

1|18

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

SCHWERPUNKTTHEMA:

Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Impressum

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, Dr.
iit Institut für Innovation und Technik

Therese E. Zimmermann, Dr.
Universität Bern

Redaktionsassistentz

Kirsten Meyer, Dipl. Päd.
Universität Bielefeld



© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 1 | 2018

Juni 2018

e-ISSN 2567-2673

ISSN: 0174-5859

Mailadresse der Redaktion:

zhwb@dgwf.net

The background features a series of overlapping, semi-transparent grey speech bubbles of various shapes and sizes. At the bottom, there are silhouettes of three people's heads in profile, facing right, rendered in a light grey color. The overall design is clean and modern, with a focus on communication and learning.

SCHWERPUNKTTHEMA:

Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung

Inhaltsverzeichnis

6 Editorial

6 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung

9 Thema

Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung

9 ANJA HAWLITSCHKE, HELGE FREDRICH

Die Einstellungen der Studierenden als Herausforderung für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung

17 JENNIFER BLANK, RENATE STRATMANN, MARINA WIEST

Digitalisierung von Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Zielgruppen und den Lehrgewohnheiten an Hochschulen

23 MARTIN EBNER, SANDRA SCHÖN, MOHAMMAD KHALIL, MARKUS EBNER, BIRGIT ASCHEMANN, WILFRIED FREI

DAVID RÖTHLER

Inverse Blended Learning in der Weiterbildung für Erwachsenenbildner_innen
Eine MOOC-Fallstudie

31 ANIKA EIBEN, ROSA MAZZOLA, MARTINA HASSELER

Digitalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bereich Gesundheit und Pflege
Herausforderungen und Chancen unter besonderer Berücksichtigung des Blended Learning Formates

38 JOHANNES KIRCH, KATRIN BÖTTCHER, MATTHIAS TOMENENDAL

Die Ableitung von Management- und Führungskompetenzen für das digitale Zeitalter

46 Forum

46 KARIN DOLLHAUSEN, ANDRÄ WOLTER, HELLA HUNTEMANN, ALEXANDER OTTO

Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen
Ergebnisse einer empirischen Vorstudie für ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung

55 **ANGELA FOGOLIN**

Strukturdaten Distance Learning/Distance Education - Potenziale der revidierten Fernunterrichtsstatistik für Hochschulen

60 **Projektwelten**

60 **ANNE POPFLOW**

Auswahl einer Lernplattform für wissenschaftliche Weiterbildung

68 **Publikationen**

70 **Buchbesprechungen**

76 **Tagungsberichte**

76 **„Hochschulräume: physische und konzeptionelle Verortung der Hochschulen in der Wissensgesellschaft“**
Bericht zur Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf)
2. bis 13. April 2018 in Speyer

79 **„Partnerships for a Digital Future. Strategic Role of Professional Higher Education in Society“**
Bericht zur 28th Annual Conference of EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education)
19. bis 20. April 2018 in Tallinn

81 **Aus der Fachgesellschaft**

81 **25 Jahre Kontaktstudium „Studieren ab 50“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg - ein Rückblick**

84 **Von Datenlücken und saftigen Zitronen**
Bericht zum 6. Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung der DGWF AG Forschung
20. bis 21. April 2018 an der Universität Bielefeld

86 **Service**

86 **TERMINE**

87 **AUTORENVERZEICHNIS**

Stichwort: Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

Die zunehmende Digitalisierung unserer Lebenswelt prägt maßgeblich gesellschaftliche Diskurse und durchdringt sämtliche Lebensbereiche. Damit stellt sich in pädagogischer Hinsicht die Frage, wie „digitales Lernen“ heute und morgen für wissenschaftliche Weiterbildung aussehen kann.

Die Ausrufung des „Digital Turn“

Wieder einmal wird ein grundlegender Wandel ausgerufen: „The Digital Turn“. So lautet der programmatische Titel des Abschlussberichts des Hochschulforums Digitalisierung (2016). Dieses sich als Think Tank verstehende Projekt des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, des Centriums für Hochschulentwicklung (CHE) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat als Bereiche identifiziert und analysiert:

- Neue Geschäftsmodelle, Technologien & Lebenslanges Lernen
- Internationalisierung & Marketingstrategien
- Change Management & Organisationsentwicklung
- Innovationen in Lern- & Prüfungsszenarien
- Curriculum Design & Qualitätsentwicklung
- Governance & Policies

Zweifellos handelt es sich bei der Digitalisierung um einen gesellschaftlichen Megatrend, der durchaus folgenreich für alle gesellschaftlichen Bereiche ist. Aber wie die Vielfalt neuer Begriffe (Stichwort Industrie 4.0) deutlich macht: die Unterscheidung zwischen Megatrend und Hype ist ein schwieriges Geschäft. Letztlich ist es immer auch eine „Potentialdebatte“; so wie es sich in den Untertiteln aktueller Zeitschriftenausgaben zur Weiterbildung in Formulierungen wie „Chancen und Risiken“ oder „Herausforderung und Realisierung“ zeigt.¹

Das Thema in der DGWF

Inwiefern die Digitalisierung als Motor für die Hochschulweiterbildung betrachtet werden kann, beschäftigt auch die DGWF in den letzten Jahren verstärkt. Dies reicht von der Jahrestagung 2017 in Magdeburg zum Thema „Zukunftsperspektiven der Hochschulweiterbildung“ bis hin zu den verschiedenen Arbeitsgemeinschaften. So hat sich die Arbeitsgemeinschaft der Einrichtungen (AG-E) auf ihrer Tagung im Mai 2017 unter dem Titel „Wissenschaftliche Weiterbildung in der digitalen Welt - Annäherung an die Arbeitswelt 4.0“ mit Fragen der Strategien, Profilschärfung und Geschäftsmodelle vor diesem Hintergrund beschäftigt (vgl. Bastian & Bauhofer, 2017). Die Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft Fernstudium im Juni 2017 erarbeitete Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung des Bildungsformats „Fernstudium“ (vgl. Strauß, Stamm, Iberer & Lermen, 2017).

Diese inhaltlichen Auseinandersetzungen zeigen, dass die Digitalisierung die wissenschaftliche Weiterbildung umfassend berührt: von didaktischen Fragen über Organisations- und Management-Prozesse bis hin zu Anforderungen an das Lehrpersonal. Das Thema ist Bestandteil einer fortlaufenden Debatte, die auch in dieser Zeitschrift aufgegriffen wird (vgl. den Beitrag zu Offenen Bildungsressourcen von Lermen, Steinert & Wolf, 2016).

Mit diesem Schwerpunktheft geben wir Raum, die Vielschichtigkeit der digitalen Transformation für die wissenschaftliche Weiterbildung zu beleuchten, zwischen technischen Machbarkeitsillusionen, konkreten Projektrealisierungen und empirischer Auseinandersetzung. Aber so sehr auch die vorliegenden Beiträge jeweils neue Einsichten liefern, so kann - wie es bereits für das Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung konstatiert wurde - auch für das Feld der Hochschulweiterbildung als Monitum festgehalten werden: „However, the critical reflection on the relevance and the effects of the ‘new’ media in practices and theories of adult

¹ „Digitale Kompetenz - Chancen und Risiken der virtuellen Welt“ der Weiterbildung 01/2017 und „Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung“ des Magazin Erwachsenenbildung 2017.

education remains fairly underexposed“ (Wildemeersch & Jütte, 2017, S. 9).

Kurzschlüsse können beispielhaft anhand der „digitalen Lehrkompetenz“ aufgezeigt werden. Der Aktionsrat Bildung hat diese in seinem jüngsten Gutachten (2017) für den Bereich der tertiären Bildung wie folgt formuliert: „Die Kompetenzen von Lehrenden werden für die Entwicklung dieses Zweigs des Bildungssystems hinsichtlich der Anforderungen der digitalen Revolution entscheidend sein“ (S. 79). „Neue[...] pädagogisch-didaktische[...] Konzepte[...] für das digitale Lehren und Lernen und [...] [die] Vermittlung dieser Konzepte an die Lehrenden im Rahmen von Fort- und Weiterbildung an Hochschulen“ (ebd.) wird als Erfordernis postuliert.

Die Hinweise, wie dies zu erreichen ist, zeugen jedoch eher von einem erstaunlich klassischen, vermittlungsorientierten Verständnis, das so gar nicht zu den Potenzialen digitaler Medien mit ihren Individualisierungsversprechen zu passen scheint. Häufig ist ein reduktionistisches Verständnis von Digitalisierung auch in hochschuldidaktischen Programmangeboten zu beobachten: nicht selten sind Ausgangspunkte für Programmentwicklungen „technologiegetrieben“ oder „vermittlungsfixiert“. Die Verwendungszwecke werden von den Anbietenden assoziiert oder von „außen“ gesetzt und stehen im Widerspruch zum Selbststeuerungsanspruch der didaktischen Akteure.

Zur vorliegenden Ausgabe

In der Debatte um Digitalisierung lassen sich häufig technologiegetriebene Vorstellungen finden. Aber was sind Bedürfnisse der Lernenden? Der Einstellung von Weiterbildungsstudierenden zu E-Learning Angeboten gehen Anja Hawlitschek und Helge Fredrich auf Basis einer Erhebung unter allen eingeschriebenen Studierenden der Weiterbildungsangebote der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal nach. Hier zeigt sich, dass der Wunsch der Studierenden nach einem breiten, heterogenen E-Learning-Angebot mit der traditionellen Nutzung im Sinne einer bloßen digitalen Bereitstellung von Dokumenten kontrastiert. Das Thema der Bedarfe von Zielgruppen, die berufsbegleitende Studienformate in Anspruch nehmen, greift auch der Beitrag von Jennifer Blank, Renate Stratmann und Marina Wiest von der Hochschule Biberach auf. Eine Bedarfsanalyse eines berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengangs offenbart einen hohen Bedarf an flexiblen Weiterbildungsstrukturen. So zeigt sich ein Großteil der Befragten durchaus offen für einen reinen Online-Studiengang.

Die wissenschaftliche Weiterbildung hat die Debatte um Massive Open Online Courses (MOOCs) früh aufgegriffen; aber durchaus skeptisch, was das Potenzialversprechen für die bisherigen Zielgruppen der Weiterbildung angeht. Schulmeister (2013) hat bereits vor einigen Jahren Argumentationslinien gezogen, die die Debatte prägten. Ein Kritikpunkt bildete dabei die hohe Drop-Out-Rate. Die österreichische

Autor_innengruppe (Martin Ebner, Sandra Schön, Mohammad Khalil, Markus Ebner, Birgit Aschemann, Wilfried Frei und David Röthler) führt als Antwort auf die Grenzen traditioneller MOOCs als neuen pädagogischen Ansatz das „Inverse Blended Learning“ ein: die Anreicherung von reinem Online-Lernen durch Präsenzangebote. Die Konzeption und Analyse der Begleitangebote erfolgte im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Das Blended Learning Format ist dagegen als Konzept schon länger etabliert. Nicht nur die Potenziale, sondern auch die Grenzen dieses Formates leuchten Annika Eiben, Rosa Mazzola und Martina Hasseler von der Ostfalia Hochschule bei einer besonderen Zielgruppe aus: den berufstätigen Teilnehmenden im Bereich Gesundheit und Pflege.

Der Beitrag von Johannes Kirch, Katrin Böttcher und Matthias Tomenendal von der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin greift den Megatrend der Digitalisierung auf einer grundsätzlicheren Ebene auf. Die grundlegende digitale Transformation der Gesellschaft wird auf ihre Konsequenzen für die Managementweiterbildung, und hier insbesondere für Nachwuchsführungskräfte, befragt. Dabei werden fünf Kompetenzbereiche – die kognitiven, interpersonellen, funktionalen und strategischen Kompetenzen, ebenso wie ethisches Verhalten – als bedeutsam herausgearbeitet.

Die Beiträge im Thementeil werden inhaltlich ergänzt durch den Beitrag von Anne Popplow von der Hochschule Aalen: eine Analyse von standardisierten Lernplattformen, die mittlerweile zur technischen Grundausstattung gehören. Sie beleuchtet ihre Grundfunktionalitäten und vor allem die für die wissenschaftliche Weiterbildung relevante methodisch-didaktische Ausgestaltung der Lernumgebung.

Im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung wächst der Bedarf an steuerungsrelevantem Wissen und nach einer vertieften Auseinandersetzung mit der „Statistischen Erfassung wissenschaftlicher Weiterbildung“, so das Thema der diesjährigen Tagung der Arbeitsgemeinschaft Forschung (vgl. dazu den Tagungsbericht von Julietta Adorno). In der Rubrik Forum finden sich zwei aktuelle Beiträge zur statistischen Erhebung. Der grundlegende Beitrag von Karin Dollhausen, Andrä Wolter, Hella Huntemann und Alexander Otto präsentiert die Ergebnisse einer empirischen Vorstudie zur Entwicklung einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) und die Abteilung Hochschulforschung der Humboldt Universität zu Berlin. Angela Fogolin, vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), präsentiert ausgewählte Ergebnisse der revidierten Fernunterrichtsstatistik: Strukturdaten Distance Learning/Distance Education.

In eigener Sache

Die digitale Transformation berührt auch die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB). Die Zeitschrift erscheint seit 2017 zusätzlich online unter www.hochschule-und-weiterbildung.net. Dabei kommt das Open Journal System (OJS), eine Software zur Verwaltung und Veröffentlichung von wissenschaftlichen Zeitschriften, zum Einsatz. Diese ist in den letzten Monaten auf die aktuellste Version umgestellt worden; neben der verbesserten Leseoberfläche (nun auch für mobile Geräte optimiert) ist auch das Redaktionssystem benutzerfreundlicher geworden. Wir bemühen uns, durch die Pflege der Metadaten (bspw. der DOI Nummer als Identifikator für digitale Publikationen) die Verbreitung der ZHWB zu fördern, so dass Beiträge unmittelbar in Google Scholar und in anderen Datenbanken gefunden werden können.

Literatur

- Aktionsrat Bildung. (2017). *Bildung 2030 - veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Bastian, M. & Bauhofer, C. (2017). „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. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 77-78. DOI: <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ZHWB-224>
- Hochschulforum Digitalisierung. (2016). *The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 27*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Abgerufen am 15. Juni 2018 von <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/abschlussbericht>
- Lermen, M., Steinert, F. & Wolf, N. (2016). Freie Bildungsmaterialien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Herausforderungen und Chancen von OER. *Hochschule und Weiterbildung*, (2), 84-93.
- Schulmeister, R. (2013). *MOOCs - Massive Open Online Courses: Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann.
- Strauß, A., Stamm, S., Iberer, U. & Lermen, M. (2017). „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. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 79-81. DOI: <https://doi.org/10.4119/UNIBI/ZHWB-225>
- Wildemeersch, D. & Jütte, W. (2017). Editorial: digital the new normal - multiple challenges for the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 7-20. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.relae13

Autor_innen

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

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

Die Einstellungen der Studierenden als Herausforderung für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung

ANJA HAWLITSCHKE
HELGE FREDRICH

Kurz zusammengefasst ...

Ob E-Learning-Angebote in der wissenschaftlichen Weiterbildung erfolgreich genutzt werden, hängt nicht zuletzt mit der Einstellung der Studierenden zusammen. Sehen die Studierenden den Mehrwert der Angebote oder überwiegen Befürchtungen? In diesem Beitrag werden Einstellungen der Studierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Nutzung von E-Learning-Angeboten in der Lehre untersucht. Anhand der Ergebnisse einer Befragung (N=319) kann einerseits eine positive Grundeinstellung eines Großteils der Studierenden gegenüber E-Learning-Angeboten aufgezeigt werden. Die Studierenden empfinden diese als Mehrwert im Hinblick auf die größere Flexibilität, die durch E-Learning ermöglicht werden kann, aber erhoffen sich auch größere Lernerfolge. Andererseits wird die Relevanz der Berücksichtigung unterschiedlicher Nutzergruppen bei der Einführung und Nutzung deutlich. Geschlechts- und altersspezifische Unterschiede existieren insbesondere bei der Selbsteinschätzung der IT-Kompetenz. Das ist ein relevanter Ansatzpunkt für die Praxis: Einführungs- und Betreuungsangebote, die speziell auf die Zielgruppe weiblicher älterer Studierender zugeschnitten sind, um auch diesen die nötige Sicherheit im Umgang mit E-Learning-Angeboten zu ermöglichen.

1 Einleitung: Die Einstellung der Lernenden als Bedingung für die Nutzung von E-Learning-Angeboten

Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung unterscheiden sich von grundständig Studierenden. Sie kommen in der Regel nicht direkt nach dem Abitur an die Hochschulen, sondern haben eine Ausbildung absolviert und im Anschluss mehrere Jahre in ihren jeweiligen Berufen gearbeitet. Sie bilden damit eine fachlich sehr heterogene Gruppe und haben zu Beginn ihres Studiums einen ganz unterschiedli-

chen Vorwissensstand. Die Mehrheit der Studierenden studiert berufsbegleitend, viele haben Kinder (Wolter, Banschereus & Kamm, 2016; vgl. auch Ergebnisse dieser Studie unter „Beschreibung der Stichprobe“). Daraus resultieren große Anforderungen an das Zeitmanagement und ein generell schmales zeitliches Budget. Gelingt es nicht, die daraus resultierenden Bedarfe der Studierenden, insbesondere einen hohen und erkennbaren Praxisbezug und eine große Flexibilität des Studienangebots sowie der Studienorganisation, zu berücksichtigen, resultieren Studienabbrüche (Gilardi & Guglielmetti, 2011). E-Learning-Angebote können einen Teil dazu beitragen, den Ansprüchen und Bedarfen der Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung gerecht zu werden (vgl. Zawacki-Richter, Müskens, Krause, Alturki & Aldraiweesh, 2015). Die Einführung von E-Learning ist jedoch kein Selbstläufer. Gelingene Angebote mit didaktischem Mehrwert sind an Inhalte, Ziele und Rahmenbedingungen des Lehr-Lern-Settings sowie an die Bedarfe der Lehrenden ebenso angepasst, wie an die Charakteristika und Bedürfnisse der Lernenden (Kerres, 2012; Sun, Tsai, Finger, Chen & Yeh, 2008). Letztere sollen in diesem Artikel im Fokus stehen, denn noch immer sind die Einstellungen und Erwartungen von Studierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung an digitale Medien und E-Learning empirisch wenig erforscht (Zawacki-Richter et al., 2015). Um den Studierenden zielgruppengerechte Angebote auch im Bereich des E-Learning machen zu können, ist eine differenzierte Analyse dieser Zielgruppe notwendig. In dieser Studie werden Herausforderungen für die erfolgreiche Nutzung in der Lehre mit einem Fokus auf Einstellungen der Lernenden herausgearbeitet. Die tatsächlichen Kompetenzen der Lernenden spielen in dieser Studie, anders als z.B. in der PIAAC Studie der OECD (vgl. PIAAC, 2017), keine Rolle.

Forschungsarbeiten zur Nutzung digitaler Medien haben die Einstellungen der Lernenden als eine zentrale Herausforderung herausgearbeitet. Hierbei haben das Technology

Acceptance Model (TAM) und dessen Weiterentwicklungen besonderen Einfluss erlangt (Venkatesh & Davis, 2000, Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003). Im Rahmen des TAM wird erforscht, wie die Einstellungen der Nutzer_innen die Akzeptanz und Nutzung von IT-Technologien beeinflusst. Für die Nutzung von digitalen Medien im Lernprozess spielen auf der Seite der Lernenden u.a. Faktoren wie die wahrgenommene Nützlichkeit von E-Learning-Angeboten und die Befürchtungen bezüglich der Nutzung von Computern eine entscheidende Rolle (Legris, Ingham & Collette, 2003, Liaw, 2008, Sun et al., 2008). Die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden im Umgang mit digitalen Medien scheint dabei eine entscheidende intervenierende Variable zu sein (Liaw, 2008; Wu, Tennyson & Hsia, 2010). Eng damit verbunden ist die Motivation der Studierenden, E-Learning-Angebote zu nutzen (vgl. Selim, 2007). Die wahrgenommene Nützlichkeit bezieht sich auf die Frage, inwieweit digitale Lehr-Lern-Angebote aus Perspektive der Nutzer_innen einen Mehrwert für Lernprozesse generieren können. Je höher die Lernenden die Nützlichkeit bewerten, umso eher sind sie gewillt, mit E-Learning-Angeboten zu arbeiten (vgl. Ong & Lai, 2006; Sun et al., 2008). Befürchtungen bezüglich der Nutzung von Computern haben einen starken Einfluss darauf, ob Lernende die Nutzung von E-Learning-Angeboten in Betracht ziehen. Hierbei besteht ein enger Zusammenhang zur Selbstwirksamkeitserwartung (Chua, Chen & Wong, 1999; Saadé & Kira, 2009). Die Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf den Grad der Überzeugung der Lernenden mit dem IT-System kompetent umgehen zu können. Im Fall von E-Learning-Angeboten würde Selbstwirksamkeitserwartung auch beinhalten, dass die Lernenden glauben, die individuellen oder institutionellen Lernziele im Rahmen ihrer Nutzung erreichen zu können. Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung der Nutzer_innen, umso wahrscheinlicher ist auch die Nutzung der E-Learning-Angebote (vgl. Johnson, Hornik & Salas, 2008; Tsai, Chuang, Liang, & Tsai, 2011). Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Nutzung und Wirkung von E-Learning-Angeboten ist das Ausmaß der wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit (So & Brush, 2008). Die Nutzung von E-Learning-Angeboten beinhaltet in der Regel eine räumliche Trennung von anderen Lernenden und der bzw. dem Lehrenden. Die Wahrnehmung der Möglichkeit der sozialen Interaktion und des kooperativen Lernens ist deshalb für die Nutzung und die Nutzerzufriedenheit von Relevanz (Brown, 2001; Kim, Kwon & Cho, 2011; So & Brush, 2008).

Mit der Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung hat die Heterogenität der Studierenden an den Hochschulen zugenommen (vgl. Hanft, 2015; Trautwein, 2015). Dies betrifft sowohl soziale, kognitive und motivationale Merkmale als auch die Erwartungen an das Studium. Entscheidende Heterogenitätsfaktoren für die Nutzung von und die Einstellung gegenüber E-Learning könnten die unterschiedlichen Medienerfahrungen und Nutzungsmuster basierend auf dem Alter der Studierenden sein (vgl. Herber, Schmidt-Hertha & Zauchner-Studnicka, 2013). Alter erweist sich in vielen Studien als moderierende Variable der Nutzerakzeptanz von

E-Learning. Ältere Nutzer_innen berichten eine geringere durchschnittliche Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Nutzung digitaler Medien und bewerten digitale Medien als weniger nützlich. Der statistische Zusammenhang zwischen diesen beiden Faktoren und der eigentlichen Nutzung von E-Learning-Angeboten ist zudem stärker als bei jüngeren Nutzer_innen (Tarhini, Hone & Liu, 2014; Wang, Wu & Wang, 2009). Bezüglich der Befürchtungen gegenüber der Computernutzung sind die wissenschaftlichen Befunde nicht eindeutig. Während diese in einigen Studien bei älteren Nutzer_innen deutlich stärker ausfallen als bei jüngeren (z.B. Laguna & Babcock, 1997), konnten andere Studien einen solchen Effekt nicht nachweisen (vgl. Chua et al., 1999).

Geschlechterspezifische Unterschiede spielen ebenfalls eine nicht zu unterschätzende Rolle (Ong & Lai, 2006). So schätzen sich Männer durchschnittlich als kompetenter beim Umgang mit E-Learning ein (Karapanos & Fendler, 2015) bzw. haben eine höhere Selbstwirksamkeits- und Nützlichkeitserwartung (Chang, Liu, Sung, Lin, Chen & Cheng, 2014; Ong & Lai, 2006) und weniger Befürchtungen und Ängste beim Umgang mit dem Computer (Chua et al., 1999; Huang, Hood & Yoo, 2013). Zudem deuten die Ergebnisse einiger Studien auf geschlechterspezifische Unterschiede bei der Nutzung von Lehr-Lern-Angeboten hin. Männliche Nutzer berichten eine höhere Nutzungshäufigkeit von Selbstlernangeboten wie Videoportalen, E-Books und LMS (Karapanos & Fendler, 2015), während weibliche Nutzerinnen sich stärker in kooperative Lehr-Lern-Szenarien wie Online-Diskussionen einbringen (Chang et al., 2014; Huang et al., 2013). Die Nützlichkeitserwartung zeigte sich bezüglich der Intention zur Nutzung als einflussreiche Variable für die männlichen Nutzer, während bei den weiblichen Nutzerinnen die Selbstwirksamkeitserwartung eine besondere Rolle spielte (Ong & Lai, 2006). Solche Effekte hinsichtlich der Intention zur Nutzung von E-Learning finden sich jedoch nicht in allen Studien. Einige Studien konnten keinen moderierenden Einfluss des Geschlechts auf den Einfluss von Nützlichkeitserwartung oder Selbstwirksamkeitserwartung auf die Nutzungsintention feststellen (Tarhini et al., 2014; Wang et al., 2009). Die Ergebnisse der Studien sind somit auch hier nicht eindeutig. Inwieweit diese Befunde für die Zielgruppe der Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung relevant sind, wird in diesem Artikel untersucht.

Folgende Forschungsfragen stehen im Fokus dieses Artikels:

- Welche E-Learning-Angebote werden in der wissenschaftlichen Weiterbildung genutzt und welche wünschen sich die Studierenden?
- Welche Erwartungen und Befürchtungen verbinden die Studierenden mit E-Learning?
- Unterscheiden sich die Einstellungen der Studierenden nach Geschlecht und Alter?

2 Beschreibung der Stichprobe

Die Erhebung wurde unter allen eingeschriebenen Studierenden der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) und der Hochschule Magdeburg-Stendal durchgeführt. Hierbei wurden sowohl alle gebührenpflichtigen weiterbildenden Bachelor- und Masterstudiengänge und Zertifikatsangebote als auch gebührenfreie berufsbegleitende Teilzeitstudiengänge inkludiert. Aus einer Grundgesamtheit von 1559 Studierenden (Stand 2016) konnten 1202 Studierende angefragt werden. Grundlage hierfür war die Zustimmung der Studiengangleitungen. 319 (w: 226, m: 93) Studierende füllten den Online-Fragebogen vollständig aus. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 26,5%. Angesichts des großen Umfangs des Gesamtfragebogens – von dem die Fragen zum E-Learning nur ein Teilbereich waren – und der nötigen Bearbeitungszeit (M=1313 s, SD=319 s) ist dies ein gutes Indiz für die Relevanz der Befragung. Die Teilnehmenden, die den Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt haben, argumentierten den Abbruch mit dem zu hohen zeitlichen Aufwand. An der OVGU beteiligten sich 60 Studierende, an der Hochschule Magdeburg-Stendal waren es 259 Studierende. Diese Verteilung bei der Teilnahme an der Befragung bildet die unterschiedliche Gesamtanzahl der Weiterbildungsstudierenden an beiden Hochschulen ab. An der Hochschule Magdeburg-Stendal studieren etwa 3,4-mal so viele Studierende in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung als an der OVGU. Ob dies mit dem unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten, der größeren Praxisnähe von Fachhochschulen oder anderen Gründen (z.B. Marketing) zusammenhängt, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Das Fächerspektrum umfasst 22 verschiedene sowohl wirtschaftswissenschaftliche, gesundheitswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche als auch ingenieurwissenschaftliche Programme und Studiengänge. In Bezug auf die in der wissenschaftlichen Weiterbildung angebotenen Studiengänge zeigt sich an der Hochschule Magdeburg-Stendal ein starker Fokus auf gesundheitswissenschaftliche (z.B. „Angewandte Gesundheitswissenschaften, B.A.“) und sozialwissenschaftliche (z.B. „Leitung von Kindertageseinrichtungen – Kindheitspädagogik, B.A.“), an der OVGU auf wirtschaftswissenschaftliche Angebote. Die Mehrheit der Teilnehmenden der Befragung studierte gesundheitswissenschaftliche (39%), wirtschaftswissenschaftliche (28%) und sozialwissenschaftliche (14%) Weiterbildungsangebote. Während das Geschlechterverhältnis der Teilnehmenden der Befragung an der OVGU fast ausgeglichen ist (w: 25, m: 28), zeigt sich an der Hochschule Magdeburg-Stendal ein deutlich größerer Frauenanteil (w: 162, m: 53). Offenbar nehmen überdurchschnittlich viele Frauen an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung der Hochschule teil (64% der Studierenden, Stand 2017). Ob dies aus dem spezifischen Fokus auf gesundheitswissenschaftliche Angebote resultiert oder andere Gründe hat, lässt sich aus den Daten nicht beantworten. Das Geschlechterverhältnis bei den Gesamtstudierendenzahlen ist an der Hochschule Magdeburg-Stendal ausgeglichen (vgl. Statistisches Landes-

amt Sachsen-Anhalt, 2017). Das durchschnittliche Alter der Befragten liegt bei 35 Jahren (M: 34,92, SD: 8,61). Knapp die Hälfte (46,7%) der Befragten haben Kinder und fast alle sind erwerbstätig (95,6%) mit durchschnittlich 37 wöchentlichen Arbeitsstunden (M: 36,92, SD: 5,51). Im Mutterschutz/Elternzeit befinden sich 3,1% der Studierenden, nur eine Minderheit ist nicht erwerbstätig (1,3%). Die Studienteilnehmenden unterscheiden sich demnach von grundständigen Studierenden (vgl. die Daten der Erhebung von Zawacki-Richter et al., 2015). Sie sind fast alle erwerbstätig, arbeiten größtenteils Vollzeit, knapp die Hälfte der Studierenden hat eigene Kinder zu betreuen. Ihr Altersdurchschnitt liegt deutlich über den durchschnittlich 22 Jahren, die in Studierendenbefragungen in grundständigen Studiengängen erhoben wurde (Zawacki-Richter et al., 2015). Die Lehrveranstaltungen der Weiterbildungsangebote an den Hochschulen sind in der Mehrzahl Präsenzveranstaltungen. Eine Mehrzahl der Studierenden gab an, dass E-Learning in ihrer Weiterbildung nicht (26,3%) oder nur in einem geringen Maß (29,8%) genutzt wird. Lediglich 15% der Studierenden gaben an, ein Weiterbildungsangebot mit einem hohen Anteil von E-Learning zu studieren.

3 Durchführung der Studie und Messinstrumente

Die Studie wurde mit einem Online-Fragebogen durchgeführt, der jeder bzw. jedem Studierenden per E-Mail zugesendet wurde. Zur Messung der Einstellung gegenüber E-Learning-Angeboten wurde sich gegen existierende Fragebögen, wie beispielsweise das Technology Acceptance Model (z.B. Ong & Lai, 2006), entschieden, um Items nutzen zu können, die speziell auf die Bedarfe der Zielgruppe hinsichtlich E-Learning zugeschnitten sind. Mit Unterstützung durch zwei Expert_innen aus dem Bereich wissenschaftlicher Weiterbildung/E-Learning wurden Items erstellt, die einerseits die wahrgenommene Nützlichkeit in Bezug auf Flexibilität (Item 1 und 3), Effizienz (Items 2, 4 und 6) und soziale Interaktion (Item 5) erheben sollten. Darüber hinaus wurden Items zur Erhebung von Befürchtungen in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung (Item 7 und 11), die Effizienz (Item 8), die soziale Interaktion (Items 10, 12 und 13) und den Datenschutz (Item 9) erstellt. Die Studierenden konnten die Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1=trifft gar nicht zu; 5=trifft voll zu) bewerten. Zur Messung der wahrgenommenen Nützlichkeit („Welche Vorteile sehen Sie in der Nutzung ...“) wurden folgende Items verwendet:

- Item 1: Ich kann unabhängig von Ort und Zeit auf Inhalte zugreifen, damit lassen sich Familie, Beruf und Weiterbildung besser vereinbaren.
- Item 2: Durch die Kombination von unterschiedlichen Medien (z.B. Text und Video) werden die Inhalte verständlicher.
- Item 3: Ich habe jederzeit und überall die Möglichkeit, Inhalte zu üben.

- Item 4: Der Zugang zu Materialien zur Vertiefung der Weiterbildungs-/Studieninhalte wird erleichtert.
- Item 5: Ich kann mit meinen Kommiliton_innen gemeinsam online an Inhalten arbeiten.
- Item 6: Die Prüfungsvorbereitung wird effizienter.

Die Ergebnisse einer Faktorenanalyse (Hauptkomponenten-Analyse) bestätigen eine einfaktorielle Lösung mit einer hohen Reliabilität (Cronbachs Alpha: ,86), daher wurden in den Varianzanalysen die Faktorwerte der Skala genutzt.

Zur Messung der Befürchtungen gegenüber E-Learning („Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Nutzung ...“) wurden folgende Items eingesetzt:

- Item 7: Meine IT-Kompetenzen reichen dafür nicht aus.
- Item 8: Das Studium wird arbeitsaufwändiger.
- Item 9: Meine persönlichen Daten sind nicht ausreichend geschützt.
- Item 10: Ich werde in meiner Weiterbildung zu sehr allein gelassen.
- Item 11: Ich kann mich für die Nutzung von E-Learning-Angeboten zu wenig motivieren.
- Item 12: Die Kommunikation mit anderen Studierenden nimmt ab.
- Item 13: Die Kommunikation mit den Lehrenden nimmt ab.

Im Gegensatz zur wahrgenommenen Nützlichkeit kann aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalyse nicht von einer einfaktoriellen Lösung ausgegangen werden. Die Items umfassen unterschiedliche Dimensionen von Befürchtungen im Zusammenhang mit E-Learning, die offenbar nicht notwendigerweise miteinander korrelieren. In den weiteren Analysen wurden die Items deshalb einzeln betrachtet.

Darüber hinaus wurden die Studierenden im Sinne eines Soll-Ist-Vergleichs befragt, welche E-Learning-Angebote sie in ihrer Weiterbildung bereits nutzen und welche sie sich wünschen würden.

4 Ergebnisse

4.1 Nutzung von E-Learning in der Lehre: Wunsch und Wirklichkeit

Die Ergebnisse der Befragung zum Soll-Ist der E-Learning-Nutzung in der wissenschaftlichen Weiterbildung spiegeln sehr deutlich die Ergebnisse anderer Befragungen zur E-Learning-Nutzung an den Hochschulen wider (Blüthmann, Nitschke, Rottach & Watermann, 2013). Die Bereitstellung von Dokumenten zum Download macht einen Großteil der bisher genutzten Möglichkeiten in der breiten Palette denkbarer E-Learning-Angebote aus (vgl. Tabelle 1). Der Wunsch nach einer größeren Vielfalt im E-Learning-Angebot zeigt sich in den Zahlen deutlich und ist insbesondere bezüglich

Selbsttests und Videomaterialien vorhanden. Die Studierenden sind jedoch auch gegenüber digitalen Angeboten ausgeschlossen, die im Studium bisher offenbar kaum genutzt werden wie Simulationen oder Lernspiele/virtuelle Realität.

| | „nutze ich“ | „wünsche ich“ |
|---|--------------|---------------|
| Downloads von Dokumenten (PDF, Text, Bilder etc.) | 284 (89%) | 10 (3,1%) |
| Selbstlerninhalte zur Vor- und Nachbereitung von Präsenzveranstaltungen | 204 (63,9%) | 42 (13,2%) |
| Selbsttests zur Überprüfung des Gelernten bzw. Prüfungsvorbereitung | 81 (25,4%) | 133 (41,7%) |
| Videotutorials, Videovorlesungen etc. | 50 (15,7%) | 127 (39,8%) |
| Simulationen, virtuelle Experimente | 8 (2,5%) | 98 (30,7%) |
| Portfolios | 41 (12,9%) | 74 (23,2%) |
| Lernspiele, virtuelle Realität | 12 (3,8%) | 82 (25,7%) |
| Möglichkeit zur Online-Kommunikation mit Kommilitonen | 122 (38,2%) | 56 (17,6%) |

Tab. 1: Wunsch und Wirklichkeit von E-Learning in der wissenschaftlichen Weiterbildung

4.2 Einstellungen bezüglich E-Learning

Die Nützlichkeit von E-Learning-Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird von den Studierenden als relativ hoch bewertet. Insbesondere die bessere Vereinbarkeit von Weiterbildungsstudium, Beruf und Familie sowie die einfachere Zugänglichkeit zu Materialien können dabei hervorgehoben werden (vgl. Tabelle 2). Diese Ergebnisse decken sich mit Resultaten anderer Studien (Ebner, Schön & Nagler, 2015). Die geringste Zustimmung erhielt das Item zur Online-Kooperation mit den Kommiliton_innen. Hier könnten einerseits mangelnde Vorerfahrungen mit kooperativen digitalen Lehr-Lernformen, aber andererseits auch diesbezügliche Befürchtungen (siehe unten) eine Rolle spielen.

| Item | N | M | SD |
|--|-----|------|------|
| Item 1: Vereinbarung Familie, Beruf, Weiterbildung | 299 | 4,3 | 0,99 |
| Item 2: Inhalte verständlicher | 293 | 3,9 | 1,13 |
| Item 3: jederzeit und überall Inhalte üben | 290 | 3,85 | 1,23 |
| Item 4: Zugang zu Materialien erleichtert | 294 | 4,2 | 0,99 |
| Item 5: gemeinsam online an Inhalten arbeiten | 288 | 3,3 | 1,37 |
| Item 6: Prüfungsvorbereitung effizienter | 285 | 3,5 | 1,22 |

Tab. 2: Wahrgenommene Nützlichkeit von E-Learning-Angeboten in der Lehre

Bezüglich der Befürchtungen gegenüber E-Learning-Angeboten lässt sich aus den Daten ableiten, dass die IT-Kompetenz von den Studierenden im Durchschnitt nicht als große

Herausforderung beim E-Learning gesehen wird, sondern die soziale Interaktion eine deutlich stärkere Rolle spielt. Insbesondere die Befürchtung einer abnehmenden Kommunikation mit Kommiliton_innen und Lehrenden ist wichtig (vgl. Tabelle 3). Ergebnisse anderer Studien zeigen, dass solche Befürchtungen vor allem Studierende mit wenig E-Learning-Erfahrung hegen. Diese wünschen sich besonders viel soziale Interaktion im Sinne von Unterstützung und Ermunterung (Brown, 2001).

| Item | N | M | SD |
|--|-----|-----|------|
| Item 7: IT-Kompetenzen | 296 | 2,2 | 1,27 |
| Item 8: Studium arbeitsaufwändiger | 289 | 2,7 | 1,24 |
| Item 9: persönliche Daten nicht ausreichend geschützt | 289 | 2,5 | 1,19 |
| Item 10: in Weiterbildung zu sehr allein gelassen | 293 | 3,0 | 1,35 |
| Item 11: für die Nutzung zu wenig motivieren. | 294 | 2,9 | 1,31 |
| Item 12: Kommunikation mit anderen Studierenden nimmt ab | 288 | 3,1 | 1,32 |
| Item 13: Kommunikation mit Lehrenden nimmt ab | 286 | 3,3 | 1,30 |

Tab. 3: Befürchtungen gegenüber E-Learning-Angeboten in der Lehre

4.3 Einfluss von Alter und Geschlecht auf die Einstellungen bezüglich E-Learning

Mit Varianzanalysen wurde der Einfluss von Geschlecht und Alter auf die Einstellungen hinsichtlich der Nutzung von E-Learning-Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung analysiert. Tatsächlich zeigten sich signifikante Unterschiede bei der Einschätzung der IT-Kompetenz und der Angst, dass persönliche Daten nicht ausreichend geschützt wären (vgl. Tabelle 4). Weibliche Teilnehmende beurteilten ihre IT-Kompetenz durchschnittlich geringer als die männlichen Befragten. Sie waren zugleich besorgter hinsichtlich des Schutzes ihrer persönlichen Daten. Bei der wahrgenommenen Nützlichkeit zeigten sich keine Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Befragten. Auch hinsichtlich der anderen Items zur Erfassung von Befürchtungen zeigten sich keine Unterschiede.

Bezugnehmend auf Seel und Hanke (2015, S. 350) werden in der vorliegenden Untersuchung frühes (bis 35), mittleres (bis 65) und spätes Erwachsenenalter (bis 80) unterschieden. In der Stichprobe können der Gruppe „frühes Erwachsenenalter“ (frEw) 60% der Studierenden zugeordnet werden (N=191), während auf die Gruppe „mittleres Erwachsenenalter“ (mEw) die restlichen 40% entfallen (N=126). Studierende über 65 Jahren waren in der Stichprobe nicht enthalten. Statistisch signifikante Unterschiede zeigten sich für den Faktor „Alter“ nur hinsichtlich der Bewertung der IT-Kompetenz (vgl. Tabelle 5). Erwachsene mittleren Alters schätzten diese durchschnittlich geringer als Erwachsene frühen Alters ein.

| | df | M | SD | F | p | Eta ² |
|--|--------|-------------------|--------------|-------|-------|------------------|
| „Wahrgenommene Nützlichkeit“ | 1(275) | w: ,03 m: -,07 | 1,02 0,96 | 0,62 | 0,43 | 0,00 |
| Item 7: IT-Kompetenzen | 1(294) | w: 2,4 m: 1,8 | 1,32 1,04 | 17,34 | 0,000 | 0,06 |
| Item 8: Studium arbeitsaufwändiger | 1(287) | w: 2,7 m: 2,6 | 1,26 1,20 | 0,32 | 0,57 | 0,00 |
| Item 9: persönliche Daten nicht ausreichend geschützt | 1(287) | w: 2,6 m: 2,3 | 1,21 1,11 | 5,37 | 0,02 | 0,02 |
| Item 10: in Weiterbildung zu sehr allein gelassen | 1(291) | w: 3,0 m: 2,9 | 1,37 1,29 | 0,53 | 0,47 | 0,00 |
| Item 11: für die Nutzung zu wenig motivieren. | 1(292) | w: 2,9 m: 3,0 | 1,31 1,32 | 0,28 | 0,60 | 0,00 |
| Item 12: Kommunikation mit anderen Studierenden nimmt ab | 1(286) | w: 3,1 m: 3,1 | 1,35 1,26 | 0,22 | 0,64 | 0,00 |
| Item 13: Kommunikation mit Lehrenden nimmt ab | 1(284) | w: 3,3 m: 3,3 | 1,32 1,26 | 0,19 | 0,67 | 0,00 |

Tab. 4: Geschlechtsspezifische Einstellungen zu E-Learning-Angeboten

| | df | M | SD | F | p | Eta ² |
|--|--------|--------------------------|--------------|------|------|------------------|
| „Wahrgenommene Nützlichkeit“ | 1(273) | frEw: -0,01 mEw: 0,01 | 0,97 1,06 | 0,03 | 0,87 | 0,00 |
| Item 7: IT-Kompetenzen | 1(292) | frEw: 2,1 mEw: 2,5 | 1,22 1,32 | 7,00 | 0,01 | 0,02 |
| Item 8: Studium arbeitsaufwändiger | 1(285) | frEw: 2,7 mEw: 2,7 | 1,26 1,22 | 0,02 | 0,89 | 0,00 |
| Item 9: persönliche Daten nicht ausreichend geschützt | 1(285) | frEw: 2,4 mEw: 2,7 | 1,17 1,21 | 2,68 | 0,10 | 0,01 |
| Item 10: in Weiterbildung zu sehr allein gelassen | 1(289) | frEw: 3,0 mEw: 2,9 | 1,33 1,38 | 0,47 | 0,50 | 0,00 |
| Item 11: für die Nutzung zu wenig motivieren. | 1(290) | frEw: 2,9 mEw: 2,9 | 1,28 1,33 | 0,00 | 0,97 | 0,00 |
| Item 12: Kommunikation mit anderen Studierenden nimmt ab | 1(284) | frEw: 3,1 mEw: 3,2 | 1,30 1,36 | 0,39 | 0,53 | 0,00 |
| Item 13: Kommunikation mit Lehrenden nimmt ab | 1(282) | frEw: 3,3 mEw: 3,3 | 1,27 1,37 | 0,00 | 0,97 | 0,00 |

Tab. 5: Altersspezifische Einstellungen zu E-Learning-Angeboten

5 Fazit und Ausblick

Die durchgeführte Studie ist konkret auf die wissenschaftliche Weiterbildung an den zwei Magdeburger Hochschulen, der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg und der Hochschule Magdeburg-Stendal, ausgerichtet. Ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit der Ergebnisse kann daher nicht erhoben werden, insbesondere auch vor dem Hintergrund des spezifischen inhaltlichen Zuschnitts der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen auf gesundheits- bzw. wirtschaftswissenschaftliche Angebote. Dennoch lassen sich aus den Ergebnissen eine Reihe von Schlussfolgerungen

ableiten, die auch für andere Hochschulstandorte relevant sind. Alles in allem zeigt sich ein ambivalentes Bild. Einerseits umfasst die Nutzung von E-Learning an den Hochschulen immer noch überwiegend die digitale Bereitstellung von Dokumenten, andererseits wünschen sich die Studierenden ein deutlich heterogeneres E-Learning-Angebot. Ob diese Wünsche aus einem erlebten Mangel heraus kommuniziert werden, oder ob Erfahrungen in der Nutzung den Wunsch nach einer weiteren Ausweitung des Angebots entstehen lassen, ist nicht immer eindeutig. Lediglich bei Angeboten, die in der Lehre kaum vorkommen (wie Simulationen oder Lernspiele/virtuelle Realität), kann davon ausgegangen werden, dass hier Wunsch und Wirklichkeit nicht übereinstimmen. Als wünschenswert empfinden die Studierenden insbesondere eine Ausweitung des Videoangebots und die Bereitstellung von Online-Selbsttests zur Überprüfung des eigenen Wissensstandes. Mehr als ein Viertel der Studierenden steht jedoch auch unkonventionelleren Medienangeboten wie Simulationen, Lernspielen und virtueller Realität aufgeschlossen gegenüber. Die Erwartungen der Studierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung an E-Learning richten sich insbesondere auf größere Flexibilität und damit eine Unterstützung bei der Vereinbarung von Familie, Beruf und Studium. Zugleich sehen sie jedoch auch die Möglichkeit der Verbesserung von Lernprozessen im Sinne von größerem Lernerfolg („Inhalte verständlicher“) und Effizienz („Zugang erleichtert“). Die wahrgenommene Nützlichkeit von E-Learning-Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung ist durchweg hoch. Hierbei existieren weder Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden noch zwischen den beiden Altersgruppen. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine große Aufgeschlossenheit gegenüber E-Learning-Angeboten besteht, was eine Grundlage für die erfolgreiche Implementierung in die Lehre ist. In welchem Umfang E-Learning-Angebote aus Studierendensicht eingesetzt werden können und sollten und welche Inhalte sich für welche Art von E-Learning-Angebot eignen, sind hierbei wichtige Fragen, die in diesem Artikel nicht geklärt werden können. Die Ergebnisse der Studie geben auch aus einem anderen Grund Anlass zum Optimismus: Es existieren zwar auch negative Erwartungen bezüglich der Nutzung von E-Learning-Angeboten, diese liegen aber durchweg im mittleren Bereich bzw. sind teilweise sogar eher wenig ausgeprägt (IT-Kompetenz und Datenschutz). Besonders ausgeprägt ist hierbei die Vermutung der Studierenden, dass E-Learning zum Rückgang von sozialen Kontakten im Studium führen könnte. Dem könnte in der Lehrpraxis durch Einbindung kooperativer E-Learning-Elemente entgegengewirkt werden. Für Lernende mit wenig Erfahrung im digitalen kooperativen Lernen könnte der Einstieg erleichtert werden, wenn Lehrende einen verpflichtenden Umfang der Partizipation festlegen (Kim et al., 2011). Eine Herausforderung sind auch die geschlechter- und altersspezifischen Unterschiede bei der Bewertung der eigenen IT-Kompetenz. Während männliche bzw. jüngere Befragte in ihren IT-Kompetenzen keine Schwierigkeit für die Nutzung sehen, sind weibliche bzw. ältere Studierende deutlich pessimistischer. Ältere weibliche

Studierende schätzen ihre IT-Kompetenz dementsprechend am niedrigsten ein (N=85, M=2,7, SD=1,34). Diese Gruppe von Studierenden sollte bei der Einführung von E-Learning-Angeboten besondere Berücksichtigung finden, um eine erfolgreiche Nutzung zu gewährleisten. Ob die Selbsteinschätzung der IT-Kompetenz der Befragten realistisch ist, lässt sich aus den Ergebnissen dieser Studie nicht ableiten. Es ist möglich, dass sich weibliche und/oder ältere Befragte unter- bzw. jüngere und/oder männliche Befragte überschätzen.

