weimar Wien: Böhlau Verlag.
- Schneider, J., Yemane, R. & Weinmann, M. (2014). *Diskriminierung am Arbeitsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven*. Abgerufen am 10.04.2016 von http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Studie\_Diskriminierung\_am\_Ausbildungsmarkt.pdf.

- Schulz, A., Sieland, A. & Koniger, V. (2016). *Finde deinen Master!* Abgerufen am 09.06.2016 von http://www.masterand-more.de/impressum.html.
- Wippermann, C. (2010). Frauen in Führungspositionen. Barrieren und Brücken. Abgerufen am 20.05.2017 von ttps://www.bmfsfj.de/blob/93874/7d4e27d960b7f7d5c52340efc1 39b662/frauen-in-fuehrungspositionen-deutsch-data.pdf.

#### Autor\_innen

Dr. Friederike Baum baum@ph-heidelberg.de

Petra Fetzer, M.A. petra.fetzer@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Johannes Hennies hennies@ph-heidelberg.de

Florian Kollmann, M.A. kollmann@ph-heidelberg.de

# Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld "Hochschule und Weiterbildung"

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) (Halbjahresauszug - Mai bis Oktober 2017)

ALONSO, GARDENIA, BLUMENTRITT, MARIANNE, OLDEROG, TORSTEN & SCHWESIG, ROLAND (2017).

Strategien für den Lernerfolg berufstätiger Studierender: empirische Analysen zum Lernverhalten.

Wiesbaden: Springer.

ARNOLD, ROLF, LERMEN, MARKUS & HABERER, MONIKA (HRSG.). (2017).

 ${\bf Selbstlern angebote\ und\ Studien unterst\"{u}tzung.}$ 

Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

ARNOLD, ROLF, NUISSL, EKKEHARD & ROHS, MATTHIAS (2017). Erwachsenenbildung: eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven.

Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

BECK, KARIN, BOTHE, THORSTEN, GLASER, THOMAS, HEUER, CLAUDIA, SCHÜTZ, JULIA & SEIFERT, ANDREAS (HRSG.). (2016). Bildung und Hochschule: Impulse für Studium und Lehre am Beispiel des Leuphana College.

Münster u.a.: Waxmann.

BENZ-GYDAT, MELANIE (2017).

Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe: Studie zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis.

Bielefeld: Bertelsmann.

BIRKE, BARBARA & HANFT, ANKE (2016).

Anerkennung und Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen: Empfehlungen zur Gestaltung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren.

Wien: Facultas.

BÖDECKER, FLORIAN (2017).

"Ich habe viele andere Verpflichtungen und Interessen": was Senioren davon abhält, an wissenschaftlicher Weiterbildung teilzunehmen.

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 24(4), 46-48.

DENNINGER, ANIKA, LENGLER, ASJA & SIEGMUND, RAMIN(2017). Bildungsangebote praxisnah und flexibel gestalten: Potential der wissenschaftlichen Weiterbildung für Wissenschaft und Hochschulen.

In Weiterbildung, 2017(3), 26-29.

DIECKMANN, HEINRICH & HOLGER, ZINN (2017). Geschichte des Fernunterrichts.

Bielefeld: Bertelsmann.

DITTLER, ULLRICH (HRSG.). (2017).

E-Learning 4.0: mobile learning: Lernen mit Smart Devices und Lernen in sozialen Netzwerken.

Berlin [u.a.]: de Gruyter Oldenbourg.

DREES, GERHARD & NIEROBISCH, KIRA (HRSG.). (2017).

Bildung und gesellschaftliche Transformation:

Analysen - Perspektiven - Aktion (Transfer/Ludwigsburger Hochschulschriften, Bd. 14).

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

FELD, TIMM C. & SEITTER, WOLFGANG (2017). Organisieren.

Stuttgart: Kohlhammer.

GRIESEHOP, HEDWIG ROSA & BAUER, EDITH (HRSG.). (2017). Lehren und Lernen online: Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre (S. 83-108).

Wiesbaden: Springer VS.

GRONEWOLD, JULIA K. (2016).

Struktur und Organisation berufsbegleitender MINT Studiengänge.

Opladen [u.a.]: Budrich.

HÄSELER, SÖNKE & SCHMUCKER, STEPHAN H. (2015). Audiovisuelle Bildungsmedienformate und ihre Lernerfolge: Eine Panelstudie zum Nachmachen. Frankfurt am Main.

HILLEBRECHT, LENA (2016).

Entwicklung eines Modells zur Beurteilung der Qualität von berufsbegleitenden Studiengängen.

Opladen [u.a.]: Budrich.

ISOPAHKALA-BOURET, ULPUKKA (2017).

Benefits of higher education in mid-life: a life course agency perspective.

Journal of adult and continuing education, 2017(1), 15-31.

JUSTUS, XENIA (2017).

Selbstregulation im virtuellen Studium: volitionale Regulation, Lernzeit und Lernstrategien in Online-Seminaren.

Münster [u.a.]: Waxmann.

KLENK, JOHANNES, WEIHS, KERSTIN, EGGERT, ULRICH, SCHAUB, GABRIELE & WACKER, ULRICH (2017).

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote systematisieren: Vorschlag zur Transparenz der Formate und Qualifikationsniveaus aus baden-württembergischer Perspektive.

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 24(4), 50-52.

KORFLESCH, HARALD VON & LEHMANN, BURKHARD (HRSG.). (2017).

Online-/Distance-Education: Entwicklungslinien und Trends des Fernstudiums Lehmann.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

KUHLEN, CLARA, SINGH, SHALINI & TOMEI, NICOLETTA (2017). The higher education curriculum for the professionalization of adult education.

In Regina Egetenmeyer, Sabine Schmidt-Lauff & Vanna Boffo (Hrsg.), Adult Learning and Education in International Contexts: Future Challenges for its Professionalization. Comparative Perspectives from the 2016 Würzburg Winter School (S. 91-101).

Frankfurt am Main: Peter Lang.

REPO, SAARA, LEHTINEN, TAINA; RUSANEN, ERJA, HEIDI HYYTINEN (2017).

Prior education of open university students contributes to their capability in critical thinking.

Journal of adult and continuing education, 2017(1), 61-77.

ROHS, MATTHIAS, CHRISTIAN VOGEL & BÖHMER DOMINIK (2016). Evaluationsbericht zum Kaiserslauterer Open Online Course (KLOOC) "Nachhaltige Entwicklung".

Kaiserslautern: Techn. Univ.

SCHEMMANN, MICHAEL (HRSG). (2017).

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung: Bd. 40. International comparative adult education research.

Köln [u.a.]: Böhlau.

SCHLÜTER, ANNE & PÄTZOLD, HENNING (2017).

Biografische Ressourcen der älteren Generation für die Begleitung von Übergängen im Lebenslauf jüngerer Generationen durch Mentoring im Wissenschaftsbetrieb.

In Olaf Dörner, Carola Iller, Henning Pätzold, Julia Franz & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), Biografie, Lebenslauf, Generation. Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 37-46).

Opladen [u.a.] Verlag Barbara Budrich.

SCHUSTER, ROLAND J. (2016).

Einführung in die Didaktik der Selbstorganisation: didaktisches Konzept zur Erweiterung der Selbstorganisationskompetenz von Studierenden.

Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

SEITTER, WOLFGANG (2017).

Wissenschaftliche Weiterbildung: multiple Verständnisse - hybride Positionierung.

In Hessische Blätter für Volksbildung, 67(2), 144-151.

WALTERS, SHIRLEY, ABRAHAMS, MARK & WITBOOI, SALLY (2015). Keeping the doors of learning open for adult studentworkers within higher education?

Adult learner, 2015, 31-44.

WANG, VICTOR C.X. (2016).

Theory and practice of adult and higher education.

Charlotte, NC: Information Age Publishing.

YANG, JIN, SCHNELLER, CHRIPA & ROCHE, STEPHEN (HRSG.). (2015).

The role of higher education in promoting lifelong learning.

Hamburg: UNESCO Inst. for Lifelong Learning.

## Buchbesprechungen

## Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education

Harry De Boer, Jon File, Jeroen Huisman, Marco Seeber, Martina Vukasovic & Don Westerheijden (Hrsg.). (2017), Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education. Processes and Outcomes. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 303 Seiten, 96,29 Euro (Hardcover), ISBN: 978-3-319-42236-7.

Dass Hochschulen gegenwärtig einer Vielzahl von wachsenden Anforderungen und sich wandelnden Erwartungen ausgesetzt sind, zeigen die letzten Jahre deutlich. Sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene sind eine Fülle an Initiativen im Hochschulbereich lanciert worden, um international wettbewerbs- und anschlussfähig zu sein, exzellente Forschung zu betreiben und Qualität zu sichern. Es sind diese Art von Initiativen und Strukturreformen, die der vorliegende Sammelband *Policy Analysis of Structural Reforms in Higher Education. Processes and Outcomes* kritisch unter die Lupe nimmt und komparativ mit Blick auf Prozesse, Reformerfolge und Gelingensfaktoren analysiert.

Der Sammelband fußt auf den Ergebnissen einer EU-kommissionierten Studie zu europäischen Strukturreformen, die von einem internationalen Konsortium durchgeführt wurde. Ausgehend von einer systematischen Literaturstudie (betrachteter Zeitraum 1990-2010), die leider nicht Gegenstand der Publikation ist, identifizieren die Autor\_innen prototypische Strukturreformen, die fallstudienartig mittels Dokumentenanalysen und, im Sinne einer Triangulation, um Experteninterviews ergänzt werden. Der vorliegende Sammelband präsentiert, der Logik des "Policy Stage Model" folgend, systematische Einblicke zu elf europäischen Strukturreformen hinsichtlich Genese, Prozess des "Agenda Setting", Politikgestaltung, Implementierungsphase sowie der Evaluationsphase, stets unter Berücksichtigung der beteiligten Akteure. Die Fallstudien bilden das Herzstück des Sammelbands und den Autor\_innen gelingt es mittels einer systematischen und mikroskopischen Betrachtung ein besseres Verständnis zum Ablauf von Reformprozessen zu vermitteln.

Die Autor\_innen klassifizieren drei Arten von Strukturreformen, die als analytische Trias zur Einordnung der Fallstudien und Strukturierung des Sammelbands dienen. Der erste Teil des Buches betrachtet horizontale Differenzierungsprozesse, d.h. Reformen, die auf eine funktionale Differenzierung innerhalb des Hochschulsystems abzielen (horizontal differentiation processes). Hierfür bedienen sich die Autor\_innen an Beispielen aus Österreich (Gründung der Fachhochschulen), Kroatien (Gründung von Institutionen für weiterbildende Studiengänge), Niederlande (Stärkung der Forschungsorientierung von Fachhochschulen), Norwegen (Statusanpassung von Hochschulen) und Polen (privater Hochschulsektor). Der zweite Teil des Buches betrachtet Reformen, die zu einer vertikalen Differenzierung, d.h. zu einer Performanz-, Prestige- bzw. Qualitätssteigerung führen sollen (vertical differentiation processes). Neben Dänemark (Forschungsfinanzierung) werden auch Initiativen zur Stärkung der Forschungsexzellenz in Frankreich und in Spanien analysiert. Der dritte Teil des Sammelbands adressiert Reformen, bei denen eine Kooperation zwischen Hochschulen im Fokus steht (institutional relationships). Die Autor\_innen verweisen beispielhaft auf Strukturreformen in Finnland (Universitätszusammenschlüsse), Flandern (Kooperationen zwischen University Colleges und Universitäten) und Wales (Universitätszusammenschlüsse).

Obwohl die Autor\_innen einschränken, dass die Typologie nicht immer eine eindeutige Klassifikation zulässt und Strukturreformen verschiedene Ziele verfolgen können bzw. auch so genannte 'unintended outcomes' mit sich bringen können, sind die Kriterien für eine Trias-Zuordnung nicht stringent nachvollziehbar. Beispielsweise zielt die norwegische Reform explizit auf eine Effizienz- und Qualitätssteigerung, also eine vertikale Differenzierung ab, bedient sich hierfür jedoch an Instrumenten, die eine strategische Positionierung, also eine horizontale Differenzierung der Hochschulen erreichen sollen. Eine ähnliche Anmerkung lässt sich für Polen formulieren. Eine Bestimmung eindeutiger Kriterien für eine Trias Zuordnung (Ziele vs. Instrumente) würde das analytische Raster vervollständigen.

