

2|20

Zeitschrift  
Hochschule und  
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

Professionalisierung  
der Hochschulweiterbildung

**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, JProf. Dr.**  
Technische Universität Dresden

**Claudia Lobe, Dr.**  
Universität Bielefeld

**Mandy Schulze, Prof. Dr.**  
Hochschule Zittau/Görlitz

**Therese E. Zimmermann, Dr.**  
Universität Bern

### Redaktionsassistentz

**Kirsten Meyer, Dipl. Päd.**  
Universität Bielefeld

**Mailadresse der Redaktion:**  
[zhwb@dgwf.net](mailto:zhwb@dgwf.net)



© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 2 | 2020  
Dezember 2020  
e-ISSN 2567-2673  
ISSN: 0174-5859

**Satz**  
Svenja Klau



**Professionalisierung  
der Hochschulweiterbildung**



# Inhaltsverzeichnis

## 7 Editorial

---

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

**Stichwort: Professionalisierung der Hochschulweiterbildung**

## 11 Thema

---

**Professionalisierung der Hochschulweiterbildung**

11 SIMONE KRÄHLING, RAMIN SIEGMUND, WOLFGANG SEITTER

**Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als hochschulische Mehrebenenherausforderung**

19 ROBERT RENTZSCH, ALEXANDRA SHAJEK, ELKE VOGEL-ADHAM, ERNST ANDREAS HARTMANN

**Standardisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein Kernprozess der Professionalisierung**

27 SANDRA TSCHUPKE, INGO MEYER

**Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege**  
Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung?!

## 34 Forum

---

34 DORIS LECHNER, KATHRIN LUTZ, ELISABETH WAGNER

**Wer sind und was wollen ältere Studierende an den Universitäten?**  
Ergebnisse von Studierendenbefragungen an drei Standorten

44 SIMONE RECHENBACH, GESA BORCHERDING, KARIN VON MOELLER, MAIKE SIEVERDING, SIMONE LIENENBRINK,

JENNY HÜBNER, ANGELIKA REICHERT, BIRGIT BABITSCH

**Zielgruppenspezifische Beratung für Gesundheitsberufe und Arbeitgebende von Gesundheitsbetrieben**

---

## 52 Projektwelten

---

52 MARGARETHA MÜLLER, CHRISTINA BAUST, PATRICK B. FLECK, EVAMARIA WERNER-NEUMANN, ANITA PACHNER,

BERNHARD SCHMIDT-HERTHA

**Leitlinien für die universitäre Lehrerfort- und -weiterbildung**

---

59 MICHAEL HELLWIG, MARCO BRADSHAW, IRMGARD SCHRÖLL-DECKER

**Evaluierung von nachhaltiger Wirksamkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung**  
Erfahrungen und Empfehlungen für die Weiterbildungspraxis aus dem Projekt OTH mind

---

68 JANA KADEN, SANDRA PATTING

**Professionalisierungsimpulse durch wissenschaftliche Weiterbildung in den Feldern  
Kindheitspädagogik und Pflege**  
Ergebnisse einer Erprobung von Zertifikatskursen auf Masterniveau

---

## 77 Publikationen

---

## 80 Buchbesprechungen

---

## 83 Aus der Fachgesellschaft

---

83 **Von der Wissenschaft zum Management. Akteursprofile der Teilnehmenden an den  
DGWF-Jahrestagungen**

Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der  
DGWF-Jahrestagung 2019 an der Universität Ulm

93 **50 Jahre DGWF - Weiterbildung an Hochschulen gestalten**

Bericht zur DGWF Jahrestagung 2020

95 **Nachruf**

---

## 96 Verzeichnis der Autor\_innen

---





# Stichwort: Professionalisierung der Hochschulweiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

## Einführung

Professionalisierung ist eng verbunden mit den Begriffen der Professionalität und der Profession. Einen ausgesprochenen Professionalisierungsdiskurs findet man im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher nicht. Zu weit ist Hochschulweiterbildung von einer Profession in berufssociologischer Sicht (noch) entfernt. Es existiert kein geregelter Zugang zum Tätigkeitsfeld oder gar eine spezifische akademische Ausbildung.

Professionalisierung ist ein Prozess. Mit ihr kann sowohl die strukturelle Entwicklung eines Berufsfeldes zur Profession als auch die individuelle Entwicklung einer Person zum/zur Professionell Handelnden gemeint sein. Der Begriff selbst bleibt höchst erklärungsbedürftig; zu unterschiedlich wird er verwendet in den verschiedenen sozialen Welten und Arenen (Kondratjuk, 2017). Insofern gilt es, sich zu vergegenwärtigen, dass „Professionalisierung ein Gestaltungs- und Aushandlungsprozess ist und dass unterschiedliche Gruppierungen in der Gesellschaft mit Professionalisierung ganz unterschiedliche Interessen und Ziele verfolgen“ (Steiner, 2017, S. 2).

Bedeutsamer Referenzpunkt im professionstheoretischen Diskurs der Weiterbildung ist inzwischen die Handlungsebene (Schückler & Egetenmeyer, 2018); durch handlungstheoretische Perspektiven werden die (Struktur-)Logiken professionellen Handelns jenseits der Profession in den Blick genommen.

## Professionalisierungspotenziale und -bemühungen

Auf den Ebenen der Gesellschaft, der Organisation und des Handelns wurden in den vergangenen Jahren Entwicklungen sichtbar, die durchaus von einer Professionalisierung des Feldes der Hochschulweiterbildung zu sprechen erlauben (Walber & Meyer, 2020). Dazu zählen die starke verbandliche Organisation und Entwicklung durch die Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), die bildungspolitisch induzierten Förderprogramme wie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

und ihre Implementationsanstrengungen (Cendon et al., 2020; Klenk, 2018; Seitter, Friese & Robinson, 2018) und die sichtbare Zunahme an Forschung (Schmid et al., 2019; Jütte, Kondratjuk & Schulze, 2020). Letzterer Aspekt schlägt sich auch in der vorliegenden Zeitschrift ZHWB, in Buchreihen (Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis) oder im ersten Handbuch zur wissenschaftlichen Weiterbildung (Jütte & Rohs, 2020) nieder.

Die Geschichte der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung zeigt, dass der Weg von der Berufung zur Verberuflichung bzw. von der „Mission zur Profession“ (Nittel, 2000) nicht nur ein langer, sondern auch keineswegs ein gradliniger Weg ist. Dabei gilt es angesichts der Vielzahl exogener Faktoren, sich vor eigenen „Machbarkeitsillusionen“ zu hüten und die grundsätzliche Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Profession (Stichweh, 2013) nicht aus dem Blick zu verlieren.

Parallelen zu den Professionalisierungsbemühungen der Hochschulweiterbildung ließen sich zu denen angrenzender Fachgesellschaften finden: sei es bei der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (DGHD) (Merkt, Wetzel & Schaper, 2016), der Organisationspädagogik (Schwarz, 2016) oder dem Hochschulmanagement (Nickel, 2017).

## Professionalisierung der Hochschulweiterbildung

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist Teil des quartären Bildungsbereichs und lässt sich als professionelles erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld fassen. Kerntätigkeiten liegen in der Programm- bzw. Angebotsplanung, im Weiterbildungsmanagement, in der Lehre und Beratung und werden innerhalb der Hochschulen von unterschiedlichen Akteur\*innen, z.T. in Nebentätigkeit, ausgefüllt. Sie rekrutieren sich aus ganz unterschiedlichen Fachdisziplinen, wobei besonders der Sozialisation in der Herkunftsdisziplin eine besondere Bedeutung für aufgabenbezogene Deutungsmuster und Relevanzsysteme zukommt (Kondratjuk, 2020, S. 50-51). Ein professionelles Selbstverständnis und eine kollektive professionelle Identität in der Hochschulweiterbildung zu

entwickeln, stellt die beteiligten Akteur\*innen insofern vor Herausforderungen. Professionalität als immer wieder neu herzustellende situative Leistung im Ausräumen von antinomischen Handlungsanforderungen ist auf selbstreflexive Prozesse angewiesen, für die nicht nur notwendige Wissensressourcen vorhanden sein müssen, sondern auch reflexive Orte und Praktiken. In dem „praxisgetriebenen Feld“ Hochschulweiterbildung bilden die DGWF-Jahrestagungen (s. dazu den Beitrag von Lobe und Walber in dieser Ausgabe) bedeutsame Reflexionsräume zur Vergewisserung des eigenen Handelns.

### **Professionalisierung durch Hochschulweiterbildung**

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote bieten Gelegenheitsstrukturen für Professionalisierungsprozesse durch die Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Erfahrungswissen (Meyer, Walber & Jütte, 2019). Gegenüber dem grundständigen Studium ergibt sich für Teilnehmende an wissenschaftlicher Weiterbildung, dass sie in der Regel über umfänglicheres berufspraktisches Wissen verfügen, so dass wissenschaftliches Wissen unmittelbar für Relationierungsprozesse genutzt werden kann. Wissenschaftliche Weiterbildung verfügt insofern über ein beträchtliches Professionalisierungspotenzial für individuelle Professionalisierungsprozesse. Wie Theorie-Praxis-Relationierungen durch geeignete makro-, meso- und mikrodidaktische Gestaltungsansätze unterstützt werden können, ist längst Teil des Diskurses im Feld der Hochschulweiterbildung (Alexander, 2020; Klages, Mörth & Cendon, 2020).

An die Hochschulweiterbildung richtet sich gleichzeitig die Hoffnung bestimmter Berufsweige auf eine akademische Professionalisierung und Aufwertung zur Profession, wie sich dies aktuell im Bereich der Pflege (Tschupke, 2019) oder der frühpädagogischen Fachkräfte (Friederich, 2017) beobachten lässt. Aber auch im Wirtschaftsleben übernimmt Weiterbildung zunehmend eine Funktion zur Professionsentwicklung (Dick & Weisenburger, 2017).

### **Zum vorliegenden Heft**

Die Ausgabe 2020/2 der ZHWB versammelt wissenschaftliche Beiträge, die sich theoretisch, empirisch und konzeptionell mit Fragen der Professionalisierung auf den unterschiedlichen Ebenen im Feld der Hochschulweiterbildung beschäftigen:

Den Auftakt bildet der systematisierende Beitrag von Simone Krähling, Ramin Siegmund und Wolfgang Seitter, der das Verhältnis von Professionalisierung und Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Blick nimmt. Die Autor\*innen zeigen auf, „wie differenziert und voraussetzungsreich sich die Professionalisierung wissen-

schaftlicher Weiterbildung gestaltet, auch und gerade in Abhängigkeit von ihrer Organisationsform“ (s. Kapitel 5 des Beitrags). Die Autor\*innen formulieren Professionalisierungsnotwendigkeiten auf verschiedenen Ebenen innerhalb der Hochschulen, von der gesellschaftlichen und innerhochschulischen Legitimität bis hin zu (formaler) Fortbildung und (informellem) Praxisaustausch. Zwei Professionalisierungsvarianten, aufgabenbezogen (am Beispiel Marketing) und akteursbezogen (am Beispiel der Dozierenden) veranschaulichen exemplarisch Professionalisierungsbedarfe sowie -ansätze.

Robert Rentzsch, Alexandra Shajek, Elke Vogel-Adham und Ernst Andreas Hartmann rücken Formen der Leistungs- und Kompetenz-Standardisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als einen Kernprozess der Professionalisierung ins Zentrum. Dabei nehmen sie anknüpfend an Miege (2018) Professionen als wissens- und erkenntnisgestützte Berufe in den Blick, die auf formalem Wissen basieren, das an Wissenschaft gebunden ist. Standardisierung wird am Beispiel der neu entstehenden modularen Weiterbildungsformate Certificates (CAS) und Diplomas (DAS) of Advanced Studies sowie der Vereinheitlichung von Lernergebnisbeschreibungen sowohl auf die Professionalisierung durch wissenschaftliche Weiterbildung als auch auf die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung bezogen.

Im abschließenden Beitrag von Sandra Tschupke und Ingo Meyer steht das Berufsfeld der Pflege im Vordergrund, das sich derzeit in einem Prozess der akademischen Professionalisierung befindet. Sie beleuchten die Rolle der sogenannten „Praxisanleitenden“ als verantwortliche Ansprechpartner\*innen für die praktische Pflegeausbildung und arbeiten einen doppelten Professionalisierungsbedarf heraus: einen pflegewissenschaftlichen und einen berufspädagogischen. Inwiefern diese Professionalisierungsbedarfe einen „Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung“ (so der Untertitel des Beitrags) darstellen können, wird abschließend resümiert.

Ergänzt wird das Schwerpunktthema durch zwei offene Fachbeiträge im Forum. Doris Lechner, Kathrin Lutz und Elisabeth Wagner fragen im Titel ihres Beitrags „Wer sind und was wollen Ältere Studierende an den Universitäten?“ Die Autorinnen stellen empirische Befunde einer Befragung von älteren Weiterbildungsstudierenden an drei Standorten vor und resümieren standortabhängige und standortunabhängige Motivlagen, Fächerpräferenzen und Formen des Studierens.

Simone Rechenbach, Gesa Borchert, Karin von Moeller, Maike Sieverding, Simone Lienenbrink, Jenny Hübner, Angelika Reichert und Birgit Babitsch sondieren Formen und Funktionen von Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Mit dem Ziel der

Entwicklung und Erprobung zielgruppenspezifischer Beratungskonzepte für Interessierte und Teilnehmende der Gesundheitsberufe sowie Arbeitgebende kleiner und mittlerer Gesundheitsbetriebe wurde eine qualitative Studie zur Bedarfserhebung durchgeführt. Auf der Basis von Dokumentenanalysen und Expert\*innen-Interviews leiten die Autor\*innen eine Konzeption zielgruppenspezifischer Beratungsangebote ab.

## Literatur

- Alexander, C. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Disziplinäre, theoretische, empirische und methodische Zugänge* (S. 63-78). Bielefeld: wbv Media.
- Cendon, E., Wilkesmann, U., Maschwitz, A., Nickel, S., Speck, K. & Elsholz, U. (Hrsg.). (2020). *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Münster: Waxmann.
- Dick, M. & Weisenburger, N. (2017). Professionalisierung im Berufsleben. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 1-21) Berlin, Heidelberg: Springer. Doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-662-45855-6\\_30-1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-45855-6_30-1)
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.). (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv Media.
- Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Klages, B., Mörth, A. & Cendon, E. (2020). Theorie-Praxis-Verzahnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: unterschiedliche Domänen - unterschiedliche Probleme? In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S.109-126). Münster: Waxmann.
- Klenk, J. (2018). Einleitung: Fallstudien als Beitrag zur Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Ders. (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen gestalten. Fallstudien aus Baden-Württemberg* (S. 11-17). Bielefeld: wbv.
- Kondratjuk, M. (2017). *Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell*. Bielefeld: wbv.
- Merkt, M., Wetzel, C. & Schaper, N. (Hrsg.). (2016). *Professionalisierung der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: wbv.
- Meyer, K., Walber, M. & Jütte, W. (2019). Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung. *ZHWB*, (1), 30-39.
- Mieg, H. A. (2018). *Professionalisierung - Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln*. Potsdam: Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Nickel, S. (2017). Professionalisierung im Wissenschaftsmanagement. Internationale Entwicklungstrends und Praxisbeispiele. In M. Lemmens, P. Horvath & M. Seiter (Hrsg.), *Wissenschaftsmanagement. Handbuch & Kommentar* (S. 156-170). Bonn: Lemmens.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland - Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (4), 10-26.
- Schüßler, I. & Egetenmeyer, R. (2018). Akademische Professionalisierung - zur Situation der Studiengänge in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1071-1088). Wiesbaden: Springer VS. Doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5\\_53](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_53).
- Schwarz, J. (2016). Professionalisierung der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer & S.M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik*. (S. 1-11) Wiesbaden: Springer.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.). (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steiner, P.H. (2017). „Professionalisierung ist wichtig. Oft aber wird übersehen, dass wir mit ›Professionalisierung‹ Unterschiedliches meinen und damit aneinander vorbeireden“. Interview. *AMS info*, No. 375 (Wien: Arbeitsmarktservice Österreich).
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen* (Neuauf.). Bielefeld: transcript verlag.

Tschupke, S. (2019). *Zielgruppenkonstrukte und Angebotsprofile pflegebezogener Studiengänge für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen. Eine Programmanalyse*. Bielefeld: Universität Bielefeld. Doi: <https://doi.org/10.4119/unibi/2934176>

Walber, M. & Meyer, K. (2020). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 153-171). Wiesbaden: Springer VS.

### **Autor\_innen**

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

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

# Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als hochschulische Mehrebenenherausforderung

SIMONE KRÄHLING  
RAMIN SIEGMUND  
WOLFGANG SEITTER

## Kurz zusammengefasst ...

*Der Aufsatz fokussiert die Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung als eine komplexe Mehrebenenherausforderung insbesondere bei einer dezentralen hochschulischen Organisationsform. Nach einer kurzen systematischen Beschreibung von Organisationsformen, Akteuren und Aufgaben werden vor dem Hintergrund eigener empirischer Studien zwei zentrale Professionalisierungsfelder wissenschaftlicher Weiterbildung exemplarisch vertieft. Während die Professionalisierung von Marketing eher von der Aufgabe ausgeht, die dann auf den verschiedenen Ebenen akteurs- und rollenbezogen zugeordnet und operationalisiert werden muss, geht die Professionalisierung von Dozierenden eher von den Akteuren aus, wobei die Professionalisierung der Lehrkräfte dann selbst eine Mehrebenenherausforderung im Sinne der Professionalisierung des Dozierendenmanagements darstellt. Abschließend werden einige externe Professionalisierungsbedingungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft für die Stärkung des Mandats wissenschaftlicher Weiterbildung – auch im Innenbereich von Hochschulen – markiert.*

## 1 Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung hat als berufsbegleitendes kostenpflichtiges Angebotssegment von Hochschulen in den letzten Jahren eine bedeutende Aufwertung und Ausweitung erfahren. Mit dieser stärkeren Institutionalisierung haben sich auch definierbare Akteure und – damit verbunden – Rollen in der und für die wissenschaftliche Weiterbildung deutlich(er) herauskristallisiert. An den meisten weiterbildungsaktiven Hochschulen gibt es u.a. akademische Leitungen, Studiengangkoordinationen, Produktmanager\_innen

und Entwickler\_innen, Lehrende und Tutor\_innen, Verantwortliche in Stabsstellen, der Zentralverwaltung oder in spezialisierten Zentren ebenso wie Fachleute für spezifische weiterbildungsrelevante Aufgabenbereiche (Rechtsfragen, Haushaltsangelegenheiten, Öffentlichkeitsarbeit). In einer einfachen Schematisierung lassen sich Akteure und Rollen unterscheiden nach übergeordneter Steuerung (Makroebene), Entwicklung und Durchführung (Meso- und Mikroebene) sowie verwaltungsseitigem Support (Meso- und Mikroebene).

Zudem gibt es spezifische Herausforderungen des berufsbegleitenden Studierens, auf die die wissenschaftliche Weiterbildung deutlich stärker reagieren muss als die grundständige Lehre. Einerseits ist eine ausgeprägtere Nachfrageorientierung aufgrund der Kostenpflichtigkeit der Angebote zu konstatieren mit Handlungsfeldern wie Bedarfsanalyse, Kostenträgerkalkulation, Marketing, Zielgruppenansprache oder Kooperation.<sup>1</sup> Andererseits resultieren Herausforderungen aus der synchronen Zusammenführung von Studium und Beruf/Familie mit Handlungsfeldern wie lernbezogene Distribution, Zeitvereinbarkeit, Berufserfahrung als lehr-/lernbezogener Reflexionsgegenstand, Begleitung/Beratung oder Dienstleistungsorientierung (vgl. zu den einzelnen Aspekten die Übersichtsbeiträge in Jütte & Rohs, 2020).

Trotz der stärkeren Institutionalisierung ist wissenschaftliche Weiterbildung an vielen Hochschulen nach wie vor kein Kernprozess, die Grade an Involviertheit auf den unterschiedlichen Ebenen sind höchst unterschiedlich ausgeprägt, die Implementierung vollzieht sich vielerorts projektgetrieben und ohne eine gesicherte Grundausstattung, Institutionalisierung und legitimatorische Absicherung sind insofern prekär und wenig stabil (Kondratjuk, 2020). Auch die Zu-

<sup>1</sup> Nachfrageorientierung kann als allgemeines Struktur- und Handlungsprinzip der wissenschaftlichen Weiterbildung auf allen Ebenen der Angebotsgestaltung gelten. Die Kostenpflichtigkeit insbesondere der abschlussorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung verschärft dieses Prinzip jedoch in erheblichem Maße.

gangswege zur Weiterbildung und die Erfahrungshintergründe der einzelnen Akteure sind höchst unterschiedlich. Formate einer systematischen Vorbereitung und Qualifizierung oder etablierte Formen systematischen Kompetenzaufbaus sind kaum anzutreffen, was u.a. auch der hohen Volatilität durch zeitlich befristete Anstellungsverhältnisse geschuldet ist.<sup>2</sup> Insofern steht die Weiterbildung als Ganzes und in ihren einzelnen Aufgabenbereichen vor einer deutlichen Professionalisierungsnotwendigkeit und Professionalisierungsherausforderung, wobei ganz unterschiedliche Ebenen von dieser Herausforderung betroffen sind:

- die Ebene der gesellschaftlichen und innerhochschulischen Legitimität, d.h. die Klärung von Mandat und Lizenz ebenso wie der strategischen Funktion und Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung
- die Ebene der Zuständigkeitsbereiche und Aufgabenprofile der einzelnen Akteure sowie deren Zusammenspiel
- die Ebene der hochschulischen (verwaltungsseitigen) Prozessstrukturen und Organisationsroutinen
- die Ebene der (formalen) Fortbildung und des (informellen) Praxisaustausches

Die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ist in einer derartigen Perspektive eine komplexe Mehrebenenherausforderung, die gleichzeitig bearbeitet werden bzw. vonstattengehen sollte. Gleichwohl kann Professionalisierung eher an den Aufgaben (Marketing, Kooperation, Finanzmanagement) oder eher an den Akteuren (Studiengangkoordinationen, Dozierende, zentrale Leitung) ansetzen und von dort aus weiter ausgestaltet werden. Die Frage der Professionalisierungsrichtung hängt dabei auch stark mit der konkreten Organisationsform der wissenschaftlichen Weiterbildung (zentral-dezentral) und den damit verbundenen Möglichkeiten funktionaler Spezialisierung zusammen. Unabhängig vom Ausgangspunkt geht es allerdings letztendlich immer um die professionelle(re) Verbindung von Aufgaben und Akteuren.

Im Folgenden wird diese komplexe Mehrebenenherausforderung der Professionalisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung strukturell ausgeführt und an zwei Beispielen vertiefend erläutert. Dazu wird zunächst das Feld von Akteuren, Aufgaben und Organisationsformen der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgespannt und unterschiedliche Varianten von Professionalisierung (konzeptionell) abgeleitet (2). In

einem zweiten Schritt werden exemplarisch zwei Bereiche möglicher Professionalisierung näher beleuchtet. Professionalisierung von Marketing – als Bearbeitungsmodus der Kostenpflichtigkeit – geht eher von der Aufgabe aus, die dann auf den verschiedenen Ebenen akteurs- und rollenbezogen zugeordnet und operationalisiert werden muss (3). Die Professionalisierung von Dozierenden – als einer entscheidenden lehrbezogenen Umsetzungs- und Scharnierstelle – geht dagegen eher von den Akteuren aus, wobei die Professionalisierung der Lehrakteure selbst eine Mehrebenenherausforderung im Sinne der Professionalisierung des Dozierendenmanagements darstellt (4). In einem Ausblick werden abschließend einige externe Professionalisierungsbedingungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft für die Stärkung des Mandats wissenschaftlicher Weiterbildung – auch im Innenbereich von Hochschulen – markiert (5).

Der Aufsatz verfolgt die Perspektive einer Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung, nicht die Perspektive einer Professionalisierung durch wissenschaftliche Weiterbildung. Die Professionalisierungsperspektive von Adressat\_innen und Teilnehmenden wird hier nicht berücksichtigt, sondern müsste in einem anderen Aufsatz ebenso vertieft werden wie die Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Professionalisierungsmodi von wissenschaftlicher Weiterbildung. Methodisch kombiniert der Aufsatz eine strukturell-analytische Perspektive mit Befunden aus eigenen empirischen Studien.<sup>3</sup>

## 2 Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisationsformen – Akteure – Aufgaben

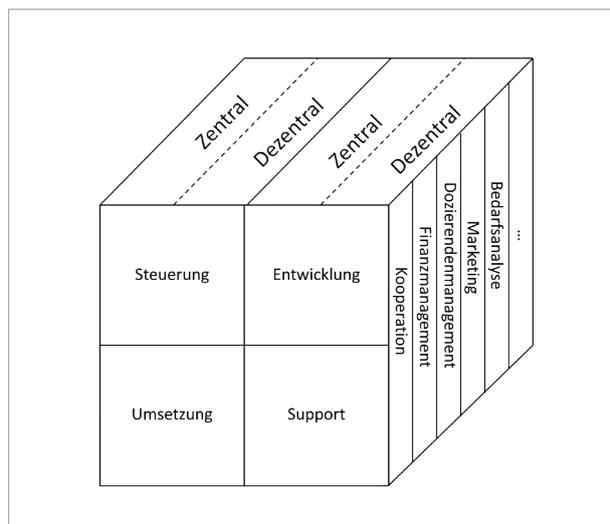
Die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung ist in ihren Möglichkeiten und Pfaden stark von der jeweiligen hochschulischen Organisationsform abhängig. Zentrale Organisationsformen haben – mit Blick auf Akteure und Aufgaben – andere Herausforderungen als dezentrale Formen. Dies hängt zum einen mit dem erreichbaren Größenvolumen, zum anderen mit den damit verbundenen Möglichkeiten der Spezialisierung von Aufgaben zusammen. Zentrale Einrichtungen haben aufgrund ihrer Zentralität und Bündelung andere Gesamtvolumina in der Umsetzung von Angeboten als einzelne Fachbereiche, die in ihrer Dezentralität in der Regel nur wenige Angebote vorhalten (können und wollen). Dadurch können zentrale Einrichtungen – unabhängig davon, ob sie innerhalb oder außerhalb der Hochschule verortet sind – einen deutlich höheren Spezialisierungsgrad in der Aufgabenerfüllung ausprägen als dezentrale Einrichtungen, d.h. es

<sup>2</sup> Erst im Kontext des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, der als ein kollektiver projektgetriebener Professionalisierungszusammenhang gedeutet werden kann, wurden unterschiedliche Qualifizierungsformate entwickelt und umgesetzt. Ihre weitere – auch projektunabhängige – Verstärkung bleibt jedoch abzuwarten. Für einen Überblick der Qualifizierungsaktivitäten vgl. Braun & Rumpf, 2018, S. 100-102.

<sup>3</sup> Der forschungs- und professionalisierungsbezogene Erfahrungshintergrund der Autor\_innen stellt das sechsjährige Verbundprojekt WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen dar, das in der ersten Runde des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vom BMBF gefördert wurde und in dem eine Vielzahl an empirischen Studien zu Aufgabenfeldern und Professionalisierungsherausforderungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung entstanden. Gleichzeitig hat das Projekt an der Philipps-Universität Marburg einen bedeutsamen Institutionalisierungsschub erzeugt, in den alle drei Autor\_innen mit unterschiedlichen Rollen involviert waren. Zum WM<sup>3</sup>-Projekt vgl. Seitter, Friese & Robinson, 2018a, 2018b.

kann Spezialist\_innen geben für Marketing, Entwicklung oder IT-Support. Dezentrale Einrichtungen sind hingegen eher mit der Herausforderung konfrontiert, dass die Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Regel einen breiten Aufgabenmix übernehmen (müssen), d.h. Aufgaben wie Marketing, Entwicklung oder IT-Support können lediglich mit einem mehr oder weniger geringen Arbeitsanteil von den involvierten Personen übernommen werden. Schematisch dargestellt führt diese Unterschiedlichkeit der Organisationsform zur Konzentration und Spezialisierung von einzelnen Aufgaben, die dann das Zentrum der jeweiligen Akteursrolle darstellen (*Zentralität, Professionalisierung in die Tiefe*), oder zur Bündelung und Relationierung von unterschiedlichen Aufgaben, die dann je unterschiedliche Rollensegmente darstellen (*Dezentralität, Professionalisierung in die Breite*).<sup>4</sup> Gleichwohl gibt es Aufgaben, die aufgrund ihres Charakters nicht von einer Person alleine wahrgenommen werden können, sondern die an unterschiedlichsten Stellen und auf unterschiedlichsten Ebenen Bedeutsamkeit erlangen (können) und insofern übergreifende Professionalisierungsherausforderungen darstellen. So sind beispielsweise Marketing oder Dienstleistungsorientierung – neben konkreten Praktiken – vor allem auch Haltungen, die es entsprechend ebenen- und akteursübergreifend zu vermitteln und zu kultivieren gilt.

Relationiert man die vier großen Aufgabenfelder der wissenschaftlichen Weiterbildung (Steuerung, Entwicklung, Umsetzung und Support) mit den vielen konkreten Einzelaufgaben im Detail und differenziert dies zusätzlich nach zentraler bzw. dezentraler Ausrichtung, so ergibt sich folgendes Bild:



**Abb. 1:** Relationierung von Organisationsformen, Aufgabenfeldern und Einzelaufgaben.

Die Akteure und Akteurskonstellationen samt ihrer Aufgabenverortung auf den verschiedenen Ebenen sind damit sehr vielfältig und können von den Hochschulen sehr unterschiedlich bearbeitet werden. Im Folgenden werden beispielhaft zwei Aufgaben- bzw. Akteurskonstellationen vertieft betrachtet. Die Auswahl dieser beiden Beispiele ist zwar kontingent, gleichwohl sind sie für eine erfolgreiche Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung zentral: Professionelles Marketing als (vorgelagerte) Bedingung einer erfolgreichen Umsetzung, professionell agierende und betreute Dozierende als erfolgreiche Bedingung im Vollzug. Als organisatorische Hintergrundfolie wird bei der vertiefenden Analyse eine dezentrale Organisationsform vorausgesetzt.<sup>5</sup>

### 3 Professionalisierung von Marketing als übergreifende Aufgabe und in der akteurs-spezifischen Umsetzung – von der Aufgabe zum Akteur

Marketing wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem aufgrund der kostenpflichtigen Ausrichtung von Weiterbildungsangeboten virulent (vgl. Kapitel 1). Der Begriff verweist auf die Kennzeichnung eines Produkts mittels eines Zeichens bzw. einer Marke, um seine Wiedererkennung sicherzustellen (Möller, 2011, S. 15-16). Im Sinne der Schaffung und Gestaltung von Wiedererkennungseffekten können Marketingaktivitäten daher in einem entscheidenden Maße nicht nur die Profilierung von Einzelangeboten, sondern auch von wissenschaftlicher Weiterbildung in ihrer Gesamtheit befördern. Anschlussfähig zeigt sich eine breite Definition von Marketing, die sich über eine Denkhaltung und Organisationsphilosophie ausdrückt (Bruhn, 2019, S. 14). In einem solchen Verständnis ist das Akteurshandeln auf Makro-, Meso- und Mikroebene daran ausgerichtet, „den an der ‚Leistung Bildung‘ interessierten Personen und Gruppen nützlich zu sein“ (Böttcher, Hogrebe & Neuhaus, 2010, S. 48). Allerdings unterscheiden sich – je nach Organisationsform (zentral-dezentral) und Institutionalisierungsgrad (projektformig-dauerhaft) – die Möglichkeiten marketingbezogenen Handelns in erheblichem Maße.

#### 3.1 Marketing – eine Systematisierung des Aufgabenfeldes

In der Literatur zu Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu verzeichnen: Die Angebotsvermarktung kann in ihren Möglichkeiten und Herausforderungen im Kontext der Gesamtorganisation betrachtet werden und vorrangig Fragen der Profilierung und Reputation behandeln. Marketing kann auch dem Bereich der Segmentierung des Weiterbildungsmarktes zugeordnet werden mit einem Fokus auf (die Bedeutung von) Zielgruppenanalysen und Bedarfsermittlungen. Ein eigen-

<sup>4</sup> Zudem korrespondieren häufig Dauerhaftigkeit bzw. Befristung des Personals mit den beiden Polen dieser Alternative.

<sup>5</sup> Dieser Fokus auf Dezentralität ist dem Umstand geschuldet, dass nur sehr wenige Hochschulen eine verbindliche Zentralität der wissenschaftlichen Weiterbildung festgelegt haben. An den meisten Hochschulen besteht eine Gleichzeitigkeit höchst unterschiedlicher Organisationsformen – und damit eine wie auch immer gelagerte Dezentralität.

ständiges Themenfeld stellen Zielgruppen und ihre Bedarfe im Gesamtprozess der Vorbereitung und Durchführung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote dar, wobei Zielgruppen und Bedarfe zumeist aus der Perspektive abgestimmter Marketingaktivitäten thematisiert werden. Einen ausdrücklichen Schwerpunkt in den Ausarbeitungen bilden – mit Blick auf die Beitragsanzahl und Beschreibungstiefe – die Marketing-Instrumente der Angebots-, Preis-, Kommunikations- und Vertriebspolitik und deren Mix, die sich vermehrt auf die unterschiedlichen Dimensionen einer digitalen Umsetzung beziehen und vornehmlich Aspekte von Öffentlichkeitsarbeit und Werbung aufgreifen (vgl. zu den einzelnen Aspekten die Übersichtsbeiträge in Hanft & Simmel, 2007).

Als expliziter Forschungsgegenstand ist Marketing in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich zu anderweitigen Themenkomplexen deutlich unterrepräsentiert. Einzelbeiträge entstanden insbesondere im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (z.B. Haubenreich & Breitenberger, 2015; Banscherus, Pickert & Neumerkel, 2016; Gronert, Krähling, Präßler & Döring, 2017a) oder anhand exemplarischer Umsetzungspraktiken an konkreten Hochschulen (z.B. Rubens-Laarmann, 2007). Diese Arbeiten weisen eher einen konzeptionellen und handlungspraktischen oder organisationsspezifischen, weniger einen analytisch-systematischen oder empirischen Charakter auf. Auch ist festzustellen, dass der Marketingbegriff in etlichen Studien keine explizite Verwendung findet, sondern in anderweitigen Themenkomplexen, wie beispielsweise der Angebotsentwicklung und -koordination sowie des Personal-, Kooperations- oder Dienstleistungsmanagements, eingebettet ist. Diese hybride Form der Thematisierung – die auch aus förderspezifischen Programmlimitierungen resultiert – erschwert konzeptionelle bzw. systematische Ableitungen für die Professionalisierung(-stendenzen) von Marketing.