Aus den Ergebnissen ergeben sich vielfältige Implikationen für die Praxis. E-Learning-Angebote sind – auch in der Wahrnehmung der Studierenden – ein wichtiger Bestandteil zur Berücksichtigung der Bedarfe nach einer größeren zeitlichen und räumlichen Flexibilität. Deutlich wird aus den Ergebnissen, dass Lehrende, die E-Learning in der wissenschaftlichen Weiterbildung einsetzen wollen, im Vorfeld zwei Fragen berücksichtigen sollten: (1) Wie kann sichergestellt werden, dass die Befürchtungen der Studierenden, im Studium allein gelassen zu werden und den Kontakt zu Lehrenden und Kommilitonen zu verlieren, unbegründet sind und ihnen so schnell wie möglich genommen werden? Klar kommunizierte und verlässliche Betreuungskonzepte und die Einbindung kooperativer Lehr-Lern-Formate bieten sich hierfür an. (2) Wie können weibliche und ältere Studierende in der positiven Wahrnehmung ihrer IT-Kompetenz unterstützt werden? Die Befürchtung, dass die IT-Kompetenz für die erfolgreiche Nutzung von E-Learning-Angeboten nicht ausreicht, bedeutet im Umkehrschluss nicht, dass die Befragten tatsächlich über zu wenig IT-Kompetenz verfügen. Die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen sollten vor dem Hintergrund der Anforderungen an die Nutzer_innen im Vorfeld erhoben werden, so dass bei Bedarf individuell unterstützt werden kann. Dennoch ist auch die Selbstwahrnehmung der IT-Kompetenz relevant. Umso größer Studierende ihre Kompetenz im Umgang mit E-Learning-Systemen einschätzen, desto leichter fällt ihnen in der Regel auch die Nutzung (Saadé & Kira, 2009). Eine ausführlichere Einführung in die zu nutzenden Werkzeuge und eine proaktive Betreuung während der Nutzung könnte hilfreich sein, um sie bei der positiven Wahrnehmung ihrer IT-Kompetenz zu unterstützen.

Eine Einschränkung der vorgestellten Studie liegt in der Online-Befragung mit festgelegten Items ohne offene Antwortmöglichkeiten und im Fehlen einer Vorstudie zur Sicherstellung der Validität der genutzten Items. Insbesondere die Items zur Messung der Befürchtungen gegenüber E-Learning im Studium lassen Raum zu Spekulationen über die zugrundeliegenden Ursachen des Antwortverhaltens. Die Durchführung von qualitativen Befragungen, um diese Befürchtungen der Studierenden genauer ausdifferenzieren und besser einschätzen zu können, sollte ein nächster Forschungsschritt sein.

Literatur

- Blüthmann, I., Nitschke, A. K., Rottach, A. & Watermann, R. (2013). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den konsekutiven, nicht-lehramtsbezogenen Masterstudiengängen an der Freien Universität Berlin*. Abgerufen am 1. Mai 2018 von http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/zentrale_evaluationen/masterbefragung/bericht-masterbefragung-2013.pdf
- Brown, R. E. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 18-35.
- Chang, C.-S., Liu, E., Sung, H.-Y., Lin, C.-H., Chen, N.-S. & Cheng, S.-S. (2014). Effects of online college student's Internet self-efficacy on learning motivation and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 366-377. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2013.771429>
- Chua, S. L., Chen, D.-T. & Wong, A. (1999). Computer anxiety and its correlates: a meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 15(5), 609-623. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(99\)00039-4](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(99)00039-4).
- Ebner, M., Schön, M. & Nagler, W. (2015). Was sagen die Studierenden zur E-Learning-Strategie der Hochschule? *ZFHE*, 10(2), 137-153.
- Gilardi, S. & Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53. DOI: 10.1353/jhe.2011.0005
- Hanft, A. (2015). Heterogene Studierende - homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 13-28.). Münster: Waxmann.
- Herber, E., Schmidt-Hertha, B. & Zauchner-Studnicka, S. (2013). Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*.
- Huang, W.-H., Hood, D. W. & Yoo, S. J. (2013). Gender divide and acceptance of collaborative Web 2.0 applications for learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 16, 57-65. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.02.001>
- Johnson, R. D., Hornik, S. & Salas, E. (2008). An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66(5), 356-369. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2007.11.003>
- Karapanos, M. & Fendler, J. (2015). Lernbezogenes Medien-nutzungsverhalten von Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Eine geschlechterkomparative Studie. *Journal of Technical Education*, 3(1), 39-55.
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Kim, J., Kwon Y. & Cho, D. (2011). Investigating factors that influence social presence and learning outcomes in distance higher education. *Computers & Education*, 57, 1512-1520. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.02.005
- Laguna, K. & Babcock, R. L. (1997). Computer anxiety in young and older adults: Implications for human-computer interactions in older populations. *Computers in Human Behavior*, 13(3), 317-326. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(97\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(97)00012-5)
- Legris, P., Ingham, J. & Collette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & Management*, 40, 191-204.
- Liaw, S.-S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51, 864-873.
- Ong, C.-S. & Lai, J.-Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 22, 816-829. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.006>
- PIAAC. (2017). *Technologiebasiertes Problemlösen*. Abgerufen am 1. Mai 2018 von <https://www.gesis.org/piaac/inhalte/untersuchte-kompetenzen/technologiebasiertes-problemlösen-problem-solving-in-technology-rich-environments/>
- Saadé, R. G. & Kira, D. (2009). Computer anxiety in E-Learning: The effect of computer self-efficacy. *Journal of Information Technology Education*, 8, 177-191.
- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin: Springer VS.
- Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers & Education*, 49, 396-413. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.09.004>

- So, H. J. & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336. DOI:10.1016/j.compedu.2007.05.009
- Statistisches Landesamt Sachsen-Anhalt. (2017). *Statistisch gesehen ... Hochschulen in Sachsen-Anhalt*. Halle: Statistisches Landesamt. Abgerufen am 1. Mai 2018 von <https://www.statistik.sachsen-anhalt.de/Internet/Home/Veroeffentlichungen/Faltblaetter/hochschulen/Hochschulen2017.pdf>
- Sun, P.-C., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y.-Y. & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183-1202. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Tarhini, A., Hone, K. & Liu, X. (2014). Measuring the moderating effect of gender and age on E-learning acceptance in England: A structural equation modeling approach for an extended Technology Acceptance Model. *Journal of Educational Computing Research*, 51(2), 163-184.
- Trautwein, P. (2015). *Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts (HoF-Arbeitsbericht 1'2015)*. Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität: Halle-Wittenberg.
- Tsai, C.C., Chuang, S.C., Liang, J.C. & Tsai, M.J. (2011). Self-efficacy in Internet-based learning environments: A literature review. *Educational Technology & Society*, 14(4), 222-240.
- Venkatesh, V. & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46, 186-204.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27, 425-478.
- Wang, Y.-S., Wu, M.-C. & Wang, H.-Y. (2009). Investigating the determinants and age and gender differences in the acceptance of mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 92-118. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2007.00809.x
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (2016). (Hrsg.). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Band 1)*. Münster: Waxmann.
- Wu, J.-H., Tennyson, R. D. & Hsia, T.-L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*, 55(1), 155-164.
- Zawacki-Richter, O., Müskens, W., Krause, U. Alturki, U. & Aldraiweesh, A. (2015). Student Media Usage Patterns and Non-Traditional Learning in Higher Education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 16(2), 136-170.

Autor_innen

Dr. Anja Hawlitschek
anja.hawlitschek@hs-magdeburg.de

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

Digitalisierung von Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen der Zielgruppen und den Lehrgewohnheiten an Hochschulen

JENNIFER BLANK
 RENATE STRATMANN
 MARINA WIEST

Kurz zusammengefasst ...

Die sogenannten Generationen Y und Z (Jahrgänge ab 1981; Parment, 2013) stellen viele neue Anforderungen an das Zusammenspiel von Arbeit, Lernen und Familie. Lernen erfolgt vermehrt begleitend zum Berufsleben. Daher gewinnen berufsbegleitende Studienformate immer mehr an Relevanz. Dabei stellt sich die Frage, wie berufsbegleitendes Studieren organisatorisch und didaktisch angeboten werden soll, um die Bedarfe der Zielgruppe zu decken. Eine Bedarfsanalyse des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschule Biberach zum berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsrecht (Bau und Immobilien) zeigte, dass sich ein Großteil der Befragten (73,6%) vorstellen kann, einen reinen Online-Studiengang zu absolvieren. Digitale Medien sind für diese Zielgruppe Bestandteil des Alltags (Haller, 2015). Die Bedarfe der Zielgruppe kollidieren dabei mit den gängigen Lehr-Lernformen an Hochschulen. In der klassischen Lehre ist auch heute trotz aller Digitalisierung die Präsenzlehre für die meisten Lehrenden die vorrangige Lehrform, was die wissenschaftliche berufsbegleitende Weiterbildung vor eine große Herausforderung stellt. Dabei ist die Anzahl der innovators und early adopters (Rogers, 1995) an jeder Hochschule begrenzt und die Mehrheit braucht für diesen Wechsel der Lernform einiges an Zeit und Unterstützung (Deimann, Weber & Bastiaens, 2008). Dieser Beitrag thematisiert die sich verändernden Anforderungen für die Lehrenden, die sich aus der Bedarfsanalyse ableiten lassen, und präsentiert Lösungsansätze.

1 Einleitung

Nicht zuletzt der technologische Wandel und die Innovationsbereitschaft der Wirtschaftsunternehmen erfordern von den Mitarbeitenden weitreichende Anpassungsqualifizie-

rungen. Das Erststudium reicht für das komplette Erwerbsleben nicht mehr aus, das Lebenslange Lernen rückt in den Vordergrund. Im Kontext Lebenslangen Lernens müssen sich die Hochschulen für neue heterogene Zielgruppen öffnen. Nunmehr sehen sich die Hochschulen mit Studierenden konfrontiert, welche zu einem anderen Zeitpunkt in ihrem Leben an die Hochschulen kommen, vollerbwerbstätig sind und gegebenenfalls eine andere Hochschulzugangsberechtigung vorweisen als das Abitur (Wilkesmann, 2012). Nach Wolter (2012) sind bereits jetzt 50% aller Studierenden in Deutschland keine „Normalstudierenden“ mehr. Diese Diversität unter den Studierenden zeichnet sich auch dadurch aus, dass an Fachhochschulen bereits 50% und an den Universitäten 16% der Studierenden vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben. Diese nicht-traditionellen Studierenden werden nach Teichler und Wolter (2004) als Studierende definiert, die 1) „nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind;“ 2) „nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen; und solche, die“ 3) „nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende)“ (S. 72). Die Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung sind klassisch der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden zuzuordnen, aber aufgrund ihrer geringen Zahl in Studienbefragungen unterrepräsentiert. Die Ergebnisse der Studienbefragungen hinsichtlich den Anforderungen und Bedürfnissen der nicht-traditionellen Studierenden in der regulären Lehre können jedoch auch auf die Studierenden in der Weiterbildung übertragen werden (Hanft & Brinkmann, 2013).

Trotz der hohen Zahl an nicht-traditionellen Studierenden im Hochschulsystem orientieren sich die Hochschulen noch sehr am traditionellen Bild der „studentischen Normalbio-

graphie“ und haben ihre Studienorganisation noch nicht an die Ansprüche und Bedürfnisse der Studierenden angepasst (Wolter, 2012). So sind Planungs- und Steuerungsmodelle sowie Finanzierungs- und Fördersysteme oft durch strikte, unflexible Studienbedingungen geprägt. Ähnlich gestaltet sich die Problematik in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Hanft & Brinkmann, 2013). Als Teilnehmende an den oft kostenpflichtigen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung fordern die nicht-traditionellen Studierenden ein besonderes Studienangebot, welches sich mit familiären, beruflichen und persönlichen Bedürfnissen vereinbaren lässt. Dabei sehen die Studierenden vorrangig ihren Bedarf in der zeitlichen Flexibilität des Studienangebots sowie in den Unterstützungsmaßnahmen zu Beginn der Studienphase. Hanft und Brinkmann (2013) sprechen hier auch von Service- und Beratungsstrukturen (vgl. auch Wolter & Geffers, 2013).

Es zeigt sich also, dass die Bedarfe der Akteure (Studierende, Arbeitgeber_innen und Hochschule) durchaus voneinander abweichen. Das folgende Raster der Multidimensionalität, abgeleitet aus dem Kontext des Wissenstransfers und übertragen in den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, kann damit auch auf die Bedarfsanforderungen der Akteure übertragen werden (vgl. Abbildung 1). Im Kontext der Digitalisierung sind es vor allem die organisatorischen Bedingungen, die in den Fokus genommen werden müssen.

| | Hochschule | Studierende | Unternehmen |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Organisational | Formalität | Individualität | Flexibilität |
| Wissensspezifisch | Forschungsorientiert | Erfahrungsorientiert | Anwendungsorientiert |
| Individuell | Zielgruppe | Individuum | Humankapital |
| Interaktions-spezifisch | Begleitung | Beziehung | Vernetzung |

Tab. 1: Multidimensionalitätsraster der Akteure in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Blank, Wiest, Sälzle & Bail, 2015)

Hochschulsysteme sind darauf angewiesen, Prozesse auch innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung formal abzubilden. Neue Lehr-Lernformen und vor allem auch digitalisierte Lehr-Lernmethoden tangieren diesen formalen Prozess. Zum einen müssen rechtliche Rahmenbedingungen (z.B. zum Thema Fernprüfung, Datenschutz und studentische Rechte) in neue Verwaltungsprozesse eingebettet werden. Zum zweiten bedeuten digitale Lehr-Lernformen auch ein Umdenken in der Semesterplanung, dem Studienverlauf und den dazu gehörigen Satzungen. Vor allem aber betrifft ein Umdenken hin zu digitalen Lernformen auch das Selbstbild der Dozierendenschaft. Die bzw. der lehrende Professor_in sieht sich hauptsächlich noch im „Hörsaalszenario“. Vermehrt stellt sich die Frage, ob sich Professor_innen an Hochschulen durch E-Learning selbst wegrationalisieren. Dabei ist es vor allem wichtig, ein neues Bild der bzw. des Leh-

renden zu entwickeln, die bzw. der die digitalen Medien zu seinem Zweck nutzt und eben nicht durch diese ersetzt werden kann.

Die Studierenden und auch deren Arbeitgeber_innen fordern Individualität und Flexibilität. Studierende wollen zeit- und ortsunabhängig studieren. Digitale Lernformen können dieses Dilemma auflösen, indem sie asynchrone Lernmöglichkeiten anbieten und gleichzeitig auf Kanäle zurückgreifen, die möglichst nah an der Lebenswirklichkeit der Studierenden platziert sind. Nur so ist es möglich, ein Studium derart anzulegen, dass eine gleichzeitige Berufstätigkeit weitergeführt werden kann. Vermehrt ist aber auch der Wunsch nach einem ausgewogenen Privatleben ausschlaggebend für die Studienwahl. Familie und andere private Eingebundenheiten wollen während einer Weiterbildung nicht aufgegeben werden. Die bzw. der Weiterbildungsstudent_in von heute will alles – Studium, Beruf und Privatleben. Arbeitgeber_innen setzen zudem auf Planungssicherheit und Flexibilität. Sie wollen planen, wann und in welchem Umfang ihre Mitarbeiter_innen für ein berufsbegleitendes Studium kompensiert werden müssen. Nach Möglichkeit wollen sie im Unternehmen nicht lange auf Ihre Mitarbeiter_innen verzichten. Auch hier sind digitale Lernumgebungen ein Ansatz, um dem Flexibilitätsgedanken gerecht zu werden.

2 Die Ausgangslage der Hochschule Biberach

Der Standort der Hochschule Biberach zeichnet sich dadurch aus, dass er ländlich gelegen von den Ballungsgebieten Ulm, München und Stuttgart eingekesselt wird. Für die Hochschule und die Akquise ihrer Studierenden bedeutet dies, dass die Studierenden in großen Teilen regional bezogen werden, da die Attraktivität einer großen Universitätsstadt oft vorgezogen wird. Für die Weiterbildung im Speziellen stellt sich die Frage, wie die Reichweite der berufsbegleitenden Studienangebote erhöht werden kann. Zusammen mit diesem Gedanken und vor allem vor dem Hintergrund des Wunsches der Weiterbildungsstudierenden nach individuellen, zeitlich und räumlich weitestgehend asynchronen Lernmöglichkeiten hat das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung in der Vorbereitung auf die Entwicklung zweier Weiterbildungsstudiengänge im Bereich Wirtschaftsrecht (Bau und Immobilien) eine Bedarfsanalyse veranlasst.

Der Bedarf wurde mit Hilfe eines Fragebogens im Juni 2016 erhoben. Der Fragebogen wurde bereits bei Analysen vorhergehender Studienkonzepte verwendet und in diesem Rahmen einem Pre-Test unterzogen. Die Fragen wurden fachspezifisch adaptiert und quantitativ ausgewertet. Offene Fragen ließen Aufschluss über Einzelaussagen zu, wurden aber nicht geclustert. Im Rahmen dieser Analyse liegen N=175 auswertbare Antworten vor. 37,3% der Befragten gaben an, bereits eine Berufsausbildung absolviert zu haben. 36% der Befragten verfügten bereits über einen grundständigen Bachelorabschluss, 26% über einen Masterabschluss. Gleichzeitig wurden Arbeitgeber_innen befragt (N=36).

Die potenziellen Studierenden wurden befragt, welche Organisationsform des Studiums sie bevorzugen. Dabei gaben 78% der Befragten an, Präsenzphasen im Block gegenüber anderen Organisationsformen zu bevorzugen (Mehrfachnennung möglich). Nur die Hälfte (55,5%) der Befragten ist bereit, ausschließlich das Wochenende für diese Lerneinheiten einzubringen. Hier bildet sich der Wandel in der Wahrnehmung der Weiterbildung deutlich ab. Weiterbildung ist nicht mehr „Privatvergnügen“, sondern funktioniert oft nur im Zusammenspiel zwischen Arbeitnehmer_innen und Arbeitgeber_innen (vgl. Abbildung 1).

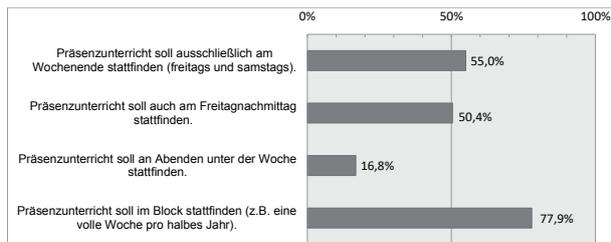


Abb. 1: Bedarfsanalyse, Frage zur Organisation des Studiums (N=175, 304 Antworten)

Des Weiteren wurden die Studierenden befragt, ob sie sich ein reines Online-Studium vorstellen können. 40% der Befragten stimmten dem voll zu. 21,8% der Befragten stimmten eher zu und 11,8% äußerten sich unentschlossen (vgl. Abbildung 2). Nur ein Viertel der Studierenden wünschen sich also zeitlich gebundene Veranstaltungen und eher Präsenzlehre.

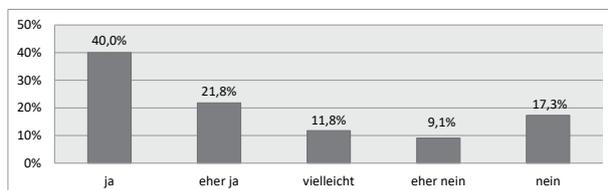


Abb. 2: Bedarfsanalyse, Frage zu reinem Online-Lernen (N=175)

Zudem zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad und der Bereitschaft, online zu lernen. Je höher der bereits vorhandene Abschluss ist, desto eher können sich die Befragten vorstellen, an einer reinen Online-Veranstaltung teilzunehmen ($r=0.644 (.00)$).

3 Ableitungen für die wissenschaftliche Weiterbildung

Die Hochschulen befinden sich auf dem Weg der Digitalisierung - nicht nur im Bereich der Administration, sondern auch in der Lehre (Pauschenwein & Lyon, 2018). Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse wurden im Kontext der Digitalisierungsstrategie der Weiterbildung diskutiert. Das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschule Biberach bietet ihre Weiterbildungsstudiengänge nach dem didaktischen Dreiklang von kompakten Präsenzphasen, Online-Lernmaterial und begleitenden Selbstlernphasen

an. Damit kommt man dem Wunsch nach Individualität und Flexibilität entgegen, bildet aber auch die Möglichkeit ab, in kompakten Präsenzphasen gemeinsam intensiv am Lernstoff zu arbeiten. Trotz der großen Bereitschaft, digitale Lernformen zu nutzen, muss von den Studierenden jedoch auch ein hohes Maß an Medienkompetenz erwartet und/oder gefördert werden, damit digitale Lernangebote auch nutzbringend wahrgenommen werden können. Ein adäquater Umgang mit der Vielfalt digitaler Bildungsressourcen verlangt nicht nur Selbstdisziplin und Selbstregulation, sondern auch Metawissen über das eigene Lernen und über die Struktur der Lerninhalte. Hier besteht die Gefahr, dass insbesondere Laien und Studienanfänger durch digitale Bildungsressourcen überfordert und frustriert werden. Digitale Bildungsressourcen sind nicht a priori die besseren Lehr- und Lernmaterialien. Problematisch kann es auch mit diesen Materialien werden, wenn z.B. unangemessene Unterrichtskonzepte angewendet werden, Merkmale und Situation der Lernenden unberücksichtigt bleiben oder bei der Materialauswahl nicht auf Angemessenheit geachtet wird. Digitale Lernressourcen werden (wie auch zutreffend für die Studiengänge in Biberach) über eine Lernplattform der Hochschule zur Verfügung gestellt, über die auch die Kommunikation und Kooperation von Studierenden und Dozierenden gesteuert wird. Gerade diese Online-Kommunikation und -Kooperation ist jedoch für die Professor_innen und Dozierenden noch ein neuer Bereich, der in der regulären Lehre bisher nicht notwendigerweise abverlangt wird.

Die Problemstellung, die sich aus einem Studiengang im Blended-Learning-Konzept (Erpenbeck, Sauter & Sauter, 2015) ergibt, ist die bereits beschriebene: Wie kann die Formalität der Hochschule diese Prozesse abbilden und wie kann man Professor_innen und Dozierende auf einem Weg hin zu einem neuen Selbstverständnis von Lehre begleiten. Letzteres auch vor dem Hintergrund, dass Studierende zusätzliche Kompetenzen erwerben müssen, um dem Studium zu folgen. Im Folgenden soll vor allem der zweite Punkt weiterverfolgt werden.

4 Aufbau von Medienkompetenz

Für den genannten Change-Prozess lässt sich die Diffusionstheorie nach Rogers (1995) anwenden. Die Anzahl der „Innovators“ und „Early Adopters“ ist an jeder Hochschule begrenzt und die Mehrheit braucht für den Wechsel der Lehr-Lernform einiges an Zeit und Unterstützung (vgl. Abbildung 3).

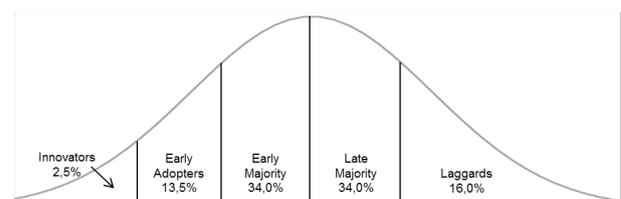


Abb. 3: Diffusionstheorie nach Rogers (1995)

Viele Hochschulen stehen am Anfang dieser Kurve: Es gibt Insellösungen zu digitalen Innovationen in der Lehre von einzelnen innovativen Lehrenden, die sich dies für ihre Veranstaltungen selbst aufgebaut haben. „Early Adopters“ führen Leuchtturmprojekte in der Lehre durch und inspirieren, wenn möglich, andere Dozierende.

Im Rahmen der derzeitigen Entwicklung der größtenteils onlinebasierten Weiterbildungsstudiengänge im Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung ergibt sich nun an der Hochschule in Biberach das Dilemma, dass den inhaltlich für die Weiterbildungsstudiengänge mehr als kompetenten Lehrenden der Hochschule und auch externen Dozierenden oft das Wissen zur digitalen Lehre fehlt. Die explorative Untersuchung des Swiss Centre for Innovations in Learning zur Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen (Kerres, Euler, Seufert, Hasanbegovic & Voss, 2005) in der Hochschule (SCIL) ergab verschiedene Bereiche, in denen Maßnahmen an Hochschulen schon durchgeführt werden bzw. notwendig sind:

„Es wurden acht Bereiche identifiziert, die das Spektrum möglicher Maßnahmen von Serviceeinrichtungen abbilden. Bereits etablierte Maßnahmen sind ‚Information bereitstellen‘, ‚Bildungsangebote organisieren‘ und ‚beratende Unterstützung anbieten‘. Weniger verbreitete Maßnahmen sind ‚Handlungsbereitschaft erhöhen‘, ‚Austausch fördern‘, ‚Qualitätsentwicklung lernförderlich gestalten‘ und ‚Innovationen verbindlich machen‘“ (Kerres et al., 2005, S. 5).

Erfahrungen an anderen Hochschulen zeigen außerdem, dass allgemeine Seminarangebote zur (technischen) Gestaltung der jeweiligen Lernumgebung oder zur Online-Lehre kaum angenommen werden. Lehrende wünschen sich eine individuelle Unterstützung, die pass- und zeitgenau auf sie abgestimmt ist.

Es gibt also zwei große Bereiche, für die Lösungsansätze gefunden werden müssen:

- Wie kann bei den Lehrenden das Bewusstsein für den notwendigen Change durch den Einsatz der Digitalisierung in der Lehre geweckt werden?
- Wie können Lehrende technisch und didaktisch für die Online-Lehre befähigt werden?

5 Maßnahmen zur Unterstützung der Dozierenden

Wie erwähnt, gibt es an der Hochschule Biberach einige „Innovators“, die zugleich auch als Multiplikator_innen fungieren, indem sie Best-Practice-Projekte in der Lehre durchführen und damit Kolleg_innen die Angst vor der unbekanntem Lernform nehmen. Ganz im Sinne der Volition (Deimann et al., 2008) helfen die auf Augenhöhe kommunizierenden Kolleg_innen den Professor_innen und Dozierenden, die Hemmschwelle zu überwinden und selbst neue Lernformen zu wagen, sei es als Vorbildfunktion oder durch praktische

Unterstützung, die eher akzeptiert wird als ein externes Beratungsangebot.

Aber auch auf kleine Einheiten heruntergebrochene Lernangebote können den Willen zur Online-Lehre positiv beeinflussen: Es wird keine ganz- oder sogar mehrtägige Schulung angeboten, zu der meist auch noch die Zeit fehlt und bei der man in den Augen mancher Dozierender unter Umständen bloßgestellt wird, wenn sich hinsichtlich mediendidaktischer Kompetenzen Lücken zeigen. Jede bzw. jeder kann am eigenen Arbeitsplatz genau auf die Themen zugreifen, die als wesentlich eingestuft werden – und dies als kleine „Lernhappchen“ zwischendurch – flexibel zu jeder Zeit und wiederholbar. Dieses sehr niedrigschwellige Unterstützungsangebot hilft, bestehende Ängste abzubauen und sich (vielleicht erstmals) mit der Thematik Online-Lehre auseinander zu setzen.

Dabei gibt es nicht nur Texte, Audios und Videos zur technischen Infrastruktur (hier ILIAS und Adobe Connect), sondern auch zum Thema Betreuung und Kommunikation im Online-Studium allgemein. Auch hier ist das Angebot online verfügbar und freiwillig. Diese Angebote sind so aufbereitet, dass sowohl am Vorwissen orientiert Teile der Inhalte explorativ erarbeitet oder übersprungen werden können (Kerres, 2013) als auch über verschiedene Wissenskanäle für unterschiedliche Lerntypen zur Verfügung gestellt werden (Hagner & Schneebeck, 2001). All diese Lernangebote werden dabei zeitunabhängig von der Lehre ständig online zur Verfügung gestellt und können als learning on demand, also dann, wenn die Dozierenden es benötigen, genutzt werden.

Zusätzlich dazu gibt es regelmäßig synchron stattfindende Webinare via Adobe Connect zu verschiedenen Themen oder als Fragestunde, um die fehlenden sozialen Hinweisreize der Online-Lehre auszugleichen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2002). Hier findet das Lernen im interaktiven Austausch statt, Netzwerke, die intern bisher nicht bestanden, können befördert und individuell auf die Bedürfnisse der Lehrenden eingegangen werden. Im parallel auf dem Learning Management System ILIAS angebotenen asynchronen Kommunikationsforum hingegen können zum einen Fragen hinterlassen werden, es wird durch Anreizsysteme jedoch auch das Einbringen von Best-Practice-Szenarien als FAQ und Wissensmanagement-Basis gefördert – jede bzw. jeder kann von jeder bzw. jedem lernen.

Die wichtigste, aber auch ressourcenintensivste Komponente ist jedoch die persönliche Unterstützung. Gerade in der Zielgruppe der Professor_innen und Dozierenden wird die bzw. der persönliche Ansprechpartner_in und die gute Erreichbarkeit, sei es per Telefon oder E-Mail, als unerlässlich angesehen. Inwieweit diese Herausforderungen durch die Hochschule bzw. eine entsprechende Serviceeinrichtung geleistet werden kann, variiert von Hochschule zu Hochschule. Gerade am Anfang dieser sozio-kulturellen Innovation eines Paradigmenwechsels in der Lernform kann diese Komponente

jedoch nicht hoch genug eingeschätzt werden: „Die sozio-kulturelle Dimension nimmt die Herausforderung auf, dass die Integration neuer Medien in eine tradierte Praxis wie etwa der Hochschullehre mit der Veränderung von Gewohnheiten und Einstellungen verbunden ist“ (Kerres et al., 2005, S. 12). Wenn also die Lehrenden in ihren gewohnten Strukturen und in ihren gewohnten Abläufen durch persönliche individuelle Betreuung abgeholt werden, sind sie oft bereiter, sich auf neue didaktische Szenarien einzulassen und diese auch nachhaltig umzusetzen.

6 Zusammenfassung und Fazit

Die Aussagen zur Flexibilisierung der Weiterbildung im Rahmen der vorgenommenen Bedarfsanalyse sind, obwohl auf die in diesem Rahmen untersuchte Zielgruppe bezogen, durchaus ernst zu nehmen, da vergleichende Untersuchungen in anderen fachlichen Kontexten ähnlich Ergebnisse erbracht haben. Grundsätzlich müssen Ergebnisse aus Bedarfsanalysen natürlich dennoch vor dem jeweiligen Erhebungshintergrund und der Gruppe der Befragten interpretiert werden. In diesem Fall bleibt die Aussage jedoch deutlich stehen, dass es Bedarf an flexibler Weiterbildungsstruktur gibt und dass die Hochschule damit vor einer großen Herausforderung steht. Traditionelle Lehr-Lernformen werden vor diesem Hintergrund in Frage gestellt und positiv herausgefordert. Um die Gewohnheiten der Lehrenden zu durchbrechen, kann sowohl die Ebene der Volition als auch die Ebene der Kognition angesprochen werden. Exemplarisch können dies sein:

Learning on demand

- Schulung zeitnah vor der Dozierendentätigkeit und nicht auf Vorrat
- Individuelle Lerninhalte am Vorwissen orientiert
- Regelmäßige Webinare
- Keine Standardschulung

Lernhäppchen

- Erklärfilme / Videos zur Lernumgebung
- Erklärfilme / Videos zum Videokonferenzsystem
- Hilfetexte als pdf
- Wiss. Studententext zum Thema Betreuung im Online-Studium
- Wiss. Studententext zum Thema Kommunikation im Online-Studium

Persönlicher Support / Individuelle Beratung / Lernbegleitung

- Angebot von Hilfe und Kommunikation über ein offenes Online-Forum
- Persönliche Kontaktperson per E-Mail und Telefon
- ggf. auch Vor-Ort-Beratung (Einzelcoaching)

Über „Innovators“ und „Early Adopters“ in der Professor_innen- und Dozierendenschaft besteht die Möglichkeit, andere Lehrende für die neue digitalisierte Form des Lehrens und

Lernens zu begeistern und zu gewinnen sowie den Willen zu wecken, in diesem Bereich Kompetenzen aufzubauen. Diese müssen dann über kleinschrittige individuelle Unterstützungs- und Beratungsangebote das Wissen für Online-Lehren und -Kommunikation aufbauen und immer wieder dort persönlich abgeholt werden, wo sie gerade stehen.

Dieser Change-Prozess kann selbstredend nicht auf einmal vollzogen werden und wird von den technischen Entwicklungen dennoch immer weiter vorangetrieben. Dies bedarf auch in Zukunft weiterhin der Unterstützung von E-Learning- und Didaktik-Spezialist_innen, die es an Hochschulen und Universitäten in zentralen Einrichtungen gibt. Ziel muss es sein, die Studierbarkeit weiterbildender, aber auch regulärer Studienangebote, durch mediendidaktische Aufbereitung zu erhöhen und E-Learning nicht um seiner selbst Willen zu integrieren. Die optimale Abstimmung des Lerninhalts auf die mediendidaktische Methode ist ein besonders wichtiger Baustein, der durch entsprechende Expert_innen unterstützt werden kann. Die Lebenswelt der Studierenden ist durch digitale Medien bestimmt – diese Generation fordert auch im Bildungsbereich den Einsatz von Medien. Die Hochschulen können diesem Bedarf durch E-Learning begegnen.

Literatur

- Blank, J., Wiest, M., Sälzle, S. & Bail, C. (2015). Öffnung der Hochschulen durch wechselseitigen Wissenstransfer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38(3), 365–379.
- Deimann, M., Weber, B. & Bastiaens, T. (2008). *Volitionale Transferunterstützung (VTU) – Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium*. Abgerufen am 2. März 2017 von <http://deposit.fernuni-hagen.de/344>
- Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning: Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Berlin: Springer-Verlag.
- Hagner, P. R. & Schneebeck, C. A. (2001). Engaging the Faculty. In J. C. Hiitt, C. Barone & P. R. Hagner (Hrsg.), *Technology Enhanced Teaching and Learning: Leading and Supporting the Transformation on Your Campus*. Jossey-Bass.
- Haller, M. (2015). *Was wollt ihr eigentlich? Die schöne neue Welt der Generation Y*. Hamburg: Murmann Verlag DE.
- Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.). (2013): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenburg: Walter de Gruyter.

- Kerres, M., Euler, D., Seufert, S., Hasanbegovic, J. & Voss, B. (2005). *Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule. Ergebnisse einer explorativen Studie zu Maßnahmen der Entwicklung von eLehrkompetenz*. SCIL-Arbeitsbericht, 6.
- Pauschenwein, J. & Lyon G. (2018). Ist die Zukunft der Hochschullehre digital? In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Parment, A. (2013). *Die Generation Y: Mitarbeiter der Zukunft motivieren, integrieren, führen*. Berlin: Springer-Verlag.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34(1), 44-57.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of Innovations*, 4. Aufl., New York: Free Press.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 13(2), 64-80.
- Wilkesmann, U. (2012). Strukturelle Verankerung - die Dilemmata des lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2012). Studium neben dem Beruf - eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Wolter, A. & Geffers, J. (2013). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen - Ausgewählte empirische Befunde. Aus der Schriftenreihe: *Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 15. Februar 2017 von <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/49341>.

Autorinnen

Dr. Jennifer Blank
blank@hochschule-bc.de

Renate Stratmann, Dipl.-Päd.
stratmann@hochschule-bc.de

Marina Wiest, Dipl.-Sozpäd., M.A.
wiest@hochschule-bc.de

Inverse Blended Learning in der Weiterbildung für Erwachsenenbildner_innen

Eine MOOC-Fallstudie

MARTIN EBNER
SANDRA SCHÖN
MOHAMMAD KHALIL
MARKUS EBNER
BIRGIT ASCHEMANN
WILFRIED FREI
DAVID RÖTHLER

Kurz zusammengefasst ...

Massive Open Online Courses (MOOCs) sind in den letzten Jahren in aller Munde, wenn es darum geht, technologiegestütztes Lernen für große Zielgruppen zu verwirklichen. MOOCs bieten dabei kostenlose Bildung mit offenem Zugang an, sowohl für die breite Öffentlichkeit als auch für spezielle Zielgruppen (z.B. Weiterbildung). Die in den Medien diskutierte Absprungrate (Drop-Out) führte zu einer notwendigen Reflexion über Vor- und Nachteile dieses Verfahrens. Die Autor_innen dieses Beitrags schlagen daher einen neuen pädagogischen Ansatz vor: Der Online-Kurs (MOOC) soll durch Präsenzunterricht ergänzt werden, um den sozialen Prozess des Lernens gezielt zu unterstützen. Während die Anreicherung von Präsenzveranstaltungen mit Online-Anteilen als „Blended Learning“ beschrieben wird, wird die Anreicherung von reinem Online-Lernen durch Präsenzangebote als „Inverse Blended Learning“ bezeichnet. Im Beitrag wird ein MOOC für Erwachsenenbildner_innen, der durch Präsenzangebote erweitert wurde, als Fallstudie vorgestellt. Aus den Daten der Nutzer_innen und ihren Aktivitäten kann mit Hilfe von Verfahren des Learning Analytics Rückschlüsse gezogen werden. Dabei zeigt sich in diesem Beispiel, dass – vermutlich durch das große Angebot und die starke Nutzung von Begleitangeboten zum MOOC – mit 48,2 Prozent eine sehr hohe Zertifizierungsquote (N=3.064 registrierte Nutzer_innen) erreicht werden konnte. Zudem wird eine Verbesserung der Interaktion zwischen den Teilnehmenden auf der MOOC-Plattform als auch in den zugehörigen Diskussionsforen beobachtet.

1 Einleitung

Massive Open Online Courses, kurz MOOCs, sind immer noch in einer Wachstumsphase, obwohl sie durchaus kontrovers im Forschungsbereich des technologiegestützten Lernens (engl. technology enhanced learning) diskutiert werden. Geschichtlich kann auf mehr als acht Jahre zurückgeblickt werden, seit George Siemens und Stephen Downes ihren ersten Versuch mit weltweit öffentlich zugänglichen Online-Kursen starteten (Perry, 2010; McAuley, Stewart & Siemens, 2010). Nur ein paar Monate später begeisterten Universitäten wie Stanford, Harvard oder das MIT Tausende von Lernenden auf der Welt mit ihren ersten eigenen MOOCs (Carson & Schmidt, 2012). Die sperrige Abkürzung „MOOC“ fand schnell Verbreitung in Zeitungen und Zigtausende erwarben seitdem Wissen in MOOCs. 2012 wurde schließlich zum „Jahr des MOOCs“ ernannt (Pappano, 2012). In diesem Zeitraum gab es jedoch einige Veränderungen hinsichtlich des didaktischen Ansatzes der Online-Kurse. Siemens und Downes starteten diese Initiativen, um Bildung für alle zugänglich zu machen und die Lernenden durch Diskussionen über Lernressourcen miteinander in Kontakt bzw. Austausch zu bringen. Ihr Konzept gründet auf ihrem lerntheoretischen Ansatz des Konnektivismus (Siemens, 2005). Dieser Typ eines MOOCs wird heute cMOOC genannt. Die großen MOOC-Plattformen wie Udacity, Coursera und edX folgen hingegen der Erfolgsgeschichte von Sebastian Thrun und bieten videobasierte Online-Kurse in einer sehr strikten, eigens dafür angepassten Kursumgebung an. Diese Art wird xMOOC genannt und entspricht eigentlich der herkömmlichen Tradition von Online-Kursen (Daniel, 2012). Mit diesem Ansatz arbeitet u.a. auch die österreichische MOOC-Plattform iMooX, und bietet Kurse der breiten, vorwiegend deutsch-sprachigen

Öffentlichkeit an (Khalil & Ebner, 2016b). iMooX orientiert sich am Konzept von xMOOCs, in dem videobasierte Inhalte angeboten und das selbstorganisierte Lernen in den Vordergrund gestellt wird (Khalil & Ebner, 2016b). Die Inhalte werden als offen lizenzierte Lern- und Lehrmaterialien, sogenannte Open Educational Resources (OER) (Ebner et al., 2016), angeboten und durch eine auf Learning Analytics basierende Umgebung unterstützt (Khalil & Ebner, 2016a). Seit die Plattform 2013 online ging, wurden über 40 verschiedene MOOCs angeboten, die mehr als 18.000 Lernende (Ebner, Scerbakov & Kopp, 2015) erreichten. Zwei der erfolgreichsten MOOCs (beide in der Weiterbildung eingesetzt) folgen nun einem neuen didaktischen Ansatz, genannt Inverse Blended Learning (Ebner, Schön & Käfmüller, 2015).

In diesem Beitrag behandeln wir folgende Forschungsfrage: „Was können wir aus der Analyse der Lernenden-Daten eines Weiterbildungs-MOOCs, der durch Inverse Blended Learning unterstützt wurde, lernen?“

Der Aufbau dieses Beitrags ist folgender: Kapitel 2 beschreibt das Untersuchungsdesign. Kapitel 3 beschreibt die Struktur des untersuchten MOOCs. Kapitel 4 zeigt, wie die Daten der Lernenden mit der iMooX-Learning-Analytics-Software erfasst, analysiert und interpretiert wurden. Abschließend wird in Kapitel 5 auf die Ergebnisse eingegangen und diese im Kapitel 6 diskutiert.

2 Forschungsdesign

In diesem Beitrag wird in Form einer Einzelfallstudie eines MOOCs systematisch beschrieben, wie das Konzept von Inverse Blended Learning konzipiert, umgesetzt und innerhalb von sechs Wochen durchgeführt wurde. Generell können vier verschiedene Phasen (mit einer Laufzeit von mehr als einem Jahr) bei MOOC-Projekten unterschieden werden (vgl. Schön & Ebner, 2018):

- Konzeptphase (I): Das Konzept des MOOCs wird entwickelt sowie die Marketing-Strategien festgelegt. Erste Versuche werden durchgeführt.
- Vorbereitungsphase (II): Der Inhalt des MOOCs wird vorbereitet und erste Instruktionen an die Trainer_innen für Präsenzveranstaltungen gegeben.
- Ausführungsphase (III): Der MOOC wird gestartet und ist online zugänglich.
- Abschlussphase (IV): Die Abschlussarbeiten werden erledigt (z.B. E-Mails an Lernende, die nicht rechtzeitig fertig wurden) sowie die Abschlussanalysen der Evaluation durchgeführt.

Im konkreten Fall (siehe Kap. 3) wurden zur Messung der Ergebnisse bzw. Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellungen zum Konzept des Inverse Blended Learning (IBL) verschiedene Arten der Datenerhebung durchgeführt. Zu Beginn des Kurses gab es einen Fragebogen mit geschlossenen Fragen (ohne Freitextantworten). Am Ende folgte zudem ein

abschließendes Evaluierungsformular für alle, die den Kurs erfolgreich beendet hatten (mit offenen und geschlossenen Fragen), sowie mehrere Interviews mit Trainer_innen und Lernenden und eine Auswertung der Daten der Lernenden.

Ein Ziel der österreichischen MOOC-Plattform ist es, Entscheidungsträger_innen wie Forscher_innen und Lehrkräften dabei zu helfen, die gewonnene Menge an Daten der Lernenden richtig zu interpretieren, um den Lernerfolg nachhaltig zu sichern. Das integrierte Learning Analytics Tool, welches zur Datenaggregation im Hintergrund dient, wurde auf der Grundlage von vier grundlegenden Schritten entwickelt (Khalil & Ebner, 2016b). Der erste Schritt beinhaltet die Datengenerierung, welche von den Lernenden durch die Interaktion mit der Plattform selbst durchgeführt wird. Danach erfolgt im zweiten Schritt die Datenerhebung. Ein dedizierter Webserver wurde genutzt, um die Spuren, welche die Lernenden hinterlassen, zu sammeln. Dazu gehören Log-In-Informationen, Quiz-Interaktionen, Downloads etc. Anschließend wurden die Daten im dritten Schritt aufbereitet und von Störungen (Unstetigkeit) bereinigt. Dabei ist zu betonen, dass die Auswertung niemals personenbezogen erstellt wird, denn die Daten werden hierzu anonymisiert und nicht rückverfolgbar in die nächste Phase übergeben (Khalil & Ebner, 2016c). Der vierte und letzte Schritt ist die Interpretations- und Optimierungsphase. In dieser werden Interventionsmöglichkeiten, Entscheidungen, Änderungen in der Unterrichtsgestaltung sowie Empfehlungen für zukünftige Kurse (nicht für einzelne Lernende) getroffen.

In diesem Beitrag wird vorwiegend auf die Auswertung der Learning-Analytics-Angaben sowie auf die Befragung der Trainer_innen der Begleitangebote Bezug genommen, um eine erste Einschätzung über mögliche Optimierungsmöglichkeiten zu bekommen.

3 Das Fallbeispiel EBmooc und sein IBL-Design

Der EBmooc ist ein Projekt von CONEDU in Kooperation mit der Technischen Universität Graz, WerdeDigital.at und der MOOC-Plattform imoox.at, die von der Technischen Universität Graz sowie der Universität Graz angeboten wird. Auf der Plattform imoox.at werden seit 2014 Online-Kurse angeboten, die sich an eine breite Öffentlichkeit wenden, aber auf aktuellem Stand der Wissenschaft konzipiert werden. Der EBmooc richtet sich an Erwachsenenbildner_innen (daher „EBmooc“ für „Erwachsenenbildungs-MOOC“), also Trainer_innen, Berater_innen, Bildungsmanager_innen und Lehrende, wobei diese keinen Hochschulzugang haben müssen. Die Inhalte des Kurses beziehen sich auf digitale Werkzeuge, welche sowohl im Berufsalltag als auch im täglichen Leben hilfreich sein können. Der erste Durchlauf des EBmooc (welcher hier analysiert wird) startete am 6. März 2017 und dauerte insgesamt sechs Wochen. Im Kurs wurden Videos sowie ergänzende Lernmaterialien zu den folgenden Themenbereichen angeboten:

- Woche 1: Lernen mit MOOCs (Online-Kursen)
- Woche 2: Digitale Werkzeuge für die tägliche Arbeit
- Woche 3: Soziale Medien in der Erwachsenenbildung
- Woche 4: Blended Learning und technologiegestütztes Lernen
- Woche 5: Offene Bildungsressourcen
- Woche 6: Online-Beratung

Zusätzlich wurden während des Kursverlaufs vier Webinare zur Vertiefung der Lerninhalte und zur Beantwortung von Fragen durchgeführt.

Wie bereits erwähnt, folgte der Online-Kurs dem Konzept des Inverse Blended Learning. Während die Anreicherung von Präsenzveranstaltungen mit Online-Anteilen als „Blended Learning“ beschrieben wird, wird die Anreicherung von Online-Lernen durch Präsenzangebote als „Inverse Blended Learning“ bezeichnet. Inverse Blended Learning dreht das „Blended“ Learning um, indem Online-Kurse durch Präsenzveranstaltungen ergänzt und erweitert werden. Der Online-Kurs wird also durch reale Situationen oder regelmäßiges persönliches Training ergänzt (siehe Abb. 1).

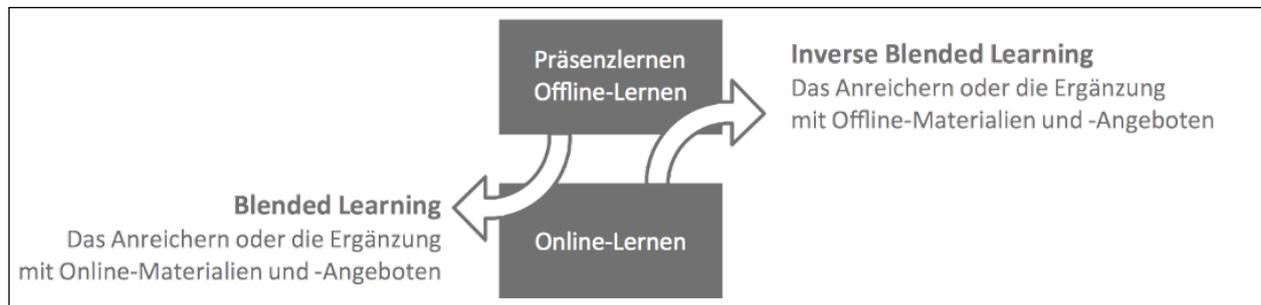


Abb. 1: Inverse Blended Learning (Ebner, Schön & Käfmüller, 2015)

Um das Konzept umzusetzen, wurden in der Konzeptions- und Vorbereitungsphase mehr als 40 Trainer_innen („Lernbegleiter_innen“), gewonnen, die den MOOC mit lokalen Trainings unterstützten. Mit anderen Worten: Die Lernenden hatten die Möglichkeit, andere Lernende in den angebotenen Präsenz-Gruppen zu treffen, um zu diskutieren oder Informationen auszutauschen. Es wurden so z.B. wöchentlich Gruppentreffen in Erwachsenenbildungszentren oder an Universitäten angeboten. An einigen Standorten mussten die Lernenden auch eine kleine Gebühr entrichten, zusätzlich gab es noch eine Gruppe, die sich lediglich online traf. Die Teilnehmer_innenzahl variierte von 2 bis 12 Personen. Die Trainer_innen erhielten ca. zwei Monate vor Einführung des MOOCs ein „Train-The-Trainer-Paket“ mit kurzen Anleitungen, einem ausführlichen Skriptum und einem genaueren Überblick über die Kursinhalte. Eine Einführung in das Konzept des Inverse Blended Learning wurde über die Inhalte des angebotenen MOOCs gegeben. Die Trainer_innen („Lernbe-

gleiter_innen“) erhielten einen Monat vor der öffentlichen Kursfreischaltung die Möglichkeit, auf den EBmooc zuzugreifen, um eigene Vorbereitungen treffen zu können.