Die sich anschließende komparative Reflexion der Fallstudien nähert sich der Frage nach Gelingensbedingungen für Strukturreformen und extrahiert diese aus den vorliegenden Erkenntnissen. So werden unter anderem neben der konsequenten Einbeziehung wesentlicher Stakeholder auch finanziell unterstützende Instrumente sowie die Bedeutung von Konsens bzw. Schaffung einer win-win Situation als essentielle Faktoren für den Erfolg einer Strukturreform im Hochschulsystem benannt. Die Autor\_innen diskutieren die Anschlussfähigkeit ihrer Ergebnisse an den "State of the Art", obgleich dieser Teil noch etwas systematischer und ausführlicher hätte erfolgen können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Publikation, durch den hohen Detailgrad der Fallstudien, einen entscheidenden Beitrag zum Verständnis von nationalen Hochschulsystemen im Allgemeinen sowie den ausgewählten Systemen im Speziellen leistet. Die Autor\_innen präsentieren eindrucksvoll die verschiedenen Prozessstufen und Dynamiken, die eine Reform durchläuft und schaffen es kritische Punkte und Faktoren herauszukristallisieren, die

für das Gelingen von Strukturreformen entscheidend sind. Gleichwohl gilt es stets den Reformkontext zu betrachten und um es mit den Autor\_innen zu sagen: "no policy is an island". Die Publikation ist nicht nur aus wissenschaftlicher Perspektive ein Gewinn, sondern auch wertvoll für alle, die an Reformprozessen beteiligt sind bzw. diese anstoßen wollen.

Elisabeth Epping, PhD Student elisabeth.epping@uni.lu

#### Determinanten des Studienerfolgs

Alexandra Jürgens (2017). Determinanten des Studienerfolgs. Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 194 Seiten, 39,90 Euro, ISBN 978-3-763959044.

Beim Band "Determinanten des Studienerfolgs. Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen" handelt es sich um eine berufspädagogische Dissertation an der Universität Stuttgart. Der Text ist in sechs Kapitel gegliedert. Auf eine Einleitung und Begründung der Arbeit (1) folgt ein knappes Kapitel (2) zur Spezifikation des Gegenstands, dem Studium beruflich Qualifizierter. Daran anschließend referiert die Autorin in einem fünfundvierzigseitigen und recht grundlegenden Kapitel (3) den Forschungsstand bezüglich der Determinanten und Indikatoren von Studienerfolg im Allgemeinen (in Ermangelung spezifischer Erkenntnisse für die Gruppe der nichttraditionell Studierenden). In Kapitel 4, das als Stand der Forschung betitelt ist, wird dann recht kondensiert auf rund zwanzig Seiten der Forschungsstand zu nichttraditionellen Studierenden in Deutschland und international erarbeitet, um sodann Desiderate zu identifizieren. Kapitel 5 präsentiert schließlich eine eigene quantitativ-empirische Erhebung, die (organisiert als Längsschnittstudie) Studienverlauf und -erfolg von traditionellen Studierenden in zwei ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen mit nichttraditionellen Studierenden in den berufsbegleitenden Pendants der beiden Studiengänge. Das abschließende Kapitel 6 diskutiert die Befunde der Längsschnittuntersuchung und endet mit darin begründeten Implikationen für die Hochschulen und Arbeitgeber, für die Hochschulpolitik und schließlich für weitere Forschungsarbeiten zur Thematik.

Im Fokus dieser Besprechung steht die Bedeutung des Buches für das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung und zwar unter dem Gesichtspunkt eines für die Praxis nutzbaren wissenschaftlichen Beitrags. Fraglos verspricht der Band die Bearbeitung eines Themas von höchster Relevanz für Anbietende und Nachfragende von wissenschaftlicher Weiterbildung. Gerade bei sogenannten nichttraditionellen Studierenden, die zudem nicht unerhebliche wirtschaftliche und persönliche Aufwände für ein Weiterbildungsstudium in Kauf

nehmen, ist die Ermöglichung erfolgreichen Lernens und möglichst das Erreichen des Studienziels eine der zentralen didaktischen Herausforderung. Anders formuliert: Ein Weiterbildungsstudienangebot kann nur dann als erfolgreich gelten, wenn es gelingt, den Zielkonflikt zwischen Selektionsfunktion der Qualifikation und Einlösung des Bildungsversprechens für eine maximale Zahl der Lerner\_innen bzw. Kund\_innen systematisch aufzulösen. Die Autorin motiviert das Erkenntnisinteresse des Buches zugespitzt selbst u.a. mit den Fragen "Ist die gesammelte Berufserfahrung studienvorbereitend?" und "Gelingt es Absolvent[\_inn]en von Aufstiegsfortbildungen, insbesondere in MINT-Studienfächern, mit dem Vorwissen aufzuschließen, das traditionelle Studierende mit ihren schulisch erworbenen Kenntnissen in Mathematik und Naturwissenschaften mitbringen?" (S. 13f.).

Nicht-traditionell Studierende definiert die Autorin, in Anlehnung an Teichler und Wolter (2004), als Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und/oder in berufsbegleitenden (Bachelor-) Studiengängen. Die Stärke der Arbeit liegt in dem als Quasi-Experiment angelegten Vergleich der Performanz nichttraditioneller Studierender mit der Performanz traditioneller Studierender. Für die untersuchte Gruppen wird umfassendes Wissen über erstens ihre soziodemografische Beschaffenheit und zweitens die Eigenschaften als Lernende und die Eingangskompetenzen in das Studium verfügbar. Drittens werden Einflussfaktoren auf den Studienerfolg identifizierbar. Der Vergleich macht es sodann viertens möglich, die Spezifika beider Gruppen herauszuarbeiten und damit insbesondere den dünnen Kenntnisstand zu nichttraditionellen Studierenden deutlich zu verbessern.

Auf dieser Basis gelingt der Beleg, dass Studienerfolg in den untersuchten ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen bei nichttraditionellen Studierenden im Wesentlichen genauso wahrscheinlich ist, wie bei traditionellen Studierenden, und zwar auch, wenn die Weiterbildungsstudierenden über den nicht-schulischen Weg in die Hochschule gelangt sind. Die Studie zeigt weiter, dass es in allen Gruppen grundsätzlich dieselben Faktoren sind, von denen erfolgreiches Studieren abhängt: Gute Noten in der studienberechtigenden Eingangsqualifikation, umfangreiches (mathematisch-naturwissenschaftliches) Vorwissen und eine erfolgreiche Studieneingangsphase machen einen positiven Studienabschluss wahrscheinlich.

Gewisse Einschränkungen hinsichtlich der Übertragbarkeit oder Verallgemeinerung der Befunde auf andere Studienformate, Disziplinen oder auch andere regionale Kontexte ergeben sich, wie die Autorin selbst feststellt, aus dem Design der Studie. Der Fokussierung auf den Studienerfolg ist es geschuldet, dass erfolgsverhindernde Faktoren nur eine untergeordnete Rolle in diesem Buch spielen. Die Lektüre der Arbeit wirft neue Fragen auf: Welche Faktoren hindern grundsätzlich weiterbildungsinteressierte Menschen an der Aufnahme eines Studiums? Was führt zu Studienabbrüchen?

Und welche, z.B. didaktischen oder politischen, Ansatzpunkte existieren, um diese Hemmnisse abzuschwächen oder ganz zu beseitigen und damit einer breiteren Personenzahl den Weg zu akademischer Qualifikation zu ermöglichen?

Insgesamt richtet sich das Buch vorrangig an den wissenschaftlichen Diskurs. Hier ist es als solide gemachte, empirische Studie mit klarer Fragestellung zweifellos bedeutsam und bietet einen wertvollen Beitrag zum inkrementellen Erkenntnisfortschritt der Teilnehmendenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zugleich macht es aber auch deutlich, wie viele offene Forschungsfragen hinsichtlich der Teilhabe nichttraditioneller Studierender an akademischen Bildungsangeboten bestehen, es bieten sich gute Anknüpfungspunkte für weitere Arbeiten. Nicht verschwiegen werden soll an dieser Stelle, dass das Buch selbst das Ergebnis einer durchaus erfolgreichen wissenschaftlichen Weiterqualifikation ist, denn die Verfasserin ist als Geschäftsführerin selbst seit vielen Jahren in Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig und hat die Dissertation berufsbegleitend erarbeitet.

**Dr. Johannes Klenk** j.klenk@uni-hohenheim.de

#### Lebenslanges Lernen

Erich Schäfer (2017). Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter. Berlin: Springer Verlag. 301 Seiten, 19,99 Euro (Softcover), ISBN 978-3-662-50421-5; 14,99 Euro (eBook), ISBN 978-3-662-50422-2.

Wer heute ein Buch über Lebenslanges Lernen schreibt, wenn auch mit der Schwerpunktsetzung "Erwachsene", muss über eine reiche fachliche Fundierung und praktische Erfahrung verfügen. Beides bringt der Verfasser dieses Buches mit. Erich Schäfer beschäftigt sich mit Lebenslangem Lernen theoretisch wie praktisch über Jahrzehnte hinweg und zwar in unterschiedlichen Rollen, als Erwachsenenbildner, Hochschullehrer, Coach, Organisationsberater, Mitglied in Aufsichtsgremien der Weiterbildung und – vor allem – als genauer Beobachter der im Feld des lebenslangen Lernens wirksamen Einflusskräfte und Entwicklungen.

Wenn so jemand also ein thematisch umfassendes Buch verfasst, so stellt sich die Frage des "warum" jetzt und mit welchem Ziel. Das "warum" ist aus Sicht des Rezensenten schnell gemutmaßt: Weil der Verfasser nämlich viel zu sagen hat, zur wissenschaftlichen, politischen und anwendungsorientierten Einordnung und weil er neue Akzente in der Debatte setzen möchte. Das Ziel ist weniger eindeutig: Wen will er insbesondere ansprechen und welche Anregungen möchte er geben? Hierzu Schäfer kurz und knapp: "Dieses Buch versteht sich als Angebot, sich mit dem eigenen Lernen zu beschäftigen" (S. VII).

Wie liest sich das Buch nun? Zur Form: Es ist eingeteilt in 14 Kapitel, der Verfasser empfiehlt den Rezipienten, diese nach ihren eigenen Konstruktionen zusammenzustellen. Der Rezensent sieht das folgendermaßen: Wenn man die Kapitel 1 bis 3 (Welche Mythen existieren über das Lernen im Erwachsenenalter? Was ist unter lebenslangem Lernen zu verstehen? Wie kann man in Beziehung gehen zu sich, dem Kontext und dem Lerngegenstand?) kombiniert mit Kapitel 5 (Wie lassen sich das Lehren und Lernen gestalten?), Kapitel 9 (Was kann Weiterbildungsberatung leisten?), Kapitel 10 (Wie sehen die rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Infrastrukturen der Weiterbildung aus?) und Kapitel 13 (Was sind die Gelingensbedingungen des Lernens?) zusammenstellt, so stößt man auf eine ausgezeichnete Systematik des Feldes. Darin verwoben sind alle relevanten Theorien von Comenius bis zu Scharmers Theorie U, meist explizit, oft auch in anregenden und zum Nachspüren auffordernden Anspielungen. Alle Kapitel sind lesedidaktisch durchdacht, Reflexionsfragen und Zusammenfassung leiten durch die Texte, die Figur des Peri Petax, ein von Holger Löbe gezeichneter Vogel (dessen Identität erst im Kapitel 12 aufgeklärt wird und in dieser Rezension gar nicht) begleitet die Lesenden durch die Texte.

Den zentralen Ansatz seiner Argumentation, welcher zahlreiche Kapitel durchzieht, sieht Schäfer darin, "dass jeder, der sich in einen Lernprozess begibt, die Frage stellt, wie er in Beziehung zum Lernen gehen kann. Dabei werden folgende drei Formen unterschieden:

- das In-Beziehung-gehen zu sich selbst und dem eigenen Lernen,
- · das In-Beziehung-gehen zum sozialen Kontext,
- das In-Beziehung-gehen zum eigentlichen Lerngegenstand" (S.51).