### 3.2 Marketing aus einer (dezentralen) Mehrebenenperspektive – eine vorläufige empirische Annäherung

Im Folgenden wird vertiefend der Frage nachgegangen, wie im Kontext einer dezentralen Organisationsform wissenschaftlicher Weiterbildung Profilierungsoptionen und Wiedererkennungseffekte eröffnet und somit eine Professionalisierung des Handlungsfeldes befördert werden können. Dezentralität mit einer Beteiligung vieler Akteursgruppen in differenzierten Konstellationen (zumeist in Fachbereichen und der Hochschulverwaltung) impliziert, dass Marketing von wissenschaftlicher Weiterbildung auf unterschiedlichen Hochschulebenen ange-

siedelt ist und stark – vor allem aufgrund der vielfältigen Aufgabenzuordnungen und Erfahrungshintergründe – in Ausmaß und Intensität divergieren kann. Dies bedeutet jedoch nicht, dass dezentrale Marketingaktivitäten im Zuge von Einzelangeboten und wissenschaftlicher Weiterbildung im Allgemeinen nicht zu einer Professionalisierung beitragen können. Vorteile einer dezentralen Organisation liegen „in der Nähe zu Wissenschaft und Forschung, in der Nähe zu Lehre und Lehrenden, zu den entsprechenden didaktischen Kulturen und dem Zugang zu den Zielgruppen“ (Lengler & Sweers, 2018, S. 134).<sup>6</sup>

Bei einer Systematisierung von empirischen Befunden zu marketingbezogenen Umsetzungsaktivitäten lassen sich drei zentrale Dimensionen – Instrumente, Prozesse und Strukturen – unterscheiden, die ebenen- und akteurspezifisch zugeordnet werden können.<sup>7</sup>



Abb. 2: Identifizierte Ebenen von Marketingaktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Marketing in Form von *Instrumenten*: Ein Großteil der empirischen Ergebnisse bezieht sich auf eine Systematisierung und

<sup>6</sup> Auf den ersten Blick erscheint es plausibel anzunehmen, dass in einer zentralen Organisationsform Marketing eher als grundsätzliche Managementfunktion etabliert ist, die Angebotsvorbereitung und -durchführung an einer konsequenten Nachfrageorientierung ausgerichtet ist und Marketing in eine Gesamtstrategie und Denkrichtung eingebettet werden kann. Die o.g. Vorteile einer dezentralen Organisationsform können jedoch auch in marketingbezogene Stärken überführt werden, so dass die Entwicklung von Professionalisierung bei Dezentralität – so die These – mit anderen Akzenten verläuft. Diese Andersartigkeit müsste allerdings in empirischen Studien weiterverfolgt und ausdifferenziert werden.

<sup>7</sup> Die folgenden Ausführungen resümieren Befunde des Arbeitspaketes zu Vertrieb und Dienstleistungsmanagement, die innerhalb des WM<sup>3</sup>-Projektes (vgl. Fußnote 3) erarbeitet wurden (Gronert et al., 2017a, 2017b). Die empirischen Ergebnisse gründen sich auf qualitative, halbstandardisierte Leitfadengespräche mit einem mit hochschulinternen und hochschulexternen Vertriebsexpert\_innen sowie mit Studiengangkoordinationen der Weiterbildungsangebote der Verbundhochschulen (N=17). Zum anderen resultieren sie aus Gesprächen mit hochschulinternem Personal, das mit der Erbringung von Dienstleistungen in unterschiedlichen Bereichen betraut ist und sich als je relevante Schnittstelle für wissenschaftliche Weiterbildung herauskristallisierte (N=8).

Beschreibung der Aktionsinstrumente von Marketing; aufgrund des Forschungsgegenstandes Vertrieb werden vornehmlich Vertriebskanäle aus dem Datenmaterial herausgearbeitet und in ihrer Bedeutung für die Distribution wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote an Hochschulen beleuchtet. Diese Aufgabe übernehmen häufig die Weiterbildungsbeteiligten (der Fachbereiche) in unterschiedlichen Ausprägungen. Aufgrund der Nähe zu den Zielgruppen und einem hohen Maß an individueller Handlungsfreiheit zeigt sich in den Formen der Adressierung ein kreatives Gestaltungspotenzial (mit vielen Beteiligten und Umsetzungsformaten).

Marketing in Form von *Prozessen*: Der Entwicklung und Implementierung von Prozessabläufen vor allem zu weiterbildungsrelevanten Aufgabenbereichen in der Verwaltung (Rechtsfragen, Haushaltsangelegenheiten, Öffentlichkeitsarbeit) kommt eine hohe Bedeutung zu. Eine Institutionalisierung von Gesprächsroutinen und Abstimmungsprozessen in der Begleitung, Beratung, Moderation und Steuerung befördert die Angebotsprofilierung in einem entscheidenden Maße. In diese Institutionalisierungsarbeit von Prozessroutinen sind zahlreiche Akteure involviert (Akademische Leitungen, Studiengangkoordinationen, Verwaltungspersonal, Hochschulleitung) und sie erfolgt in einem - zeitlich wie personell - aufwendigen Abstimmungsprozess zwischen unterschiedlichen Ebenen und Abteilungen der Hochschule.

Marketing in Form von *Strukturen*: Das Herausbilden von Strukturen in den Weiterbildungsangeboten und entsprechender Verfahrensabläufe innerhalb der Hochschule stellt sich als weitere Form von Marketing heraus. Strukturbildungen benötigen dabei - mit Blick auf die differenzierten in Weiterbildung involvierten Hochschulinstanzen - einen starken organisationsseitigen Support und Willen. Von Bedeutung ist die klare Zuordnung von Zuständigkeiten in Form von Ansprechpersonen und die Etablierung von handlungsleitenden Richtlinien, denen eine Steuerungsfunktion innerhalb der Gesamtorganisation in Bezug auf wissenschaftliche Weiterbildung zukommt.<sup>8</sup>

In einer Gesamtschau ergibt sich eine enge Verzahnung der unterschiedlichen Ausdeutungs- und Systematisierungsebenen von Marketing, die sich gegenseitig bedingen und verstärken (können). Eine retrospektive Betrachtung der erarbeiteten Befunde, die sich maßgeblich auf Ausführungen zu *Instrumenten* gründen, deutet daraufhin, dass (erst) operative Marketingaktivitäten in der konkreten Ausgestaltung wissenschaftlicher

Weiterbildung (Instrumente) zu einer Etablierung und Routinisierung entsprechender Abläufe führen (Prozesse) und dann wiederum eine strukturelle Verankerung befördern können (Strukturen). Neben einer Organisationstransparenz über die Implementierung unterschiedlicher Marketingaktivitäten stellt sich ein professionalisiertes Schnittstellenmanagement zwischen den Weiterbildungsbeteiligten als entscheidende Komponente einer Professionalisierung von Marketing heraus. Auch entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen für die jeweiligen Akteursgruppen können zu professionellen Marketingaktivitäten in den genannten Dimensionen beitragen.<sup>9</sup>

#### 4 Professionalisierung von Dozierenden und deren Management als übergreifende Aufgabe - vom Akteur zur Aufgabe

Dozierende sind eine - wenn nicht sogar die - entscheidende lehrbezogene Umsetzungs- und Scharnierstelle für den Erfolg von wissenschaftlicher Weiterbildung. Insofern kommt ihrer didaktischen Professionalität wie auch ihrer lehrbezogenen Vorbereitung und Betreuung eine herausragende Bedeutung zu. Professionalisierung der Dozierendenschaft und Professionalisierung ihres Managements sind daher zentrale Bausteine für die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt.<sup>10</sup>

##### 4.1 Professionalisierung der Dozierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In der wissenschaftlichen Weiterbildung können sowohl *hochschulinterne* als auch *hochschulexterne Dozierende* eingesetzt werden. Hochschulinterne Dozierende zeichnen sich schwerpunktmäßig durch Erfahrungen in der grundständigen Lehre aus und werden sowohl auf professoraler als auch nicht-professoraler Ebene rekrutiert. Hochschulexterne Dozierende sind in der Regel ausgewiesene Fachexpert\_innen auf ihrem Gebiet und liefern schwerpunktmäßig außerhochschulisches Praxiswissen. Die Aufgaben von Dozierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung unterscheiden sich auf den ersten Blick nicht von den Erwartungen in der grundständigen Lehre: die Erstellung von zielgruppengerechten Unterrichtsmaterialien, die Durchführung der Lehrveranstaltungen, die Abnahme von Prüfungen sowie das Begleiten und Beraten der Studierenden. Die *Spezifika* wissenschaftlicher Weiterbildung sorgen allerdings dafür, dass diese vier Aufgabenbereiche adaptiert, teilweise vielleicht sogar umgedacht werden müssen. Lehrmaterialien und Didaktik müssen der Zielgruppe von

<sup>8</sup> Diese Strukturbildung ist zum Projektzeitpunkt im September 2017 am geringsten an den befragten Hochschulen mit dezentraler Ausrichtung vorhanden.

<sup>9</sup> Als Beispiel für derartige Qualifizierungsmaßnahmen kann auf das Hochschuldidaktische Netzwerk Mittelhessen verwiesen werden, das innerhalb eines etablierten ‚Zertifikatsprogramms zur professionellen Hochschullehre‘ auch einen Schwerpunkt zur wissenschaftlichen Weiterbildung anbietet. Zur Zielgruppe dieses Schwerpunktes gehören alle Personen, die auf den unterschiedlichen Hochschulebenen mit wissenschaftlicher Weiterbildung betraut sind (Lehre, Studiengangentwicklung und -koordination, akademische Leitung, Verwaltung). Das Angebot behandelt neben mikrodidaktischen Themen auch die meso- und makrodidaktische Dimension und nimmt Gestaltungsmöglichkeiten von Weiterbildungsstudiengängen, darunter auch Marketingaspekte, in den Blick (Braun & Rumpf, 2018, S. 104).

<sup>10</sup> Dieses Kapitel basiert auf den Ergebnissen von mehreren Arbeitspaketen, die im Rahmen des WM<sup>3</sup>-Projektes zur Professionalisierung bzw. Qualifizierung der Weiterbildungsakteure umgesetzt wurden: die Entwicklung und Implementierung eines hochschuldidaktischen Zertifikats mit Schwerpunkt wissenschaftlicher Weiterbildung, die Entwicklung niedrigschwelliger Qualifizierungs- und Beratungsangebote für akademische Leitungen, die Entwicklung und Umsetzung eines mehrstufigen Evaluationssystems zur Reflexion der Lehre sowie die empirische Untersuchung von Aufgaben des Dozierendenmanagements und der Studiengangkoordination.

nicht-traditionellen Studierenden angepasst werden, insbesondere mit Blick auf die Notwendigkeiten einer effizienten Zeitgestaltung (Block, blended learning) und der Berücksichtigung des berufspraktischen Erfahrungswissens der Teilnehmenden. Die Begleitung, Beratung und Prüfung der Studierenden wissenschaftlicher Weiterbildung folgt in der Regel deutlich enger getaktet, persönlicher und serviceorientierter als in der grundständigen Lehre. Durch die nicht selten hohen Studienganggebühren werden zudem Erwartungen (der Studierenden als Kunden) an die Dozierenden generiert und formuliert, mit denen diese professionell umgehen müssen. Klassische pädagogische Antinomien – wie etwa die Gleichzeitigkeit von Vermittlungsversprechen und Ungewissheit der erfolgreichen Umsetzung (Ungewissheitsantinomie) – spitzen sich so im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung zu und sind entsprechend zu bearbeiten.<sup>11</sup>

Für die – mit Blick auf die genannten Herausforderungen notwendige – Qualifizierung und Professionalisierung des Lehrpersonals bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten an. Neben einer systematischen (vorgängigen) Qualifizierung von Dozierenden etwa im Rahmen eines entsprechenden hochschuldidaktischen Zertifikats sind vor allem zeiteffiziente und passgenaue Maßnahmen erforderlich.<sup>12</sup> Handreichungen – digital unterstützt – zu spezifischen Problemlagen, niedrigschwellige Entlastungsformen der Lehre (mit Blick auf Materialien, Ansprechbarkeit, Nachbereitung etc.) durch die Hilfe tutorieller Assistenzen, Delegation von Aufgaben des Lehr-/Lernmanagementsystems auf entsprechende Expert\_innen, Begleitung und Coaching der Lehrenden durch die akademischen Leitungen und Studiengangkoordinationen und vor

allem: die zeitnahe, reflexive Vergegenwärtigung des Lehr-/Lerngeschehens durch die beteiligten Dozierenden als einer lehrbezogenen *community of practise*. Hilfreich für derartige reflexive Vergewisserungen und Justierungen können dabei Elemente eines mehrstufigen Evaluationssystems zur zeitnahen Verbesserung der Lehr-/Lernqualität sein wie etwa Studieneingangs- und Studienabschlussbefragungen, Modul- und Veranstaltungsevaluationen oder die Abhaltung von Lehrgangskonferenzen unter Beteiligung der Studierendenschaft (Salland, 2018). All diese verschiedenen – durchaus aufwendigen – Möglichkeiten zeigen, dass die Professionalisierung der Dozierenden eingelagert sein muss in ein umfassende(re)s Dozierendenmanagement.

#### 4.2 Professionalisierung des Dozierendenmanagements

Die hohen Anforderungen und Erwartungen an die Professionalität von Dozierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung erfordern auf organisationaler Seite ein entsprechendes Dozierendenmanagement. Mit diesem Begriff ist im Allgemeinen der klassische Bereich des Personalmanagements gemeint, allerdings mit dem spezifischen Fokus auf die Gruppe der hochschulinternen und -externen Dozierenden. Das Dozierendenmanagement wird in der Regel von einer Studiengangkoordination übernommen. In dezentral organisierter wissenschaftlicher Weiterbildung ist diese Aufgabe dabei neben anderen vielfältigen Aufgaben wie Marketing, Finanzmanagement oder Qualitätsmanagement zu leisten (Gronert & Rundnagel, 2018). Für die Aufgabenbereiche des Dozierendenmanagements ergibt sich ein typischer Managementzyklus, der sich im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung folgendermaßen spezifizieren lässt:

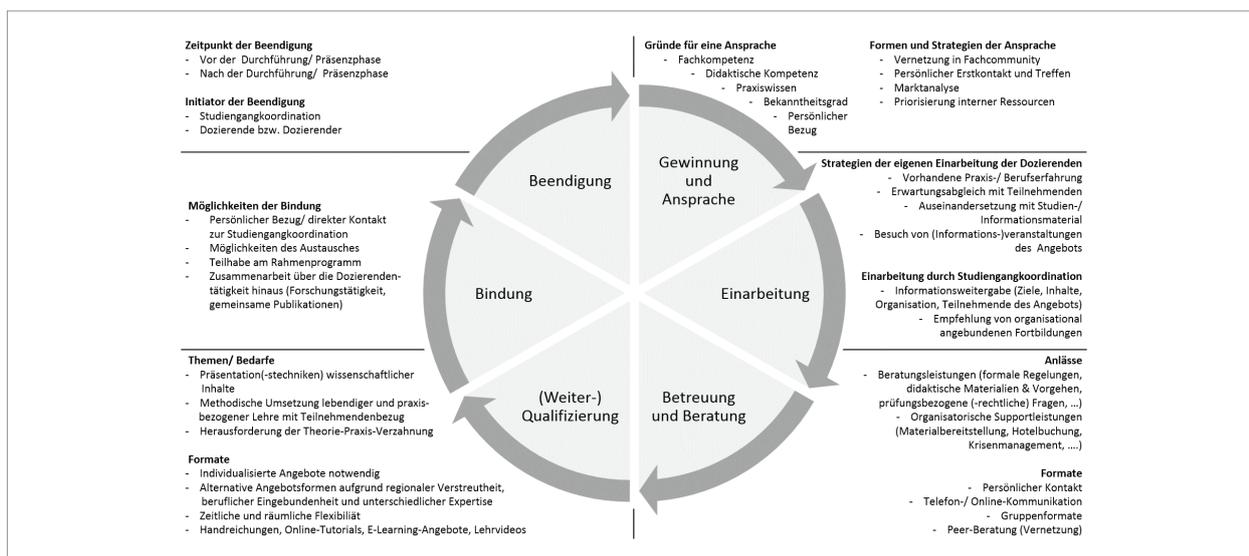


Abb. 3: Dozierendenmanagementzyklus (Davie, Rundnagel, Siegmund & Spenner, 2017, S. 81).

<sup>11</sup> Es wäre überaus lohnend, die pädagogischen Antinomien mit ihren Spannungsverhältnissen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung genauer auszuloten. Für eine ausführliche Auflistung im Kontext der Erwachsenenbildung allgemein vgl. Hippel, 2011.

<sup>12</sup> Die Auswertung des hochschuldidaktischen Zertifikats von WM<sup>3</sup> zeigte, dass vor allem der akademische Mittelbau die Qualifizierungsmöglichkeiten nachfragte, während die Professorenschaft kaum vertreten war (Braun & Rumpf, 2018, S. 109). Aus diesen Erfahrungen wurden niedrigschwellige Beratungsformate für die Professorenschaft und insbesondere für die akademischen Leitungen entwickelt (Braun, 2018).

Die einzelnen Aufgabenfelder innerhalb dieses Zyklus sollen und können hier nicht im Detail erläutert werden, in der Gesamtbetrachtung der Aufgabenfelder wird jedoch deutlich, welche zentrale Schnittstellenfunktion die Studiengangkoordination einnimmt. Die Passung zwischen den Dozierenden und den Organisationsanforderungen ist im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung eine der wichtigsten Funktionen des Dozierendenmanagements. Die Studiengangkoordination agiert hier u.a. in den Funktionen der Wissensvermittlung (wenn es z.B. um die formalen Regelungen oder prüfungsrechtlichen Spezifika für Weiterbildungsstudierende geht), der Beratung und Begleitung der Dozierenden, die teilweise nur per Honorar mit der Organisation verbunden sind, und schließlich auch der Personalentwicklung. Sie vermittelt zudem zwischen den Dozierenden und den hochschulischen Organisationsinstanzen bzw. der Verwaltung (z.B. Rechtsabteilung, Hochschulrechenzentrum, Prüfungsbüros etc.). Da die Bedarfe, Erwartungen und Forderungen der verschiedenen Stakeholder nicht zwingend kongruent sind, sondern sich ggfs. auch widersprechen oder in starker Reibung zueinander befinden, ist ein professioneller Umgang mit diesen Spannungsfeldern notwendig. Die Professionalisierung der Dozierenden durch das Dozierendenmanagement führt daher notwendigerweise auch zu einer Professionalisierung des Dozierendenmanagements selbst.

#### 4.3 Professionalisierung der Organisation / Verwaltung

Schließlich führt das Dozierendenmanagement auch zu Veränderungsprozessen innerhalb der Organisation - vornehmlich der Verwaltung einer Hochschule -, denen ebenfalls professionell begegnet werden muss. Genauso wie der Umgang mit der „neuen“ Zielgruppe von nicht-traditionellen Studierenden, das Implementieren neuer Weiterbildungsstudienangebote oder die Frage der organisationalen Einbettung erfordert auch der Umgang mit Dozierenden der wissenschaftlichen Weiterbildung organisationale Entscheidungen und teilweise neue Prozessstrukturen. Diese können beispielsweise Zugangsmöglichkeiten von externen Dozierenden zu den Räumen und (digitalen) Dienstleistungen der Hochschule betreffen, Anrechnungsmöglichkeiten auf das Lehrdeputat von hochschulinternen Dozierenden fokussieren oder Fragen der hochschulweiten Vereinheitlichung bzw. fachbereichsspezifischen Streuung von Honorarsätzen thematisieren. Nicht zuletzt muss mit dem stärkeren Gedanken der Serviceorientierung, die mit der Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung einhergeht, auch darüber nachgedacht werden, inwiefern sich diese Serviceorientierung lediglich auf die Zielgruppe der Studierenden im Segment der wissenschaftlichen Weiterbildung beschränkt oder inwieweit sie nicht auch auf andere Bereiche - etwa als Serviceorientierung gegenüber den Dozierenden - übertragen werden muss. Dies sind nur einige Beispiele, die zeigen, wie notwendig eine organisationale Reaktion auf diese Veränderungsimpulse sind, und zwar auf normativer, strategischer und operationaler Ebene. Das Dozierendenmanagement bietet hier wichtige Impulse hinsichtlich einer Professionalisierung auf Ebene der hochschulischen (verwaltungsseitigen) Prozessstrukturen und Organisationsroutinen.

## 5 Schluss

Der vorliegende Beitrag hat mit einer Betrachtung der Vielfalt von Weiterbildungsakteuren, ihren Aufgaben und Vertretungen auf den unterschiedlichen Ebenen sowie den damit verbundenen Professionalisierungsherausforderungen den Blick nach innen - auf die Hochschule selbst - gerichtet. Die beiden konkreten Vertiefungen - Marketing und Dozierendenschaft - haben exemplarisch gezeigt, wie differenziert und voraussetzungsreich sich die Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung gestaltet, auch und gerade in Abhängigkeit von ihrer Organisationsform. Um die wissenschaftliche Weiterbildung als Angebotsform hochschulischer Lehre weiter zu stärken und zu professionalisieren, ist ein Innenblick allein jedoch nicht ausreichend. Gerade für die Stärkung ihres Mandats insgesamt sind die Professionalisierungsbedingungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft zu beachten und, wenn möglich, aktiv mitzugestalten. So sind etwa weiterbildungsbezogene Zielvereinbarungen der Länder mit den Hochschulen wichtige erste Schritte einer symbolischen Institutionalisierung mit der Perspektive einer auch kennzifferbasierten und leistungsorientierten Institutionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung (Politik). Arbeitgeber, Tarifpartner und Wirtschaftsunternehmen sind wichtige Stakeholder bei der Anerkennung von Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung für selbstverständliche und unhinterfragte Formen der betrieblichen Personalentwicklung (Wirtschaft). Und Reputation-, Legitimations- und Professionalisierungsgewinne innerhalb der Wissenschaft hängen nicht zuletzt von der Wirkungskraft wissenschaftsbezogener verbandlicher Organisationsformen (DGWF) und der sichtbaren Etablierung von wissenschaftlicher Weiterbildung als Forschungsgegenstand ab (Wissenschaft). All diese Aspekte *gesamtgesellschaftlicher* und *funktionssystemspezifischer* Aufmerksamkeit und Akzeptanz verleihen der Institutionalisierung und Professionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung *im Inneren der Hochschule* erst ihre nachhaltige Schubkraft und Bedeutsamkeit.

## Literatur

- Banscherus, U., Pickert, A. & Neumerkel, J. (2016). Bildungsmarketing in der Hochschulweiterbildung. Bedarfsermittlung und Zielgruppenanalysen im Spannungsfeld zwischen Adressaten- und Marktorientierung. 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* (S. 105-135). Münster: Waxmann Verlag.
- Böttcher, W., Högbe, N. & Neuhaus, J. (2010). *Bildungsmarketing. Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Braun, M. (2018). Die Beratung von akademischen Leitungen bei der Entwicklung und Umsetzung von Angeboten der

- wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen* (S. 205–226). Wiesbaden: Springer VS.
- Braun, M. & Rumpf, M. (2018). Qualifizierung des Personals in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Das Zertifikatsprogramm und die Modulwerkstatt von WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen* (S. 95–127). Wiesbaden: Springer VS.
- Bruhn, M. (2019). *Marketing. Grundlagen für Studium und Praxis* (14. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Davie, K., Rundnagel, H., Siegmund, R. & Spenner, K. (2017). *Kooperationsmanagement und Dozierendengewinnung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von [https://www.wmhoch3.de/images/Kooperationsmanagement\\_und\\_Dozierendengewinnung.pdf](https://www.wmhoch3.de/images/Kooperationsmanagement_und_Dozierendengewinnung.pdf)
- Gronert, L., Krähling, S., Präßler, S. & Döring, A. (2017a). *Vertriebsstrategien und Vertriebsinstrumente in der wissenschaftlichen Weiterbildung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen*. Abgerufen am 03. Mai 2020 von [https://www.wmhoch3.de/images/Vertriebsstrategien\\_und\\_Vertriebsinstrumente\\_in\\_der\\_wWB.pdf](https://www.wmhoch3.de/images/Vertriebsstrategien_und_Vertriebsinstrumente_in_der_wWB.pdf)
- Gronert, L., Krähling, S., Präßler, S. & Döring, A. (2017b). *Dienstleistungsmanagement. Öffnung der (vorhandenen) Dienstleistungsstrukturen an den Verbundhochschulen für die wissenschaftliche Weiterbildung und ihre Weiterentwicklung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen*. Abgerufen am 03. Mai 2020 von <https://www.wmhoch3.de/images/Dienstleistungsmanagement.pdf>
- Gronert, L. & Rundnagel, H. (2018). Studiengangkoordinatoren in dezentral organisierten Weiterbildungsprogrammen. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 179–203). Wiesbaden: Springer VS.
- Hanft, A. & Simmel, A. (Hrsg.). (2007). *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag.
- Haubenreich, J. & Breitenberger, I. (2015). *Zielgruppen im Projekt mint.online. Abschlussbericht zu Entwicklung einer zielgruppenorientierten Ansprache für Weiterbildungsstudierende in MINT-Fächern*. Abgerufen am 03. Mai 2020 von [https://de.mintonline.de/projekt/files/publikationen/Abschlussbericht\\_Zielgruppen%20mint.online\\_2015.pdf](https://de.mintonline.de/projekt/files/publikationen/Abschlussbericht_Zielgruppen%20mint.online_2015.pdf)
- Hippel, A. v. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen. Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(1), 45–57.
- Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS. Doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>.
- Kondratjuk, M. (2020). Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 37–62). Bielefeld: wbv.
- Lengler, A. & Sweers, F. (2018). Projektförmigkeit und Kooperationsorientierung: Hochschulische Organisationsentwicklungsprozesse im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen* (S. 129–155). Wiesbaden: Springer VS.
- Möller, S. (2011). *Marketing in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rubens-Laarmann, A. (2007). *Marketing für die universitäre Weiterbildung am Beispiel des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Dortmund*. Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung Universität Dortmund. Abgerufen am 25. Mai 2020 von [https://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/Wil/Medienpool/Downloads/DP\\_2007\\_marketing\\_uniweiterbildung.pdf](https://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/Wil/Medienpool/Downloads/DP_2007_marketing_uniweiterbildung.pdf)
- Salland, C. (2018). Studiengangevaluation als Element der Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen* (S. 147–175). Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.). (2018a). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W., Friese, M. & Robinson, P. (Hrsg.). (2018b). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung. WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen*. Wiesbaden: Springer VS.

### Autor\_innen

Simone Krähling, M.A.  
simone.kraehling@staff.uni-marburg.de

Ramin Siegmund, M.A.  
ramin.siegmund@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Wolfgang Seitter  
seitter@staff.uni-marburg.de

# Standardisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als ein Kernprozess der Professionalisierung

ROBERT RENTZSCH  
ALEXANDRA SHAJEK  
ELKE VOGEL-ADHAM  
ERNST ANDREAS HARTMANN

*Kurz zusammengefasst ...*

*Ziel dieses Beitrags ist es, die grundlegende Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Professionalisierung beruflicher Handlungsfelder herauszustellen. Zu diesem Zweck wird zunächst der Professionalisierungsbegriff beleuchtet und sein Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Weiterbildung dargestellt. Besonders in den Mittelpunkt gestellt wird im weiteren Verlauf die Bedeutung von Standards der professionellen Arbeit. Anschließend wird diskutiert, inwieweit modulare Weiterbildungsangebote besonders geeignet sind, Standardisierungsbemühungen bei der Beschreibung von Lerninhalten – als Teil der Professionalisierung sowohl der Lernenden wie auch der Lehrenden (nicht nur) in der hochschulischen Weiterbildung – erneut in den Blick zu nehmen.*

## 1 Professionalisierung und wissenschaftliche (Weiter-)Bildung

Die wissenschaftliche Weiterbildung ist im Kern mit den Begriffen der Profession, der Professionalität und der Professionalisierung verbunden. Harald Mieg (2018) etwa betrachtet Professionen als wissens- und erkenntnisgestützte Berufe: „Grundlage eines umfassenden Verständnisses von Professionalität ist das formale Wissen. Profession, Professionalisierung und Professionalität sind ohne Bezug auf formal verstandenes Wissen heute kaum denkbar. Aus dieser Nutzung eines spezifischen formalen Apparates aus Verfahren, Ansätzen, Methoden etc. ergeben sich die Leistungsstandards, an denen professionelle Arbeit sich potenziell messen lassen können muss“ (S.12).<sup>1</sup> Diese Art von Wissen ist an Wissenschaft gebunden. In ganz ähnlicher Weise hat schon Heinz Hartmann (1968) in seinem vielzitierten und oftmals als

grundlegend betrachteten Beitrag die Professionalisierung als zweistufigen Prozess beschrieben, der – durch fortschreitende Systematisierung des Wissens – von der ‚Arbeit‘ über den ‚Beruf‘ (Verberuflichung) zur ‚Profession‘ (Professionalisierung) führt.

Professionen entstehen demnach auf der Basis der gesellschaftlichen Arbeitsteilung durch fortschreitende Systematisierung der jeweiligen Wissensbasis – *Professionalisierung* –, wobei diese Wissensbasis zugleich der Operationalisierung von Standards der professionellen Arbeit – *Professionalität* – dient. Mieg nennt weiterhin drei (Hinter-)Gründe für Professionalisierung (2018, S. 23-24): Arbeitsteilung, Dynamik und die oben bereits angesprochene epistemische Begründung, also die akademische, wissenschaftliche Basis der Profession. Je mehr die Tätigkeitsbereiche der Professionen durch Dynamik gekennzeichnet sind – durch technologischen Wandel, aber ganz besonders durch die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion selbst –, desto mehr wird die wissenschaftliche Weiterbildung gegenüber der *initialen* wissenschaftlichen Bildung zur eigentlichen epistemischen Basis der Professionalisierung und der Professionalität, sofern erstere ihre Curricula deutlich flexibler und fortlaufender an den neuen wissenschaftlichen Erkenntnisstand anpassen kann.

Noch einen weiteren Aspekt nennt Mieg im oben zitierten Text: Er verweist auf Leistungsstandards, die sich aus der Wissens- und Methodenbasis der Profession ergeben. Dabei lassen sich (mindestens) drei Bedeutungsebenen der Standardisierung im Kontext der Professionalisierung unterscheiden:

1. Die oben bereits angesprochenen, ganz grundlegenden normativen Standards, die sich aus der wissen-

<sup>1</sup> Den Autorinnen und Autoren ist bewusst, dass im professionstheoretischen Diskurs die Beziehung zwischen Standardisierung und Professionalität durchaus als Spannungsfeld gesehen wird. So wird etwa argumentiert, dass professionelles Handeln tatsächlich durch „Riskanz, Ungewißheit, paradoxe oder antinomische Anforderungen, Fehleranfälligkeit und eine spezifische Strukturlogik gekennzeichnet ist“ (Helsper, Krüger & Rabe-Kleberg, 2000, S. 9) und damit also gerade nicht in jeder Hinsicht standardisierbar ist.

schaftlichen Basis der Professionen und dem wissenschaftsbasierten Anspruch professionellen Handelns ergeben, also wissenschaftliche Standards (siehe hierzu auch Reisz & Stock, 2011).

2. Die oben ebenfalls angesprochenen Leistungsstandards, die spezifische Kompetenzen beschreiben, über die Personen verfügen müssen, um den für die jeweilige Profession relevanten Standards zu genügen. Im Falle pädagogischer Professionen können solche Leistungsstandards gedoppelt vorliegen: Als Kompetenzbeschreibungen bezüglich der pädagogischen Professionals selbst (Was müssen Lehrende wissen und können?; am Beispiel der Lehrer\_innen siehe Fuchs & Zutavern, 2003; Oser, 1997a, 1997b) und als Kompetenzbeschreibungen bezüglich der Adressat\_innen des pädagogischen Handelns (Was müssen Lernende nach dem Lernprozess können?; am Beispiel der Medienpädagogik siehe Knaus, Meister & Tulodziecki 2018).
3. Schließlich können Metastandards beschrieben werden, also Standards zur Beschreibung von Standards. Im Bereich der Pädagogik und Didaktik bzw. der Lehr-/Lernforschung gehören hierzu die bekannten Taxonomien zur Beschreibung von Lernergebnissen (z.B. Bloom, 1956; Krathwohl, 2002).

Ein Kernmerkmal der in Punkt 1 genannten ‚Wissenschaftlichkeit‘ professionellen Handelns ist die Rückkopplung eigener Expertise und Erfahrung an unabhängig von der eigenen Person existierende, durch Forschung gewonnene Evidenz; diese systematische Verwendung von Evidenz im eigenen Handeln stellt oftmals eine besondere Herausforderung für Angehörige von Professionen dar (am Beispiel der pädagogischen Profession etwa Hetfleisch, Goeze & Schrader, 2017). Für die zweite der oben benannten Bedeutungsebenen von Standards, die Leistungs- oder Kompetenzstandards für Professionals, liegt umfangreiche Literatur vor; besonders plastische Beispiele finden sich etwa bei Oser (1997a, S. 33) bezogen auf Lehrer\_innen:

„Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, (...)

- den Unterricht so zu gliedern, dass den Schülerinnen und Schülern vielfältiges Handeln (schreiben, lesen, sprechen usw.) möglich wird (...)
- die Möglichkeiten und Grenzen projektorientierten Unterrichts einzuschätzen. (...)“

Solche Kompetenzbeschreibungen ließen sich – drittens – weiter standardisieren, präzisieren und inhaltlich anreichern durch die Verwendung von Lernergebnistaxonomien, wie folgendes Beispiel einer Lernergebnisbeschreibung zeigt (Cendon et al., 2015, S. 35):

„Die Studierenden können auf Grundlage wissenschaftlich fundierter Fachkenntnisse argumentieren. (...). Sie sind in der Lage, Methoden der personenzentrierten Gesprächsführung

zu differenzieren und können diese unter sich verändernden Anforderungen anwenden.“

Aus dieser Freitextbeschreibung lassen sich die Bloom'schen kognitiven Kategorien Bewerten (argumentieren), Analysieren (differenzieren), und Anwenden erkennen (siehe unterstrichene Verben). Taxonomien wie diese werden seit langer Zeit in breiten Bereichen der akademischen Bildung angewandt (praktische Hilfen bei HRK nexus, 2015), wobei allerdings immer noch über Schwierigkeiten in der Handhabung berichtet wird (Masapanta-Carrión & Velázquez-Iturbide, 2018).

Der hier vorliegende Beitrag greift die grundlegende Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Professionalisierung und Professionalität anderer Berufs- und Berufsgruppen auf und fokussiert dabei auf Standards, und zwar insbesondere Leistungs- oder Kompetenzstandards: Wissenschaftlichen Weiterbildung stellt für alle Professionen – und in Professionalisierung befindlichen Berufe – ein hervorragendes Medium dar, um ihre professionsspezifischen Kompetenzstandards fortlaufend, gemäß den aktuellen Anforderungen der Praxis und dem Stand wissenschaftlicher Erkenntnis, zu formulieren und in Weiterbildungsangeboten zu operationalisieren. Je klarer und systematischer dabei die zu erwerbenden Kompetenzen formuliert werden – etwa mit Hilfe der oben angesprochenen Lernergebnistaxonomien – umso klarer werden sich die Kompetenzstandards nach innen, an die eigene ‚Zunft‘, und nach außen, insbesondere an Kund\_innen sowie Klient\_innen, kommunizieren lassen. Ein professioneller Umgang mit solchen Weiterbildungsformaten und den korrespondierenden Methoden der Kompetenzbeschreibung kann wiederum – sozusagen selbstreflexiv – als ein Schritt der Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst verstanden werden.