4 Analyse

In diesem Abschnitt werden Details und Analysen zum untersuchten MOOC diskutiert, die wir durch Learning-Analytics-Verfahren gewinnen konnten. Für die Auswertung wurde die Learning-Analytics-Software in iMooX aktiviert und die Aktivitäten der Lernenden aufgezeichnet. Die zuvor beschriebenen vier Schritte wurden für die Ergebnisauswertung herangezogen. Es wurden mehr als 200.000 Einträge über Lernaktivitäten vom System gesammelt. Die aufgezeichneten Daten wurden strukturiert, gesäubert und entsprechend formatiert. Die Informationen wurden anschließend mit der R-Software (<https://www.r-project.org>), Version 3.40 verarbeitet.

Einer der ersten Schritte war die allgemeine Beschreibung der untersuchten MOOC-Teilnehmer_innen (siehe Tabelle 1). In der ersten Analyse der Zählung der Einschreibungsarten wurden vier Arten von Lernenden definiert:

1. Registrierte Teilnehmer_innen: Die Gesamtzahl der Registrierungen im MOOC.
2. Aktive Lernende: Das sind die Lernenden, die aktiv

im MOOC mitgearbeitet haben. Mitglieder dieser Gruppe haben sich eingeloggt, Aktivitäten, wie z.B. ein Quiz, absolviert, ein paar Forenbeiträge gelesen oder einen Beitrag geschrieben/kommentiert.

3. Passive Lernende: Das sind Lernende, die sich im MOOC angemeldet und eine sehr minimale Aktivität aufweisen, wie z.B. ein einziges Log-In. Sie werden im Anschluss nicht mehr als „Lernende“ angesehen.
4. Zertifizierte Lernende: All jene Lernenden, welche alle Anforderungen gemeistert, die Quizfragen des MOOCs bestanden und am Ende ein Zertifikat erworben haben, gehören dieser Gruppe an.

Die Zusammenfassung in Tabelle 1 zeigt, dass es im MOOC 3.064 registrierte Personen gab. Die Zahl der inaktiven Lernenden betrug 817. Die Zahl der aktiven Teilnehmer_innen

| Typ | Total (in Prozent) |
|---------------------------------------|---|
| Registrierte Teilnehmer_innen | 3.064 |
| Aktive Lernende | 2.247 (73,33%) |
| Passive Lernende | 817 (26,66%) |
| Zertifizierte Lernende (Typ I/Typ II) | 1.083 (35,35% / 48,20% der aktiv Lernenden) |

Tab. 1: EBmooc Teilnehmer_innen Zusammenfassung (Erhebungszeitraum Oktober 2017)

lag bei 2.247. Ein Zertifikat erhielten 1.083 Teilnehmer_innen, was einem Verhältnis von 35,35% der gesamten angemeldeten Personen entspricht. Unter Berücksichtigung der speziellen Typisierung liegt die Zertifizierungsquote bei 48,20%, bezogen auf die Gesamtanzahl der aktiven Teilnehmer_innen im EBmooc.

Als nächstes wurden die verfügbaren Aktivitäten und Interaktionen zusammengefasst, die von der Learning-Analytics-Software im MOOC gesammelt wurden. Tabelle 2 zeigt vier Arten von MOOC-Interaktionen. Die enthaltenen Werte der nachstehenden Tabelle beziehen sich auf 95% der Daten. Um Datenverfälschung zu vermeiden, wurde versucht, die negativen Auswirkungen der Ausreißer zu minimieren. Die erste Aktivität, die auf der Plattform mitprotokolliert wurde, ist das Einloggen und die Frequenz der Log-Ins an den Tagen, an denen der MOOC online war. In der vorliegenden Fallstudie beträgt die Summe der Anmeldungen (Log-Ins) 18.812, mit einem Durchschnitt von 7,17 pro Lernender bzw. Lernenden und einer Standardabweichung (SD) von $\sigma=6,95$.

| MOOC Aktivität | Total | Durchschnitt | SD |
|------------------------|--------|--------------|-------|
| Log-Ins (Anmeldungen) | 18.812 | 7,17 | 6,95 |
| Forenbeiträge gelesen | 66.661 | 29,21 | 79,06 |
| Forenbeiträge verfasst | 885 | 4,58 | 9,97 |
| Quizversuche | 35.825 | 17,32 | 12,74 |

Tab. 2: EBmooc Aktivitäts- und Interaktionsübersicht

Die zweite Aktivität, die aufgezeichnet wurde, waren die Diskussionen im Forum. Interessant war die große Anzahl an gelesenen Forenbeiträgen, wobei der Abruf eines Beitrags als „lesen“ interpretiert wurde. Diese übertraf jene von zuvor angebotenen MOOCs in iMooX. Arithmetisch gesehen gab es 66.661 gelesene Beiträge im Diskussionsforum der EBmooc-Lernenden. Der Mittelwert für diese Aktivität liegt bei 29,21 und einer auffallend hohen Standardabweichung von $\sigma=79,06$. Des Weiteren wurden sich Kommentare und Beiträge des Diskussionsforums angesehen, die von den Teilnehmer_innen erstellt wurden. Tabelle 2 zeigt, dass es 885 Forenbeiträge gab, wobei der Inhalt selbst hier nicht weiter berücksichtigt wurde. Diese Einträge wurden als Kommentare, Antworten und neue Beiträge verfasst. Die durchschnittliche Anzahl der Forenbeiträge beträgt 4,58, die Standardabweichung ist $\sigma=9,97$. Abschließend wurden die durchgeführten Quizversuche aller registrieren Personen im EBmooc untersucht. Mit über 35.000 Versuchen zeigten die Teilnehmer_innen eine enorme Aktivität. Der Durchschnittswert pro Person lag bei 17,32 Versuchen mit einer Standardabweichung von $\sigma=12,74$ (wobei es sechs Quizzes gab). Als Grundlage für einen erfolgreichen Abschluss wurden nur jene Personen herangezogen, welche

auch ein Zertifikat erhalten haben. Daher wurden die Interaktionssequenzen dieser Lernenden genauer untersucht. Die Ergebnisse dieser Analyse sind in Tabelle 3 ersichtlich. Die Auswertung erfolgt hier zu wissenschaftlichen Zwecken, dies wurde von den Teilnehmer_innen erlaubt.

| Aktivität | Min. | 1 st Qu. | Median | MW | 3 rd Qu. | Max. | SD |
|-------------|------|---------------------|--------|-------|---------------------|-------|--------|
| Log-Ins | 2,00 | 8,00 | 11,00 | 12,31 | 15,00 | 77,00 | 6,602 |
| F. gelesen | 1,00 | 14,00 | 23,00 | 43,49 | 42,00 | 1.643 | 95,102 |
| F. verfasst | 1,00 | 1,00 | 2,00 | 5,12 | 4,00 | 90,00 | 11,592 |
| Quizze | 5,00 | 18,00 | 26,00 | 25,96 | 34,00 | 47,00 | 10,098 |

Tab. 3: EBmooc Aktivitäts- und Interaktionsübersicht aller Lernenden, die ein Zertifikat erhalten haben

In Tabelle 3 sind das Minimum, das erste Quartil, der Median, der Mittelwert, das dritte Quartil, der Höchstwert und die Standardabweichung angegeben. Das erste Quartil ist der Wert unter dem 25% liegen, der Median teilt die Verteilung in 2 Hälften, und unter dem 3. Quartil liegen 75%. Die Log-Ins-Fakten zeigen zum einen an, dass die durchschnittliche Anzahl der Log-Ins der Lernenden mit Zertifikat in den sechs Wochen bei 12,31 lag, was einem Median von 11 und $\sigma=6,602$ entspricht. Auch konnte ein Typ von Personen identifiziert werden, welcher nur an Quizfragen interessiert waren. Dieses Thema wird in anderen Publikationen behandelt (Khalil & Ebner, 2016a; Khalil & Ebner, 2016b). Dies kann man daran erkennen, dass sie weniger als den minimal erwarteten Log-Ins haben (6-mal über die gesamte Kursdauer, jedoch nur 1-mal pro Woche). Die Auswertung des Forums hat aufgezeigt, dass die Lernenden mit Zertifikat eine hohe Aktivität vorweisen konnten. Tabelle 3 zeigt, dass die durchschnittliche Anzahl der gelesenen Beiträge 43,49 pro Person betrug. Darüber hinaus gab es sehr aktive Teilnehmer_innen, wie zum Beispiel jene, die über 1.000 Beiträge gelesen haben (gemessen durch expliziten Klick auf den Beitrag). Die Standardabweichung von 95,102 ist aufgrund des hohen Werts einiger weniger Ausreißer (Moderator_innen) recht hoch. Im Gegenzug wurde auch das Verfassen von Beiträgen analysiert: Hier zeigt sich ein Minimum von einem Beitrag, maximal 90 Beiträge, ein Mittelwert von 5,12 und eine Standardabweichung von $\sigma=11,592$. Der Quiz-Teil zeigt, dass die zertifizierten Lernenden durchschnittlich 25,96 Quizversuche während der sechs Wochen des MOOCs absolviert haben. Das Maximum war 47, der Median lag nahe am Mittelwert, während die Standardabweichung bei $\sigma=10,09$ lag. Da die durchgehende hohe Online-Aktivität in diesem MOOC sehr hoch erscheint (siehe Abschnitt 2), wurden die Log-Daten verwendet, um das Lesen und Erstellen von Beiträgen im Forum von allen eingeschriebenen Personen über den MOOC hinweg darzustellen (siehe Abbildung 2 und Abbildung 3).

Die hier gemessenen Aktivitäten im EBmooc bergen großes Potenzial und wurden als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zu den bisher auf der iMooX-Plattform angebotenen MOOCs gesehen (Khalil & Ebner, 2016b). Während die meisten sozialen Interaktionen wie das Lesen in den Foren

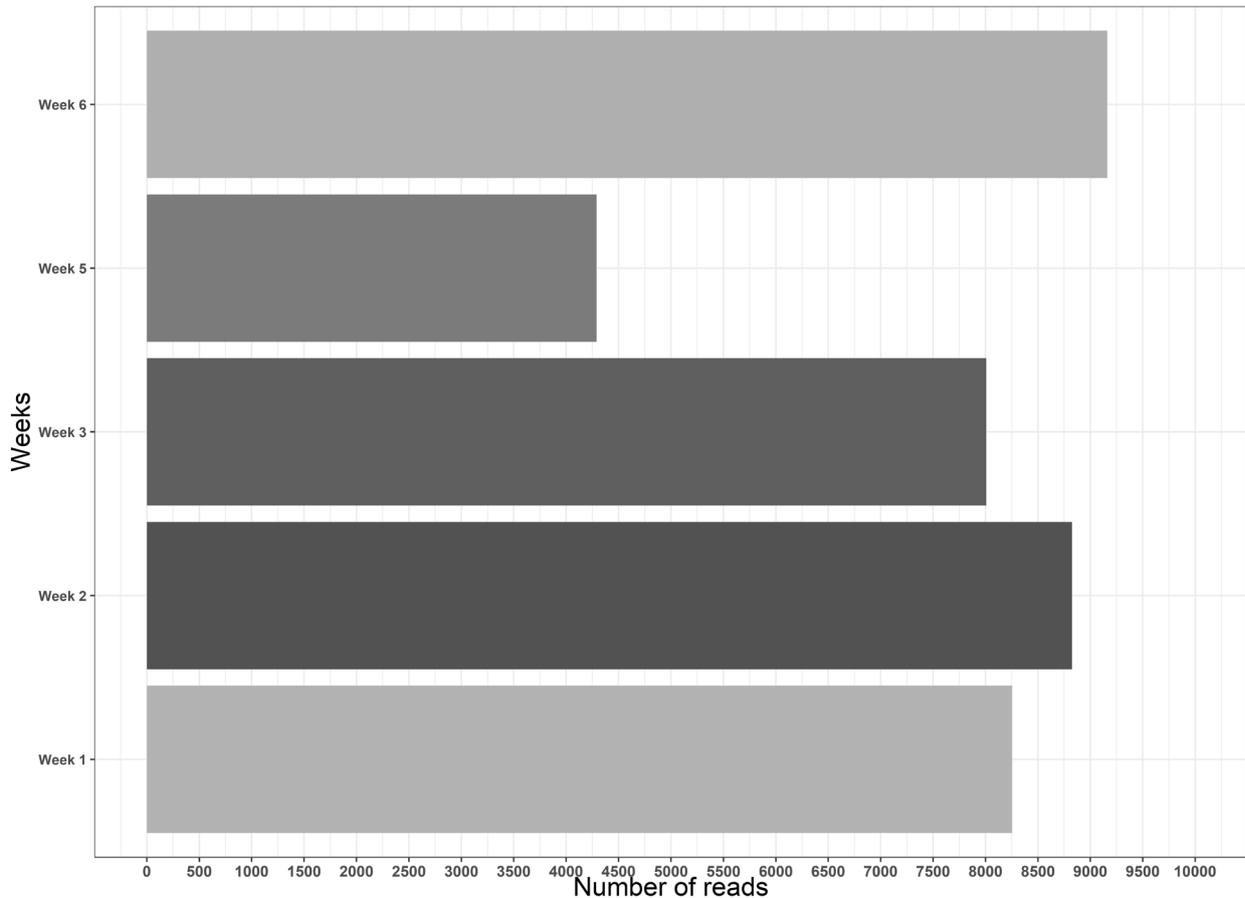


Abb. 2: Die Anzahl an gelesenen Beiträgen während der 6-wöchigen Laufzeit des MOOCs

in der Regel bei der Hälfte der Laufzeit der angebotenen MOOCs stark abnehmen, konnte beim EBmooc ein Unterschied festgestellt werden. Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, gab es in der ersten Woche über 8.000 gelesene Beiträge im Forum, gefolgt von einer erhöhten Anzahl von rund 8.800 gelesenen Beiträgen in der zweiten Woche. Die dritte Woche weist eine stabile Lesehäufigkeit ähnlich der ersten Woche auf. Dennoch verzeichnete die fünfte Woche die niedrigste Zahl an gelesenen Beiträgen. Hier sank sie von 8.000 auf 4.300 ab. Während die allgemeine Tendenz rückläufig ist, verzeichnete die letzte Woche des MOOCs die größte Anzahl von gelesenen Beiträgen. In der sechsten Woche stieg diese Zahl auf 9.000 an. Anzumerken ist auch, dass sich auch die Referent_innen sehr aktiv in den Foren zeigten.

Abbildung 3 zeigt die Anzahl der Beiträge im EBmooc-Forum. Es wurde festgestellt, dass es zwei Spitzenwerte in der ersten bzw. zweiten Woche gab. Das erste Maximum wurde am 15. März 2017 mit 100 Beiträgen und das zweite am 20. März 2017 mit 70 Beiträgen erreicht.

5 Begleitende (Präsenz-) Angebote und ihre Rolle beim MOOC

Neben dem bisher vorgestellten Online-Kurs wurden beim EBmooc-Projekt auch dezidiert versucht, Begleitangebote zu entwickeln. Für alle, die an der Durchführung von Begleitangeboten interessiert waren, wurden daher z.B. auch eigene analoge und digitale Vorbereitungstreffen durchgeführt und die Angebote im EBmooc vorgestellt, damit alle Teilnehmer_innen auf diese Veranstaltungen aufmerksam werden.

Angebote im Rahmen des „Inverse Blended Learning“ sind so z.B. lokale Tischgespräche, wöchentliche Zusammentreffen oder sogar Webinare. Die Durchführung von solchen Begleitangeboten bedurfte dabei einer gründlichen Vorbereitung wie Werbung, Schulung und Verteilung von gedruckten Materialien, die in Summe fast ein ganzes Jahr vor dem eigentlichen MOOC begann.

Die Angebote unterschieden sich hinsichtlich ihrer Häufigkeit (z.B. regelmäßig wöchentlich bis gelegentlich), ihrer Länge (zumeist eine Stunde), Gebühren (von 5-299 €) und auch hinsichtlich der Durchführung. Die Gestaltung oblag zur Gänze den Trainer_innen (Lernbegleiter_innen), ggf. konnte man sich an der Anleitung etwas orientieren. Insgesamt wurden so um die 40 Begleitangebote gezählt. Während es beim Online-Kurs durch das Learning-Analytics-Tool vergleichs-

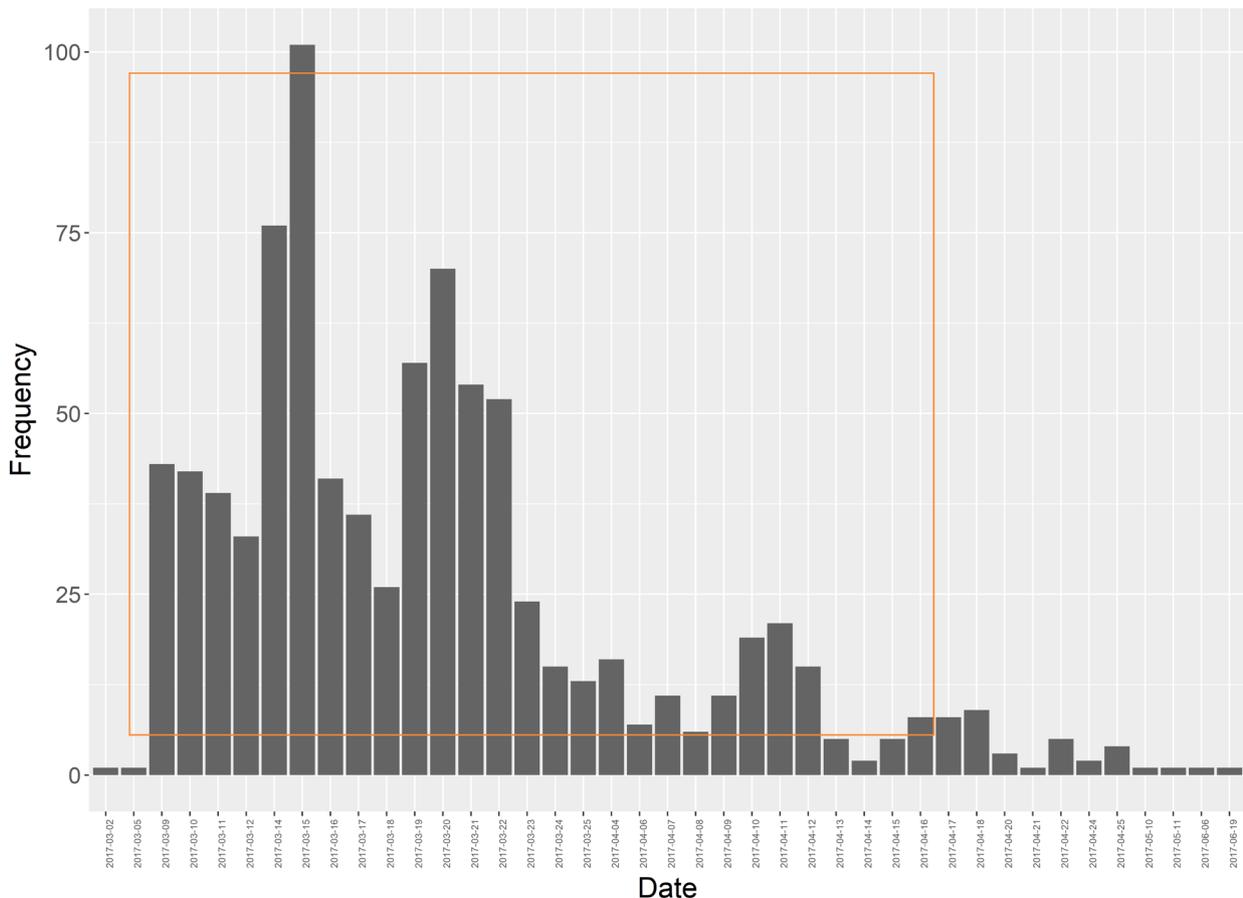


Abb. 3: Die Anzahl der verfassten Beiträge während der 6-wöchigen Laufzeit des MOOCs (der umrandete Bereich kennzeichnet diese Periode)

weise einfach ist, genaue Zahlen über Teilnehmer_innen und deren Online-Aktivitäten zu erhalten, ist dies für die Teilnehmer_innen und Aktivitäten bei den Begleitgruppen nicht trivial.

Bei einer Befragung der Anbieter_innen von Begleitangeboten nahmen so 46 Personen teil, 39 davon haben tatsächlich ein Begleitangebot durchgeführt. Bei 7 der Befragten kamen keine oder nur einzelne Personen, andere wollten nur an den Aktivitäten für Trainer_innen von Begleitangeboten aus Neugier teilnehmen.

Laut der 39 befragten Anbieter_innen von Begleitangeboten nahmen insgesamt 320 Personen bei den ersten Treffen teil. Beim jeweils letzten waren es den Angaben zufolge immer noch 232. Die Gruppengröße schwankte dabei von einer Person bis zu 29 (25 beim letzten Treffen) Personen je Begleitangebot. Im Durchschnitt haben sich die Lernbegleiter_innen rund vier Mal (4,05) mit ihren Teilnehmer_innen getroffen. Die durchschnittliche Dauer dieser Treffen betrug etwa einhalb Stunden (1,54), wobei kein Gruppentreffen mehr als drei Stunden dauerte. Die Berichte und Diskussionen über die verschiedenen Erfahrungen dauerten oft länger als die zur Verfügung gestandenen Wochenstunden.

Die Teilnehmer_innen nannten im Feedback gegenüber den Lernbegleiter_innen folgende Vorteile der Begleitangebote (Auswertung einer offenen Frage, häufig Genanntes):

- Der persönliche (offene) Austausch / Erfahrungsaustausch
- Gruppendynamik (gegenseitiges Helfen und Unterstützen, aktives Üben und Reflektieren sowie positive Stimmung)
- Vernetzung (neue Menschen kennenlernen)
- Neue Perspektiven kennenlernen (gemeinsames berufliches Praxisfeld)
- Direktes Feedback
- Schnelles Lösen von technischen Problemen
- Interessenweckung bei den Teilnehmer_innen, die das Modul selbst noch nicht bearbeitet haben
- Diskussion neuer Anwendungsmöglichkeiten der Tools
- Analoges Austausch hat zu besserem Verständnis der digitalen Inhalte geführt
- Der EBmooc war dadurch immer präsent
- Motivation sich alle Module pünktlich anzuschauen und gut vorzubereiten

- Beschäftigung auch mit Themen außerhalb des EBmooc
- Der Zugang und die Einstellung zum digitalen Lernen veränderte sich sehr positiv

Entsprechende Hinweise gibt es auch in der Befragung aller Teilnehmer_innen des Online-Kurses, die erfolgreich abgeschlossen haben (N=1083). Auch hier wurde in einer offenen Frage von sechs Personen ausdrücklich auf die Begleitgruppen hingewiesen. Darüber hinaus zeigt sich eine sehr hohe Beständigkeit in den Gruppen, da im Schnitt 82,36% von den Teilnehmer_innen, die in eine Gruppe angefangen haben, diese auch bis zum Schluss besuchten. Direkt damit verbunden ist auch der Abschluss des Online-Kurses.

In der Literatur (Jordan, 2013; Khalil & Ebner, 2014) oder auch in eigenen Fallstudien (Daniel, 2012; Khalil & Ebner, 2016a) wird von hohen Drop-Out-Raten, wenig Interaktionen und stetig abnehmenden Forums- und Quizaktivitäten berichtet. Dieser MOOC hingegen zeichnete sich über eine sehr hohe Online-Aktivität der Lernenden aus und hier scheinen sich die kontinuierlichen begleitenden Präsenzveranstaltungen positiv auszuwirken. Durch den Einsatz von Learning Analytics und die Auswertung der Aktivitäten erfolgreicher (zertifizierter) Lernender konnte auch nochmals die hohe Aktivität rund um den MOOC sichtbar gemacht werden. Personen, die ein Zertifikat erhalten haben, meldeten sich im Durchschnitt 12-mal auf der Plattform an, haben 43 Forenbeiträge gelesen und 5-mal selbst einen verfasst.

6 Diskussion

In diesem Beitrag wurden zahlreiche Indizien zusammengetragen, die einen positiven Zusammenhang der Lernenden-Aktivitäten durch (a) das Angebot von (Präsenz-) Begleitangeboten bei MOOCs und (b) die Teilnahme an den Begleitangeboten zeigen.

Das Konzept des Inverse Blended Learning zeigte positive Effekte im Einsatz. Nicht nur die Zertifizierungsquote war deutlich höher, viele Lernende äußerten sich in qualitativen Interviews auch zufrieden bis begeistert, sodass sie in naher Zukunft einen weiteren MOOC besuchen werden. Die positiven Erfahrungen während des Kurses haben auch Teilnehmer_innen, die den MOOC nicht beendet haben, dazu bewogen, eine Rückmeldung zu liefern. Sie brachten zum Ausdruck, dass sie den Kurs das nächste Mal mit mehr Enthusiasmus angehen werden. Es sei aber darauf hingewiesen, dass der Zeitaufwand für die Vorbereitung der Begleitangebote sehr hoch (wenngleich lohnend) ist.

Das didaktische Konzept, welches im Rahmen des MOOCs „Gratis Online Lernen“ entwickelt wurde (Ebner, Schön et al., 2015), konnte für diesen EBmooc weiterentwickelt werden. Insbesondere scheint das Inverse Blended Learning im Bereich der Weiterbildung/Erwachsenenbildung zunehmend interessant, da die Zielgruppe zumeist berufstätig ist und daher Präsenzveranstaltungen oft schwerer aufgesucht werden

können. Ein zentraler Online-Kurs kombiniert mit Präsenztreffen scheint daher eine interessante Option für weitere zukünftige Angebote zu sein.

Das Konzept des Inverse Blended Learning soll weiter ausgebaut und auf weitere MOOCs ausgedehnt werden. Dies erfordert zwar einen höheren Organisationsaufwand, scheint aber die Mühen wert, da die Abschlussraten deutlich über den bisherigen Erfahrungen zu liegen kommen. Insbesondere zeigt sich, dass Lernende, die an Präsenztreffen teilnahmen, den MOOC auch abschlossen. Diesen positiven Effekt, der durch den regelmäßigen Austausch gefördert wird, gilt es in weiteren Arbeiten noch stärker herauszuarbeiten.

Literatur

- Carson, S. & Schmidt, J. (2012). The Massive Open Online Professor Academic Matter. *Journal of higher education*. Abgerufen am 1. Oktober 2017 von <http://www.academic-matters.ca/2012/05/the-massive-open-online-professor/>
- Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 2012(3). Abgerufen am 1. Oktober 2017 von <https://www.jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2012-18/>
- Ebner, M., Scerbakov, A. & Kopp, M. (2015). All About MOOCs. In P. Jost & A. Künz (Hrsg.), *Digital Medien in Arbeits- und Lernumgebungen* (S. 148-155). Lengrich: Pabst.
- Ebner, M., Schön, S. & Käfmüller, K. (2015). Inverse Blended Learning bei „Gratis Online Lernen“ - über den Versuch, einen Online-Kurs für viele in die Lebenswelt von EinsteigerInnen zu integrieren. In N. Nistor & S. Schirlitz (Hrsg.), *Digitale Medien und Interdisziplinarität*. Medien in der Wissenschaft Bd. 68 (S. 197-206). Münster, New York: Waxmann.
- Ebner, M., Lorenz, A., Lackner, E., Kopp, M., Kumar, S., Schön, S. & Wittke, A. (2016). How OER enhance MOOCs - A Perspective from German-speaking Europe. In M. Jemni, Kinshuk & M.K. Khribi (Hrsg.), *Open Education: from OERs to MOOCs* (S. 205-220). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jordan, K. (2013). *MOOC Completion Rates: The Data*. Abgerufen am 1. Oktober 2017 von <http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>
- Khalil, H. & Ebner, M. (2014). MOOCs Completion Rates and Possible Methods to Improve Retention - A Literature Review. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2014*, (1236-1244). Chesapeake, VA: AACE.
- Khalil, M. & Ebner, M. (2016a). What Massive Open Online Course (MOOC) Stakeholders Can Learn from Learning Analytics? In M. Spector, B. Lockee & M. Childress (Hrsg.), *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy* (S. 1-30). Cham: Springer International Publishing.
- Khalil, M. & Ebner, M. (2016b). When Learning Analytics Meets MOOCs - a Review on iMooX Case Studies. In G. Fahrnberger, G. Eichler & C. Erfurth (Hrsg.), *Innovations for Community Services: 16th International Conference, I4CS 2016*, Vienna, Austria, June 27-29, 2016, Revised Selected Papers (S. 3-19). Cham: Springer International Publishing.
- Khalil, M. & Ebner, M. (2016c). De-Identification in Learning Analytics. *Journal of Learning Analytics*, 3(1), 129-138.
- McAuley, A., Stewart, B. & Siemens, G. (2010). *Massive Open Online Courses Digital ways of knowing and learning. The MOOC model For Digital Practice*. Abgerufen am 1. Oktober 2017 von http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf
- Pappano, L. (2012). Massive Open Online Courses Are Multiplying at a Rapid Pace. *The New York Times*. Abgerufen am 1. Oktober 2017 von <http://www.egymodern.com/2011/07/al-nahar-chaneel.html>
- Perry, M. (2010). Online. Bigger Classes May Be Better Classes. *The Chronicle of Higher Education*. Abgerufen am 1. Oktober 2017 von <http://www.chronicle.com/article/Open-Teaching-When-the/124170>
- Schön, S. & Ebner, M. (2018). Massive Open Online Courses. In K. Wilbers & A. Hohenstein (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien* (S. 1-21). Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.

Autor_innen

Priv.-Doz. Dr. Martin Ebner, Dipl.-Ing.
martin.ebner@tugraz.at

Dr. Sandra Schön, M.A.
sandra.schoen@salzburgresearch.at

Dr. Mohammad Khalil, M.Sc.
m.f.d.khalil@tudelft.nl

Markus Ebner, Dipl.-Ing.
markus.ebner@tugraz.at

Dr. Birgit Aschemann, Mag.
birgit.aschemann@conedu.com

Wilfried Frei, Mag.
wilfried.frei@conedu.com

David Röhler, Mag.
david.roethler@gmail.com

Digitalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bereich Gesundheit und Pflege

Herausforderungen und Chancen unter besonderer Berücksichtigung des Blended Learning Formates

ANIKA EIBEN

ROSA MAZZOLA

MARTINA HASSELER

Kurz zusammengefasst ...

Die notwendige Digitalisierung an Hochschulen birgt Vorteile für die Studierenden. Online basierte Studienformate beeinflussen den Lernprozess im konstruktivistischen Sinn. Im Rahmen des Teilvorhabens „Bachelor Upgrade angewandte Pflegewissenschaften“ des BMBF-geförderten Verbundprojektes „PuG - Entwicklung gesundheits- und pflegebezogener Studiengänge“ der Ostfalia Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel werden wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme im Blended Learning Format entwickelt. Hinsichtlich der Konzeption dieser wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramme müssen besondere Aspekte berücksichtigt werden, da die Zielgruppe nicht-traditionell Studierende sind. Sie haben in der Regel familiäre sowie berufliche Verpflichtungen und präferieren daher Weiterbildungsangebote mit wenigen Präsenzphasen. Somit ergeben sich hinsichtlich Didaktik, Methodik und Technik enorme Herausforderungen. Zudem haben diese Lernenden einen hohen Anspruch an Beratungs- und Unterstützungsangebote. Im Projekt werden diese Aspekte berücksichtigt. Beispielsweise basiert jedes Modul auf didaktisch aufbereitetem Studienmaterial, welches den Teilnehmenden zu Beginn ausgehändigt wird. Online-Mentor_innen begleiten die Lernenden im Lernprozess, um Drop-Outs zu vermeiden. Zudem werden technikbasierte Tools eingesetzt. Innerhalb des Teilprojektes wurden Module des wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramms erprobt und evaluiert. Mithilfe der Evaluation werden Bedingungsfaktoren des erfolgreichen Lernprozesses identifiziert und entsprechende Maßnahmen abgeleitet.

1 Einleitung

Im Rahmen der 2. Wettbewerbsrunde „Aufstieg durch Bildung“ wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung das Verbundprojekt „PUG - Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Gesundheits- und Pflegewissenschaften“ gefördert. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels im Bereich Pflege und Gesundheit sind vor allem Personen aus diesem Bereich angesprochen. Die Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften ist mit dem Teilvorhaben „Bachelor Upgrade angewandte Pflegewissenschaften“ beteiligt. In diesem Teilvorhaben werden wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme für die Handlungsfelder Gerontologie und Pflege sowie Gesundheitliche und pflegerische Versorgung von Menschen mit Beeinträchtigungen entwickelt.

Zentrales Thema ist in diesem Kontext die Digitalisierung im Lernprozess. Da vor allem berufstätige Teilnehmende durch das Weiterbildungsprogramm angesprochen werden, wird das Blended Learning Konzept eingesetzt. Dieses Konzept sieht eine Kombination von Präsenz-, Online- und Selbstlernphasen für die einzelnen Module vor. Auf diese Weise können die Teilnehmenden sich Inhalte an prinzipiell beliebigen Orten aneignen und ihre Präsenz auf ein Minimum beschränken. Um den Lernprozess zu unterstützen, werden Bildungstechnologien eingesetzt, wie z.B. eine Lernplattform, Online-Seminare, Videotutorials etc. Begleitet werden die Module durch Online-Mentor_innen. Grundlage für jedes Modul bildet ein vorher erstelltes Studienmaterial, welches den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt wird. Im Rahmen des Projektes wurden Module im Blended Learning Format erprobt und evaluiert. In diesem Beitrag sollen zunächst die Vorteile von Blended Learning diskutiert sowie die Zielgruppe des Weiterbildungsangebots dargestellt werden. Anschließend stehen die spezifischen Erfahrungen hinsichtlich dieser Aspekte innerhalb des Projektes im Mittelpunkt.

Abschließend werden die zukünftigen Konsequenzen für das Weiterbildungsangebot, die sich aus der Projektevaluation ableiten lassen, erläutert.

Die Digitalisierung hat zweifelsohne Einfluss auf den individuellen Lernprozess. Vor dem Hintergrund der anvisierten Zielgruppe, also beruflich Qualifizierte aus dem Gesundheits- und Pflegebereich, die berufliche und familiäre Verpflichtungen haben, sind bei der Umsetzung von Digitalisierung zahlreiche Aspekte zu berücksichtigen, um dieser heterogenen Zielgruppe gerecht zu werden und – damit einhergehend – einen erfolgreichen Lernprozess zu unterstützen. Daher wird folgende Forschungsfrage für diesen Beitrag leitend sein:

Welche Bedingungsfaktoren lassen sich allgemein und anhand des spezifischen Projekts für den erfolgreichen individuellen Lernprozess in der digitalisierten hochschulischen Weiterbildung ableiten?

2 Notwendigkeit der Digitalisierung

Aktuelle Entwicklungen machen die Digitalisierung an Hochschulen unabdingbar. Bereits vor gut zehn Jahren setzte sich Seufert (2008) mit diesem Thema auseinander und benannte dabei verschiedene Triebkräfte, die eine Digitalisierung an Hochschulen erfordern:

Verbindung von technologischem und pädagogischem Fortschritt

Der technologische Fortschritt hat dazu geführt, dass sich die Einsatzmöglichkeiten für E-Learningformate verbessert. Zudem hat sich das Wissen potenziert und ist überall auf der Welt verfügbar. Daher müssen Lehr- und Lernstrategien entsprechend modifiziert werden. Des Weiteren hat sich in pädagogischer Hinsicht die Wissensvermittlung zu einem problemorientierten Lernen verändert. Mithilfe von E-Learning Angeboten können der technologische und der pädagogische Fortschritt miteinander verbunden werden.

Verstärkter Wettbewerb

Um sich auf dem Markt positionieren zu können, müssen die Hochschulen attraktiv für Studierende wie auch Wissenschaftler_innen sein. In diesem Kontext kann der Einsatz von E-Learning zur besseren Positionierung beitragen.

Veränderte Bedürfnisse der Zielgruppe

Hochschulen müssen sich den veränderten Bedürfnissen der Studierenden anpassen. Zum einen sollten nachfrageorientierte Studienangebote mit geeigneten Lehr-Lernkonzepten geschaffen werden, zum anderen sollte ebenso der Ausbau der Servicequalität erfolgen. Zudem rücken nicht-traditionell Studierende, also zumeist berufstätige Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung, die oft besondere familiäre Verpflichtungen haben, in den Fokus. E-Learning Konzepte können dabei helfen, den veränderten Bedürfnissen dieser Zielgruppe gerecht zu werden.

Veränderte Rahmenbedingungen

Im Zuge von neuen Finanzierungs-, Besoldungs- und Steuerungsmodellen sowie Hochschul- und Studienreformen kam es zu Neuordnungen auf Ebene der Hochschulen wie auch der Studienangebote. Des Weiteren begünstigen viele Förderinitiativen den Einsatz von E-Learning.

2.1 Vorteile durch Digitalisierung für die Lernenden

Im Zuge der Digitalisierung kommt es zu vermehrtem Einsatz von E-Learning-Angeboten an Hochschulen. Dieses hat für die Lernenden eine Reihe von Vorteilen. Der Einsatz von E-Learning begünstigt ein zeitlich und örtlich unabhängiges Lernen. Luley (2006) sprach schon vor mehr als 10 Jahren von „virtueller Mobilität“, da Wissensaneignung und Austausch ohne Ortswechsel erfolgen können. Vor allem für Personen, die in strukturschwachen Regionen wohnen, ist es schwieriger an Weiterbildungsangeboten teilzunehmen. Daher ist es insbesondere für sie sehr attraktiv ortsunabhängig(er) zu lernen.

Durch den Einsatz medien- und onlinegestützter Formate ergeben sich in diesem Zusammenhang ganz neue Möglichkeiten. Zunächst ist hier die Motivation zur Wissensaneignung auf Seiten der Lernenden zu nennen. So können Videotutorials bei der Wissensaneignung unterstützen. Einen weiteren Vorteil bietet die Einbettung technik- und onlinegestützter Medien hinsichtlich der Förderung neuer Lernprozesse (z.B. mehrkanaliges Lernen, selbstgesteuertes Lernen). Zudem kann ein bedarfsorientierter Zugriff auf qualitätsgesicherten Inhalt gefördert werden. Das selbstgesteuerte Lernen kann durch die eigene Zeiteinteilung des Lernens auch dem Aufmerksamkeitsproblem entgegen wirken, was bei klassischen Lehrveranstaltungen auftreten kann. Im Rahmen des selbstorganisierten Lernens können ferner Fähigkeiten unterstützt werden, die für das lebenslange Lernen relevant sind. Neben der Art der Wissensaneignung ergeben sich schließlich auch organisatorische Vorteile für die Lernenden. Da es weniger Präsenzverpflichtungen gibt, kann die Teilnahme an dem Bildungsangebot eher ermöglicht werden (z.B. Verhinderung von Stundenplankollisionen, Krankheitsfall, Elternzeit, Auslandssemester etc.) (Handke & Schäfer, 2012).

Die Lernenden können freilich nur dann von den Vorteilen profitieren, wenn bestimmte Voraussetzungen innerhalb des Weiterbildungsangebotes erfüllt werden. Es ist darauf zu achten, dass die Veranstaltungen mit Taktungen und Fristen verknüpft sind. Auf diese Weise wird eine zeitliche Struktur in den Ablauf einer Veranstaltung gebracht sowie auch eine Effizienzsteigerung des Lernens unterstützt. Ferner ist auf die Verfügbarkeit und Begrenzung von Lösungsmaterialien zu achten. Bei klassischen Lehrveranstaltungen sind bspw. Lösungsmaterialien immer oder gar nicht verfügbar (Handke & Schäfer, 2012). Die Motivation der Lernenden kann nur dauerhaft aufrechtgehalten werden, wenn sich deutliche Vorteile für die Teilnehmenden einer Lehrveranstaltung ergeben und sich die Lehrveranstaltung bezüglich der Wissensaneignung und der Prüfung von alltäglichen Formen

unterscheidet. Neben den praktischen Voraussetzungen gilt es zugleich die institutionellen Bedingungen zu beachten, damit die Lernenden von den Vorteilen profitieren können. Es muss eine Qualitätssicherung sowohl auf Ebene der Hochschullehre als auch hinsichtlich der Strukturierung von Lerninhalten erfolgen. Eine wichtige Rolle spielen zudem klare Strukturen, Organisation und Präsentation der Inhalte (Handke & Schäfer, 2012).

2.2 Individualisierung des Lernprozesses im Kontext des Blended Learning in der Weiterbildung

Lerntheoretisch betrachtet ist Online Lernen generell konstruktivistisch geprägt, da die Lernenden die Möglichkeit haben, aus einem Lernangebot Themenbereiche auszuwählen und diese zu vertiefen. Diese Art des Lernens steht im Gegensatz zu der traditionellen vorstrukturierten Wissensvermittlung, da es in besonderer Weise auf das individuelle Lernen im konstruktivistischen Sinne ausgerichtet ist. Somit findet eine Individualisierung des Lernprozesses statt, da das Lernen der Einzelnen sich nach konkreten Anlässen richtet, die bei jeder bzw. jedem Lernenden unterschiedlich sind (Busch & Mayer, 2007).

Im Blended Learning Konzept bietet die Kombination aus Online- und Präsenzphasen den Lernenden zahlreiche Wahlmöglichkeiten, die den individuellen Lernstilen Rechnung trägt. Dieses Konzept ist effizienter als reine Präsenzveranstaltungen oder reine E-Learning Angebote (Guri-Rosenblit, 2005). Durch das Blended Learning Konzept wird das entdeckende Lernen unterstützt, da sich die Lernenden in den Offlinephasen selbst Inhalte aneignen. Die Onlinephasen können abwechslungsreiche Erfahrungsmöglichkeiten bieten, wie z.B. den Wechsel von Inhalten und Quellen. Zugleich bieten sie aber auch Strukturierungshilfen. Unabhängig von Zeit und Ort können die Lernenden an der Umsetzung ihrer Lernerfahrung arbeiten (Busch & Mayer, 2007). Handke und Schäfer (2012) betonen in diesem Zusammenhang die Autonomie der Lernenden, da die Lernenden ihren Lernprozess selbst gestalten können. Die Wissensaneignung beschränkt sich nicht auf ein vorbestimmtes Zeitfenster, wie es in klassischen Präsenzveranstaltungen der Fall ist.

In diesem Kontext sind Instrumente der Lernberatung und Bedarfserhebung wichtig, um die Lernenden dabei zu unterstützen, die für sie relevanten Inhalte zu vertiefen (Busch & Mayer, 2007). Nicht zuletzt sind es auch die Lernenden, bei denen in dieser spezifischen Lernsituation das Bedürfnis entsteht, Ansprechpartner_innen für diese individuellen Fragestellungen zur Verfügung zu haben. Daher ist der Einsatz von Online-Mentor_innen sinnvoll (Busch & Mayer, 2007), die den Lernenden als Unterstützung im Lernprozess zur Verfügung stehen. Nach Handke und Schäfer (2012) nehmen die Mentor_innen eine wichtige Rolle im Lernprozess ein. Sie benennen zahlreiche Eigenschaften und Kompetenzen von Mentor_innen, von denen im Rahmen des Projektes folgende berücksichtigt wurden:

- gute Erreichbarkeit
- zeitnahe und detaillierte Rückmeldungen
- Basiskompetenzen für die technische Problemlösung
- Beratungskompetenz
- intensive und verständnisvolle Betreuung (z.B. bei Frustration, Abbruchgefahr)
- Kompetenz zur Unterstützung von Diskussionen und Gruppenarbeiten auf der Lernplattform
- Förderung der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden untereinander

2.3 Zugänge für Lebenslanges Lernen im Bereich Gesundheit und Pflege entwickeln

Im Zuge der demografischen Entwicklung und dem Fachkräftemangel im Bereich Pflege und Gesundheit gilt es, insbesondere Berufstätige aus diesem Berufsfeld als Teilnehmende für Weiterbildungsangebote zu gewinnen, damit den wachsenden Anforderungen im Gesundheitssystem Rechnung getragen werden kann.

Diese Berufstätigen werden als nicht-traditionell Studierende klassifiziert. Nicht-traditionell Studierende haben häufig familiäre und berufliche Verpflichtungen und keine klassische Hochschulzugangsberechtigung (OH BMBF, 2013). Diese lebenslang Lernenden wählen in der Regel ein Studienfach, das ihrem beruflich erlernten Bereich entspricht (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2016). Die Personengruppe ist durch eine starke Heterogenität geprägt, die für die Planung eines E-Learning Angebots berücksichtigt werden muss. Hierzu zählen etwa Alter, kulturelle Hintergründe, Lernvoraussetzungen, Lernstrategien und Erfahrungen mit Lerntechnologien (Hanft, 2013). In jedem Fall kann davon ausgegangen werden, dass E-Learning Angebote in der Pflege sehr hilfreich sein können und zu einem hohen Lernzuwachs der Lernenden führen. So belegten van de Steeg, Ijkema, Langelann & Wagner (2014) in einer Studie am Beispiel des Deliriums, dass solche Angebote bei Pflegefachkräften zu einem besseren Verständnis führen können.

Da diese Zielgruppe neben der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Regel zahlreiche andere Verpflichtungen hat, erwartet sie eine effektive und effiziente Gestaltung der Lehr-Lernprozesse. Des Weiteren haben sie einen hohen Bedarf an die Qualitäts- und Serviceleistungen des Weiterbildungsangebots (Hanft, 2014). Es ist anzunehmen, dass die Zielgruppe auf der einen Seite besonderer Betreuung hinsichtlich des Lernprozesses bedarf, da sie in der Regel wenig bzw. keine Hochschulerfahrungen hat. Vor dem Hintergrund des Blended Learning Konzeptes ist zudem bezüglich der technikbasierten Elemente eine Unterstützung erforderlich. Da in den Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Pflegebereich selten technikspezifische Aspekte integriert sind, ist davon auszugehen, dass die Zielgruppe kaum auf Erfahrungen mit technikbasiertem Lernen zurückgreifen kann (BMG, 2017).

2.4 Herausforderungen durch den Einsatz des Blended Learning Konzeptes im Rahmen des Projektes

Die zuvor benannten Besonderheiten der Zielgruppe müssen bei dem Einsatz von Digitalisierungsstrategien berücksichtigt werden. Im Zusammenhang mit der Neuentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramme innerhalb des Projektes zeigt sich, dass der Einsatz von Digitalisierungsstrategien besondere Herausforderungen mit sich bringt. Auf konzeptioneller Ebene ist ein Instruktionsdesign zu entwickeln, welches eine Kombination von Online- und Präsenzelementen enthält, die den Lernerfolg optimieren (Kerres & De Witt, 2003). Es stellt sich die Frage nach den Anteilen der Präsenz-, Selbstlern- und Onlinephasen. Im Vorfeld wurde 2015 eine Zielgruppenanalyse durchgeführt, die jedoch eine starke Heterogenität hinsichtlich der Präferenzen von Präsenz-, Selbstlern- und Onlinephasen aufzeigte. Weiterhin sind strukturelle Hürden zu überwinden. Dieses betrifft sowohl die technischen Bedingungen (z.B. Lernplattform, technischer Support), bürokratische Aspekte (z.B. Prüfungsverwaltung, Anmeldeverfahren nicht-Studierender) als auch Sicherheitsaspekte hinsichtlich der Daten und Materialien. Zudem stellte sich die Gewinnung von Lehrenden als besondere Herausforderung dar, da die Weiterbildungskurse nicht in die Lehrverpflichtungsordnung fallen. Des Weiteren ist eine besondere Betreuung der Lehrenden wie auch der Lernenden erforderlich, da auf beiden Seiten kaum Erfahrung hinsichtlich E-Learning vorliegt. Darüber hinaus benötigen die Teilnehmenden des Weiterbildungsangebots Unterstützung in Hinblick auf die Hochschulkultur und wissenschaftliches Arbeiten.