In Lernen, aus welcher Perspektive auch immer gesehen, sieht Schäfer den archimedischen Punkt (S. 271) der (Selbst-) Veränderung, die drei Formen des In-Beziehung-gehens stellen die Hebel dar, mit denen Lernende die Veränderung wirksam werden lassen. Damit ist Schäfer denn auch bei "seinem" speziellen theoretischen Hebel – der Theorie U, in der er seinen Ansatz des Lernens wiedererkennt. Sie bietet ihm zahlreiche Anregungen bis hin zur Pragmatik, insbesondere auch durch die strategische Anlage der Theorie U und deren Blick auf die Zukunftsgestaltung in sozialen Prozessen und Kontexten. Schon damit wird das Buch "rund", aber es hat auch Ecken, an denen sich der bzw. die Leser\_in gut stoßen kann.

Neben den genannten systematischen Kapiteln hat er nämlich noch einige Überraschungen bereit. Dies sind:

Kapitel 6 (Wie kann das Lernen gesundheitsförderlich gestaltet werden?), in welchem Ansatzpunkte für salutogenes Lernen diskutiert und Vorschläge für gesundheitsförderliche Lehr-Lern-Arrangements gemacht werden.

Kapitel 8 (Gibt es Brainfood, und wie wirkt Neuroenhancement?), in welchem die Leistungsfähigkeit des Gehirns,

stimulierende Zufuhren von gesunder Ernährung bis zu Abhängigkeiten erzeugenden Pharmaka vorgestellt und im Einzelnen diskutiert sowie gesellschaftlich eingeordnet werden.

Kapitel 7 (Welche Teilhabechancen bieten mediatisierte Lernwelten?), in welchem, in kritischem Diskurs, ein Blick auf die digitale Bildungspraxis geworfen und optimistisch eine von Dialog, Begegnung und Reflexion angelegte Weiterbildung erwartet wird, die sich allerdings nicht von selbst ergibt.

Gerade diese Kapitel sind es, die als Texte eine Basis bieten, z.B. für Diskussionen in der Hochschullehre oder der Fortbildung von professionellen Lernvermittler\_innen der Weiterbildung.

Damit bin ich bei den Empfehlungen für eine Leserschaft. Ja, das Buch ist in der Tat ein Angebot, sich mit dem (eigenen) Lernen zu beschäftigen. Doch möchte ich differenzieren: Wie gesagt für Dozent\_innen aller Art, ebenso für Studierende mindestens der Erziehungswissenschaft und anderer Studiengänge, die sich mit Bildung und Lernen beschäftigen (etwa der Soziologie und der Psychologie, denn es hat immer auch Interdisziplinarität im Köcher der Argumente). Wenn Schäfer auch Teilnehmende der Erwachsenen- und Weiterbildung im Blick hat, wäre ich etwas vorsichtiger, diese könnten auf die eine oder andere sprachliche Hürde stoßen: Die Wissenschaftssprache und ihre eigene Expert\_innen- (oder auch Laien-)sprache müssten dann schon passend aufeinander treffen.

**Dr. Gernot Graeßner** gernot.graessner@t-online.de

#### Wie lernen Erwachsene (heute)?

Barbara Schellhammer (2017). Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 187 Seiten, 19,99 EUR, ISBN: 978-3-7799-3469-1.

Mit dem Band "Wie lernen Erwachsene (heute)?" möchte Barbara Schellhammer eine "transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung" geben, die zugleich die (gesellschaftlichen) Bedingungen in den Blick nimmt, unter denen sich das Lernen Erwachsener heute vollzieht. Ihr Buch soll dabei vor allem "öffnen und den Blick weiten, es möchte anregen, die Herausforderung einer Erwachsenenbildung heute multiperspektivisch und offen in den Blick zu nehmen" (S. 8).

Dieses Ziel verfolgt das Buch in vier, aus je drei Teilen bestehenden Kapiteln: Das erste Kapitel widmet sich der Frage "Wie lernen Erwachsene", wobei im ersten Teil die Besonderheiten des Erwachsenlernens, auch in Differenz z.B. zu schu-

lischem Lernen, beschrieben werden. Der zweite Teil nimmt sich den Perspektiven auf "Erwachsenensozialisation" und "Biographie" an, im dritten Teil werden Lernwiderstände thematisiert. Das zweite Kapitel befasst sich mit Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung: Der erste Teil behandelt "Begriffsklärung und Modelle", der zweite Teil verhandelt so unterschiedliche Themenstränge wie "Motivation", "Lernstile", "Milieus" und versucht "zentrale didaktische Paradigmen in der Erwachsenenbildung" herauszuarbeiten, bevor Teil drei auf selbstreguliertes Lernen und Coaching eingeht. Im dritten Kapitel werden ausgewählte aktuelle Herausforderungen beschrieben, zunächst entlang der Begriffe Heterogenität und Diversität, im zweiten Teil unter Bezug auf interkulturelle Erwachsenenbildung und im dritten Teil anhand neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. Das vierte Kapitel lotet das Verhältnis zwischen Philosophie und Erwachsenenbildung aus: Ausgehend von einer Diskussion der Begriffe "Kompetenz" und "Bildung" wird die "Rolle des Menschenbildes in der Erwachsenenbildung" thematisiert, bevor im zweiten Teil die sokratische Methode und die Philosophie Whiteheads aufgegriffen werden. Der dritte Teil beschließt den Band mit einer Auseinandersetzung um Ethik und Werte in der Erwachsenenbildung.

Wie diese Übersicht zeigt, hat die Autorin äußerst vielfältige Aspekte rund um das Lernen Erwachsener zu einem recht bunten Strauß gebunden. Für Leser\_innen, die sich diese Vielfalt erschließen möchten, sind zwei Eigenschaften des Buches hilfreich, die sich wohl auch seiner Entstehung aus einer Vorlesung heraus verdanken: Erstens ist der Text leicht verständlich und auf sein Publikum hin orientiert. Bisweilen adressiert er die Leser\_innen direkt und emphatisch, etwa durch Formulierungen wie "... als Erwachsenenbildner/innen müssen wir ..." (S. 173). Zweitens ermöglicht seine Gliederung in zwölf überschaubare und in sich relativ geschlossene Teile, diese auch unabhängig voneinander und in interessegeleiteter Folge zu lesen.

In der Anlage des Bandes liegen aber auch Schwächen begründet: Im Bemühen, diese Einführung als "prozesshaftdialogisch im Fluss" zu begreifen und eine "transdisziplinäre, kreativ-offene Sichtweise" (S. 10) einzunehmen, verwehrt sich die Autorin die Möglichkeit, analytische Standpunkte zu beziehen, um wichtige Fragen systematisch zu erhellen: Der Auseinandersetzung mit aktuellen Bedingungen des Lernens Erwachsener etwa liegt eine nicht näher ausgearbeitete Zeitdiagnose zugrunde, die sich im knappen Verweis auf allgemeine Entwicklungen "großer Migrationsbewegungen weltweit, zunehmend globaler Vernetzungen, Pluralisierung von Lebensformen und des demografischen Wandels" (S. 89) erschöpft. Folglich bleiben auch die Antworten auf die damit umrissenen drängenden Fragen unspezifisch. Transdisziplinär ist diese Einführung keineswegs, vielmehr werden genuin erwachsenenpädagogische Erkenntnisse um explizit disziplinäre Bezüge ergänzt. Auch eine interdisziplinäre Erkenntnisweise bleibt insofern Desiderat, als z.B. die Auseinandersetzung mit den Neurowissenschaften nicht im Modus

einer kritischen Prüfung auf wechselseitige Befruchtungspotenziale erfolgt, sondern schlicht direkte Ableitungen für ein "gehirngerechtes Lernen" vornimmt (S. 136) und in einer ehrfürchtigen Würdigung der "faszinierenden Leistungen unseres Gehirns" (S. 138) (sowie implizit: der Neurowissenschaften) verharrt.

So gelingt der Autorin mit dem vorliegenden Band eine undogmatische und fragende Annäherung an die Erwachsenenbildung, eine systematische Einführung in die Erwachsenenbildungswissenschaft dürfen Leser\_innen aber ebenso wenig erwarten wie eine handlungsleitende Einführung in die Erwachsenenbildungspraxis. Zu unentschieden bewegt sich der Text zwischen diesen Polen: Wenn z.B. die Frage nach (der Möglichkeit) einer erwachsenenpädagogischen Didaktik aufgerissen wird, ihre Beantwortung aber letztlich in Form von Tipps (z.B. "logisch-didaktisch begründeter Aufbau" von Seminaren, S. 72) erfolgt, wünscht man sich, die Autorin hätte sich konsequenter ihrem expliziten Ziel des Aufwerfens von Fragen und dem damit implizierten disziplinären Bezugsrahmen verpflichten sollen: "Die Philosophie beginnt mit dem Staunen, sie ist die Disziplin des Fragestellens und des ewigen Suchens" (S. 7).

**Dr. Jörg Schwarz** joerg.schwarz@hsu-hh.de

#### Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Wolfgang Seitter (Hrsg.). (2017). Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Reihe Theorie und Empirie lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS. 210 Seiten, 39,99 Euro (Softcover), ISBN: 978-3-658-17998-4; 29,99 Euro (E-Book), ISBN: 978-3-658-17999-1.

Dass Zeit in der Bildung eine wichtige Rolle spielt, ist eigentlich klar. Wissenschaftliche Weiterbildung stellt keine Ausnahme dar. Im Gegenteil: Studierende und Teilnehmende sind zumeist berufstätig und stehen fast immer in Familien- oder Beziehungszusammenhängen, die ihren Tribut zollen. Anders als Schülerinnen und Schüler sowie Regelstudierende sind sie nicht "hauptberuflich" Lernende und daher nicht fürs Lernen gesellschaftlich freigestellt. Dem Faktor Zeit kommt nicht nur vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung zu. Wie Wolfgang Seitter in seiner Einleitung schreibt, stellt der Zeitbezug in der wissenschaftlichen Weiterbildung in dreierlei Hinsicht eine besondere Herausforderung dar: bei den Teilnehmenden als Parameter der Passung der verschiedenen Lebenssegmente, bei der Studienorganisation als Element der Effektivierung von Qualifizierungszielen und Lernarrangements und schließlich in der Organisation Hochschule als Faktor der Einbindung und der Abgleichung mit den anderen Hochschulaufgaben. Dementsprechend sind die ersten drei Abschnitte des Bandes der Nachfrage, dem Angebot und der Organisation gewidmet. In

jeweils zwei bis drei Beiträgen beleuchten Projektmitarbeiter\_innen und Schüler\_innen von Seitter unterschiedliche Aspekte des jeweiligen Oberthemas. Wir finden Beiträge zur Work-Life-Balance (Schirmer), zu den zeitlichen Rahmenbedingungen aus Sicht institutioneller Abnehmer (Fehl) und eine auf das Individuum bezogene Zeitbudgetstudie (Denninger et al.) im Abschnitt Nachfrage, zu Zeitformaten (Fürst) und Blockseminaren (Habeck und Rundnagel) im Abschnitt Angebot sowie zu den zeitlichen Realisierungsbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung (Kahl und Lutzmann) und zu den Herausforderungen an die Synchronisation wissenschaftlicher Weiterbildung im hergebrachten Zeitmanagement an den Hochschulen (Franz) im Abschnitt Organisation. Die Betrachtung des Faktors Zeit wäre nicht komplett, gäbe es nicht noch einen vierten Abschnitt, der sich mit Fragen der Abstimmung der oben genannten Parameter untereinander befasst, die natürlich in einem Implikationszusammenhang stehen. In diesem vierten Kapitel finden wir einen Beitrag, der sich unter dem Blickwinkel Zeitersparnis mit der Anrechnung vorgängigen Lernens beschäftigt (Hanak), und einen zweiten Beitrag, eine Fallstudie, in der es um Zeit als Faktor des Aushandelns zwischen Mitarbeiter\_innen und Unternehmen im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Weiterbildung geht (Schirmer). Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, dass die Publikation mit einem Geleitwort von Jochen Kade beginnt.