Diese Beiträge zur Professionalisierung anderer und der eigenen Profession sollen am Beispiel der neu entstehenden modularen Weiterbildungsformate Certificates (CAS) und Diplomas (DAS) of Advanced Studies dargestellt werden, auch weil den Lernergebnisbeschreibungen bei solchen kompakten Angeboten im Hinblick auf aussagekräftige, professionsrelevante (auch digitale) Zertifikate besondere Bedeutung zukommt.

## 2 Neue Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung

Durch die Professionalisierung gewinnt die wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. So entstehen in vielen Tätigkeitsfeldern spezifische Bedarfe an wissenschaftlicher Weiterbildung, um eine engere Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung zu erreichen und für die Praxis neues Wissen schnell zur Verfügung zu stellen. Dieses wird unter anderem durch die steigende Anzahl an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung

in der Projektfortschrittsanalyse (PFA) 2019<sup>2</sup> der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ belegt. Die in dem Zeitraum 2018/2019 untersuchten laufenden Projekte der 2. Wettbewerbsrunde (WR) ergaben, dass die Zahl der im Förderzeitraum entwickelten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote gegenüber 2017/2018 um 17 Prozent auf insgesamt 432 deutlich anstieg (Nickel & Thiele, 2020). Dabei handelt es sich bei fast 50 Prozent des Angebotsportfolios primär um Zertifikatskurse und -programme, aber auch um CAS und DAS (Nickel & Thiele, 2020, S. 11). Die Untersuchung zeigt, dass berufsbegleitende Bachelor- oder Masterstudiengänge oftmals nicht dem Bedarf der Nachfragenden entsprechen und sich bei der wissenschaftlichen Weiterbildung der Trend zu Kurzformaten weiter fortsetzt (Nickel & Thiele, 2020, S. 11). Die kürzeren Angebote, die besser zu aktuellen, spezifischen Wissensbedarfen passen und zugleich vom Zeitbedarf her mit beruflichen und familiären Anforderungen zu vereinbaren sind, stellen sich allerdings sehr heterogen dar. Sie sind sowohl für die individuellen Nachfrager\_innen (weiterbildungsinteressierte Personen) als auch die institutionellen Nachfragenden (z.B. Unternehmen) oft sehr unübersichtlich. Die Studienangebote variieren zudem hinsichtlich der Anzahl der Credit Points (Leistungspunkte)/Umfang, Laufzeit/Dauer, Häufigkeit pro Jahr, Kosten, Kooperationen mit externen Einrichtungen und Fachwissen bzw. Softskills im Fokus, Art der Bescheinigung, „Verwertung“ (Bildungsurlaub, Anerkennung/Akkumulation etc.) sowie Qualitätssicherung. Insbesondere wird auch der Bezug der Lernergebnisse und Zertifikate zu – expliziten oder impliziten – professionellen Standards oftmals nicht deutlich.

Für eine gute Transparenz der Angebotsstrukturen könnte in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein Zertifikatsmodell etabliert werden, das einheitlichen Vorgaben und Regelungen folgt. Einheitliche, auf Standards in diesem Sinne basierende hochschulische Zertifikate und Zertifikatsangebote könnten somit als anerkannte Befähigungs- und Leistungsnachweise – im Sinne der oben diskutierten professionellen Leistungsstandards – dienen, die dann wiederum nachhaltig im Hochschulbereich und Weiterbildungsmarkt etabliert werden könnten. Standards sollten sich auf einheitliche Begriffsdefinitionen, Struktur und Qualitätsrahmen beziehen. Zertifikate sollten kumulierbar und anrechenbar sein (Bruksch, 2017, S. 1-2).

Das ursprünglich in der Schweiz von dem Hochschul-Weiterbildungsverband Swissuni<sup>3</sup> entwickelte Konzept für CAS

und DAS gilt als etabliert und eignet sich grundsätzlich als Vorlage zur Einführung eines standardisierten Zertifikatsmodells in Deutschland. CAS und DAS bieten die Option, Zertifikate nach einem transparenten Verfahren über die Zeit zu größeren Einheiten und ganzen Studienabschlüssen zu akkumulieren. Dabei sind CAS Lerneinheiten (Module), die mindestens 10 ECTS<sup>4</sup>-Punkten entsprechen. Drei CAS können zu einem DAS akkumuliert werden. Fünf CAS und eine Masterarbeit im Umfang von beispielsweise 10 ECTS könnten zu einem Master-Abschluss im Umfang von 60 ECTS akkumuliert werden. In Deutschland wird das CAS/DAS-System von weiterbildungsaktiven Hochschulen bereits in mehreren Bundesländern umgesetzt.

### 3 Standardisierung von Lernergebnisbeschreibungen

Die oben diskutierten modularen Weiterbildungsangebote – wie CAS/DAS – eignen sich insbesondere auch dazu, Standardisierungsbemühungen bei der Beschreibung von Lerninhalten, als Teil der Professionalisierung sowohl der Lernenden wie auch der Lehrenden (nicht nur) in der hochschulischen Weiterbildung, erneut in den Blick zu nehmen. Diese Angebote sind üblicherweise inhaltlich deutlich umrissen, sie behandeln klar definierte Themen und ihre Lernergebnisse werden nach der gängigen „guten Praxis“ beschrieben. Dies geschieht wohl, weil die Anbietenden dies bei solchen oft noch recht jungen Angeboten von Anfang an als zentralen Punkt erachten. Entsprechendes ist nach wie vor nicht bei jedem grundständigen Studium, bzw. bei traditionellen Bildungsangeboten im Allgemeinen der Fall. Gerade dort, wo Weiterbildungsangebote einen direkten Fortbildungscharakter für Berufstätige haben, muss etwa ein einheitliches Vokabular nicht erst definiert werden, sondern ist bereits vorhanden.

Im Folgenden soll die gängige Praxis der Erstellung von Lernergebnisbeschreibungen skizziert werden. Für den ersten und (mit variierender Stringenz) üblicherweise bereits praktizierten Schritt – von der gänzlich unstrukturierten und „stilistisch“ (bspw. je nach Dozierendem) stark individuellen Lernergebnisbeschreibung hin zu einer standardisierten – existiert eine große Menge an praxisorientierter Literatur, häufig in Form von Handreichungen und Webseiten (etwa Fachhochschule Frankfurt am Main, 2014; Fuchs, 2012; HRK nexus, 2015; Kennedy, Mitchell, Gehmlich & Steinmann, 2006; Bergstermann et al., 2013; Cendon & Prill, 2014). Diese lässt sich, inhaltlich stark verkürzt aber hier operational ausreichend, auf folgende Konsenskriterien zur Beschreibung von Angeboten herunterbrechen:

<sup>2</sup> Die Projektfortschrittsanalyse 2019 wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Sie unterteilt sich in zwei separate Publikationen, die in zwei Bänden veröffentlicht wurden. Der erste Band beschäftigt sich mit den Wirkungen über die Projektförderung hinaus, wofür 26 abgeschlossene Förderprojekte der 1. Wettbewerbsrunde (WR) untersucht wurden. Der zweite Band analysiert aktuelle Entwicklungen in den Projekten der 2. WR. Untersuchungsgegenstand waren 46 bis zum Jahr 2020 laufende Förderprojekte.

<sup>3</sup> <http://www.swissuni.ch/abschluss-und-zugang/> (Letzter Zugriff am 30.03.2020)

<sup>4</sup> European Credit Transfer and Accumulation System

- Berücksichtigung sowohl inhaltlich-fachlicher, methodischer als auch (inter)personeller Kompetenzen, die erlernt werden sollen,
- Beschreibung dieser jeweiligen Kompetenzen mittels Nomen und ggf. qualifizierender Adjektive (z.B. „alternative Energiequellen“, „wissenschaftliches Arbeiten“, „freies Sprechen“),
- Verwendung von aktiven, eindeutigen Verben, die verschiedene Niveaus der kognitiven Durchdringung des Erlernten widerspiegeln, etwa nach Bloom (1956) und/oder Anderson und Krathwohl (2001),
- Sicherstellung der Prüfbarkeit der Zielerreichung durch klare Kriterien (bspw. „können fünf Konzepte nennen“ statt „können eine Palette von Konzepten nennen“) sowie
- Verbindung dieser Strategien in einem prägnanten Satz bzw. wenigen Sätzen pro Lernziel.

Mittlerweile existieren für die fachgerechte Formulierung von Lernergebnissen im Sinne der Bloom'schen Taxonomie bereits erste Assistenztools (etwa Arizona State University, 2020; Openlearning, 2018), deren Entwicklung auch im deutschsprachigen Raum im Rahmen von MOOC-Plattformen und Campusmanagementsystemen weiter vorangetrieben werden könnte.

Neben die oben zusammengefassten gängigen Methoden treten seit einigen Jahren auch Überlegungen, wie strukturierte Kompetenzrahmenwerke in Form von vordefinierten Vokabularien bzw. Taxonomien in einem zweiten Schritt genutzt werden könnten, um Bildungsangebote nicht nur einheitlicher zu beschreiben, sondern die Beschreibungen auch (teilweise) automatisch digital verarbeitbar zu machen. Die Entwicklung solcher Taxonomien wird hauptsächlich von nationalen und supranationalen staatlichen Akteuren vorangetrieben (Siekman & Fowler, 2017), aber auch von privatwirtschaftlichen Unternehmen (etwa Bastian et al., 2014; JANZZon!, 2020). Am relevantesten aus europäischer Sicht ist hierbei zunächst das Projekt „European Skills, Competences, Qualifications and Occupations“ (ESCO) (Europäische Kommission, 2020a; Europäische Kommission, 2020b). ESCO ist eine seit 2011 stetig weiterentwickelte Taxonomie mit drei Säulen: Fähigkeiten, Qualifikationen und Berufe. Die in diesen Säulen enthaltenen Konzepte sind in 27 Sprachen übersetzt, zusätzlich sind jeweils Synonyme enthalten. Initial wurde ESCO einerseits für statistische Zwecke entwickelt, etwa für die Erhebung von Angebot und Nachfrage an Fähigkeiten bei Arbeitnehmer\_innen sowie Arbeitgebern (wobei die dabei sichtbar werdende Lücke auch die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten steuern kann!), und andererseits für die Anwendung in EURES, dem EU-Stellenportal. Allerdings scheint insbesondere die Fähigkeiten-Säule für eine Anwendung bei Lernergebnisbeschreibungen, zusätzlich zu standardisiertem Freitext, vielversprechend.

Grundsätzlich beinhaltet die Fähigkeiten-Säule Konzepte für Fähigkeiten und Kompetenzen einerseits und Wissenskonzepte andererseits (i.F.: FKW), insgesamt derzeit ca. 13.500. Jedes der Konzepte hat einen Namen (bspw. die Fähigkeit „Mütter während der Geburt betreuen“) und eine Beschreibung („Aktive Betreuung von Frauen in den Wehen, Verschreibung und Verabreichung von Schmerzmitteln nach Bedarf sowie emotionale Unterstützung und Sicherung des Wohlbefindens der Mutter“). Die Säule weist dabei keine (vollständig) hierarchische Struktur auf, in der breitere über spezifischeren Konzepten stehen, auch wenn dies für die Zukunft geplant ist (Europäische Kommission, 2020c). Für die Kontextualisierung einzelner FKW-Konzepte sind derzeit vor allem zwei Arten der Verknüpfung implementiert: Erstens werden für jeden Beruf bzw. jede Berufsgruppe in der Berufe-Säule sowohl grundlegende als auch fakultative FKW-Konzepte gelistet (und umgekehrt), die o.g. Fähigkeit gilt bspw. als grundlegend für den Beruf „Hebamme/Entbindungspfleger“. Zweitens werden Konzepte ggf. untereinander in Beziehung gesetzt, so kann bspw. eine Fähigkeit als relevant oder essenziell für eine andere markiert sein. Die inhaltliche Entwicklung von ESCO basierte bisher einerseits auf Gremien von Domänenexperten aus einer Vielzahl von Bildungsbereichen und Berufsgruppen und andererseits auf einem Online-Konsultationsprozess (Europäische Kommission, 2020c).

Gerade bei Weiterbildungsangeboten spielt das Thema Anerkennung eine wichtige Rolle, und auch dabei kann die strukturierte Erfassung von FKW helfen. Dies betrifft konkret entweder die Anrechnung zuvor erworbene FKW auf ein bestimmtes Angebot oder die spätere Anerkennung von durch ein Angebot erworbener FKW auf einen Studiengang (oder auf ein weiteres Angebot). Beide Fälle sind für Interessierte aufgrund möglicher zeitlicher und finanzieller Ersparnisse relevant. Mehr noch als bei der formalen Vertiefung von vorhandenen FKW innerhalb linearer Bildungsbiografien zeigt sich der Mehrwert einer FKW-Erfassung in Fällen beruflicher Neuorientierung: Hier steht die Anrechnung sog. übertragbarer Qualifikationen („Transversal Skills“) im Mittelpunkt. In der Praxis betrifft das heute meistens interpersonelle Fähigkeiten und den IKT-Bereich. Für beide gibt es deshalb bereits sowohl „Spezialbereiche“ innerhalb von ESCO (in welchen die Konzepte bereits hierarchisch verknüpft sind) (Europäische Kommission, 2020d) als auch eigens entwickelte Taxonomien, wie etwa DigComp (Europäische Kommission, 2020e) und das e-Competence-Framework e-CF (Europäisches Komitee für Normung, 2018). Wie Lernergebnisbeschreibungen im Freitext durch Konzepte aus strukturierten Vokabularien ergänzt werden könnten, wird in Tabelle 1 anhand dreier Praxisbeispiele erläutert. Hierbei wird, auf beiden Seiten der Tabelle, kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Vielmehr soll dargestellt werden, dass ESCO in seiner aktuellen Version zu den thematisch sehr unterschiedlichen Beispielangeboten durchaus bereits passende Konzepte bereithält, sowohl was fachspezifische als auch übertragbare FKW betrifft.

WEITERBILDUNGSANGEBOT	LERNERGESBISSE IM FREITEXT	PASSENDE ESCO KONZEPTE
<p>Einzelkurs „Digitale Medien in Ausstellungen“ aus dem Themenmodul „Ausstellen“ des Weiterbildungsprogramms „museOn“ der Universität Freiburg</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erlangen einen möglichst umfassenden Überblick zu digitalen Medien für die Visualisierung von Objekten</li> <li>- kennen eine Palette von Möglichkeiten als Grundlage für den potentiellen Einsatz von digitalen Medien im Museum</li> <li>- sind über Vor- und Nachteile verschiedener digitaler Medien informiert und sind sich der Grenzen für deren Einsatz bewusst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine Ausstellung gestalten</li> <li>- Ausstellungen präsentieren</li> <li>- öffentlichen Zugang zu Ausstellungen fördern</li> <li>- digitale Inhalte entwickeln</li> <li>- digitale Technologien kreativ einsetzen</li> <li>- kreative Ideen entwickeln</li> <li>- Medienformate</li> <li>- visuelle Darstellungstechniken</li> <li>- Medienstrategie entwickeln</li> <li>- Informationen strukturieren</li> <li>- im Team arbeiten</li> <li>- Museumsdirektoren/Museumsdirektorinnen beraten</li> </ul>
<p>Fernmaster „Digitale Forensik“ der Hochschule Albstadt-Sigmaringen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erlangen einen Überblick über IT-forensische Methoden, Prozesse und Werkzeuge</li> <li>- sind fähig, sich kritisch mit IT-forensischen Methoden auseinanderzusetzen</li> <li>- können Sicherheitsvorfälle im Bereich Cyberkriminalität kriminaltechnisch aufbereiten</li> <li>- können IT-forensische Untersuchungen mit wissenschaftlichem Know-how durchführen und diese vor Gericht vertreten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- IT Forensik</li> <li>- Maßnahmen gegen Cyberangriffe</li> <li>- Werkzeug für Penetrationstests</li> <li>- IKT-Sicherheitsgesetzgebung</li> <li>- IKT-Sicherheitsnormen</li> <li>- IKT-Sicherheit</li> <li>- IKT-Verschlüsselung</li> <li>- IKT-Geräte schützen</li> <li>- IKT-Kommunikationsprotokolle</li> <li>- IKT-Netzwerk-Hardware</li> <li>- Strafrecht</li> <li>- Gutachten vorbereiten</li> <li>- bei Gerichtsverfahren aussagen</li> <li>- Verarbeitung digitaler Daten</li> <li>- IT-Werkzeuge verwenden</li> </ul>
<p>Fachweiterbildung „Gesundheits und (Kinder-)Krankenpfleger/in für die Pflege in der Onkologie“ der Universität Mainz</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- können krebskranke Menschen aller Altersstufen professionell und ganzheitlich begleiten und pflegen</li> <li>- können individuelle Pflegebedarfe von Krebskranken wahrnehmen</li> <li>- kennen den Stand der Wissenschaft zu Praxis und Theorie der Pflege Krebskranker</li> <li>- kennen die gängigen onkologischen Therapieansätze und Therapeutika</li> <li>- können Angehörige und Bezugspersonen in der Pflege mit einbeziehen</li> <li>- können Konflikte reflektieren und Selbstpflegekonzepte anwenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mit Patienten/Patientinnen akuter Krebsbehandlungen umgehen</li> <li>- Pflege koordinieren</li> <li>- klinische Onkologie</li> <li>- Gesundheitspsychologie</li> <li>- psychische Gesundheit fördern</li> <li>- Palliativpflege anbieten</li> <li>- über Palliativpflege informieren</li> <li>- Patientenrechte</li> <li>- Rechtsvorschriften zur Gesundheitsfürsorge</li> <li>- Reflexion</li> <li>- sich selbst einschätzen</li> <li>- Entscheidungen treffen</li> <li>- Ethik</li> </ul>

**Tab. 1:** Annotation von hochschulischen Weiterbildungsangeboten mit FKW-Konzepten aus ESCO. Es werden jeweils eine Auswahl von (den jeweiligen Angebotsbeschreibungen am 2. April 2020 entnommenen) Lernergebnissen im Freitext aufgeführt, daneben jeweils eine Auswahl von ESCO-Konzepten (ESCO v1.0.3), die zur Beschreibung der Angebote passen.

## 4 Diskussion

Ziel dieses Beitrags war es, die grundlegende Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung für die Professionalisierung beruflicher Handlungsfelder unter Beteiligung ihrer Bezugsdisziplinen herauszustellen. Dabei liegt die Hypothese zugrunde, dass bei einer hohen Dynamik des Erkenntnisfortschritts insbesondere die Kurzformate der wissenschaftlichen Weiterbildung geeignet sind, die Professionalisierung nicht nur der wissenschaftlichen Weiterbildung, sondern auch ihrer Bezugsdisziplinen voranzutreiben. Diese Kurzformate, beispielsweise als CAS oder DAS, können den Prozess der dynamischen Erkenntnisproduktion optimal begleiten. Anders als die formale Initialbildung oder auch ganze weiterbildende Studiengänge stellen gerade kürzere und idealerweise kumulierbare Formate den Prozess des lebenslangen Lernens im eigentlichen Sinne dar, da sie Erwachsene über ihre gesamte berufliche Laufbahn begleiten können. Sie unterstützen Professionals dabei, mit den sich wandelnden Anforderungen ihrer Profession Schritt zu halten und gleichermaßen ihr Praxiswissen in die hochschulische Weiter- und Grundbildung zu tragen. Diese modularen Weiterbildungsangebote eignen sich insbesondere auch dazu, Standardisierungsbemühungen bei der Beschreibung von Lerninhalten, als Teil der Professionalisierung, sowohl der Lernenden wie auch der Lehrenden (nicht nur) in der hochschulischen Weiterbildung zu fokussieren.

Gerade für Weiterbildungsangebote sind standardisierte Lernergebnisbeschreibungen vielversprechend, um Professionalisierung und Professionalität zu fördern. Für Kursanbieter\_innen, -entwickler\_innen sowie Dozierende in der hochschulischen Weiterbildung sollte es deshalb zur Professionalisierung gehören, die aktuellen Entwicklungen im Bereich strukturierter Vokabularien zur ergänzenden, automatisch verarbeitbaren Beschreibung der in den jeweiligen Angeboten vermittelten FKW überblicken zu können. Auch bei künftigen Assistenzsystemen, bspw. für die Anerkennung bzw. Anrechnung von bereits erbrachten Lernleistungen oder die kompetenzbasierte Stellensuche, könnten diese in Zukunft eine wichtige Rolle spielen. Dies gilt insbesondere dort, wo übertragbare Qualifikationen, wie etwa interpersonelle oder IKT-Fähigkeiten, in den Blick rücken.

Gleichwohl zeigt sich am derzeitigen Status dieser Taxonomien, dass ihre Weiterentwicklung in einem ständigen Austausch mit Praktiker\_innen erfolgen muss. Eine zentrale Herausforderung wird es künftig sein, über die stark individuellen Lernergebnisbeschreibungen zu einer einheitlichen Beschreibung von Bildungsangeboten auf der Grundlage strukturierter Kompetenzrahmenwerke zu gelangen. Und, auch wenn dies geschieht, wie bei der Entwicklung von ESCO, muss dieser Prozess gelenkt und weiter standardisiert werden. Die relevanten Akteure müssen Antworten auf Fragen finden, wie: Bis zu welcher Detailstufe sollen einzelne Fähigkeiten erfasst werden? Sollte dabei zwischen verschiedenen Fähigkeits- und Berufs- bzw. Professionsgruppen unterschieden werden? Oder könnten FKW-Konzepte aller Detailstufen,

ggf. auch automatisch, aus Weiterbildungsangeboten und Stellenanzeigen gesammelt werden? Und, nach einer Zeit der verstärkten Nutzung solcher Taxonomien (etwa für die Lernergebnisbeschreibung): Welche FKW sollen fester Bestandteil der jeweiligen professionsbezogenen Taxonomie bleiben?

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen führt, und das ist die Kernaussage dieses Beitrags, zu einer dynamisch fortschreitenden Ausdifferenzierung und Präzisierung der Wissens- und Leistungsstandards, die den Kern des professionellen Handelns - der Professionalität - in den jeweiligen Professionen darstellen. Zugleich trägt eine reflexive, auf systematisiertem Wissen basierende Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten und -zertifikaten einschließlich systematisch strukturierter Lernergebnisbeschreibungen - wie hier am Beispiel der CAS und DAS dargestellt - als eigener Leistungsstandard unmittelbar zur Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung selbst bei.

## Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York.
- Arizona State University. (2020). *Learning Objectives Builder*. Abgerufen am 14. April 2020 von <https://teachonline.asu.edu/objectives-builder/>
- Bastian, M., Hayes, M., Vaughan, W., Shah, S., Skomoroch, P., Kim, H. et al. (2014). LinkedIn skills. In A. Kobsa, M. Zhou, M. Ester & Y. Koren (Hrsg.), *Proceedings of the 8th ACM Conference on Recommender systems - RecSys '14* (S. 1-8). New York, New York, USA: ACM Press.
- Bergstermann, A., Cendon, E., Flacke, L. B., Friedrich, A., Hiltergerke, C., Schäfer, M., Strazny, S., Theis, F., Wachendorf, N. M. & Wetzel, K. (2013). *Handreichung Lernergebnisse Teil 1. Theorie und Praxis einer outcome-orientierten Programmentwicklung. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 14. April 2020 von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=12984](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12984)
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives - The Cognitive Domain*. New York.
- Brucksch, M. (Hrsg.). (2017). Hochschulzertifikate und Struktur von Zertifikatsangeboten, Technische Universität Ilmenau. Brucksch, M. (2017), *Hochschulzertifikate und Struktur von Zertifikatsangeboten*. Technische Universität Ilmenau.
- Cendon, E., Eilers-Schoof, A., Flacke, L. B., Hartmann-Bischoff, M., Kohlesch, A., Müskens, W., Seger, M. S., Specht, J., Waldeyer, C. & Weichert, D. (2015). *Handreichung Anrechnung Teil 1. Ein theoretischer Überblick*.

- Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen am 14. April 2020 von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=12988](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12988)
- Cendon, E. & Prill, A. (Hrsg.). (2014). *Handreichung Lernergebnisse Teil 2. Anwendungsbeispiele einer outcomeorientierten Programmentwicklung. Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 14. April 2020 von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=12987](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12987)
- Europäische Kommission. (2020a). *ESCO - European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*. Abgerufen am 14. April 2020 von <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>
- Europäische Kommission. (2020b). *ESCO Skills Pillar*. Abgerufen am 14. April 2020 von [https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Skills\\_pillar](https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Skills_pillar)
- Europäische Kommission. (2020c). *ESCOpedia*. Abgerufen am 14. April 2020 von [https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Main\\_Page](https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/Main_Page)
- Europäische Kommission. (2020d). *ESCO governance*. Abgerufen am 14. April 2020 von [https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/ESCO\\_governance](https://ec.europa.eu/esco/portal/escopedia/ESCO_governance)
- Europäische Kommission. (2020e). *DigComp - Digital Competence Frameworks for Citizens der EU-KOM*. Abgerufen am 14. April 2020 von <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>
- Europäisches Komitee für Normung (2020). *European e-Competence Framework*. Abgerufen am 14. April 2020 von <https://www.ecompetences.eu/de>
- Fachhochschule Frankfurt am Main. (2014). *Empfehlung zur Formulierung von Lernergebnissen in modularisierten Weiterbildungen*. Abgerufen am 14. April 2020 von [https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber\\_uns/MainCareer/Publicationen/Querschnittsaufgabe\\_Weiterbildung/Empfehlung\\_zur\\_Formulierung\\_von\\_Lernergebnissen\\_in\\_Weiterbildungen\\_0614.pdf](https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Ueber_uns/MainCareer/Publicationen/Querschnittsaufgabe_Weiterbildung/Empfehlung_zur_Formulierung_von_Lernergebnissen_in_Weiterbildungen_0614.pdf)
- Fuchs, S. (2012). *Leitfaden zur Formulierung von Lernergebnissen in der Erwachsenenbildung*. VHS München. Abgerufen am 14. April 2020 von [https://www.mvhs.de/fileadmin/user\\_upload/importiert/8748/3125fa33225.pdf](https://www.mvhs.de/fileadmin/user_upload/importiert/8748/3125fa33225.pdf)
- Fuchs, M. & Zutavern, M. (2003). Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 21(3), 370-383.
- Hartmann, H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. *Soziale Welt*, 19(19), 193-216.
- Helsper, W., Krüger, H.H. & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung - Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, (1), 15-19.
- Hetfleisch, P., Goeze, A. & Schrader, J. (2017). Wie PraktikereInnen wissenschaftliche Befunde verwenden. Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation eines evidenzbasierten Trainingskonzepts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 182-205.
- HRK nexus. (2015). *Lernergebnisse praktisch formulieren*. Nexus Impulse für die Praxis. Ausgabe 2. Abgerufen am 14. April 2020 von [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse\\_praktisch\\_formulieren\\_01.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf)
- JANZZon! (2020). *JANZZon! Die einzigartige, mehrsprachige und umfassendste Ontologie*. Weltweit. Abgerufen am 14. April 2020 von <https://janzz.technology/janzz-on/?lang=de>
- Kennedy, D., Mitchell, T., Gehmlich, V. & Steinmann, M. (2006). *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis - Ein Leitfaden*. Bonn: DAAD.
- Knaus, T., Meister, D. M. & Tulodziecki, G. (2018). Qualitätsentwicklung - Professionalisierung - Standards. Thesen aus medienpädagogischer Sicht. In T. Knaus, D. Meister & K. Narr (Hrsg.), *Futurelab Medienpädagogik. Qualitätsentwicklung - Professionalisierung - Standards* (Schriften zur Medienpädagogik 54; S. 23-48). München: kopaed.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4).
- Masapanta-Carrión, S. & Velázquez-Iturbide, J. Á. (2018). A Systematic Review of the Use of Bloom's Taxonomy in Computer Science Education. SIGCSE'18, February 21-24, 2018, Baltimore.
- Mieg, H. A. (2018). *Professionalisierung - Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln*. Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2020). Aktuelle Entwicklungen in den Projekten der 2. Wettbewerbsrunde. *Projektfortschrittsanalyse 2019, Band 2. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 30. März 2020 von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=18949](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=18949)
- Openlearning. (2018). *How do I use learning outcome tags?* Abgerufen am 14. April 2020 von <https://help.openlearning.com/t/18p055/how-do-i-use-learning-outcome-tags>
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen

entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 26-37.

Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(2), 210-228.

Reisz, R. D. & Stock, S. (2011). *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung* (HoF-Arbeitsbericht 6'2011). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität.

Siekmann, G. & Fowler, C. (2017). *Identifying work skills: international approaches* (Discussion Paper). Australia: NCVER.

### **Autor\_innen**

Dr. Robert Rentzsch  
rentzsch@iit-berlin.de

Dr. Alexandra Shajek  
shajek@iit-berlin.de

Elke Vogel-Adham, Dipl.-Informatikerin  
vogel-adham@iit-berlin.de

Dr. Ernst Andreas Hartmann  
hartmann@iit-berlin.de

# Professionalisierung von Praxisanleitenden in der Pflege

Ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung?!

SANDRA TSCHUPKE

INGO MEYER

*Kurz zusammengefasst ...*

*Während für Theorielehrkräfte in der Pflegeausbildung seit 01.01.2020 ein abgeschlossenes pädagogisches Masterstudium obligat ist, erfolgt die Weiterbildung von Praxisanleitenden in den Pflegeberufen nach wie vor zumeist im außerhochschulischen Kontext im Rahmen einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation. Für diese existieren weder verbindliche Vorgaben in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen, noch scheinen bisher vor allem pädagogische Professionalisierungsdiskurse Einzug in das Feld der Praxisanleitung erhalten zu haben. Vor dem Hintergrund der komplexen Anforderungen an Praxisanleitende aus Perspektive professionellen Pflegehandelns einerseits und pädagogischem Anleitungshandelns andererseits stellt sich die zielstellende Frage des Beitrags, inwieweit die Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung ist.*

## 1 Einleitung

Als „systemrelevante Berufsgruppe“ erfahren Pflegeberufe derzeit in der öffentlichen Wahrnehmung, insbesondere aufgrund der Coronapandemie, besondere Aufmerksamkeit. Dabei wird die Relevanz der Pflegeberufe sowohl aktuell als auch im Hinblick auf die zukünftigen Anforderungen im Gesundheitswesen primär im Kontext der Fachkräftesicherung sowie der Sicherung der Versorgungsqualität dargestellt (Robert Bosch Stiftung, 2018; Görres, 2013; WR, 2012). Neben unterschiedlichsten Strategien zur Erhöhung des Pflegefach- und Hilfskräfteangebots rücken in den letzten Jahren vermehrt Fragen der Professionalisierung der Pflegeberufe in den Fokus der Fachdiskussion. Eng verbunden mit diesen Diskussionen sind Fragen der Kompetenzen von professionell Pflegenden sowie des identitären Kerns professionellen Pflegehandelns.

Eine große Dynamik erfährt der Professionalisierungsdiskurs der beruflichen Pflege mit dem Gesetz zur Reform der

Pflegeberufe, das in diesem Jahr in Kraft getreten ist. Mit dem Pflegeberufegesetz (PflBG) werden die bisherigen Ausbildungsberufe der Gesundheits- und Krankenpflege, der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege und der Altenpflege zu einer generalistischen Pflegeausbildung mit dem Abschluss Pflegefachfrau/Pflegefachmann vereint. Zudem werden erstmals vorbehaltliche Tätigkeiten für Pflegefachpersonen definiert und die hochschulische Ausbildung als weitere reguläre Säule der Pflegeausbildung mit einem erweiterten Aufgabenfeld beschrieben. Aufgrund umfassender Veränderungen der theoretischen Ausbildung an Pflegefachschulen und der Ausgestaltung der praktischen Ausbildung in unterschiedlichen pflegerischen Settings ergeben sich mit Inkrafttreten des PflBG auch neue Anforderungen an Theorielehrkräfte und Ausbilder\*innen in der Praxis, die im Pflegeberuf als Praxisanleitende bezeichnet werden, sowie deren Qualifikationen. Während für Theorielehrkräfte seit Jahresbeginn ein abgeschlossenes pädagogisches Masterstudium obligat ist, wurde die zur Praxisanleitung befähigende, berufspädagogische Zusatzqualifikation nur in geringem Maße in ihrer Stundenzahl erhöht und eine jährliche Verpflichtung zur berufspädagogischen Fortbildung formuliert. Die Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden erfolgt damit weiterhin überwiegend außerhalb des Wissenschaftssystems durch außerhochschulische Bildungsanbieter.

Wenngleich im anhaltenden berufspolitischen sowie fachwissenschaftlichen Diskurs keine Einigkeit über den derzeitigen Stand der Professionalisierung der Pflegeberufe besteht (Kälble, 2017), so wird die Akademisierung der Pflege als zentral für die Professionalisierung des Berufsfeldes betrachtet (Kälble, 2017; DBfK, 2015; Hülsken-Giesler, 2014; Görres, 2013). Nach Hülsken-Giesler (2014) befinden sich die Pflegeberufe „[...] auf dem Weg zur Profession [...]“ (S. 380). Mit Blick auf Professionalisierungsprozesse zeigt sich Kälble (2017) zufolge jedoch vor allem hinsichtlich der Wissenschaftsentwicklung erheblicher Nachholbedarf. Einigkeit besteht im berufspolitischen sowie fachwissenschaftlichen

Professionalisierungsdiskurs darin, dass eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung Teil des Pflegeverständnisses werden muss (Friesacher, 2019). So bildet nach Friesacher (2019) der doppelte Handlungsbezug aus wissenschaftlich fundiertem Regelwissen und individuellem Fallverstehen den Kern professionellen Pflegehandelns. Um eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung zu fördern und professionelles Pflegehandeln realisieren zu können, ist es wesentlich, dass professionelles Pflegehandeln in der Praxis erlernt wird (Wiedermann, 2020). Praxisanleitende nehmen in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle ein. So sind sie verantwortliche Ansprechpartner\*innen für die praktische Pflegeausbildung und haben gleichermaßen eine Vorbildfunktion als Kolleg\*in zu erfüllen. Sie fungieren somit als zentrale Akteur\*innen im anhaltenden Professionalisierungsprozess der beruflichen Pflege, wobei sich zahlreiche Herausforderungen für Praxisanleitende ergeben.