3 Implementierung des Blended Learning Konzeptes im Zuge der Erprobungsphase

Das Instruktionsdesign der Module basiert auf dem Blended Learning Konzept, welches das forschungsorientierte Lernen fördert. Daher wurde ein Ablauf von traditionellen Präsenzphasen wie auch Online- und Selbstlernphasen geplant, damit die Zielgruppe die Möglichkeit hat, an dem Angebot teilzunehmen sowie ihren familiären und beruflichen Verpflichtungen weiter nachgehen zu können. In der Regel gab es zwischen zwei und vier Präsenzphasen. Zwischen den Präsenztagen hatten die Teilnehmenden in Selbstlernphasen die Möglichkeit, sich mithilfe von Online-Aufgaben Lehrinhalte zu erschließen. Weitere Präsenzveranstaltungen wurden onlinebasiert per Videokonferenz durchgeführt. Um den Lernprozess der Teilnehmenden zu unterstützen wurden bestimmte Lerntools eingesetzt. Eine onlinebasierte Lernplattform unterstützt die Teilnehmenden beim Zugang zu Informationen und Inhalten der Veranstaltung, beim Austausch mit anderen Teilnehmenden, bei Gruppenarbeiten sowie bei der Bearbeitung von (Online-) Aufgaben. Zu Beginn einer Veranstaltung erhalten sie didaktisch aufbereitetes Studienmaterial, welches die Möglichkeit bietet, die Inhalte der Veranstaltung selbstständig zu erarbeiten. Ein speziell erstellter Wegweiser soll den Teilnehmenden die Hemmschwelle zum Einstieg in die Hochschule nehmen. Der Einsatz von online-

basierten Seminaren soll die klassische Präsenz (zum Teil) ersetzen und ermöglicht größtenteils eine Teilnahme am Angebot von Zuhause aus. Zuvor erhalten die Teilnehmenden eine Anleitung für den virtuellen Raum. Unterstützt wird der Lernprozess durch eine bzw. einen Online-Mentor_in, die bzw. der während der Durchführung des Moduls bei außerfachlichen Fragen zur Verfügung steht, die Teilnehmenden im Lernprozess begleitet und bei Problemen beratend zur Seite steht. Die Online-Mentor_innen haben zudem eine motivierende Funktion, um Drop-Outs zu verhindern.

4 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Teilprojektes an der Ostfalia Hochschule werden verschiedene Digitalisierungsstrategien verfolgt. Diese Digitalisierungsstrategien wurden im Rahmen von Erprobungsmodulen geprüft und evaluiert. Unter den Teilnehmenden der Erprobungsmodule waren sowohl berufs begleitend Studierende als auch nicht-traditionell Studierende. Die Evaluationen erfolgten im Zeitraum zwischen Februar 2017 und Februar 2018 online auf der Lernplattform mithilfe eines standardisierten Fragebogens und wurden in der Regel nach der 2. bzw. 3. Präsenzphase freigeschaltet. Der Fragebogen besteht aus 18 Fragenblöcken:

1. Studienmaterial
2. Selbstlernphase
3. Lernprozess
4. Kommunikation mit den Dozierenden
5. Online-Veranstaltung
6. Virtuelles Treffen
7. Prüfung
8. Gesamtmodule im Programm
9. Rückmeldung
10. Lernergebnisse
11. Lehr- Lernmethoden
12. Lernmaterialien
13. Raum- und Sachausstattung
14. Unterstützungs- und Beratungsangebot
15. Bildungstechnologien
16. Zufriedenheit mit dem Modul
17. Gesamtverlauf des Moduls
18. Verbesserungswünsche

Die Befragten konnten zwischen fünf Items wählen: „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“. Diese Evaluation wurde bisher in fünf Modulen eingesetzt. Die Evaluation wurde von 32 Teilnehmenden ausgefüllt. Für die Teilnehmenden, die das Modul abbrechen wurde ein Drop-Out Fragebogen konzipiert, welcher bis dato noch nicht ausgefüllt worden ist. Die für die Forschungsfrage relevanten Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt.

5 Ergebnisse

Die Präsenzphasen unterstützen die Teilnehmenden im Lernprozess insbesondere, um einen kollegialen und interdisziplinären Austausch mit Dozent_innen und anderen Teilnehmenden durchzuführen. Berufsbegleitend Studierende mit Erfahrung in den klassischen Studiengangsformaten scheinen angesichts der geringen Präsenzanteile verunsichert zu sein. Die längeren Selbstlernphasen werden als hilfreich eingeschätzt, um selbstständig Wissen anzueignen. In diesem Kontext können insbesondere das Studienmaterial als auch die Online-Mentor_innen als zentrale Hilfselemente hervorgehoben werden. Darüber hinaus unterstützen die Online-Mentor_innen in vielen Prozessen des Moduls und spielen daher eine wichtige Rolle. Die Online-Veranstaltungen sind oftmals mit technischen Schwierigkeiten verbunden und erscheinen aus Sicht der Teilnehmenden weniger hilfreich zu sein. Dennoch wurden die eingesetzten Bildungstechnologien (Lernplattform, Videotutorials) als unterstützend für den Lernprozess empfunden. Das Absolvieren einer Modulprüfung, die auf das selbstständige und forschungsorientierte Arbeiten ausgerichtet ist, wird von den nicht-traditionell Studierenden als Hürde empfunden. Stattdessen wird eine standardisierte Abfrage in Form einer Klausur gewünscht. Lernbiografisch orientieren sie sich tendenziell an bekannten Lernstrategien und Prüfungsformen. Oftmals liegen Lernprozesse lange zurück, sodass Modulprüfungen für Verunsicherung sorgen. Für Prüfungsleistungen wie Hausarbeiten oder Lernportfolio müssen Strategien des Lernens, des wissenschaftlichen Lesens und Arbeitens unter Umständen ganz neu angeeignet werden.

Die Ergebnisse verweisen auf einen verstärkten Unterstützungsbedarf im individuellen Lernprozess der Selbstlernphase. In Hinblick auf die Forschungsfrage kann angenommen werden, dass die Digitalisierung in der hochschulischen Weiterbildung unter bestimmten Bedingungen den individuellen Lernprozess der Teilnehmenden unterstützt. Im Rahmen der erprobten Module können folgende Bedingungen als positive Faktoren benannt werden:

- didaktisch aufbereitetes Studienmaterial zum eigenständigen Erarbeiten von Lehrinhalten
- Präsenzveranstaltungen
- technische Unterstützung
- Unterstützung zum eigenverantwortlichen bzw. forschenden Lernen
- Unterstützung durch Online-Mentor_innen

Diese Aspekte haben Konsequenzen für die weitere Planung der Module. Es ist eine Anpassung der Präsenzanteile zu prüfen. Jedoch ist auch zu eruieren, ob durch die Verbesserung von technischen Voraussetzungen für die Teilnahme an den Online-Seminaren die Akzeptanz dieser Veranstaltungen steigt. Da das Blended Learning Konzept eine hohe Eigenverantwortung im Lernprozess voraussetzt, muss in diesem Kontext verstärkte Unterstützung erfolgen. Daher ist angedacht, in der nächsten Erprobungsphase Videotutorials zum

wissenschaftlichen Arbeiten einzusetzen, um das eigenständige Lernen zu fördern. Online-Mentor_innen spielen eine wichtige Rolle und sollten deswegen weiterhin eingesetzt werden. In diesem Kontext sollte zukünftig identifiziert werden, ob und wie genau die Mentor_innen den Lernprozess positiv beeinflussen.

6 Diskussion

Die Ergebnisse der Erprobung und Evaluation sind aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl limitiert. Dennoch lassen sich Verbesserungsimpulse für die zukünftige Konzeption der Angebote ableiten.

Die Evaluation verdeutlicht das Problem der Digitalisierung und der fokussierten Zielgruppe. Im Zuge einer Studie (BMG, 2017) konnten sowohl mangelnde Technikkompetenz als auch mangelnde Akzeptanz von technikbasierten Prozessen bei beruflich qualifizierten aus dem Pflegebereich festgestellt werden. Die Evaluationsergebnisse stimmen mit der aktuellen Forschungsliteratur überein, wonach die Einbindung in die Gestaltung von technikbasierten Prozessen entsprechende Designs und Nutzungsanleitungen die Technikakzeptanz erhöhen können (BMG, 2017).

Lernplattformen müssen in ihrer Handhabung anwender_innenfreundlich gestaltet werden. Den Lernenden sind Unterstützungsmaterialien zur Verfügung zu stellen (z.B. für die Handhabung der Lernplattform) und sie müssen in die Gestaltung des Weiterbildungsprogramms einbezogen werden. Alle drei Anforderungen wurden im Rahmen des Projektes berücksichtigt. In der Fachliteratur wird auf den hochgradigen Service- und Beratungsaufwand hingewiesen (Hanft, 2014), der u.a. eine durchgängige Betreuung umfasst. Insbesondere vor dem Hintergrund des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens, welches im Fokus des Lernprozesses steht, ist daher besondere Unterstützung notwendig.

Die Präsenzphasen sind wichtige Elemente des Lernprozesses, da hier soziales Lernen durch den persönlichen Kontakt mit anderen Lernenden stark gefördert wird. Der Austausch mit anderen Lernenden unterstützt die Aneignung von Wissen. Hierbei sind positive motivationale Effekte zu verzeichnen, die zu einer hohen Identifikation mit dem Lernangebot, einer höheren Lernintensität und einer geringeren Drop-Out-Quote führen. Die Präsenzphasen können genutzt werden, um grundlegende Aspekte für die weitere Gruppenarbeit zu klären. Diese kann dann auch online mit Hilfe entsprechender Bildungstechnologien weitergeführt und unterstützt werden (Kerres, 2012).

7 Ausblick

Die Evaluation zeigt, dass Mentor_innen wichtige Rollen im Lernprozess spielen. Daher gilt es diese zukünftig noch stärker in die Module einzubinden. Beispielsweise könnten Mentor_innen noch aktiver vor und nach den Modulen ein-

gebunden werden, um die Servicequalität zu erhöhen. Weiterhin können verstärkt Videotutorials eingesetzt werden, um die Technikakzeptanz zu erhöhen. Das neu konzipierte Video „Willkommen an der Ostfalia“ soll die Teilnehmenden beim Ankommen an der Hochschule unterstützen. Die Auswertung der bislang vorliegenden Ergebnisse hat ferner gezeigt, dass die an hochschulischer Weiterbildung interessierten Berufstätigen ohne Hochschulerfahrung gezielte Förderung im Bereich des wissenschaftlichen Lernens benötigen. Daher wurden Videos zum wissenschaftlichen Arbeiten erstellt, auf die die Teilnehmenden bei Bedarf während der Module zurückgreifen können. Zudem ist eine entsprechende technische Unterstützung notwendig (bspw. eine geeignete Lernplattform), um alle Tools einzubinden und die Zielgruppe angemessener ansprechen zu können. Um die Teilnehmenden weiterhin stärker in die Gestaltung des Lernangebots miteinzubeziehen, sind neben einer standardisierten Evaluation Interviews mit den Teilnehmenden durchzuführen, um Zusammenhänge im Lernprozess identifizieren zu können. Letztendlich müssen die Hochschulen schnellstmöglich strukturelle Reformprozesse initiieren (technische, administrative), damit wissenschaftliche Weiterbildungsangebote implementiert werden können. Darüber hinaus ist es notwendig, dass diese Angebote in die Lehrverpflichtungsordnung aufgenommen werden, damit die Verfügbarkeit von Lehrpersonal gewährleistet ist.

Allerdings hat das Blended Learning Format durchaus seine Grenzen. Die benannten Unterstützungen des Lernprozesses ersetzen nicht das Lernen und können nur fruchten, wenn sich die Teilnehmenden selbst Zugang zu Texten erarbeiten und Aufgaben selbstständig lösen. Zudem können die Arbeitsbedingungen der Teilnehmenden hinderlich sein, wie z.B. fehlende Verbindlichkeit des Arbeitgebers für die Freistellung der Weiterqualifizierung. Insbesondere bei Arbeitszeitmodellen mit Schichtdienst, welche gerade in der Pflege verbreitet sind, sehen sich die Teilnehmenden im Notfall dem Arbeitgeber verpflichtet, um die für die Weiterbildung angedachten Tage für die Berufstätigkeit nutzen.

Literatur

- BMG. (2017). *ePfleger. Informations- und Kommunikationstechnologie für die Pflege*. Roland Berger GmbH (RB), Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e. V. (DIP), Philosophisch-Theologische Hochschule Vallendar (PTHV). Berlin, Vallendar, Köln.
- Busch, F. & Mayer, T.B. (2007). *Der Online-Coach. Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können*. Weinhheim, Basel: Beltz.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). Eight Paradoxes in the Implementation Process of E-Learning in Higher Education. *Higher Education Policy*, 18(1), 5-29.
- Handke, J. & Schäfer, A. (2012). *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung*. München: Oldenborg Verlag.
- Hanft, A. (2013). Vorwort. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 9-12), Münster: Waxmann.
- Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement*. Band 13. Münster, New York: Waxmann.
- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (2016). Executive Summary der wissenschaftlichen Weiterbildung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 7-18). Münster, New York: Waxmann. Abgerufen am 9. Oktober 2017 von https://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/weiterbildung/Seniorenstudium/2016/Wolter-et-al_open-access.pdf
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München: Oldenbourg Verlag
- Kerres, M. & De Witt, C. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 101-113.
- Luley, T. (2006). *Zirkuläre physische und virtuelle Mobilität. Institut für Geographie der Universität Stuttgart*. Dissertation an der Universität Stuttgart. Abgerufen am 10. Mai 2018 von https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/1695/1/Diss_Luley_Mobilitaet.pdf
- OH BMBF. (2013). *Zielgruppen für die von den geförderten Projekten zu entwickelnden Studienangebote. Informationen des BMBF zum Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen*. Abgerufen am 20. September 2017 von <http://www.wettbewerb-offenehochschulen-bmbf.de>
- Van de Steeg, L., Ijkema, R., Langelann, M. & Wagner, C. (2014). Can an e-learning course improve nursing care for older people at risk of delirium: a stepped wedge cluster randomised trial. *BMC Geriatrics*, 2014, 14-69. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-2318-14-69>
- Seufert, S. (2008). *Innovationsorientiertes Bildungsmanagement: Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von e-learning*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Autorinnen

Anika Eiben, M.A.
a.eiben@ostfalia.de

Dr. Rosa Mazzola

Prof. Dr. Martina Hasseler
m.hasseler@ostfalia.de

Die Ableitung von Management- und Führungskompetenzen für das digitale Zeitalter

JOHANNES KIRCH
KATRIN BÖTTCHER
MATTHIAS TOMENENDAL

Kurz zusammengefasst ...

Die Digitalisierung der Wirtschaft stellt Führungskräfte und die Managementweiterbildung vor neue Herausforderungen. Um Nachwuchsführungskräfte in der professionellen Weiterbildung auf diese Herausforderungen vorzubereiten, werden in diesem Beitrag entsprechende Kompetenzen abgeleitet: Aufbauend auf etablierten sowie modernen Erkenntnissen der Managementforschung werden relevante Kompetenzbereiche definiert. Ergänzt werden Inhalte aus der aktuellen Diskussion um die so genannte Digitale Führung. Zudem werden die Perspektive von Arbeitgeber_innen sowie Ergebnisse aus der Forschung zur Beschäftigungsfähigkeit integriert. Diese theoretischen Erkenntnisse werden abschließend durch Expert_inneninterviews mit Personalentscheider_innen aus der Berliner Digitalszene validiert. Im Ausblick dienen diese Kompetenzen als Rahmen für die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen für Nachwuchsführungskräfte an der Berlin Professional School.

1 Einleitung

Traditionelle Führungskonzepte stoßen zusehends an ihre Grenzen. Als Erklärung wird dafür häufig der Anstieg von Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (VUCA)¹ in der Wirtschaftsumwelt angeführt, welcher durch die Digitalisierung verstärkt wird (Petry, 2016). Damit Organisationen die darin liegenden Chancen nutzen können, müssen sie sich in hohem Tempo anpassen (Rigby & Bilodeau, 2015). Nach Roehl (2015) äußert sich dieser externe Druck auf der organisationsinternen Seite in steigenden Anforderungen an die Führung. So sieht er als besondere interne Herausforderungen die Digitalisierung und die daraus folgende Beschleunigung von Geschäftsprozessen (Industrie 4.0), die zunehmend netzwerkartigeren Strukturen und damit einhergehende Änderungen von Organisationen sowie einen steigenden Bedarf an Partizipation und einen substantziellen Zuwachs an Wissens-Intensität der Arbeit an sich.

Für die Managementweiterbildung liegt darin eine vielschichtige Herausforderung. Es stellt sich die Frage, wie adäquate moderne Curricula gestaltet werden können, um Nachwuchsführungskräfte auf diese externen und internen Ansprüche vorzubereiten (Petriglieri & Petriglieri, 2015). Aus der Wissenschaft gibt es derzeit keine klare Antwort dazu (Collinson & Tourish, 2015). In praxisorientierten Publikationen wird dabei immer häufiger die Forderung nach „digitalen Kompetenzen“ von Führungskräften bzw. auch „digitaler Führung“ laut (Cisielski & Schutz, 2016; Hypscher, 2017; Liebermeister, 2017; Werth, 2016), wobei diese Begriffe oft uneinheitlich genutzt werden und die Beziehung zu etablierten Konstrukten der Managementforschung unklar bleibt.

Ein eher pragmatischer Ansatz ist in diesem Zusammenhang das Vorgehen, etablierte Ansätze um neuere Konzepte zu ergänzen (Petry, 2016). Eine bewährte Methode für die Entwicklung zeitgemäßer Curricula für die Führungslehre ist es, stufenweise aktuelle und zukünftige Anforderungen an Studienprogrammabsolvent_innen zu erheben und daraus Kompetenzen für Weiterbildungsangebote abzuleiten (Uden, 2012). Im Folgenden soll diesen Ansätzen gefolgt werden und auf Grundlage verschiedener klassisch bewährter und modern-praxisorientierter Perspektiven ein breit fundierter Kompetenzrahmen für zukünftige Weiterbildungsangebote abgeleitet werden.

Dazu wird im nächsten Absatz zunächst dargestellt, welche Forderungen an die zukünftige Führung grundsätzlich existieren und welche Rolle bereits etablierte Führungskonzepte dabei spielen. Im darauffolgenden Abschnitt werden anhand einer breiten Literaturanalyse die wesentlichen in der Wissenschaft diskutierten Kompetenzen aufgezeigt, die es braucht, um als Führungskraft in der Vergangenheit und Zukunft erfolgreich zu sein. Um die Nachwuchsführungskräfte nicht am Bedarf der Arbeitgeber_innen vorbei auszubilden, wird die Perspektive der Kompetenzen um die Beschäfti-

¹ Das Akronym VUCA geht auf die englischsprachigen Begriffe (V)olatilität, (U)ncertainty, (C)omplexity, (A)mbiguity zurück (u.a. Bennett & Lemoine, 2014, S. 1).

gungsfähigkeit ergänzt (Parvu, Ipate & Mitran, 2014). Ebenfalls werden Elemente aus der Diskussion um „Digitale Kompetenzen“ ergänzt und ein inhaltlicher Kompetenzrahmen abgeleitet. Das folgende Kapitel beschreibt, wie dieses Modell in einer Ex-ante-Evaluation über Expert_inneninterviews in der Berliner Digitalszene validiert wurde. Den Abschluss dieses Beitrages bilden ein Fazit sowie der Ausblick auf die Verwendung des Kompetenzmodells als Rahmen für die Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten für Nachwuchsführungskräfte an der Berlin Professional School.

2 Führung im digitalen Zeitalter

Management- und Führungskompetenzen für das digitale Zeitalter korrespondieren mit mehrdimensionalen Führungs- und Managementansätzen (Collinson & Tourish, 2015), welche die Organisation holistisch, als ein Ganzes betrachten (Stippler, Moore, Rosenthal & Doerffer, 2011). Insbesondere die auf Luhmanns Systemtheorie (1984) zurückgehenden Ansätze der systemischen Führung (Pinnow, 2011), in denen Führung bedeutet, durch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen kontrollierenden Einfluss auf unkontrollierbare Systeme zu nehmen und sich zugleich auf die dynamische Natur der Organisation zu verlassen (Steinkellner, 2012), erscheinen für das digitale Zeitalter Erfolg versprechend. Das Ziel ist dabei die Ermächtigung und Befähigung der Geführten über die Steuerung (auch digitaler) Kommunikationsprozesse als Coach_in, Mentor_in und Unterstützer_in (Freitag & Freitag, 2016). Die Führungskraft sollte erkennen, wann der richtige Zeitpunkt für eine Intervention besteht und wann auch einmal den Geführten gefolgt wird (Neuberger, 2002). Nach Königswieser und Exner (2008) seien systemische Führungskräfte neben herkömmlichen Managementaufgaben auch mit hypothetischen Fragen beschäftigt, interpretierten Konflikte und Widerstände als konstruktives Feedback und passten den Führungsstil jeweils der Situation an, um die Kapazitäten der Geführten freizusetzen.

Aufgrund ihres komplexeren Systemverständnisses, der Ermunterung von Kreativität und Innovationen der Mitarbeiter_innen, ihrer generell höheren Toleranz gegenüber Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten sowie ihr allgemein ausgeprägteres Angehen von Risiken seien „transformationale“ Führungskräfte gut dafür geeignet, systemische Ansätze in ihrer Führungsarbeit zu adaptieren (Ayoubi, Khosravi & Jahromi, 2015). Deren Persönlichkeit ist nach McCleskey (2014) durch Vorbildfunktion, inspirierende Motivation für die Mitarbeiter_innen, Charisma, intellektuelle Stimulation und die individuelle Unterstützung der Geführten gekennzeichnet. Solche Zusammenhänge werden u.a. an prominenten Beispielen wie Steve Jobs (Toma & Marinescu, 2013) oder Jack Welch (Chen & Zhang, 2011) illustriert.

Diese bereits etablierten und fundierten Ansätze müssen in einer digital geprägten Umwelt mit modernen und praxisorientierten Inhalten kombiniert werden, um erfolgreiche Führung zu gewährleisten (Petry, 2016). Die vor allem aus der Praxisperspektive geführte Diskussion um „digitale Kompe-

tenzen“ bzw. „digitale Führung“ beschreibt konkrete Anforderungen an digitale Werkzeuge: So müssen Führungskräfte digitale Instrumente anwenden, um ihre Organisationen erfolgreich durch eine „digitale Transformation“ zu führen (Werth, 2016). Im Alltag moderner Führung ist das Erkennen digitaler Trends und der Funktionsweise sozialer Medien ebenfalls wichtig, um das Potenzial neuer Technologien für die eigene Organisation zu nutzen (Hunt, 2015). Mittels einer positiven Einstellung zur Digitalisierung („digital mindset“) legen Führungskräfte die Grundlage für eine effektive und effiziente virtuelle Kommunikation und Kooperation in ihren Organisationen und fördern somit die Innovationsfähigkeit von Mitarbeiter_innen und Teams (Cisielski & Schutz, 2016). „Digitale Führung“ umfasst dabei auch die Fähigkeiten, Beziehungen und Wandel in Netzwerken zu managen, in geringerem Maße in hierarchischen Beziehungen (Kuhlmann, 2016).

In einer durch steigende Anforderungen gekennzeichneten VUCA-Welt kann die Zusammenführung transformationaler Eigenschaften mit systemischen Elementen sowie konkreten Anforderungen an den praktischen und modernen Führungsalltag ein Erfolgsfaktor für angehende Führungskräfte sein. Welche konkreten Kompetenzen in diesem Umfeld gefragt sind, welche verschiedenen Perspektiven hierbei eine Rolle spielen und wie daraus ein Kompetenzrahmen abgeleitet wird, zeigt der folgende Abschnitt.

3 Literaturrecherche: Management- und Führungskompetenzen im digitalen VUCA-Zeitalter

In der professionellen Managementweiterbildung werden Kompetenzen oft nach Weinert (2001, S. 27f) definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Die Kompetenzen, die für den beruflichen Erfolg von Führungskräften im digitalen Zeitalter hohe Relevanz haben, werden nach den folgenden Kriterien herausgearbeitet:

1. Darstellung klassischer Kompetenzbereiche basierend auf einer Metaanalyse von Mumford, Campion und Morgeson (2007);
2. Zuordnung systemischer und transformationaler Aspekte, derer es in einer VUCA-Umwelt bedarf;
3. Ergänzung um Bestandteile aus der derzeitigen Diskussion um „digitale Kompetenzen“;
4. Abgleich mit Erkenntnissen aus der Forschung zur Beschäftigungsfähigkeit, um die festgestellte Lücke zwischen den Kompetenzen der Absolvent_innen und den Anforderungen der Arbeitgeber_innen zu schließen;

5. Die erarbeiteten Inhalte werden (ex ante) durch Expert_inneninterviews mit Führungskräften der Digitalbranche abgeglichen.

Mumford et al. (2007) zeigten in ihrer Metaanalyse vier Kompetenzbereiche, die maßgeblich für die berufliche Effektivität von Führungskräften sind²:

Kognitive Kompetenzen

... bilden die Grundlage. Sie bestehen aus basalen kognitiven Fähigkeiten wie dem Sammeln, Aufbereiten und Weitergeben von Informationen, dem Sprechen, aktiven Zuhören, Schreiben und Lesen (Mumford et al., 2007). Aus Sicht der Arbeitgeber_innen sind hierbei mündliche und schriftliche Kommunikation (Jackson, 2008) sowie Initiative und Willen zum Lernen (Lödermann & Scharrer, 2010) hervorzuheben.

Interpersonelle Kompetenzen

... sind zwischenmenschliche und soziale Fähigkeiten, die für die Interaktion und das Beeinflussen von anderen Individuen wichtig sind (Mumford et al., 2007). Aus der systemischen Führung ist hier die Beobachtung und Wahrnehmung von Wechselbeziehungen wichtig (Königswieser & Exner, 2008), ergänzt um die Vorbildfunktion, inspirierende Motivation und individuelle Unterstützung aus der transformationalen Führung (Bass & Avolio, 1990). In der Diskussion um digitale Kompetenzen werden interpersonelle Kompetenzen wie Beziehungsebene (Liebermeister, 2017) und die Fähigkeit zur angemessenen Kommunikation in der Organisation (Hypscher, 2017) hervorgehoben. Auch Maxwell, Scott, Macfarlane und Williamson (2009) betonen die Bedeutung interpersoneller bzw. sozialer Kompetenzen: Diese „weichen“ Fähigkeiten seien aus Arbeitgeber_innensicht wertvoller, da sie nicht so leicht durch Personalentwicklung angepasst werden könnten wie z.B. funktionale Fähigkeiten.

Funktionale / Technische Kompetenzen

... umfassen fachliche und technische Fähigkeiten, die mit den Funktionalbereichen Personal, Ressourcen und Finanzen zu tun haben, wie auch die Fähigkeit zur betrieblichen Analyse (Mumford et al., 2007). Dies entspricht dem generellen Geschäftswissen (Bass & Avolio, 1990), der Berücksichtigung verschiedener Perspektiven (Königswieser & Exner, 2008) sowie aus Arbeitgeber_innensicht den technischen Fähigkeiten (Jackson, 2008) sowie dem kontextuellen Geschäftswissen (Kulkarni & Chachadi, 2014). Funktionale Kompetenzen sind die Grundpfeiler der Managementweiterbildung des letzten Jahrhunderts (Collinson & Tourish, 2015). Zwar rückten diese in einer modernen VUCA-Welt aus Arbeitgeber_innensicht in den Hintergrund (Kulkarni & Chachadi, 2014), würden gleichzeitig aber weiterhin eingefordert (Jackson, 2008). In Bezug auf Digitalkompetenzen wird zumindest der Bedarf an Grundkenntnissen über digitale Technologien betont, um

im digitalen Umfeld anschlussfähig zu sein und zwischen verschiedenen Beteiligten vermitteln zu können - ohne als Führungskraft selbst Programmierer_in sein zu müssen (Hypscher, 2017; Liebermeister, 2017). In eine ähnliche Richtung zielt der Begriff „digital literacy“, der im Wesentlichen die Fähigkeit zum Umgang mit Informationen im digitalen Zeitalter beschreibt (Gilster, 1997).

Strategische Kompetenzen

...bestehen u.a. aus den Bestandteilen Vision, Wahrnehmung des Systems, objektive Bewertung, Identifizierung von Ursachen und Handlungskonsequenzen und Ableitung von Lösungsvorschlägen (Mumford et al., 2007). Dazu passen das Setzen einer kollektiven Vision, das Schaffen von Werten und der Anstoß zum Wandel von Königswieser und Exner (2008). Die Konstrukte Fördern von positivem Change, Führen durch Beispielhandlungen sowie intellektuelle Stimulation von Bass und Avolio (1990) ergänzen diese. Eine fundierte Urteilsbildung über Chancen und Risiken im Kontext des technischen Fortschrittes und der Digitalisierung wird ebenfalls als Kompetenz propagiert (Liebermeister, 2017), insbesondere mit Bezug auf die Entwicklung und Einschätzung digitaler Märkte (Hypscher, 2017). In puncto Beschäftigungsfähigkeit werden innovatives Denken und Problemlösung (Kulkarni & Chachadi, 2014) eingefordert. Strategische Kompetenzen scheinen umso wichtiger zu werden, desto höher das betrachtete Führungslevel ist (Zenger & Folkman, 2014). Dieser Perspektive stehen die Ansätze der systemischen Führung entgegen, die Führung in die Mitte von Systemen und Beziehungen setzen, anstatt konzentriert nur an die Spitze der Organisation (Pinnow, 2011).

Ethisches Verhalten

...der Mitarbeiter_innen gewinnt in diesem Kontext, u.a. durch vergangene und aktuelle Wirtschaftsskandale, für immer mehr Organisationen an Relevanz (Nietsch & Weiffenbach, 2011). Ein signifikanter Einfluss des so genannten „Citizenship Behavior“ (in etwa: ethisches Verhalten im Arbeitskontext) auf die Effektivität von Führungskräften wurde nachgewiesen (Toninandel, Braddy & Fleenor, 2012). Dazu gehören das Befürworten, Unterstützen und Verteidigen organisationaler Ziele, das Einhalten von Regeln und Prozessen, Pflichtbewusstsein, Enthusiasmus, Extraaufwand sowie die Unterstützung und Helfen von anderen Mitarbeiter_innen (Coleman & Borman, 2000). Von Königswieser und Exner (2008) lässt sich hier die soziale Verantwortung verorten. In der Diskussion um Digitalkompetenzen wird die Notwendigkeit einer stabilen Wertebasis betont (Liebermeister, 2017). Auch aus Arbeitgeber_innensicht wird die Anwendung ethischer Prinzipien eingefordert (Hincliffe & Jolly, 2008). In einer globalen und durch soziale Medien vernetzten Welt ist das ethische Verhalten gegenüber Mitarbeiter_innen, Lieferant_innen und weiteren Stakeholdern Bedingung eines

² Kotter (2013) trennt deren Aufgaben zuerst in Management und Führung auf, die unterschiedlicher Fähigkeiten bedürften. Doch betont er im Gegenzug, dass auch beide Facetten gebraucht würden, um Erfolg zu haben.

nachhaltigen Erfolges (Schmidt, 2016). Berlin als Stadt steht beispielsweise als soziales Konstrukt und als Zentrum für Wissenschaft und Forschung auch für einen ethischen und nachhaltigen Ansatz von Verantwortung und Management (Schmidt & Tomenendal, 2015), der sich auch im Kompetenzrahmen für die Weiterbildung von Nachwuchsführungskräften an der Berlin Professional School widerspiegeln soll.

Alle beschriebenen Konstrukte wurden, basierend auf der Logik von Mumford et al. (2007, S. 155), den jeweiligen Kompetenzbereichen zugeordnet (vgl. Abbildung 1). Es zeigt sich,

dass sowohl kognitive, interpersonelle, funktionale und strategische Kompetenzen, als auch ethisches Verhalten bedeutsam für (Nachwuchs-)Führungskräfte sind und daher als Entwicklungsziele in den Kompetenzrahmen der Managementweiterbildung für Nachwuchsführungskräfte im digitalen Zeitalter integriert werden sollten.

Im Gegensatz zur bisherigen Priorisierung der zu vermittelnden Kompetenzen bedeutet dies eine deutliche Aufwertung insbesondere der Bereiche Interpersonelle und Ethische, aber auch Strategische Kompetenzen.

| Quelle | Kognitive Kompetenzen | Interpersonelle Kompetenzen | Funktionale / technische Kompetenzen | Strategische Kompetenzen | Ethisches Verhalten |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|
| Mintzberg (1973) | •Radarschirm •Sender_in | •Vorgesetzte_r •Verhandlungsführer_in •Auflöser_in von Störungen | •Ressourcenzuteiler_in | •Gallionsfigur •Sprecher_in •Vernetzer_in •Innovator_in | |
| Katz & Kahn (1978) | | •Menschliche Beziehungen | •Technisches Wissen | •Systemperspektive | |
| Lau & Pavett (1980) | •Sammeln und Weitergeben von Informationen | •Überwachung / Aufsicht | •Ressourcenzuteilen | •Entscheidungen treffen •Problemlösen | |
| Mumford et al. (2000) | | •Soziales Urteilsvermögen | | •Problemlösen | |
| Zaccaro (2001) | •Basale kognitive Fähigkeiten | •Soziales Vermögen | •Funktionale Expertise | •Höheres kognitives Vermögen | |
| Coleman & Borman (2000) | | | | | •Befürworten, Unterstützen, Verteidigen organisationaler Ziele •Einhalten von Regeln und Prozessen •Pflichtbewusstsein •Arbeitsseifer / Extraaufwand •Unterstützen / Helfen |
| Königswieser & Exner (2008) | | •Ermöglicher_in / Mentor_in / Coach_in •Mitarbeiter_innen-Mobilisierung •Beobachtung / Wahrnehmung Wechselbeziehungen •Anpassen Führungsverhalten auf situativen Kontext | •Berücksichtigung verschiedener Optionen und verschiedenen Perspektiven | •Kollektive Vision •Schaffen von Werten •Anstoß zum Wandel | •Soziale Verantwortung |
| Bass & Avolio (1993) | | •Vorbildfunktion •Inspirierende Motivation •Individuelle Unterstützung | •Generelles Geschäftswissen | •Fördern von positivem Change durch den Wandel der Mitarbeiter_innen, Führen durch Beispielhandlungen •Intellektuelle Stimulierung | |
| Hypscher (2017) | | •Digitale Kompetenzen: Organisation | •Digitale Kompetenzen: Technologie | •Digitale Kompetenzen: Märkte | |
| Liebermeister (2017) | | •Beziehungsentelligenz | •Digitalkompetenz | •Urteilsbildung über Chancen und Risiken im digitalen Kontext | •Stabile Wertebasis |
| Gilster (1997) | | | •Digital Literacy | | |
| Jackson (2008) | •Kritisches Denken •Anpassungsfähigkeit •Mündliche und schriftliche Kommunikation | •Konfliktmanagement | •Technische Fähigkeiten | | •Arbeitsethik |
| Kulkarni & Chachadi (2014) | •Lebenslanges Lernen •Mündliche und schriftliche Kommunikation | | •Kontextuelles Geschäftswissen | •Komplexe Problemlösung | •Anwendung ethischer Prinzipien |
| Maxwell et al. (2008) | •Kommunikation | •Einflussnahme und Verhandlungsführung •Teamarbeit | | •Problemlösung | |
| Andrews & Higson (2008) | •Mündliche und schriftliche Kommunikation •Kritisches Denken | •Teamarbeit | | •Innovatives Denken | |
| Lödermann & Scharrer (2010) | •Initiative und Willen zum Lernen •Mündliche und schriftliche Kommunikation | •Kooperatives Verhalten •Teamarbeit | | | |
| Parvu et al. (2014) | •Arbeiten unter Druck •Ziele verfolgen und erreichen •Kommunikation | •Teamarbeit | | | •Verantwortungsübernahme |
| Hinchliffe & Jolly (2008) | •Mündliche und schriftliche Kommunikation | | | | •Persönliche ethische Werte •Aufrichtigkeit, Integrität, Vertrauen |

Abb. 1: Darstellung der fünf Kompetenzbereiche

4 Praxisabgleich: Digitale Expert_innen bewerten Kompetenzen

Um die bisherigen Ergebnisse auf ihre Praxisrelevanz zu prüfen, wurden im Sinne einer Ex-ante-Evaluation Expert_inneninterviews (Bogner, Littig & Menz, 2009) mit Personalentscheider_innen von vier verschiedenen Berliner Organisationen der Digitalbranche durchgeführt (vgl. Abbildung 2). Auf Basis eines teilstandardisierten Fragebogens wurde die Bedeutung der erarbeiteten Kompetenzbereiche für den Berufserfolg von Absolvent_innen und Führungskräften in der Digitalbranche erhoben und erwogen, inwieweit gegebenenfalls Relevanz-Unterschiede im Curriculum zu berücksichtigen seien. Die Interviews wurden nach Meuser und Nagel (2002) transkribiert und ausgewertet.

| Überblick Expert_inneninterviews | | | |
|----------------------------------|------------------------------|---|---|
| Experte_in | Funktion / Rolle | Unternehmensgröße (Mitarbeiter_innenanzahl) | Branche |
| Experte_in (E1) | Senior Manager_in | über 10.000 in Deutschland | Beratung von KMUs und Großunternehmen zur digitalen Transformation |
| Experte_in (E2) | CEO | 40 | Beratung von KMUs, Großunternehmen und Start-ups zu Digitalisierung und Kulturveränderung |
| Experte_in (E3) | Head of Business Development | 25 | Start-up, Plattform für Digital Workforce |
| Experte_in (E4) | CHRO | 40 | Start-up, Digital Analytics & Business Intelligence |

Abb. 2: Überblick der Expert_inneninterviews

Dabei identifizierten alle Expert_innen (E1, E2, E3, E4) die fünf oben abgeleiteten Kompetenzbereiche als grundsätzlich relevant. In einer zunehmend komplexen und dynamischen Umwelt sollten interpersonelle und strategische Kompetenzen in der Weiterbildung einen höheren Stellenwert haben als in herkömmlichen Studienangeboten (E1, E2, E3, E4). Zusätzlich wurde die Relevanz eines unternehmerischen Mindsets, das einen bestimmten Gestaltungswillen bzw. „Impact“ und die Übernahme von Verantwortung umfasst, betont (E1, E2, E3, E4).

Im digitalen Umfeld seien Persönlichkeiten gefragt, die ihre Mitarbeiter_innen auf Augenhöhe führen, eher als Coach_in und Unterstützer_innen wirken, über Partizipation und Freiraum kreative Arbeitsergebnisse ermöglichen (E2, E3, E4). Dafür seien insbesondere interpersonelle Kompetenzen wichtig (E2, E3, E4). Um eine gewisse Ordnung und Logik in einer VUCA-geprägten digitalen Umwelt zu schaffen, seien zudem strategische Kompetenzen wie eine systemische Sicht, die Fähigkeit zur Vermittlung einer kollektiven Vision und komplexe Problemlösungsfähigkeiten unabdingbar (E2, E3, E4). Mit Hingabe, Motivation und einer gewissen Demut am Anfang würden Tugenden aus dem Bereich Citizenship Behavior gefragt, um in der Digitalbranche erfolgreich zu sein (E1, E2, E3, E4).

Bei den funktionalen Kompetenzen werden insbesondere ein grundlegendes technisches Verständnis und die Kenntnis

agiler Methoden wie SCRUM bzw. Vorgehensmodelle wie Kanban als wichtig für beruflichen Erfolg identifiziert (E1, E2, E4). Weiteres relevantes Wissen sollte dann schnell und eigenmotiviert on-the-job erlernt werden (E1, E2, E3, E4). Kognitive Kompetenzen seien darüber hinaus eine unabdingbare Bedingung für jegliche Position (E1, E2, E3, E4). Bezüglich geeigneter Lehr- und Lernmethoden wurden insbesondere praxisnahe Präsentationen (E2, E3, E4), wirklichkeitsnahe bzw. echte Projekte (E1, E3, E4) und frühe Einblicke über Praktika, Besuche und Vernetzungsaktivitäten mit der Digitalbranche gefordert (E1, E3, E4). Alles in allem wurden die vorher theoretisch abgeleiteten Kompetenzbereiche ex-ante durch die Expert_innen aus der Digitalwirtschaft bestätigt und damit die Praxistauglichkeit erhöht. Dieses eingesetzte

Verfahren hat sich an der Berlin Professional School bewährt und soll bei ähnlichen Fragestellungen und der weiteren Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten angewandt werden.

5 Fazit und Ausblick

Die Digitalisierung verstärkt die durch die externe VUCA-Umwelt großen Herausforderungen für Führungskräfte in den Organisationen weiter. Bei der Ableitung eines Kompetenzrahmens als Basis für die Entwicklung von Curricula für die Managementweiterbildung ist dies zu berücksichtigen. Der vorgestellte Ansatz zielt darauf ab, Kompetenzen für das digitale Zeitalter auf traditionell bewährten Konzepten aufzubauen und im Sinne einer „beidhändigen Führung“ (Petty, 2016) um moderne Elemente aus der systemischen und transformationalen Führung zu ergänzen. In Anlehnung an Mumford et al. (2007) wurden somit fünf Bereiche der kognitiven, interpersonellen, funktionalen/technischen, strategischen und ethischen Kompetenzen abgeleitet. Im Einklang mit diesen bewährten übergeordneten Kategorien lassen sich für das digitale Umfeld spezielle Kompetenzen zuordnen.

Die Aktualität dieser Kompetenzbereiche für Führungskräfte im digitalen Zeitalter wurde durch Expert_inneninterviews in der Berliner Digitalwirtschaft bestätigt.

Auf diesem Kompetenzrahmen basierend können nun Lehr- und Lernmethoden abgeleitet werden, welche dazu geeignet sind, die Entwicklung der entsprechenden Kompetenzbereiche

che bei Nachwuchsführungskräften zu fördern. Beispielsweise können Blended-Learning-Methoden u.a. zur Förderung kritischer Analysefähigkeiten und Problemlösekompetenzen von Studierenden (Hsu, 2011) ebenso wie der persönlichen Entwicklung (Cottle & Glover, 2011) oder im Bereich Ethik (Hsu, 2011) zur Erzielung besserer Ergebnisse zum Einsatz kommen. Erlebnisorientiertes Lernen über didaktische Fragen, Workshops, Rollenspiele, Experimente, Simulationen, peer-coaching, Reflexions- und Feedbackrunden soll im Kompetenzrahmen geforderte Kompetenzen wie Offenheit, kooperative Problemlösung und Interdisziplinarität fördern (Evenett, Höfliger, Kammerlander, Böhm & Hieronymi, 2015). Der Kompetenzrahmen und didaktische Methoden werden beim Neudesign verschiedener Weiterbildungsangebote an der Berlin Professional School berücksichtigt (Uden, 2012), sodass studierende Nachwuchsführungskräfte eine Managementweiterbildung erhalten, die sich eng an den Anforderungen der Forschung zu Managementkompetenzen, Führungsstilen, der Arbeitgebersicht sowie der speziellen Zielgruppe in der Digital-Szene Berlins orientiert. Es gilt, die in diesem Beitrag abgeleiteten Kompetenzen hinsichtlich Aktualität, Angemessenheit und Priorisierung auch in Zukunft regelmäßig zu validieren

Literatur

- Ayoubi, A., Khosravi, L. & Jahromi, M. R. (2015). Transformational Leadership and Systemic Thinking in an Adaptive Complex System in Management of an Organization. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 245-251. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n1p245.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). *Transformational Leadership Development. Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bennett, N. & Lemoine, G. J. (2014). What VUCA Really Means for You. *Harvard Business Review*, (1). Abgerufen am 13. Oktober 2017 von <https://hbr.org/2014/01/what-vuca-really-means-for-you>.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2009). *Interviewing Experts*. Hampshire: Palgrave Macmillian.
- Chen, G. y. & Zhang, J. s. (2011). Analysis on transformational leadership in post-crisis era: Evidence from Jack Welch in GE. *2011 International Conference on Electronics, Communications and Control (ICECC) Zhejiang*, 3117-3120. DOI: 10.1109/ICECC.2011.6068139.
- Cisielski, M. A. & Schutz, T. (2016). *Digitale Führung*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Coleman, V. I. & Borman, W. C. (2000). Investigating the underlying structure of the citizenship performance domain. *Human Resource Management Review*, (10), 25-44.
- Collinson, D. & Tourish, D. (2015). Teaching Leadership Critically. *New Directions for Leadership Pedagogy. Academy of Management Learning & Education*, 14(4), 576-594. DOI: 10.5465/amle.2014.0079.
- Cottle, N. R. & Glover, R. J. (2011). Teaching Human Development: A Case for Blended Learning. *Teaching of Psychology*, 38(3), 205-208. Abgerufen am 13. Oktober 2017 von <https://www.learntechlib.org/p/65307/>.
- Evenett, S., Höfliger, R., Kammerlander, N., Böhm, S. & Hieronymi, A. (2015). Qualifizierung für die VUCA-Welt: Ein Fachgespräch über Managementbildung in turbulenten Zeiten. *OrganisationsEntwicklung*, (4), 15-20.
- Freitag, K. & Freitag, M. (2016). Was versteht man unter agiler Führung? *OrganisationsEntwicklung*, (2), 69-73.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Hinchliffe, G. W. & Jolly, A. (2010). Graduate identity and employability. *British Educational Research Journal*, 37(4), 563-584. DOI: 10.1080/01411926.2010.482200.
- Hsu, L.-L. (2011). Blended learning in ethics education. A survey of nursing students, *Nursing Ethics*, 18(3), 418-430. DOI: 10.1177/0969733011398097.
- Hunt, C. S. (2015). Leading in the digital era, *Talent Development*, 69(6), 48-53. Abgerufen am 13. Oktober 2017 von <https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2015/06/Leading-in-the-Digital-Era>.
- Hypscher, P. (2017). Mit der Digitalisierung rechnen. *wirtschaft + weiterbildung*, (3), 28-31.
- Jackson, D. (2008). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *The International Journal of Management Education*, 8(3), 29-58. DOI: 10.3794/ijme.83.288.
- Königswieser, R. & Exner, A. (2008). *Systemische Intervention: Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager* (9. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kotter, J. P. (2013). Management Is (Still) Not Leadership. *Harvard Business Review*, (1). Abgerufen am 13. Oktober 2017 von <https://hbr.org/2013/01/management-is-still-not-leadership>.
- Kuhlmann, M. D. (2016). Gestaltung der digitalen Transformation. Warum Führungskräfte sich und ihre Mitarbeiter aktiv beteiligen sollten. *Personalführung*, (6), 32-37.