Im Folgenden betrachte ich einen Beitrag aus jedem Kapitel näher. Die Auswahl ist orientiert an meinen inhaltlichen Interessen.

Das Kapitel Nachfrage umfasst u.a. die Darstellung der Ergebnisse einer Erhebung von Bianca Fehl zum Thema "Zeitli $che\,Rahmenbedingungen\,von\,Angeboten\,wissenschaftlicher$ Weiterbildung aus der Sicht institutioneller Adressaten und Adressatinnen". Die Quelle ihrer Untersuchung bilden 48 Experteninterviews, die im Rahmen einer Potenzialanalyse des Projektes "WM3 - Weiterbildung Mittelhessen" durchgeführt wurden. Bei WM3 geht es um ein Vorhaben des Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung - offene Hochschulen", in dem drei mittelhessische Hochschulen (U Gießen, U Marburg, FH Gießen) zusammenwirken, um ein Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung für die Region zu entwickeln. Fehl untersucht die transkribierten Daten der Interviews unter der Fragestellung, welche Rahmenbedingungen von der Arbeitgeberseite in Hinblick auf die zeitlichen Konturen wissenschaftlicher Weiterbildung gewünscht werden. Ihre Ergebnisse lassen sich auf drei Faktoren reduzieren: Je nach Größe und Gegenstand der Unternehmen sind beachtliche Unterschiede festzustellen. Im Vordergrund steht immer das Interesse des Betriebes. Der zeitlichen Flexibilität der Angebote kommt eine erhebliche Bedeutung zu. Die Bereitschaft der Betriebe, Arbeitszeit für die Weiterbildung zur Verfügung zu stellen, ist zwar vorhanden, aber insgesamt gering ausgeprägt.

Im Kapitel Angebot findet sich der Bericht über eine Erhebung von Carolin Fürst zum Thema "Zeitformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung". Die Autorin hat im Jahr 2013 im Rahmen einer Untersuchung der Netzauftritte der hessischen Hochschulen analysiert, in welchen zeitlichen Formaten weiterbildende Studien mit Master- und mit Zertifikatsabschluss angeboten werden. In den sehr differenziert dargestellten Ergebnissen wird einerseits zwischen Universitäten, Fachhochschulen und privaten Hochschulen und andererseits zwischen Blockterminen, Einzelterminen und einer Kombination von beiden unterschieden. Was dabei am Ende herauskommt, erstaunt nicht wirklich. Es überwiegt an allen Hochschularten die zwei- oder dreitätige Blockveranstaltung in der zweiten Wochenhälfte unter Einschluss des Samstags. Wirklich interessant sind einige Randergebnisse, die eher marginal in die Darstellung einfließen. Zwar werden alle fünf Universitäten des Bundeslandes auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig, aber drei von neun hessischen Fachhochschulen und fünf von zehn privaten Hochschulen bieten keinerlei Weiterbildung an, obwohl es auch im hessischen Hochschulgesetz heißt "Die Hochschulen dienen .....der Weiterbildung ..." (§ 3 Abs. 1).

Ein weiteres erstaunliches Nebenergebnis ist die Tatsache einer vergleichsweise geringen Nutzung der modernen Formen des digitalen Lernens und des angeleiteten Selbststudiums. Dabei handelt es sich doch um Elemente der Studienorganisation, die besonders geeignet sind, den Spielraum der Teilnehmenden zu erhöhen und dem Wunsch nicht nur der berufstätigen Studierenden, sondern auch ihrer Arbeitgeber (s.o.) nach möglichst flexiblen Lernzeiten näher zu kommen. Abschließend lässt sich konstatieren, dass die kleine Untersuchung von Carolin Fürst das Tor für eine Reihe von weitergehenden Forschungsfragestellungen öffnet. Um nur die wichtigsten zu nennen: Was heißen ihre Ergebnisse in Bezug auf die Nachfrage? Kann man feststellen, dass bestimmte Zeitformate eine stärkere oder eine geringere Nachfrage auslösen? Gibt es darüber hinaus Zusammenhänge zwischen den jeweils angesprochenen Zielgruppen und den Zeitformaten? Lassen sich bestimmte Inhalte der wissenschaftlichen Weiterbildung in bestimmten Zeitformaten nicht oder gerade besonders gut vermitteln? Mit letzterem gelangen wir zu den Implikationen zwischen den Zeitformaten und der didaktischen Ebene, die von der Autorin am Ende ihres Beitrages noch tabellarisch dargestellt werden. Weitere Ausführungen dazu hätten wohl den Rahmen ihrer Arbeit gesprengt.

Zum Kapitel Organisation gehört ein Beitrag von Ramona Kahl und Franziska Lutzmann, der dem Thema "Zeit für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Ressourcen und Strategien" gewidmet und der ebenfalls dem Zusammenhang des o.e. Projektes "WM3 - Weiterbildung Mittelhessen" entstammt. Auch in dem Fall geht es um die Analyse von Experteninterviews, dieses Mal aber um Interviews mit Hochschulpersonal, wissenschaftlichem und administrativem. Insgesamt standen 52 Experteninterviews zur Verfügung, die unter drei verschiedenen Dimensionen

des Zeitaspektes bei der Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen ausgewertet wurden: strukturell, personell und angebotsbezogen. Eine Grunderkenntnis, die im tertiären Sektor insgesamt eine besondere Rolle spielt, bildet die Basis für alle Weiterungen: Nicht in erster Linie die Knappheit von Geld ist das Hauptproblem der Beschäftigten an Hochschulen, sondern der Mangel an Zeit oder anders ausgedrückt, die zeitliche Überlast, mit der insbesondere das akademische Personal zu kämpfen hat. Die gesetzlich festgelegte Kapazitätsplanung an den staatlichen Hochschulen, in die wissenschaftliche Weiterbildung in aller Regel nicht einbezogen wird, bewirkt, dass für diese Kernaufgabe zusätzliche Zeit zur Verfügung gestellt werden muss. Angesichts der zuvor erwähnten zeitlichen Überlast, so die Erkenntnis der Autorinnen, bedarf es deshalb für die Etablierung wissenschaftlicher Weiterbildung als Teil der Hochschulorganisation der Entwicklung von besonderen Strategien und der Bereitstellung spezifischer Ressourcen.

Im Kapitel Passungen findet sich der Beitrag "Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen: strukturelle Zeitersparnis und prozedurale Zeitverausgabung" von Helmar Hanak. Der Autor legt sehr pragmatisch dar, worum es bei der Anrechnung geht und welche Aspekte zu beachten sind, wenn man die verschiedenen Zwecke, die mit der Anerkennung vorgängigen Lernens verbunden sein können, im Auge hat. Die Anrechnung kann bei fehlenden Leistungspunkten dazu dienen, eine Zulassung zum Studium zu erreichen. Sie kann aber auch eine Zeitersparnis oder eine Ersparnis von Kosten im Falle gebührenpflichtiger Angebote mit sich bringen. Auf jeden Fall wird sie hochschulpolitisch gewollt und forciert, worauf der Autor zwar hinweist, ohne aber in diesem Zusammenhang wichtige Quellen in seine Ausführungen einzubeziehen. So fehlt ein Bezug zur Diskussion und den Ergebnissen um den Europäischen und den Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, denen insbesondere bei der Überwindung des sog. "deutschen Bildungs-Schismas" (Baethge, 2006) eine besondere Bedeutung zukommt. Ohne dass akademische und berufliche Bildung als gleichwertig angesehen werden, aber fehlt der Anerkennung die Basis. Auch findet die "Rechtsgrundlage" der Anrechnung von Kompetenzen, die außerhalb der Hochschule erworben worden sind (KMK-Beschluss von 2002/2008) bei Hanak ebenso wenig Erwähnung wie die Ergebnisse von Ankom (s. http://ankom.dzhw.eu/), dem großen, BMBF-geförderten Projektrahmen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es Wolfgang Seitter mit der Anthologie gelungen ist, ein schwelendes Thema aufzugreifen, dessen Relevanz gerade für die wissenschaftliche Weiterbildung jedem bewusst ist, das aber bis heute wenig Niederschlag in der Forschung und in Publikationen gefunden hat. Die Beiträge des Bandes bewegen sich auf höchst unterschiedlichem Niveau. Neben theoretisch anspruchsvollen stehen (sehr) pragmatische, neben erkenntnisbringenden stehen solche, deren Mehrwert man in Zwei-

fel ziehen kann. Vielleicht muss man das akzeptieren, wenn ein Thema aufgegriffen wird, zu dem die Datenlage (noch) dürftig ist.

**Helmut Vogt** helmut.vogt@uni-hamburg.de

# "Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens: Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder"

Bericht zur Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE

27. bis 29. September 2017 in Heidelberg

Im Zentrum der diesjährigen Sektionstagung der Erwachsenenbildung stand das Thema Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens, welches aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven vom 27. bis 29. September in Heidelberg beleuchtet wurde. Neben zwei Keynotes und zwölf Sessions gab es erstmalig zwei weitere Formate: So wurde die moderierte Postersession als Poster-Slam realisiert und die Aufgaben sowie die Zukunft der Sektion in einem Bar Camp mit parallelen Foren diskutiert.

Obwohl es sich bei der Beratung um eine Grundform des pädagogischen Handelns und somit kein neues Thema handele, war sie noch nie Kernthema der Sektionstagung. Um dem Bedeutungszuwachs gerecht zu werden, sollte sie dieses Jahr mit der Sektionstagung eine neue wissenschaftliche Relevanz erfahren. Dabei wurden sowohl die Interaktionsebene, als auch organisatorische Fragen behandelt, um die teils dysfunktionalen Entwicklungen und überhöhten Erwartungen zu thematisieren (C. Illner). Ziel der Tagung sei es gewesen, sich über die theoretischen Perspektiven auszutauschen und die unterschiedlichen Forschungsprojekte zum Thema kennenzulernen (C. Schiersmann). Angeregt wurde auch eine Landkarte der Beratungsforschung, um eventuelle Forschungslücken benennen zu können. Hierbei sollten Modellprojekte aus den 80er und 90er Jahren bewusst als Vorläufer anerkannt und die daraus resultierenden Erkenntnisse genutzt werden (B. Käpplinger). Ein besonders umfangreicher Überblick der Forschungslandschaft wurde mit der Postersession geboten, in der insgesamt 19 aktuell laufende oder kürzlich abgeschlossene Forschungsprojekte in kurzen Slams vorgestellt wurden. Der damit verbundene Posterpreis wurde zum zweiten Mal vom W. Bertelsmann Verlag gesponsert und ging an das Poster "Institutionelle Merkmale von Beratungen in der Weiterbildung" (T. Stanik, Universität Tübingen). Den zweiten Platz belegte das Poster "Die Professionalisierung der Beratung: Ein Vorhaben zwischen Praxis und Forschung" (M. Worf, S. Grützner, F. Lorz, TU Chemnitz) und der dritte Preis ging an das Poster aus dem Projekt "Noten & Quoten" -Ausdifferenzierung von Beratungsbedarfen im Kontext der Hochschulöffnung (L. Berndt, E. Danzeglocke, DZHW).

Beratung im Kontext der Politik des Lebenslangen Lernens stellte einen wesentlicheren Schwerpunkt der Sessions dar. Unter anderem wurde der österreichische "Bildungsberatungs-Radar" vorgestellt, der neben kollegialem Austausch und Professionalisierung das Ziel verfolge, Bildungsbarrieren sichtbar zu machen (B. Schmidtke). Ein weiteres Projekt konnte anhand der Analyse kommunaler Beratungsangebote in der Bildungsregion Duisburg die Diversität der Selbstverständnisse der Akteure der Erwachsenenbildung zeigen sowie das hohe Maß an Heterogenität der Beratungsqualifikationen (A. Schlüter).

Die Auseinandersetzung mit Beratungskompetenzen wurde aus pluralen Perspektiven gefördert. Es wurden sowohl Instrumente zur Erfassung der Kompetenzen von Beratenden im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung präsentiert (C. Schiersmann, P. Weber) als auch der Kompetenzerwerb im Studium untersucht (M. Weinhardt), wobei beide Forschungsprojekte den Blick auch auf die Professionalisierung von Beratenden richten.