Vor dem dargestellten Hintergrund zeigen sich gleichermaßen neue bzw. veränderte Anforderungen an Weiterbildungsanbieter sowie Bedarfe für neue Weiterbildungsformate. In diesem Zusammenhang stellt sich die zielstellende Frage des Beitrags, inwieweit die berufspädagogische Qualifizierung sowie die jährlich verpflichtenden Fortbildungen für Praxisanleitende ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung sind. So liegt der Frage einerseits die Annahme zugrunde, dass die von Friesacher (2019) formulierte Relevanz der wissenschaftlich fundierten Kompetenzentwicklung als Teil des Pflegeverständnisses zunächst von Praxisanleitenden (an)erkannt und entsprechende Kompetenzen erworben werden müssen, bevor diese eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung gleichermaßen für Anleitungsprozesse der praktischen Pflegeausbildung zugrunde legen können. Zum anderen ist davon auszugehen, dass die dafür notwendigen Kompetenzen mittels wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote gefördert werden können und somit wesentlich zur Professionalisierung von Praxisanleitenden beigetragen werden kann.

## 2 Zur Situation der Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden in der Pflege

Grundsätzlich bewegt sich die Pflegebildung zwischen beruflicher und hochschulischer (Weiter-)Bildung. So erfolgt die grundständige Pflegeausbildung einerseits an Fachschulen, andererseits an Hochschulen. Während im traditionellen Gefüge der Pflegebildung insbesondere die sogenannten pflegeberuflichen Fach- und Funktionsweiterbildungen in das Betätigungsfeld außerhochschulischer Weiterbildungsanbieter fallen, wurden in den letzten zwei Jahrzehnten zahlreiche Studienangebote für Pflegefachpersonen mit dem Fokus auf Pflegepraxis/-wissenschaft, -management sowie -pädagogik eingerichtet. Die für die theoretische Lehre an Pflegeschulen qualifizierende Funktionsweiterbildung „Lehrer\*in für Pflegeberufe“ wurde im Zuge des Akademisierungsprozesses durch pflegepädagogische Studiengänge abgelöst. Die Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden erfolgt hingegen

weiterhin überwiegend außerhalb des Hochschulbereichs an Pflegefachschulen oder weiteren Bildungsinstitutionen. Diese liegen oftmals in Trägerschaft der jeweiligen Einrichtung des Gesundheitswesens und unterstehen damit dem unmittelbaren Verwertungsinteresse der Einrichtungen.

„Praxisanleitung gehört zu den Methoden der Berufspädagogik und beschreibt die professionelle, planmäßige und zielbewusste praktische Ausbildung“ (Quernheim, 2017, S. 1). Die Rolle von Praxisanleitenden ist maßgeblich durch die Vorgaben zur Qualifizierung gekennzeichnet, die aus den Berufsgesetzen und aus bundesländerspezifischen Verordnungen hervorgehen. Bundeseinheitliche Festlegungen zur praktischen Ausbildung durch Praxisanleitende in den Pflegeberufen finden sich erstmals in den Krankenpflege- und Altenpflegegesetzen von 2003 und den damit verbundenen Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen. Im Jahr 2003 wurde für die praktisch Auszubildenden in der Krankenpflege der Begriff Praxisanleiter mit einer Berufserfahrung von mindestens zwei Jahren und einer berufspädagogischen Zusatzqualifikation von mindestens 200 Stunden festgelegt (§2 Abs. 2 KrPflAPrV). Die mit dem PflBG ab 2020 in Kraft tretende Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) hat die Qualifikation dahingehend verändert, dass nun ein Jahr Berufserfahrung im Ausbildungsbereich und mindestens 300 Weiterbildungsstunden absolviert werden müssen (§4 Abs. 2-3 PflAPrV). Für Praxisanleitende, die ihre Qualifikation nach den Vorgaben des Gesetzes von 2003 erworben haben, besteht ein Bestandsschutz. Eine weitere Neuerung ist, dass ab 2020 von Praxisanleitenden der Nachweis über eine jährliche, 24 Stunden umfassende Fortbildung berufspädagogischen Inhalts gefordert wird (§4 Abs. 3 PflAPrV).

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats für Pflegeberufe (DBR) zur Qualifizierung zur Praxisanleitung gehen über die im Gesetz formulierten Anforderungen hinaus. Im Jahr 2018 sprach sich dieser für eine akademische Weiterbildung in Form eines berufspädagogischen Bachelorstudiums aus (DBR, 2018). In den jüngsten Veröffentlichungen des DBR (2020) wird für die Qualifizierung „Pflegefachfrau/Pflegefachmann für praktisches Lehren und Anleiten“ eine modularisierte Weiterbildung im Umfang von insgesamt 1.600 Stunden vorgeschlagen.

Außer dem im PflBG definierten Umfang der Qualifizierung fehlt es bislang an einheitlichen Vorgaben in Bezug auf die Eignung und die zu erwerbenden Kompetenzen von Praxisanleitenden wie auch hinsichtlich der Inhalte der Fort- und Weiterbildung (Mamerow, 2018). Orientierungshilfen für die Ausgestaltung der berufspädagogischen Qualifizierung sowie der Fortbildung für Praxisanleitende lassen sich somit zunächst insbesondere aus der Literatur zum Thema ableiten. Darüber hinaus können den Empfehlungen der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG), den Weiterbildungsordnungen der Bundesländer bzw. der Pflegekammern sowie den vorliegenden Modellcurricula im Kontext eine zentrale Orientierungsfunktion zugesprochen werden (DKG, 2019).

Eine systematische Betrachtung der als Standardwerke zu bewertenden Literatur für Praxisanleitende legt in zahlreichen Veröffentlichungen eine fehlende pflagedidaktische Orientierung offen, indem sich ein diffuses Bild von zugrundegelegten Theorien und Modellen abzeichnet (Meyer, 2019). Während Bohrer (2018) auf ihre Theorie des Selbständigwerdens verweist und Schulze-Kruschke und Paschko (2011) den pflagedidaktischen Bezug zur Theorie von Fichtmüller und Walter (2007) herstellen, wird in weiteren Publikationen das Lernen am Modell nach Bandura als für die Praxisanleitung relevante Lerntheorie angeführt (Mamerow, 2018; Lummer, 2015; Mensdorf, 2014). Quernheim (2017) hingegen führt aus, Praxisanleitung habe sich bereits in den 1970er-Jahren von linearen Vermittlungsüberzeugungen distanziert und sich zum selbstorganisierten Lernen auf Grundlage konstruktivistischer Lernauffassung entwickelt. Im Weiteren stellt er jedoch sein Konzept der gezielten Anleitung vor, das eine Zusammenführung von sechs berufspädagogischen Modellen darstellt. Darunter befinden sich Instrumente der Unterweisung, die Vier-Stufen-Methode, das Cognitive apprenticeship, Lernen durch Einsicht und am Modell, welche im Kern der Erzeugungsdidaktik zuzuordnen sind. In weiteren Beiträgen wird auf den notwendigen Wandel einer ermöglichungsdidaktischen Gestaltung praktischer Lernprozesse hingewiesen (Quernheim, 2018; Sahmel 2017). Quernheim (2018) betont jedoch auch die weiterhin herausragende Bedeutung des Lernens am Modell sowie der Vorbildfunktion Praxisanleitender. Entsprechend der zugrundegelegten lerntheoretischen Annahmen bilden klassische Instruktionmethoden, als Sieben-Stufen-Methode (Lunk, 2019) oder Vier-Stufen-Methode (Rogoll-Adam, 2017) dargestellt, den methodischen Schwerpunkt. Praxisanleitung wird so als Prozess des Vormachens, Nachmachens und Übens verstanden (Rogoll-Adam, 2017). Schulze-Kruschke und Paschko (2011) stellen fest, dass dieses die am häufigsten praktizierte Form der praktischen Pflegeausbildung darstellt. Jedoch werde sie aufgrund ihrer Reduktion auf das technische Erlernen von Einzelhandlungen überschätzt.

Wenngleich die Tätigkeit der Praxisanleitung zweifelsfrei eine genuin berufspädagogische Tätigkeit darstellt, so lassen sich mit Blick auf die analysierte Literatur auch keine Schnittmengen zu den Handlungs- und Reflexionsfeldern der Pflagedidaktik des von Walter und Dütthorn (2019) herausgegebenen „Fachqualifikationsrahmens Pflagedidaktik“ erkennen. Gleiches gilt auch für den überwiegenden Teil vorliegender Empfehlungen für die Ausgestaltung der Qualifizierung von Praxisanleitenden. So lässt sich mit Blick auf die Empfehlungen der DKG sowie die Weiterbildungsordnungen der Bundesländer bzw. der Pflegekammern nicht immer erkennen, auf Grundlage welcher wissenschaftlich fundierten Annahmen oder welchen pflegepädagogischen Verständnisses die Qualifikation von Praxisanleitenden erfolgen soll. Ferner zeigt sich, dass die Empfehlungen überwiegend wenig Raum für eine wissenschaftsorientierte pflegepädagogische Qualifizierung von Praxisanleitenden lassen. Während die

DKG und die Landespflegekammer Rheinland-Pfalz (LPK RP) für die Qualifizierung von Praxisanleitenden einen hohen Umfang nicht-pädagogischer Inhalte, in Form sogenannter Basismodule, empfehlen (LPK RP, 2019), erfolgt die Qualifizierung von Praxisanleitenden in den Gesundheitsfachberufen nach den Empfehlungen des Niedersächsischen Kultusministeriums (2020) überwiegend ohne pflegespezifischen Fokus. Im Gesamten betrachtet wird in den vorliegenden Empfehlungen zudem der Bereich der jährlich verpflichtenden, berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleitende bisweilen nur wenig berücksichtigt.

Mit der Veröffentlichung des „Modellcurriculums für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter und ein Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg“ im Juli 2020 füllt die Neksa-Arbeitsgruppe diese Leerstellen aus. So liefert die Neksa-Arbeitsgruppe (2020) mit dem Modellcurriculum ein Gesamtkonzept für die berufspädagogische Zusatzqualifikation sowie für die Fortbildungen von Praxisanleitenden, das auf pflagedidaktischen Grundlagen, wie u.a. Walter und Dütthorn (2019), Bohrer (2013) sowie Fichtmüller und Walter (2007), basiert und sich durch eine hohe Wissenschaftsorientierung charakterisieren lässt.

### 3 Professionalisierung(sbedarfe) von Praxisanleitenden

Vor dem dargestellten Hintergrund und in Bezug auf den eingangs beschriebenen Ansatz des doppelten Handlungsbezugs von Friesacher (2019) lässt sich feststellen, dass sich vor allem im Hinblick auf die Wissenschaftsfundierung eher (noch) keine systematischen Entwicklungen und Diskurse im Feld der praktischen Ausbildungstätigkeit in den Pflegeberufen erkennen lassen. Dies wiederum hat unmittelbare Auswirkungen auf das im Praxisanleitungsprozess zu fördernde individuelle Fallverstehen. Somit stellt die von Friesacher (2019) formulierte Kompetenzentwicklung Praxisanleitende in zweifacher Hinsicht vor Herausforderungen: Zum einen sind Praxisanleitende in der Ausübung ihrer pflegerischen Tätigkeit dem Einbezug pflegewissenschaftlicher Erkenntnisse in Anwendung auf die individuelle und hochkomplexe Patient\*innensituation verpflichtet (DBR, 2020). Zum anderen erfordert die Ausübung einer professionellen Praxisanleiter\*innentätigkeit vielfältige berufspädagogische Kompetenzen. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die vorausgehenden Ausführungen zeigt sich jedoch insbesondere, dass Fragen der pädagogischen Professionalität bislang keine oder nur eine äußerst untergeordnete Rolle für die berufspädagogische Qualifizierung und/oder Fortbildung von Praxisanleitenden in der Pflege spielen. So entzieht sich ein Großteil der Literatur zur Praxisanleitung aktueller wissenschaftlich-pädagogischer Erkenntnisse und Diskussionen. In Anlehnung an Arens (2019) kann somit konstatiert werden, dass sich „Praxisanleitung [noch?] abseits pflegepädagogischer Diskurse“ (S. 106) bewegt.

Bislang scheint weder ausreichend geklärt zu sein, welche Kompetenzen im Rahmen der Qualifikation zur bzw. zum Praxisanleiter\*in erworben werden sollen, noch welche Lernergebnisse für die jährlich verpflichtenden Fortbildungen zielstellend sind. Wenngleich im PflBG eine berufspädagogische Qualifizierung bzw. Fortbildung gefordert wird, zeigt sich aus den vorliegenden Empfehlungen zum Thema einerseits, dass überwiegend auch nicht-pädagogische Inhalte für die Qualifikation von Praxisanleitenden vorgesehen werden. Andererseits hat die fehlende einheitliche Rahmung bzw. Verbindlichkeit zur Folge, dass Unklarheit darüber besteht, ob oder welche Grundlagen und Gegenstände Einzug in die Weiterbildungsformate erhalten sollten und auch auf welchem Niveau die Vermittlung dieser erfolgen soll. Während die grundständige Pflegeausbildung an Fachschulen der Niveaustufe vier des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) zugeordnet wird und die Einordnung der hochschulischen Pflegeausbildung sowie auch von weitergebildeten Pflegefachpersonen mit Bachelorabschluss in DQR-Niveaustufe sechs erfolgt, existiert bislang keine Einordnung der Qualifikation von Praxisanleitenden in das Niveaufüge des DQR. Damit hängt die Ausgestaltung der Praxisanleiter\*innenqualifizierung sowie der Fortbildungen stark vom Anspruch des jeweiligen Weiterbildungsanbietenden und den bundeslandspezifischen Vorgaben ab. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Weiterbildungsangebote im Hinblick auf die Inhalte und die zu erwerbenden Kompetenzen erheblich differieren. Gestützt werden kann diese These mit Fokus auf die Empfehlungen der DKG sowie der Weiterbildungsordnung der LPK RP. Eine Erweiterung wissenschaftlicher Kompetenzen auf das Pflegehandeln erscheint mit Blick auf die Modularstellungen von der DKG und der LPK RP als nahezu willkürlich. Wenig verwunderlich ist demnach auch, dass die pädagogische Professionalisierung der Praxisanleitung bislang sowohl weit hinter der Professionalisierung der (Pflege-)Lehrer\*innenbildung als auch der Pflegeberufe zurückbleibt. Dies kann insofern als besonders problematisch bewertet werden, als dass Praxisanleitenden eine Schlüsselrolle im Kontext der praktischen Ausbildung in den Pflegeberufen und somit auch in Bezug auf Professionalisierungsprozesse der Pflege zugesprochen werden kann. So sind sie zentrale Akteur\*innen, um eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung zu fördern und professionelles Pflegehandeln zu ermöglichen. Vor allem mit Blick auf die für Praxisanleitende neue Zielgruppe der Studierenden durch die hochschulische Pflegeausbildung ist davon auszugehen, dass die Lernenden oftmals ein wesentlich fundierteres Verständnis für wissenschaftliche Methoden haben bzw. vergleichsweise umfangreichere pflegewissenschaftliche Kompetenzen vorweisen können als ihre Praxisanleitenden. In Bezug auf das eingangs formulierte Verständnis von Wiedermann (2020), nach dem professionelles Pflegehandeln in der Praxis erlernt wird, bleibt bisher unbeantwortet, wie Praxisanleitende adäquat auf ihr Tätigkeitsfeld sowie die neuen Anforderungen durch das PflBG vorbereitet und ebenfalls berufspädagogische Professionalisierungsprozesse angestoßen werden können. In diesem Zusammenhang scheint es sinnvoll, sich den Strukturen der Praxisanleiter\*innenweiterbildung zuzuwenden. So

ergeben sich aus den Strukturen, vor allem mit Fokus auf die Professionalisierung von Praxisanleitenden, weitere Herausforderungen. Während – seit 2020 auch in den Pflegeberufen – ein abgeschlossenes Masterstudium mit pflegepädagogischer Ausrichtung für sogenannte Theorielehrkräfte obligat ist, ist für Praxisanleitende laut PflBG eine 300-stündige berufspädagogische Zusatzqualifizierung ausreichend, um als Ausbilder\*innen in der Praxis verantwortlich tätig werden zu dürfen. Vor dem Hintergrund, dass die überwiegende Mehrzahl an Pflegefachpersonen nicht über einen pflegewissenschaftlichen Studienabschluss verfügt, drängt sich die Frage auf, inwieweit Praxisanleitende im Rahmen einer 300-stündigen Weiterbildung überhaupt die notwendigen Kompetenzen erwerben können, um den Anforderungen an professionelles Pflegehandeln einerseits und berufspädagogisches Anleitungshandeln andererseits gerecht zu werden. Verschärft wird diese Situation nochmals mit Blick auf Praxisanleitende mit Bestandsschutz, die ihre berufspädagogische Zusatzqualifikation bis 2020 in lediglich 200 Stunden absolviert haben. Damit ergeben sich nicht zuletzt auch besondere Anforderungen an die jährlich verpflichtenden berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleitende. Der Argumentation folgend wundert es nicht, dass der DBR (2018) für die Qualifizierung von Praxisanleitenden einen Bachelorabschluss bzw. eine Qualifizierung im Umfang von 1.600 Stunden empfiehlt (DBR, 2020). Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang jedoch, inwieweit solch umfangreiche Formate auf dem Weiterbildungsmarkt Akzeptanz erfahren würden. So liegt die Annahme nahe, dass seitens der stark trägergebundenen Weiterbildungsanbietenden eher kein (betriebliches) Interesse besteht, die Praxisanleiter\*innenqualifizierungs- sowie Fortbildungsangebote über die im PflBG formulierten Vorgaben hinaus auszuweiten. Um den Anforderungen an eine professionelle Praxisanleitungstätigkeit hingegen gerecht zu werden, braucht es aus Sicht der Autor\*innen zumindest eine Annäherung berufspädagogischer Qualifizierungen von Theorielehrkräften und Praxisanleitenden. Somit ergibt sich das Interesse, sich Weiterbildungsformaten zuzuwenden, die den benannten Anforderungen gerecht werden könnten. In diesem Kontext gewinnt die wissenschaftliche Weiterbildung als Format für die Qualifizierung und Fortbildung von Praxisanleitenden an besonderer Relevanz.

#### **4 Professionalisierung von Praxisanleitenden als Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung**

Um eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung von Lernenden zu fördern und professionelles Pflegehandeln realisieren zu können, scheint es unerlässlich, dass Praxisanleitende selbst die Relevanz der wissenschaftlich fundierten Kompetenzentwicklung als Teil des Pflegeverständnisses (an)erkennen und entsprechende Kompetenzen erwerben, bevor diese eine wissenschaftlich fundierte Kompetenzentwicklung gleichermaßen für Anleitungsprozesse der praktischen Pflegeausbildung zugrunde legen können. Dies wiederum scheint vor dem Hintergrund aktueller Strukturen der Fort- und Weiterbildung im Bereich der Pra-

xisanleitung erheblich erschwert. So erfolgt die Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden in der Pflege – im Gegensatz zur Qualifikation von Theorielehrkräften – zumeist auch weiterhin abseits von aktuellen pflegepädagogischen Diskursen und außerhalb des Wissenschaftssystems, ohne dass verbindliche Vorgaben in Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen von Praxisanleitenden oder dem Niveau der Fort- und Weiterbildung existieren. Daraus folgt, dass eine wissenschaftlich-fundierte Kompetenzentwicklung von Praxisanleitenden unter Einbezug aktueller pflegepädagogischer Diskurse im Kontext der Fort- und Weiterbildung (noch) eher eine Leerstelle darstellt.

Während vor allem in den letzten Jahren im Kontext der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zahlreiche wissenschaftliche Weiterbildungsangebote (auch) für die Pflege entwickelt wurden, blieb der Bereich der Praxisanleitung überwiegend unberücksichtigt<sup>1</sup>. Die Weiterbildung von Praxisanleitenden fällt damit bisher zumeist in das Betätigungsfeld außerhochschulischer Weiterbildungsanbieter oder aber wird als „Nebenprodukt“ in pflegebezogenen Studiengängen zertifiziert (Tschupke, 2019).

Bezugnehmend auf die zielstellende Frage des Beitrags, inwieweit die berufspädagogische Qualifizierung sowie die jährlich verpflichtenden Fortbildungen für Praxisanleitende ein Fall für die wissenschaftliche Weiterbildung sind, lässt sich feststellen, dass sich die besondere Relevanz für Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen sowie hinsichtlich der Professionalisierungsbedarfe von Praxisanleitenden zeigt. So könnten Formate der wissenschaftlichen Weiterbildung einen zentralen Beitrag leisten, um die Leerstelle der wissenschaftlich-fundierten Kompetenzentwicklung von Praxisanleitenden unter Einbezug aktueller pflegepädagogischer Diskurse im Kontext der Fort- und Weiterbildung zu schließen. Ferner besteht die Notwendigkeit, dass die relevanten Akteur\*innen pflegepädagogischer bzw. -wissenschaftlicher Fachgesellschaften sowie berufs- und berufsbildungspolitischer Interessenvertretungen insbesondere zu Fragen der zu erwerbenden Kompetenzen, unter konsequenter Berücksichtigung aktueller pflegedidaktischer Erkenntnisse, in Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse treten. Vor allem im Hinblick auf die föderalistischen Strukturen und den daraus resultierenden Differenzen landesspezifischer Verordnungen und Empfehlungen für die Fort- und Weiterbildung von Praxisanleitenden scheint es sinnvoll, nach einem bundeseinheitlichen Konsens für die Qualifizierung von Praxisanleitenden zu suchen, der aktuellen berufspädagogischen Diskursen standhält. In diesem

Kontext kann primär dem Modellcurriculum der Neksa-Arbeitsgruppe (2020) eine zentrale Orientierungsfunktion – auch oder insbesondere für Bildungsanbieter – zugesprochen werden.

In Anlehnung an die Empfehlungen des DBR (2020; 2018) und mit Blick auf wissenschaftliche Weiterbildungsformate sollten folglich sowohl die berufspädagogische Qualifizierung von Praxisanleitenden als auch die verpflichtenden Fortbildungen dem Niveau der DQR-Stufe 6 entsprechen. Damit würde die Weiterbildung von Praxisanleitenden eine wesentliche Aufwertung erfahren und bestehende Barrieren in Bezug auf Professionalisierungsprozesse würden abgebaut. Es braucht Modelle, die der Logik einer systematischen und modularisierten wissenschaftlichen Weiterbildung entsprechen, dabei sowohl den Bereich der berufspädagogischen Qualifizierung als auch der Fortbildung berücksichtigen und ebenso für Praxisanleitende mit Bestandschutz anschlussfähig sind. Dabei sollten Modelle wissenschaftlicher Weiterbildung stets durch eine größtmögliche Durchlässigkeit gekennzeichnet sein, um insbesondere auch kooperative Weiterbildungsformate realisieren und/oder aber erworbene Kompetenzen auf einen Bachelorstudiengang anrechenbar zu machen. Darüber hinaus scheint es im Kontext der Professionalisierung von Praxisanleitenden besonders sinnvoll, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote beispielsweise in regionaler Kooperation mit außerhochschulischen Einrichtungen der Pflegebildung zu entwickeln und dabei auch Fragen der gegenseitigen Anerkennung zu fokussieren. Nicht zuletzt könnte so eine größtmögliche Offenheit erreicht werden, um den Theorie-Praxis- und Praxis-Theorie-Transfer im Feld der Praxisanleitung zu unterstützen und damit Professionalisierungsprozesse zu befördern.

## Literatur

- Arens, F. (2019). Praxisanleitung abseits pflegepädagogischer Diskurse. Wie eine Leitfaden die Verbreitung aktueller Erkenntnisse unterläuft. *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, 6(2), 106-113.
- Bohrer, A. (2013). *Selbständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Bohrer, A. (2018). *Lernort Praxis. Kompetent begleiten und anleiten* (4. Auflage). Brake: Prodos Verlag.
- Deutsche Krankenhausgesellschaft – DKG. (2019). *DKG-Empfehlung für die Weiterbildung zur Praxisanleitung vom 19.03.2019*. Abgerufen am 03. September 2020 von

<sup>1</sup> Bislang existieren eher vereinzelt wissenschaftliche Weiterbildungsangebote, die sich der Thematik der Praxisanleitung zuwenden. Exemplarisch kann hier auf das Weiterbildungsangebot der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Fakultät Gesundheitswesen verwiesen werden, welches Weiterbildungsangebote für Praxisanleitende umfasst (<http://blogs.sonia.de/regiowb/praxisanleitung>).

- [https://www.dkgev.de/fileadmin/default/DKG\\_Empfehlung\\_Praxisanleitung\\_2019\\_01\\_23.pdf](https://www.dkgev.de/fileadmin/default/DKG_Empfehlung_Praxisanleitung_2019_01_23.pdf)
- Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe - DBfK. (2015). *Empfehlungen der BAG Pflegemanagement für die strategische Personalentwicklung in Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen mit Blick auf BSN-Absolvent/innen*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von <https://www.dbfk.de/media/docs/download/Allgemein/Empfehlungen-der-BAG-PM-fuer-die-strategische-Personalentwicklung-BSN-Absolv-2015-01-19.pdf>
- Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe - DBR. (2018). *Stellungnahme. Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe zum Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zur Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von <http://bildungsrat-pflege.de/wp-content/uploads/2014/10/Stellungnahme-Ausbildungs-und-Pruefungsverordnung.pdf>
- Deutscher Bildungsrat für Pflegeberufe - DBR. (2020). *Empfehlungen zur Musterweiterbildungsordnung für Pflegeberufe. Strategien für die pflegeberufliche Weiterbildung*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von [http://bildungsrat-pflege.de/wp-content/uploads/2014/10/mwbo\\_pflb\\_27-01-2020.pdf](http://bildungsrat-pflege.de/wp-content/uploads/2014/10/mwbo_pflb_27-01-2020.pdf)
- Fichtmüller, F. & Walter, A. (2007). *Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns*. Göttingen: V&R unipress.
- Friesacher, H. (2019). *Professionell sein - Was heißt das eigentlich? Regionale Fachdialoge zum Thema Berufsordnung. Regionale Fachdialoge zum Thema Berufsordnung mit Fachvortrag*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von [https://www.pflegekammer-nds.de/files/downloads/regionalkonferenzen/PKNDS\\_KvO\\_Dr.Friesacher\\_akt\\_200191118.pdf](https://www.pflegekammer-nds.de/files/downloads/regionalkonferenzen/PKNDS_KvO_Dr.Friesacher_akt_200191118.pdf)
- Görres, S. (2013). Orientierungsrahmen: Gesellschaftliche Veränderungen, Trends und Bedarfe. In Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven - Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung* (S. 19-49). Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Hülken-Giesler, M. (2014). Professionalisierung der Pflege. Möglichkeiten und Grenzen. In S. Becker & H. Brandenburg (Hrsg.), *Lehrbuch Gerontologie. Gerontologisches Fachwissen für Pflege- und Sozialberufe - Eine interdisziplinäre Aufgabe* (S. 377-408). Bern: Hans Huber.
- Kälble, K. (2017). Zur Professionalisierung der Pflege in Deutschland. Stand und Perspektiven. In T. Sander & S. Dangendorf (Hrsg.), *Akademisierung der Pflege. Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial- und Gesundheitsberufe* (S. 27-58). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Landespflegekammer Rheinland-Pfalz - LPK RP. (2019). *Weiterbildungsordnung der Landespflegekammer Rheinland-Pfalz. Stand 12.12.2019*. Abgerufen am 03. September 2020 von [https://www.pflegekammer-rlp.de/index.php/pflege-als-beruf.html?file=files/pflegekammer/images/downloads/Formulare/Weiterbildung/Aenderungen%20Sep%202020/WBO\\_gesamt%20Titel\\_Neu.pdf](https://www.pflegekammer-rlp.de/index.php/pflege-als-beruf.html?file=files/pflegekammer/images/downloads/Formulare/Weiterbildung/Aenderungen%20Sep%202020/WBO_gesamt%20Titel_Neu.pdf)
- Lummer, C. (2015). *Praxisanleitung und Einarbeitung in der Altenpflege. Pflegequalität sichern - Berufszufriedenheit verstärken* (3. Auflage). Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft.
- Lunk, S. (2019). *Praxisanleitung. In Altenpflegeeinrichtungen kompetent ausbilden* (4. Auflage). München: Elsevier.
- Mamerow, R. (2018). *Praxisanleitung in der Pflege* (6. Auflage). Berlin: Springer.
- Mensdorf, B. (2014). *Schüleranleitung in der Pflegepraxis. Hintergründe, Konzepte, Probleme, Lösungen* (5. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, I. (2019). *Pädagogischer Bildungsbedarf bei Praxisanleitenden der Pflegeberufe im Kontext verbindlicher Jahresfortbildungen*. Unveröffentlichte Masterthesis: Technische Universität Kaiserslautern.
- Neksa-Arbeitsgruppe. (2020). *Ein Modellcurriculum für die berufspädagogische Zusatzqualifikation zur Praxisanleiterin / zum Praxisanleiter und ein Konzept für die berufspädagogischen Fortbildungen für Praxisanleiterinnen und Praxisanleiter in der Pflegeausbildung im Land Brandenburg*. Abgerufen am 03. September 2020 von [https://www.kopa-bb.de/wp-content/uploads/2020/08/Neksa\\_Modell-Curriculum\\_Praxisanleitung.pdf](https://www.kopa-bb.de/wp-content/uploads/2020/08/Neksa_Modell-Curriculum_Praxisanleitung.pdf)
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2020). *Ergänzende Bestimmungen zur praktischen Ausbildung nach dem PflBG*. RdErl. D. MK v. 11.5.2020 - 45-80009/10/4/3. Nds. MBl. Nr. 26/2020. Abgerufen am 05. September 2020 von <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/berufe-im-gesundheitswesen/pflegefachfrau-und-pflegefachmann/dokumente/rechtliches/ergaenzende-bestimmungen-zur-praktischen-ausbildung-pflbg.pdf/@download/file/Erg%C3%A4nzende%20Bestimmungen%20zur%20praktischen%20Ausbildung%20PflBG.pdf>
- Quernheim, G. (2017). *Spielend anleiten und beraten. Hilfen zur praktischen Pflegeausbildung* (5. Auflage). München: Elsevier.
- Quernheim, G. (2018). Die Erneuerung der Praxisanleitung. *Padua*, 13(2), 125-128.

- Robert Bosch Stiftung. (2018). *360° Pflege - Qualifikationsmix für den Patienten*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2018-02/485\\_17-2018-02-07\\_RBS\\_Broschuere\\_360%C2%B0\\_Pflege\\_A4\\_WEB\\_ES.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2018-02/485_17-2018-02-07_RBS_Broschuere_360%C2%B0_Pflege_A4_WEB_ES.pdf)
- Rogoll-Adam, R. (2017). *50 Tipps für eine effektive Praxisanleitung in der Altenpflege* (3. Auflage). Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft.
- Sahmel, K.-H. (2017). Praktisches Lernen auf dem Prüfstand. Von der Anleitung zur Begleitung in der Praxis. *Pflegezeit-schrift*, 70(6), 45-47.
- Schulze-Kruschke, C. & Paschko, F. (2011). *Praxisanleitung in der Pflegeausbildung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Tschupke, S. (2019). *Zielgruppenkonstrukte und Angebotsprofile pflegebezogener Studiengänge für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen. Eine Programmanalyse*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Walter, A. & Dütthorn, N. (Hrsg.). (2019). *Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von [https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019\\_02\\_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung\\_ES.pdf](https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2019/03/2019_02_20-FQR-Ver%C3%B6ffentlichung_ES.pdf)
- Wiedermann, A. (2020). *Neue Hochschulische Formate zur Kompetenzentwicklung für Gesundheitsfachberufe aus Sicht der Praxis*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von [https://www.ostfalia.de/cms/de/g/galleries/g\\_download\\_dokumente\\_forschungsprojekte/fachtagung\\_2020\\_Wiedermann\\_final.pdf](https://www.ostfalia.de/cms/de/g/galleries/g_download_dokumente_forschungsprojekte/fachtagung_2020_Wiedermann_final.pdf)
- Wissenschaftsrat - WR. (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Abgerufen am 12. Mai 2020 von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf>

### **Autor\_innen**

Prof. Dr. Sandra Tschupke  
s.tschupke@ostfalia.de

Ingo Meyer, M.A.  
ingo.meyer@psz-gs.de

# Wer sind und was wollen ältere Studierende an den Universitäten?

## Ergebnisse von Studierendenbefragungen an drei Standorten

DORIS LECHNER

KATHRIN LUTZ

ELISABETH WAGNER

### *Kurz zusammengefasst ...*

*Viele Hochschulen führen in unterschiedlichen Abständen Befragungen unter den Teilnehmenden der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung durch, die Einblicke in Studienmotive und Studierverhalten Älterer an den jeweiligen Standorten bieten. Es fehlen jedoch einheitliche, bundesweite Daten zum Studium Älterer. Denn die jeweiligen Ergebnisse sind aufgrund unterschiedlicher Fragestellungen und Frageformen zumeist nicht miteinander vergleichbar. Auch die jährliche bundesweite Zählung von Gasthörernden erfasst nicht alle älteren Studierenden, da nicht alle Teilnehmenden an nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung unter diesem Status geführt werden. Um diese Lücke zu schließen, wurde in der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) ein Fragebogen entwickelt, in dem Motivlagen, Fächerpräferenzen, Formen des Studierens und soziodemographische Daten erfasst werden können. Im vorliegenden Beitrag werden einige zentrale Ergebnisse von Teilnehmendenbefragungen älterer Studierenden aus drei Hochschulen vorgestellt, bei denen der Fragebogen erstmalig zum Einsatz kam. Die Ergebnisse weisen eine hohe Übereinstimmung im Hinblick auf Fächerpräferenzen und Motivlagen auf und zeigen, dass soziodemographische Daten wie Bildung und Geschlecht in einem Zusammenhang mit den Teilnahmemotiven und den subjektiven Gewinnen stehen. Darüber hinaus zeigt sich, dass auch die Angebotsstruktur einer Institution Einfluss auf das Antwortverhalten der Befragten hat.*

### **1 Einleitung**

An vielen Hochschulen werden in unterschiedlichen Abständen Befragungen unter den Teilnehmenden der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere durchgeführt. Die jeweiligen Ergebnisse sind jedoch zumeist nicht miteinander vergleich-

bar, da zwar ähnliche Aspekte abgefragt, aber unterschiedliche Frageformulierungen und Antwortkategorien verwendet werden. Mit Ausnahme der Studie von Sagebiel und Dahmen (2009), die zumindest aus 16 Institutionen Daten zusammenstellen konnte, fehlen hochschulübergreifende und damit vergleichbare Erkenntnisse über Studienmotivation und Studienweisen Älterer.

Gleichzeitig werden nicht alle an nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung teilnehmenden Personen in der bisherigen Erfassungssystematik berücksichtigt. Das ist darauf zurückzuführen, dass die jährlich durch die Statistischen Landesämter erhobene Gasthörerstatistik nur diejenigen Teilnehmenden berücksichtigt, die über den Gasthörernden-Status verfügen. Aber dies ist nicht bei allen Teilnehmenden entsprechender Angebote der Fall (Skoruppa, 2016).