- Kulkarni, N. & Chachadi, A. H. (2014). Skills for Employability: Employers' Perspective. *SCMS Journal of Indian Management*, 11(3), 64-70.
- Liebermeister, B. (2017). Führen in der digitalen Welt: Führungskraft 4.0. *managerSeminare*, (6), 18-24.
- Lödermann, A.-M. & Scharrer, K. (2010). Beschäftigungsfähigkeit von Universitätsabsolventen: Anforderungen und Kompetenzen aus Unternehmenssicht. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32(4), 72-91.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maxwell, G., Scott, B., Macfarlane, D. & Williamson, E. (2009). Employers as stakeholders in postgraduate employability skills development. *The International Journal of Management Education*, 8(2), 1-22. DOI: 10.3794/ijme.82.267
- Mc Cleskey, J. (2014). Situational, Transformational, and Transactional Leadership and Leadership Development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), 117-130.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). Das Experteninterview: konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-94). Opladen: Leske + Budrich.
- Mumford, T. V., Campion, M. A. & Morgeson, F. P. (2007). The leadership skills strataplex: leadership skill requirements across organizational levels. *Leadership Quarterly*, 18(2), 154-166.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung* (6. Auflage). Stuttgart: UTB.
- Nietsch, C. & Weiffenbach, H. (2011). Wie kann ethisches Verhalten in Unternehmen nachhaltig integriert werden? *OrganisationsEntwicklung*, (2), 66-73.
- Parvu, I., Ipate, D. M. & Mitran, P. C. (2014). Identifications of Employability Skills - Starting Point for the Curriculum Design Process. *Economics, Management, and Financial Markets*, 9(1), 237-246.
- Petriglieri, G. & Petriglieri, J. L. (2015). Can Business Schools Humanize Leadership? *Academy of Management Learning & Education*, 14(4), 625-647. DOI: 10.5465/amle.2014.0201.
- Petry, T. (2016). Digital Leadership - Unternehmens- und Personalführung in der Digital Economy. In T. Petry (Hrsg.), *Digital Leadership: Erfolgreiches Führen in Zeiten der Digital Economy* (S. 21-82). Freiburg: Haufe-Lexware.
- Pinnow, D. F. (2011). *Leadership - What Really Matters: A Handbook on Systemic Leadership. Management for Professionals*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Rigby, D. & Bilodeau, B. (2015). *Management Tools & Trends 2015*. Boston, MA: Bain & Company Inc. Abgerufen am 27. Mai 2018 von http://www.bain.de/Images/BAIN_BRIEF_Management_Tools_2015.pdf
- Roehl, H. (2015). A Culture of Successful Leaders. In Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.), *Search of Leadership - A Critical Requirement for Governance, Social Cohesion and Competitiveness?* (S. 22-35). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Schmidt, M. (2016). *Reichweite und Grenzen unternehmerischer Verantwortung. Entwicklungsperspektiven für eine wertorientierte Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schmidt, M. & Tomenendal, M. (2015). *Innovation, Identität, Verantwortung - Made in Berlin! Auf der Suche nach Kohärenz in einer vielschichtigen Metropole*. München/Mering: Hampp.
- Steinkellner, P. (2012). *Systemische Intervention in der Mitarbeiterführung* (3., überarb. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Stippler, M., Moore, S., Rosenthal, S. & Doerffer, T. (2011). *Leadership Approaches - Development - Trends*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Toma, S. & Marinescu, P. (2013). Steve Jobs and Modern Leadership. *Manager*, 17(1), 260-269.
- Toninandel, S., Braddy, P. W. & Fleenor, J. W. (2012). Relative importance of managerial skills for predicting effectiveness. *Journal of Managerial Psychology*, 27(6), 636-655. DOI: 10.1108/02683941211252464.
- Uden, J. (2012). *A Case Study of Higher Education Competency Models Utilizing an Assessment Framework*. Dissertation, University of Kansas. Abgerufen am 11. April 2017 von https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10023/Uden_ku_0099D_12036_DATA_1.pdf
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Werth, D. (2016). Müssen digitale Leader twittern? *IM+io: Das Magazin für Innovation, Organisation und Management*, (4), 48-53.

Zenger, J. & Folkman, J. (2014). The Skills Leaders Need at Every Level. *Harvard Business Review*, (7). Abgerufen am 13. Oktober 2017 von <https://hbr.org/2014/07/the-skills-leaders-need-at-every-level>.

Autor_innen

Dr. Johannes Kirch
johannes.kirch@hwr-berlin.de

Prof. Dr. Katrin Böttcher
katrin.boettcher@hwr-berlin.de

Prof. Dr. Matthias Tomenendal
matthias.tomenendal@hwr-berlin.de

Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Ergebnisse einer empirischen Vorstudie für ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung

KARIN DOLLHAUSEN

ANDRÄ WOLTER

HELLA HUNTEMANN

ALEXANDER OTTO

Kurz zusammengefasst ...

Infolge des Bedeutungszuwachses der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens sowie neuen Anforderungen an eine (markt-)strategische Hochschulentwicklung wächst der Bedarf an steuerungsrelevantem evidenzbasiertem Wissen. Die hierzu erforderlichen bereichsspezifischen statistischen Datengrundlagen sind bislang jedoch lediglich in Ausschnitten verfügbar. Angeregt durch die DGWF wurde daher kooperativ vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn und der Abteilung Hochschulforschung der Humboldt Universität zu Berlin (HU) eine empirische Vorstudie zur Entwicklung einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung durchgeführt, die in ein umfangreicheres Entwicklungsprojekt einmünden soll. Mit dieser Statistik soll sowohl die Angebotsseite an den Hochschulen als auch die Nachfrageseite – die Teilnehmer_innen – erfasst werden. Ausgewählte Ergebnisse der Studie werden im vorliegenden Beitrag vorgestellt.

1 Ausgangsüberlegungen

Seit gut zwei Jahrzehnten werden unter Stichworten wie „Lebenslanges Lernen“, „Bologna-Prozess“ und „Educational Governance“ bildungs- und hochschulpolitische Reformdiskussionen geführt und entsprechende Entwicklungsaktivitäten auf den Weg gebracht. In Deutschland ist der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ das bislang wohl prominenteste Beispiel hierfür (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz, & Stöter, 2016; Cendon, Mörth & Pellert, 2016; Wolter, Banscheraus & Kamm, 2016). Im Kern geht es um die gesellschafts- und wirt-

schaftspolitisch begründbare Öffnung und stärkere Abstimmung des hochschulischen Studien- und Bildungsangebotes mit den steigenden und sich verändernden Qualifizierungs- und Bildungsbedarfen in der fortschreitenden Wissensgesellschaft. Dabei hat sich in den vergangenen zehn Jahren die Aufmerksamkeit zunehmend auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung als relevantem Bildungsbereich im Schnittfeld von beruflicher Bildung, Hochschulstudium und Erwachsenenbildung verlagert. Das Problemlösungspotenzial der wissenschaftlichen Weiterbildung wird in verschiedenen Hinsichten identifiziert, so für

- die erweiterte Inklusion von Individuen insbesondere aus traditionell unterrepräsentierten Gruppen in hochschulische Bildungsprozesse;
- die Schaffung von durchlässigen Bildungsstrukturen zur berufsbezogenen akademischen Weiter- bzw. Höherqualifizierung sowohl für Erwerbstätige, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, als auch für qualifizierte Erwerbstätige, die noch keinen Studienabschluss erworben haben;
- die Entwicklung von flexiblen und innovativen Angebotsformaten sowie didaktischen Konzepten zur verbesserten Verzahnung von wissenschaftlicher Wissensproduktion und den Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsbedarfen der Praxis;
- die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Geschäftsfeld, mit dem sich Hochschulen als Weiterbildungsanbieter auf dem umkämpften Bildungsmarkt positionieren können.

Solche Leistungs- und Wirkungserwartungen an die wissenschaftliche Weiterbildung werden heute sowohl von den in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätigen als auch in

der Forschung als weitreichend angesehen, dies eingedenk des Eindrucks, dass einige (z.B. hochschulökonomische) Erwartungen über das realistisch Leistbare weit hinausgehen. Zugleich nimmt die Bedeutung der evidenzbasierten Steuerung und Koordination der wissenschaftlichen Weiterbildung zu. Es zeigt sich ein steigender Bedarf an daten- und informationsgestütztem Wissen sowie darauf aufbauender (Vergleichs-)Forschung, um Aussagen über Zustände und Entwicklungen sowohl innerhalb des Bereichs wissenschaftlicher Weiterbildung als auch in Relation zu anderen (Weiter-)Bildungsbereichen zu ermöglichen. Dies setzt die statistische Erfassung des Bereichs voraus.

Diese Entwicklung im Blick, ist in der Hochschulforschung (Wolter, 2007) wie auch in der Weiterbildungsforschung (Faulstich & Oswald, 2010; Dobischat, Rosendahl & Ahlene, 2010) wiederholt das Fehlen einer auf der Anbieterseite ansetzenden Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung moniert worden (Holzer & Jütte, 2007). Erklärend wird dabei etwa auf die „Größenproblematik“ des Bereichs hingewiesen. Bislang nimmt die wissenschaftliche Weiterbildung nur einen geringen (Markt-)Anteil am Gesamt des Weiterbildungsvolumens ein (Kamm, Schmitt, Banscheraus, Wolter & Golubchikova, 2016), und sie bildet in den Hochschulen lediglich einen schmalen Aufgabenbereich neben der Forschung und der Lehre im Rahmen der akademischen Erstausbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 125ff.). Im Zuge der seit einigen Jahren forcierten Entwicklung einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland und den Bemühungen um eine Optimierung der Hochschulstatistik reichen solche Erklärungen jedoch nicht mehr aus. Vielmehr gilt es, auf den statistischen Erhebungsbedarf im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung konstruktiv zu reagieren (Kuper, Widany & Kaufmann, 2016, S. 74) und ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung zu entwickeln und zu implementieren.

Vor diesem Hintergrund ist im Jahr 2017 eine bereits vor einigen Jahren von der DGWF angeregte und kooperativ vom DIE und der Abteilung Hochschulforschung der HU zu Berlin durchgeführte Vorstudie für ein weiterführendes Projektvorhaben „Entwicklung einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung“ fertiggestellt worden. Zielsetzung der Studie war es, einen Überblick über die bisherige Datenlage zur wissenschaftlichen Weiterbildung zu gewinnen, bestehende Datenlücken zu identifizieren und Ansatzpunkte für die Entwicklung einer anbieterbezogenen Erhebungssystematik zu eruieren, die mittel- und langfristige eine regelmäßige, bereichsspezifisch angelegte statistische Datenerhebung ermöglicht. Ausgewählte Ergebnisse der Studie werden im Folgenden vorgestellt.

2 Methodische Vorgehensweise

In der Vorstudie wurde ein mehrstufiges methodisches Vorgehen gewählt. Zunächst wurden etablierte Datenquellen bzw. Statistiken, aus denen Hinweise auf die Entwicklung der

wissenschaftlichen Weiterbildung gewonnen werden können, ausgewertet. Analysiert wurde, mit welcher Systematik die Daten erhoben werden, welche Datenbestände verfügbar sind und welche „Datenlücken“ sich abzeichnen. Zudem wurden bildungs- und hochschulpolitische Dokumente sowie wissenschaftliche Beiträge zusammengestellt, um einen Überblick über Konzeptionen wissenschaftlicher Weiterbildung, Angebotsformen und -schwerpunkte, Organisationsformen und Personal und Finanzierung zu gewinnen. Zur Ermittlung von Hinweisen zu Datenerhebungsmöglichkeiten und -bedarfen sowie Bereitschaften zur Datenerhebung in der Praxis wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Leitungskräften der wissenschaftlichen Weiterbildung in 11 ausgewählten Hochschulen unterschiedlichen Typs (Universitäten, Fachhochschulen, Technische Hochschulen) aus 10 Bundesländern durchgeführt. Die Auswahl erfolgte mit beratender Unterstützung der DGWF. Einbezogen wurden solche Hochschulen, die sich durch ein hohes Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung auszeichnen. Die im Einzelnen gewonnenen Ergebnisse wurden sodann themenbezogen einem heuristischen Vergleich unterzogen, um Präzisierung- und Ergänzungserfordernisse zur systematisierenden Erfassung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen zu identifizieren. Zielsetzung war es, die weiterführende Arbeit an Indikatoren und (statistischen) Kennzahlen zur wissenschaftlichen Weiterbildung im Rahmen eines zu beantragenden statistischen Entwicklungs- und Implementationsprojekts vorzubereiten. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse und zur Weiterbearbeitung aufgeworfenen Fragestellungen der Vorstudie vorgestellt.

3 Analyse vorhandener Datenquellen

Analysiert wurden statistische Datenquellen, die (potenziell) Informationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen enthalten, bundesweit durchgeführt werden und die im Fall von Personenerhebungen repräsentativ (Stichprobe) oder vollständig (Vollerhebung) sind sowie im Fall von hochschulischen (Anbieter-)Erhebungen ebenfalls einigermaßen vollständig sind. Einbezogen wurden folgende Datenquellen:

- Studierendenstatistik der amtlichen Statistik,
- Gasthörerstatistik der amtlichen Statistik,
- Mikrozensus (MZ),
- Sozio-Ökonomisches Panel (SOEP),
- Adult Education Survey (AES),
- Nationales Bildungspanel (NEPS),
- Absolventenstudien des Deutschen Zentrums für Wissenschafts- und Hochschulforschung (DZHW) sowie des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) an der Universität Kassel sowie der
- Hochschulkompass (HK) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Die Analyseergebnisse bestätigen eine fragmentierte Datenlage: So basieren die vorhandenen Datenquellen überwiegend auf personenbezogenen Erhebungen, die sich auf unterschiedliche Personengruppen beziehen. Zudem sind die Erhebungen hinsichtlich der Operationalisierung des erhobenen Gegenstandsbereichs und ihrer Systematik unterschiedlich. Ebenso werden unterschiedliche Stichprobengrößen bzw. bald Stichproben, bald Vollerhebungen einbezogen, und das Antwortverhalten wird teils verpflichtend gemacht, teils beruht es auf Freiwilligkeit. Während einige Erhebungen sich nur auf Hochschuldaten beziehen, erfassen andere auch die (wissenschaftliche) Weiterbildung außerhalb der Hochschulen, oft aber in unsystematischer Operationalisierung. Hierdurch ergeben sich verschiedene Datenqualitäten sowie eine insgesamt inkonsistente Datenlage. Somit besteht ein Bedarf an ergänzenden Erhebungen, die sowohl die Heterogenität der Teilnehmenden als auch die unterschiedlichen Beteiligungsmöglichkeiten an wissenschaftlicher Weiterbildung berücksichtigen. Zudem besteht ein augenscheinlicher Bedarf an Erhebungen auf der Anbieter- bzw. Angebotsseite. Bislang liefert lediglich der HK explizit angebotsbezogene Daten. Jedoch werden hier nur Studiengänge differenziert erfasst, darunter auch berufsbegleitende und weiterbildende Masterangebote – dies jedoch nur, wenn die Hochschulen diese auch melden. Darüber hinausgehende Informationen über das hochschulische Angebotsspektrum im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung können aus den bisher vorhandenen Datenquellen nicht gewonnen werden. Hierzu sind zusätzliche und differenziertere Erhebungen erforderlich.

Dennoch empfiehlt es sich, in einer breiter angelegten statistischen Erfassung und Dokumentation der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen auch diese Datenquellen systematisch miteinzubeziehen und gezielt auszuwerten. Sie stellen zumindest teilweise auch Informationen bereit, die eine hochschulbezogene Erfassung nicht liefern kann. So zeigen z.B. Absolventenstudien auf, an welchen Einrichtungen sich Hochschulabsolvent_innen über die Hochschulen hinaus weiterbilden. Bevölkerungs- oder Erwerbstätigenumfragen (wie SOEP, AES) erfassen zudem diejenigen, die keinen Hochschulabschluss haben, sich aber an Hochschulen weiterbilden. Darüber hinaus sind in ihnen auch ältere Absolventengenerationen vertreten. Solche Erhebungen ermöglichen eine genauere Einschätzung der relativen Bedeutung der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter im Gesamtspektrum des nationalen Weiterbildungsmarktes. So etwa belegen Auswertungen des AES und von Absolventenstudien, dass nur etwa 2-3% aller Weiterbildungsfälle an Hochschulen stattfinden und dass die Hochschulen mit ihrem Weiterbildungsangebot selbst in der Gruppe von Personen mit Hochschulabschluss nur etwa 6-7% an sich binden können (Kamm et al., 2016, S. 144, 147). Auch soziale Disparitäten in der Beteiligung an (wissenschaftlicher) Weiterbildung lassen sich präziser analysieren. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings,

dass die Erhebung der von Hochschulen angebotenen Weiterbildung in den Absolventenstudien oft ungenau erfolgt. Umso dringlicher ist hier der Bedarf an ergänzenden und genaueren Erhebungen.

4 Konzeptionen wissenschaftlicher Weiterbildung

Die Entwicklung einer Statistik wissenschaftlicher Weiterbildung impliziert die Aufgabe, einen analytisch verbindlichen Begriffsrahmen festzulegen, der an bewährte Definitionen und Deutungen wissenschaftlicher Weiterbildung anschlussfähig ist und methodisch trennscharf vorgibt, was als „wissenschaftliche Weiterbildung“ erfasst wird (und was nicht). Die spezifische Herausforderung ergibt sich dabei aus dem Fehlen eines einheitlichen Verständnisses von wissenschaftlicher Weiterbildung. So bestätigen die im Rahmen der Vorstudie durchgeführten Interviews, dass der Gegenstandsbereich wissenschaftlicher Weiterbildung oftmals und teils missverständlich mit der jeweils hochschulspezifisch entschiedenen organisatorischen Bündelung von Aufgaben unter dem „Label“ der wissenschaftlichen Weiterbildung gleichgesetzt wird. Auch deshalb kommt es in einigen Fällen zu Unsicherheiten und mithin Auseinandersetzungen über die Frage, inwieweit hochschulinterne Serviceleistungen, wie beispielsweise Hochschuldidaktik und Personalentwicklung, als „wissenschaftliche Weiterbildung“ zuzurechnen sind. Dazu zwei Interviewzitate¹:

„Ich gebe mal so ein Beispiel, wir sind auch für hochschuldidaktische Fragestellungen zuständig, also ich bin die eingesetzte Koordinatorin für Hochschuldidaktik unserer Universität. Ich stelle immer wieder die Frage: Ist das bei mir wirklich die richtige Ansiedlung oder kann es nicht eine zentrale Stelle an der Universität geben, die sich mit diesem Themenfeld befasst? Oder gehört es zur internen Personalentwicklung, die wir ja auch haben?“ (H3, Segment 18, 36) – „Ich hatte neulich eine Diskussion mit der Vizepräsidentin, weil die nämlich wissenschaftliche Weiterbildung genau als das betrachtet, als das ich es nicht betrachte, als Weiterbildung für [Hochschulangehörige, d. Verf.] und das mache ich nicht“ (H4, Segment 18).

Die in der Praxis anzutreffenden Unsicherheiten resultieren auch daraus, dass sich in den gegenstandsbezogenen politischen, verbandlichen und wissenschaftlichen Diskursen bislang keine verbindliche Konzeption von wissenschaftlicher Weiterbildung durchgesetzt hat. So fasst etwa die Kultusministerkonferenz (KMK) wissenschaftliche Weiterbildung allgemein als „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der

¹ Die hier und im Folgenden angeführten Interviewzitate wurden zur besseren Lesbarkeit orthographisch und syntaktisch normiert. Inhaltlich redundante, ergänzende Einschübe wurden zur pointierten Inhaltswiedergabe und Verbesserung des Leseflusses entfernt.

Hochschule entspricht. (...) Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (KMK, 2001, S. 2f.).

Speziellere Konzeptionen sind auf der Ebene von Verbänden, hier insbesondere in Zusammenarbeit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK), dem Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) und des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft (Stifterverband), entwickelt worden. Sie subsumieren unter wissenschaftlicher Weiterbildung „Hochschulangebote, die die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens zusammenfassen und damit der Erweiterung, Vertiefung oder Spezialisierung von früher erworbenem Wissen und Fähigkeiten dienen“ (BDA, HRK & BDI, 2007, S. 9). Eine differenziertere Konzeption wurde vor einigen Jahren vom Stifterverband und der BDA vorgestellt. Hier geht es um Bildungsangebote, die

- „von Hochschulen konzipiert und in der Regel auch durchgeführt werden,
- sich inhaltlich am aktuellen Stand der Forschung und methodisch an den Grundsätzen des wissenschaftlichen Arbeitens orientieren,
- in der Regel einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss voraussetzen; die genauen Qualifikationsanforderungen variieren je nach Angebot,
- in der Regel auch eine vorherige Berufstätigkeit voraussetzen; auch hier gibt es je nach Programm unterschiedliche Anforderungen an Länge und Art dieser Berufstätigkeit,
- meistens so konzipiert sind, dass sie auch parallel zu einer Berufstätigkeit wahrgenommen werden können; wie genau dies organisiert ist, kann höchst unterschiedlich sein,
- zu einem akademischen Abschluss (meist Bachelor oder Master) führen können, aber nicht müssen“ (Stifterverband & BDA, 2013, S. 6).

Im Vergleich dazu wird in der Konzeption der DGWF auch das inhaltliche und didaktische Anspruchsniveau wissenschaftlicher Weiterbildung im Verhältnis zu Forschung und Erststudium sowie mit Blick auf einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag betont:

„Wissenschaftliche Weiterbildung findet (...) ihren Platz neben der Forschung und wird im Zusammenwirken mit dem grundständigen Studium zu einem selbstverständlichen Teil der akademischen Lehre (...). Sie umfasst berufliche, politische und allgemeine Bildung in einer Vielzahl von Veranstaltungsformen (...). Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote der Hochschulen wenden sich an Personen mit einem ersten Hochschulabschluss und an Personen, die sich beruflich oder auf andere Weise für eine Teilnahme qualifiziert haben, und ermögli-

chen organisierte, zielgruppengerechte Lernprozesse auf fachlichem und didaktisch-methodischem Niveau der Hochschule. Ihre enge inhaltliche Anbindung an die Forschung sowie ihre Doppelfunktion – mit ihr wird einerseits eine Dienstleistung für die Gesellschaft erbracht, andererseits verhält sie sich ihr gegenüber zugleich kritisch distanzierend (...) – zeichnet wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Besonderen aus (...)“ (DGWF, 2010).

Im wissenschaftlichen Kontext ist man ebenfalls von einer konsensfähigen Konzeption noch entfernt. So ist in der Fachliteratur – oft ohne nähere Begründung der Begriffswahl – von postgradualer Weiterbildung, akademischer Weiterbildung, Hochschulweiterbildung oder vom lebenslangen Lernen an Hochschulen die Rede, wenn es um wissenschaftliche Weiterbildung geht. Mit den je verwendeten Begriffen werden – gewollt oder nicht intendiert – unterschiedliche gegenstandsbezogene Akzentuierungen vorgenommen. Nach Wolter (2012, S. 271f.) spiegelt sich darin ein in der Praxis zu beobachtender Wandel von einem engfassten hin zu einem erweiterten Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung wider. D.h. wissenschaftliche Weiterbildung wird heute nicht mehr durchgängig entlang der Unterscheidung von akademischer Erstausbildung und Weiterbildung mit dem Fokus auf postgraduale Angebote konzipiert, sondern – auch als Folge der Bologna-Reformen – deutlich stärker von einem lebenslaufbezogenen und bildungsbiografischen Standpunkt aus gedacht. So kann auch ein Erststudium im bildungsbiografischen Kontext eine Weiterbildung an der Hochschule darstellen, dies insbesondere bei fachlicher Affinität zwischen vorheriger Berufsausbildung und Studienfach. Dazu folgende Interviewzitate:

„Ich meine du kannst natürlich als Berufstätiger einen grundständigen Studiengang belegen und das ist dann für dich auch weiterbildend“ (H11, Segment 20). – „Also wenn du jemanden von der Fakultät oder so fragst, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung hören, dann denken die an weiterbildende Studiengänge. Aber wir machen ja viel mehr, also Zertifikatsprogramme, Seminare und Kurse, aber auch das eigentlich dann im Rahmen von Modulen, die in einzelne Seminare unterfächert sind. Dann machen wir das Gasthörstudium, wir machen Vortragsreihen und Vorträge. Wir machen Kinderuni, wir machen Studium Generale. Also ich sag immer von der Wiege bis zu Bahre kann man hier alles machen“ (H11, Segment 10). – „Wir nehmen alle. Wir sind wirklich offen beim Alter, selbst beim Gasthörendenstudium sind die von 19 bis 91 oder so etwas“ (H10, Segmente 261 und 265).

Für eine bereichsspezifische statistische Erhebung plädieren wir daher für ein weit gefasstes Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung.

5 Angebotsformate und -schwerpunkte

Bei einer weit gefassten Gegenstandskonzeption von wissenschaftlicher Weiterbildung geht es auch, aber keineswegs nur, um die Erfassung weiterbildender Studiengänge in ihren unterschiedlichen Flexibilitätsgraden (Spexard, 2016) sowie in ihrer Bedeutung für den Übergang von beruflicher Bildung in ein Hochschulstudium (Freitag, Buhr, Danzeglocke, Schröder & Völk, 2015). Darüber hinaus sind Angebotsformate zu berücksichtigen, die jenseits einer Studiengangsystematik angelegt sind und die unterschiedliche Adressat_innen oder Zielgruppen als „Lifelong Learners“ (Slowey & Schuetze, 2012) ansprechen. Eine weitere Unterscheidung betrifft die Differenzierung zwischen dem institutionellen Angebot einer Hochschule und dem individuellen (privatrechtlich geregelten) Engagement einzelner Hochschullehrender in der Weiterbildung, das hier jedoch unberücksichtigt bleibt. In der Vorstudie wurde das Spektrum an typischen Angebotsformaten ermittelt, von dem ausgegangen werden muss - dies eingedenk der Notwendigkeit, bei systematischen Erhebungen zwecks Konzentration nochmals eine Auswahl treffen zu müssen. Die folgende Zusammenstellung unterscheidet zwischen Lehr-/Lernangeboten und weiteren pädagogischen Dienstleistungen (Wanken, Kreutz, Meyer & Eirmbter-Stolbrink, 2011), die im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung typischerweise anzutreffen sind.

Lehr-/Lernangebote:

- Berufsbegleitende MA-/BA-Studiengänge,
- Fernstudiengänge,
- Zertifikatsprogramme,
- Modulstudium,
- Studienprogramme ohne Zertifikat,
- Studium Generale,
- Zielgruppenspezifische Studienprogramme (z.B. für Senior_innen, Frauen),
- Studienangebote für Gasthörer_innen,
- Ringvorlesungen,
- Offene Angebote für ein außerhochschulisches Publikum, z.B. Bürgeruniversität, allgemeines Vorlesungswesen,
- Workshops,
- Auftragsmaßnahmen (z.B. In-house-Angebote),
- Hochschuldidaktische Angebote.

Pädagogische Dienstleistungen:

- Beratung (z.B. Studien-/Weiterbildungsberatung),
- Angebote zur Studienvorbereitung, u.a. für Studieninteressierte ohne schulische Hochschulreife und andere Studieninteressierte,
- Mentoring-Programme.

In der Zusammenschau der Angebotsformate fallen insbesondere im Bereich der Lehr-/Lernangebote mehrere Unterscheidungskriterien auf, die für die qualifizierende Erfas-

sung des Angebotsspektrums wichtig sind. Sie betreffen die Fragen, ob Weiterbildungsangebote

- entlang einer (semestergebundenen) *Studiengangssystematik* oder einer *Bildungsprogrammlogik* realisiert werden, d.h. in Form von weiterbildenden Studiengängen oder auch modular aufgebauten Bildungsprogrammen, die entweder im Ganzen durchlaufen oder aber individuell kombiniert werden können, so z.B. durch die (wahlpflichtige) Teilnahme an ausgesuchten Modulen, die innerhalb eines Studiengangs oder Programms angeboten werden;
- bestimmte *Zulassungsvoraussetzungen* implizieren, und wenn ja, wie diese nachzuweisen sind (z.B. Abitur, Zulassungsprüfung, mehrjährige Berufserfahrung usw.), oder ob eine allgemeine, wissenschaftlich interessierte Öffentlichkeit ohne spezifische Qualifikationsvoraussetzungen angesprochen wird;
- die *Immatrikulation* oder die *institutionelle Zugehörigkeit der Teilnehmenden* zur durchführenden Hochschule voraussetzen, und wenn ja, wie eng bzw. wie weit diese gefasst ist (z.B. Studierende, Lehrende, Forschende, Verwaltungspersonal, Mitglieder von hochschulischen Vereinen, Gasthörer_innen, Angehörige von kooperierenden Hochschulen usw.);
- von den Fakultäten / Fachbereichen oder von zentralen für Weiterbildung zuständigen Stellen und/oder Einrichtungen oder anderen ausdifferenzierten Organisationseinheiten angeboten werden; dies ist deshalb wichtig, weil für Angebote, die zu einem regulären Hochschulabschluss (z.B. einem Master) führen, in der Regel die Fakultäten / Fachbereiche zuständig sind.

Die genannten Unterscheidungskriterien ermöglichen die Erfassung und Auswertung von Angebotsformaten mit Blick auf die (prinzipiell mögliche) Inklusion von bislang unterrepräsentierten Zielgruppen bzw. „nicht-traditionellen“ Studierenden. Damit zusammenhängend stellt sich die Frage nach fachlich-inhaltlichen Angebotsschwerpunkten, die ebenfalls Aufschluss über den je anvisierten Adressatenkreis bzw. die spezifisch angesprochenen Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung geben können. Mit Blick auf eine statistische Erhebung stellt sich zudem die Frage nach angemessenen Kriterien zur thematischen Clusterbildung. Denn unterhalb der Vielfalt der Angebotsformate hat sich ein nochmals pluralistischer ausfallendes Spektrum an Angebotsschwerpunkten entwickelt. Im Rahmen der Vorstudie zeigte sich in den berücksichtigten 11 Hochschulen, dass speziell die weiterbildenden Studiengänge thematisch zu meist zwar entlang von wissenschaftlichen Fachdisziplinen angelegt werden, dies aber mit einem deutlichen Praxis- und Anwendungsbezug, was dann auf der Ebene von Studienmodulen auch den Einbezug von Wissensinhalten aus weiteren

Disziplinen impliziert. Gerade der Aspekt der interdisziplinären modularen Zusammenstellung von Lehr- bzw. Lerninhalten ist in vielen weiterbildenden Studien- wie auch Zertifikatsangeboten von zentraler Bedeutung. Zudem ist zwischen berufsbezogenen und allgemeinen Angebotsinhalten zu unterscheiden, die sich auf ein individuelles Qualifizierungs- bzw. Bildungsinteresse beziehen. Davon zu unterscheiden sind wiederum solche Angebote, die inhaltlich auf ein *Public Understanding of Research* („PUR“) oder ein *Public Understanding of Science and Humanities* („PUSH“), also auf eine breite, wissenschaftlich nicht einschlägig vorgebildete Öffentlichkeit ausgerichtet sind.

Bei der Entwicklung einer Erhebungssystematik für die wissenschaftliche Weiterbildung sind somit Unterscheidungskriterien anzulegen und Clusterbildungen zu realisieren, die dem Interesse der Praxis an einer stärker evidenzbasierten Leistungssteuerung entgegenkommen. Von unseren Interviewpartner_innen wurde dabei beinahe durchgängig die Relevanz der Möglichkeit angesprochen, bei statistischen Auswertungen auch Zuordnungen von Angebotsformaten und -inhalten zu zielgruppenspezifischen Teilnahmen vornehmen zu können.

6 Strukturelle Verankerung und Organisationsformen

Die Entwicklung einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung erfordert die Klärung der Fragen nach der strukturellen Verankerung sowie nach Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung im Hochschulkontext. Das seit der Föderalismusreform 2006 in seinem Regelungsbereich erheblich eingeschränkte Hochschulrahmengesetz (HRG) wie auch die Hochschulgesetze der Länder halten diese Frage „weitgehend offen“ (Bade-Becker, 2017). So haben sich auf der Ebene der Hochschulen unterschiedliche oder vielfach auch Kombinationen von Formen der strukturellen Verankerung und Organisation entwickelt. Zu denken ist auch an sogenannte An-Institute oder andere Ausgründungen, die durch einen Kooperationsvertrag an die Hochschule gebunden sind, sowie an Akademien, Business Schools, Management Schools o.ä. Kennzeichnend für diese Organisationsbildungen ist, dass sie sich als privatrechtliche Unternehmen etablieren, so etwa als eingetragene Vereine (e.V.) oder Gesellschaften (z.B. GmbH, gGmbH), oder auch als kooperative Formen, wie z.B. Hochschulverbände, -netzwerke und strategische Allianzen mit heterogenen Akteuren (Wissenschaftsrat, 2017). Allein die in der Vorstudie aufgefundenen Formen decken, vom Standpunkt der Hochschulleitung aus betrachtet, die Bandbreite zwischen zentralen und dezentralen sowie zwischen wissenschaftlich orientierten oder verwaltungsnahen Formen der Verankerung und Organisation ab (Bade-Becker, 2017, S. 171; Hanft et al., 2016, S. 32ff.). Dabei zeichnet sich eine Systematik der folgenden Art ab:

- Stelle / Abteilung (direkt angesiedelt beim Präsidium / bei dem bzw. der Kanzler_in),
- zentrale wissenschaftliche Einrichtung,
- zentrale Betriebseinheit,
- Fakultät / Institut für wissenschaftliche Weiterbildung (in die Fakultäts- / Fachbereichsstruktur eingeordnet),
- Stelle / Abteilung (angesiedelt in einer Fakultät / einem Fachbereich oder Institut),
- An-Institut,
- Verein (e.V.),
- Privatwirtschaftliches Unternehmen (GmbH, gGmbH usw.),
- Sonstiges (z.B. Hochschulverbund);
- Kooperation/en mit
 - einer / mehrerer Hochschule/n,
 - einem / mehreren Unternehmen,
 - einer / mehrerer Einrichtung/en der allgemeinen und / oder beruflichen Weiterbildung (z.B. VHS, Bildungswerk der Wirtschaft, Bundes-/ Landesakademie usw.),
 - einer / mehreren sonstigen Einrichtung/en;
- Mitwirkung in einem / mehreren institutionalisierten Bildungsverbänden oder -netzwerk/en
 - in koordinierender Funktion,
 - als Partner.

Mit den unterschiedlichen Verankerungs- und Organisationsformen werden jeweils auch verschiedene hochschulseitige Relevanzsetzungen, Steuerungskonzepte und mögliche Entwicklungspfade für die wissenschaftliche Weiterbildung angezeigt (Dollhausen, Ludwig & Wolter, 2013). Ihre Erhebung ermöglicht somit Aussagen darüber, welche spezifischen Verankerungs- und Organisationsform(en) von wissenschaftlicher Weiterbildung sich in der deutschen Hochschullandschaft durchsetzen (werden). Interessant wäre es bei einer systematischen Erhebung darüber hinaus, weitere Strukturdaten etwa zu eingesetzten organisationsbezogenen Qualitätsmanagementverfahren im Hinblick auf die Analyse von Entwicklungen auf der Anbieterseite zu eruieren.

7 Personal

Personalstrukturen und -kapazitäten sind wichtige Indikatoren zur Einschätzung der strategischen Relevanz und (anvisierten) Angebotsqualität wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen. Zudem lassen sich aus statistischen Daten zu zweckspezifisch eingesetztem Personal Aufschlüsse über die Entwicklung und grundlegende Entwicklungsfähigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung als Aufgaben- bzw. Geschäftsfeld der Hochschulen gewinnen. Bislang liegen breitere systematische und speziell quantitative empirische Untersuchungen zum Personal für die wissenschaftliche

Weiterbildung an Hochschulen jedoch nicht vor. Auch die Ergebnisse der Interviews im Rahmen der Vorstudie bestätigen eher pauschal, dass vor allem drei Gruppen zu berücksichtigen sind, das zweckspezifisch angestellte wissenschaftliche Personal, das ebenfalls zweckspezifisch angestellte nicht-wissenschaftliche Personal sowie die in aller Regel per Honorarvertrag engagierten Lehrkräfte. Eine differenziertere Darstellung liefern Wanken et al. (2011, S. 17). Sie unterscheiden folgende Personalgruppen:

- Wissenschaftliches Personal im Bereich der Angebotsentwicklung und Dienstleistung (pädagogisches und fachwissenschaftlich qualifiziertes Personal),
- Wissenschaftliches Personal im Bereich der Durchführung und Dienstleistung (fachwissenschaftlich qualifiziertes Personal in der Lehre),
- Nicht-wissenschaftliches Personal (Verwaltungskräfte zur Angebotsdurchführung, Organisation von Prüfungen u.ä.),
- Sonstiges Personal (Leitungskräfte von zentralen Einrichtungen u.ä., spezialisiertes Personal für Marketing und Öffentlichkeitsarbeit).

Zudem sind detailliertere Hinweise auf das Leitungspersonal im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung der Länderstudie von Faulstich, Graefner, Bade-Becker & Gorys (2007, S. 110) zu entnehmen. Hier wurden folgende Leitungspositionen erhoben:

- Geschäftsführer_in in hauptamtlicher Tätigkeit,
- Wissenschaftliche_r Leiter_in mit Deputatsreduzierung,
- Wissenschaftliche_r Leiter_in ohne Deputatsreduzierung,
- Geschäftsführer_in mit weiteren Aufgaben in der Hochschule,
- Sonstige (z.B. hauptamtliche Leitung, Leitung aus dem Bereich der Verwaltung oder das Rektorat).

Zur Frage der Rekrutierung von Lehrkräften liefert ebenfalls die Länderstudie von Faulstich et al. (2007, S. 112f.) erste Hinweise. Hier wurden folgende Gruppen von Lehrkräften erhoben:

- Professor_innen der eigenen Hochschule,
- Professor_innen anderer Hochschulen,
- Wissenschaftliche Mitarbeiter_innen der eigenen Hochschule,
- Wissenschaftliche Mitarbeiter_innen anderer Hochschulen,
- Wissenschaftliche Expert_innen,
- Praktiker_innen mit Hochschulabschluss,
- Praktiker_innen ohne Hochschulabschluss,
- Freie Trainer_innen mit Hochschulabschluss,
- Freie Trainer_innen ohne Hochschulabschluss.

Die ermittelte Bandbreite der Lehrkräfte kann als eine Art Maximalspektrum betrachtet werden. In der Auswertung wird betont, dass in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Rekrutierung von Professor_innen der eigenen Hochschule (mehr als 50%) deutlich überwiegt, gefolgt von wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen der eigenen Hochschule (mehr als 27%). Erst dann folgt mit einigem Abstand der Einsatz von Lehrkräften aus den anderen genannten Gruppen. Dazu Faulstich et al. (2007):

„Einerseits profilieren sich die Hochschulen durch ihr eigenes Personal, andererseits beziehen sie die Kompetenzen anderer Hochschulen, aber auch die Kompetenzen von Praktiker/innen ein. Mit dieser Mischung suchen sie ihr Profil auf dem Gebiet des Lehrangebotes, signalisieren aber auch zugleich, dass sie sich als Mittler zwischen Wissenschaft und Praxis verstehen und diese Leistung erbringen“ (S. 113).

Während die Personalstrukturen vergleichsweise gut abgebildet werden können, ist eine genaue Erhebung der eingesetzten Personalkapazitäten für die wissenschaftliche Weiterbildung kaum möglich. Die Gründe hierfür liegen vor allem darin, dass

- die Stellen und Organisationseinheiten für wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen oftmals lediglich anteilig mit der Verwirklichung wissenschaftlicher Weiterbildung befasst sind;
- die Stellen und Organisationseinheiten wissenschaftliche Weiterbildung oftmals in arbeitsteiligen Beziehungen mit der Hochschulleitung und -verwaltung, den Fakultäten / Fachbereichen und Hochschulinstituten, anderen zentralen Einrichtungen, An-Instituten und ausgegründeten Vereinen und Unternehmen stehen, sodass Personalkapazitäten, die an anderer Stelle in die Verwirklichung wissenschaftlicher Weiterbildung fließen, letztlich nur geschätzt werden können;
- die Zahl und (Stunden-)Kapazität von honorarvertraglich eingebundenen Lehrkräften in Abhängigkeit von den verschiedenen Entwicklungsbedingungen von Angeboten (z.B. Drittmittelprojekte, Aufträge, Eigenentwicklungen), den Angebotsformaten sowie der Laufzeit von Angeboten zu berechnen sind und mithin große Schwankungen aufweisen.

Im Rahmen der Entwicklung eines statistischen Erhebungsinstruments wäre somit zu klären, mit welchem Differenzierungsgrad das Personal sinnvoll erhoben werden kann. Damit zusammenhängend wären auch weitere Überlegungen hinsichtlich einer möglichen und sinnvollen Erfassung der Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen anzustellen.

8 Ausblick

Im Vorangegangenen haben wir gezeigt, wie aus der bisherigen Datenlage und Fachliteratur sowie aus eigenen Erhebungen Anhaltspunkte für die Entwicklung einer Erhebungssystematik für die wissenschaftliche Weiterbildung gewonnen werden konnten. Zugleich wurden der Bedarf und die Notwendigkeit deutlich gemacht, diese Arbeiten weiter voranzutreiben. In der weiteren Entwicklung hin zu einer anbieterbasierten Statistik der wissenschaftlichen Weiterbildung wird es darauf ankommen, herauszuarbeiten, welche Indikatoren und Kennzahlen zu berücksichtigen sind. Gemeinsam mit den Vertreter_innen der Praxis und (Weiter-)Bildungswissenschaft wird zu eruieren sein, in welcher „Tiefe“ bzw. mit welchem Feinheitsgrad eine statistische Erhebung sinnvoll erfolgen kann.

Aus unserer Sicht zeichnet sich ab, dass eine Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung auf der regelmäßigen systematischen Auswertung der amtlichen Statistik(en) und der kontinuierlich durchgeführten Untersuchungen wissenschaftlicher Institutionen sowie einer Eigenerhebung der Anbieter aufbauen müsste. Eine solche Eigenerhebung kann nur in Kooperation mit den Hochschulen und der DGWF konzipiert und implementiert werden. Eine solche Erhebung könnte in drei Schritten aufgebaut werden, nämlich *erstens* mithilfe der DGWF über die Mitgliedshochschulen der DGWF. *Zweitens* könnte dann der Kreis der einbezogenen Hochschulen erweitert werden. Und *drittens* wären langfristig auch die relevanten nicht-hochschulischen wissenschaftlichen Einrichtungen und Organisationen (z.B. Max-Planck, Fraunhofer, Leibniz) einzubeziehen. Für eine solche Eigenerhebung gälte es, ein einigermaßen konsistentes „System“ aus Indikatoren und Kennzahlen mit den zugeordneten Erhebungsinstrumenten/-fragen zu entwickeln. Dabei wäre auch der zusätzliche Aufwand für die einbezogenen Einrichtungen im Auge zu behalten. Ebenso müsste der praktische „Mehrwert“, den die Einrichtungen aus einer solchen Statistik ziehen können, noch deutlicher gemacht werden.

Die Weiterentwicklung der Arbeit an einer solchen anbieterbezogenen Statistik als Grundlage eines evidenzbasierten Monitorings wissenschaftlicher Weiterbildung ist letztlich nur im Rahmen eines umfangreicheren und kooperativ angelegten Forschungs- und Entwicklungsprojektes möglich. Ein solches Projekt kann dabei nur in Abstimmung mit relevanten institutionellen Akteuren des Feldes, darunter insbesondere der DGWF, sowie unter Berücksichtigung der an anderen Stellen und Institutionen laufenden Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Verbesserung der statistischen Datenlage für die Weiterbildung im Schnittfeld von beruflicher Bildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung durchgeführt werden. Im DIE werden derzeit die hierzu erforderlichen Aktivitäten auf den Weg gebracht.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: wbv. Abgerufen am 8. Januar von <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016>.
- Bade-Becker, U. (2017). Rechtliche und organisatorische Herausforderungen bei der Implementierung der wissenschaftlichen Weiterbildung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 171-180). Bielefeld: wbv.
- BDA, HRK & BDI. (2007). *Bildung schafft Zukunft 18: Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur*. Berlin. Abgerufen am 8. Januar von https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/de_omni publikationen#search/ar_publication:Brosch%C3%BCren/page:1/sort:date%7Cdesc/query:Bildung%2520 schafft%2520Zukunft.
- Cendon, E., Mörth, A. & Pellert, A. (Hrsg.). (2016). *Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 3. Münster: Waxmann.
- DGWF. (2010). *Formate wissenschaftlicher Weiterbildung*. DGWF-Empfehlung, beschlossen im Dezember 2010. Abgerufen am 8. Januar von <https://dgwf.net/publikationen/>.
- Dobischat, R., Rosendahl, A. & Ahlne, E. (2010). Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen?: Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. *REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Lernorte und Lernwege*, (33) 2, 22-33. Abgerufen am 8. Januar von <http://www.die-bonn.de/id/8962>.
- Dollhausen, K., Ludwig, J. & Wolter, A. (2013). Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. *Hochschule und Weiterbildung*, 13(2), 10-13.
- Faulstich, P., Graefner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft, A. & M. Knust (Hrsg.), *Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen: Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen* (S. 87-164). Münster: Waxmann.
- Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Arbeitspapier 200. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Abgerufen am 8. Januar von https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf.

- Freitag, W.K., Buhr, R. Danzeglocke, E.-M., Schröder, S. & Völk, D. (Hrsg.). (2015). *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann.
- Hanft, A., Brinkmann, K., Kretschmer, S., Maschwitz, A. & Stöter, J. (2016). *Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 2. Münster: Waxmann.
- Holzer D. & Jütte W. (2007). Das Verhältnis von grundständigen Studien und wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (2)2, 15-30.
- Kamm, C., Schmitt, S., Banscherus, U., Wolter, A. & Golubchikova, O. (2016). Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur. Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1 (S. 137-164). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz - KMK. (2001). *Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Abgerufen am 8. Januar von 2001_09_21-Problembereich-wiss-Weiterbildung-HS.pdf.
- Kuper, H., Widany, S. & Kaufmann, K. (2016). Empfehlungen für eine Statistik zur Bildung Erwachsener in Deutschland: Strategien, Indikatoren und Datengewinnung. In H. Kuper, F. Behringer & J. Schrader (Hrsg.), *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland: Eine Expertise*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere (S. 74-106). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen am 8. Januar von <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8101>.
- Slowey, M. & Schuetze, F.G. (2012). All change - no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & F.G. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 3-22). London: Routledge.
- Spexard, A. (2016). Flexibilisierung des Studiums im Spannungsfeld zwischen institutioneller Persistenz und Öffnungsbedarfen. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1 (S. 269-294). Münster: Waxmann.
- Stifterverband & BDA. (2013). *Leitfaden für Unternehmen: Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Personalentwicklung nutzen*. Berlin. Abgerufen am 8. Januar von https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/de_omni_publicationen#search/ar_publication:Brosch%C3%BCren/page:1/query:Wissenschaftliche%2520Weiterbildung.
- Wanken, S., Kreutz, M., Meyer, R. & Eirmbter-Stolbrink, E. (2011). *Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung*. Reihe *Wissenschaft und Praxis* (43). Trier: Universität Trier.
- Wissenschaftsrat. (2017). *Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studiengangsbezogenen Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und. Anrechnungsmodelle*. Drs. 5952-17. Berlin (20. Januar 2017). Abgerufen am 26. Februar 2018 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5952-17.pdf>
- 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: Festschrift zum 60. Geburtstag von Wiltrud Gieseke* (S. 384-398). Münster: Waxmann.
- Wolter, A. (2012). Studium neben dem Beruf - eine Realisierungsform lebenslangen Lernens an Hochschulen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 271-284). Münster: Waxmann.
- Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Band 1. Münster: Waxmann.

Autor_innen

Prof. Dr. Karin Dollhausen
dollhausen@die-bonn.de

Prof. Dr. Andrä Wolter
andrae.wolter@hu-berlin.de

Hella Huntemann
huntemann@die-bonn.de

Alexander Otto, Dipl.-Soz.
alexander.otto@hu-berlin.de

Strukturdaten Distance Learning/ Distance Education – Potenziale der revidierten Fernunterrichtsstatistik für Hochschulen

ANGELA FOGOLIN

Kurz zusammengefasst ...

Die Fernunterrichtsstatistik stellte als Anbieterstatistik bis 2015 jährlich auf freiwilliger Basis erhobene Daten für das durch das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) definierte Bildungssegment (i.e. nichtakademische Fernlehrinstitute sowie auf privatrechtlicher Basis agierende Hochschulen) bereit. Nach einer umfassenden Revision der Statistik durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), in deren Rahmen u.a. auch ihre Umbenennung erfolgte, werden nun auch auf öffentlich-rechtlicher Basis im Feld der „Distance Education“ agierende Hochschulen in die Stichprobe einbezogen. Damit ist intendiert, Daten zu einem – im Zuge der zunehmenden Öffnung der Hochschulen – emergierenden Bildungssegment zu generieren, das sich gegenwärtig als relativ unübersichtlich und empirisch nur unzureichend erfasst darstellt. Fokussierend auf die hochschulische Teilstichprobe stellt der Beitrag ausgewählte Ergebnisse der Erhebung 2017 vor und reflektiert dabei Herausforderungen und Potenziale der Statistik.