Einen weiteren Themenschwerpunkt bildeten die gesprächsanalytischen Zugänge zu Beratungsinteraktionen. Hier wurde unter anderem eine Typologie des Beratens aus linguistischer Perspektive vorgestellt, die auf kommunikativen und konstellativen Merkmalen beruht und so Übergänge und Grenzen des Beratens als gesellschaftlich verbreiteten Handlungstyps aufzeigt (I. Pick). Auch wurde die Subjektivierung in der Weiterbildungsberatung durch die Rekonstruktion von Gesprächen aus dem Bereich der Weiter-/Bildungsberatung deutlich gemacht. Hierbei zeigte sich, dass Subjektivierungskonzepte eine Möglichkeit zur Sensibilisierung bieten, um die Koproduktion von Identität sichtbar zu machen (F. Wagner). Des Weiteren wurde die gemeinsame Herstellung eines Reflexionsraumes im Kontext des Coachings von Führungskräften unter dem Aspekt der Professionalisierung diskutiert (C. Schröder, C. Muche, U. Karl).

Insgesamt zeichnete sich das Tagungsprogramm durch ein vielfältiges Vortragsspektrum und zahlreiche Diskussionsräume aus. Abgerundet wurde es durch die Möglichkeit, an einer Stadtführung durch Heidelberg teilzunehmen und dank des Gesellschaftsabends den informellen Austausch der rund 200 Teilnehmenden anzuregen, sodass dem Thema Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens abwechslungsreiche Plattformen geboten wurden.

#### Autorin

Tina Helwig, M.A. Tina.Helwig@paedagogik.uni-halle.de

# Werden die "Open Universities" Opfer ihres eigenen Erfolgs?

Bericht zur Jahrestagung der

"European Association of Distance Teaching Universities" (EADTU) 25. bis 27. Oktober 2017 in der Open University UK in Milton Keynes

Milton Keynes, eine junge Stadt eine Stunde nördlich von London, beherbergt die 1969 gegründete Open University (offiziell The Open University, abgekürzt OU). Diese Hochschule ist mit fast 170.000 Studierenden die größte staatliche Universität in Großbritannien und Europa und war vom 25. bis 27. Oktober 2017 Gastgeberin der jährlich stattfindenden Konferenz "The Online, Open and Flexible Higher Education Conference". Die Konferenz wird ausgerichtet von der The European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), der Organisation europäischer Fernlehruniversitäten und Konsortien nationaler Hochschuleinrichtungen, die in Fernunterricht und E-Learning tätig sind. Unter dem Titel: "Higher Education for the Future; 'Accelerating and Strengthening Innovation" trafen sich über 160 Wissenschaftler\_innen und Programmgestalter\_innen aus mehr als 29 Ländern und beginnen gleichzeitig den 30igsten Geburtstag der EADTU.

Eine der Keynotes zur Eröffnung sprach Sir John Daniel, ehemaliger Vizekanzler der Open University Großbritannien, zu der Frage: "Where do open universities think they are going?". Er betonte die Veränderung, auf die sich die diese Institutionen einstellen müssen, hat sich doch im Zuge der Digitalisierung jede\_r daran gewöhnt, jederzeit Zugang zu Bildung zu haben - einst das Markenzeichen der Open Universities - welches nun nicht mehr als Alleinstellungsmerkmal gilt. Er fragte also provokativ, ob die Open Universities nicht Opfer ihres eigenen Erfolgs würden, haben sich doch viele Hochschulen dem Fernlernen geöffnet, und betonte, wie spannend die Zeiten für Hochschulbildung und Hochschulinstitutionen sind, wenn sich Zugang und Verfügbarkeit von Hochschulbildung radikal verändern. Es sei wichtig, aufgeschlossen zu bleiben und den gegenwärtigen Skeptizismus zu überwinden, um gerade digitale Strategien für Hochschulen zu entwickeln.

Die anschließenden parallelen Konferenzsessions waren vollgepackt mit verschiedenen Ansätzen, Ideen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, um sich diesen Herausforde-

rungen zu stellen. Zu den Themen "Research and Innovation", "Open Education", "Strategies for the Future" und "Quality Assurance" gab es Vorträge, Diskussionen und Workshops. Eine spezifische Herausforderung nimmt bspw. ein Erasmus+ finanziertes Projekt aus Finnland an der University of Applied Sciences in Tampere an. Hier wird ein Modell entwickelt und genutzt, um "alte" Lernressourcen, wie pdf- oder word-Dateien, wieder für die Hochschullehre zu recyceln. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt ein Projekt an der Leeds Beckett University UK, das sich ebenfalls mit dem Re-Modelling existierenden Lehr-/Lernmaterials für die Verwendung in online-settings beschäftigt. Den Herausforderungen einer massiven Zunahme von Studierenden stellt sich ein Ansatz aus den Niederlanden, von der Maastricht Universität, die zur Vorstellung von Abschlussarbeiten im Bachelorstudium Erfahrungen mit der Methode einer gefilmten und eingereichten ,Pecha Kutcha' Präsentation machte. Ein weiterer Beitrag aus den Niederlanden von der Open University betonte die Bedeutung von direktem Austausch mit den Studierenden und das Sinken der Abbruchquote durch die Zunahme von Pflichttreffen im Studium. Weitere vorgestellte Erkenntnisse waren z.B. ein Workshop für gelungenes Instructional Design von Lehrvideos am Beispiel der IDM Business School aus Lausanne und ein Ansatz für sogenannte "Mikro-Masters" an der Delft University of Technology in den Niederlanden.

Wichtiger institutioneller Akt der Konferenz war die bereits zu Beginn angekündigte Gründung eines europäischen MOOC-Konsortiums. Die beteiligten Organisationen, FutureLearn und OpenupEd aus Groß-Britannien, FUN aus Frankreich, EduOpen aus Italien sowie Telefonicá aus Spanien und Südamerika erklärten gemeinsam eine führende Rolle für die digitale Hochschulbildung in Europa zu übernehmen. Die Ziele zukünftiger Arbeit des Konsortiums sind neben politischer Strategiebildung, Forschung im Bereich des Fernstudiums und Stärkung der beteiligten Partner durch Abstimmung der Aktivitäten untereinander, Hilfe bei technischen Lösungen und eine zentrale Darstellung des europäischen Angebots auf einer Plattform. Die Ziele sollen in

Zusammenarbeit mit der Bologna "Following up group" und der Europäischen Kommission erreicht werden.

Darauf bezog sich eins der Abschlussstatements von Konstantin Scheller, Policy Officer for Innovation in Education der Europäischen Kommission, der noch einmal den Blick auf das gesamte europäische Bildungssystem weitete und mit Blick auf MOOCs und MIKRO-Masters Fragen aufwarf, wie: "Are MOOCs / blended / online learning just decoration or a marketing tool for Universities?" or "What's the open education business model?" and "Is open learning really for all?" Diese Fragen wird die in der europäischen Hochschulbildung Beschäftigten noch beschäftigen.

#### Autorin

Mandy Schulze, M.A. schulze@iit-berlin.de

## Aus der Fachgesellschaft

# "Wissenschaftliche Weiterbildung in der digitalen Welt – Annäherung an die Arbeitswelt 4.0"

Bericht zur Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen (AG-E)

18. bis 19. Mai 2017 an der Leibniz Universität Hannover

MICHAEL BASTIAN
CHRISTINE BAUHOFER

Auch die AG-E Frühjahrstagung 2017 beschäftigte sich mit den Fragen von Digitalisierung und Arbeit 4.0 – ganz konkret mit den Implikationen, die dieser gesellschaftliche Megatrend für die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen haben wird. Ganz unabhängig davon, ob sich die einzelnen Vertreter\_innen der Einrichtungen zu den digitalen Verfechter\_innen oder eher zu den "konsequent analogen Skeptiker\_innen" zählen, schien uns eine gemeinsame Auseinandersetzung mit den möglichen Auswirkungen auf Angebote, Formate und Zielgruppen – und die Erwartungen an die Einrichtungen – zum jetzigen Zeitpunkt wichtig und lohnend. Erstes Fazit dieser Tagung war die mit etwa 70 Teilnehmenden große Resonanz.

Mit dem Ziel, einen konstruktiven Umgang mit der Vielfalt der sich bietenden Möglichkeiten zu finden und Lösungsansätze für die Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung aufzuzeigen, stellten wir die folgenden Leitfragen in den Mittelpunkt der Tagung: Welche Strategien, welche Visionen, welche Geschäftsmodelle ergeben sich durch die Digitalisierung für die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung? Welche Chancen und Risiken? Wie verändert Digitalisierung die Inhalte der wissenschaftlichen Weiterbildung? Welche Möglichkeiten eröffnet die Digitalisierung für die Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung?

In den einführenden Keynotes (Knutzen, Harth) wurde die digitale Disruption an Beispielen illustriert, sodann internationale Perspektiven und Lösungsansätze für Hochschulen skizziert, sowie dargestellt, wie sich Kompetenzprofile und Angebote verändern (müssen). Auf dieser Grundlage gab es anschließend die Möglichkeit, an vier Themeninseln im

Stile eines world cafés Erfahrungen auszutauschen, gemeinsam Klarheit zu Begrifflichkeiten zu schaffen und Lösungsansätze der vertretenen Hochschulen sichtbar zu machen. Beispielhaft sei hier die Diskussion zur Didaktik wiedergegeben: Einerseits bietet die Digitalisierung neue didaktische Spielräume, wie etwa die Möglichkeit, individualisierte Lehr-Lern-Vereinbarungen hinsichtlich Tempo, Zeit und Ort zu treffen (Chancen). Gleichzeitig entstehen neue Erwartungen an die Erreichbarkeit und professionelle Betreuung durch das Lehrpersonal (Erwartungen). Das damit verbundene veränderte Rollenverständnis für Lehrende wie für Lernende schließlich gilt es zu vereinbaren und zu trainieren (Herausforderungen). So wurde schnell offensichtlich, wie auch Organisations- und Management-Prozesse und Support-Strukturen anzupassen sein werden.

In weiteren Impulsvorträgen wurden Projekte, "Good Practice" Ansätze bzw. Studienergebnisse vorgestellt (Wacker, Weichsel, Horndasch, Schulz) und die Frage einer "Bildung 4.0" durchaus provokant diskutiert (Deimann). Abschließend lieferten die Perspektive der Arbeitsforschung (Hirsch-Kreinsen) und der Blick auf neue Anbieter und Modelle auf dem Weiterbildungsmarkt (Robes) Einblicke in die Welt jenseits der Hochschule.

Passend zum Tagungsthema kamen erstmals digitale Instrumente auf der Tagung (didaktisch) zum Einsatz. Durch Pingo, ein Live-Feedback-System der Universität Paderborn, und den Kurznachrichtendienst Twitter sollte die Interaktion mit den Teilnehmenden sowie weiteren (nicht anwesenden) am Thema interessierten Personen angeregt und deren Kommentare in das Tagungsgeschehen eingebunden werden.

Damit sollte den Tagungsteilnehmenden auch die Möglichkeit geboten werden, die genannten Instrumente und deren Einsatz kennenzulernen.

Für den Einsatz von Pingo waren im Vorfeld der Tagung Fragen entwickelt worden, die einen Überblick über den Status Quo der Digitalisierung in den Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung bieten, sowie die Einschätzung der Tagungsgäste zu bestimmten Themen und von Referent\_innen vorgestellten Sachverhalten visualisieren sollten. Neben Multiple-Choice-Fragen kamen hierbei auch numerische Schätzfragen zum Einsatz. Die Fragen wurden den Tagungsgästen über einen Link zur Abstimmung zugänglich gemacht und die Ergebnisse direkt anschließend über eine Leinwand im Plenum veröffentlicht und kommentiert. So ließ sich bspw. feststellen, dass rund 70% der Anwesenden zum Tagungsende annahmen, dass die Digitalisierung ihre Weiterbildungseinrichtung zukünftig stark beeinflussen wird.