Der Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik in der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) hat in mehreren systematisierten Arbeitsgängen einen bundesweit einsetzbaren Musterfragebogen erarbeitet. Dieser enthält 40 Fragen mit teilweise umfassenden Unteraspekten. Themenfelder sind Studierverhalten, Motivlagen und Präferenzen, soziale Kontakte im Hochschulkontext, Auswirkungen und Zufriedenheit, soziales Umfeld und Engagement, Bildungsbiografie und soziodemografische Faktoren. Der Musterfragebogen wurde im Rahmen von Pretests an den Mitgliedsstandorten Mannheim, Mainz und Frankfurt überprüft und weiterentwickelt (Dezember 2015 bis Februar 2017). Es werden im Folgenden einige Ergebnisse dieser Pretests vorgestellt und gezeigt, welche Aussagen zum Studium Älterer über die einzelnen Hochschulen hinaus bereits gemacht werden können. Dargestellt werden Ergebnisse zu Fächerpräferenzen, Motiven und Erfahrungen, die mithilfe geschlossener Fragen mit Antwortvorgaben ermittelt wurden. Diese werden dann für die drei Standorte in Bezug auf Bildungsabschluss und Geschlecht analysiert.

## 2 Kurzcharakteristik der drei Standorte und Informationen zu den durchgeführten Pretests

Die Standorte Mannheim, Mainz und Frankfurt unterscheiden sich in verschiedener Hinsicht, was beispielsweise die Anbindung innerhalb der Universität, die Konzeption des Angebots und die Zahl der Studierenden betrifft. Im Folgenden sollen die drei Standorte kurz vorgestellt werden, bevor die jeweils durchgeführten Pretests beschrieben werden.

Das Gasthörer- und Seniorenstudium der Universität Mannheim ist organisatorisch dem Dezernat für Studienangelegenheiten der Universität angegliedert und „richtet sich an Menschen in jedem Alter“ (Universität Mannheim, 2020). Gasthörernde und Seniorstudierende können aus dem regulären Lehrangebot der Fachbereiche wählen und dabei gemeinsam mit Regelstudierenden lernen; ergänzend werden einige für die Zielgruppe konzipierte Veranstaltungen angeboten.

An der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) gibt es zwei separate Angebote, die Weiterbildungsinteressierten offenstehen: das Gasthörerstudium ermöglicht die Teilnahme am regulären Lehrangebot der Universität. Das Angebot Studieren 50 Plus richtet sich an „Menschen, die sich im Anschluss an ihr aktives Berufsleben oder die Familienarbeit mit wissenschaftlichen Fragestellungen beschäftigen und universitäre Angebote nutzen möchten“ (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2020). Hier finden die Teilnehmenden ein speziell für die Zielgruppe konzipiertes Lehrangebot vor. Beide Angebote sind an einer zentralen Einrichtung der Universität, dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung, angesiedelt.

Die Universität des 3. Lebensalters (U3L) wird von einem eingetragenen Verein an der Goethe-Universität Frankfurt getragen. Sie wendet sich „insbesondere [an] ältere Erwachsene, die sich in Seminaren, Vorlesungen, Arbeitsgruppen innerhalb eines akademischen Rahmens mit Fragen der Wissenschaft und Bildung auseinandersetzen und an der eigenen Weiterbildung arbeiten wollen“ (Goethe-Universität Frankfurt, 2020). Den Studierenden der U3L steht ein speziell für sie konzipiertes Weiterbildungsangebot offen. Die Veranstaltungen im Regelstudium gehören nicht zum Angebot der U3L.

Die Spezifikationen zur Durchführung der drei Pretests werden im Folgenden in Tabellenform dargestellt (Tabelle 1).

Universität (Befragungszeitraum) Methodische Kriterien	Universität Mannheim (2015)	JGU Mainz (2015/2016)	U3L Frankfurt (2016/2017)
<b>Verfahren</b>	Ausschließlich Paper-Pencil	Hybrid (Online / Paper-Pencil)	Hybrid (Online / Paper-Pencil)
<b>Teilnehmendenbasis</b>	TN 2015 (Frühjahr- u. Herbstsemester): 526	TN Studieren 50 Plus des WS 2015/16: 873	TN des WS 2016/17: 3.586
<b>Übermittlung der Fragebögen</b>	Als E-Mail-Anhang an 526 TN / außerdem als Printfassung verfügbar	Link per E-Mail an 799 TN, postalisch als Print an 74 TN	Link per E-Mail an 2.766 TN, postalisch als Print an 820 TN
<b>Rücklauf</b>	Gesamt: 189 (35,9%)	Gesamt: 348 (39,8%). Online: 324 (40,55%) Print: 24 (32,43%)	Gesamt: 1471 (41,0%) Online: 1134 (40,9%) Print: 337 (41,1%)
<b>Beteiligung / Rückgabemöglichkeit</b>	Post, Hausbriefkasten, Büro	Online ausfüllen, Post, Büro	Online ausfüllen, Post, Hausbriefkasten, Geschäftszimmer, Einsammelaktion
<b>Frist</b>	3 Wochen	3 Wochen	3 Wochen

Tab. 1: Spezifikationen der Pretests<sup>1</sup>.

### 2.1 Kurzcharakteristik der Stichprobengesamtheit

Im Folgenden wird ausgeführt, wie sich die Stichprobe, die an der Befragung teilgenommen hat, zusammensetzt hinsichtlich des Geschlechts und des Bildungsabschlusses (Tabelle 2).

In Frankfurt und Mainz nahmen jeweils mehr Frauen als Männer an der Befragung teil, während das Verhältnis in Mannheim umgekehrt war. Die höhere Beteiligung von Frauen an den Befragungen in Mainz und Frankfurt, als auch die höhere Beteiligung von Männern in Mannheim entspricht in etwa dem Geschlechterverhältnis bei den eingeschriebenen Studierenden an den jeweiligen Standorten. So sind in Frankfurt und Mainz jeweils knapp 60% der eingeschriebenen Studierenden weiblich, in Mannheim dagegen nur rund 42%. Auffällig ist eine durchgehend geringere Beteiligung von Frauen von ca. 4-5% an den Teilnehmendenbefragungen an allen drei Standorten im Verhältnis zur tatsächlichen Zahl der eingeschriebenen Studierenden.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Tabelle gekürzt nach Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA).

<sup>2</sup> Ähnliche Beobachtungen hinsichtlich der Teilnahmebereitschaft von Frauen bei Befragungen werden teilweise auch bei vergleichbaren Teilnehmendenbefragungen an Institutionen mit einem Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere gemacht (z.B. Rathmann, 2016, S. 117). Über die Gründe der Zurückhaltung von Frauen bei den vorliegenden Teilnehmendenbefragungen lässt sich nur spekulieren. Die Forschungen zur Teilnahmeverweigerung lassen die Schlussfolgerung einer rein geschlechterspezifischen Erklärung nicht zu. Eher könnten hier andere Faktoren wie Alter, Bildung und persönliche Einstellungen etc. wirksam werden. Haunberger (2011, S. 88) ermittelt beispielsweise für Panelstudien, dass „ältere Frauen schwieriger zur Teilnahme zu bewegen“ seien.

Universität Soziodemo- grafische Merkmale der Befrag- ten <sup>3</sup>	Universität Mannheim (2015)	JGU Mainz (2015/2016)	U3L Frankfurt (2016/2017)
<b>Befragte gesamt</b>	189 Personen	348 Personen	1471 Personen
<b>Befragte männlich / weiblich / k.A.</b>	M: 105 Pers. (55,6%) W: 62 Pers. (32,8%) k.A.: 22 Pers. (11,6%)	M: 146 Pers. (42,0%) W: 198 Pers. (56,9%) k.A.: 4 Pers. (1,1%)	M: 647 Pers. (44,0%) W: 800 Pers. (54,4%) k.A.: 24 Pers. (1,6%)
<b>Befragte ohne / mit Hochschulab- schluss / k.A.</b>	ohne HSA: 37 Pers. (19,6%) mit HSA: 96 Pers. (50,8%) k.A.: 56 Pers. (29,6%)	ohne HSA: 149 Pers. (42,8%) mit HSA: 196 Pers. (56,3%) k.A.: 3 Pers. (0,9%)	ohne HSA: 563 Pers. (38,3%) mit HSA: 757 Pers. (51,4%) k.A.: 151 Pers. (10,3%)

Tab. 2: Charakteristik der Stichprobengesamtheit<sup>4</sup>.

An sämtlichen Standorten waren unter den Befragten mehr Personen mit Hochschulabschluss als ohne<sup>5</sup>. Dieser hohe Anteil der Akademiker\*innen an den Befragungen im Vergleich zu Nicht-Akademiker\*innen verweist auf die grundsätzlich hohe Beteiligung von Studierenden mit Hochschulabschluss an wissenschaftlicher Weiterbildung. Die im Vergleich zum durchschnittlichen Bildungsstand der bundesdeutschen Bevölkerung hohe Quote von Akademiker\*innen bei Angeboten für die wissenschaftliche Weiterbildung ist dabei ein bundesweiter Befund und verweist auf die Kontinuität sozialer Ungleichheiten, bei denen die soziale Herkunft über die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Hochschulstudium (z.B. Bargel, 2007) - eben auch im Alter - aufgenommen wird, mitentscheidet.

Im Antwortverhalten fällt darüber hinaus auf, dass die Zahl der Auslassungen (k.A.) an den Standorten deutlich variiert. Die hohe Zahl der Missings in Mannheim im Vergleich zu Mainz und Frankfurt lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die Befragung in Mannheim ausschließlich per Paper-Pencil durchgeführt wurde. So zeigte sich bei der Auswertung der Befragung in Frankfurt, dass dort die meisten Missings bei den Papierfragebogen zu verzeichnen waren, obwohl Auslassungen auch bei den Onlinebefragungen möglich gewesen wären.

### 3 Fächerpräferenzen

Den Ausgangspunkt vieler Teilnehmendenbefragungen bildet die Frage nach den Fächerinteressen der Älteren. Die hier dargestellten Pretests folgen dieser Tradition. Gefragt wurde nach dem Interesse an einzelnen Fächern, wobei eine Auflistung der am Standort verfügbaren Fächer folgte, Mehrfachnennungen waren möglich. Aufgrund der unterschiedlichen Profilbildung der drei Universitäten sowie der zusätzlich differierenden fachlichen Schwerpunktbildung der drei untersuchten Angebote liegen nur für vier Fächer Antworten aus allen drei Standorten vor: *Geschichtswissenschaften*, *Kunstgeschichte*, *Philosophie* sowie *Theologie / Religionswissenschaft*. Bei den genannten Fachgebieten handelt es sich in drei von vier Fällen (*Geschichtswissenschaften*, *Kunstgeschichte* sowie *Philosophie*) über die drei Standorte hinweg um die Fachgebiete, für die sich die Teilnehmenden am häufigsten interessieren. Dabei liegen die *Geschichtswissenschaften* in Frankfurt und Mannheim auf Platz 1, in Mainz auf Platz 2. Die *Kunstgeschichte* wurde in Mainz am häufigsten genannt und folgte in Frankfurt auf Platz 2 und teilte sich in Mannheim den dritten Platz mit dem Fach *Theologie / Religionswissenschaften*.<sup>6</sup> Philosophie wurde von den Mannheimer Seniorstudierenden am zweithäufigsten genannt, in Frankfurt und Mainz am dritthäufigsten. Auffällig ist dabei, dass vier von fünf Mannheimer Seniorstudierenden den Spitzenreiter *Geschichtswissenschaften* genannt haben, während das beliebteste Fach in Frankfurt (*Geschichtswissenschaften*) bzw. Mainz (*Kunstgeschichte*) nur etwa von jedem zweiten Befragten gewählt wurde. An der U3L wurde diese Frage bereits 1987 und 2002 gestellt, wobei sich zeigt, dass diese Interessenslage über die Jahre hinweg stabil bleibt (Wagner, 2018, S. 18). Die genauen Gründe für die hohe Attraktivität, die vor allem diese Fächer ausstrahlen, sind bis heute nicht ausreichend untersucht. Eine allgemeine Antwort könnte lauten, dass diese Fächer in besonderer Weise geeignet sind, der „Orientierung (zu) dienen und das Weltverständnis (zu) erhöhen“ (Kade, 2009, S. 99); ein Bildungsziel, dem oft erst im Rahmen einer nicht-beruflichen Bildung nachgegangen werden kann.

#### 3.1 Fächerinteressen nach Bildungsabschluss und Geschlechtszugehörigkeit

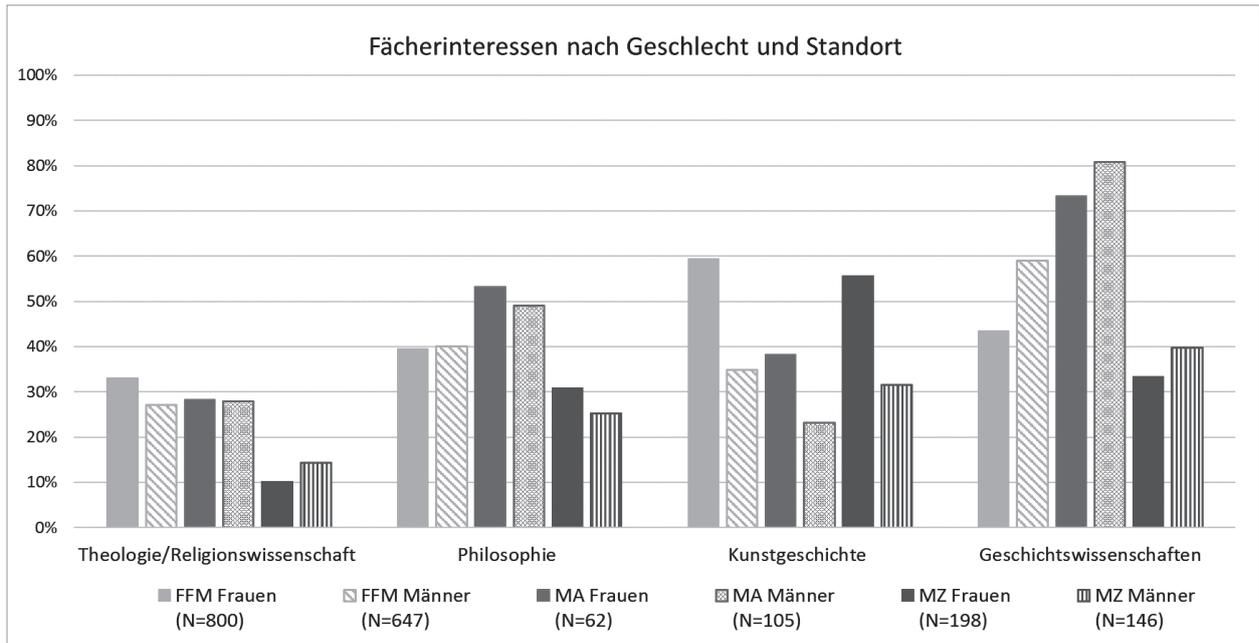
Im Antwortverhalten werden bei den Fächern *Geschichte* und *Kunstgeschichte* geschlechtsspezifische Unterschiede sichtbar: Bei den Männern am beliebtesten sind die Geschichtswissenschaften, und zwar an allen drei Standorten. Bei den Frauen lässt sich dagegen kein eindeutiger Favorit feststellen, vielmehr variieren die bevorzugten Fächer je nach Standort. Betrachtet

<sup>3</sup> Das Durchschnittsalter der eingeschriebenen Studierenden in Mannheim, Mainz und Frankfurt beträgt ca. 67-69 Jahre. Das Merkmal Alter wird in der hier vorliegenden Darstellung zugunsten der Merkmale Bildung und Geschlecht ausgelassen. Erste Interpretationen an den drei Standorten ergaben, dass das Alter bei den Befragungen bezüglich Fächerwahl, Studienmotive und Studienauswirkungen einen deutlich geringeren Einfluss zu haben scheint, als die Merkmale Geschlecht und Bildung.

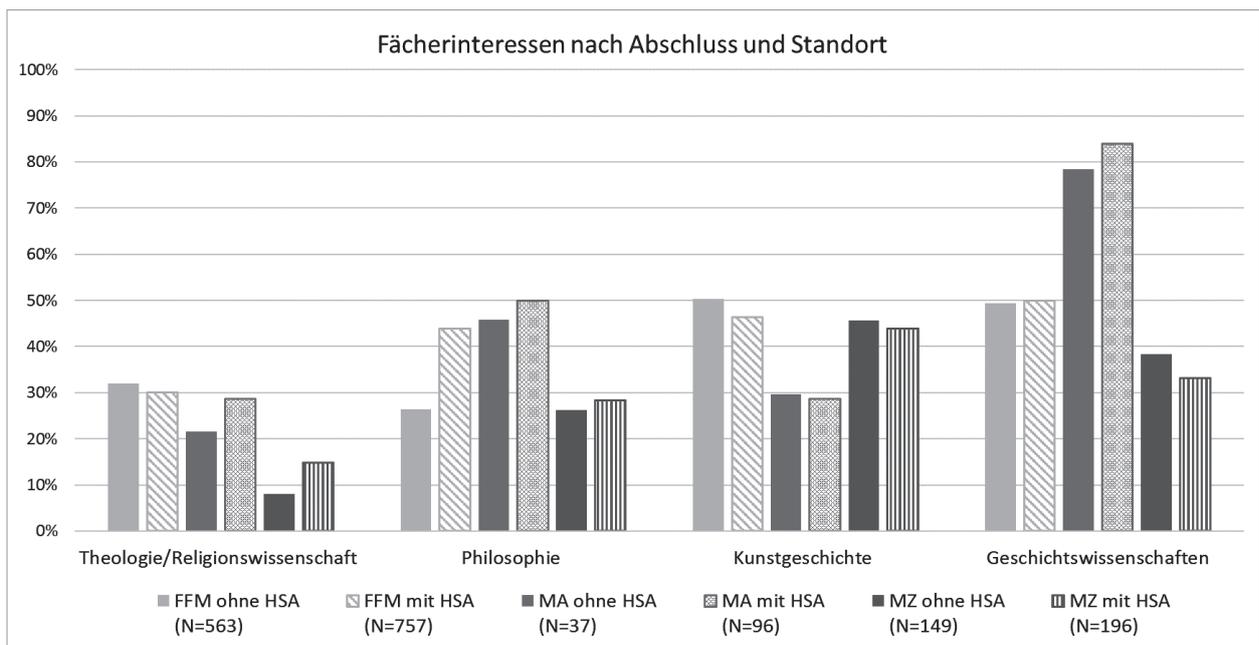
<sup>4</sup> Unter k.A. sind sowohl die Missings (Frage wurde nicht beantwortet) als auch das Wählen der Option „keine Angabe“ (sofern diese am Standort zur Auswahl gestellt wurde) zusammengefasst.

<sup>5</sup> Die Teilnahme an den Programmen ist an allen drei Standorten nicht an einen bestimmten Bildungsabschluss gebunden.

<sup>6</sup> Kunstgeschichte und Theologie sind an der Universität Mannheim nicht durch eigenen Fachbereiche vertreten, sondern werden über entsprechende Lehraufträge speziell für Gasthörer\*innen angeboten.



**Abb. 1:** Fächerinteressen nach Geschlecht und Standort.



**Abb. 2:** Fächerinteressen nach Abschluss und Standort.

man die einzelnen Fächerinteressen, so geben Frauen deutlich häufiger als Männer an, sich für das Fach *Kunstgeschichte* zu interessieren, während Männer sich häufiger als Frauen den *Geschichtswissenschaften* zuwenden. In *Philosophie* und *Theologie* sind die Geschlechtsunterschiede im Antwortverhalten am wenigsten ausgeprägt (Abbildung 1). Die jeweiligen Gründe der ausgeprägten geschlechtsspezifischen Differenzen bei den Fächern *Kunstgeschichte* und *Geschichte* müssen hier offenbleiben.

Betrachtet man das Antwortverhalten nach Bildungsniveau, so zeigen sich nur geringe Unterschiede zwischen Studieren-

den mit und ohne Hochschulabschluss (HSA). Die Rangfolge der vier Fächer an den jeweiligen Standorten ist nahezu unverändert (einzige Ausnahme: In Frankfurt interessieren sich Personen ohne Hochschulabschluss etwas häufiger für *Kunstgeschichte* als für die *Geschichtswissenschaften*). Betrachtet man die einzelnen Zustimmungswerte genauer, fällt jedoch auf, dass sich in Frankfurt Menschen ohne Hochschulabschluss deutlich seltener für *Philosophie* interessieren als Menschen mit Hochschulabschluss; an den anderen beiden Standorten ist das ebenso, die Unterschiede sind jedoch insgesamt geringer (Abbildung 2).

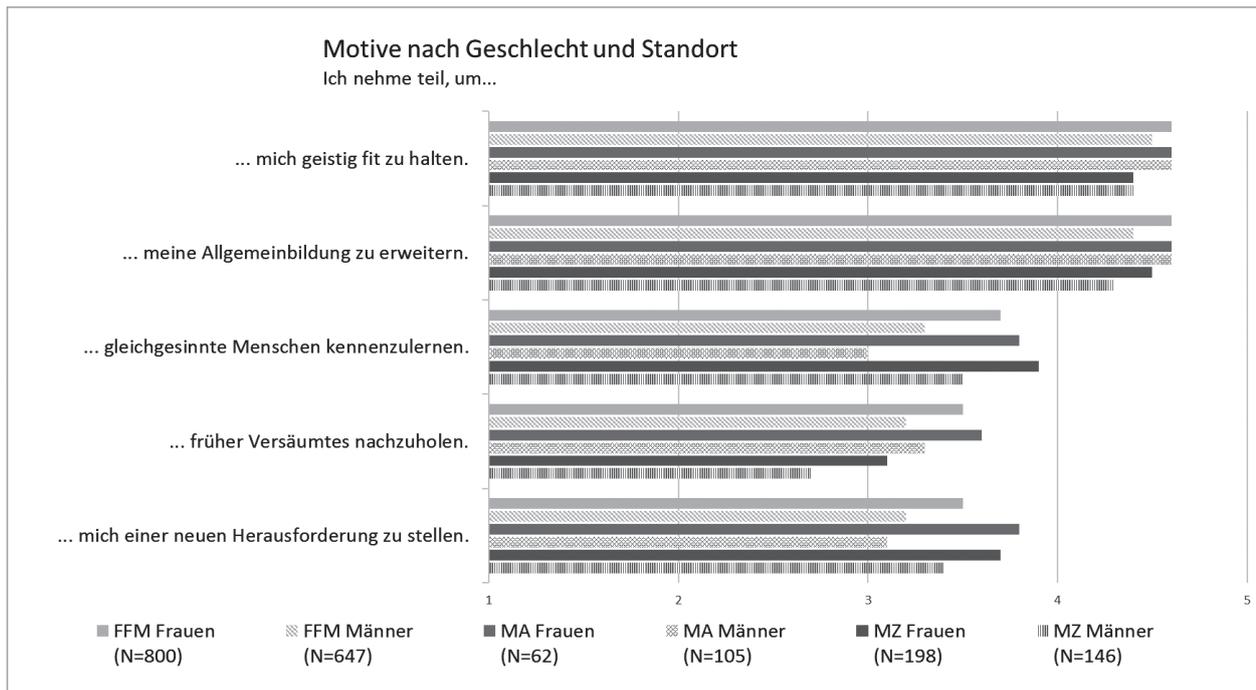


Abb. 3: Motive nach Geschlecht und Standort (fünfstufige Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“).

Vergleicht man darüber hinaus das Antwortverhalten bezüglich der Fächerpräferenzen zwischen den Institutionen, wird deutlich, dass die Interessen der Studierenden auch durch die fachliche Ausgestaltung des Seniorenstudiums am jeweiligen Standort beeinflusst werden. So werden an der Universität Mannheim deutlich mehr Veranstaltungen in *Geschichtswissenschaft* als in *Kunstgeschichte* angeboten. In Mainz dagegen ist das kunstgeschichtliche Angebot bei Studieren 50 Plus seit vielen Jahren sehr viel größer als das Angebot an geschichtswissenschaftlichen Veranstaltungen. In Frankfurt wiederum sind beide Fachgebiete mit einem gleichermaßen vielfältigen Angebot vertreten. Wie in den Abbildungen 1 und 2 zu erkennen ist, korrespondieren die Fächerpräferenzen der Befragten mit den Angeboten an den Standorten.

#### 4 Erwartungen und Ziele der Teilnehmenden

Ein Aspekt, der im Rahmen von Teilnehmendenbefragungen stets besonders interessiert, ist die Frage nach den Teilnahmemotiven. Aus den Erwartungen der Seniorstudierenden lassen sich nicht nur Hinweise für einen eventuellen Änderungsbedarf des Angebots ableiten, sondern auch Rückschlüsse auf die Teilnehmerschaft selbst ziehen. Gefragt wurde nach den *Erwartungen und Zielen*, die mit der Teilnahme an dem jeweiligen Programm einhergehen. Zugrunde gelegt wurde eine Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“.

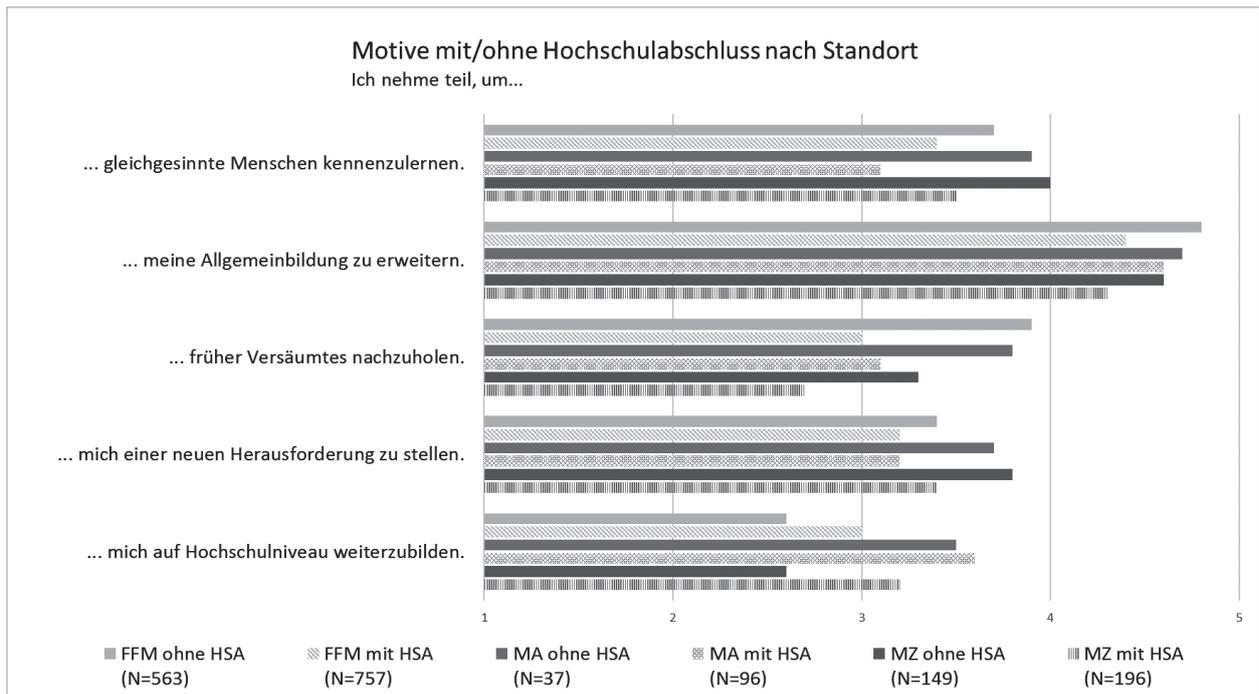
Wesentliche Beweggründe sind die Aspekte, sich geistig fit zu halten, die *eigene Allgemeinbildung zu erweitern*, *eigene Bildungsinteressen zu befriedigen* und *andere Ansichten kennenzulernen*. Diese vier Motive wurden an allen drei

Standorten ähnlich und relativ hoch bewertet, und auch die Rangfolge stimmt weitestgehend überein. Mit deutlichem Abstand rangieren dann weitere Motive im Mittelfeld, wobei sich die Rangfolge an den Standorten weniger einheitlich darstellt. So wird der Aspekt, *gleichgesinnte Menschen kennenzulernen*, in Frankfurt und Mainz etwas höher bewertet als in Mannheim. Der Wunsch, *früher Versäumtes nachzuholen*, ist wiederum in Frankfurt und Mannheim deutlich stärker ausgeprägt als in Mainz. *Sich auf Hochschulniveau weiterzubilden*, wird in Mannheim stärker bejaht als an den anderen Standorten. Möglicherweise ist das darauf zurückzuführen, dass in Mannheim die Teilnehmenden überwiegend an Lehrveranstaltungen des Regelstudiums partizipieren und dadurch direkt in den Hochschulbetrieb eingebunden sind.

#### 4.1 Motive nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Bildungsabschluss

Untersucht man das Antwortverhalten nach Geschlechtszugehörigkeit und nach Bildungsniveau, ergibt sich ein differenzierteres Bild. So fällt auf, dass Frauen die meisten Aspekte höher bewerten als Männer. Auch sind bei den meisten Items die Zustimmungswerte von Personen ohne Hochschulabschluss höher als von denjenigen mit Hochschulabschluss. Wiederum ist die Grundtendenz an den drei Standorten ähnlich, es fallen jedoch einige Unterschiede ins Auge (Abbildung 3).

So werden die Aspekte, sich geistig fit zu halten und die *Allgemeinbildung zu erweitern*, von Frauen und Männern an den drei Standorten ähnlich und auf hohem Niveau bewertet. Bei einigen anderen Motiven hingegen fällt der Unterschied zwischen den Geschlechtern besonders stark aus. Beispielsweise wird der Aspekt, *gleichgesinnte Menschen*



**Abb. 4:** Motive mit/ohne Hochschulabschluss nach Standort (fünfstufige Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“).

kennenzulernen von Frauen deutlich höher bewertet als von Männern. Es ist naheliegend, diesen sozialen Aspekt auf die Tatsache zurückzuführen, dass Frauen aufgrund ihrer höheren Lebenserwartung häufiger alleine leben als Männer und daher der Kontakt zu anderen einen höheren Stellenwert hat.<sup>7</sup> Ebenso ist das Motiv, *früher Versäumtes nachzuholen*, besonders stark bei den Frauen ausgeprägt. Möglicherweise verspüren Frauen der betreffenden Generation einen größeren Nachholbedarf auf dem Gebiet der akademischen Bildung als Männer, da sie Einschränkungen bei der Wahl ihrer Ausbildung in den Nachkriegsjahren und traditionelle Rollenbilder stärker erlebt haben.<sup>8</sup> Der Wunsch, *sich einer neuen Herausforderung zu stellen*, erfährt zwar insgesamt eine etwas niedrige Zustimmungsrate, doch wird auch dieser Aspekt von den Frauen deutlich stärker bejaht als von den Männern.

Fast alle Motive wurden von Teilnehmenden ohne Hochschulabschluss höher gewichtet als von denjenigen mit Hochschulabschluss (Abbildung 4). Besonders ausgeprägt ist dies bei dem Aspekt *früher Versäumtes nachholen*; hier ist die Diskrepanz an allen Standorten, vor allem aber in Frankfurt nochmal deutlicher als diejenige zwischen den Geschlechtern. Möglicherweise spiegeln sich darin die eingeschränkten Optionen der Nachkriegssituation

wider, als vielen studierwilligen jungen Menschen aus finanziellen und sozialen Gründen ein Studium verwehrt blieb. Deutlich stärker wurden von Teilnehmenden ohne Hochschulabschluss zudem die Motive, *gleichgesinnte Menschen kennenzulernen* und *sich einer neuen Herausforderung zu stellen*, bejaht. Diese Diskrepanzen sind am Standort Mannheim noch einmal stärker ausgeprägt. Nur in wenigen Punkten kehrt sich die Gewichtung der Erwartungen um. So wird der Aspekt, *sich auf Hochschulniveau weiterzubilden*, an den Standorten Mainz und Frankfurt insgesamt nicht sehr hoch bewertet, aber von Teilnehmenden mit Hochschulabschluss auffallend stärker bejaht als von denjenigen ohne Hochschulabschluss. In Mannheim weichen die Bewertungen dagegen nur wenig voneinander ab, allerdings erfährt das Motiv dort insgesamt eine höhere Zustimmung.

Es fällt auf, dass beim Standort Mannheim Abweichungen vom Antwortverhalten der anderen Standorte häufiger vorkommen als dies bei den anderen Standorten der Fall ist. Ob und inwieweit dies in den unterschiedlichen organisations- oder standortbezogenen Faktoren begründet liegt, wird sich mit der Auswertung weiterer Befragungen auf der Grundlage des eingangs vorgestellten Musterfragebogens der BAGWiWA zeigen.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> An allen drei Standorten geben vor allem Frauen an, alleine zu leben, nämlich ca. 45% an den Standorten Mannheim und Mainz und ca. 50% am Standort Frankfurt. Hingegen leben Männer nur zu ca. 18% am Standort Frankfurt und zu ca. 22% an den Standorten Mainz und Mannheim allein in einem Haushalt.

<sup>8</sup> Während der Nachkriegszeit dominiert in Deutschland ein Frauenleitbild, das den Frauen ihren Ort in der Familie und nicht im Beruf zuweist und zwar ungeachtet der Erwerbstätigkeit von Millionen von Frauen (z.B. Kuhnhenne, 2005). Ein Studium nahm während der 1950er-Jahre nur eine Minderheit der Frauen auf. So betrug der Anteil der Frauen unter den Studierenden 20%, 1960 stieg er auf 27% (vgl. Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung).

<sup>9</sup> Basierend auf dem Musterfragebogen haben im Laufe der letzten Monate mehrere Mitgliedsinstitutionen der BAGWiWA Teilnehmendenbefragungen durchgeführt, deren Auswertungen derzeit jedoch noch nicht zur Verfügung stehen.

## 5 Auswirkungen

Die Antworten auf die Fragen nach den Auswirkungen der Teilnahme an den Lehrveranstaltungen zeigen in erster Linie inwieweit bestimmte Teilnahmemotive aus Sicht der Befragten auch erfüllt werden. Als den wichtigsten Gewinn des Besuchs der Lehrveranstaltungen an allen drei Standorten geben die Befragten an, dass sie *ihre Allgemeinbildung ergänzen bzw. erweitern konnten und dazu angeregt wurden, den eigenen Bildungsinteressen stärker nachzugehen*. Insbesondere beim letzten Punkt zeigt sich eine hohe Übereinstimmung im Antwortverhalten der Befragten an allen drei Standorten. Das persönliche Interesse der eigenen Bildung wird in den Institutionen wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer in der Nacherwerbsphase – im Gegensatz zu einer zweckgebundenen Bildungsorientierung – in den Vordergrund gestellt. Es spiegelt sich hier mit Böhme (2004) gesprochen „der Eigenwert, den die Befragten in der persönlichen Bildung sehen“ (S. 68) wider. Damit wird zugleich deutlich, dass die Institutionen wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer offensichtlich Orte sind, an denen Bildungsinteressierte ihre Bedürfnisse allgemeiner Weiterbildung erfüllen und eigene persönliche Bildungsinteressen auch tatsächlich verfolgen können. Die Ergebnisse lassen sich, anders formuliert, als Bestätigung der Arbeit an den Institutionen lesen. Das bedeutet freilich keineswegs, dass es sich für die Institutionen erübrigen würde, stets differenzierte Angebotsanalysen durchzuführen (Tippelt, 2009, S. 200). Denn mit neuen Zielgruppen oder Generationenwechseln etc. muss mit Ausdifferenzierungen von Bildungsinteressen gerechnet werden.