1 Fernunterricht und Fernunterrichtsstatistik

Fernunterricht ermöglicht als didaktisches Bildungsformat die Vermittlung der Lern- bzw. Studieninhalte über Distanz und kommt damit dem Bedürfnis nach Orts- und Zeitunabhängigkeit beim Lernen entgegen. Daher eignet sich Fernunterricht seit jeher in besonderer Weise dafür, bestimmten Personengruppen wie Berufstätigen, Menschen in der Familienphase, mobilitätseingeschränkten Personen oder Strafgefangenen einen Zugang zur (Weiter-)Bildung zu ermöglichen. Auch wenn sich die zeitlichen Anfänge von Fernunterricht nicht genau bestimmen lassen, lässt sich, einhergehend mit der beginnenden Industrialisierung, seit ca. Mitte des 19. Jahrhunderts eine deutliche Zunahme entsprechender Bildungsangebote beobachten (z.B. Dieckmann & Zinn, 2017; Lehmann, 2012; Ross, 1992). Ross (1992, S. 50), charakterisiert dabei das nichtakademische Segment als „private Bildungsform“, da dort eine i.d.R. individuelle Nachfrage durch private, größtenteils kommerziell agieren-

de Bildungsanbieter bedient wird. Vor diesem Hintergrund wurde 1976 mit dem FernUSG ein Verbraucherschutzgesetz erlassen, mit dem u.a. eine fachlich-inhaltliche Prüfung des Lernmaterials gewährleistet wird. Bildungsangebote, die der gesetzlichen Definition entsprechen, müssen seither durch die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) zugelassen werden; im akademischen Segment findet das Gesetz dabei ausschließlich bei auf privatrechtlicher Basis agierenden Hochschulen Anwendung.

Definition von Fernunterricht gemäß § 1 Abs.1 FernUSG:

„[...] die auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der

1. der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und
2. der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“

Im Zuge der Digitalisierung von Bildung müsste das FernUSG inzwischen eigentlich noch dergestalt ergänzt werden, dass die Vermittlung der Inhalte über Distanz asynchron erfolgen muss. Eine synchrone Vermittlung von Lerninhalten über Distanz, bei der sich die Teilnehmenden zu einem festgesetzten Termin auf einer vorgegebenen URL einloggen müssen (z.B. bei Webinaren), gilt demgegenüber in der einschlägigen Rechtsprechung als Präsenzveranstaltung.

Für das durch das FernUSG definierte Bildungssegment generierte die als jährliche Anbieterbefragung konzipierte Fernunterrichtsstatistik ca. 30 Jahre lang (1984 bis 2015) Daten zur Anbieter-, Angebots- und Teilnahmeentwicklung. Damit war dieser Teilbereich der organisierten (Weiter-)Bildung zwar relativ gut dokumentiert, jedoch blieb – trotz mehrfachen Wechsels der erhebenden Stellen (Statistisches Bundesamt (DESTATIS) bis 2006, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) 2007/2008, Forum Distance-Learning (FDL) ab 2009) – das eingesetzte Erhebungsinstrument in dieser Zeit nahezu unverändert. Die dringend erforderli-

che Revision der Fernunterrichtsstatistik führte das BIBB im Rahmen eines durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes 2015 bis 2017 durch.¹ Nach Abschluss der Arbeiten ist die jährliche Erhebung nun dauerhaft beim BIBB institutionalisiert.

2 (Hochschulbezogene) Aspekte der Revision

Bei der Weiterentwicklung des methodischen Vorgehens galt es, aktuellen gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen (insbesondere Digitalisierung von Bildung, bildungspolitische Weichenstellungen) Rechnung zu tragen und dabei die – teils divergierenden – Interessen der beteiligten nicht-akademischen und hochschulischen Akteure angemessen zu berücksichtigen:

- So werden nun zwei Varianten des Erhebungsinstrumentes (nichtakademisch und hochschulisch) eingesetzt, um dem jeweiligen Selbstverständnis besser Rechnung tragen zu können. Zu einigen Sachverhalten eingesetzte einheitliche Klassifikationen und Fragestellungen eröffnen jedoch zumindest punktuelle Vergleichsmöglichkeiten der beiden Teilstichproben bzw. einen Vergleich mit den Ergebnissen thematisch ähnlich gelagerter Statistiken wie dem Adult Education Survey (AES, vgl. dazu BMBF, 2017).
- Die Umbenennung der Statistik in „Strukturdaten Distance Learning/Distance Education“ erfolgte, um einem sich im Zuge der Digitalisierung von Bildung ändernden Selbstverständnis von einschlägigen Akteuren Rechnung zu tragen. Dieses äußert sich z.B. in der Umbenennung des früheren „Deutschen Fernschulverbandes“ in „Forum DistanCE-Learning“ oder der Charakterisierung ihres didaktischen Studienformates als „Blended Learning“ durch die Fernuniversität Hagen.
- Zudem wurden erstmals auch auf öffentlich-rechtlicher Basis in der „Distance Education“ agierende – und damit nicht bei der ZFU registrierte – Hochschulen in die Stichprobe einbezogen. Diese Ausweitung der Grundgesamtheit schien angesichts des Bedeutungszuwachses von „Distance Education“ im Zuge der gegenwärtigen Öffnung der Hochschulen (z.B. Korfflesch & Lehmann, 2017; Duong & Püttmann, 2014; Zawacki-Richter, 2012) dringend geboten, nicht zuletzt auch deshalb, weil diese Aktivitäten an anderer Stelle bislang eher unzureichend statistisch erfasst werden: So übermittelt das DESTATIS – auf Anfrage – im Herbst eines Jahres Angaben zu Fernstudierenden im vorangegangenen Wintersemester (WS). Im Wintersemester 2016/17 waren demzufolge an den

deutschen Hochschulen 163.653 Fernstudierende eingeschrieben (vgl. auch Kapitel 3.2).

Im ersten Befragungsdurchlauf 2016 – dieser fungierte im Rahmen der Revision gewissermaßen als Gesamt-Pretest – zeigte sich insbesondere bei den neu beteiligten Hochschulen ein uneinheitliches Verständnis von bzw. ein sehr unterschiedlicher Sprachgebrauch bei für die Erhebungszwecke zentralen Begriffen. Um sicherzustellen, dass sie sich, unabhängig von der ansonsten jeweils verwendeten Terminologie, zu den gleichen Sachverhalten äußern, war es daher erforderlich, im hochschulischen Erhebungsinstrument hierzu definitorische Setzungen vorzunehmen (vgl. dazu Fogolin, 2017).

3 Distance Education an Hochschulen – ausgewählte Ergebnisse der Befragung 2017

Im Folgenden werden zu drei Aspekten ausgewählte, die hochschulische Teilstichprobe betreffende Ergebnisse der Befragung 2017 vorgestellt (für die Gesamtauswertung vgl. Fogolin, 2017). Damit sollen einerseits die Potenziale der Erhebung herausgestellt, zum anderen aber auch dem methodischen Vorgehen implizite Begrenzungen angesprochen werden. Letztere ergeben sich nicht zuletzt auch daraus, dass die Erhebung auf einer freiwilligen Beteiligung basiert – somit werden jährliche Zufallsstichproben generiert, deren Aussagekraft durch die (Nicht-)Beteiligung einzelner Akteure beeinflusst wird. Für die Validität und Reliabilität der Ergebnisse ist daher eine kontinuierliche Beteiligung möglichst vieler Akteure von entscheidender Bedeutung.

3.1 Zusammensetzung der hochschulischen Teilstichprobe und Rücklauf

Die hochschulische Teilstichprobe setzte sich 2017 aus 86 Hochschulen (bzw. den für die Distance Education der Hochschule zuständigen Organisationseinheiten) zusammen. Sie umfasste neben den bei der ZFU zum Stichtag: 31.12.2016 registrierten (Privat-)Hochschulen auch einschlägige Akteure aus dem staatlichen Hochschulsegment. Dies waren insbesondere Mitgliedshochschulen der Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen (AG-F), einer Sektion der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) und einschlägiger Hochschulverbände (Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen (ZFH), Hochschulverbund Distance Learning (HDL)).

In die Auswertung konnten nach der Plausibilitätsprüfung 50 Datensätze einbezogen werden (Rücklaufquote: 58,1%). Abbildung 1 gibt einen Überblick über die beteiligten Hochschulen nach Typ und Bundesland:

3.2 Fernstudierende und Teilnehmende

Für das Wintersemester 2016/17 (bzw. für 2016) wiesen die beteiligten Hochschulen 158.043 Fernstudierende sowie weitere 16.783 Teilnehmende im non-formalen Zertifikats-

¹ Weitere Informationen dazu unter www.bibb.de/de/54468.php (abgerufen am 18. Oktober 2017).

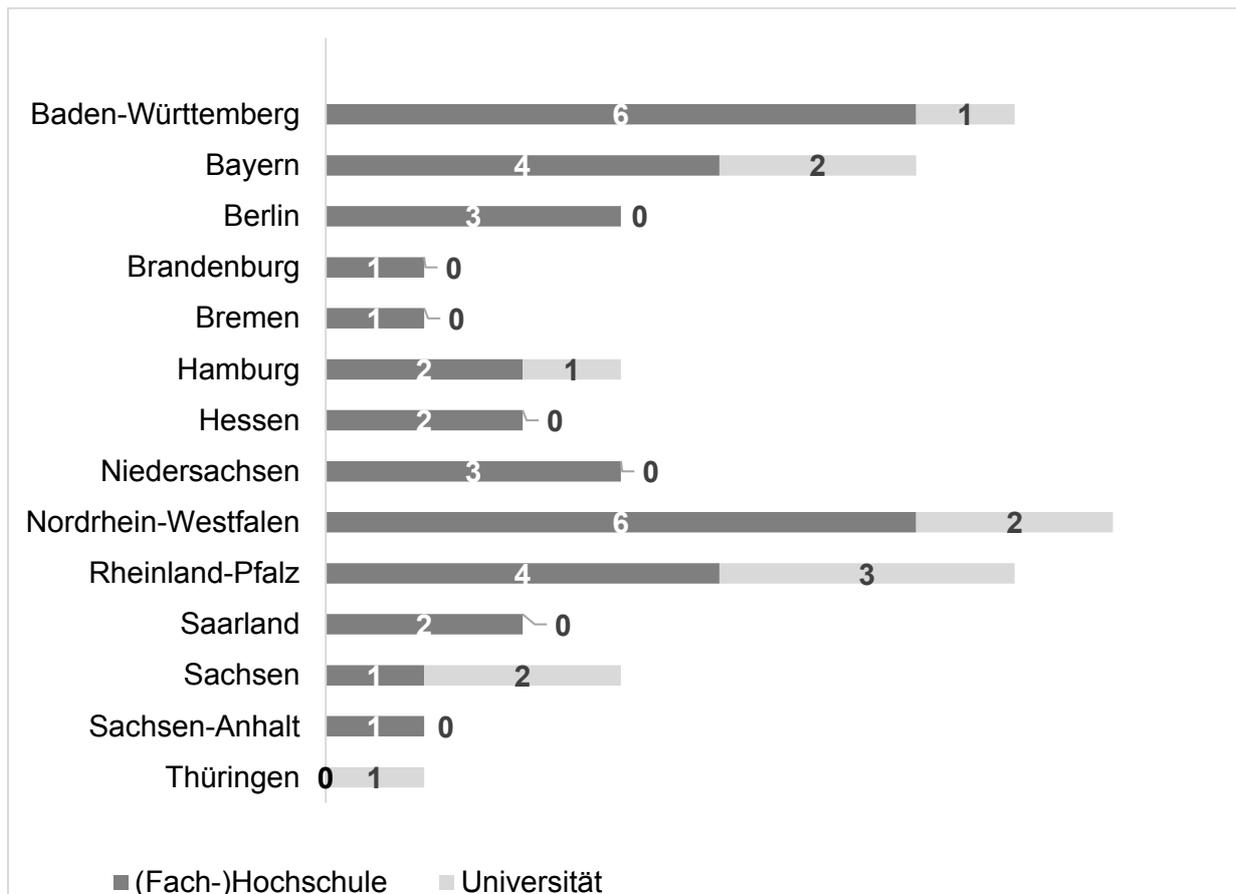


Abb. 1: Beteiligte Hochschulen nach Typ und Bundesland (n=48) (Quelle: Fogolin, 2017, S. 32)

bereich aus. Im Vergleich dazu weist die Hochschulstatistik für das Wintersemester 2016/17 163.653 Fernstudierende aus (unveröffentlichte Angaben des DESTATIS). Leider fehlen weitere Angaben dazu, inwieweit im Rahmen der Hochschulstatistik auch Zertifikatsstudierende (im Befragungskontext des BIBB: Teilnehmende) erfasst werden. Geht man davon aus, dass von DESTATIS nur Fernstudierende ausgewiesen werden, die einen anerkannten akademischen Grad anstreben, werden in der hochschulischen Teilstichprobe des BIBB 96,6% der in der Hochschulstatistik ausgewiesenen Fernstudierenden dokumentiert.

Darüber hinaus erfragt das BIBB auch verschiedene Angaben zu soziodemografischen Merkmalen der Fernstudierenden bzw. Teilnehmenden (Frauenanteil, Hochschulzugangsberechtigung, Alter, Wohnort außerhalb Deutschlands). Damit sollen nähere Aufschlüsse über deren Zusammensetzung gewonnen werden, da hierzu kaum Daten vorliegen. Offenbar werden entsprechende Angaben an den einzelnen Hochschulen aber nur eingeschränkt erhoben und, vergleicht man die jeweiligen prozentualen Anteile, zu Teilnehmenden im Zertifikatsbereich deutlich weniger als zu Fernstudierenden. Damit sind die entsprechenden, bislang hierzu im Rahmen der Statistik vorliegenden Daten nur bedingt aussagekräftig.

Diese offenbare Nichterfassung seitens der Hochschulen irritiert insofern, als mehrere der beteiligten Hochschulen

zugleich bei einer offenen Frage auf die zunehmende Konkurrenz sowie die Notwendigkeit, genügend Studierende bzw. Teilnehmende für die eigenen Angebote zu gewinnen, als wichtige Herausforderungen in Bezug auf die Distance Education in den nächsten zwei bis drei Jahren verweisen. Hier könnte die Erhebung entsprechender Angaben für die zielgruppenorientierte Platzierung der eigenen Bildungsangebote durchaus hilfreich sein.

3.3 Distance Education im Wintersemester 2016/17 bzw. 2016 nach Abschluss

Insgesamt wurden nach Angaben der beteiligten Hochschulen im Wintersemester 2016/17 bzw. im Berichtsjahr 2016 1.223 Studien- und Zertifikatsangebote per Distance Education durchgeführt, von denen gut zwei Drittel (n=819) im non-formalen Zertifikatsbereich angesiedelt sind.

Beim formalen Studienangebot (n=404), das den Erwerb eines anerkannten akademischen Grades ermöglicht, zeigt sich, dass, betrachtet man die prozentualen Relationen differenziert nach Hochschultyp, an den beteiligten (Fach-)Hochschulen im Vergleich zu den beteiligten Universitäten tendenziell mehr Bachelorstudiengänge, an den beteiligten Universitäten im Vergleich zu den (Fach-)Hochschulen hingegen tendenziell mehr Masterstudiengänge (insbesondere weiterbildende Master) vorgehalten werden (vgl. Abbildung 2).

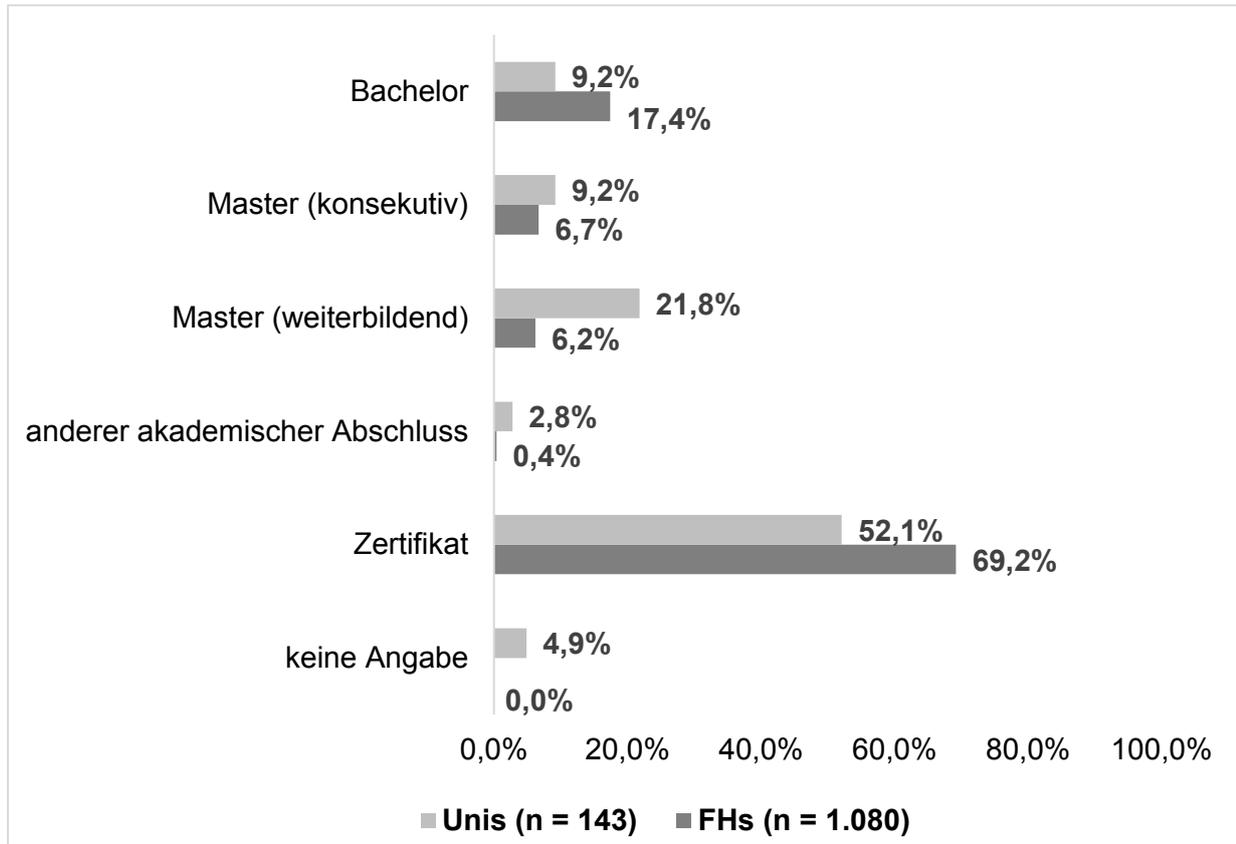


Abb. 2: Distance Education im Wintersemester 2016/17 bzw. 2016 an den beteiligten Universitäten und (Fach-)Hochschulen nach Abschluss (n=1.223) (Quelle: BIBB)

4 Ausblick

Die gesamtgesellschaftliche Durchdringung mit digitalen Technologien führt gegenwärtig, auch bildungspolitisch forciert (z.B. im Rahmen des BMBF-Programms „Digitale Hochschulbildung“), zu einer flächendeckenden Digitalisierung der (deutschen) Hochschulen. Diese Entwicklung hat in gewisser Weise für die klassische Fernlehre den paradoxen Effekt eines gleichzeitigen Bedeutungsgewinns und -verlustes:

Über Jahrzehnte hinweg ermöglichte sie durch die medien- und technologiebasierte Vermittlung der Studieninhalte ein weitgehend orts- und zeitunabhängiges Lernen und sprach damit vor allem bestimmte Zielgruppen an (vgl. Kapitel 1). In (der früheren Bundesrepublik) Deutschland war die Durchführung entsprechender Studienangebote über lange Zeit hinweg fast ein Alleinstellungsmerkmal der FernUniversität in Hagen. Diese 1974 im Zuge der bundesrepublikanischen Bildungsexpansion gegründete Hochschule gehört bis heute hinsichtlich der Anzahl ihrer Studierenden zu den größten Hochschulen Deutschlands.

Im Zuge ihrer Öffnung für sogenannte „nicht-traditionelle“ Studierende und ihrer Digitalisierung entwickeln sich die medienbasierte Aufbereitung und netzgestützte Vermittlung von Studieninhalten und die Anreicherung auch des „klassischen“ Präsenzstudiums mit digitalen Elementen gegenwärtig an nahezu allen Hochschulen zum Standard

(z.B. Dräger, Friedrich & Müller-Eiselt, 2014; Hochschulforum Digitalisierung, 2015 und 2016). Dabei lässt sich eine zunehmende Annäherung der einst unterschiedlichen didaktischen Formate der Präsenz- und Fernlehre beobachten und entstehen vielfältige didaktische Formate, die sich z.B. hinsichtlich der Sequenzierung von Präsenz- und medienbasierten (Selbstlern-)phasen und/oder eines unterschiedlich hohen zeitlichen Anteils an Präsenz- und medienbasierten Lernphasen ausdifferenzieren lassen (z.B. Korfflesch & Lehmann, 2017; Wirsing, 2017).

Diese Entwicklung geht einher mit einem an den einzelnen Hochschulen (zumindest gegenwärtig noch) uneinheitlichen Sprachgebrauch in Bezug auf die Benennung dieser Formate (vgl. Kapitel 2). Häufig wird dabei der Begriff „Blended Learning“ pauschal zur Charakterisierung eines mit digitalen Elementen angereicherten Studienformates verwendet, wobei durchaus unterschiedliche didaktische Formate angesprochen sein können: so charakterisiert beispielsweise auch die FernUniversität in Hagen ihr Studienformat inzwischen nicht mehr als „Fernstudium“, sondern als „Blended Learning“ (vgl. Wirsing, 2017).

In der Tendenz führen die skizzierten Entwicklungen dazu, dass die klassische Fernlehre, deren Didaktik der medien- und technologiebasierten Vermittlung von Lerninhalten über Distanz ja gewissermaßen Pate steht, für viele der im

Kontext der Digitalisierung entwickelten Bildungsformate, in einer Zeit, in der „Digitalisierung as the new normal“ (Dräger et al., 2014) gilt, offenbar nicht mehr in dieser Bedeutung wahrgenommen wird. Angesichts dieser Entwicklung bleibt derzeit offen, ob sich daraus perspektivisch Implikationen für die Statistik „Strukturdaten Distance Learning/Distance Education“ ergeben (und wenn ja, welche).

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey, AES Trendbericht*. Abgerufen am 13. April 2018 von https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2016.pdf
- Dieckmann, H. & Zinn, H. (2017). *Geschichte des Fernunterrichts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dräger, J., Friedrich, J.-D. & Müller-Eiselt, R. (2014). *Digital as the new normal. How digitisation is changing higher education*. Abgerufen am 13. April 2018 von http://www.che.de/downloads/Digital_as_the_new_normal.pdf
- Duong, S. & Püttmann, V. (2014). *Studieren ohne Abitur. Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten*. Abgerufen am 13. April 2018 von http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf
- FernUSG - Fernunterrichtsschutzgesetz. Abgerufen am 18. Oktober 2017 von http://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/_1.html
- Fogolin, A. (2017). *Strukturdaten Distance Learning/Distance Education 2017*. Abgerufen am 13. April 2018 von <https://www.bibb.de/de/54468.php>
- Hochschulforum Digitalisierung. (Hrsg.). (2015). *Diskussionspapier. 20 Thesen zur Digitalisierung der Hochschulbildung. Zur Halbzeitkonferenz des Hochschulforums Digitalisierung. Arbeitspapier Nr. 4*. Abgerufen am 13. April 2018 von http://www.che.de/downloads/HFD_Diskussionspapier_20_Thesen_zur_Digitalisierung_der_Hochschulbildung.pdf
- Hochschulforum Digitalisierung. (Hrsg.). (2016). *Abschlussbericht der Projektphase 2014 - 2016*. Abgerufen am 13. April 2018 von <https://hochschulforumdigitalisierung.de/abschlussbericht>
- Korflesch, H. v. & Lehmann, B. (Hrsg.). (2017). *Online-/Distance Education. Entwicklungslinien des Fernstudiums*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lehmann, B. (2012). Aus der Ferne Lehren und Lernen - zu den Grundzügen eines außerordentlichen Bildungsformats. In A. Fogolin (Hrsg.), *Bildungsberatung im Fernlernen: Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 19–41). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Ross, E. (1992). *Perspektiven zur Weiterentwicklung des Fernunterrichts*. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Wirsing, M. (2017). Digitales Lehren und Lernen an der Präsenzuniversität. In Rat für Forschung und Technologieentwicklung (Hrsg.), *Zukunft und Aufgaben der Hochschule. Digitalisierung, Internationalisierung, Differenzierung* (S. 245–261). Wien: Lit Verlag. Abgerufen am 13. April 2018 von http://www.rat-fte.at/tl_files/uploads/Studien/Publikationen/170823_Zukunft%20und%20Aufgaben%20der%20Hochschulen_DE_web.pdf
- Zawacki-Richter, O. (2012). Die Entwicklung internetbasierter Studienangebote und ihr Beitrag zum lebenslangen Lernen. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 249–257). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Zawacki-Richter, O. (2013). *Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0*. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Abgerufen am 13. April 2018 von <http://13t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/125/name/geschichte-des-fernunterrichts>

Autorin

Angela Fogolin
fogolin@bibb.de

Auswahl einer Lernplattform für wissenschaftliche Weiterbildung

ANNE POPFLOW

Kurz zusammengefasst ...

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Auswahl einer geeigneten Plattform für wissenschaftliche Weiterbildung. Nach Einordnung der Themenrelevanz werden zunächst die Grundfunktionalitäten von sieben Lernplattformen miteinander verglichen sowie deren Vor- und Nachteile gegenübergestellt. Im Hauptteil werden die zwei Lernplattformen moodle und Ilias anhand eines Kriterienkataloges mit zehn Einzelkriterien gegenübergestellt und weiteren Usability Tests unterzogen, um die Eignung als Lernplattform für wissenschaftliche Weiterbildung zu prüfen. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert.

1 Einleitung

Der Einsatz digitaler Medien in wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten hat in den letzten Jahren an Bedeutung zugenommen und immer mehr Lehr- und Lernaktivitäten werden in den digitalen Raum verlagert (vgl. z.B. Wannemacher, 2016). Die fortschreitende Digitalisierung ermöglicht orts- und zeitunabhängiges Lernen und kann individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigen (vgl. z.B. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013; Kultusministerkonferenz, 2016).

Die Lernenden, die sich für wissenschaftliche Weiterbildung entscheiden, haben andere Anforderungen als Lernende im grundständigen Studium. Vollzeitstudierende haben mehr Zeit zur Verfügung und können sich auf längere Bildungsangebote von zwei bis vier Jahren konzentrieren. Weiterbildungsstudierende hingegen sind in der Regel älter, verfügen über Berufserfahrung und sind stärker familiär oder beruflich eingebunden (vgl. z.B. Jürgens, 2017). Sie verfügen über einen beruflichen Erfahrungsschatz und unterschiedliche Lernerfahrungen. Oft sind sie mit den Besonderheiten des hochschulischen Lernens nicht mehr vertraut, verfügen aber über eine hohe extrinsische und intrinsische Motivation zum Lernen. Aufgrund zeitlicher und örtlicher Restriktionen müssen Lerninhalte unterwegs und jederzeit abrufbar sein, weshalb das Angebot von virtuellen Lernmaterialien große Vorteile bietet. Neben einem hohen Anspruch an Inhalt und Organisation des wissenschaftlichen Weiterbildungsange-

bots, erwarten Weiterbildungsstudierende eine schnelle Reaktion auf administrative und inhaltliche Angelegenheiten (vgl. Cendon, 2017). Ein hohes Maß an Flexibilität ist für den Umgang mit dieser heterogenen Zielgruppe notwendig (vgl. z.B. Stifterverband für Deutsche Wissenschaft, 2013). Diese Flexibilität können wissenschaftliche Weiterbildungsangebote bieten, die unterschiedliche Medienelemente miteinander verbinden und individuelle Zugänge zum Lernen ermöglichen. Im Gegensatz zu grundständiger Hochschulbildung müssen sich wissenschaftliche Weiterbildungsangebote stärker am Markt orientieren. Die Lernangebote müssen schnell verfügbar, einfach zu nutzen und flexibel gestaltet sein, damit Lernzeit, Lernort und Lerntempo (von den Lernenden) individuell bestimmt werden können.

Für Baumgartner, Häfele und Maier-Häfele (2002) sind Lernplattformen unabdingbar, um digitalen Lernarrangements eine geeignete Basis zu bieten. Lernplattformen sind webbasierte Systeme, die sich als Plattform zum Management von Bildungsangeboten eignen: administrative Aufgaben können abgewickelt und digitale Medien eingebunden werden. Als „Single Point of Learning“ können Lernplattformen unterschiedliche Lernformate in einem System vereinen und erlauben eine flexible Kombination verschiedener Bildungsformate, wie beispielsweise webbasierte Trainings, Mikro-Lerneinheiten, Video-Tutorials, Massive Open Online Courses (MOOCs), Serious Games, Simulationen oder Virtual-Reality-Anwendungen, die so über ein gemeinsames Portal angeboten werden können.

Lernende in der wissenschaftlichen Weiterbildung haben andere Anforderungen an das Lernen und ihre Lernumgebung als Lehrende oder Administratoren. Für Lernende erscheint die Bereitstellung zeitlich und räumlich flexibler Lernarrangements sowie zahlreiche Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten als zweckmäßig. Lehrende benötigen Unterstützung beim Management von Kursen und Inhalten. Die Anforderung der Administrator_innen liegt bei Funktionen wie Datenverwaltung oder dem Management von komplexen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten auf einer Lernplattform. Welche Lernplattform für wissenschaftliche Weiterbildung geeignet ist, hängt von der

Bewertung verschiedener Faktoren ab: Welche Anforderungen stellen die verschiedenen Nutzergruppen an die Plattform? Wie wichtig sind die Kosten bei der Anschaffung oder Umstellung der Lernplattform? Wie bedeutend ist eine hohe Verfügbarkeit des Systems? Inwieweit können individuelle Erfahrungen berücksichtigt werden und Einstellungen individualisiert werden?

2 Stand der Forschung und Vorgehensweise

Für eine Auswahl der zahlreich am Markt verfügbaren Lernplattformen werden in der Literatur verschiedene Vorgehen wie Experteninterviews, qualitative oder numerische Evaluationsverfahren diskutiert. Es existieren Vergleichsstudien, die die Funktionen und Features von Systemen analysieren (vgl. z.B. Barron & Lyskawa, 2001) oder Evaluationsstudien, die Kriterien als Entscheidungsparameter nutzen (vgl. z.B. Baumgartner et al., 2002; Schulmeister, 2003; Stockmann, 2004). Baumgartner et al. führten 2002 einen weltweiten Vergleich von Lernmanagementsystemen durch. In der ersten Phase wurden die Systeme anhand von didaktischen und technischen Kriterien verglichen und anschließend unter realen Bedingungen getestet. Ergebnis waren fünfzehn Top-Produkte (Blackboard, Clix, DLS, Docent, eLS, IBT Server, i Learning, Ilias, Learning Space, Learntone, Saba, Sitos, Thinktanx, Top Class, WebCT), die später auf fünf Produkte eingeschränkt wurden (Clix, IBT, Saba, TopClass, WebCT). Schulmeister führte 2003 eine umfassende Untersuchung von 171 Lernplattformen durch. Nach der ersten Darstellung der Plattformen wurden diese bewertet und fünf Lernplattformen weiteren Usability Tests unterzogen (Clix, IBT, Saba, WebCT, IntraLearn). Seit dem Erscheinungsjahr hat sich der Markt stark verändert, einige Lernplattformen existieren bereits nicht mehr und Weiterentwicklungen kommen stetig hinzu. Aufgrund dieses schnellen Wandels finden sich wenige wissenschaftliche Publikationen zur Auswahl von Lernplattformen, eher Publikationen zu Methoden (vgl. z.B. Tergan, 2004; Kim & Lee, 2008; Niegemann et al., 2008), Studien zur Zufriedenheit mit spezifischen Systemen oder Plattformvergleiche von kommerziellen Anbietern des Marktes. Neuere Publikationen konstatieren, dass Lernplattformen eher die Bedürfnisse der Bildungseinrichtungen erfüllen als die der Lernenden (vgl. z.B. Siemens, 2005; Dalsgaard, 2006 oder Kalz, Schön, Lindner, Roth & Baumgartner, 2013) und eine zu geringe Flexibilität für Lernende aufweisen. Kerres, Hölterhof und Nattland (2011) schlagen eine „soziale Lernplattform“ vor, bei der die Lernenden im Mittelpunkt stehen und verweist auf eine Ausgestaltung der Plattform als soziale Umgebung. Auch Schöne (2014) und Erpenbeck, Sauter und Sauter (2015) verweisen darauf, dass die Lernenden in den Mittelpunkt gehören und selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglicht werden müssen. Brown, Dehoney und Millichap (2015) plädieren für ein System verschiedener Anwendungen, die sich auf „learning outcomes“ konzentrieren, um die Lernendenzentrierung zu ermöglichen.

Inwieweit sich Lernplattformen entwickelt haben und für wissenschaftliche Weiterbildung eignen, soll dieser Artikel

betrachten und einen Beitrag zur Bewertung von Lernplattformen bieten.

Das Untersuchungsdesign beruht auf einem zweistufigen Evaluationsprozess zur Auswahl einer geeigneten Lernplattform für wissenschaftliche Weiterbildung und fand zwischen Oktober und Dezember 2016 statt. Für den Basisvergleich erfolgt eine Recherche des Lernplattformmarktes zur Reduktion der am Markt existierenden Lernplattformen für die Evaluation. Die durch eine pädagogische Fachkraft vorselektierten Plattformen werden anhand eines Kriterienkatalogs verglichen. Die Zusammenstellung solcher Kriterienkataloge wird in der Literatur als problematisch angesehen, da diese aus verschiedenen Perspektiven erfolgen (vgl. Meier, 2000). Für die Untersuchung werden aus Administratorensicht bedeutsame Kriterien wie die Art der Plattformlizenz, Kosten und Wiederverwendungsmöglichkeit von Lerninhalten betrachtet sowie für Lernende oder Lehrende bedeutsame Kriterien wie das Vorhandensein allgemeiner Funktionen sowie der Abgleich von Vor- und Nachteilen. Die vorselektierten Lernplattformen werden weiteren Usability Tests unterzogen. In den Usability Tests werden die vorausgewählten Plattformen hinsichtlich ihrer App-Existenz, Frontend, Usability, Interface & Plug-Ins, Zuverlässigkeit und Datenvolumen, Einpflegen von Änderungen, Suchfunktion, Anlegen von Kursen und Mitgliedsverwaltung geprüft.

3 Lernplattformen

Digitale Lernarrangements können räumlich und zeitlich flexiblere Weiterbildungsangebote bieten und verschiedene Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lehrendem und Lernenden ermöglichen. Lernplattformen bieten eine Basis für solche Lernarrangements. In Deutschland wird der Begriff Lernmanagementsystem (LMS) teilweise synonym mit dem Begriff Lernplattform verwendet. Ein Lernmanagementsystem ist dabei eine serverseitig installierte Software, die Lerninhalte über das Internet vermittelt und die Organisation der dabei notwendigen Lernprozesse unterstützt (vgl. z.B. Baumgartner et al., 2002). Solche Lernplattformen sind meist webbasiert und verfügen über zahlreiche Funktionalitäten und dienen als Basis einer E-Learning Infrastruktur.

Vielfältige Funktionen existieren mit unterschiedlicher Bedeutung für Lernende, Lehrende und Administrator_innen. Lernende können durch die Online-Verfügbarkeit Materialien ortonabhängig nutzen. Kommunikations- und Kollaborationsfunktionen unterstützen den Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden. Lehrende können aktuelle Inhalte auf Lernplattformen einbinden und wiederverwenden. Über Statistiken und Verwaltungsfunktionen kann die Administration für Teilnehmende und Weiterbildungsangebote erfolgen. Inwieweit die Lernplattformen sich hinsichtlich ihrer Funktionen unterscheiden, soll in einem ersten Basisvergleich geprüft werden.

3.1 Ein Basisvergleich ausgewählter LMS

Für den Basisvergleich erfolgte im Oktober 2016 eine Literatur und Desktop-Recherche durch eine pädagogische Fachkraft (vgl. z.B. e-teaching.org, 2017). Eine Short-List mit sieben an Hochschulen weit verbreiteten Lernsystemen wurde erstellt. Die Shortlist enthält die Plattformen moodle, Blackboard, Clix, Ilias, Olat, Stud-IP und Chamilo.

Moodle ist die Abkürzung für „Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment“ und bezeichnet eine dynamische Lernumgebung, die im deutschsprachigen Raum an Hochschulen und Universitäten stark verbreitet ist (wie in Abbildung 1 ersichtlich) und in Deutschland einen sehr hohen Bekanntheitsgrad aufweist.

Die Vorauswahl der verglichenen Lernplattformen findet anhand ausgewählter Kriterien statt: Es wird geprüft, ob die Plattform eine Open-Source-Basis hat und seinen Code frei zur Verfügung stellt oder es sich um ein kommerzielles Produkt handelt. Der SCORM-Standard wird als Kriterium untersucht, wobei SCORM für „Shareable Content Object Reference Model“ steht und ein Teilen von digitalen Lerninhalten mit anderen Lernplattformen ermöglicht (vgl. z.B. Robson, 2004). Die aktuelle Software-Version, allgemeine Features sowie Vor- und Nachteile der Lernplattformen werden evaluiert. Die Übersicht ist in Tabelle 1 dargestellt.

Bei allen Anbietern fällt auf, dass sie über ähnliche allgemeine Features beziehungsweise Funktionalitäten verfügen. So



Abb. 1: Zentrale moodle-Instanzen an deutschsprachigen Hochschulen (Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Daten der TU Darmstadt, 2017)

Eine weitere an deutschsprachigen Hochschulen weit verbreitete Lernplattform ist Ilias.¹ Der Name „Ilias“ ist die Abkürzung für „Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System“. Ilias wird in Form des „Digitalen Weiterbildungscampus“ vom Land Baden-Württemberg gefördert und kann auf ein Netzwerk von aktuell 62 Weiterbildungsanbietern zugreifen (Digitaler Weiterbildungscampus Baden-Württemberg, 2017)

Bei Blackboard handelt es sich um eine kommerzielle Lernplattform, die vom amerikanischen Anbieter Blackboard Inc. angeboten wird und an einigen deutschen Hochschulen genutzt wird (z.B. u.a. Freie Universität Berlin). Bei Clix handelt es sich um ein Produkt der IMC AG und die Plattform ist beispielsweise an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes im Einsatz. Die Lernplattform Olat wurde von der Universität Zürich entwickelt und steht für „Online Learning and Training“. Daneben stehen Stud-IP und Chamilo auf der Shortlist. Stud-IP steht für „studienbegleitenden Internetsupport von Präsenzlehre“ und ist unter anderem an der Universität Göttingen oder Passau zu finden. Chamilo ist eine plattformunabhängige Lernplattform und wird durch die Chamilo Association verwaltet.

zeichnen sich alle untersuchten Lernplattformen über verschiedene synchrone (z.B. Chat) und asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten (z.B. Forum, FAQ) aus. Eine Kurs- und Teilnehmerverwaltung ist bei allen Anbietern vorhanden, ebenso wie verschiedene Rollen und Rechte - mit denen die Einsichten ins System individuell angepasst werden können. Verschiedenste Dokumentenformate können in die Plattformen eingebunden werden und zahlreiche Übungs- und Prüfungsszenarien stehen zur Verfügung. Kollaborationswerkzeuge wie Wiki oder Forum ermöglichen den Lernenden verschiedene Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Über Statistik- oder Trackingmöglichkeiten können die Aktivitäten der Lernenden eingesehen werden und der Lehrende kann seine Lerninhalte anpassen. Auch die Einbindung von externen Webapplikationen wie YouTube-Tutorials oder Adobe Connect Konferenzen ist möglich.

Ein möglicherweise bedeutender Faktor bei der Entscheidung für eine geeignete Lernplattform sind die Kosten, besonders im Hinblick auf die begrenzten Ressourcen im wissenschaftlichen Weiterbildungssektor. Aus diesem Grund wurde zunächst ein Kostenvoranschlag für die kommerziellen Lösungen eingeholt. Da der jährliche Kostenvoranschlag im fünfstelligen Bereich liegt, erscheinen kommerzielle Lösungen wenig geeignet für wissenschaftliche Weiterbil-

¹ Vgl. Doodle-Umfrage an 180 Hochschulen zur Verbreitung von Lernplattformen durch den Verband der Zentren für Kommunikation und Informationsverarbeitung in Lehre und Forschung ZKI e.V. Abgerufen am 23. März 2017 von <https://doodle.com/poll/uyvcg2wz6s4bww6v>

| Anbieter | Moodle | Blackboard | CLIX | ILIAS | OLAT | Stud-IP | Chamilo |
|----------------------------|--|---|---|--|--|---|--|
| Webseite | https://moodle.org | http://www.blackboard.com/ | https://www.im-c.de/ | www.ilias.de | http://www.olat.org | http://www.studip.de/ | www.chamilo.org |
| Basis | open source | kommerzielles LMS | kommerzielles LMS | open source | open source | open source | open source |
| Kosten | 0 € | Auf Anfrage | Auf Anfrage | 0 € | 0 € | 0 € | 0 € |
| SCORM Standard | SCORM Standard | SCORM Standard | SCORM Standard | SCORM Standard | SCORM Standard | kein SCORM Standard | SCORM-Standard |
| Aktuelle Version | moodle 3.1 | blackboard learn 9.1 | clix 7.0 | ILIAS 5.1 | openOLAT 10.3 | Stud.IP 3.3.2 | chamilo LMS 1.10 |
| Anbieter | Moodle | Blackboard | CLIX | ILIAS | OLAT | Stud-IP | Chamilo |
| Allgemeine Features | Synchrone, asynchrone Kommunikation Kurs- und Teilnehmerverwaltung Definition von Rollen und Rechten Integration diverser Inhalte und Formate Diverse Übungs- und Prüfungsszenarien Kalender, Termine Kollaborationswerkzeuge Statistiken/ Tracking Einbindung externer Webapplikationen | | | | | | |
| Vorteile | Moodle App: mobile Nutzung | Blackboard App: mobile Nutzung | Clix App: mobile Nutzung | Keine App, mobile-ready | Keine App, mobile-ready | App: Stud.IP mobil | Keine App, mobile-ready |
| | zahlreiche Plug-Ins | Video-konferenz-Option bereits integriert | zahlreiche Plug-Ins | Einige Plug-Ins verfügbar | Einige Plug-Ins verfügbar | | Easy-to-use |
| | Anpassung des Layouts möglich | Anpassung des Layouts möglich | Individuelle Startseite möglich (Clix Marktplatz) | Designanpassungen möglich (persönlicher Schreibtisch) | Individuelle Startseite möglich | Individuelle Startseite möglich | Designanpassungen möglich |
| | Lerntagebuch | Verknüpfung mit sozialen Netzwerken möglich | Integrierte Vorlagen für Kurse+ Maßnahmen | Bookmarks möglich | Bookmarks möglich | Schnittstelle zu ILIAS | Integriertes soziales Netzwerk |
| | Große Community (meist englischsprachig) | | Umfangreiche Personalisierungsfunktion | Große deutsche Community | Zahlreiche blended-learning szenarien | Export von Teilnehmer und Veranstaltungs listen | Skill wheel: Kompetenz-übersicht Lerner |
| | Viele System-sprachen | | | Viele System-sprachen | Viele System-sprachen | Viele System-sprachen | Automat. Ausgabe von Zertifikaten |
| Nachteile | Funktionen für Video-konferenzen oder Whiteboard nicht integriert (über Plug-In) | Hilfestellungen meist englisch | Komplexes System, intensive Einarbeitung notwendig | Komplex und teilweise unübersichtlich intensive Einarbeitung notwendig | Funktionen für Video-konferenzen oder Whiteboard nicht integriert (über Plug-In) | Funktionen für Video-Einarbeitung oder Whiteboard nicht integriert (über Plug-In) | Kleine deutsche Community |
| | Komplex – vielfältige Features, intensive Einarbeitung notwendig | Komplex – vielfältige Features, intensive Einarbeitung notwendig | keine privaten Bookmarks möglich | | | | einige Rubriken nicht auf Deutsch |

Tab. 1: Vergleich verschiedener Lernmanagementsysteme (Quelle: Eigene Darstellung)

dungseinrichtungen. Die Investition wäre aufgrund der hohen Initialkosten und der hohen laufenden Kosten für wissenschaftliche Weiterbildungsanbieter nur schwierig darstellbar. Da die Grundfunktionalitäten auch bei den open source Lösungen gegeben sind, aber keine jährlichen Unterhaltungskosten entstehen, erscheinen diese Lösungen als sinnvollere Alternativen für wissenschaftliche Einrichtungen. Bedeutende Faktoren für die Auswahl einer geeigneten Lernplattform erscheinen zudem die technischen Standards wie SCORM, die Möglichkeiten der Anpassung und Erweiterung des Tools, verfügbare Sprachpakete sowie der Bekanntheitsgrad der Plattform zu sein. Mit Ausnahme von Stud-IP verfügen alle untersuchten Plattformen über den SCORM-Standard und ermöglichen so die Wiederverwendbarkeit von Lerninhalten auf anderen Lernplattformen. Diese Wiederverwendbarkeit von digitalen Lehrinhalten wird bei Stud-IP nicht nativ unterstützt und Stud-IP wird aus diesem Grund nicht weiter als Alternative nachverfolgt. Für die verbleibenden Lernplattformen moodle, Ilias, Olat und chamilo werden die Vorteile und Nachteile der Plattformen gegenübergestellt. Vorteile dieser Plattformen liegen in der Adaptierbarkeit der Plattformen an die individuellen Anforderungen, so kann das Design angepasst und durch verschiedene Plug-Ins individualisiert werden. Die Untersuchung zeigt, dass einige Systeme sehr komplex sind und eine erste Orientierung schwierig ist. Zudem sind einige Funktionalitäten wie Videofunktionen oder Whiteboard nicht integriert, was aber wiederum durch Plug-Ins erweitert werden kann. Bei der Plattform chamilo fällt die teilweise fehlende deutsche Sprachfunktionalität auf und es gibt nur eine kleine deutschsprachige Community. Olat fehlt der Bekanntheitsgrad, den Ilias, moodle oder Blackboard aufweisen und somit eine entsprechend große Community, die den Nutzern und Nutzerinnen Hilfestellungen bieten kann.

Aufgrund des ersten Basisvergleichs erscheinen die Lernplattformen moodle und Ilias als geeignet für den Einsatz in der wissenschaftlichen Weiterbildung und werden einer tiefergehenden zweiten Evaluation unterzogen.

3.2 Usability Tests von moodle und ILIAS

Umfassende Usability Tests erfolgten zwischen Oktober und Dezember 2016. Für die Funktionalitätstests von moodle und Ilias erfolgte eine Installation der aktuell verfügbaren Plattformversionen (moodle 3.1 und Ilias). Ein Evaluationsteam, bestehend aus einer pädagogischen Fachkraft, zwei Lernenden mit erstem Bildungsabschluss im Bereich Wirtschaftsinformatik sowie einem Mitarbeitenden, legten einen Kriterienkatalog mit technischen und administrativ-didaktischen Kriterien fest (siehe Tabelle 2). Die Zusammensetzung des Evaluationsteams ermöglicht eine Betrachtung der Lernplattform aus verschiedenen Sichtwinkeln heraus: die zwei Lernenden als potentielle Nutzer_innen der Plattform sowie Mitarbeitende als Personen, die wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf den Plattformen verwalten. Technische Kriterien wurden mit administrativ-didaktischen Kriterien

wie der Nutzerfreundlichkeit (Usability), dem Einpflegen von Änderungen, Suchfunktion, dem Anlegen von Kursen und der Mitgliedsverwaltung kombiniert. Die jeweiligen Kriterien werden auf einer 5-stufigen Skala (von 1 sehr gut bis 5 sehr schlecht) bewertet. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Systemen zu gewährleisten, werden dieselben Lerninhalte auf verschiedenen Geräten getestet. Die Systeme sind auf den Testgeräten Laptop Lenovo, Samsung Galaxy Tab S2, Apple iPad Air 2 und Microsoft Surface Pro 4 installiert. Bei den Tests werden zunächst technische Kriterien geprüft: ist eine mobile Nutzung per App möglich, die auch offline Zugriffe unterstützt und sind Schnittstellen (Interfaces) oder Plug-Ins verfügbar. Die Zuverlässigkeit und Stabilität der Plattform wird untersucht und das maximale Datenvolumen betrachtet, welches im System hochgeladen werden kann. Getestet wird, ob die Benutzeroberfläche (Frontend) intuitiv ist und eine zufriedenstellende Nutzerfreundlichkeit (Usability) bezüglich des Anlegens von Kursen, Tests oder dem Ändern von Kursen vorliegt. Des Weiteren wird die Mitgliedsverwaltung über verschiedene Rollen mit entsprechenden Rechten geprüft. In Tabelle 2 findet sich die Bewertungsübersicht der jeweiligen Kriterien.