Für die Planung des Twitter-Einsatzes wurden das Profil @AGE\_Sprecherrat sowie der Tagungs-Hashtag #agetagung2017 angelegt. Diese wurden so konfiguriert, dass alle Twitter-Nutzer\_innen das Profil und die unter dem Tagungs-Hashtag abgesetzten Tweets sehen und mit diesen interagieren, d.h. diese kommentieren, weiterleiten oder bewerten, konnten. Die Ansprache der Nutzer\_innen wurde auf die Zielgruppe der Tagungsgäste und interessierten Personen aus dem Bereich wissenschaftliche Weiterbildung abgestimmt – so wurde bspw. auf das bei Twitter in der Kommunikation gängige "Du" zugunsten der Anrede "Sie" verzichtet.

Der Einsatz von Twitter begann 10 Tage vor der Tagung und wurde durch eine Rundmail an die Mitglieder der DGWF sowie durch die Kontaktaufnahme zu in Twitter bereits aktiven Institutionen und Personen aus dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung begleitet. In der Folge wurden täglich 1-2 Tweets zu den Referent\_innen der Tagung und ihren Vorträgen sowie zu interessanten Artikeln zum Thema Digitalisierung veröffentlicht, um die Tagungsgäste und weitere interessierte Personen mit Informationen zu versorgen und die Diskussion in Gang zu bringen. Zudem sollten so Follower bzw. Twitter-Nutzer\_innen interessiert werden, unsere Nachrichten zu abonnieren.

Auch während der Tagung wurde der Twitter-Einsatz intensiv betreut und sowohl Tweets zu Kernaussagen und Thesen der Referent\_innen als auch die Ergebnisse der Pingo-Abstimmungen unter dem Tagungs-Hashtag veröffentlicht. Zudem mussten die Fragen, Anregungen und Kommentare der Twitter-Nutzer\_innen beantwortet werden. Die Diskussionen auf Twitter wurden während der Tagung über eine Leinwand dem Publikum live zugänglich gemacht und durch die Moderatorin in das Tagungsgeschehen eingebunden. Insgesamt wurden durch den Einsatz von Twitter im Verlauf der Tagung rund 9300 Interaktionen generiert. Die einzelnen Tweets wurden dabei zwischen 1 und 50 Mal kommentiert, weitergeleitet oder bewertet. Dabei kamen 39% der Interakti-

onen aus Hannover und 90 Prozent aus Deutschland. Bis zum Ende der Tagung gelang es zudem, 44 Follower zu gewinnen.

Zum Abschluss der Tagung wurden die auf Twitter meistdiskutierten Themen im Plenum vorgestellt. So fanden die
Frage der Medienaffinität der Beschäftigten in den Einrichtungen und die von den potenziellen Zielgruppen tatsächlich
aktuell genutzten digitalen Medien besonderes Interesse.
Kontrovers diskutiert wurde auch, ob und wenn ja, wie die Digitalisierung ein anderes Lehren und Lernen erfordert und
ermöglicht. Als wesentliche konkrete Herausforderung wurde die Bereitstellung der digitalen Infrastruktur incl. einer
fachgerechten und rechtssicheren Nutzung digitaler Medien
genannt. Inhaltlich und konzeptionell wird es darum gehen,
eine breit angelegte, zielgruppenadäquate Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

Mit Blick auf die Methoden lassen sich die Erfahrungen des Pingo- und Twittereinsatzes wie folgt zusammenfassen: In erster Linie sorgten Schätzfragen zum Status Quo in den Weiterbildungseinrichtungen und die Einschätzungen des Plenums zu bestimmten Themen für einen Erkenntnisgewinn und einen anregenden Beitrag zur Diskussion. Zudem gilt: ausreichend Zeit einplanen - und: weniger ist mehr. Auch der Einsatz von Twitter erfordert sorgfältige Vorbereitung und erheblichen Betreuungsaufwand auch vor Ort. Teil der Herausforderung sind schnelle Reaktionen, auch auf kritische und provokante Fragen und Kommentare. Darüber hinaus erfordert die Einhaltung der 140-Zeichen-Regel beim Verfassen von Nachrichten eine gewisse Übung, um Aussagen pointiert zu formulieren. Erwähnenswert ist zudem, dass auch online nach der Tagung weiterdiskutiert und die Tweets weiterhin angeschaut wurden. So wurde das über Twitter zur Verfügung gestellte Live-Video des Vortrags von Markus Deimann nicht nur von 22 Nutzer\_innen live mitverfolgt, sondern bis Mitte September 2017 von insgesamt 258 Nutzer\_innen aufgerufen. Insgesamt bewerteten 65% der Tagungsgäste den Einsatz von Twitter und Pingo als positiv und hilfreich - für uns auch ein Auftrag, deren Nutzung fortzusetzen und den Mehrwert noch weiterzuentwickeln.

Ganz sicher kann eine zweitägige Tagung keine fertigen Lösungen für die wissenschaftliche Weiterbildung in der digitalen Welt präsentieren, die sich zur Übertragung auf alle Einrichtungen eignen – allerdings kann sie Anregungen zu den vielfältigen Fragen liefern, zu denen sich Hochschulen positionieren müssen.

#### Autor\_innen

Michael Bastian Michael.Bastian@hs-rm.de

Dr. Christine Bauhofer bauhofer@tutech.de

# "Fernstudium im digitalen Zeitalter – ein Bildungsformat im Wandel"

Bericht zur Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium an Hochschulen (AG-F)

29. und 30. Juni 2017 in Berlin

ANNETTE STRAUß SYLVIA STAMM ULRICH IBERER MARKUS LERMEN

Die Frühjahrstagung der AG-F fand am 29. und 30. Juni 2017 an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin statt und wurde von der dortigen Berlin Professional School organisiert, dem Zentralinstitut der Hochschule für die weiterbildenden Studiengänge und Fernstudiengänge. Rund 70 Teilnehmerinnen und Teilnehmer tauschten sich zum Thema "Fernstudium im digitalen Zeitalter – ein Bildungsformat im Wandel" aus. Aufgrund der parallel stattgefundenen Abschlusskonferenz der ersten Förderrunde des BMBF-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen" in Berlin konnten speziell am zweiten Tag der Frühjahrstagung auch einige Personen außerhalb der AG-F für eine Teilnahme gewonnen werden.

Die Veranstaltenden hatten es sich zum Ziel gesetzt, den im Zeitalter der Digitalisierung auch für das klassische Fernstudium bestehenden Veränderungsdruck und Legitimationszwang in den Fokus zu nehmen. Denn die Nutzung selbstorganisierter Lernphasen sowie der Einsatz digitalisierter Studientexte und E-Learning-Methoden in vielen verschiedenen Bildungsbereichen, Open-Access-Initiativen und Massive Open Online Courses (MOOCs) lassen Zweifel an der Besonderheit des Formates Fernstudium entstehen. Daher sollte herausgearbeitet werden, wie das Format Fernstudium die digitalen und gesellschaftlichen Trends aufgreifen kann, um sich entlang der veränderten Bedürfnisse selbst zu erneuern.

Den Einstieg in das Tagungsthema verschaffte die Keynote von Dr. Ulrich Schmid vom mmb Institut - Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH mit dem Titel "Ein Leben lang digital lernen - Neue Weiterbildungsangebote aus Hochschulen". Ausgehend von steigenden Qualifizierungsanforderungen in Zusammenhang mit der Entwicklung zur Industrie 4.0 und der Vielzahl neuer Player im Bildungsmarkt, gerade im Onlinesektor, zeichnete Schmid ein eher ernüchterndes Bild zum Stand deutscher Hochschulen im digitalen Bildungsmarkt. "Wenige tun viel - viele tun wenig" lautete die Bilanz einer Studie<sup>1</sup>, die Schmid im Auftrag des Hochschulforums Digitalisierung erstellt hat und auf der Tagung präsentierte. Die von ihm identifizierten Herausforderungen, denen sich die Hochschulen in Sachen Digitalisierung der Lehre stellen müssen, liegen auf drei Ebenen: einmal der Ebene der Organisation - welche Hochschule hat bereits eine Digitalisierungsstrategie und kann diese innerhalb der häufig dezentralen Strukturen durchsetzen, dann auf der Ebene der Technologie angesichts hoher Innovationsdynamik und vielen rechtlichen Fragen sowie schließlich auf der Ebene des Marktes, wo sich bei hoher Konkurrenz den Hochschulen ganz neue Anforderungen an die Entwicklung von Geschäftsmodellen und ihr Marketing stellen. Vier Empfehlungen gab Schmid den Teilnehmenden mit auf den Weg: 1. Denken Sie stärker unternehmerisch und stellen Sie sich entsprechend auf. 2. Nehmen Sie Ihre Alumni als Zielgruppe stärker in den Blick. 3. Scheuen Sie nicht Kooperationen mit der Wirtschaft für Corporate Education und 4. Entwickeln Sie neue informelle Formate wie Podcasts, Microlearning und Badges.

Es folgten zwei Impulsvorträge. Zunächst sprach Dr. Burkhard Lehmann von der Universität Koblenz-Landau und Vorsitzender der DGWF e.V. zum Thema "Fernstudium

Siehe Schmid, U., Thom & S., Görtz, L. (2016). Ein Leben lang digital lernen – neue Weiterbildungsmodelle aus Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 20. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Abgerufen am 02. Oktober 2017 von https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/ein-leben-lang-digital-lernen-arbeitspapier-20

- Schrittmacher der Digitalisierung". Anhand zahlreicher Beispiele belegte er, wie Fernstudienanbieter die sich mit dem technologischen Fortschritt jeweils bietenden neuen Möglichkeiten nutzten. Von Telekollegs, die den Rundfunk einbezogen, über Audio- und später Videokassetten sowie erste interaktive Lernprogramme am Computer und Videoprüfungen spannte sich das Bild, das Lehmann nachzeichnete. Fernstudienanbieter haben seit jeher – so sein Fazit – die technologischen Entwicklungen in didaktische Szenarien umzusetzen gewusst, die Distanzen überbrücken konnten, und können so als Schrittmacher der Digitalisierung in der Lehre bezeichnet werden.

Prof. Dr. Werner Sauter von Blended Solutions stellte danach ein "Geschäftsmodell für die Digitalisierung des Fernstudiums" vor. Das Lehren und Lernen in der Zukunft, so Sauter, wird vor allem die Aufgaben haben, individuell Kompetenzen zu entwickeln. Die heute noch vorherrschende Wissensvermittlung auf Vorrat verliert zunehmend an Bedeutung. Von der Belehrungs- zur Ermöglichungsdidaktik lautete daher das Credo Sauters. Für die individuelle Kompetenzentwicklung kann das Fernstudium der Zukunft den Ermöglichungsrahmen stellen, der das eher arbeitsplatzbasierte Lernen anhand realer Herausforderungen mit digitalen Tools begleitet und unterstützt. Ein Engagement in Corporate Education, im Sinne von Social Workplace Learning, wurde als neues Geschäftsmodell für das Fernstudium empfohlen.

Der zweite Tagungstag war geprägt durch kurze Impulsvorträge von Expertinnen und Experten zu verschiedenen Aspekten der Digitalisierung des Fernstudiums.

Renate Stratmann von der Hochschule Biberach berichtete über "E-Learning im Spannungsfeld zwischen Anforderungen der Zielgruppen und den Gewohnheiten der Lehrenden" und betonte die besondere Rolle der "Early birds" der virtuellen Lehre als Multiplikatoren.

Dr. André Bisevic von der Universität Kassel, Philipp Schipulle und Martin Heinrich von der Universität Freiburg stellten in einem Praxis-Vergleich zwei unterschiedliche Studienmodelle für internationale Zielgruppen im 100% igen Online-Format bzw. mit kleinem Präsenzanteil vor und arbeiteten Vor- und Nachteile heraus. Die Funktion von Präsenzphasen liegt in erster Linie darin, die Identifikation als wissenschaftlicher Akteur und Zugehörigkeit an die Anbieter-Hochschule zu stärken.

Die "Stärken des Fernstudiums im digitalen Zeitalter – Das Open e-Uni Modell" der Hochschule Aschaffenburg und der Hochschule Darmstadt standen im Zentrum des Beitrags von Dr. Gabriela Kugler. Hier, wie auch in vielen anderen Beiträgen, wurde auch auf die trotz aller Digitalisierungsaktivitäten bestehende nach wie vor wichtige Rolle des traditionellen Lehrbriefs hingewiesen. Moderne Mediengewohnheiten provozieren anspruchsvollere Erwartungshaltungen an die inhaltliche und gestalterische Aufbereitung von Online- und Offline-Medien gleichermaßen.