An zweiter (Frankfurt, Mannheim) bzw. dritter Stelle (Mainz) ist für die Studierenden bedeutsam, dass sie sich in ihrer *geistigen Leistungsfähigkeit bestätigt* fühlen. Diese subjektiv empfundene Wirkung der Bestätigung der eigenen Leistungsfähigkeit korrespondiert mit dem Teilnahmemotiv, geistige Fitness zu erlangen bzw. aufrechtzuerhalten (Wagner, 2018, S. 41). Die Funktion der Studienangebote für die Älteren geht also über den Aspekt der Bildung weit hinaus und berührt aus Teilnehmendensicht auch gesundheitliche Fragen. Mit Hilfe von Weiterbildung wird geistige Gesundheit angestrebt bzw. die Absicht verfolgt, potenziellen geistigen Verfallsprozessen entgegen zu wirken.<sup>10</sup> In kritischer Perspektive hieße dies aber auch, dass die Befragungen an diesem Punkt zeigen können, dass die Aufforderung, ein aktives produktives Altern anzustreben, in der bildungsorientierten älteren Generation angekommen und völlig etabliert ist.<sup>11</sup>

Andere Fragen nach den Auswirkungen werden nur in der Tendenz an den drei Standorten ähnlich beantwortet, so lässt sich zumindest eine weitgehende Übereinstimmung

der Rangfolge bei der Gewichtung der Auswirkungen feststellen. Das Schlusslicht bildet die Frage nach den Effekten der *eigenen Sicht auf das Älterwerden*. Damit zeigt sich, dass die Auseinandersetzungen mit dem Älterwerden im Rahmen der Bildungsinteressen vermutlich nicht im Vordergrund stehen oder aber nicht zu Veränderungen führen. Auch die Punkte *mehr Anerkennung erfahren zu haben* oder *das Selbstbewusstsein stärken zu können*, werden in allen drei Institutionen ähnlich niedrig eingestuft, wenngleich nicht als völlig vernachlässigbar aufgefasst.

### 5.1 Auswirkungen nach Bildungsabschluss und Geschlechtszugehörigkeit

Die Auswertung der Antworten nach Geschlecht und nach Bildung legt nahe, dass diese Faktoren einen Einfluss auf das Antwortverhalten bzw. die Einschätzungen der Beteiligten haben. So zeigt sich in Bezug auf den Bildungsabschluss an allen drei Institutionen, dass die Befragten ohne Hochschulabschluss innerhalb ihrer eigenen Institution jeweils stärkere Effekte ihres Studiums empfinden, als jene, die über einen Hochschulabschluss verfügen. Als Erklärung bietet sich an, dass die Gruppe mit einem Hochschulabschluss aufgrund ihrer bereits vorhandenen Hochschulerfahrungen bei der Aufnahme eines Seniorenstudiums weniger stark mit neuen Erfahrungen konfrontiert wird, als die Gruppe, die nicht über einen Hochschulabschluss verfügt. Besonders stark weicht die Gruppe derjenigen ohne Hochschulabschluss von den Hochschulabsolvent\*innen in der Frage ab, ob das Selbstvertrauen gestärkt werden konnte. Zwar handelt es sich um einen Punkt, der zu den Schlusslichtern gehört, aber bemerkenswert ist, dass dieser Aspekt von den Studierenden ohne Hochschulabschluss auffallend häufiger genannt wird. Dieser Befund regt zu einer bildungsbiografischen Forschungsfrage an, nämlich wodurch diese Steigerung des Selbstbewusstseins und die Erfahrung von mehr Anerkennung im Rahmen eines Seniorenstudiums genau erzeugt wird (Wagner, 2018, S. 41).

Auch Frauen und Männer beantworten die Fragen zwar nicht gravierend anders, aber an manchen Punkten voneinander abweichend. Hier sind es stets die Frauen, die jeweils innerhalb ihrer Institution fast durchgehend höhere Werte bei den Auswirkungen vergeben als ihre männlichen Kommilitonen. Am höchsten sind die Werte der Frauen am Standort Mannheim, während am Standort Mainz die Männer im Vergleich die geringste Zustimmungsraten bei allen Fragen nach den Auswirkungen aufweisen. Hervorgehoben werden soll hier der Punkt *ich habe neue Kontakte zu Gleichaltrigen geknüpft*<sup>12</sup>, für den allgemein eher mittlere Werte vergeben wurden. Dieser Effekt wird von Frauen ver-

<sup>10</sup> Zur Bedeutung von Bildung als Faktor für Gesundheit vgl. u.a. Kolland, 2011, Müllegger, 2015.

<sup>11</sup> Vgl. die kritische Rezeption des Diskurses um das produktive Alter Denninger & Richter, 2009 und Denninger; van Dyk; Lessenich & Richter, 2014: „Dem Idealtypus produktiven Alters näher kommen allerdings sicher jene Älteren, die in sich selbst – ihre Bildung, ihre Gesundheit und geistige Fitness – investieren und damit die Chance generieren, dass von den Renditen ihres Investitionsverhaltens nicht nur sie allein, sondern auch Dritte profitieren“ (Denninger et al., 2014, S. 161).

<sup>12</sup> Dies wurde später für den Musterfragebogen in die allgemeiner gehaltene Formulierung „ich habe neue Kontakte knüpfen können“ abgeändert.

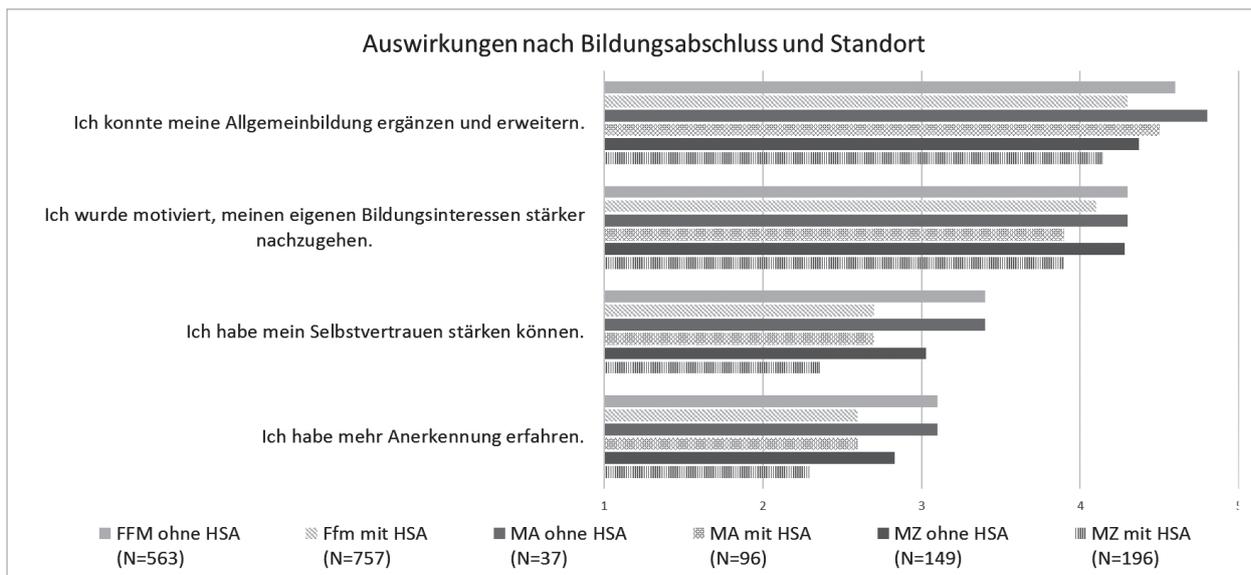


Abb. 5: Auswirkungen mit/ohne Hochschulabschluss nach Standort (fünfstufige Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“).

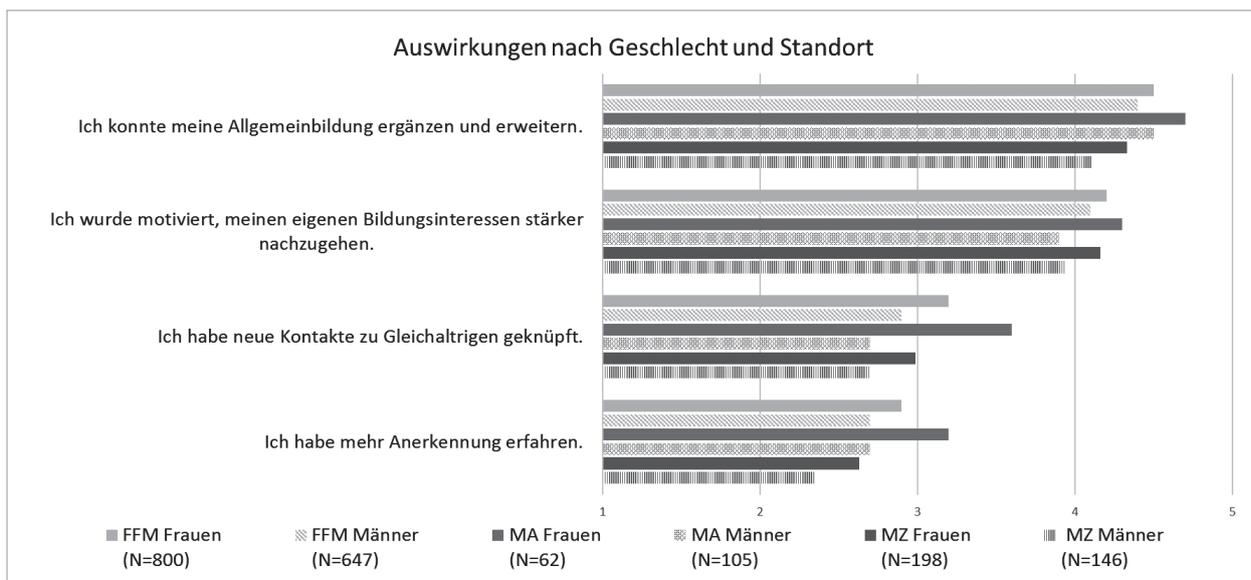


Abb. 6: Auswirkungen nach Geschlecht und Standort (fünfstufige Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“).

hältnismäßig häufiger genannt und dürfte mit der an allen drei Standorten festgestellten unterschiedlichen Lebenssituation von Frauen als häufiger alleinlebend zusammenhängen (s.o.).

Aufgrund von höheren Fallzahlen konnte am Standort Frankfurt eine Untergruppenauswertung nach Bildung und Geschlecht durchgeführt werden. Dabei lässt sich feststellen, dass besonders Frauen ohne Hochschulabschluss am meisten von den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung profitieren. Bei dieser Gruppe zeigt sich eine durchweg größere Zustimmung zum Veranstaltungsangebot und zur Organisation der U3L in Frankfurt, als bei den Hochschulabsolvent\*innen. Dieser Befund, der in etwas geringerem Maße auch auf die

Männer ohne Hochschulabschluss zutrifft, macht offenkundig, dass die Seniorenuniversitäten als Orte gelten können, die in besonderem Maße denjenigen Bildungsinteressierten gerecht werden können, denen ein Studium in ihrer Ausbildungszeit versagt wurde. Auch wenn Hochschulabsolvent\*innen zur inzwischen größten Teilnehmendengruppe zählen, so sind es doch die Studierenden ohne Hochschulabschluss, die bei den Fragen nach ihren subjektiven Gewinnen die höchsten Werte aufweisen. Gerade diese Erkenntnis können Seniorenuniversitäten nutzen, um weitere Anstrengungen zu unternehmen, ältere Nicht-Akademiker\*innen verstärkt auf die Angebote der Seniorenuniversitäten aufmerksam zu machen, wie dies z.B. in den Ansätzen „aufsuchender Bildung“ derzeit konzipiert und praktiziert wird (z.B. Siebert, 2010).

## 6 Fazit

Entlang der drei Pretests in Frankfurt, Mainz und Mannheim zeigt sich zuallererst, dass viele Befunde zu den Teilnahmemotiven und den subjektiv erlebten Effekten standortübergreifender Natur sind. So variieren die Teilnahmemotive und Studieneffekte deutlich in Abhängigkeit von Bildungsabschluss und Geschlecht. Auch die ausgeprägte Bedeutung der Erweiterung von Allgemeinbildung und geistiger Fitness stimmen an allen drei Standorten überein. Aber erst der Vergleich mit weiteren Hochschulen könnte diese Ergebnisse entsprechend weiter verifizieren oder im Gegenteil zeigen, dass es durchaus standortspezifische Faktoren in Bezug auf Motive und Auswirkungen eines Seniorenstudiums geben kann. Insbesondere bei Fragen zu Fächerpräferenzen werden deutliche Unterschiede bei den Befragungen sichtbar, die auf die unterschiedliche Angebotsstruktur in Frankfurt, Mainz und Mannheim zurückzuführen sind. Ungeachtet dessen, lässt sich an den drei Standorten eine weitgehende Übereinstimmung bei den bevorzugtesten Fachgebieten feststellen und es spricht vieles dafür, dass Fächer wie Geschichte, Kunstgeschichte, Philosophie und Theologie auch an anderen Hochschulen mit Angeboten zur wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer zu den Favoriten zählen. Bemerkenswert im Zusammenhang mit der Fächerwahl ist, dass bislang nur unzureichend untersucht wurde, was die Gründe für bestimmte Fächerpräferenzen aus subjektiver Sicht sind. Während die Teilnahmemotive an einem Seniorenstudium in Studien ermittelt wurden und vieles über die Funktion der Bildung im Alter im Allgemeinen bekannt ist, fehlen eine Motivforschung und Erkenntnisse darüber, welche Faktoren warum bei der Fächerwahl der Älteren eine Rolle spielen, fast vollständig.<sup>13</sup>

Mit Hilfe des bundesweit einsetzbaren Fragebogens besteht nun die Chance, die Ergebnisse auf ein breiteres Fundament zu stellen und vor allem durch die regelmäßige Wiederholung von Befragungen Entwicklungen im Seniorenstudium nachzuzeichnen und ggf. politische und soziale Entwicklungen als weitere Faktoren für das Antwortverhalten ausfindig zu machen. Weitere Informationen zur Nutzung des Instruments Musterfragebogen werden auf der Homepage der BAG WiWA bereitgestellt.<sup>14</sup>

## Literatur

Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). (2019). *Musterfragebogen für Teilnehmenden-Befragungen in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen*. Abgerufen am 01. Oktober 2019 von [http://dgwf.net/files/web/AG/bag-](http://dgwf.net/files/web/AG/bag-wiwa/2019/BAG_WiWA_Musterfragebogen_Stand_Oktober_2019-1.pdf)

[wiwa/2019/BAG\\_WiWA\\_Musterfragebogen\\_Stand\\_Oktober\\_2019-1.pdf](http://dgwf.net/files/web/AG/bag-wiwa/2019/BAG_WiWA_Musterfragebogen_Stand_Oktober_2019-1.pdf)

Bargel, T. (Hrsg.). (2007). *Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen: Barrieren für Bildungsaufsteiger* (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 49). Konstanz: Universität Konstanz, Geisteswissenschaftliche Sektion, FB Geschichte und Soziologie, Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Abgerufen am 9. Oktober 2019 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-294394>

Böhme, G. (2004). *Über den Umgang des Alters mit sich selbst. Bildungsprofile und Resultate empirischer Erhebungen über die Beziehungen von Geist und Körper*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Denninger, T., van Dyk, S., Lessenich, S. & Richter, A. S. (2014). *Leben im Ruhestand: Zur Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.

Denninger, T. & Richter, A. (20.05.2009). *Rezension zu Marcel Erlinghagen, Karsten Hank (Hrsg.). (2008). Produktives Altern und informelle Arbeit in modernen Gesellschaften. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Socialnet. Abgerufen am 14. April 2020 von <https://www.socialnet.de/rezensionen/7070.php>

Haunberger, S. (2011). *Teilnahmeverweigerung in Panelstudien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Johannes Gutenberg-Universität Mainz. (2020). *Studieren 50 Plus*. Abgerufen am 14. April 2020 von <https://www.zww.uni-mainz.de/weiterbildungsangebote-im-ueberblick/50plus/>

Kade, S. (2009). *Altern und Bildung. Eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Kolland, F. (2011). *Bildung und aktives Altern. Magazin erwachsenbildung.at*, 13(2011). Abgerufen am 30. September 2020 von <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung. (2019). *Entwicklung des Studentinnenanteils in Deutschland seit 1908*. Abgerufen am 14. April 2020 von <https://www.gesis.org/cews/unser-angebot/informationsangebote/statistiken/thematische-suche/detailanzeige/article/entwicklung-des-studentinnenanteils-in-deutschland-seit-1908>

Kuhnhenne, M. (2005). *Frauenleitbilder und Bildung in der westdeutschen Nachkriegszeit. Analyse am Beispiel der Region Bremen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

<sup>13</sup> Zu den wenigen Studien, die Motive der Fächerwahl von Seniorstudierenden in Einzel- bzw. Gruppenbefragungen aufgreifen, gehören z.B. Kade, 2009 und Lörcher, 2015.

<sup>14</sup> <http://dgwf.net/nachricht-67/musterfragebogen-nachberufliche-wissenschaftliche-weiterbildung.html>

- Lörcher, B. (2015). *Altersbilder an Universitäten. Fremd- und Selbstbilder älterer Studierender an deutschen Universitäten*. Berlin: LIT.
- Müllegger, J. (2015). *Bildung als Faktor für Gesundheit im Alter*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst u. Kultur.
- Rathmann, A. (2016). *Alter(n)sbilder und Bildung im Alter an Hochschulen. Empirische Untersuchung von organisationalen und individuellen Alter(n)sbildern im Kontext der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland*. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Hochschulschrift. Abgerufen am 14. Oktober 2020 von [https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/14263/1/Rathmann\\_Annika\\_Dissertation\\_2016.pdf](https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/14263/1/Rathmann_Annika_Dissertation_2016.pdf)
- Sagebiel, F. & Dahmen, J. (2009). *Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen*. Hamburg: DGWF.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren* (4., aktualisierte und überarb. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Skoruppa, S. (2016). *Nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung. Pilotuntersuchung zur nationalen Erhebungslandschaft – Entwicklung eines Indikatorenmodells als Basis der Berichterstattung* (bislang unveröffentlichte Masterthesis).
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2020). *Tabelle Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Studienfach 2020*. Abgerufen am 14. April 2020 von <https://www.genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21311-0003>.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer: Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Universität des 3. Lebensalters an der Goethe-Universität Frankfurt. (2020). *Willkommen an der Universität des 3. Lebensalters*. Abgerufen am 10. Februar 2020 von <http://www.u3l.uni-frankfurt.de/>
- Universität Mannheim. (2020). *Gasthörende und Seniorstudierende*. Abgerufen am 14. April 2020 von <https://www.uni-mannheim.de/studium/karriere-und-weiterbildung/gasthoerer-und-seniorenstudium/>
- Wagner, E. (2018). *Zufriedenheit, Teilnahmemotive und Auswirkungen – Zur Sichtweise der Studierenden auf ihr Studium an der U3L. Ergebnisse der Studierendenbefragung an der Universität des 3. Lebensalters vom Wintersemester 2016/17*. Abgerufen am 14. April 2020 von [http://www.uni-frankfurt.de/71458157/Gesamtergebnis\\_U3L\\_Teilnehmerbefragung\\_WS\\_2016\\_17.pdf](http://www.uni-frankfurt.de/71458157/Gesamtergebnis_U3L_Teilnehmerbefragung_WS_2016_17.pdf)

## Autor\_innen

Doris Lechner, Dipl. Volksw.  
dlechner@mail.uni-mannheim.de

Kathrin Lutz, M.A.  
lutz@zww.uni-mainz.de

Dr. Elisabeth Wagner  
e.wagner@em.uni-frankfurt.de

# Zielgruppenspezifische Beratung für Gesundheitsberufe und Arbeitgebende von Gesundheitsbetrieben

SIMONE RECHENBACH

GESA BORCHERDING

KARIN VON MOELLER

MAIKE SIEVERDING

SIMONE LIENENBRINK

JENNY HÜBNER

ANGELIKA REICHERT

BIRGIT BABITSCH

## Kurz zusammengefasst ...

*Beratung im Kontext Lebenslangen Lernens gewinnt aufgrund individualisierter Berufs- und Bildungsbiografien an Bedeutung. Im Strategiepapier zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf wurde den deutschen Hochschulen u.a. die Weiterentwicklung der Bildungsberatungsangebote für kleine und mittlere Unternehmen empfohlen (BMBF, 2008). Den hohen Stellenwert begleitender Beratungsangebote bestätigten auch Ergebnisse der Projektfortschrittsanalyse 2018 der 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, der nicht-traditionell Studierende bzw. Berufstätige, Angehörige mit Familienpflichten und Berufsrückkehrende im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung adressiert (Nickel, Schulz & Thiele, 2019). An dieser Stelle setzt das Teilvorhaben der Universität Osnabrück (Förderkennzeichen: 16OH21027) des vom BMBF geförderten Verbundprojekts „Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des Lebenslangen Lernens (KeGL)“ an. Die Ergebnisse der Multi-Methoden-Studie ermittelten einen geringen Bekanntheitsgrad von hochschulischen Zertifikatsangeboten, die auf die Gestaltung zielgruppenspezifischer Informations- und Beratungswege hinwiesen. Darüber hinaus wurden Beratungsangebote, z.B. zur Vereinbarkeit der Angebote mit Familie und Beruf, eingefordert. Die Mehrzahl der Arbeitgebenden betrachtete die Zertifikatsangebote ausschließlich als Angebote für akademische Gesundheitsberufe und ordnete die bereits etablierten fachpraktischen Weiterbildungsangebote den beruflich qualifizierten Gesundheitsberufen zu. Aus den Ergebnissen wurden zielgruppenspezifische Assessmentinstrumente und Beratungsangebote für Gesundheitsberufe sowie für Arbeitgebende von Gesundheitsbetrieben abgeleitet, mit dem Ziel, den Bekanntheitsgrad, die Akzeptanz und erfolgreiche Teilnahme zu fördern.*

## 1 Einleitung

Beratung im Kontext Lebenslangen Lernens wurde bereits im Jahr 2008 auf europäischer Ebene gesetzlich verankert (Europäische Union, 2008). Für Deutschland sind u.a. die „Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf“, die sich neben anderem auf „das Lernen im Lebenslauf für und mit Unternehmen ausbauen - Hightech und Weiterbildung verbinden“ (BMBF, 2008, S. 11) bezogen, und die Forschungsaktivitäten des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) der Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (IBW), die bspw. ein Qualitätskonzept zur Stärkung professioneller Bildungs- und Berufsberatung beinhalten (nfb/IBW, 2014), zu nennen.

Nach Schiersmann (2011a) kann Beratung verstanden werden als soziale Dienstleistung für Bürger\*innen in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, die auf die Förderung individueller Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung sowie die Selbststeuerung individueller Lern- und Bildungsprozesse zielt. Beratung wird als „eine freiwillige, zeitlich umrissene, prozesshafte, interessensensible und ergebnisoffene Interaktion zwischen einer Ratsuchenden bzw. einem Ratsuchenden und einer Beraterin oder einem Berater“ (Schiersmann, 2011a, S. 429) definiert.

Für die Weiterbildungsberatung werden in der Literatur Anwendungsfelder bzw. Aufgabenbereiche beschrieben. Ein breites Spektrum von Anwendungsfeldern präsentiert Gieseke (2000) und subsummiert unter Beratung die Unterstützung individueller Entscheidungsfindungen für Bildungs- oder Qualifizierungsteilnahmen, die psychosoziale Beratung, die Lernberatung bei Lernhindernissen und in selbststeuernden Lernprozessen sowie zur Organisationsentwicklung. Hiernach wird die Bildungsberatung von der

therapeutischen Beratung abgegrenzt und die Lernberatung als differenziertes Beratungsfeld beschrieben (Enoch, 2011). Schiersmann (2011b) konkretisiert folgende Aufgabengebiete: (1) die personenbezogene Beratung, die die Orientierungs-, Kompetenzentwicklungs- und Lernberatung umschließt sowie (2) die organisationsbezogene Beratung, die die Qualifizierungsberatung für Betriebe und die Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen umfasst.

Konkret für hochschulische Bildungs- und Beratungsangebote empfahl der Innovationskreis Weiterbildung, u.a. Bildungsberatungsangebote für kleine und mittlere Unternehmen weiterzuentwickeln sowie Bildungsangebote zwischen Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Unternehmen besser zu vernetzen (BMBF, 2008). Ebenso wurden Qualitätsdimensionen für wissenschaftliche Weiterbildung definiert, die bspw. Beratung, Begleitung und Transfersicherung abbilden. Hiernach umfasst Beratung Bedarfsanalysen, die Begleitung der Teilnehmenden zur Zielerreichung und die Reflexion individueller Lernprozesse zur Förderung des Transfererfolges (DGWF LG BW, 2013).

Einen hohen Stellenwert begleitender Beratungsangebote bestätigten die Ergebnisse der Projektfortschrittsanalyse 2018 der 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, der vor allem nicht-traditionell Studierende bzw. Berufstätige, Angehörige mit Familienpflichten und Berufsrückkehrende adressiert (Nickel, Schulz & Thiele, 2019). In den Projekten wurden vielfältige Informations- und Beratungswege, am häufigsten Beratungsgespräche sowie Onlinemedien, in Anspruch genommen. Zentrale Beratungsthemen waren Zertifikatsangebote, Vereinbarkeit der Angebote mit Familie und Beruf, Zeitmanagement, digitale Lernmedien, Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung sowie erstmalig Finanzierung. Insgesamt wirkten sich die Zusammenarbeit mit Unternehmen und Instrumente wie eine informative Homepage (z.B. Modulbeschreibungen) fördernd auf die Erreichbarkeit der Zielgruppen aus (Nickel et al., 2019).

Für die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung in den Bereichen Gesundheit und Pflege führten Eiben, Hampel und Hasseler (2019) Interviews mit Arbeitgebenden der Altenhilfe und Eingliederungshilfe durch. Ergebnisse deuteten auf einen geringen Bekanntheitsgrad der Zertifikatsangebote hin. Zwar wurden die Angebote positiv bewertet, jedoch erschloss sich der Nutzen für die Arbeitgebenden kaum. Arbeitgebende zeigten grundsätzliches Interesse an Kooperationen (Eiben et al., 2019). Allerdings liegen zu Kooperationen zwischen Hochschulen und Gesundheitsbetrieben nach der „Handreichung Pflege und Gesundheit“ der wissenschaftlichen Begleitung bis dato kaum Erkenntnisse vor (Flaiz et al., 2014).

Hier setzte das KeGL-Teilvorhaben der Universität Osnabrück an. Ergebnisse der 1. Förderphase wiesen auf eine umfangreiche Begleitung der Teilnehmenden, z.B. bei Schwie-

rigkeiten bei der Vereinbarkeit der Angebote mit Familie und Beruf, hin. Ebenso stellten sich Arbeitgebende als wichtige Unterstützende für Weiterbildungsbestrebungen der Arbeitnehmenden heraus (Babitsch, 2017). Auf Basis dessen wurde für das aktuelle Forschungsprojekt (2. Förderphase) das Ziel abgeleitet, zielgruppenspezifische Beratungskonzepte für Interessierte und Teilnehmende der Gesundheitsberufe sowie Arbeitgebende kleiner und mittlerer Gesundheitsbetriebe zu entwickeln und zu erproben. Hierdurch soll der Bekanntheitsgrad erhöht und die Akzeptanz sowie die erfolgreiche Teilnahme an Zertifikatsangeboten verbessert werden.

## 2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

### 2.1 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der Zielsetzung wurden folgende forschungsleitende Fragestellungen zugrunde gelegt:

- Wie können Interessierte effektiver durch Beratung unterstützt werden, um an wissenschaftlichen Zertifikatsangeboten teilzunehmen?
- Wie kann Beratung für Interessierte und Teilnehmende der Gesundheitsberufe sowie Arbeitgebende kleiner und mittlerer Gesundheitsbetriebe aktiver und individualisierter gestaltet werden?

### 2.2 Datenerhebung

Der Untersuchung lag ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde. Als Datenquellen für die Dokumentenanalyse dienten frei zugängliche Forschungsberichte bzw. Zielgruppen- und Bedarfsanalysen (N=9) sowie Evaluationsberichte (N=2) aus den Jahren 2017/2018 der an der Pilotierung der Zertifikatsangebote beteiligten KeGL-Teilvorhaben, der Hochschule Osnabrück und der Universität Osnabrück. Ebenso wurden leitfadengestützte Expert\*inneninterviews ((1) Modulentwickelnde, (2) Arbeitgebende) einbezogen.

Die Expert\*inneninterviews mit Modulentwickelnden der 1. Förderphase (N=8) erfolgten telefonisch oder persönlich im Zeitraum von März bis April 2019. Der Interviewleitfaden umfasste Fragenkomplexe zu Beratungsbedarfen, Unsicherheiten, Beratungswegen, Beratungskonzepten sowie Unterstützungs- und Beratungsangeboten bezogen auf Interessierte, Teilnehmende und Arbeitgebende. Der Fragenkomplex zur Weiterbildungskultur und Kooperation wurde ausschließlich für Arbeitgebende ergänzt. Zu Interviewbeginn wurde der Einwilligungserklärung unter Einhaltung der Datenschutz-Grundverordnung zugestimmt. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und schriftliche Gesprächsprotokolle wurden durch eine zweite Person verfasst.

Die Expert\*inneninterviews mit Arbeitgebenden kleiner und mittlerer Gesundheitsbetriebe (N=20) fanden überwiegend telefonisch bzw. persönlich im Zeitraum von März bis Mai 2019 statt. An den Interviews nahmen Arbeitgebende aus ambulanten Praxiseinrichtungen (N=7), Rehabilitationszentren (N=4), einer Behinderteneinrichtung (N=1), Sozialpädiatrischen Zentren (N=2), einem Krankenhaus (N=1), einem

Medizinischen Versorgungszentrum (N=1) und einer Apotheke (N=1) teil. Die meisten Expert\*innen (N=17) brachten die Perspektive als Arbeitgebende, davon sieben zusätzlich die der Berufsverbände (N=7) bzw. Berufskammern (N=2) ein. Lediglich drei Personen vertraten ausschließlich die Verbands- (N=2) oder Kammerperspektive (N=1). Der Interviewleitfaden war unterteilt in (1) Zertifikatsangebote und (2) Beratung. Die für Beratung bereits genannten Fragenkomplexe wurden weitestgehend abgebildet, wobei der Fragenkomplex Beratungskonzepte durch Gestaltung des Beratungsprozesses ersetzt wurde. Die Pilotierung des Leitfadens erfolgte in den ersten beiden Interviews. Es war keine Modifikation notwendig. Einwilligungserklärungen unter Einhaltung der Datenschutz-Grundverordnung lagen vor. Die Interviews wurden digital aufgezeichnet und transkribiert.

### 2.3 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte iterativ: zuerst wurden die Forschungs- und Evaluationsberichte, dann die Gesprächsprotokolle der Interviews mit Modulentwickelnden und abschließend die Transkripte der Interviews mit Arbeitgebenden analysiert. Für Letztgenannte erfolgte die Auswertung mit dem Softwareprogramm „MAXQDA“ Version 11.

Die inhaltsanalytische Datenauswertung wurde nach Meuser und Nagel (2002) durchgeführt. Die Kategorienbildung erfolgte iterativ. Zunächst wurden die aus dem Material jeweils abgeleiteten Ober- und Unterkategorien aus den Forschungsberichten, den Evaluationsberichten und den Gesprächsprotokollen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen, zusammengeführt bzw. erweitert. Anschließend wurde dieses vorläufige Kategoriensystem mit den unabhängig davon abgeleiteten Ober- und Unterkategorien der Transkripte zusammengeführt. Auf dieser Datenbasis wurde abschließend ein gemeinsames und umfassendes Kategoriensystem mit

Ober- und Unterkategorien entwickelt. Folgende Oberkategorien liegen vor: (1) Zielgruppenspezifische Informations- und Beratungswege, (2) Systematische Bedarfsermittlung, (3) Zielgruppenspezifische Unterstützungs- und Beratungsangebote, (4) Weiterbildungskultur und Kooperation sowie (5) Qualifikation von Beratenden. Bspw. umfasst die Oberkategorie Systematische Bedarfsermittlung die drei Unterkategorien: Ermittlung von Lern- und Weiterbildungsbedarfen bzw. betrieblichen Qualifizierungsbedarfen, Ermittlung von Kompetenzentwicklungsbedarfen und Ermittlung des Transfererfolges.

## 3 Ergebnisse

An dieser Stelle werden ausgewählte Ergebnisse dargelegt, um anschließend Grundzüge der Konzeption zielgruppenspezifischer Beratung zu skizzieren.

### 3.1 Empirische Ergebnisse als Grundlage der Konzeption zielgruppenspezifischer Beratung

Die Ergebnisse zeigten vielfältige und von den Zielgruppen meist identisch genutzte Informations- und Beratungswege, deren Auswahl durch individuelle Mediengewohnheiten und Beratungsanlässe bestimmt wurde (Tab. 1). Als bedeutend wurden Beratungsgespräche (persönlich, telefonisch), Online- und Printmedien genannt. Interessierte nutzten eher die Homepage, Arbeitgebende würden hier zusätzlich online Informations- und Beratungsmaterialien erwarten. Teilnehmende nahmen eher persönliche Gespräche und Onlinemedien (z.B. Lernplattform) in Anspruch. Modulentwickelnde und Arbeitgebende forderten eine zentrale Beratungsstelle bzw. feste Ansprechpartner\*innen mit Servicezeiten für Berufstätige ein. Da die Mehrzahl der Arbeitgebenden den Bekanntheitsgrad der Zertifikatsangebote als gering einschätzte, gleichwohl jedoch Interesse betonte, wurden Beratungsgespräche und

OBERKATEGORIE	UNTERKATEGORIEN	BERATUNG INTERESSIERTE UND TEILNEHMENDE		BERATUNG ARBEITGEBENDE		
		DOKUMENTEN-ANALYSE	INTERVIEWS ME	DOKUMENTEN-ANALYSE	INTERVIEWS ME	INTERVIEWS AG
Zielgruppenspezifische Informations- und Beratungswege	Zentrale Beratungsstelle	-*	+*	-	+	+
	Beratungsgespräche	+	+	+	+	+
	Printmedien	+	+	-	+	+
	Onlinemedien	+	+	-	+	+
	Berufsorganisationen	+	+	-	+	+
	Informationsveranstaltungen	+	+	-	+	+

**Tab. 1:** Ausgewählte Ergebnisse über zielgruppenspezifische Informations- und Beratungswege (KeGL-Teilvorhaben der Universität Osnabrück) (Anm.: \*minus (-) steht für kein empirischer Quellennachweis bzw. \*plus (+) bestätigt den empirischen Quellennachweis innerhalb des Ober-/Unterkategoriensystems).