Die Testbewertungen in Tabelle 2 zeigen, dass beide Plattformen eine sehr gute Benutzeroberfläche (Frontend) haben, sehr zuverlässig arbeiten, Änderungen leicht eingepflegt und Kurse leicht angelegt werden können sowie ein sehr gutes Rollen- und Rechtssystem verfügbar ist. Geringfügige Unterschiede zeigen sich in der Bewertung der Nutzerfreundlichkeit (Usability) und den Schnittstellen (Interfaces) und Plug-Ins; hier schneidet moodle mit sehr gut und Ilias mit gut ab. Das maximale Datenvolumen für den Upload von Materialien liegt bei 500 MB beziehungsweise 512 MB. Einen Vorteil gibt es für Ilias bei der Suchfunktion, die mit sehr gut bewertet wird - moodle wird hier nur als durchschnittlich bewertet. Die aktuelle Version von moodle kann als App auf mobilen Geräten installiert werden. Bei den ersten Tests war dies nur für Apple-Geräte möglich. Bei späteren Tests konnte auch auf die Android-Version der App vom Smartphone aus zugegriffen werden. Ilias verfügt über keine App, allerdings ist eine mobile Version der Plattform verfügbar. Im Hinblick auf die Bewertung durch das Evaluationsteam zeigt sich, dass kein eindeutiges Gesamturteil möglich ist. Die durchschnittliche Bewertungsnote liegt bei beiden Systemen insgesamt bei 1,25.

3.3 Moodle und Ilias als geeignete Lernplattformen für wissenschaftliche Weiterbildung

Beide untersuchten Lernplattformen, moodle und Ilias, haben das Potential zu einer effizienten Lernplattform für wissenschaftliche Weiterbildung. Zahlreiche Szenarien sind in beiden Lernplattformen möglich, um innovative wissenschaftliche Weiterbildungsangebote anbieten zu können. Der Basisvergleich zeigte, dass viele Grundfunktionalitäten auch bei den alternativen Lernplattformen vorhanden sind. Lehrmaterialien können zentral zur Verfügung gestellt werden und zahlreiche Kommunikationsmöglichkeiten sind

| Kriterium | Moodle 3.1 | ILIAS/ Weiterbildungscampus |
|--|------------|--------------------------------|
| App | vorhanden | nicht vorhanden |
| Frontend | 1 | 1 |
| Interface & Plug-Ins | 1 | 2 |
| Zuverlässigkeit | 1 | 1 |
| max. Datenvolumen | 500 MB | 512 MB |
| Usability | 1 | 2 |
| Einpflegen von Änderungen | 1 | 1 |
| Suchfunktion | 3 | 1 |
| Anlegen von Kursen | 1 | 1 |
| Mitgliedsverwaltung (Rollen/Rechte) | 1 | 1 |
| Durchschnitt | 1,25 | 1,25 |

Tab. 2: Bewertungen von moodle 3.1 und Ilias (Eigene Darstellung, n=3, Bewertung von 1-5: 1 sehr gut, 2 gut, 3 geht so, 4 schlecht, 5 sehr schlecht)

vorhanden. Chat oder Forum stehen zur Verfügung, um sich über Themen auszutauschen. Verschiedene Lernaktivitäten wie Multiple-Choice Tests, Befragungen oder Lückentexte sind als interaktive Elemente in der Lehre verfügbar. Mittels Audio- oder Videokonferenzen können Lerninhalte zu verschiedenen Lernzeiten abgerufen werden. Diese Unabhängigkeit von Zeit und Lernort ermöglicht auch Lernenden mit familiären oder beruflichen Verpflichtungen eine Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Beide Systeme zeigen in den Funktionalitätstests eine hohe Flexibilität. Die digitalen Bildungsangebote lassen sich adaptiv und responsiv gestalten, so dass die Inhalte sowohl auf dem PC als auch auf dem Tablet oder Smartphone abrufbar sind. Die Benutzeroberfläche kann in der Darstellung angepasst und das Layout individuell gewählt werden. Eine differenzierte Darstellung von Inhalten ist auf beiden Plattformen möglich und Lernende können die Inhalte in unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und über verschiedene Lernwege abrufen. Hierbei ist ein transparenter Aufbau der Lehr- und Lerninhalte notwendig, um einen hohen Grad an Selbstlernen für Lernende zu ermöglichen. Moodle fokussiert sich auf die Lehrinhalte, die nach dem Kursraumprinzip in moodle thematisch strukturiert sind. Ilias hingegen stellt Lernobjekte in den Mittelpunkt. Lernende können sich ihre Lernumgebung selbst konfigurieren und nutzen einen „persönlichen Schreibtisch“ auf dem die Lernobjekte hinterlegt werden.

Moodle und Ilias basieren auf einer Open-Source-Basis und sind somit kostenfrei hinsichtlich Installation und Nutzung. Dies erweist sich insbesondere im wissenschaftlichen Bereich mit begrenzten finanziellen Mitteln als Vorteil. Support kann bei beiden Plattformen über die großen deutschsprachen-

chigen Communities gewährleistet werden. Sowohl moodle als auch Ilias überzeugen als potenzielle Lernplattform für wissenschaftliche Weiterbildung. In der Auswertung der erweiterten Usability Tests erzielten beide Systeme die gleiche Durchschnittsnote von 1,25. Eine endgültige Entscheidung für eine bestimmte Lernplattform in der Hochschulweiterbildung hängt von den spezifischen Anforderungen der Nutzer_innen ab und wie diese die jeweiligen Entscheidungskriterien gewichten. Hierzu ist die gemeinsame Erstellung eines Rankings mit verschiedenen Nutzer_innen wie den Lernenden, Lehrenden oder Administrator_innen empfehlenswert.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Lernplattformen ermöglichen die Einbindung unterschiedlicher Lernformate und die flexible Kombination verschiedener Weiterbildungsformate. Um eine geeignete Basis für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auswählen zu können, wurde ein zweistufiges Auswahlverfahren genutzt. Zunächst wurden anhand selbstgewählter Basiskriterien sieben Lernplattformen miteinander verglichen. Der Basisvergleich zeigt, dass die Grundfunktionalitäten bei allen Plattformen vorhanden sind. In der Gegenüberstellung von den Vor- und Nachteilen, zeigen sich die zwei Lernplattformen moodle und Ilias als am besten geeignet für das Anwendungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung. In den umfangreichen Usability Tests überzeugen beide Plattformen und erzielen eine sehr gute Gesamtbewertung. Mit moodle und Ilias stehen den wissenschaftlichen Bildungseinrichtungen zwei leistungsfähige Plattformen für wissenschaftliche Weiterbildung zur Verfügung. Die finale Entscheidung für eine

der Lernplattformen ist abhängig von individuellen Präferenzen der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung.

Da die Grundfunktionalitäten der Lernplattformen ähnlich sind, ist die methodisch-didaktische Ausgestaltung der Lernumgebung von großer Bedeutung für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote. Digital angereicherte wissenschaftliche Weiterbildungsangebote können individueller gestaltet werden und kommen so Weiterbildenden mit eingeschränktem Zeitkontingent und verschiedenen Lebensentwürfen entgegen. Lernplattformen können ihnen maßgeschneiderte Angebote mit verschiedenen Lernformaten bereitstellen und auf individuelle Bedürfnisse eingehen. Langfristig müssen sich Lernplattformen zu persönlichen Lernumgebungen entwickeln, die den Lernenden in den Mittelpunkt stellen, sich auf Lernergebnisse fokussieren und Selbstlernprozesse unterstützen. An wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen sollten vorhandene Plattformen durch Versionsupdates stetig optimiert werden und die Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten mittels Add-ons oder Social Media erweitert werden. So kann individuellen Bedürfnissen weiter entgegengekommen werden und flexibel angepasste Lernarrangements entstehen. Für Lernende erscheint eine übersichtliche Gestaltung der Benutzeroberfläche und modularen Lerninhalte zweckmäßig, die einen hohen Grad an selbstgesteuertem Lernen ermöglichen. Mobile Nutzungsmöglichkeiten für Lehrende und Lernende sind gleichsam bedeutsam, um ortsunabhängiges Lernen und individuelles Lernen zu eigens gewählten Zeiten zu ermöglichen. Für Lehrende kann über Funktionen wie Terminplaner, Notenverwaltung oder Teilnehmerverwaltung der administrative Aufwand reduziert werden. Im Auswahlprozess für eine Lernplattform müssen frühzeitig Lernende und Lehrende, aber auch Administrator_innen eingebunden werden. Um eine Nutzung als reine Datenablage zu vermeiden, ist es empfehlenswert, unterschiedliche Nutzer_innengruppen im Entscheidungsprozess und bei der Implementierung von Lernplattformen einzubinden. Eine entsprechende Schulung hinsichtlich der Medienkompetenz ist bei Lernenden und Lehrenden notwendig, um Lernplattformen mit ihren zahlreichen Funktionen bestmöglich zu nutzen und Lernprozesse bestmöglich zu gestalten.

Literatur

- Barron, A. & Lyskawa, C. (2001). *Software tools for online course management and delivery. Web-based training.* Educational Technology.
- Baumgartner, P., Häfele, H. & Maier-Häfele, K. (2002). *E-Learning Praxishandbuch: Auswahl von Lernplattformen. Marktübersicht - Funktionen - Fachbegriffe.* Innsbruck-Wien: StudienVerlag.
- Brown, M., Dehoney, J. & Millichap, N. (April 2015). *The Next Generation Digital Learning Environment: A Report on Research, an Educause Learning Initiative (ELI) white paper.*
- Cendon, E. (2017). Studienmodelle mit Schwerpunkt Blended-Learning. In K. Armbrorst-Weihs, C. Böckelmann & W. Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen - Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit* (S. 83-93). Münster, New York: Waxmann.
- Dalsgaard, C. (2006). Social software: E-learning beyond learning management systems. *European Journal of Open, Distance, and E-Learning.*
- Digitaler Weiterbildungscampus Baden-Württemberg. (2017). *Informationsbroschüre Einfach Lernen! Digitaler Weiterbildungscampus.* Abgerufen am 26. Januar 2017 von <http://www.digitaler-weiterbildungscampus.de>
- e-teaching.org (2017). *Testberichte LMS. Leibniz-Institut für Wissensmedien.* Abgerufen am 26. Januar 2017 von <https://www.e-teaching.org/technik/produkte>
- Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2015). *E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung.* Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kalz, M., Schön, S., Lindner, M., Roth, D. & Baumgartner, P. (2013). Systeme im Einsatz. Lernmanagement, Kompetenzmanagement und PLE. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Aufl.). Berlin: Epubli.
- Jürgens, A. (2017). *Determinanten des Studienerfolgs - Nicht-traditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen.* Bielefeld: Bertelsmann.
- Kerres, M., Hölterhof, T. & Nattland, A. (2011). Zur didaktischen Konzeption von „Sozialen Lernplattformen“ für das Lernen in Gemeinschaften. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 2011, 1-22. Abgerufen am 1. Juli 2016 von <http://www.medienpaed.com/article/view/196/196>

- Kim, S. W. & Lee, M. G. (2008). Validation of an evaluation model for learning management systems. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(4), 284–294. Abgerufen am 1. August 2017 von <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2007.00260.x/full>
- Meier, A. (2000). MEDA und AKAB: Zwei Kriterienkataloge auf dem Prüfstand. In P. Schenkel, S.-O. Tergan & A. Lottmann (Hrsg.), *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 319–341). Nürnberg: BW Bildung und Wissen.
- Niegemann, H. M., Domagk, S., Hessel, S., Hein, A., Hupfer, M. & Zobel, A. (2008). *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Robson, R. (2004). Context and the Role of Standards in Increasing the Value of Learning Objects. In R. McGreal (Hrsg.), *Online Education Using Learning*, 159–167. London [u.a.]: Routledge.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Schöne, C. (2014). Optimierung einer Lernumgebung für berufstätige Studierende. Ein Praxisbeispiel. In O. Zawacki-Richter, D. Kergel, N. Kleinefeld, P. Muckel, J. Stöter & K. Brinkmann (Hrsg.), *Teaching Trends 2014: offen für neue Wege: digitale Medien in der Hochschule* (S. 171–187). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2003). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. (2013). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der Personalentwicklung nutzen. Leitfaden für Unternehmen*. Essen, Berlin: Stifterverband für die Dtsch. Wissenschaft; BDA.
- Stockmann, R. (2004). Wirkungsorientierte Programmevaluation. Konzepte und Methoden für die Evaluation von E-Learning.. In D. M. Meister (Hrsg.), *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven* (S. 23–42). Münster: Waxmann.
- Tergan, S.-O. (2004). Realistische Qualitätsevaluation von E-Learning. In D. M. Meister, S. O. Tergan & P. Zentel (Hrsg.), *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven* (S. 131–154). Münster: Waxmann.
- TU Darmstadt. (2017). *Moodle-Instanzen an deutschsprachigen Hochschulen*. Abgerufen am 26. Januar 2017 von <http://blog.e-learning.tu-darmstadt.de/2010/04/09/moodle-instanzen-an-deutschsprachigen-hochschulen/>
- Wannemacher, K. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich*. Im Auftrag der Themengruppe „Innovationen in Lern- und Prüfungsszenarien“ koordiniert vom CHE im Hochschulforum Digitalisierung. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Arbeitspapiere des Hochschulforums Digitalisierung, 15).

Autorin

Anne Poplow, M.A.
anne.poplow@hs-aalen.de

Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)
(Halbjahresauszug - November 2017 bis Mai 2018)

ARMBORST-WEIHS, KERSTIN, BÖCKELMANN, CHRISTIANE & HALBEIS, WOLFGANG (HRSG.). (2017).
Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit.
Münster [u.a.]: Waxmann.

BARRETT, BEVERLY (2017).
Globalization and change in higher education. The political economy of policy reform in Europe.
Cham: Palgrave Macmillan.

BARTH, MATTHIAS, LANG, DANIEL J., LUTHARDT, PHILIP & VILS-MAIER, ULLI (2017).
How education for sustainable development is implemented in Germany. Looking through the lens of educational governance theory.
International review of education, 63(6), 811-828.

BAUMHAUER, MAREN (2017).
Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-) Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung.
Detmold: Eusl.

BEHLAU, LOTHAR (2017).
Forschungsmanagement. Ein praktischer Leitfaden.
Berlin [u.a.]: de Gruyter Oldenbourg.

DOBISCHAT, ROLF, ELIAS, ARNE & ROSENDAHL, ANNA (HRSG.). (2018).
Das Personal in der Weiterbildung. Im Spannungsfeld von Professionsanspruch und Beschäftigungsrealität.
Wiesbaden: VS Verlag.

EGETENMEYER, REGINA, GUIMARÃES, PAULA & BALÁZS, NÉMETH (HRSG.). (2017).
Joint modules and internationalisation in higher education. Efections on the joint module „comparative studies in adult education and lifelong learning“.
Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

EHLERS, ULF-DANIEL (2017).
Hochschulbildung digital. Abschied vom Ideal der Universitas?
Erziehungswissenschaft, 55, 47-57.

FELD, TIMM C. & LAUBER-POHLE, SABINE (HRSG.). (2018).
Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Festschrift für Wolfgang Seitter.
Wiesbaden: Springer VS.

FISCHER, SILKE (2017).
Zur Nachhaltigkeit von Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Eine explorative Studie aus der Perspektive von Lehrkräften.
Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report, 40(3), 241-259.

GANTENBERG, JULIA (2017).
Wissenschaftskommunikation in Forschungsverbänden. Zwischen Ansprüchen und Wirklichkeit.
Wiesbaden: Springer VS.

GÜNNEWIG, DIRK (2017).
Management der Europäisierung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Europäische Bildungsprogramme, Forschungs- und Innovationsförderung.
Münster [u.a.]: Waxmann.

IGEL, CHRISTOPH (UNTER MITARBEIT VON MAREN BRAUBACH) (HRSG.). (2017).
Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft. 5. bis 8. September 2017 in Chemnitz.
Münster [u.a.]: Waxmann.

JOKIAHO, ANNIKA (2018).
Didaktische E-Learning-Szenarien für die Hochschullehre.
Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

KRIEGEL, MICHAEL, LOJEWSKI, JOHANNA, SCHÄFER, MIRIAM & HAGEMANN, TIM (HRSG.). (2017).
Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule.
Münster [u.a.]: Waxmann.

LEMMENS, MARKUS, HORVÁTH, PÉTER & SEITER, MISCHA (HRSG.). (2017).
Wissenschaftsmanagement. Handbuch & Kommentar
Bonn [u.a.]: Lemmens.

LISZT, VERENA (2018).

Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Qualitative Untersuchung von Absolventen und Absolventinnen der Wirtschaftspädagogik.

Wiesbaden: Springer.

NEUSEL, AYLÂ & WOLTER, ANDRÄ (HRSG.). (2017).

Mobile Wissenschaft. Internationale Mobilität und Migration in der Hochschule.

Frankfurt am Main [u.a.]: Campus Verl.

RUNDNAGEL, HEIKE (2018).

Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der „neuen“ Hochschulprofessionellen. Zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In Timm C. Feld & Sabine Lauber-Pohle (Hrsg.), Organisation und Profession. Felder erwachsenepädagogischer Forschung (S. 117–137).

Wiesbaden: Springer VS.

SALLAND, CHRISTINA & SIEGMUND, RAMIN (2018).

Universitäten als Weiterbildungsanbieter. Entwicklungen, Formen, Perspektiven. In Timm C. Feld & Sabine Lauber-Pohle (Hrsg.), Organisation und Profession. Felder erwachsenepädagogischer Forschung (S. 121–135).

Wiesbaden: Springer VS.

SCHMID, JOSEF, AMOS, KARIN, SCHRADER, JOSEF & THIEL, ANSGAR (HRSG.). (2017).

Governance und Interdependenz von Bildung. Internationale Studien und Vergleiche.

Baden-Baden: Nomos.

SEITTER, WOLFGANG, FRIESE, MARIANNE & ROBINSON, PIA (HRSG.). (2018).

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung.

Wiesbaden: Springer VS

SEITTER, WOLFGANG, FRIESE, MARIANNE & ROBINSON, PIA (HRSG.). (2018).

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung.

Wiesbaden: Springer VS.

STANG, RICHARD (2017).

Lernraumgestaltung an Universitäten. Zur Relevanz physischer Lernräume im Kontext der Digitalisierung.

Erziehungswissenschaft, 55, 29–36.

STURM, NICO & SPENNER, KATHARINA (HRSG.). (2018).

Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen.

Wiesbaden: Springer VS.

SWEERS, FRANZISKA (2018).

Kooperation als Entwicklungs- und Verstetigungsfaktor wissenschaftlicher Weiterbildung.

In Timm C. Feld & Sabine Lauber-Pohle (Hrsg.), Organisation und Profession. Felder erwachsenepädagogischer Forschung (S. 137–158).

Wiesbaden: Springer VS.

TIPPELT, RUDOLF & SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD (HRSG.). (2018).

Handbuch Bildungsforschung. Bd. 1.

Wiesbaden: Springer VS.

WYSS, MONIKA (2017).

„Ich muss da noch diesen Kurs machen...“. Weiterbildung von Hochschullehrenden.

Weiterbildung, (6), 35–37.

ZIMMERMANN, TOBIAS, THOMANN GERI & DA RIN, DENISE (HRSG.). (2018).

Weiterbildung an Hochschulen. Über Kurse und Lehrgänge hinaus.

Bern: hep Verlag.

Buchbesprechungen

Erwachsenenbildung

Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl & Matthias Rohs (Hrsg.). (2017). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (261 Seiten, 19,80 Euro, ISBN: 978-3834-0172-22)

Diese Einführung „versucht, die Konstituierung einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung für Studierende der Erwachsenenpädagogik unter Anknüpfung an die historischen, didaktischen aber auch erkenntnistheoretischen und methodologischen Dimensionen der Erwachsenenpädagogik zu bewerkstelligen“ (S. 7). In den sechs Kapiteln, 1. Geschichtliche und gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung, 2. Recht, Institution und Finanzierung, 3. Didaktik der Erwachsenenbildung, 4. Die vier Seiten des Bedarfs, 5. Profession - Professionalisierung - Professionalität in der Erwachsenenbildung, 6. Arbeiten und Leben, erhalten die Leser_innen durch eine umfassende Betrachtung der Erwachsenenbildung einen ganzheitlichen Überblick, ohne dass dabei ein bestimmter theoretischer Ansatz verfolgt bzw. hervorgehoben wird.

Die Publikation basiert auf einer Veröffentlichung von Rolf Arnold, die erstmals 1988 und dann in fünf überarbeiteten und aktualisierten Auflagen erschien. Für diese Neuauflage wurde sich der Frage nach den Veränderungen der Grundlagen der Erwachsenenbildung gewidmet, deren Beantwortung sich in den komplett neuen Kapiteln wiederfindet, in denen vor allem auf die selbstorganisierten Formen des lebensbegleitenden Lernens sowie Aspekte der digitalen Medien und des E-Learnings eingegangen wird.

Eine Verbindungslinie der drei Herausgebenden ist deren institutionelle Anbindung an die TU Kaiserslautern: Rolf Arnold als Professor für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik; Ekkehard Nuissl, ehemaliger Wissenschaftlicher Direktor des DIE, als Seniorprofessor und Matthias Rohs als Juniorprofessor für Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Fernstudium und E-Learning. Die je individuellen Schwerpunktsetzungen finden sich in der inhaltlichen Struktur der Publikation wieder (z.B. Professionalität in der Erwachsenenbildung, wissenschaftliche Weiterbildung usw.).

Gleich zu Beginn betonen die Autoren, dass der Begriff Erwachsenenbildung zwei Perspektiven beinhalte: einerseits die formale, oft institutionelle Bildung Erwachsener und andererseits die persönliche Bildung Erwachsener in informellen Lernprozessen. Erwachsenenbildung als *Subjekt- und*

Gesellschaftsgeschehen muss demzufolge diese beiden Perspektiven berücksichtigen.

Viel Raum nimmt die Abbildung der geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung ein und bietet damit eine tiefgehende Betrachtung ihrer Geschichte, die aus ihrer historischen Entwicklung heraus - hier in einer chronologischen Darstellung - verstanden werden kann. Allerdings fehlen Ausführungen über die innerdeutsche Teilung und die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der DDR. Die Darstellung der Ereignisse und Entwicklungen der zeitlichen Phasen nach der Teilung Deutschlands bezieht sich ausschließlich auf die Bundesrepublik Deutschland und wird damit ihrem Anspruch, eine „vollständige Überarbeitung der ‚Erwachsenenbildung‘“ (S. 7) zu sein, nicht ganz gerecht.

Auf die historische Betrachtung folgen Ausführungen zu den Ordnungsschemata der Erwachsenenbildung (Recht, Institutionen, selbstorganisiertes und informelles Lernen, Finanzierung; Kapitel 2), zur Didaktik (Kapitel 3), bei der die eingangs eingeführten Dimensionen der objektiven und subjektiven Faktoren sowie biographisches und lebenslanges Lernen als auch qualitative Zugänge zur Bildung Erwachsener präsentiert werden. Im Folgenden werden dann vier Bedarfsstrategien vorgestellt, um die „komplexen Zusammenhänge zwischen Ermittlung und Erschließung des Bedarfs“ (S. 170) angemessen zu bearbeiten (Kapitel 4). Weiter werden die individuelle (Professionalität) und strukturelle (Profession) Professionalisierung der Erwachsenenbildung (Kapitel 5) in gegebener Tiefe thematisiert, ohne dabei zu versäumen, auf Beschäftigungsstrukturen, Berufsbilder, Ausbildungsstrukturen, Berufsethik und Kompetenz wie Wissensbereiche von Erwachsenenbildner_innen einzugehen. Gegenstand des letzten Kapitels, Arbeit und Lernen (Kapitel 6), ist die berufliche Weiterbildung mit einer Ergänzung zu digitalen Medien sowie den daraus resultierenden Anforderungen und Perspektiven.

Insgesamt überzeugt die Einführung durch ihre umfassende Bearbeitung der Erwachsenenbildung und dies in klarer Strukturierung und guter Lesbarkeit. Die vielen Strukturierungselemente wie Untergliederungen, Vertiefungsblöcke, Zitate, Grafiken und Hervorhebungen wichtiger Aussagen machen den Text übersichtlich und ermöglichen eine schnelle Orientierung. Die Publikation ist als Überblick für Studierende der Erwachsenenbildung als auch als Grundlagenliteratur für Lehrende der Erwachsenenbildung geeignet.

Dr. Maria Kondratjuk
maria.kondratjuk@ovgu.de

Geschichte des Fernunterrichts

Heinrich Diekmann & Holger Zinn (2017). *Geschichte des Fernunterrichts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (283 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 978-3-7639-5786-6, ISBN: 978-3-7639-5787-3 (E-Book))

Der Fernunterricht ist eine Erfindung, die auf eine lange Tradition zurückblicken kann. Eigenartiger Weise hat die Bildungsgeschichte von ihm bislang keinerlei Notiz genommen. Konstatieren lassen sich bestenfalls einige kursorische Bemerkungen und Einlassungen, die dazu geführt haben, dass der Fernunterricht mit einer Existenz in Fußnoten Vorlieb nehmen musste. Die von Diekmann und Zinn vorgelegte Arbeit „Geschichte des Fernunterrichts“ macht damit nun Schluss. Die Autoren zeichnen die überaus wechselvolle Historie des Fernunterrichts von den Anfängen bis heute nach und nehmen damit zugleich eine längst überfällige Würdigung dieses besonderen Bildungsformates vor.

Das Buch untergliedert sich in insgesamt 11 Kapitel. Diese entsprechen, abgesehen von der Einleitung, einzelnen Zeitabschnitten des historischen Verlaufs. Zunächst wird die Entwicklung des Fernunterrichts bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts betrachtet. Es folgen die Weimarer Zeit, die Phase der NS-Diktatur und die Nachkriegsjahre. Die daran anschließenden Betrachtungen folgen einer Sequenzierung von jeweils 10 Jahren und enden schließlich mit einem Ausblick auf die Zeit nach der Jahrtausendwende.

Zur einleitenden Betrachtung gehört, dass die Autoren ihren Leser_innen vor Augen führen, dass die Geschichte des Fernunterrichts nicht bloß eine Aneinanderreihung von historischen Fakten ist, die es chronografisch abzarbeiten gilt, sondern dass Geschichte stets eine Konstruktion sozialer Wirklichkeit ist, die einer bestimmten Beobachterperspektive folgt, die so – aber auch anders sein könnte. Die Geschichte des Fernunterrichts ist ihrer Auffassung nach daher auch eine politische Geschichte, sie ist Teil einer Sozial- oder Institutionengeschichte (S. 8) und anderes mehr.

Theoretisch schließen sich die Autoren der Vorstellung an, dass der Fernunterricht in der Brieftradition verwurzelt ist. Sie folgen damit einer These, die erstmals von Delling (1979) stark gemacht worden ist. Aus den Analen der Fernlehre und den sie umrankenden Narrativen übernehmen sie zudem die Spekulation, dass die Ursprünge der Fernlehre bis in die Antike zurückverfolgt werden können und kein geringerer als Aristoteles zu einem der Stammväter der Fernlehre gezählt werden kann. Die Indizien dafür sind allerdings nicht besonders stark und ein erster Hinweis darauf, dass die Quellenlage zur Rekonstruktion der Fernlehrhistorie nicht gerade sehr ergiebig ist.

In der Initialisierungsphase werden mit Pitman, Langenscheidt, Toussaint, Karnack und Hachfeld, um nur einige Namen zu nennen, Pioniere des Fernunterrichts gewürdigt und

die Entstehung der ersten Fernschulen nachgezeichnet. Aus dem Kapitel über die Anfänge lässt sich gut herauslesen, dass der Fernunterricht ein Kind des Industriezeitalters ist und mit der Kurzschrift eine Kulturtechnik zum Gegenstand des Fernunterrichts wurde, die heute weitgehend in Vergessenheit geraten ist. Noch erstaunlicher aber dürfte sein, dass man sich auf die Vermittlung von Sprachen konzentrierte, die nicht unbedingt eine Affinität zur Fernlehre aufzuweisen scheinen.

Das Kapitel über die Weimarer Zeit zeichnet Entwicklungen des privaten Fernlehrsektors und die wenigen Beispiele nicht-kommerzieller Fernunterrichtsansätze vornehmlich kirchlicher und gewerkschaftlicher Art nach. Während der NS-Diktatur, so erfährt man bei Diekmann und Zinn, erlebte der Fernunterricht eine regelrechte „Ausdünnung und Austrocknung“ und wurde Opfer der von der Naziherrschaft praktizierten Gleichschaltung der Kultur. Die Fernlehrinstitute reagierten darauf mit Anpassungs- oder Vermeidungsstrategien. „Auf der einen Seite näherte sich ein Teil der Fernlehrinstitute dem Regime an. (...) Die Mehrheit der Fernschulen vermied, soweit es irgend möglich war, dagegen den Kontakt zum System“ (S. 62). Das Ende des Krieges machte mit der ideologischen Gleichschaltung Schluss. Den Fernunterrichtsanbietern fehlte nun aber schlicht das Papier (S. 71), um ihre Form des medienbasierten Lehrens und Lernens umsetzen zu können.

Die Spanne der Nachkriegsjahre unterteilen Diekmann und Zinn in die Zeit nach 1954 und die Phase des Neuaufbaus, der nach ihrer Deutung die sogenannten wilden 1960er Jahre folgten. Der Fernunterricht, so erfährt man, erholte sich von den Folgen des NS-Regimes nur langsam. „Erst in den langen Jahren des Wirtschaftswunders (etwa ab 1950 bis Mitte der 1960er-Jahre) begann in der Bundesrepublik der eigentliche Aufschwung des Fernunterrichts“ (S. 76). Der Neuaufbau des Fernunterrichtswesens fällt insofern mit den 1950er Jahren zusammen. Demonstriert wird die Entwicklung in diesem Zeitraum anhand von Firmengeschichten einzelner Fernlehrinstitute und erfolgter Neugründungen. Eingegangen wird zugleich auf die Situation in der damaligen DDR, die einen Sonderweg im Bereich der Fernlehre beschritten hatte. Besonders anschaulich gemacht werden die Fernstudienjahre dieser Zeit durch die Präsentation von Teilnehmendenzahlen, Aussagen über die angebotenen Programme und die Gesamtzahl der am Markt agierenden Institute. Auch wenn es aufgrund der Datenlage nicht gelingt, eine Art von Zeitreihe über alle Jahre und Jahrzehnte hinweg darzustellen, bekommt man als Leser_in dennoch einen sehr guten Eindruck von den Schwerpunkten und dem Umfang des Fernlehrwesens zur damaligen Zeit.

Die in den 1960er Jahren eingeleitete Gründung von Dachverbänden und das einsetzende Bemühen um die Qualität des Fernunterrichts leiten zu einem der vielleicht entscheidenden Kapitel in der Geschichte des Fernunterrichts über. Es geht um Marktregulierung und Marktberreinigung, der

sich Dieckmann und Zinn in der gebotenen Ausführlichkeit widmen. Die Autoren arbeiten das Versagen eines sich selbst überlassenen Bildungsmarktes heraus, der den Gesetzgeber schließlich dazu nötigte, regulierend einzugreifen. Das Resultat der staatlichen Intervention ist das bekannte „Fernunterrichtsschutzgesetz“, das bis heute Bestand hat und das im Wesentlichen als ein Gesetz zum Schutz der Verbraucher_innen aufgefasst werden kann. Der Verbraucherschutz schaffte nicht nur das ökonomiegetriebene Unwesen innerhalb des Fernunterrichtswesens ab; er führte auch dazu, dass sich das Feld der Anbieter neu sortierte.

Das Fernlehrwesen trat fortan in eine Phase der Neuausrichtung und Konsolidierung ein. In diese Zeit fällt sogleich die Entstehung der ersten Fernhochschulen. Die „Wende“ bzw. Wiedervereinigung bescherte schließlich dem Fernunterricht einen neuen Aufschwung, der bisweilen mit einer Art von Goldgräberstimmung bei den Anbietern einherging. „Auf dem Gipfel der Weiterbildungswelle Ost meldete die Statistik 171.198 Teilnehmer/innen“ (S. 236). Die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten belebte aber nicht nur die Konjunktur für die zahlreichen Anbieter; der Untergang der DDR führte auch zur Abwicklung des Fernstudienwesens Ost. Geschichtlich bedeutsam ist, dass sich in der ehemaligen DDR der Fernunterricht nicht entfalten konnte und dies schon allein deshalb nicht, weil an einen privatwirtschaftlich mit gestalteten Bildungsmarkt unter den Auspizien eines so genannten Sozialismus nicht zu denken war. An die Stelle des Fernunterrichts war das Fernstudium nach sowjetischem Vorbild getreten und dies zu einer Zeit, als im Westen Deutschlands noch niemand ernsthaft darüber nachdachte, die Fernlehre als Instrument akademischer Lehre auf den Weg zu bringen. Mit ihren Ausführungen zum akademischen Fernstudium verlassen Dieckmann und Zinn gewissermaßen das Terrain des reinen Fernunterrichts, der, eine deutsche Eigentümlichkeit, sich ausschließlich auf den nicht-hochschulischen Bereich bezieht. Ihre Ausflüge in die Welt des akademischen Fernstudiums stören indessen die geschichtlichen Betrachtungen des Fernunterrichtes nicht. Man kann sie als willkommene Ergänzungen lesen.

Nicht weniger einschneidend als das Fernunterrichtsschutzgesetz und die so genannte Wende dürfte für den Fernunterricht das Aufkommen digitaler Bildungsmedien gewesen sein. Dieckmann und Zinn widmen ihnen ihre Aufmerksamkeit in ihrem Schlusskapitel, in dem sie ihre Überzeugung kundtun, dass die Fernlehre für die künftigen Herausforderungen gut gerüstet ist, dies auch deshalb, weil sie sich qualitätssichernden Maßnahmen wie etwa der DIN - ISO verschrieben hat, die über die Forderungen des bloßen Verbraucherschutzes hinausgehen.

Zusammenfassung: Das Buch ist sehr gut lesbar, unterhaltsam geschrieben und mit einer Vielzahl von Illustrationen angereichert, die auch zu einer optischen Zeitreise einladen. Über weite Strecken hinweg kann das Buch als eine Geschichte der Anbieterinstitutionen gelesen werden. Es werden bei-

spielgebende unternehmerische Leistungen aufgezeigt, der wirtschaftliche Aufstieg und Fall von Firmen nachgezeichnet und ein Ökosystem ausgebreitet, in dem Marktführer und Nischenanbieter um Kund_innen und Marktanteile ringen. Die Geschichte des Fernunterrichts ist insofern auch die Geschichte eines privatwirtschaftlich organisierten Bildungsmarktes, seine Chancen und auch Auswüchse. Unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten ist das Buch ein wichtiger Beitrag, weil es in historischer Rückschau zeigt, dass der Fernunterricht ein Produkt des Industriezeitalters ist. Mit Blick auf die gegenwärtigen Diskussionen um Digitalisierung ist das ein überaus nützlicher Hinweis, da auch der aktuelle Ruf nach Digitalisierung des Lehrens und Lernens letztlich nur den Imperativen einer spezifischen Form der technologischen Entwicklung folgt.

Dr. Burkhard Lehmann
lehmann@uni-koblenz.de

Bildungspartnerin Universität

Rudolf Egger & Martin Heinz Bauer (Hrsg.). (2017).
Bildungspartnerin Universität. Tertiäre Weiterbildung für eine erfolgreiche Zukunft. Wiesbaden: Springer VS. (184 Seiten, 44,99 Euro, 34,99 Euro (E-Book), ISBN: 978-3-658-15012-9, ISBN: 978-3-658-15013-6 (E-Book); DOI 10.1007/978-3-658-15013-6)

Der Sammelband mit Titel „Bildungspartnerin Universität. Tertiäre Weiterbildung für eine erfolgreiche Zukunft“ will die steigenden Trends der Akademisierung der Berufsbildung sowie die sich hieraus ergebenden Fragen und Aufgaben für die Hochschulen darstellen und analysieren. Den Lesenden wird ein Einblick in sechs Schwerpunkte versprochen, als Erstes in Grundfragen (inkl. Zukunftspotenziale) der wissenschaftlichen Weiterbildung, als Zweites in das Potenzial der Erwachsenenbildung für universitäre Hochschulen, als Drittes in das Leistungsvermögen der wissenschaftlichen Weiterbildung an einer forschungsstarken Universität, als Viertes in eine Analyse der Teilnehmendenstruktur, als Fünftes in einen Trumpf in der Weiterbildung (den fachübergreifenden Kompetenzenmix) und als Sechstes in die Frage, welchen Wert Universitätslehrgänge für Teilnehmende haben. Im Vorwort der Herausgebenden heben diese hervor, dass das Geheimwissen der Expert_innen verhandelbar zu machen sei. Da Universitäten mit öffentlichen Geldern finanziert sind, ist eine verstärkte rückbezügliche Kommunikation wesentlich. Diesen Anspruch hätten die Universitäten einzulösen versucht, denn in letzter Zeit sei eine Vielzahl an Weiterbildungsangeboten für zahlreiche Berufsfelder entwickelt worden. Die Universität als angebotsorientierte Expert_innenorganisation habe damit eine Verbindung zwischen wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen generiert.

Den Auftakt zu den ersten Beiträgen, mit „Theoretische Perspektiven“ übertitelt, macht Helmut Vogts dichte Dar-

stellung zu Begriffen, Formaten, Historie und Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Er führt vor Augen, dass viele Grundfragen wissenschaftlicher Weiterbildung nicht wirklich neu sind (mit Ausnahmen, wie z.B. die der Anerkennung erworbener Kompetenzen) und schließt mit einem Plädoyer für das, was die „Einrichtungen für Weiterbildung“ benötigen: einen mittleren Autonomiegrad, strukturelle Beständigkeit, universitäre Grundfinanzierung, Finanzhoheit für das Weiterbildungsgeschäft, gute Vernetzung mit Fakultäten und Rektorat sowie Langfristperspektiven für Entwicklungsziele und -vorgaben.

Rolf Arnold befasst sich mit Ursprung und Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung. Rekurrierend auf einen Beitrag von Helmut Vogt zu Motiven der Akteure präsentiert Arnold zunächst die vier Stadien der Entwicklung: a) volkspädagogisches Motiv, b) Reedukation zur Demokratie, c) Emanzipation durch soziale Öffnung, d) Lebenslanges Lernen. Sodann nimmt er das letztgenannte Motiv auf und entfaltet zum wissenschaftlichen Weiterbilden fünf Thesen: Jenseits des Vorbereitungsanspruchs; Jenseits der Unterscheidung Erst- und Weiterbildung; Jenseits des Gegensatzes Allgemein- und Berufsbildung; Jenseits des Vermittlungswahns; Jenseits der Inputsteuerung.

Rudolf Egger stellt unter Bezugnahme auf die Situation der österreichischen Universitäten das „nachfrage- und teilnehmerorientierte“ Erwachsenenbildungssystem als Potenzial für Universitäten dar. Hierbei gehe es nicht nur um die schon lange in der Erwachsenenbildung diskutierten Fragestellungen wie kulturelle Diversität, Heterogenität von Lernendengruppen oder Lehr-/Lernformen, die erwachsenengerecht sein müssen, sondern um ein „komplexeres Lehrverständnis (z.B. im Sinne von Ko-ExpertInnenschaft mit verstärkten Coaching- und Moderationselemente)“ (S. 41). Mit dieser Perspektivenveränderung müsste wünschenswerterweise auch eine Ausdehnung der Anerkennung von Kompetenzen, die außeruniversitär erworben wurden, einhergehen. Gerade bei der Anerkennungsbereitschaft durch die Universitäten gäbe es jedoch, so der Autor, noch Mängel, ebenso bspw. beim Berufsbezug (S. 41), der fehle.

Claudia Schmitz demonstriert anhand des integrativen Angebots Lebenslanges Lernen der Ludwig-Maximilian-Universität München (LMU) - das schrittweise ausgebaute Angebot begleitet mittlerweile Berufstätige über eine vielfältige Qualifikationsplattform wissenschaftlicher Weiterbildung in der Karriereentwicklung - wie wissenschaftliche Weiterbildung zur Schärfung des Profils der LMU als forschungstarke Hochschule genutzt werden kann. Sie begründet ihre Ausführungen datenbasiert. Quellen sind u.a. Trendforschung, Fakultätsbefragung sowie Adressatenforschung.

In den sieben anschließenden Beiträgen unter „Good Practice“ stellen Simone Fényes und Marko Glaubitz ein Konzept vor, anhand dessen sich Weiterbildungsstudierende durch die freie Kombination einzelner Module ihr ganz eigenes Pro-

fil zusammenstellen können, um so „passend zu den eigenen Kompetenzen ein Alleinstellungsmerkmal“ (S. 72) zu schaffen. Das Konzept fußt auf dem Freiburger Projekt „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung“. Angemerkt wird, dass für einige Angebote ein echter Markttest noch aussteht. Martin Bauer und Cathrin Wolff geben über eine erarbeitete Typologie von Weiterbildungsteilnehmenden Einblick in das unausgeschöpfte Potenzial des akademischen Weiterbildungsmarktes im Einzugsgebiet der Karl-Franzens-Universität in Graz. Für Programmplanende hochschulischer Weiterbildung ergibt sich so ein Rahmen zur Analyse eigener Angebote.

Sascha Ferz und Cristina Lenz ermöglichen anhand eines identifizierten Kompetenzmixes für Mediator_innen der Frage nachzugehen, welche Kompetenzen benötigt werden, wo diese aufgebaut sowie vertieft werden können und welche Besonderheiten hierbei zu berücksichtigen sind. Lesenden wird nicht nur ein Stück Entwicklungsgeschichte im Arbeitsfeld Mediation vor Augen geführt, sondern auch, wie sich ein ergänzendes Miteinander von hochschulischer und nicht-hochschulischer (Weiter-)Bildung gestaltet. Otto Krickels Beitrag gibt auf der Basis einer Teilnehmendenbefragung u.a. Antworten darauf, wie der Anmeldeentscheid einer bzw. eines zukünftigen Teilnehmenden positiv beeinflusst werden kann. Zentrale Faktoren für eine Buchung sind die Inhalte und die Qualität der Weiterbildung sowie der Karriere-Nutzen. Für Angebotsplanende ergibt sich daraus einerseits die Empfehlung, primär die inhaltliche Gestaltung sowie die berufliche Verwertbarkeit des Angebots zu fokussieren. Andererseits ist besonders auf die Themenführerschaft zu achten, da „erfolgreiche Bildungsprogramme relativ rasch von anderen Bildungseinrichtungen in ähnlicher Form angeboten werden“ (S. 123). Der Beitrag von Erwin Petek, Thomas Ebner, Michael Schenk und Julian Wenninger manifestiert vor dem Hintergrund der rasch voranschreitenden technologischen Entwicklung der klinischen Embryologie, was die Auswirkungen auf die Struktur des Weiterbildungslehrganges sind, der als Kooperationslehrgang der Karl-Franzens-Universität mit der Medizinischen Universität Graz geführt wird. Besondere Aufmerksamkeit finden u.a. Fragen der Ethik und der Internationalisierung, denn die moderne Fortpflanzungsmedizin lässt vermehrt private Institute entstehen. Zur größten Berufsgruppe im Gesundheitssystem Österreichs, der Gesundheits- und Krankenpflege, zeigt Karin Pesl-Ulm (mit Start 1997 als dem zentralen Markstein für die Neuorientierung dieses Berufsfelds) die Entwicklung der Aus- und Weiterbildung auf - dies unter dem Blickwinkel der gesetzlichen Regelungen und mit besonderem Augenmerk auf die Unterschiede bei den Weiterbildungsangeboten. Für die in Österreich erst seit 2007 installierten neun öffentlichen sowie fünf privaten Pädagogischen Hochschulen zeigen Nina Bialowas und Walter Vogel am Beispiel der PH Steiermark die Kennzahlen zur Fort- und Weiterbildung inkl. den Rahmenbedingungen zur Qualitätssicherung auf.

Der Einblick in die versprochenen sechs Schwerpunkte, die ein außerordentlich breites Themenspektrum abdecken, löst der Sammelband ein. Lesende können sich einer Wellenbewegung gleich durch unterschiedlichste Themen hindurch tragen lassen – dies von alten Themen (z.B. die Forderung nach erwachsenengerechten Lehr-/Lernformen) über neue Akzente (z.B. die bedingungslose Anerkennung von erworbenen Kompetenzen) bis hin zu neu inszenierten Bühnen (Lebenslanges Lernen). Sehr erfahrenen Weiterbildungsmanagenden in Hochschulen werden Inhalte im einen und anderen Beitrag Bestätigung für eigene Beobachtungen liefern (so z.B. das Phänomen, dass Weiterbildungsstudierende Lehrgänge vorrangig nach dem Nutzen für eigene Belange beurteilen), vielleicht sogar dann doch noch Trouvaillen bereit halten – wer wusste bis zu diesem Buch beispielsweise, dass Hans Tietgens' in einschlägiger Literatur oft zitierten „Suchbewegungen“ auf Margarete Mitscherlich zurückgehen? Den weniger Erfahrenen eröffnet der Band Einsichten durch von Altmeistern wie Rudolf Arnold bestellte Felder (so z.B. die Bewertung wissenschaftlicher Weiterbildung im Lichte der Bologna Reform). Wen wenig gepflegte Felder besonders interessieren, könnte das Freiburger Projekt ansprechen – der Markttest seiner Früchte steht aus. Zusammengefasst: Der Band führt einem Raffer gleich durch die Zeit. Hierbei bleibt er zu wichtigen Fragen am Puls der Zeit und ist Fundus für Konzeptionen zur Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung wie Inspirationsquelle zugleich.

Dr. Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@zuw.unibe.ch

Soziale Welt Hochschulweiterbildung

Maria Kondratjuk (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung. Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (217 Seiten, 39,90 Euro, ISBN: 978-3-7639-5643-2; ISBN: 978-3-7639-5644-9 (E-Book), DOI: 10.3278/6004505w)

Weiterbildung an Hochschulen zu betreiben, ist eine Herausforderung. Als dritte Säule der Hochschulen seit langem bildungspolitisch gefordert, ringt Hochschulweiterbildung innerhalb wie außerhalb um Anerkennung. Akteur_innen, die in diesem Bereich tätig sind, sehen sich mit umfangreichen Gestaltungsaufgaben in verschiedenen Spannungsverhältnissen konfrontiert. Maria Kondratjuk hat sich in ihrer erziehungswissenschaftlichen Dissertation (Universität Potsdam) die Frage gestellt, wie sich das Handeln dieser Akteur_innen in der Hochschulweiterbildung bezogen auf organisationale Strukturen darstellt. Ziel der Autorin ist es, mit ihrer qualitativ-empirischen Studie „Strukturen und Rahmenbedingungen sowie Grenzen und Herausforderungen des Handelns in der Hochschulweiterbildung zu analysieren“ (S. 22). Allein der Problemaufriss (Kapitel 1) macht die Komplexität deutlich, mit der es dabei umzugehen gilt: Als Intermediär zwischen Lehre, Forschung, Administrati-

on und Praxis sei Hochschulweiterbildung bewegt von Umstrukturierungen in Hochschulen, Öffnungsanforderungen in Richtung neuer Zielgruppen, Versuchen einer stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung, Abgrenzungsbemühungen zu außerhochschulischen Weiterbildungsanbietern sowie der Erschließung neuer Einnahmequellen in Hochschulen aufgrund stagnierender staatlicher Mittel.

In einem ersten Schritt (Kapitel 2) erkundet Kondratjuk den Gegenstand in drei Perspektiven: Zunächst arbeitet sie den Forschungsstand zur wissenschaftlichen Weiterbildung auf, widmet sich dann der Professionalitätsforschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung und schließlich der akteursbezogenen Hochschulforschung. Die Autorin konstatiert, dass es trotz der Fülle und Vielfalt der Forschungsaktivitäten an hinreichenden Erkenntnissen zum Handeln der Akteur_innen in der Hochschulweiterbildung mangle, sich jedoch grundlagentheoretische wie methodische Anknüpfungspunkte aus den bisherigen Untersuchungen ergeben würden.