Stefanie Quade und Sylvia Stamm von der HWR Berlin lieferten einen Beitrag zum Thema "Fernstudium oder BlendIT". Blended Learning oder Fernstudium – eigentlich kein Gegensatz, vielmehr sind viele Fernstudienangebote auch im Blended Learning Format organisiert. Anhand des BlendIT-Projekts wurde vorgestellt, wie die Umstellung von Präsenzstudiengängen auf eher digitale Formate für neue Zielgruppen bei entsprechender didaktischer Unterstützung gelingen kann

In seinem Vortrag "Kooperation und Digitalisierung – moderne Studienformate auf dem Prüfstein des Wissenschaftsrats" analysierte Prof. Dr. Dietmar Nolting die Rolle digitaler Elemente für innovative Studienformate und Studienzeitmodelle und wandte sich gegen eine Verstärkung der gesetzlichen Regelungen durch den Wissenschaftsrat. Stattdessen plädierte er dafür, die akademische Letztverantwortung der gradverleihenden Hochschule zu stärken, auch um die Hochschulförmigkeit des Fernlernens in außer-hochschulischen Lernorten zu sichern.

Schließlich widmete sich Dr. Markus Lermen von der TU Kaiserslautern noch einmal dem Thema Geschäftsmodelle und den sich ändernden Anforderungen für Fernstudienangebote im Zuge der Digitalisierung. Er fokussierte die Notwendigkeit zu Diversifikationen in der Angebotsgestaltung, um so aus einer strategischen Perspektive heraus ein passendes Geschäftsmodell für die anbietende Hochschule zu entwickeln.

Im Anschluss hatten alle Teilnehmenden in einer aktiven Kaffeepause Gelegenheit, mit den Expertinnen und Experten an Thementischen Einzelaspekte der Vorträge aufzugreifen und vertiefend zu diskutieren.

In der abschließenden Podiumsdiskussion diskutierten Prof. Dr. Wolfram Behm, CIO der SRH Fernhochschule - The Mobile University, Prof. Dr. Thomas Tegen, Präsident der EuroFH Europäische Fernhochschule Hamburg und Prof. Dr. Peter Weber, Dekan des Fachbereichs Online Plus der Hochschule Fresenius über "Tradition und Moderne - Welche Zukunft hat das Fernstudium an Hochschulen im digitalen Zeitalter?"

Fotos und die Präsentationen der Tagung<sup>3</sup> finden Interessierte zum Vertiefen auf der Website der DGWF. Auf der Mitglie-

Vgl. Sauter, W. (2017). Geschäftsmodell für die Digitalisierung des Fernstudiums. In H. v. Korflesch & B. Lehmann (Hrsg.), Online-/Distance-Education. Entwicklungslinien und Trends des Fernstudiums (S. 96-125). Hohengehren: Schneider Verlag. Abgerufen am 02. Oktober 2017 von https://blendedsolutions.wordpress.com/2017/06/06/neuer-buchbeitrag-geschaeftsmodell-fuer-die-digitalisierung-des-fernstudiums/

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Siehe https://dgwf.net/article/ag-f-fruehjahrstagung-2017-1/ (02.10.2017)

derversammlung wurde Sylvia Stamm zur neuen Vorsitzenden des Sprecherrats der AG-F gewählt. Unterstützt wird sie durch Dr. Ulrich Iberer, Dr. Markus Lermen und Dr. Annette Strauß.

Die nächste Jahrestagung der AG-F wird im Juni 2018 an der DIPLOMA Hochschule in Bad Sooden-Allendorf stattfinden. Das Trendthema "Digitalisierung" soll dort erneut aufgegriffen und auf ausgewählte Arbeitsfelder im Fernstudium hin vertieft werden. In der Diskussion steht beispielsweise das Thema digitale Prüfungen / eAssessment.

#### Autor\_innen

 $\label{eq:Dr.Annette Straus} Dr. Annette Straus annette.strauss@aww-brandenburg.de$ 

Sylvia Stamm sylvia.stamm@hwr-berlin.de

Dr. Ulrich Iberer iberer@ph-ludwigsburg.de

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

# "Zukunftsperspektiven der Hochschulweiterbildung: Nachhaltigkeit, Digitalisierung und gesellschaftlicher Auftrag"

Bericht zur Jahrestagung der DGWF

13. bis 15. September 2017 in Magdeburg

JAN IHWE

Der Titel der diesjährigen Jahrestagung versprach eine besondere Aktualität. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden in dieser Erwartung nicht enttäuscht. Die DGWF präsentierte sich als lebendige Fachgesellschaft, die ihre Rolle in der sog. "Third Mission" selbstbewusst mitgestalten will.

Der Zulauf war – wie in den letzten Jahren auch – erfreulich hoch, vor allem die Veranstaltungen, die dem Thema "Digitalisierung" gewidmet waren, erfreuten sich reger Nachfrage. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung als Innovationskraft innerhalb der Hochschulen versteht.

Zur guten Resonanz auf die Tagung haben sicherlich auch einige programmatische Neuerungen beigetragen: Die Jahrestagung wurde mit einer Arbeitstagung des Netzwerks der Projekte der BMBF-Förderlinie "Offene Hochschulen" aus der ersten und zweiten Förderrunde verbunden. Der enge Schulterschluss mit dem Netzwerk im Vorfeld hat sicherlich dazu beigetragen, dass viele der jungen Professionals aus den Projekten die Reise nach Magdeburg angetreten haben. Damit wurde wiederum deutlich, dass die Förderlinie "Offene Hochschulen" durchaus auch als Qualifizierungsinitiative für die in der Weiterbildung Tätigen aufgefasst werden kann. Die Tagung fand zudem kurz vor dem Ende der ersten Förderrunde der Offenen Hochschulen zum 30. September 2017 statt, was natürlich dem Tagungsthema "Nachhaltigkeit" eine ganz besondere Aktualität verliehen hat.

Zum ersten Mal wurden die Vorseminare ausschließlich durch die verschiedenen Arbeitsgemeinschaften der DGWF gestaltet, um ihre Arbeit und die Ergebnisse ihrer unterjährigen Tagungen zu speziellen Aspekten oder Ausprägungen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu präsentieren. Diese Angebote wurden gut angenommen, sodass dieses Format in Zukunft beibehalten werden soll.

Zur Eröffnung der eigentlichen Tagung wurde deutlich, dass die Positionierung der Weiterbildung an Hochschulen das zentrale Anliegen des nunmehr seit einem Jahr im Amt befindlichen Vorstands ist. Der Vorsitzende, Dr. Burkhard Lehmann, hob in seinem Eingangsstatement hervor, dass die DGWF verstärkt ihre Expertise in zentralen Feldern der Hochschulpolitik einbringt und den Dialog mit den politischen Akteuren sucht. So habe die DGWF für die unmittelbar bevorstehende Bundestagswahl Wahlprüfsteine entwickelt und den etablierten Parteien, die für den Bundestag kandidieren, vorgelegt. Die Antworten finden sich in der Synopse, die am Stand der DGWF präsentiert wurde und nun auf der Website zur Verfügung gestellt wird. Die DGWF möchte mit ihrer Aktion zur politischen Urteilsbildung beitragen und das Bewusstsein für die Bedeutung der Weiterbildung an Hochschulen schärfen. Als weiteres Beispiel diente die am Vortag der Jahrestagung erfolgte Verabschiedung des Initiativberichts des Europäischen Parlaments an die EU-Kommission über akademische Weiterbildung und Fernstudium als Teil der europäischen Strategie für lebenslanges Lernen. Zentrale Forderungen der DGWF, wie die Anerkennung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Fernstudium als öffentlichem Auftrag der Hochschulen, die Schaffung verbesserter Finanzierungsbedingungen, die stärkere Verzahnung von beruflicher und akademischer Weiterbildung unter Berücksichtigung einheitlicher EU-weiter Qualitätsstandards ebenso wie die explizite Einbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Fernstudiums in eine europäische Digitalstrategie, ziehen sich wie ein roter Faden durch den Bericht. Burkhard Lehmann schloss sein Statement mit der Hoffnung, dass sich der Grundwiderspruch zwischen öffentlichem Bildungsauftrag der akademischen Weiterbildung und ihrer realen Ausgestaltung als wirtschaftliche Tätigkeit von Hochschulen hoffentlich bald auflösen möge.

In ihrer anschließenden Hauptrede warf die Rektorin der Fernuniversität Hagen, Ada Pellert, in gewohnt launiger Manier Schlaglichter auf die Tagungsthemen und malte das Bild von der wissenschaftlichen Weiterbildung als Experimentierund Spielfeld ("Testzone") für eine künftige Hochschulentwicklung in gekonnten Pinselstrichen weiter aus. Hier war die Rede von Hochschulen als "reflexiven Knoten", die sich dem Druck einfacher Antworten auf komplexe Fragestellungen im Dialog mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld widersetzen müssten. Hier beizutragen sei die Weiterbildung in ihrer Mischung aus Reflexion und Aktion, den kürzeren Feedback-Schleifen als in der grundständigen Lehre sowie der Kompetenzorientierung als Fluchtpunkt vor der Unsicherheit bezüglich künftiger Bildungsbedarfe geradezu prädestiniert. In Hinblick auf die Digitalisierung sei zwischen "Digitalisation" und "Digitization" zu unterscheiden. Während sich erstere auf neue Geschäftsmodelle der Verknüpfung von Bildungsinhalten ("content") mit Lernpfaden und Lernumgebungen beziehe, bezöge sich letztere auf die Auswirkungen auf die eigenen Prozesse und neuen Rollen für die Beschäftigten in der praktischen Umsetzung. Bezüglich der Nachhaltigkeit sei aus ihrer Sicht neben der Bestimmung der "richtigen" Indikatoren und Steuerungsvariablen - unter anderem auch durch eine Stärkung der Weiterbildung(sforschung) mit eigenen Professuren - dringend eine politische Initiative erforderlich, damit die Erkenntnisse aus der Entwicklungsumgebung der "Offenen Hochschulen" verstetigt werden könnten.

Die sich anschließende Bandbreite an Inputs in Workshops, dem neuen Tagungsformat des "DisQspace" sowie durch herausgehobene Einzelvorträge kann an dieser Stelle nur schwer wiedergegeben werden. Das Spektrum reichte hier von prägnanten Zukunftsszenarien, die mittels der Foresight-Methode gewonnen wurden, konsequenten Modularisierungsansätzen durch Profillinien, Transfer-Aspekten, Beiträgen zur Regionalentwicklung und der nachhaltigen Internationalisierung bis hin zu aktuellen Forschungsfragen.

Als Beispiel für Letztere sei der Vortrag von Dr. Maria Kondratjuk erwähnt, da sich dieser mit grundlegenden Fragen der Legitimation und Anerkennung wissenschaftlicher Weiterbildung im Hochschulsystem auseinandergesetzt hat. Hier wurde exemplarisch aufgezeigt, wie sich ein Defizit an akademischer Tradition (im Vergleich zu der der Lehre und Forschung seit den ersten Universitätsgründungen!), an Definitionen, an klaren Strukturen und letztlich Strategien zur heutigen diffusen Situation des Felds geführt hat. Durch die Beschäftigung mit Anerkennungstheorien und der Umsetzung der daraus gewonnenen Erkenntnisse in definierten Prozessen auf der Ebene des Systems, der Hochschulen und nicht zuletzt der einzelnen Akteure lassen sich diese Defizite aber schon auf operativer Ebene gezielt und nachhaltig abbauen. Beispielhaft seien hier das Setzen von Standards sowie die Schaffung eines theoretischen Rahmens genannt.

Alle Beiträge haben nach der Beobachtung des Berichterstatters, ergänzt durch punktuelle Befragungen anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer, zu einer ausgesprochen angeregten Atmosphäre und niveauvollen Diskursen geführt. Dazu

beigetragen hat sicherlich der schöne Campus der Hochschule Magdeburg mit dem Audimax und dem zentralen Lehrgebäude, an dem die Bauarbeiten eigens für die Tagung unterbrochen wurden. Auch die Rahmung durch gute Verpflegung und ein ansprechendes Beiprogramm – dem Empfang im historischen Rathaus sowie dem Konferenzdinner in der Festung Mark – wird in angenehmer Erinnerung bleiben.