OBERKATEGORIE	UNTERKATEGORIEN	BERATUNG INTERESSIERTE UND TEILNEHMENDE		BERATUNG ARBEITGEBENDE		
		DOKUMENTEN-ANALYSE	INTERVIEWS ME	DOKUMENTEN-ANALYSE	INTERVIEWS ME	INTERVIEWS AG
Zielgruppenspezifische Unterstützungs- und Beratungsangebote	Zertifikatsangebote einschl. Baukasten	+*	+	-*	+	+
	Nutzen der Zertifikatsangebote	+	+	-	+	+
	Vereinbarkeit Angebot-Familie-Beruf	+	+	+	+	-
	Theorie-Praxis-Transfer	+	+	-	-	+
	Fördermöglichkeiten	-	-	-	-	+
	Lernberatung	+	+	-	-	-
	Erwerb von Fortbildungspunkten	-	+	+	-	+

**Tab. 2:** Ausgewählte Ergebnisse über zielgruppenspezifische Unterstützungs- und Beratungsangebote (KeGL-Teilvorhaben der Universität Osnabrück) (Anm.: \*minus (-) steht für kein empirischer Quellennachweis bzw. \*plus (+) bestätigt den empirischen Quellennachweis innerhalb des Ober-/Unterkategoriensystems).

Informationsveranstaltungen in den Gesundheitsbetrieben (inhouse) sowie die Vernetzung der Informations- und Beratungswege zwischen Gesundheitsbetrieben, Berufsorganisationen und Hochschulen vorgeschlagen. In diesem Zusammenhang berichteten Arbeitgebende auch über geringe Erfahrung mit Beratung, da Weiterbildungsplanungen häufig mit bekannten Bildungsinstitutionen erfolgten, wie dieses Zitat exemplarisch verdeutlicht: „Nein, Beratung habe ich nicht in Anspruch genommen, weil brauche ich nicht. Es gibt Institute, wo ich selbst Fortbildungen gemacht habe und wenn die gut waren, empfehle ich die auch weiter“ (Int. 1 Abs. 129). Modulentwickelnde empfahlen, Homepage und Materialien stärker unter Verwendung zielgruppenspezifischer Sprache zu gestalten. Als weitere Wege wurden der Austausch mit Kolleg\*innen und Vorgesetzten, Fachtagungen und Gruppenberatungen genannt.

Für die Bedarfsermittlung wiesen Modulentwickelnde und Arbeitgebende auf die Notwendigkeit der Ermittlung individueller Lern- und Weiterbildungsbedarfe bzw. betrieblicher Qualifizierungsbedarfe hin. Letztgenannte ergänzten hierzu, dass die Ermittlung betrieblicher Qualifizierungsbedarfe eine Managementaufgabe sei, jedoch die Systematisierung bzgl. der Angebotsauswahl im Rahmen von Beratung stattfinden sollte. Ebenso sollten Kompetenzentwicklungsbedarfe und der Transfererfolg im Rahmen von Beratung systematisch erhoben werden.

Modulentwickelnde berichteten bzgl. Unterstützungs- und Beratungsangeboten, dass Interessierte vorrangig die Beratung über die Zertifikatsangebote in Anspruch nahmen, während Teilnehmende vielmehr Beratungsanlässe zur

Überprüfung der Erwartungen initiierten, um Überforderung zu vermeiden (Tab. 2). Ebenso fanden Lernberatungen z.B. zum wissenschaftlichen Arbeiten, zur Lernplattform und Prüfungsvorbereitung statt. Die Evaluationsergebnisse wiesen zudem auf Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit der Angebote mit Familie und Beruf bei Teilnehmenden hin, die daher Unterstützung durch Arbeitgebende einforderten. Arbeitgebende schätzten das Beratungsangebot über Zertifikatsangebote als bedeutend ein. Hierzu tragen maßgeblich nach Aussagen der Arbeitgebenden die Inhalte aufgrund ihrer Passgenauigkeit zu betrieblichen Bedarfen, die Struktur und zeitliche Planung aufgrund begrenzter betrieblicher Ressourcen, die Höhe der Kosten aufgrund begrenzter Weiterbildungsbudgets und die Zertifizierung der Angebote aufgrund der Anrechnung von Fortbildungspunkten zur Akzeptanz der Angebote bei. Während die Mehrzahl der Arbeitgebenden die Zertifikatsangebote bzgl. Inhalte, Struktur und Zeitplanung als bedarfsorientiert einschätzte, erschloss sich ihnen der Nutzen jedoch nur in geringerem Maße. Hiernach wurden Zertifikatsangebote u.a. ausschließlich auf akademische Gesundheitsberufe und Studienangebote bezogen bzw. eher als praxisferne Angebote verstanden. Arbeitgebende forderten, wie übrigens Modulentwickelnde auch, den Nutzen für Arbeitnehmende und Arbeitgebende im Rahmen von Beratung abzubilden. Nur erkennbarer Nutzen fördere laut Arbeitgebende die Bereitschaft, betriebliche Anreizsysteme einzusetzen. Zudem signalisierten Arbeitgebende Interesse an Beratung über Fördermöglichkeiten. Als weitere Beratungsangebote wurden die Anerkennung bzw. Anrechnung, die Beratung durch Ehemalige und Schnupperangebote genannt.

Arbeitgebende argumentierten bzgl. Weiterbildungskultur und Kooperation, dass zunächst die Hochschulen wegen des geringen Bekanntheitsgrades persönliche bzw. inhouse Gespräche durchführen sollten, damit Arbeitgebende mehr Erfahrungen mit Zertifikats- und Beratungsangeboten sammeln können. Erst dann könnten Kooperationen mit Hochschulen angebahnt werden. Als Aufgabe der Hochschulen wurden u.a. die Etablierung effektiver Informations- und Beratungswege sowie Netzwerke genannt. Aufgabe der Arbeitgebenden wäre neben anderem die Gestaltung arbeitsplatznaher Lernumgebungen.

### 3.2 Abgeleitete Grundzüge der Konzeption zielgruppenspezifischer Beratung

Auf Basis der theoretischen Erkenntnisse und empirischen Befunde wurde eine Beratungskonzeption entwickelt, die ein zielgruppenspezifisches Unterstützungs- und Beratungsangebot bietet (Abb. 1).

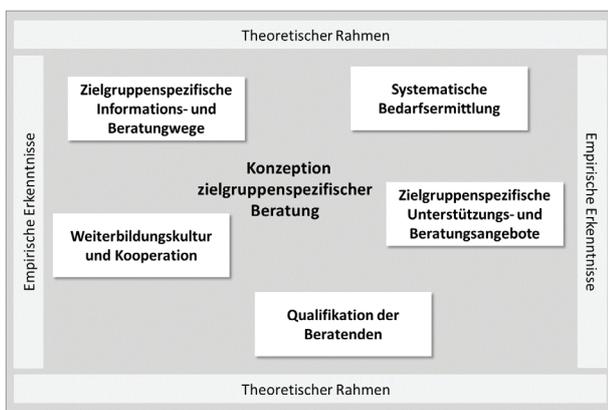


Abb. 1: Konzeption zielgruppenspezifischer Beratung im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung (KeGL-Teilvorhaben der Universität Osnabrück, eigene Darstellung).

Theoretisch wird diese Konzeption in die Beratung im Kontext Lebenslangen Lernens eingeordnet und unterteilt in personen- und organisationsbezogene Beratung (Schiersmann, 2011a). Grundsätzlich wurde ein systemisches Beratungsverständnis zugrunde gelegt. Hiernach stehen die Interessen, Ressourcen, Lebens- und Arbeitswelten der Interessierten und Teilnehmenden im Fokus der personenbezogenen Beratung. Beratende bringen professionelle Beratungs- und Handlungskompetenzen ein, die Beteiligten übernehmen gleichermaßen Verantwortung für den Beratungsprozess. Bei der organisationsbezogenen Beratung rücken die Analyse betrieblicher Bedarfe und Organisationsstrukturen sowie deren Beeinflussung durch gesellschaftliche Entwicklungslinien in den Fokus (nfb/IBW, 2014; Schiersmann & Thiel, 2018). Die Entwicklung der Instrumente erfolgte in Anlehnung an das von Schiersmann und Thiel (2009) entwickelte integrative Prozessmodell, verknüpft mit systemischen Ansätzen, da es in der Anwendung jederzeit Rückkopplungsschleifen zwischen den Phasen (Analyse-Zielklärung-Planung-Umsetzung-Evaluation) ermöglicht, so dass bei abweichender Zielerreichung der Beratungsprozess phasenspezifisch gestaltet

werden kann (Enoch, 2011; Schiersmann & Thiel, 2009). Der für die personenbezogene Beratung zugrunde gelegte „Profil-PASS“ (DIE, 2016) in modifizierter und verkürzter Form ermöglicht die systematische Selbsteinschätzung individueller Lern- und Weiterbildungsbedarfe sowie formal, nicht formal und informell erworbener Kompetenzen in allen Lebensbereichen (DIE, 2016). Für die organisationsbezogene Beratung wurde der „Trierer Leitfaden für die Qualifizierungsberatung von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)“ (Dobischat, Düsseldorf & Stuhldreier, 2008) in verkürzter und modifizierter Version zugrunde gelegt. Darüber hinaus wurden die Erfahrungen von Bergstermann, Rainer und Theis (2014), die das Studica-Beratungskonzept entwickelten, in die Instrumentenentwicklung einbezogen.

Zur Etablierung zielgruppenspezifischer Informations- und Beratungswege wurden erstmalig ein KeGL-Beratungsteam (zentrale Beratungsstelle) mit Servicezeiten für Berufstätige und Informationsveranstaltungen geplant, für Arbeitgebende zusätzliche inhouse Gespräche. Bei der Gestaltung der Online- und Printmedien wurden u.a. das KeGL-Beratungsteam sowie Beratungsangebote explizit genannt. Informations- und Beratungsmaterialien, wie bspw. Zertifikatsangebote, wurden unter Verwendung zielgruppenspezifischer Sprache weiterentwickelt. Ebenso sollte die Lernplattform als Informations- und Beratungsmedium genutzt werden. Darüber hinaus wurde das „Verbreitungskonzept“ um Kontaktdaten von Arbeitgebenden und Berufsorganisationen erweitert.

Zur Systematischen Bedarfsermittlung wurden drei Selbsteinschätzungsinstrumente entwickelt:

- Instrument „(Selbst-)Einschätzung von Lern- und Weiterbildungsbedarfen/-angeboten für Interessierte und Teilnehmende“ (Rechenbach, Borcherdig & Babitsch, 2019a).
- Instrument „(Selbst-)Einschätzung von Tätigkeitsfeldern/Aktivitäten und Kompetenzen für Interessierte und Teilnehmende“ (Rechenbach et al., 2019b).
- Instrument „(Selbst-)Einschätzung von Qualifizierungs- bzw. Weiterbildungsbedarfen/-angeboten für Arbeitgebende kleiner und mittlerer Gesundheitsbetriebe“ (Rechenbach et al., 2019c).

Zur Etablierung zielgruppenspezifischer Unterstützungs- und Beratungsangebote wurden z.B. Beratungsmaterialien über die Zertifikatsangebote einschließlich inhaltlich verkürzter Units, die die Forderung nach Schnupperangeboten umsetzen, (weiter-)entwickelt. Ebenso wurde der Nutzen für jedes Zertifikatsmodul explizit ausgewiesen. Für die Lernberatung wurden Lernmaterialien (z.B. Lernplattform) weiterentwickelt. Für Fördermöglichkeiten in Niedersachsen wurden Beratungsmaterialien zusammengestellt.

Zur Etablierung der Weiterbildungskultur und Kooperationen wurden z.B. inhouse Beratungsgespräche und Informationsveranstaltungen sowie weitere Öffentlichkeitsarbeit (Publi-

kationen, Fachtagungen) mit dem Ziel geplant, Bekanntheitsgrad und Akzeptanz der Zertifikatsangebote zu fördern.

## 4 Diskussion der Ergebnisse

### 4.1 Empirische Ergebnisse

Zum einen zeigten die Ergebnisse, dass Beratungsgesprächen, Online- und Printmedien der höchste Stellenwert, ähnlich wie in der Projektfortschrittsanalyse 2018 (Nickel et al., 2019), zugesprochen wurde. Modulentwickelnde und Arbeitgebende forderten zudem feste Ansprechpartner\*innen bzw. die zentrale Beratungsstelle mit Servicezeiten für Berufstätige ein. So wie Eiben et al. (2019) über geringe Erfahrungen über Zertifikatsangebote bei Arbeitgebenden der Altenhilfe und Eingliederungshilfe berichteten, schätzten auch die hier interviewten Arbeitgebenden den Bekanntheitsgrad der Zertifikatsangebote als gering ein.

Zum anderen wurde die Durchführung systematischer Bedarfsanalysen als Aufgabe von Beratung durch Modulentwickelnde und Arbeitgebende herausgearbeitet. Ergebnisse der Projektfortschrittsanalyse 2018 weisen die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung, Karriereplanung und die Anrechnung bzw. Anerkennung von Kompetenzen als Beratungsangebote aus (Nickel et al., 2019). Die Bedeutung von Bedarfsanalysen vor dem Angebotsstart als Grundlage für die Angebotsauswahl sowie die Überprüfung der Zielerreichung während der Teilnahme wurde als eine Maßnahme unter der Qualitätsdimension Beratung-Begleitung-Transfersicherung wissenschaftlicher Weiterbildung fixiert (DGWF LG BW, 2013). Die Ermittlung erworbener Kompetenzen stellt eine Aufgabe der Kompetenzentwicklungsberatung dar. Die Ermittlung betrieblicher Bedarfe ist Aufgabe der Qualifizierungsberatung, die besonders für kleine und mittlere Betriebe aufgrund fehlender betrieblicher Weiterbildungsstrukturen hilfreich sein dürfte (Schiersmann, 2011b).

Die in dieser Untersuchung ermittelten Unterstützungs- und Beratungsangebote wurden durch Ergebnisse der Projektfortschrittsanalyse 2018 bestätigt (Nickel et al., 2019). Auch wie in der Studie von Eiben et al. (2019) schätzten die hier interviewten Arbeitgebenden den Nutzen der Zertifikatsangebote für beruflich qualifizierte Gesundheitsberufe als gering ein. Obwohl die Angebote bzgl. Inhalte, Struktur und Zeitplanung als bedarfsorientiert bewertet wurden, verorteten die Arbeitgebenden, wie auch Arbeitgebende der Therapieberufe (Richter, Dietel, End, Paulicke, Unger & Hartinger, 2017), wissenschaftliche Angebote bei akademischen und weniger bei beruflich qualifizierten Gesundheitsberufen. Aufgrund geringer Erfahrungen, ambivalenter Einstellungen und zurückhaltender Unterstützung bei Arbeitgebenden bzgl. wissenschaftlicher Angebote würde so der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Versorgungspraxis blockiert (Richter et al., 2017), wodurch umso mehr die Notwendigkeit von Beratungsangeboten untermauert wird.

Zur Weiterbildungskultur und Kooperation betonten Arbeitgebende, dass zur Förderung des Bekanntheitsgrades persönliche bzw. inhouse Beratungsgespräche stattfinden sollten,

um Erfahrungen sammeln zu können. Erst dann könnten Kooperationen mit Hochschulen angebahnt werden. Eiben et al. (2019) forderten nachhaltige Strategien für Kooperationen mit Gesundheitsbetrieben u.a. deshalb, weil Arbeitgebende der Altenhilfe und Eingliederungshilfe ähnliche Argumentationslinien vertraten bzw. die Initiative bei den Hochschulen verorteten. Kooperationen mit externen Partner\*innen und Netzwerkarbeit nahmen auch einen hohen Stellenwert in den Projekten der offenen Hochschule ein (Nickel et al., 2019).

### 4.2 Grundzüge der Konzeption zielgruppenspezifischer Beratung

Zur besseren Erreichbarkeit der Zielgruppen bzw. Förderung des Bekanntheitsgrades der Zertifikats- und Beratungsangebote wurden empirisch begründete und durch Ergebnisse der Projektfortschrittsanalyse 2018 bestätigte (Nickel et al., 2019) neue Informations- und Beratungswege, z.B. zentrale Beratungsstelle mit Servicezeiten für Berufstätige, inhouse Beratungsgespräche, Informationsveranstaltungen, in das vorhandene Verbreitungskonzept aufgenommen. Ebenso wurde die (Projekt-)Homepage einschließlich Materialien unter Verwendung zielgruppenspezifischer Sprache (weiter-)entwickelt, indem bspw. Unterstützungs- und Beratungsangebote explizit abgebildet wurden.

Für die systematischen Bedarfsanalysen wurden Selbsteinschätzungsinstrumente entwickelt. Das Instrument „(Selbst-)Einschätzung von Lern- und Weiterbildungsbedarfen/-angeboten für Interessierte und Teilnehmende“ (Rechenbach et al., 2019a) kann in verschiedenen Beratungssituationen angewendet werden, z.B. in der Erstberatung zur Unterstützung der Entscheidungsfindung bei der Angebotsauswahl und ebenso für Teilnehmende zur Ermittlung der Lernbedarfe während der Lernberatung (DGWF LG BW, 2013). Das Instrument „(Selbst-)Einschätzung von Tätigkeitsfeldern/Aktivitäten und Kompetenzen für Interessierte und Teilnehmende“ (Rechenbach et al., 2019b) dient der Ermittlung formal, nicht formal und informell erworbener Kompetenzen in allen Lebensbereichen (DIE, 2016; Schiersmann, 2011a). Die Kompetenzbedarfsanalyse wird eher bei „besonderem Orientierungsbedarf“ (Bergstermann et al., 2014, S. 15) beansprucht, indem „im mehrstufigen Beratungsprozess eine intensive Form der Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung“ (Bergstermann et al., 2014, S. 15) stattfindet. Das Instrument „(Selbst-)Einschätzung von Qualifizierungsbedarfen/-angeboten für Arbeitgebende kleiner und mittlerer Gesundheitsbetriebe“ (Rechenbach et al., 2019c) wird in der Qualifizierungsberatung angewendet und umfasst u.a. die Analyse von Unternehmens- und Organisationsentwicklungsstrukturen (Dobischat et al., 2008).

Für die Zielgruppen wurden empirisch begründete und durch die Ergebnisse der Projektfortschrittsanalyse 2018 bestätigte (Nickel et al., 2019) Unterstützungs- und Beratungsangebote, z.B. Zertifikatsangebote, Vereinbarkeit der Angebote mit Familie und Beruf, konzipiert. Wegen der Informationsdefizite bzgl. Begrifflichkeiten, Zielgruppe offene Hochschule und Nutzen (Eiben et al., 2019) wurden Materialien (u.a. FAQs, Handout

Beratung) unter Verwendung zielgruppenspezifischer Sprache entwickelt bzw. der Nutzen für jedes Zertifikatsmodul definiert. Das Beratungsangebot über Fördermöglichkeiten soll Arbeitgebenden Möglichkeiten eröffnen, Arbeitnehmende trotz begrenzter Ressourcen bei der erfolgreichen Teilnahme zu unterstützen. Dies ist umso bedeutender, weil erstmalig die Beratung über Finanzierung in der Projektfortschrittsanalyse 2018 genannt wurde (Nickel et al., 2019).

Für die Anbahnung von Kooperationen bedarf es zunächst der Förderung des Bekanntheitsgrades durch z.B. inhouse Gespräche. Vor dem Hintergrund des Interesses an Zertifikats- und Beratungsangeboten wird durch die Etablierung der Beratungsangebote die Förderung der Akzeptanz der Zertifikatsangebote erwartet. Ein Meilenstein für die nachhaltige Implementierung (Eiben et al., 2019) liegt in der Erprobung und Implementierung dieser Beratungsangebote, um so weitere Erkenntnisse über Kooperationen mit Gesundheitsbetrieben zu gewinnen (Flaiz et al., 2014).

## 5 Ausblick

Vor dem Hintergrund individualisierter Berufs- und Bildungsbiografien gewinnt Beratung im Kontext Lebenslangen Lernens an Bedeutung. Das Ziel lebensbegleitender Beratung ist die Förderung individueller Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung und die Selbstorganisation individueller Lern- und Bildungsprozesse. Der hohe Stellenwert von Beratung wurde durch Projektergebnisse der Bildungsinitiative offene Hochschule bestätigt. Die vorliegenden Ergebnisse heben ebenso die Bedeutung und Notwendigkeit von Unterstützungs- und Beratungsangeboten sowohl für Interessierte und Teilnehmende der Gesundheitsberufe, z.B. Beratung über die Vereinbarkeit des Angebotes mit Familie und Beruf, als auch für Arbeitgebende im Gesundheitsbereich, z.B. Beratung über Fördermöglichkeiten zur Unterstützung Arbeitnehmender, hervor. Die empirisch begründeten Unterstützungs- und Beratungsangebote des KeGL-Teilvorhabens der Universität Osnabrück konnten erfolgreich erprobt werden. Aufgrund der geringen Forschungslage über Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Iller, 2020) leisten die Ergebnisse einen Beitrag zur systematischen Erfassung des Handlungsfeldes Beratung.

## Literatur

Babitsch, B. (2017). *Teilvorhabenbeschreibung zur 2. Förderphase der 2. Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. KeGL-Teilvorhaben der Universität Osnabrück.

Bergstermann, A., Rainer, M. & Theis, F. (2014). *Ein Beratungskonzept für studica. Verknüpfung von Weiterbildungs- und Studienberatung - ein neuer Beratungstyp an Hochschulen*. Arbeitspapier im Rahmen des Projekts „Studica - Studieren à la carte: Neue Formen des Zusammenwirkens von Hochschule und Praxis“, Alanus Hochschule, Alfter bei Bonn, März 2014.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Lebenslanges Lernen. (Hrsg.). (2008). *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. Bonn. 1-36. Abgerufen am 6. November 2020 von [https://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/hd/Medienpool/downloads/publikationen/empfehlungen\\_innovationskreis\\_weiterbildung.pdf](https://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/hd/Medienpool/downloads/publikationen/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf)

DGWF LG BW - Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., Landesgruppe Baden-Württemberg. (2013). *Qualitätsdimensionen der Wissenschaftlichen Weiterbildung*. Freiburg. Abgerufen am 6. November 2020 von [https://www-phweingarten.de/application/files/3214/6549/2580/Qualitaetsdimensionen\\_der\\_Wissenschaftlichen\\_Weiterbildung-DGWF-LG-BW.pdf](https://www-phweingarten.de/application/files/3214/6549/2580/Qualitaetsdimensionen_der_Wissenschaftlichen_Weiterbildung-DGWF-LG-BW.pdf)

DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung. (2016). *ProfilPASS* (3. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann. Abgerufen am 6. November 2020 von <https://www.profilpass.de/download>

Dobischat, R., Düsseldorf, K. & Stuhldreier, J. (2008). *Trierer Leitfaden für die Qualifizierungsberatung von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU)*. Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, IBW - Fachgebiet Wirtschaftspädagogik [unter Mitwirkung von Löffler, D.]. Abgerufen am 6. November 2020 von [https://www.uni-due.de/~hq0042/wirtschaft/aktpublik/Trierer\\_Leitfaden\\_Druck.pdf](https://www.uni-due.de/~hq0042/wirtschaft/aktpublik/Trierer_Leitfaden_Druck.pdf)

Eiben, A., Hampel, S. & Hasseler, M. (2019). Die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung in den Bereichen Gesundheit und Pflege aus Arbeitgebendenperspektive. Ergebnisse der Zielgruppenanalyse. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 47-54. Abgerufen am 6. November 2020 von <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/article/view/1501/3298>

Enoch, C. (2011). *Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Eine Gesprächsanalyse der Berufsberatung*. Dissertation. Manuskript. Berlin. Abgerufen am 6. November 2020 von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-93290-3.pdf>

EU - Europäische Union (2008). *Entwurf einer Entschließung des Rates vom 21. November 2008 und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu einer besseren Integration lebensumspannender Beratung in die Strategien für Lebenslanges Lernen (2008/C 319/02)*. Amtsblatt vom 13.12.2008. Abgerufen am 6. November 2020 von [https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/fileadmin/user\\_upload/agenda-erwachsenenbildung.de/PDF/Lebensumspannende\\_Beratung\\_und\\_lebenslanges\\_Lernen.pdf](https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/fileadmin/user_upload/agenda-erwachsenenbildung.de/PDF/Lebensumspannende_Beratung_und_lebenslanges_Lernen.pdf)

Flaiz, B., Klages, B., Kretschmer, S., Kriegel, M., Lorz, F., Lull, A. & Zieher, J. (2014). *Handreichung Pflege und Gesundheit. Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des*

- Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen am 6. November 2020 von [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12986/pdf/Handreichung\\_Pflege\\_und\\_Gesundheit\\_2014.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12986/pdf/Handreichung_Pflege_und_Gesundheit_2014.pdf)
- Gieseke, W. (2000). Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (Nr. 46, S. 10–17). Bielefeld: Bertelsmann.
- Iller, C. (2020). Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 441–453). Wiesbaden: Springer.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–93). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- nfb/IBW – Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V., Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. (2014). *Professionell beraten mit dem BeQu-Konzept. Instrumente zur Qualitätsentwicklung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Berlin/Heidelberg. Abgerufen am 6. November 2020 von <https://www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Konzept.pdf>
- Nickel, S., Schulz, N. & Thiele, A.-L. (2019). *Projektfortschrittsanalyse 2018: Entwicklung der 2. Wettbewerbsrunde im Zeitverlauf seit 2016. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Januar 2019. Abgerufen am 6. November 2020 von [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16628/pdf/Nickel\\_et\\_al\\_2019\\_Projektfortschrittsanalyse\\_2018.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16628/pdf/Nickel_et_al_2019_Projektfortschrittsanalyse_2018.pdf)
- Rechenbach, S., Borchering, G. & Babitsch, B. (2019a). *Beratsungsdokumentation zur (Selbst-) Einschätzung von Lern- und Weiterbildungsbedarfen/-angeboten für Interessierte und Teilnehmende*. KeGL-Teilvorhaben der Universität Osnabrück.
- Rechenbach, S., Borchering, G. & Babitsch, B. (2019b). *Beratsungsdokumentation zur (Selbst-) Einschätzung von Tätigkeitsfeldern/Aktivitäten und Kompetenzen für Interessierte und Teilnehmende*. KeGL-Teilvorhaben der Universität Osnabrück.
- Rechenbach, S., Borchering, G. & Babitsch, B. (2019c). *Beratsungsdokumentation zur (Selbst-) Einschätzung von Qualifizierungs- und Weiterbildungsbedarfen/-angeboten für Arbeitgebende*. KeGL-Teilvorhaben der Universität Osnabrück.
- Richter, R., Dietel, S., End, R., Paulicke, D., Unger, A. & Hartinger, M. (2017). Arbeitgeberperspektiven zur wissenschaftlichen Qualifizierung von Therapeutinnen und Therapeuten. In U. Weyland & K. Reiber (Hrsg.), *Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder* (S. 115–137). Bonn. Abgerufen am 6. November 2020 von [https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn\\_20\\_richter\\_dietel\\_end\\_paulicke\\_unger\\_hartinger.pdf](https://www.agbfn.de/dokumente/pdf/agbfn_20_richter_dietel_end_paulicke_unger_hartinger.pdf)
- Schiersmann, C. (2011a). Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design – ein Generationen übergreifendes Konzept. In T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (S. 427–439). Wiesbaden: VS Verlag. Doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92837-1\\_34](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92837-1_34).
- Schiersmann, C. (2011b). Beratung im Kontext des lebenslangen Lernens. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 747–767). Wiesbaden: VS Verlag. Doi: [10.1007/978-3-531-94165-3\\_45](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94165-3_45).
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2009). Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von ‚Schulen‘ und ‚Formaten‘. In H. Möller (Hrsg.), *Quo vadis Beratungswissenschaft?* (S. 71–103). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (Hrsg.). (2018). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

## Autor\_innen

Simone Rechenbach, M.A.  
simone.rechenbach@uni-osnabrueck.de

Gesa Borchering, M.Sc.  
gesa.borchering@uni-osnabrueck.de

Dr. Karin von Moeller  
karin.vonmoeller@uni-osnabrueck.de

Dr. Maike Sieverding  
maike.sieverding@uni-osnabrueck.de

Simone Lienenbrink, M.Sc.  
simone.lienenbrink@uni-osnabrueck.de

Jenny Hübner, M.Sc.  
jenny.huebner@uni-osnabrueck.de

Dr. Angelika Reichert  
anreichert@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Birgit Babitsch  
birgit.babitsch@uni-osnabrueck.de

# Leitlinien für die universitäre Lehrerfort- und -weiterbildung

MARGARETHA MÜLLER  
 CHRISTINA BAUST  
 PATRICK B. FLECK  
 EVAMARIA WERNER-NEUMANN  
 ANITA PACHNER  
 BERNHARD SCHMIDT-HERTHA

## Kurz zusammengefasst ...

Vor dem Hintergrund der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurden an der Tübingen School of Education (TüSE) im Teilprojekt „Lehrerfort- und -weiterbildung“ bedarfsgerechte und wissenschaftlich fundierte Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte in Baden-Württemberg pilotiert. Auf dieser Basis und orientiert an erwachsenpädagogischen Prinzipien wurden Leitlinien für die dritte Phase der Lehrerbildung an Universitäten entwickelt.

## 1 Einleitung

Im Rahmen des Teilprojekts Lehrerfort- und -weiterbildung an der Tübingen School of Education (TüSE) wurden Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht und dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen erfolgreich pilotiert. Diese innovativen Blended-Learning-Konzepte basieren auf einer umfassenden Bedarfsanalyse, dem Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse zur lernwirksamen Gestaltung von Lehrerfortbildungen sowie erwachsenpädagogischen Prinzipien. Ebenfalls wurde die Entwicklung von Standards für die dritte Phase der Lehrerbildung an Universitäten anvisiert, die in diesem Beitrag vorgestellt werden. Da wir weder Maximalstandards festlegen können, noch Mindeststandards im Rahmen universitärer Lehrerfort- und -weiterbildung festlegen wollen, haben wir uns auf Leitlinien verständigt. Um mit einer erwachsenpädagogischen Perspektive solche Leitlinien zu generieren, orientieren wir uns an dem Modell nach Weinberg (Reich-Claassen & von Hippel, 2018)<sup>1</sup>. Untermuert werden die Leitlinien durch Erfahrungswerte aus dem Projekt.

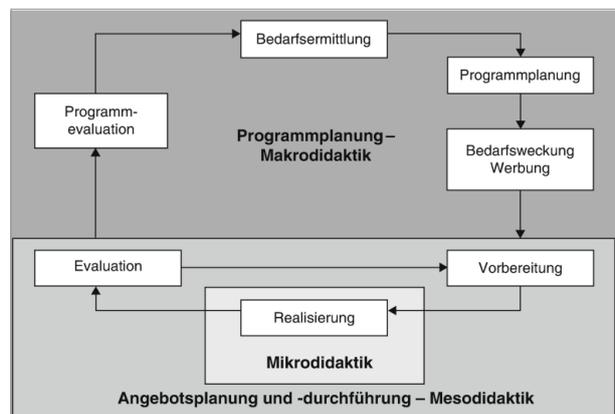


Abb. 1: Professioneller Handlungszyklus (nach Weinberg 2000; modifiziert durch Reich-Claassen & von Hippel, 2018)

## 2 Struktur/Einbettung in die Universität

### 2.1 Verortung der universitären Lehrerfort- und -weiterbildung und Einbettung in eine universitäre Strategie

Ähnlich der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt (Hanft, 2014) sind auch für die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern (LFB) unterschiedliche strukturelle Verortungen in der Universität denkbar. Eine Eingliederung auf Verwaltungsebene (z.B. in dort angesiedelte Referate oder Stabsstellen für wissenschaftliche Weiterbildung) führt zu einer hohen Distanz zu den in die Lehrerbildung involvierten Fächern und wird den spezifischen Anforderungen der Zielgruppe oft wenig gerecht. Eine Verortung der LFB in einzelnen Fakultäten ist zwar gängige Praxis und sichert eine starke Nähe zur einschlägigen Forschung, diese wird aber über eine dezentrale Struktur erkaufte, die kaum Synergieeffekte über einzelne Angebote hinaus ermöglicht und auch die Universität als Anbieter von LFB nach außen kaum wahrnehmbar macht. Eine

<sup>1</sup> Das Angebot einer Lehrerfort- und -weiterbildung übernimmt dabei die Rolle des Programms. Die Evaluation wird hierbei zu einem Punkt zusammengefasst.

denkbare Lösung sind hier die – inzwischen an vielen Universitäten vorhandenen – Zentren für Lehrerbildung oder Schools of Education, die eine Vernetzung und Bündelung von Angeboten der universitären LFB ermöglichen können, ohne die Fakultäten und Fächer aus der Verantwortung zu entlassen.

## 2.2 Berücksichtigung der universitären Expertise

Das Gros der Angebote und Angebotsstrukturen der LFB wird in den meisten Bundesländern von außerhochschulischen Einrichtungen getragen, auch weil den Universitäten und Hochschulen hierfür Ressourcen und Strukturen fehlen. In einer ausdifferenzierten Landschaft von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte müssen sich Universitäten die Frage stellen, welche Angebote sie hier machen wollen, können und sollten. Dabei sind die besonderen Möglichkeiten der Universität (Forschungsnähe, Anschluss an die erste Phase der Lehrerbildung, hochqualifiziertes Personal etc.) ebenso zu berücksichtigen wie die Restriktionen (hohe Personalkosten, fehlende Strukturen, mangelnde räumliche Ressourcen etc.). Entsprechend muss es darum gehen, Angebote zu schaffen, die von anderen Trägern im Feld der LFB so nicht angeboten werden können und die einen klaren Bezug zu der an der Universität vorhandenen Expertise aufweisen.

## 2.3 Finanzierung der Lehrerfort- und -weiterbildung an der Universität

In Abgrenzung zu anderen Segmenten (wissenschaftlicher) Weiterbildung sind Angebote der Lehrerfortbildung für die Teilnehmenden in der Regel kostenfrei, z.T. wird sogar die Übernahme von Reisekosten erwartet. Entsprechend ist die Finanzierung von Angeboten der LFB an Universitäten zu klären, wobei die Unterstützung des zuständigen Landesministeriums sich in den Bundesländern sehr unterschiedlich ausgestaltet. Bundesmittel (z.B. aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung) oder andere Wege der Finanzierung über Dritte sind i.d.R. zeitlich befristet und lassen Fragen der Nachhaltigkeit von Fortbildungsstrukturen offen.

## 2.4 Anerkennungsmöglichkeiten universitärer Fortbildungsangebote

Für Lehrkräfte ist die formale Anerkennung von Fortbildungsaktivitäten durch das zuständige Landesministerium oft von zentraler Bedeutung, da nur so bestehende Fortbildungsverpflichtungen bzw. -erwartungen (auch im Hinblick auf Aufstiegsperspektiven) nachweislich erfüllt werden können. Ob und unter welchen Bedingungen eine formale Anerkennung der Teilnahme an universitären Fortbildungsangeboten möglich ist, sollte vorab mit den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern in den zuständigen Behörden besprochen werden.