Im Anschluss daran (Kapitel 3) entfaltet Kondratjuk die Theorie sozialer Welten als heuristischen Rahmen ihrer Arbeit und überträgt diesen auf Hochschulweiterbildung „als aktivitätszentrierten Wahrnehmung- und Handlungsraum, in dem Aushandlungen um die Kernaktivität Weiterbildung an Hochschulen geführt werden“ (S. 71). Diese theoretischen Ausarbeitungen münden in der Eingrenzung des Forschungsgegenstandes (Kapitel 4) auf das Kernphänomen Arbeit, das Struktur und Handeln verbinde. Dies ermögliche ein besseres Verständnis der Frage „warum die Akteure in der Hochschulweiterbildung so handeln, wie sie handeln“ (S. 79).

Den empirischen Teil der Arbeit beginnt die Autorin mit methodologisch-methodischen Überlegungen (Kapitel 5) zur Grounded Theory Methodologie sowie dem Kodierprozess, den sie um eine empirisch begründete Typenbildung und eine Situationsanalyse ergänzt. Herangezogen werden in der Studie 18 problemzentrierte und fünf Expert_innen-Interviews sowie Dokumente von 67 Institutionen (Websites, Broschüren, Berichte etc.).

Es folgen zwei Ergebniskapitel: Eines zur sozialen Welt Hochschulweiterbildung (Kapitel 6), in dem Figurationsmerkmale, die Arena, Legitimationsprozesse und „Orte des Schweigens“ herausgearbeitet werden sowie ein zweites, in welchem ein Modell des Handelns der Akteur_innen in der sozialen Welt Hochschulweiterbildung (Kapitel 7) konzeptualisiert wird. Identifiziert werden unter anderem zwei kontrastive Typen der Bezugnahme der Akteur_innen auf die Strukturen: Handlungsgehemmte Bezugnahme zeichne sich durch fragile Selbstverortung, eine hohe Bedeutsamkeit von Anerkennung und fehlende Wertschätzung aus; konforme Bezugnahme sei hingegen geprägt durch Stabilität, eine geringe Bedeutung von Anerkennung und systematisierte Handlungsprozesse.

Mit ihrer qualitativ-empirischen Studie zur sozialen Welt Hochschulweiterbildung ergänzt Maria Kondratjuk die Debatte zur Hochschul- bzw. wissenschaftlichen Weiterbildung in drei Perspektiven: Gestärkt wird erstens der Blick auf erwachsenbildnerisches Programmplanungshandeln als Umgang mit Antinomien und Widerspruchskontexten. Aufgezeigt wird zweitens, dass es einen großen Forschungsbedarf zur Frage der Wissenschaftlichkeit in der Hochschulweiterbildung gibt. Betont wird drittens, Hochschulweiterbildung als Third Space relational als sozialen bzw. Handlungsraum zu betrachten. Die Lektüre des Buches gibt neue Einsichten in die Hochschulweiterbildung fernab bildungspolitischer Ideale einer dritten Säule und programmatischer Ziele eines massiven Ausbaus. Damit ergänzt Maria Kondratjuk die derzeitige wissenschaftliche Debatte um eine wichtige Perspektive auf Anforderungen und Herausforderungen eines „hochdynamischen und komplexen Handlungsfeldes“ (S. 198), mit denen Akteur_innen in der Hochschulweiterbildung umgehen müssen.

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

„Hochschulräume: physische und konzeptionelle Verortung der Hochschulen in der Wissensgesellschaft“

Bericht zur Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf)

2. bis 13. April 2018 in Speyer

Die „Idee der Universität“ hat schon viele Wissenschaftler_innen über Jahrhunderte hinweg beschäftigt (z.B. John H. Newman oder Karl Jaspers). Diese Idee (oder Ideen) manifestieren sich aber auch in konkreten Räumen und Formen. Deutlich wird dies z.B. an der Bezeichnung bestimmter Hochschulen in Großbritannien als „Red-Brick“ Universitäten (Whyte, 2016), die sich, im 19. und frühen 20. Jahrhundert aus Ziegelsteinen errichtet, von den aus Stein gebauten Universitäten von Oxford und Cambridge unterscheiden (vor allem aber auch in ihrer Zulassungspolitik). In den 1960er und 1970er Jahren wurden in Deutschland viele neue Hochschulen konzipiert und gegründet, teilweise auf der „grünen Wiese“, viele damals mit Beton errichtet. Welche Ideen der Hochschule wurden hier baulich wie realisiert? Aber auch: Wie haben sich diese Institutionen in ihren Städten und Regionen, also im geographischen Raum, etabliert? Und schließlich: Wie ändert sich die konzeptionelle Verortung der Hochschulen in der Gesellschaft durch diese Expansion?

Der Ausdruck „Raum der Hochschule“ kann also sehr unterschiedliche Ebenen umfassen: von der unmittelbaren Lehr-/Lern- oder Forschungsumgebung (Arbeitsgruppe, Seminarraum, Labor, Bibliothek oder Mensa) über die räumliche Verteilung der gesamten Hochschule (z.B. grüner Campus versus städtisch verteilt) und die Verortung in einer Stadt oder Region bis hin zum Gesamtkomplex des deutschen oder internationalen Hochschulwesens. Außerdem assoziiert der Begriff „Raum“ in diesem Zusammenhang auch unterschiedliche Bedeutungen, von der physisch-baulichen Substanz, über Netzwerke und geographische Zusammenhänge (Einzugsgebiet von Studierenden und Lehrenden, internationale Forschungskoperationen, Fernstudium etc.), bis hin zum konzeptionellen Raum, den die Hochschulen in der Wissensgesellschaft, oder auch Themen und bestimmte Gruppen innerhalb der Hochschulen, einnehmen.

An diese unterschiedlichen Dimensionen des Raumbegriffs lassen sich wichtige Themen und Fragen der Hochschulforschung anschließen. Welche neuen räumlichen Lösungen verlangen eigentlich die neuen Lehr- und Lernformen oder die Digitalisierung? Im Hinblick auf die Bausubstanz der Hochschulen wird aktuell ein milliardenschwerer Investitionsbedarf diagnostiziert. Die HRK beziffert den Investitionsstau im Hochschulbau auf etwa 30 bis 50 Milliarden Euro. Was hat dies für Auswirkungen und wie kann er evtl. aufgefangen werden? Auf der Ebene der Hochschulen stellt sich durch die Expansion der Studierendenquote, Internationalisierung und Wanderungen zwischen Regionen für manche Standorte die Existenzfrage, während andere sich seit Jahren vergrößern. Und die Frage, welchen Raum die Hochschulen in Zeiten von „universal access“ in der Gesellschaft einnehmen sollen, wird einerseits mit „Akademisierungswahn“, andererseits mit Steigerung des Humankapitals beantwortet. Trotz seines großen Anregungs- und auch analytischen Potenzials ist der Begriff des „Raums“ allerdings weder in seiner geographischen noch in seiner sozialen Bedeutung in der Hochschulforschung besonders präsent (siehe aber Temple, 2014; Boys, 2015).

Die diesjährige Jahrestagung der GfHf griff dieses grundlegende und hoch-aktuelle Thema, welches uns sowohl aus der Forschung als auch aus der Praxis nahegelegt wurde, auf. Nach einem Call im Herbst 2017 gingen 106, zum Großteil sehr gute Einreichungen, bei uns ein, aus denen 42 nach einem Blind-Review-Verfahren für Vorträge (einige weitere als Poster) ausgewählt wurden. Zu diesen Vorträgen kamen ein Forum des Hochschulforschungsnachwuchs (HoFoNa) und als Diskussionsformat eine Fishbowl zur Kooperation von Hochschulforschung und Hochschulmanagement sowie drei Keynotes hinzu. Gut 150 Teilnehmer_innen waren der Einladung der GfHf nach Speyer gefolgt. Dies sind zwar etwas weniger als auf der letztjährigen Tagung in Hannover, die mit ihrem Digitalisierungsthema sehr viel Interesse ge-

weckt hatte, entspricht aber ungefähr dem Durchschnitt der letzten Jahre.

Mit Professor Ronald Barnett (Institute of Education, London), Dr. Jos Boys (University of Ulster, Belfast) und Herr Ralf Tegtmeier (HIS-HE) konnten drei ausgewiesene Experten bzw. Expertinnen für die Keynotes der Tagung gewonnen werden. Nach kurzen Grußworten von Holger Mühlkamp, Rektor der Universität Speyer, Georg Krücken, Vorsitzender der GfHf und Michael Hölscher, gemeinsam mit Susan Harris-Hümmert lokaler Ausrichter der Tagung, griff Ron Barnett einleitend eine Frage Heideggers auf, der das Denken im Hochschulraum gefährdet sieht, denn Denkzeit und Denkraum werden zunehmend eingegrenzt. Jos Boys diskutierte darüber, ob unsere Hochschulbauten und neue Konzepte von Lernräumen tatsächlich ihre Funktion erfüllen würden. Und Ralf Tegtmeier beschrieb die baulichen Einschränkungen und finanziellen Probleme im Erhalt oder Gestaltung von neuen Hochschulbauten. Bei den Keynotes wurde auch eine wichtige Neuerung deutlich: Zum ersten Mal führten wir einen durchgängig englischsprachigen Track, um die Teilnahme an unserer Tagung für ausländische Gäste attraktiv zu machen und damit die deutsche Hochschulforschung noch besser an die internationalen Debatten heranzuführen. Und in der Tat: es kamen Gäste aus mehreren Ländern zu uns. Insgesamt waren die Vorträge der 13. Jahrestagung in drei inhaltliche Tracks gegliedert: „Der physische und geographische Raum“, „Der soziale und konzeptionelle Raum“ sowie „Weitere Themen der Hochschulforschung“.

Auch wenn das in einem frühen Arbeitstitel noch vorhandene „T“, um auch die „Hochschul(t)räume“ mit aufzunehmen, letztendlich verschwand, gab es während der Tagung doch genügend Freiräume, um auch über Visionen und das emanzipatorische Potenzial der Hochschulen zu diskutieren. So fielen z.B. in Bezug auf die Lehre wichtige Stichworte wie „Diversifizierung der Studierenden“ und ihre Bedürfnisse aus räumlicher Sicht. Aber auch Themen wie big science, Inter- und Transdisziplinarität, Third Mission, Gendered Space oder internationale Kooperationen wurden genauso diskutiert wie die Räume, die bestimmte Rollen innerhalb der Hochschule einnehmen. So beschäftigte sich z.B. eine Session mit den Aufgaben und Karrieren von Professor_innen; eine andere stellte Studierende in den Mittelpunkt, ihre Mobilität oder geografische Entscheidungen bezüglich des Studienortes.

Bereits am Vortag der Tagung (Mittwoch) hatte der HoFoNa einen Nachmittag mit diversen Workshops für den internen Austausch organisiert. Während des HoFoNa-Ideenforums wurden dann drei Arbeiten von Hochschulnachwuchsfor_scher_innen vorgestellt. Dieses Forum bildet ganz bewusst eine Brücke zwischen den jüngeren und etablierten Forscher_innen und soll in künftigen Tagungen fortgesetzt werden.

Die Jahrestagungen der GfHf bieten auch immer die Gelegenheit für die Durchführung der Mitgliederversammlung,

die am Donnerstagabend gut besucht war. Grund war sicherlich auch die anstehende Vorstandswahl, die nach einigen Unklarheiten vor zwei Jahren vorbildlich vorbereitet war und durchgeführt wurde. Insgesamt wurde der alte Vorstand für seine gute Arbeit zuerst gelobt und dann bestätigt. Der Vorstand mit seinen Zuständigkeiten setzt sich folgendermaßen zusammen: Georg Krücken (1. Vorsitzender), Margret Bülow-Schramm (2. Vorsitzende und Öffentlichkeitsarbeit), Roland Bloch (Ulrich-Teichler-Preis), Liudvika Leisyte (Internationalisierung), Martin Unger (Schriftführung), Anja Gottburgsen (Mitglieder und Finanzverwaltung). Einziger Neuzugang ist Frau Jana Gieselmann, die gemeinsam mit Henning Koch den HoFoNa vertreten wird.

Ein Highlight jeder GfHf-Tagung ist die Tagungsfeier und die darin eingebettete Verleihung des Ulrich-Teichler-Preises. Das Historische Museum der Pfalz bot in seinem Foyer hierfür einen wunderbaren Rahmen. Frau Jennifer Dusdal erhielt den Preis für die beste Dissertation, Herr Gerrit Vorhoff den Nachwuchspreis. Als Vorsitzender der Auswahlkommission wies Roland Bloch in seiner Einleitung darauf hin, dass sich die Zahl der Einreichungen über die Jahre kontinuierlich gesteigert habe, was er auch als eine wachsende Beschäftigung des wissenschaftlichen Nachwuchses mit dem Thema der Hochschulforschung deutete. Der Stifter des Preises, Ulrich Teichler, ließ es sich auch diesmal nicht nehmen, die beiden Arbeiten durchaus kritisch, dabei aber immer konstruktiv, zu diskutieren.

In der von René Krempkow und Michael Hölscher eingeleiteten Fishbowl-Diskussion am Freitagvormittag ging es um die Frage, wie das Verhältnis von Hochschulforschung und Hochschulmanagement gestaltet werden könnte, damit beide hiervon (mehr) profitieren. Damit wurde eine Diskussion aufgegriffen, die unter anderem in der Zeitschrift *Wissenschaftsmanagement* (3/2017) geführt wurde. Hochschulmanagement geht natürlich weit über das hinaus, was sich rein wissenschaftlich entscheiden lässt. Viele Entscheidungen im Management sind eben auch strategischer oder wertender Natur. Hier kann die Forschung wenig helfen. Umgekehrt gilt auch für die Forschung, dass sie weit über einen engen Anwendungsbezug hinausweist, selbst in einem Feld wie der Hochschulforschung, das von verschiedenen Leuten, etwa Ulrich Teichler oder Peer Pasternack, als „Forschungsfeld“, im Gegensatz zu einer akademischen Disziplin, bezeichnet wird. So sollte z.B. eine theorienprüfende Hochschulforschung auch in den klassischen Disziplinen sinnvoll zur Grundlagenforschung beitragen, ohne dabei direkt erkennbaren Praxisnutzen generieren zu müssen. Gleichzeitig wurde aber deutlich, dass es so viele Überschneidungen zwischen Hochschulforschung und -management gibt, dass es sich lohnt, nach Synergien zu suchen. Allgemein wurde dabei in der regen Diskussion betont, dass diese Zusammenarbeit sicherlich ausbaufähig ist, aber in weiten Teilen bereits sehr gut läuft (siehe auch den gesonderten Bericht von René Krempkow auf der Website der GfHf).

Wichtige Beiträge insbesondere zum Kernthema der Tagung sollen in den nächsten Monaten in einem Sonderband einer Zeitschrift veröffentlicht werden. Entsprechende Verhandlungen laufen momentan.

Insgesamt bot die Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer mit kurzen Wegen zwischen den Seminarräumen und der Aula ausreichende Räume und Möglichkeiten zur Diskussion in und um die Beiträge. Auch das Gästehaus auf dem Campus ermöglichte einen informellen Austausch unter den knapp 50 Tagungsteilnehmer_innen, die sich hier vor Ort einquartiert hatten. Speyer hat vor neun Jahren die GfHf-Tagung erstmalig ausgetragen. Vielleicht sehen wir uns hier 2027 wieder? Auf jeden Fall gibt es bereits einige Bilder zur Tagung auf der Homepage der GfHf unter <https://www.gfhf.net/aktivitaeten/jahrestagungen/13-jahrestagung-2018/>. Außerdem ist schon jetzt jede und jeder herzlich zur nächsten GfHf-Tagung am 21. und 22. März 2019 eingeladen, die Philipp Pohlenz in Magdeburg organisieren wird.

Autor_innen

Prof. Dr. Michael Hölscher
hoelscher@uni-speyer.de

Dr. Susan Harris-Hümmert
harris-huemmert@uni-speyer.de

„Partnerships for a Digital Future. Strategic Role of Professional Higher Education in Society“

Bericht zur 28th Annual Conference of EURASHE

(European Association of Institutions in Higher Education)

19. bis 20. April 2018 in Tallinn

Die Tagung wurde vom Estnischen Ministerium für Erziehung und Wissenschaft ausgetragen und von der Bildungsministerin Mailis Reps eröffnet. In ihrer Rede zeigte die Ministerin die relevanten Fragen auf, die im Tagungsverlauf von den Referent_innen aufgegriffen worden sind:

- (1) Wie müssen sich Hochschulen an die Digitalisierung anpassen, hinsichtlich ihrer Organisation, des Lehrkörpers und den Teilhabemöglichkeiten der Studierenden?
- (2) Wie können Hochschulen Digitalisierung mitgestalten und relevante Kompetenzen vermitteln?

Auf die Diskrepanz zwischen den am Arbeitsmarkt nachgefragten fachlich-professionellen Kompetenzen und den in der Hochschulbildung vermittelten ging Dirk van Damme (OECD) in seiner Keynote ein. Seine Leitthesen lauteten:

- Die Bildungsexpansion führte nicht gleichzeitig zu einer Wissens- oder Kompetenzexpansion in den westlichen Gesellschaften.
- Eine zunehmende Zertifizierung und Akademisierung ist nicht damit gleichzusetzen, die relevanten Dinge zu lernen.
- Bildung, besonders Hochschulbildung, löst ihr Aufstiegsversprechen gegenüber der Bevölkerung nicht mehr ein.

Beispiele dafür seien Betriebe wie Ernest & Young oder die Deutsche Bahn, die zukünftige Mitarbeitende und Auszubildende nicht mehr auf der Basis von Lebensläufen und Bildungsabschlüssen einstellen werden, sondern über Kompetenztests und Assessments. Von diesen Entwicklungen, die mit der Übernahme von Mittelschichtjobs durch Robotik, Künstliche Intelligenz und insgesamt einer zunehmenden Digitalisierung einhergehen, seien zukünftig besonders das Bildungsbürgertum und die westliche Mittelschicht betroffen. Die Digitalisierung fordere dazu heraus, die Entwicklung und den Gebrauch von Fähigkeiten neu zu überdenken. Van Damme sieht die Zukunft in einer soliden und breiten Grundbildung (literacy) mit geringen Spezialisierungsgra-

den. So ausgestattet seien Absolvent_innen weniger Risiken am Arbeitsmarkt unterworfen. Das „alte“ Konzept des lebenslangen Lernens werde so im Zuge der Digitalisierung eine echte ökonomische Herausforderung.

Ellen Hazelkorn (Dublin Institute of Technology) bezog die digitale Entwicklung auf die Institutionen der Hochschulbildung und empfahl UAS (Universities of Applied Sciences), ihrer jeweiligen Region einen Wert durch passgenaue Angebote zu geben und insbesondere ältere und beruflich qualifizierte Lernende anzusprechen. Eine gute Kenntnis des regionalen Arbeitsmarktes und der lokalen gesellschaftlichen Herausforderungen erlaube passgenaue Lehre und Zertifizierung. So betonte sie in ihrem Vortrag den Dialog mit Praxis- und Kooperationspartnern auch im Hinblick auf die Förderung aktiver Bürgerschaft. Regionale Hochschulen werden, ihrer Ansicht nach, zukünftig einen wichtigen Auftrag für eine kontextsensible angewandte Forschung übernehmen.

Im Anschluss an die Keynotes schloss sich ein vielseitiges Konferenzprogramm mit jeweils drei parallelen Veranstaltungen (mehrere „Good Practice“ Vorträge bzw. einstündige „Breakout Sessions“) an. Eine Breakout Session bezog sich konkret auf Angebote zur Hochschulweiterbildung und nahm die „Entwicklung weiterbildender Studienangebote an Universities of Applied Sciences“ in den Blick. Das Interesse der anwesenden Vertreter_innen europäischer Fachhochschulen und Colleges war sehr groß. Nach einem kurzen Input zu aktuellen Forschungsergebnissen zu Erfolgsfaktoren weiterbildender Masterstudiengänge an deutschen Fachhochschulen wurden folgende Thesen genannt und die Teilnehmenden gebeten, sich dazu zu positionieren, mit folgenden Ergebnissen:

1. Die Entwicklung weiterbildender Lehrprogramme ist eine Hauptaufgabe von Hochschulbildung

Der These stimmten Vertreter_innen aus Dänemark zu. Hier wird das Angebot an Hochschulen insgesamt als ein Angebot zur beruflichen Professionalisierung und für beruflich Qualifizierte verstanden. Weiterbildende Hochschulangebote gelten als selbstverständlich und zukünftig wichtiger werdender Teil einer Strategie des lebenslangen Lernens. Gradmesser der zu vermittelnden Inhalte und Formate ist der Arbeitsmarkt. Andere Anwesende konnten der These nicht zustimmen, da sie als University of Applied Sciences in ihrem Land keine weiterbildenden Programme anbieten können. Als Gründe wurden die jeweiligen hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen angegeben, bspw. in Estland ist es nicht möglich, weiterbildende Masterstudiengänge an UAS (Universities of Applied Sciences) anzubieten. Nichtsdestotrotz wird das Angebot weiterbildender Programme als wichtige zukünftige Aufgabe gesehen. Kritik gegenüber zunehmenden weiterbildenden Hochschulangeboten gab es aus den Niederlanden (Flandern) und Österreich aufgrund der Gebührenfinanzierung. Ist die Weiterbildung, gerade im Bereich der digitalen Kompetenzen, nicht auch Aufgabe des staatlichen Bildungswesens und gleichzeitig keine Aufgabe forschungstarker Universitäten. Es bedarf des Zusammenspiels von beruflichen Erfahrungen ‚on the job‘ und hochschulisch vermittelter Kompetenzen.

2. Wir machen bereits gute Erfahrungen mit weiterbildenden Programmen für beruflich Qualifizierte

In Kroatien werden bereits gute Erfahrungen in den Bereichen Gesundheit und Pflege gemacht. Beruflich Tätige wollen ihr Wissen erweitern und ihre Praxis reflektieren; weiterbildende Programme ermuntern dazu. In Estland werden bspw. im Bereich Sicherheitsmanagement für Finanzbeamte, Polizist_innen etc. verschiedene Formen des Trainings und der akademischen Ausbildung verbunden, jedoch nicht als weiterbildender Bereich. In den Niederlanden gibt es die Möglichkeiten solcher Programmangebote unterhalb des Bachelors und in Form eines Baukastensystems. Trotzdem bleibt für die niederländischen Expert_innen die Frage, ob all diese verschiedenen Formate wirklich sinnvoll sind, wenn der Arbeitsmarkt nicht nach Zertifikaten, sondern spezifischen Skills fragt. Die Überprüfung der Wirksamkeit weiterbildender Programme steht noch aus.

3. Kooperation auf verschiedenen Ebenen ist ein wichtiger Faktor für erfolgreiche Programmentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In diesem Punkt waren sich alle Anwesenden einig. Besonders die Kooperation zwischen Hochschule und Praxispartner sei ein wichtiger Faktor und die Zusammenarbeit von Hochschulen (national und international) sehr bedeutend. Ausgangspunkt sei in erster Linie die Studierendenmobilität. Die Notwendigkeit, die große Diversität auf dem Gebiet der Hochschulprogramme transparent darzustellen, wurde als Aufgabe der nationaler Akkreditierungsagenturen bzw. die

EQAR (European Quality Assurance Register) gesehen. Hier laufen die Daten über die akkreditierten Agenturen und Programme zusammen und böten einen guten Überblick über das europäische Angebot und die verschiedenen Kooperationen für Studierende und Arbeitgebende.

Den Abschluss der Konferenz bildete der Vortrag von Alar Kolk, Präsident der Europäischen Innovation Akademie, mit dem Titel: „Higher Education Institutions: Change to Entrepreneurial One: Save Europe and your Schools“. Darin vergegenwärtigte er den Anwesenden eine Dystopie über den fundamentalen Wandel, den die Digitalisierung mit sich bringt. Er prophezeite, dass es 2040 etwa 50% der US-amerikanischen Hochschulen nicht mehr geben wird, dass 50% aller derzeit noch physisch anwesenden Professor_innen durch künstlich-intelligente Systeme ersetzt werden und 90% der physischen Lernräume abgeschafft worden sind. Der Lerninhalt wird zu 100% aus digital verfügbaren Inhalten und Materialien bestehen und Lernen wird zu 100% durch Analyse individualisiert sein. Dazu fügte er verschiedene Beispiele an wie den Roboter Growby, der Studierende durch Experimente leitet und bereits 80% der Lehre übernimmt. Letztes Jahr wurden 2.000 Studierende von Growby unterrichtet. Dabei ermöglicht bspw. die Messung von Emotionen individuelles Feedback an die Studierenden. Mit verschiedensten Beispielen aus den Wirtschaftssektoren Gesundheit, Service, Bekleidungs- und Ernährungsindustrie betonte Kolk die Rolle von Unternehmertum und verweist auf die Kurse seiner Akademie, um die Digitalisierung zu begleiten und so letztlich auch die Hochschulen zu retten.

Fazit: Die Veranstaltung hat die große Diversität der Hochschullandschaft in Europa aufgezeigt. Von jungen Einrichtungen mit einem klaren Bildungsauftrag in der beruflichen Fachausbildung, bspw. von Polizisten und Krankenschwestern bis hin zu etablierten Einrichtungen mit spezifischem Konzept wie die Duale Hochschule Baden-Württemberg. Welche Rolle Hochschulen in Zukunft hinsichtlich der Vermittlung adäquater Kompetenzen in der Erstausbildung und der Weiterbildung übernehmen werden, wird sich zeigen. Auf jeden Fall wird sich Hochschule mit der Digitalisierung verändern.

Autorin

Dr. Mandy Schulze
schulze@iit-berlin.de

Aus der Fachgesellschaft

25 Jahre Kontaktstudium „Studieren ab 50“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg – ein Rückblick

Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere, sei es in Form eigener Angebote (Seniorenstudium) oder in Form geöffneter Lehrveranstaltungen (Gasthörerstudium), hat sich mittlerweile flächendeckend an Universitäten und Hochschulen in Deutschland fest etabliert. Eine große Zahl älterer Studierender nutzt gegenwärtig die Möglichkeit zum Besuch wissenschaftlicher Veranstaltungen in den Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen – so auch an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg; und dies nunmehr mit Tradition.

Wissenschaftliche Weiterbildung wurde an den Universitäten und Hochschulen der ehemaligen DDR neben Lehre und Forschung in vielfältigen Formen angeboten. In Magdeburg gab es in den 1980er Jahren Kurse im Fernstudium für Ingenieurinnen und Ingenieure. Die Lehrerinnen und Lehrer des damaligen Bezirks Magdeburg nahmen an der Pädagogischen Hochschule an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen teil. In der Medizinischen Akademie fand die medizinische Fortbildung der Ärztinnen und Ärzte statt. Eine besondere Veranstaltung war die Reihe „Magdeburgense“ – hier boten alle drei Magdeburger Hochschulen in einer Vorlesungsreihe wissenschaftliche Vorträge an. Die Resonanz war sehr groß und einige Vorlesungen wurden im Bildungfernsehen übertragen.

Mit der Wende erfolgte eine Umstrukturierung in den Universitäten und Hochschulen. Das betraf auch den Bereich wissenschaftliche Weiterbildung. 1991 kam Erich Schäfer (jetzt Jena) von der Universität Bielefeld nach Magdeburg. Er begann eine Struktur der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule aufzubauen. Im Ergebnis entstand das Weiterbildungszentrum der Pädagogischen Hochschule. Dieses wurde auch 1993 mit der Gründung der Otto-von-Guericke-Universität übernommen. Schwerpunkte der Arbeit waren die Initiierung von zwei Modellprojekten, der Zertifikatskurs „Erwachsenenbildung“ und das Seniorenstudium „Studieren ab 50“.

Ziel des Modellprojektes „Studieren ab 50“, unter der Leitung von Gerhard Gottschalk (1992 – 1995), war die Umsetzung des Konzeptes der Bildung für ältere Erwachsene, denen die Möglichkeit gegeben werden sollte, sich mit Wissenschaft zu beschäftigen und diese stets zugänglich zu machen und dabei die individuellen Bildungsinteressen anzusprechen und zu fördern. Wichtig war es auch, die regional orientierte Komponente des Wissenstransfers von der Universität in die Region aktiv zu unterstützen und zu befördern. Weiterhin sollte das veränderte Rollenverständnis von Alter und Altern in unserer Gesellschaft berücksichtigt werden. Die Möglichkeit, sich mit Wissenschaft zu beschäftigen, sollte den Älteren wichtige Impulse für ein sinn- und selbstbestimmtes Leben geben.

Auch das Angebot „Studieren ab 50“ hatte eine soziale Komponente. Mit dem Zusammenbruch der Wirtschaft nach 1990 wurden viele Menschen in die Arbeitslosigkeit geschickt. Das war auch in Magdeburg der Fall. Großbetriebe wurden aufgelöst und die Zahl der Arbeitslosen wuchs. Eine Neuorientierung des Lebens war für viele vorher berufstätige Menschen erforderlich. Diese Zielgruppe wurde mit dem Angebot des Seniorenstudiums angesprochen. So wurden aus anfänglich 15 Studierenden von 1992 bis 1997 nahezu 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. 2018 studierten dann schon 790 Gasthörerinnen und Gasthörer in Magdeburg. Heute kann eingeschätzt werden, dass die Hochschule damals bei der neuen Identitätsfindung der Menschen einen wertvollen Beitrag geleistet hat. In den 1990er und 2000er Jahren wurde das Programm qualitativ und quantitativ verbessert. Sehr spannend waren die Erfahrungsaustausche mit den Universitäten Berlin, Frankfurt am Main, Bielefeld, Oldenburg und Leipzig. In den 1990er Jahren spielte auch das gegenseitige Kennenlernen zwischen Ost und West für die Erfahrungsaustausche eine wichtige Rolle.

Seit 2004 wurde die Projektarbeit verstärkt in das Programm und die Arbeit mit aufgenommen. Ziel war es, jüngere und ältere Studierende in der wissenschaftlichen Arbeit zusammenzubringen. Damit erfüllten die Organisatoren das Motto

des Seniorenstudiums „Jung und Alt studieren gemeinsam“. Das ist bis heute unser Anspruch.

Veranstaltungskonzept im Semester

Jedes Semester beginnt mit einer Eröffnungsveranstaltung und einem Vortrag verschiedener und vor allem in ihrem Feld reputierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Universität sowie anderer Einrichtungen. Die Vorträge umfassen ein breites Themenspektrum.

Angeboten wurden im Wintersemester 2017/2018 insgesamt 280 Lehrveranstaltungen. Davon sind 110 geöffnete Lehrveranstaltungen und 170 spezielle Angebote und neun Projekte.

Wurden 1992 ausschließlich Lehrrangebote der Fakultät für Geistes-, Sozial-, und Erziehungswissenschaften angeboten, so sind es heute Lehrrangebote aller Fakultäten und zentralen Einrichtungen der Universität. Besonderen Zuspruch bei den Teilnehmenden haben seit Beginn unverändert die Lehrgebiete Geschichte, Philosophie, Sprachen, Kulturwissenschaften, Psychologie, Politikwissenschaft und Sport gefunden. Spezielle Angebote werden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Ruhestand und älteren Studierenden angeboten. Zu nennen sind hier: Der Einsatz neuer Medien, Sprach- und Sportkurse, Literaturworkshops, Themen zu Psychologie und Alter, Wandergruppen unter dem Motto „Wissend Wandern - Wandernd Wissen“, regionalgeschichtliche Themen, naturwissenschaftliche- und ingenieurwissenschaftliche Inhalte.

Projektarbeit

Die Qualität des Kontaktstudiums „Studieren ab 50“ wird zum großen Teil von den Initiativen der Gasthörerinnen und Gasthörer selbst bestimmt. Zudem haben sich in den letzten Jahren die nationale und internationale Projektarbeit gut entwickelt. Diese vielfältigen Aktivitäten fanden eine breite öffentliche Würdigung.

Zurzeit bestehen folgende Projekte:

- Biografisches Arbeiten: Zeitzeugen berichten über ihr biografisches Leben.
- Schreibwerkstatt und Europäische Literatur: In der Schreibwerkstatt werden von den Studierenden Texte erarbeitet und dann veröffentlicht (Erlebnisse werden in Geschichten, Gedichten und Anekdoten geschrieben - als Schlaglichter aus dem Leben). So haben Mitglieder der Schreibwerkstatt an einem internationalen Wettbewerb teilgenommen und dafür einen Literaturpreis bekommen. Die Preisverleihung fand in Graz statt.
- Einsatz neuer Medien: Computer Club für Senioren, „Ran ans Netz“ und Computerwerkstatt. In diesen Projekten geht es z.B. um Bildbearbeitung sowie um den Einsatz und die Handhabung neuer Medien. Hier wurden Videoclips gedreht, von de-

nen einer von der BAGSO in Berlin 2015 mit einem Internetpreis ausgezeichnet wurde.

- Wandergruppe „Wissend Wandern - Wandernd Wissen“ - national und international: Studierende aus Hannover, Bielefeld, Groningen und Magdeburg treffen sich einmal im Jahr zu einer Wanderung. Die Wanderungen haben dabei einen thematischen Schwerpunkt - es werden Vorträge gehalten und Zielpunkte erwandert.
- „Stadtführer der Stadt Magdeburg und Umgebung“: Im Seniorenstudium sind nicht wenige Stadtführer der Stadt Magdeburg eingeschrieben. Diese beteiligen sich aktiv am Studienprogramm „Studieren ab 50“. Es werden regionalgeschichtliche Themen angeboten oder Exkursionen für Interessierte organisiert.
- „Altersfitness und Gesundheit“: Ältere Studierende werden gesundheitssportlich von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Sportwissenschaft betreut. Die Ergebnisse werden dokumentiert und ausgewertet.
- Dialog mit ausländischen Studierenden: In diesem Projekt werden ausländische Studierende im Studium oder in der Bewältigung von Alltagsfragen unterstützt.
- Kunstprojekt „Kunst und Gräser“: Kreative Frauen arbeiten mit verschiedenen Gräsern. Die künstlerische Gestaltung mit Gräsern umfasst Wandteppiche, Kunstmäntel und Kopfbedeckungen. Die Gruppe nahm unter anderem an verschiedenen Ausstellungen teil. Zuletzt präsentierten sie ihre Arbeiten auf der Bundesgartenschau 2015 in Havelberg und 2017 anlässlich der Internationalen Gartenschau in Berlin.

Die Verantwortlichen des Studiums sehen hier einen richtigen Weg in der Weiterentwicklung des Studiums in der nachberuflichen Phase. Weg vom „Konsumieren“ der Lehrrangebote hin zum aktiven Gestalten des Studiums.

Die Zusammenarbeit mit anderen Universitäten und Mitgliedschaften

Die Magdeburger Universität arbeitete in den 1990er Jahren mit der Universität des Dritten Lebens Frankfurt/Main und der Berliner Akademie für Weiterbildende Studien im Rahmen eines Projektes zum Thema „Identität, Kommunikation und Werte“ zusammen.

Eine enge Zusammenarbeit besteht zudem mit dem Sprecherrat der Universität Bielefeld. Jährlich findet ein Austausch über Bildung im Alter statt.

Seit 1998 besteht ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch auch mit der Seniorenacademie in Groningen/Niederlande. Hier treffen sich alle zwei Jahre Studierende aus Groningen und Magdeburg und stellen die Diskussion über Werte und

Kultur, das Leben und die Bildung der älteren Generation in den neuen Bundesländern und in den Niederlanden in den Mittelpunkt.

2014 wurde mit der Schreibwerkstatt der Universität Leipzig ein Workshop durchgeführt. Studierende aus Leipzig und Magdeburg stellten ihre erarbeiteten Texte vor. In der Diskussion wurde über die Arbeit an beiden Standorten in der Schreibwerkstatt gesprochen.

Im Wintersemester 2015/2016 fand ein Austausch mit der Universität Hannover zum Thema „Von Guericke zu Leibniz“ statt. Hier wurden zum einen die Ergebnisse der Befragungen zur Bildung im Alter der Teilnehmenden an beiden Standorten diskutiert. Zum anderen gab es Gelegenheit, sich mit den Namenspatronen der Universitäten zu beschäftigen.

Eine Zusammenarbeit mit anderen Universitäten und Einrichtungen auf nationaler Ebene erfolgt auch bei der Organisation und Durchführung der „Online-Ringvorlesung“. Die Veranstaltungsreihe wird seit dem Wintersemester 2008/2009 im Rahmen einer Kooperation der BAG WiWA durchgeführt. Es referieren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Universitäten zu einem übergreifenden Thema. Im Sommersemester 2018 beteiligen sich 13 universitäre Einrichtungen an dieser Veranstaltungsreihe.

Seit 2014 erarbeiten Magdeburger Studierende gemeinsam mit acht europäischen Universitäten in dem Erasmus-Projekt „EduSenNet“ Ideen zur Erhöhung der Teilnehmerinnenzahl und Verbesserung der Qualität im Seniorenstudium. Im Projekt geht es inhaltlich darum, die Lernbedürfnisse der älteren Generation zu erforschen. Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner sind u.a. aus den Universitäten in Bratislava, Uppsala, Groningen, Alicante und Chemnitz.

Der Arbeitsbereich Wissenschaftliche Weiterbildung der OVGU ist Mitglied in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) sowie in der Bundesarbeitsgemeinschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung älterer Studierender (BAG WiWA). Der Magdeburger Sprecherrat ist zudem im Deutsches Netzwerk der Interessenvertretung von Senior-Studierenden (DENISS e.V.) organisiert und arbeitet aktiv mit. International ist er vertreten in der European Federation for Older Students, kurz EFOS. In der EFOS besetzt Olaf Freymark zurzeit die Funktion des Vizepräsidenten.

Autor

Olaf Freymark
olaf.freymark@ovgu.de

Von Datenlücken und saftigen Zitronen

Bericht zum 6. Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung der DGWF AG Forschung

20. bis 21. April 2018 an der Universität Bielefeld

Die diesjährige Forschungswerkstatt der AG Forschung fand vom 20. bis 21. April 2018 erneut in Bielefeld statt. Der Freitag stand dabei ganz im Zeichen des inhaltlichen Austausches zum Thema „Statistische Erfassung wissenschaftlicher Weiterbildung“. Die gut zwanzig Teilnehmenden hatten sich zu diesem Anlass bei sommerlichen Temperaturen zum inzwischen sechsten Mal in den Räumlichkeiten des Bielefelder Studierendenwerkes eingefunden.

Den inhaltlichen Einstieg übernahm Prof. Dr. André Wolter mit einem Vortrag über eine Forschungsinitiative der Abteilung für Hochschulforschung der Humboldt Universität zu Berlin (HU) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn (DIE) (siehe auch Dollhausen, Wolter, Huntemann & Otto in dieser Ausgabe), der danach um die Perspektive des DIE durch Dr. Sarah Widany ergänzt wurde. Wolter skizzierte dabei folgende bedeutende Entwicklung: Vor dem Hintergrund hoher Leistungs- und Wirkungserwartungen an die wissenschaftliche Weiterbildung sowohl in gesellschafts- als auch wirtschaftspolitischer Hinsicht sowie der Bedeutungszunahme ihrer evidenzbasierten Steuerung und Koordination, steigt der Bedarf an daten- und informationsgestütztem Wissen in Form einer bereichsspezifischen statistischen Datengrundlage. Diese ermöglicht zudem Klarheit über den tatsächlichen Stellenwert wissenschaftlicher Weiterbildung unter den verschiedenen Tätigkeitsfeldern der Hochschulen und kann zur strategischen Hochschulentwicklung beitragen.

Bisher können potenzielle Informationen bereits aus bestehenden Quellen entnommen werden, wie beispielsweise dem Adult Education Survey (AES), dem Nationalen Bildungspanel (NEPS), Absolvent_innenstudien des DZHW u.a. Diese verfügen jedoch jeweils über Eingrenzungen der Befragten nach Alter, Studierendenstatus etc., sodass sich daraus für die wissenschaftliche Weiterbildung eine fragmentierte Datenlandschaft ohne Gesamtbild ergibt. Die Forschungsinitiative möchte die Teilnehmenden und Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung möglichst weit fassen und dabei eine biographische, lebenslaufbasierte Perspektive einnehmen.

Es soll jedoch nicht bei der alleinigen Fokussierung auf die Teilnehmenden bzw. Zielgruppen bleiben. Als neue Perspektive soll daher eine Angebotsorientierung erfolgen. Eine dafür notwendige klare Definition von Aktivitäten und Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung gestaltet sich jedoch als sehr komplex. So stehen zukünftige Forschungsbemühungen vor der Herausforderung, das Erhebungsfeld zur Einheitlichkeit einerseits einzugrenzen, andererseits dabei keine wichtigen Angebote und Aktivitäten außen vor zu lassen.

Auch in der darauffolgenden Diskussion unter den Teilnehmenden wurde die Wahrnehmung einer Vielzahl der Aktivitäten und Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung betont. Als mögliches Kriterium zur Bestimmung und Eingrenzung einer Definition wurde der wissenschaftliche Anspruch diskutiert, wobei auch hier wiederum die Frage danach aufkam, ob dieser aus institutioneller oder inhaltlicher Perspektive definiert werden soll. Beispielhaft für die Uneindeutigkeit wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote wurden Veranstaltungen im Bereich der Hochschuldidaktik, der Hochschulpersonalentwicklung, der Nachwuchsförderung des Wissenschaftspersonals sowie Sprachkurse genannt.

In ihrem anschließenden Input stellte Angela Fogolin vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) die Ergebnisse vor, die bei der Revision der Anbieterstatistik über Fernunterricht im Zeitraum von 2015 bis 2017 gemacht wurden (siehe auch Fogolin in dieser Ausgabe). So stießen auch in diesem Falle die Forschenden bei der Erweiterung der Stichprobe um öffentlich-rechtliche Hochschulen auf eine uneinheitliche Terminologie (unterschiedliches Verständnis und unterschiedlicher Sprachgebrauch) zu distance-learning Angeboten. Perspektivisch wurden Entwicklungen durch Digitalisierung und Internationalisierung und deren jeweiligen Herausforderungen – von der Weiterbildung des Lehrpersonals, über die Zielgruppenerweiterung bis zur Erfassung deutscher Studierender, die an Fernstudienangeboten ausländischer Universitäten partizipieren – unter den Teilnehmenden diskutiert.

Abschließend ermöglichte Dr. Therese E. Zimmermann vom Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW der Universität Bern den Blick durch die „Schweizer Brille“. In der Schweiz wird die wissenschaftliche Weiterbildung – verkörpert in Weiterbildungskursen und Weiterbildungsstudiengängen mit den Formaten CAS, DAS und MAS (Certificate, Diploma und Master of Advanced Studies) – von den Universitäten, den Fachhochschulen und den pädagogischen Hochschulen getragen. Seit der Jahrtausendwende sind zu vielen Themen der Schweizer Hochschulweiterbildung gehäuft Forschungsbemühungen feststellbar. Was konsolidierte Statistik-Kennzahlen anbelangt, so erfasst das Bundesamt für Statistik (BFS) als nationales Bundesamt mit Sitz in Neuchâtel von allen Hochschulen inkl. den Eidg. Technischen Hochschulen (Lausanne und Zürich) die Zahl der Abschlüsse der Master of Advanced Studies (MAS) und damit letztlich Kennzahlen zu den Nachfragenden. Zu den Angeboten selbst, die zu den CAS-, DAS und MAS-Abschlüssen führen, gibt es jedoch keine durch das nationale Bundesamt konsolidierte Statistik. Angesichts der Tatsache, dass, insgesamt gesehen, offizielle Kennzahlen nicht üppig vorhanden sind, wird ab und an ein Mehr an offizieller Statistik gewünscht – ein Wunsch der schon vor Jahren geäußert wurde. Eine Empfehlung an die Weiterbildungsforschenden ist u.a., ihre Forschungsbemühungen konsequent an die offizielle Statistik des Bundesamtes anzubinden. So betrachtet gibt es die Chance, aus Wenigem mehr zu machen. Die von Therese E. Zimmermann dafür verwendete Metapher der Zitrone, aus der noch Saft gepresst werden kann, leitete sodann auch in den Ausklang des Abends, das gemeinsame Abendessen im „Univarza“ über. Die Gelegenheit des informellen Austausches wurde auch dieses Jahr von den Teilnehmenden wieder als enorm wichtig wahrgenommen und sehr geschätzt.

Am Samstagmorgen ging es dann mit der traditionellen Forschungswerkstatt für Nachwuchswissenschaftler_innen weiter. Vorgestellt und diskutiert wurden insgesamt drei Forschungsprojekte bzw. erste Ideen für Forschungsvorhaben. Dies zeigte nicht nur die thematische Vielfalt, sondern auch die Varianz an methodischen Vorgehensweisen und grundlagentheoretischen Verankerungen bei den Nachwuchswissenschaftler_innen auf.

In der anschließenden Mitgliederversammlung wurde Carolin Alexander als zusätzliches Vorstandsmitglied kooptiert sowie die mögliche Verknüpfung der nächsten Forschungswerkstatt 2019 mit der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) angekündigt. Somit bleibt spannend, wie sich die Forschungswerkstatt im kommenden Jahr gestaltet.

Autorin

Julietta Adorno, M.A.
adorno@uni-hildesheim.de

Termine

05. bis 07. September 2018

DGWF-Jahrestagung

„Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Wissen gesellschaftlich wirksam machen“

Technische Hochschule Köln

26. bis 28. September 2018

Jahrestagung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung

„Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung“

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

8. bis 10. Oktober 2018

The dark Side of adult education, Vol. 10

St. Wolfgang i.S., Österreich

11. bis 13. Oktober 2018

ESREA network on Education and Learning of Older Adults

„Older adults' well-being: the contribution of education and learning“

Faro, Portugal

19. bis 20. Oktober 2018

ESREA network on Active Democratic Citizenship and Adult Learning

„Adult Education and struggles for democracy in precarious times“

Linköping, Sweden

Autorenverzeichnis

Autor_innen der Beiträge

Julietta Adorno, M.A.
adorno@uni-hildesheim.de

Dr. Birgit Aschemann, Mag.
birgit.aschemann@conedu.com

Dr. Jennifer Blank
blank@hochschule-bc.de

Prof. Dr. Katrin Böttcher
katrin.boettcher@hwr-berlin.de

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

Prof. Dr. Karin Dollhausen
dollhausen@die-bonn.de

Markus Ebner, Dipl.-Ing.
markus.ebner@tugraz.at

Priv.-Doz. Dr. Martin Ebner, Dipl.-Ing.
martin.ebner@tugraz.at

Anika Eiben, M.A.
a.eiben@ostfalia.de

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

Wilfried Frei, Mag.
wilfried.frei@conedu.com

Olaf Freymark
olaf.freymark@ovgu.de

Angela Fogolin
fogolin@bibb.de

Dr. Susan Harris-Hümmert
harris-huemmert@uni-speyer.de

Prof. Dr. Martina Hasseler
m.hasseler@ostfalia.de

Dr. Anja Hawlitschek
anja.hawlitschek@hs-magdeburg.de

Prof. Dr. Michael Hölscher
hoelscher@uni-speyer.de

Hella Huntemann
huntemann@die-bonn.de

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

Dr. Mohammad Khalil, M.Sc.
m.f.d.khalil@tudelft.nl

Dr. Johannes Kirch
johannes.kirch@hwr-berlin.de

Dr. Maria Kondratjuk
maria.kondratjuk@ovgu.de

Dr. Burkard Lehmann
lehmann@uni-koblenz.de

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

Dr. Rosa Mazzola

Alexander Otto, Dipl.-Soz.
alexander.otto@hu-berlin.de

Anne Popplow, M.A.
anne.popplow@hs-aalen.de

David Röthler, Mag.
david.roethler@gmail.com

Dr. Sandra Schön, M.A.
sandra.schoen@salzburgresearch.at

Dr. Mandy Schulze
schulze@iit-berlin.de

Renate Stratmann, Dipl.-Päd.
stratmann@hochschule-bc.de

Prof. Dr. Matthias Tomenendal
matthias.tomenendal@hwr-berlin.de

Marina Wiest, Dipl.-Sozpäd., M.A.
wiest@hochschule-bc.de

Prof. Dr. Andrä Wolter
andrae.wolter@hu-berlin.de

Dr. Therese E. Zimmermann
therese.zimmermann@zuw.unibe.ch

Aktuelle Hefte

1|2015

Innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen

2|2015

Wissenschaftliche Weiterbildung und gesellschaftliche Verantwortung

1|2016

Hochschulweiterbildung und Beruf

2|2016

Forschung auf und in wissenschaftliche(r) Weiterbildung

1|2017

Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung

2|2017

Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1|2018

Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung

Vorschau

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