Der abschließende Dank gilt nun den Ausrichtenden vor Ort – in Kooperation mit der Otto-von-Guericke-Universität – sowie der Programmkommission. An dieser Stelle hat sich m. E. noch eine Neuerung bewährt: die enge Verzahnung von Programmkommission und der jeweiligen Landesgruppe. Neben der Rückschau auf Magdeburg bleibt somit nun die Vorfreude auf die Jahrestagung 2018 in Köln – nach der Tagung ist vor der Tagung!

**Autor** 

Akad. Dir. Jan Ihwe jan.ihwe@wb.uni-freiburg.de

## **Nachruf**

# Gerd Köhler (1944 - 2017)

Gerd Köhler ist gestorben. Seiner Krankheit wegen musste er sich mehrfach in der Woche in die Therapie begeben. Das hat ihn mehr geschwächt als er zugeben wollte. Dennoch ließ er vom politischen und gesellschaftlichen Leben nicht ab. So war Gerd bis zuletzt im Hochschulrat der Goethe-Universität in Frankfurt. Er wollte ein paar Tage auf dem Darß ausspannen. In Rostock ist Gerd Köhler am 18. Oktober von uns gegangen.

Gerd Köhler hat in Göttingen studiert. Er war dort in der Studentenbewegung, u.a. im AStA und im VDS aktiv. Danach wurde er zunächst Bildungsreferent der GEW. Ab 1981 wurde Gerd Köhler in den Vorstand der GEW gewählt und war dort viele Jahre bis zu seinem Ausscheiden für den Bereich Wissenschaft und Forschung verantwortlich. Im Beirat der DGWF saß Gerd Köhler zwischen 2000 und 2007.

Wer Gerd Köhler und sein bildungspolitisches Wirken kennenlernen durfte, sieht sich in einem Kongress bestätigt, welcher maßgeblich von ihm vorbereitet, im Dezember 1984 von der GEW gemeinsam mit dem DGB und der Hans-Böckler-Stiftung in Göttingen durchgeführt wurde. Sein Thema war: "Hochschule in der Demokratie – Demokratie in der Hochschule".

Wer sich das Tagungsprogramm oder die zwei Jahre später als Buch erschienene Tagungsdokumentation anschaut, wird Gerd Köhler erkennen, wie er bis zuletzt dachte, wie er Prozesse zu organisieren und Menschen unterschiedlicher Positionen zusammen zu bringen wusste. Sein Denken und Handeln kreiste um die Hochschulreform. Wissenschaft und Forschung in gesellschaftlicher Verantwortung waren ihm ein wesentliches Anliegen. Hochschulpolitik stand bei ihm immer im Verhältnis zu Gesellschaft und Arbeit. Und er wurde nicht müde, die Gewerkschaften aufzufordern, sich stärker in die Bildungs- und Hochschulpolitik einzumischen. Hochschulpolitik war für Gerd Köhler Gesellschaftspolitik.

Noch vor wenigen Wochen saßen wir in seinem Garten bei der üblichen Tasse Tee und schmiedeten Pläne. Das war und bleibt für mich Gerd Köhler. Ein Mann der vielen großen und kleinen Projekte. Der nicht nur kritisieren, sondern als Gewerkschafter immer mitgestalten wollte und dafür zu begeistern wusste.

Uns führte die gemeinsame Arbeit im DGB zusammen, ich arbeitete im Bildungsbereich der IG Metall, dann die Zeit, in der Gerd Köhler als einer von zwei Gewerkschaftern im Akkreditierungsrat saß und die Diskussionen für und wider Bologna und die Auseinandersetzung um die Ausgestaltung der Akkreditierung unsere Gedanken bestimmten. Gerd Köhler hatte an den sog. Bologna-Reformen und an den Akkreditierungsverfahren Einiges auszusetzen. Zugleich war er ein entschiedener Verfechter eines europäischen Hochschul- und Forschungsraums.

Zu erinnern ist auch an die fruchtbare Arbeit an dem von der Hans-Böckler-Stiftung entwickelten Leitbild der demokratischen und sozialen Hochschule, an die Workshops und an die vielen vorbereitenden Papiere. Eine Arbeit, die ohne Gerd Köhler und seine vielen Kontakte, seine Erfahrungen und Ideen nicht möglich gewesen wäre. Langjährige Mitstreiterinnen und Mitstreiter konnte er gewinnen, sich in das Projekt einzubringen.

Martin Baethge erinnert in seinem Nachruf für die GEW an die legendären Sommerakademien in der Heimvolkshochschule Klappholtal auf Sylt. Legendär – weil sie Menschen unterschiedlichster Positionen und Funktionen verbanden, weil sie in der Tradition Klappholtals Bildungsarbeit und Naturerleben verbanden, weil Gerd darauf bestand, dass das Seminar täglich mit einer musikalischen Darbietung begann, weil die ausgewählten Fragestellungen und Diskussionsbeiträge nicht selten zukunftsweisend waren.

Auf der genannten Tagung von 1984 gab es selbstverständlich auch einen Workshop zur Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In der entsprechenden Arbeitsgruppe hielt Peter Faulstich eines von zwei Referaten. Die Etablierung und Ausformung der wissenschaftlichen Weiterbildung war ein wichtiges Anliegen für Gerd Köhler. Es stand neben anderen Themen im Zentrum der Überlegungen einer Hochschulentwicklung, die sich ihrer Verantwortung für Demokratie und Gesellschaft bewusst war. Gerd Köhler hatte große Hoffnungen, dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen entfalten und sie in dem genannten Sinn eine treibende Rolle einnehmen würde. Wissenschaftliche Weiterbildung hatte bei Gerd Köhler eine wichtige Funktion im Rahmen der sozialen und beruflichen Durchlässig-

keit. Hochschulen sollten sich – so war eine seiner zentralen Botschaften – sozial und beruflich öffnen und ihre Rolle in der wissenschaftlichen Berufsbildung anerkennen.

Der Sammelband zur Tagung von 1984 endet mit einem Thesenpapier von Gerd Köhler. Es ist überschrieben mit: "Wir wollen nicht nur Schlimmes verhüten, wir wollen die Initiative zurückgewinnen". Diese Thesen erscheinen mir heute so aktuell wie damals. Seine letzte These in diesem vor 33 Jahren geschriebenen Papier lautete:

"Wir wollen nicht länger nur für das kleinere Übel eintreten und nur Schlimmeres verhüten, so nötig das ist (...) Wir richten unsere berechtigten Forderungen an den Staat, lassen uns aber darauf nicht einengen. Wir wollen die Köpfe frei bekommen, um über die eigene Zukunft und die unserer Gesellschaft nachdenken zu können. (...) Wir verfügen nicht über fertige Konzepte, wir haben viele Fragen, die wir diskutieren müssen. Dazu rufen wir auf. Wir wollen uns als Studierende und Wissenschaftler, als Gewerkschafter einmischen in die Auseinandersetzung um Leben und Arbeit und die Gleichberechtigung der Geschlechter und Völker, um Armut und Reichtum, um Abrüstung und Frieden."

Was bei anderen zuweilen anekdotisch klingt – bei Gerd Köhler war es ein, nein, sein roter Faden. Menschen, die er in bestimmten Phasen traf, waren zeit seines Lebens wichtig für ihn. Grundsatzpositionen, die er einmal erarbeitete, begleiteten ihn sein Leben lang.

In Gedenken an Gerd birgt dieses Thesenpapier ein Programm für die Zukunft.

Bernd Kaßebaum

.

## **Termine**

28. Februar bis 02. März 2018

**BAGWIWA-Jahrestagung** Brandenburgische Technische Universität Cottbus Senftenberg

06. bis 08. Juni 2018 50th eucen conference Bergen, Norwegen

02. und 03. März 2018

6. Tagung der Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung und Hochschule der Medien Stuttgart (HdM)

28. und 29. Juni 2018 AG-F Frühjahrstagung **DIPLOMA Hochschule Bad Sooden-Allendorf** 

18. bis 21. März 2018 **DGfE-Kongress** Universität Duisburg-Essen 05. bis 07. September 2018 DGWF-Jahrestagung Technische Hochschule Köln

26. bis 28. September 2018

20. und 21. April 2018 **AG Forschung** Universität Bielefeld

Sektionstagung Erwachsenenbildung Johannes Gutenberg-Universität Mainz

26. und 27. April 2018 AG-E Frühjahrstagung

Akademie der Ruhruniversität Bochum

# **Neue Mitglieder**

## Nachfolgende Institutionen sind im letzten halben Jahr in die DGWF eingetreten:

- Institutionelle Mitglieder
- Hochschulzentrum f
   ür Weiterbildung, Hochschule Mainz
- Institut f
   ür Fort- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung, Katholische Stiftungsfachhochschule M
   ünchen
- Hochschule Konstanz, Technik, Wirtschaft und Gestaltung (HTWG)
- Universität Hohenheim

Neue persönliche Mitglieder der DGWF im letzten halben Jahr:

• Dr. Jutta Reich-Claassen

## **Autorenverzeichnis**

#### Autor\_innen der Beiträge

Michael Bastian Michael.Bastian@hs-rm.de

Dr. Christine Bauhofer bauhofer@tutech.de

Dr. Friederike Baum baum@ph-heidelberg.de

Dr. Eva Cendon eva.cendon@fernuni-hagen.de

Elisabeth Epping, PhD Student elisabeth.epping@uni.lu

Petra Fetzer, M.A. petra.fetzer@ph-heidelberg.de

Dr. Gernot Graeßner gernot.graessner@t-online.de

Tina Helwig, M.A.
Tina.Helwig@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Johannes Hennies hennies@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Eric Horster horster@fh-westkueste.de

Dr. Ulrich Iberer iberer@ph-ludwigsburg.de

Akad. Dir. Jan Ihwe jan.ihwe@wb.uni-freiburg.de

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

Daniel Kittel, M.A. daniel.kittel@ph-freiburg.de

Dr. Johannes Klenk j.klenk@uni-hohenheim.de Prof. Dr. Ulla Klingovsky ulla.klingovsky@fhnw.ch

Florian Kollmann, M.A. kollmann@ph-heidelberg.de

Ulrike Kollmann, M.A. kollmann@ash-berlin.eu

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

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

Anita Mörth, Mag. anita.moerth@fernuni-hagen.de

Lars Rettig, M.A. lars.rettig@gmx.net

Prof. Dr. Wolfram Rollett wolfram.rollett@ph-freiburg.de

Erik Schiller, Dipl.-Pol. erik.schiller@fernuni-hagen.de

Mandy Schulze, M.A. schulze@iit-berlin.de

Dr. Jörg Schwarz joerg.schwarz@hsu-hh.de

Sylvia Stamm sylvia.stamm@hwr-berlin.de

Dr. Annette Strauß annette.strauss@aww-brandenburg.de

Helmut Vogt helmut.vogt@uni-hamburg.de



## **Aktuelle Hefte**

112015

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

1 | 2017

Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

2 | 2017

Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

### Vorschau

1 | 2018

Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung

2 | 2018

Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung

1 | 2019

Formate der Hochschulweiterbildung

2 | 2019

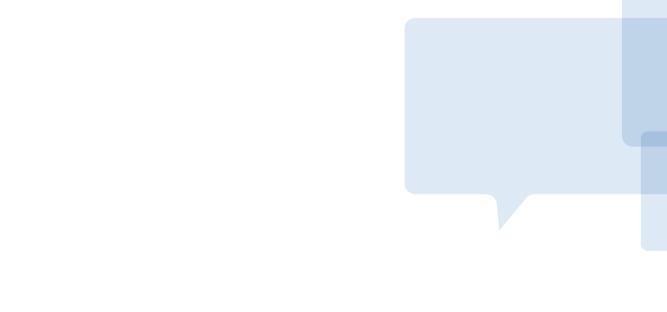
Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung



### 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



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

e-ISSN: 2567-2673 | ISSN: 0174-5859