## 2.5 Erfahrungswerte

Eine Anbindung an eine zentrale Einrichtung, wie eine School of Education oder ein Lehrerbildungszentrum eignet sich, um fachübergreifend agieren zu können. Bei der Finanzierung sollten z.B. Kosten wie Stellenanteile und Veranstaltungskosten beachtet werden. Kann die Universität in schulisch relevanten Themen bereits Expertise, z.B. in Form von Professuren und Forschungsprojekten vorweisen, ist es sinnvoll, diese zu nutzen.

In der Anerkennung und Bescheinigung zeigen sich universitäts- und länderspezifische Unterschiede, so dass es sinnvoll ist, Möglichkeiten der Teilnahmebescheinigungen vorab zu sondieren. Dazu kann auch der Austausch mit Akteurinnen und Akteuren der Lehrerfort- und -weiterbildung helfen.

## 3 Bedarfsermittlung

Voraussetzung für die aktive Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen ist, dass diese als bedarfsgerecht erlebt werden. Dabei wird die Wahrnehmung und Nutzung von Fortbildungsangeboten bei Lehrkräften durch folgende Faktoren beeinflusst: Das System Schule (Fortbildung und Wissensmanagement an Schulen), das System Fortbildung (strukturelle Merkmale wie Formate, Rahmenbedingungen etc.) sowie individuelle Voraussetzungen der Lehrkräfte, insbesondere deren Motivation (Schmidt-Hertha & Werner, 2019; Diehl, Krüger, Richter & Vieggerske, 2010). Bei der Bedarfsermittlung sind deshalb sowohl die Wünsche und Bedürfnisse der Lehrkräfte, als auch institutionelle und strukturelle Anforderungen zu berücksichtigen und miteinander abzugleichen. Weiter ist es für professionelles Planungshandeln bedeutend, interdisziplinäre wissenschaftliche Erkenntnisse einzubeziehen (Reich-Claassen & von Hippel, 2018). Tietgens (1982) beschreibt das Zusammenspiel von Angebotsentwicklung und Nachfrage als „Suchbewegung“, bei der einerseits Bedürfnisse und Erwartungen der Zielgruppen antizipiert und identifiziert werden, andererseits mithilfe innovativer Angebote aber auch erst Interesse für unterschiedliche Themen, Formate etc. geweckt werden kann.

### 3.1 Bedarfe von Lehrkräften

Für die Ermittlung von Fortbildungsbedarfen, -motiven und -barrieren von Lehrkräften kann auf unterschiedliche wissenschaftliche Studien zurückgegriffen werden (Hoffmann & Richter, 2016; Deutsche Telekom Stiftung, 2017; Richter & Vieggerske, 2011; von Hippel, 2011 u.v.a.). Je nach Erkenntnisinteresse und verfügbaren Ressourcen kann es auch sinnvoll sein, eine eigene Bedarfsanalyse durchzuführen, z.B. wenn möglichst alle Merkmale von Fortbildungsangeboten differenziert in den Blick genommen werden sollen: Die Themen/Inhalte der Veranstaltung, organisatorische Rahmenbedingungen, die Ausbringungsform, der Veranstaltungsort, die Finanzierung des Angebots sowie die Ansprache der Zielgruppe (Schmidt-Hertha & Werner, 2019). Für die bedarfsgerechte Gestaltung eines Fortbildungsangebotes ist weiter die Formulierung von Lernzielen ausschlaggebend. So wird die Zielgruppe – z.B. Lehrkräfte eines Faches, einer Schulart, eines Einzugsgebiets etc. – erst durch das Ziel der Bildungsarbeit konstruiert (Reich-Claassen & von Hippel, 2018; Lassnigg, 2010). Um ein konkretes Fortbildungsangebot bedarfsgerecht zu gestalten, eignen sich außerdem sogenannte Produktkliniken in besonderem Maße. Dort wird ein auf wissenschaftlichen Befunden entwickeltes Fortbildungskonzept vorgestellt und gemeinsam mit potenziellen Teilnehmenden bezüglich der einzelnen Elemente und Rahmendbedingungen des Konzeptes diskutiert und weiterentwickelt (Reich-Claassen & von Hippel, 2018; Baust & Pachner 2020).

### 3.2 Institutionelle und strukturelle Anforderungen

Fortbildungsbedarfe entstehen auch durch weitreichende Reformanforderungen, die an Schule und Unterricht gestellt werden, wie z.B. im Zuge der Digitalisierung und dem Umgang mit einer wachsenden Heterogenität und Diversität in Schule und Unterricht. Aber auch Anforderungen des Arbeitsmarkts, z.B. im Hinblick auf MINT-Berufe, stellen Schulen vor Herausforderungen (Schmidt-Hertha & Werner, 2019). Lehrerfortbildung ist in diesen Kontexten besonders wichtig, da sie es ermöglicht, relativ direkt auf die Schul- und Unterrichtspraxis einzuwirken (Schmidt-Hertha & Werner, 2019; Terhart, 2014). Die Universität kann sich als Fortbildungsanbieter nur dann behaupten, wenn sie sich von den bestehenden Fortbildungsangeboten abgrenzen und ein Alleinstellungsmerkmal der Lehrerfortbildung herausarbeiten kann. Um ein innovatives Fortbildungsangebot zu entwickeln, ist es nötig, sowohl die landesspezifischen Fortbildungsstrukturen zu kennen, als auch die unterschiedlichen Fortbildungsprogramme und -angebote hinsichtlich bestehender Lücken und Schwerpunkte zu analysieren (Schmidt-Hertha & Werner, 2019).

### 3.3 Erfahrungswerte

Für eine umfassende Bedarfsermittlung haben sich im Projekt Lehrerfort- und -weiterbildung folgende Schritte bewährt (Schmidt-Hertha & Werner, 2019):

#### 1. Programm- und Angebotsanalyse

Analyse der Fortbildungsprogramme und -angebote von LFB in Baden-Württemberg hinsichtlich bestehender Lücken und Schwerpunkte.

#### 2. Analyse der Organisationsstrukturen

Mithilfe von Gesprächen mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im Feld der Lehrerfort- und -weiterbildung (wie z.B. mit Akademieleitungen, Verantwortlichen im Ministerium und in Regierungspräsidien und Leitungen ministeriumsnahe Institute zur Qualitätssicherung an Schulen) konnten hilfreiche Informationen zur Fortbildungsstruktur gewonnen werden (Schmidt-Hertha & Werner, 2019). Des Weiteren wurden im Rahmen der Veranstaltungsreihe „New Topics“ der Tübingen School of Education bei einem Workshop unter dem Titel „Weiterbildung von Lehrkräften an der Universität? Neue Formate. Ungenutzte Potenziale. Praktikable Lösungen“ das Feld der Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis reflektiert (Schmidt-Hertha & Werner, 2019).

#### 3. Bedarfsanalyse

Da die Durchführung einer eigenen Bedarfsanalyse unter den Lehrkräften in Baden-Württemberg aus Ressourcen Gründen nicht möglich war, wurden wissenschaftliche Studien zu Fortbildungsbedarfen, -motiven und -barrieren von

Lehrkräften genutzt (s. oben) sowie Sekundäranalysen zum Fortbildungsverhalten von Lehrkräften in Baden-Württemberg auf Basis der Daten aus den IQB-Länderstudien durchgeführt (Pant et al., 2015; Müller, 2020).

#### 4. Round Table/Produktklinik

Auf der Grundlage dieser Bedarfsermittlung sowie einer breiten Literaturrecherche zur Gestaltung wirksamer Lehrerfortbildungen (Lipowsky, 2009, 2010 u.a.) wurde ein wissenschaftlich fundiertes Konzept für eine Lehrerfortbildung im Blended Learning-Format entwickelt. Dieses wurde im Rahmen eines „Round Tables“ gemeinsam mit Lehrkräften entlang der einzelnen Merkmale diskutiert und weiterentwickelt. Im genannten Projekt konnten so vielfältige Erkenntnisse zur praktischen Umsetzbarkeit und der Attraktivität bzw. dem Mehrwert und Nutzen des Konzeptes für die Lehrkräfte gewonnen werden (Baust & Pachner, 2020).

## 4 Angebotsplanung

Die professionelle Gestaltung von Fortbildungsangeboten basiert auf erwachsenpädagogischen Prinzipien, einer soliden Bedarfsanalyse sowie dem Einbezug wissenschaftlicher Literatur zur lernwirksamen Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte (Lipowsky, 2009, 2010 u.a.; Siebert, 2007; Schlutz, 2006)<sup>2</sup>. Im Modell der Angebotsentwicklung nach Schlutz (2006) werden die einzelnen Planungs- und Entwicklungsschritte beschrieben. Die Schnittstelle zwischen den externen Anforderungen und der methodisch-didaktischen Gestaltung bildet die Formulierung von Lernzielen (Siebert, 1999). Sind die Lernziele festgelegt, kann das Angebot zielgerichtet geplant, Teilziele eruiert und der Lernerfolg am Ende der Veranstaltung kontrolliert werden (Schlutz, 2006). Zu folgenden Planungselementen gilt es, Entscheidungen zu treffen:

### 4.1 Lerninhalte

Die Wahl der Themen und Lerninhalte einer Fortbildungsveranstaltung basiert auf komplexen didaktischen Entscheidungen. Äußere Qualifikationsanforderungen, Ziele des Fortbildungsträgers, Kompetenzen der Lehrenden sowie Bedarfe, Bedürfnisse und Bildungsvoraussetzungen der potenziellen Teilnehmenden müssen miteinander abgestimmt werden. Die Auswahl der Lerninhalte hat wiederum Einfluss auf die Entscheidung bezüglich der Räumlichkeiten, Methoden und Medien der Fortbildungsveranstaltung (Schlutz, 2006).

### 4.2 Organisationsformen und Methoden

Die Organisationsform, d.h. die Art der Veranstaltung, wird u.a. durch die Zeitplanung sowie die gewählten Zeitfenster bestimmt. Bei der Entscheidung für die Wahl der Methoden bieten die didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung eine gute Orientierung. Diese sind u.a. Erfahrungs-, Teilnehmer- und Handlungsorientierung (Schlutz, 2006; Siebert, 2007).

<sup>2</sup> Die zentralen Qualitätskriterien wirksamer Lehrerfortbildungen werden in diesem Rahmen nicht gesondert aufgezählt, können jedoch u.a. in den aufgeführten Quellen nachgelesen werden.

### 4.3 Lernorte und Medien

Die Wahl der Lernorte bzw. Räumlichkeiten ist entscheidend, weil sie eng mit der Lernorganisation zusammenhängt und dadurch Einfluss auf die Lernprozesse der Teilnehmenden nimmt (Roth, 2003). Je nach Räumlichkeit ergeben sich außerdem Möglichkeiten bestimmte Methoden umzusetzen, was sich weiter auf die Lernziele und -inhalte auswirkt. Die Entscheidung, welche Medien im Zuge der Fortbildung eingesetzt werden sollen, ist auf Grundlage der didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung zu treffen (Weidenmann, 1993).

### 4.4 Dozierende

Die Dozierenden und ihre fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen stellen ein entscheidendes Qualitätsmerkmal von Fort- und Weiterbildungsangeboten dar (von Hippel, Reich-Claassen & Tippelt, 2008). Im Planungsprozess sollte deshalb auf eine „Passung“ zwischen Dozierender/-m, Thema und v.a. der anvisierten Zielgruppe“ (Reich-Claassen & von Hippel, 2018, S. 1416) geachtet werden (Reich-Claassen & von Hippel, 2018). Des Weiteren sollten die Dozierenden mit den didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung vertraut sein.

### 4.5 Erfahrungswerte

Bei der Angebotsplanung sowie in der Durchführung unserer Fortbildungsangebote hat sich die Kooperation mit Dozierenden entsprechender Disziplinen und Hintergründe bewährt. So konnte die methodisch-didaktische Gestaltung des Angebotes optimal mit den Inhalten verknüpft werden. Weiter wurden auch die Zielgruppe bzw. die Teilnehmenden sowohl bei der Angebotsplanung (siehe Round Table) als auch im Verlauf der Veranstaltung immer wieder in die (Weiter-)Entwicklung des Fortbildungskonzeptes mit einbezogen, was sich als sehr ertragreich herausgestellt hat. Das für beide Fortbildungsveranstaltungen zugrunde gelegte Blended-Learning-Format (Abs, Eckert & Anderson-Park, 2016), bei dem Präsenz- und Anwendungsphasen im Wechsel stattfanden, erwies sich ebenfalls als bedarfsgerecht (Baust & Pachner, 2020). So konnten die für die Lehrkräfte wichtigen Elemente, d.h. der fachliche Input, der Austausch und die Beratung unter den Teilnehmenden sowie die Anwendung des Gelernten in der Praxis, miteinander verzahnt werden (Lipowsky, 2010; Baust & Pachner, 2020).

## 5 Marketing

### 5.1 Marketingstrategien

Marketing stellt mittlerweile ein unverzichtbares Element der Weiterbildungspraxis dar (Reich-Claassen & von Hippel, 2018). Universitäten sind bislang noch wenig in die Struktur der landesweiten Lehrerfortbildung eingebunden (Benning, Lipowsky, Holzäpfel & Rincke, 2018), sodass professionelle Öffentlichkeitsarbeit und ein gezieltes Marketing zur Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt auch hier bedeutsam werden (Kraft, 2018). Wie bereits erwähnt, ist es dabei wesentlich, ein Alleinstellungsmerkmal universitärer Lehrerfortbildung in Abgrenzung zu anderen Fortbildungsanbietern

herauszuarbeiten (s.o.). Die Angebotspolitik (z.B. Auswahl der Themen) gilt dabei neben den anderen Aktionsinstrumenten des Marketings (Preis, Distribution, Kommunikation) als „Herzstück“ (Reich-Claassen & von Hippel, 2018, S. 1417) der Marketingstrategie. Hierzu zählen die organisatorischen Rahmenbedingungen (Distributionspolitik), u.a. die Zeitstruktur der Veranstaltung (Dauer, Wochentage, Uhrzeiten), das Format der Fortbildung (Präsenz, E-Learning, Blended-Learning) oder der Veranstaltungsort und die (Ko-)Finanzierung der Fortbildung über Teilnehmenden-Beiträge (Preispolitik). Ein weiterer wesentlicher Bereich ist die Ansprache der Zielgruppe (Kommunikationspolitik), die über verschiedene Wege, wie diverse digitale und Printmedien, aber auch über persönliche Kontakte geschehen kann (Schmidt-Hertha & Werner, 2019).

### 5.2 Erfahrungswerte

Im Folgenden wird insbesondere auf die Erfahrungen im Hinblick auf die Kommunikationspolitik eingegangen, weil die anderen Bereiche bereits in den vorherigen Schritten behandelt wurden. Da die Fortbildungsteilnahme in Baden-Württemberg auf Schulleiterebene entschieden wird, hat sich für die Werbung der Veranstaltungen eine direkte Ansprache der Schulen über einen Verteiler mit entsprechendem Informationsmaterial (Flyer) bewährt. Hierbei empfiehlt es sich, die Universitäten ins Marketing einzubeziehen, denn diese besitzen z.B. in Form von Schools of Education häufig bereits ein umfassendes Netzwerk in die Schullandschaft. Ebenfalls war es sinnvoll, die Fortbildung im staatlichen Angebot anhand einschlägiger Fortbildungsplattformen für Lehrkräfte aufzunehmen sowie zusätzlich einen eigenen Internetauftritt zu gestalten. Es ist schwer möglich, potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der ersten Ansprache bereits umfassend zu informieren. Daher hat es sich hier als geeignet herausgestellt, zunächst im Ausschreibungstext den Fokus auf den Inhalt zu legen und Teilnahmevoraussetzungen aufzuzeigen. Erst anschließend im weiteren Verlauf wurden potenzielle Teilnehmende über die genauen Lernziele sowie die didaktische und methodische Struktur der Fortbildung informiert.

## 6 Vorbereitung

### 6.1 Kommunikation mit Dozierenden und Teilnehmenden

Im Rahmen der Vorbereitung werden die Dozierenden für die Fortbildung nach den aus der Planung hervorgehenden Kriterien ausgewählt. Danach sind mit den Dozierenden Inhalte, Lernziele und organisatorische Aspekte abzustimmen. Außerdem werden die Teilnehmenden mit den entsprechend notwendigen Informationen zur Fortbildung versorgt.

### 6.2 Organisation und Gestaltung der Lernumgebung

Des Weiteren müssen die Lernbedingungen vor Ort entsprechend der Konzeption organisiert und gestaltet werden. Hierzu zählen die Eigenschaften (sowohl realer als auch virtueller Lernräume), die technische bzw. Medienausstattung sowie die Betreuung der Teilnehmenden (Aust, Hartz & Töpfer, 2012). Die Gestaltung der Lernumgebung ist wichtig, da diese einen

Einfluss auf das Lernverhalten und die Kommunikation hat (Siebert, 2010). Es sollte daher auf eine lernförderliche Gestaltung geachtet werden. In der virtuellen Lernplattform wird die Fortbildung angelegt und mit den entsprechenden Arbeitsmaterialien bzw. Aktionen (z.B. der Einrichtung von Foren etc.) versehen. Die Zugänge der Teilnehmenden zur Lernplattform werden eingerichtet und den Teilnehmenden mit weiteren, wichtigen Informationen übermittelt. Auch die Räumlichkeiten werden für die Fortbildung entsprechend vorbereitet. Hierbei orientieren sich die nötige (technische) Ausstattung und die notwendigen Materialien sowie die Sitzordnung an der didaktischen Konzeption (u.a. Knoll, 2001; Siebert, 2010). Im Hinblick auf die Betreuung der Teilnehmenden sollte u.a. für die Verpflegung (Catering) gesorgt sein. Bei mehrtägigen Veranstaltungen sind auch Übernachtungsmöglichkeiten notwendig.

### 6.3 Erfahrungswerte

Neben wissenschaftlichen Dozierenden hat sich als geeignet erwiesen auch schulische Expertinnen und Experten mit Erfahrung in der Lehrerfort- und -weiterbildung in das Trainer-Team mitaufzunehmen. Diese können auch in die Angebotsplanung bereits mit einbezogen werden. Um die Passung der Teilnehmenden zur Fortbildung zu erhöhen, lässt sich in der Vorbereitung ein Auswahlverfahren, wie z.B. über Motivationsschreiben, einbauen. Über eine virtuelle Lernplattform können Teilnehmende miteinander vernetzt, Inhalte der Fortbildung ausgetauscht und erweitert sowie die Lernplattform in didaktische Entscheidungen (z.B. die Verwendung von sozialen Lernplattformen für kooperatives Lernen) einbezogen werden.

## 7 Realisierung

Im Folgenden werden Aspekte des Lehr-Lern-Prozesses behandelt, die während der Durchführung der Fortbildungsmaßnahme relevant sind. Diese beziehen sich sowohl auf methodisch-didaktische als auch auf fachlich-inhaltliche Bereiche (Aust, Hartz & Töpfer, 2012).

### 7.1 Methodisch-didaktische Gestaltung

Die Teilnehmenden werden in die Fortbildung eingebunden und es sollte auf teilnehmeraktivierende Formate geachtet werden. Somit wird den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, ihren Lernprozess aktiv mitzugestalten. Die Dozierenden orientieren sich an den Lernanforderungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden und knüpfen an deren Vorwissen an. Des Weiteren empfiehlt es sich, kognitive und metakognitive Lernstrategien anzuwenden, damit die Teilnehmenden angeregt werden, ihren Lernfortschritt selbst zu planen und zu reflektieren. Neben der Einbindung der Teilnehmenden ist auch deren Betreuung während der Fortbildungsmaßnahme von Bedeutung (Daschner & Hanisch, 2019; Reimann, 2012; Siebert, 2010). Dies trifft sowohl auf die Präsenztermine als auch auf die Online-/Anwendungsphasen zu. Insbesondere in der virtuellen Lernumgebung ist die Unterstützung durch eine tutorielle Begleitung unabdingbar (Treumann, Ganguin & Arens, 2012). Außerdem ist es wich-

tig, dass die bzw. der Dozierende die Teilnehmenden motivieren kann und ihnen Wertschätzung entgegenbringt. Dies gilt nicht nur in der Beziehung zur bzw. zum Dozierenden, sondern auch zwischen den Teilnehmenden, sodass eine lernförderliche Atmosphäre entstehen kann (Daschner & Hanisch, 2019; Reimann, 2012; Siebert, 2010).

### 7.2 Fachlich-inhaltliche Gestaltung

In der inhaltlichen Gestaltung der Fortbildung wird auf ein angemessenes Verhältnis zwischen wissenschaftlichem und anwendungsorientiertem Wissen geachtet (siehe Angebotsplanung). Dabei ist eine grundlegende am Gegenstand orientierte inhaltliche Struktur ebenso bedeutsam wie die Berücksichtigung spezifischer Interessen der Teilnehmenden.

### 7.3 Erfahrungswerte

Die Teilnehmenden als Praxiserfahrene sowie Expertinnen und Experten einzubinden, hat sich als ergiebig erwiesen und sorgte für eine konstruktive Atmosphäre. Ebenso war das Zusammenspiel aus theoretisch-wissenschaftlichen und anwendungsorientierten, praktischen Inhalten wertvoll. So wird der universitären Expertise einerseits und dem Transfer in die Praxis andererseits Rechnung getragen. Während der online gestützten Anwendungsphasen zeigte sich insbesondere eine intensive und kleinschrittige Betreuung als wesentlich.

## 8 Evaluation

### 8.1 Evaluationsdesign

Eine prozessbegleitende Evaluation kann dazu dienen, die Wirksamkeit einer Fortbildungsmaßnahme festzustellen, das Angebot stetig weiter zu entwickeln und auch zu legitimieren (Wesseler, 2018). Die Evaluation sollte dabei in die Konzeption, Organisation, Durchführung und Nachbereitung der Veranstaltung einbezogen werden (Daschner & Hanisch, 2019; Baust & Pachner, 2020). Des Weiteren empfiehlt sich ein Evaluationsdesign, welches eine Triangulation unterschiedlicher Perspektiven und verschiedener Erhebungsmethoden umfasst. Hierdurch wird ein tieferes Durchdringen der Fortbildungsmaßnahme ermöglicht (Kalman, 2012). Zur Erstellung des Evaluationsdesigns eignen sich die Standards für Evaluation der DeGEval (Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit) als Orientierung (Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2016).

### 8.2 Erfahrungswerte

Im Rahmen der durchgeführten begleitenden Evaluationsstudie stand vor allem die Wirksamkeit in Bezug auf die Lernzielerreichung der Teilnehmenden im Zentrum. Die Evaluation umfasste dabei insbesondere in der Fortbildung zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht standardisierte längsschnittliche Pre-, Post-, und Follow-up-Befragungen sowie eine offene Zufriedenheitserhebung am Ende der Veranstaltung. In der Fortbildung zum Umgang mit Heterogenität kamen zusätzlich teilnehmende Beobachtung und Reflexionsblogs - auf die Selbstreflexion von Lernenden ausgerichtete Verfahren - zur Anwendung, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden

(Mayring, 2015). Die Evaluation konnte aufzeigen, inwiefern die einzelnen Elemente des Fortbildungskonzeptes zur Lernentwicklung der Teilnehmenden beitragen (Baust & Pachner, 2020; Fleck, Müller & Schmidt-Hertha, 2020). Des Weiteren waren die Ergebnisse der Evaluation, wie z.B. Gründe, warum Teilnehmende frühzeitig aus der Fortbildung ausscheiden, hilfreich für die Weiterentwicklung dieser und vergleichbarer Formate (Schmidt-Hertha & Werner, 2019).

## Literatur

- Abs, H. J., Eckert, T. & Anderson-Park, E. (2016). *Effektivität der Qualifizierung von Teach First Fellows. Abschlussbericht zur summativen Evaluation der Sommerakademie von Teach First Deutschland*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Aust, K., Hartz, S. & Töpfer, A. (2012). Einflussfaktoren auf die Qualität von Weiterbildung im Spiegel empirischer Studien und Weiterbildungstests. In A. Töpfer (Hrsg.), *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde* (S. 37-43). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baust, C. & Pachner, A. (2020). Ergebnisse zur forschungsbasierten Entwicklung, Implementation, Evaluation und Weiterentwicklung eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte zum „Professionellen Umgang mit heterogenen Lerngruppen“. *Journal für Psychologie*, 27(2), 263-287.
- Benning, A., Lipowsky, F. Holzäpfel, L. & Rincke, K. (2018). Aufgaben und Herausforderungen für die universitäre Lehrerfortbildung. Oder: „Wie kommt der Köder zum Fisch?“ - Befunde einer Befragung. *Pädagogik*, 70(10), 38-41.
- Daschner, P. & Hanisch, R. (2019). (Hrsg.). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation. (2016). *Kurzversion der Standards für Evaluation*. Abgerufen am 15. Januar 2020 von [https://www.degeval.org/fileadmin/DeGEval-Standards/2019\\_07\\_10\\_DeGEval\\_Standards\\_\\_Kurzfassung.pdf](https://www.degeval.org/fileadmin/DeGEval-Standards/2019_07_10_DeGEval_Standards__Kurzfassung.pdf)
- Deutsche Telekom Stiftung. (2017). *Qualität in der MINT-Lehrerfortbildung in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von MINT-Lehrern*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. Abgerufen am 20. Oktober 2019 von [www.telekom-stiftung.de/mintlehrerfortb\\_umfrage](http://www.telekom-stiftung.de/mintlehrerfortb_umfrage)
- Diehl, T., Krüger, J., Richter, A. & Vigerske, S. (2010). Einflussfaktoren auf die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften - Erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 19, 1-21. Abgerufen am 20. Oktober 2019 von [http://www.bwpat.de/ausgabe19/diehl\\_et\\_al\\_bwpat19.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe19/diehl_et_al_bwpat19.pdf)
- Fleck, P., Müller, M. & Schmidt-Hertha, B. (2020). Konstruktion von Lernerfolg - Ergebnisse der Begleitforschung einer medienpädagogischen Lehrerfortbildung. In T. Bohl & N. Beck (Hrsg.), *Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education*. (in Druck)
- Hanft, A. (2014). Lebenslanges Lernen an Hochschulen gestalten als hochschulpolitische Herausforderung. In Hochschule Magdeburg-Stendal (Hrsg.), *Wenn Steine im Wasser Kreise ziehen. Festschrift für Andreas Geiger* (S. 129-136). Magdeburg: MEINE VERLAG.
- von Hippel, A., Reich-Claassen, J. & Tippelt, R. (2008). Dozenten sichern Qualität. Teilnehmer- und adressatenorientierte Perspektiven auf Kursleitende und Mitarbeiter. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 145-155.
- von Hippel, A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen - zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 248-267). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481-501). Münster: Waxmann Verlag.
- Kalman, M. (2012). Impulse für die Anwendung von Qualitätsmanagement. In A. Töpfer (Hrsg.), *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde* (S. 179-193). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Knoll, J. (2001). *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kraft, S. (2018). Berufsfeld Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1109-1128). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lassnigg, L. (2010). Zielgruppen und Lebensphasen. Programmatische Überlegungen für die Entwicklung und Umsetzung einer LLL-Strategie. *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*, (10), 05/1-11.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), 346-360.

- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller, M. (2020). Perspektiven für die 3. Phase: Eine Analyse des Fortbildungsverhalten von Lehrkräften in Baden-Württemberg. In T. Bohl & N. Beck (Hrsg.), *Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education*. (in Druck)
- Pant, H. A., Stanat, P., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M., Lenski, A. E., Penk, C., Pöhlmann, C., Roppelt, A., Schroeders, U. & Siegle, T. (2015). *IQB-Ländervergleich Mathematik und Naturwissenschaften 2012 (IQB-LV 2012)* [elektronische Version]. [IQB National Assessment Study 2012 (IQB-LV 2012)]. Version: 3. IQB - Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz [Dataset]. Doi: [http://doi.org/10.5159/IQB\\_LV\\_2012\\_v3](http://doi.org/10.5159/IQB_LV_2012_v3)
- Reich-Claassen, J. & von Hippel, A. (2018). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1403-1423). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Reimann, G. (2012). Handlungsempfehlungen für Trainer/innen und die Weiterbildungspraxis. In A. Töpfer (Hrsg.), *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde*. (S. 173-178). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Richter, A. & Vigerske, S. (2011). Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern - Die Bedeutung der dritten Phase am Beispiel einer Evaluation der Lehrer/-innenfortbildung im Land Baden-Württemberg. *bwp@ Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14*. Abgerufen am 19. Oktober 2019 von [http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/richter\\_vigerske\\_ws14-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/richter_vigerske_ws14-ht2011.pdf)
- Roth, G. (2003). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *REPORT - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 26(3), 20-28.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Schmidt-Hertha, B. & Werner, E. (2019). Qualität in der Lehrerfortbildung - Reflexionen anhand einer aktuellen Fortbildungsinitiative. In H. Ditton & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungswesen* (S.249-267). Münster: Waxmann Verlag.
- Siebert, H. (1999). Seminarplanung und -organisation. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 704-717). Opladen: Leske + Budrich.
- Siebert, H. (2007). *Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit* (2. überarb. Aufl.) Augsburg: Ziel.
- Siebert, H. (2010). *Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Terhart E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften - nach zehn Jahren. *Die deutsche Schule*, 106(4), 300-323.
- Tietgens, H. (1982). Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Taschenbuch der Erwachsenenbildung* (S.122-144). Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei.
- Treumann, K. P., Ganguin, S. & Arens, M. (2012). *E-Learning in der beruflichen Bildung. Qualitätskriterien aus der Perspektive lernender Subjekte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weidenmann, B. (1993). *Medien in der Erwachsenenbildung (mit Ausnahme des Computers)* (Gelbe Reihe - Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Bd. 28). München: Inst. für Erziehungswissenschaft für Pädagogische Psychologie.
- Wesseler, M. (2018). Evaluation und Evaluationsforschung als innovatives Potenzial in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1513-1532). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

## Autor\_innen

Margaretha Müller, M.A.  
margaretha.mueller@uni-tuebingen.de

Christina Baust, M.A.  
christina.baust@uni-tuebingen.de

Patrick B. Fleck, M.A.  
fleck@agenturq.de

Evamaria Werner-Neumann, M.A.  
evamaria.werner@gmx.de

Prof. Dr. Anita Pachner  
anita.pachner@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha  
B.Schmidt@edu.lmu.de

# Evaluierung von nachhaltiger Wirksamkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Erfahrungen und Empfehlungen für die Weiterbildungspraxis aus dem Projekt OTH mind<sup>1</sup>

MICHAEL HELLWIG

MARCO BRADSHAW

IRMGARD SCHROLL-DECKER

## Kurz zusammengefasst ...

*Evaluationen können einen wichtigen Beitrag für die professionelle Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung leisten. Voraussetzung hierfür ist die Berücksichtigung von nachhaltiger Wirksamkeit als Evaluationsziel und -gegenstand, denn daraus lassen sich wichtige Informationen für das professionelle Handeln der Beteiligten am Weiterbildungs-geschehen ableiten. Der Beitrag greift Erfahrungen aus der begleitenden Evaluations- und Wirksamkeitsforschung im Projekt OTH mind auf. Anhand der Evaluationsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval-Standards) werden das Vorgehen und die ergriffenen Maßnahmen in Hinblick auf die Qualität der Planung und Durchführung bewertet. Insgesamt werden fünf zentrale Empfehlungen für die Evaluationspraxis formuliert: für (1) die Einbindung von Beteiligten im Evaluationsprozess, (2) eine Nutzenevaluation auf verschiedenen Ebenen, (3) Ziele und Gegenstände einer professionalisierungsbezogenen Evaluation, (4) eine zielbezogene Messung sowie (5) die Nutzung/Rückkopplung der Ergebnisse an Weiterbildungsverantwortliche. Weiterbildungspraktiker\*innen an Hochschulen dienen die Empfehlungen als Impulse für eigene zukünftige Evaluationsanliegen.*

## 1 Evaluierung von nachhaltiger Wirksamkeit in der Hochschulweiterbildung

Evaluierungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind notwendig für die Erfolgsmessung der Weiterbildungsangebote bzw. -strukturen und wirken in ihrer Legitimierungs-

funktion förderlich auf den Institutionalisierungsfortschritt von wissenschaftlicher Weiterbildung (Gutknecht-Gmeiner, 2009). Zudem helfen sie beim Aufbau von Professionswissen und dienen mit ihrer Feedbackfunktion dem professionellen Handeln der Weiterbildungsverantwortlichen und Lehrpersonen (Walber & Meyer, 2020). Damit können Angebote und Dienstleistungen besser an diversifizierte Bildungswege, den veränderten Weiterbildungsmarkt sowie an Anforderungen des digitalen Wandels der Arbeits- und Berufswelt angepasst werden. Damit Evaluationen diesen Aufgaben gerecht werden können, bedarf es einer Reflexion der bisherigen Evaluationspraxis: Evaluationen sollten effektiv und effizient an Professionalisierungsbestrebungen ausgerichtet werden, die es im Vorfeld zu bestimmen gilt. Zudem müssen sie in ihrer Zielsetzung über die Bewertung der Zufriedenheit von Teilnehmenden hinausgehen und nachhaltige Wirksamkeit von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten als Evaluationsgegenstand definieren (Hellwig & Schroll-Decker, 2019).

Eine wertvolle Informationsquelle für dieses Anliegen bieten Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die im Zuge von öffentlichen Fördermaßnahmen zur Strukturentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den letzten Jahren projektiert wurden. Das BMBF-geförderte Verbundprojekt OTH mind fokussierte in den Jahren 2018 bis 2020 mit der Begleitforschung auf die Evaluierung der Wirksamkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg. Der vorliegende Beitrag fasst das Vorgehen sowie Erfahrungen über methodische Evaluierungsbelange zusammen und formuliert Empfehlungen für zukünftige Evaluationsanliegen, die anhand der Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) reflek-

<sup>1</sup> Das Verbundprojekt OTH mind wurde durch finanzielle Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Förderinitiative „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ finanziert und von 2015 bis 2020 an den Ostbayerischen Technischen Hochschulen (OTH) Regensburg und Amberg-Weiden durchgeführt. Die Ausführungen beziehen sich auf das Teilprojekt OTH mind #transfergestalten an der OTH Regensburg.

tiert werden. Ergänzt werden die Empfehlungen mit Hinweisen für die Evaluationspraxis. Auf diese Weise liefert der Beitrag erfahrungsbasierte Impulse, wie Wirksamkeitsevaluationen zur professionellen Entwicklung von wissenschaftlicher Weiterbildung genutzt werden können.

## 2 Evaluations- und Wirksamkeitsforschung im Projekt OTH mind

Die begleitende Evaluations- und Wirksamkeitsforschung im Projekt OTH mind verfolgte das Ziel, die Praxiswirksamkeit von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten an der OTH Regensburg genauer zu ermitteln. Daraus sollten Informationen für Veränderungsprozesse innerhalb der Weiterbildung an der Hochschule gewonnen werden. Das Forschungs- und Evaluationsdesign wurde hierfür in drei Phasen aufgeteilt (Abbildung 1).

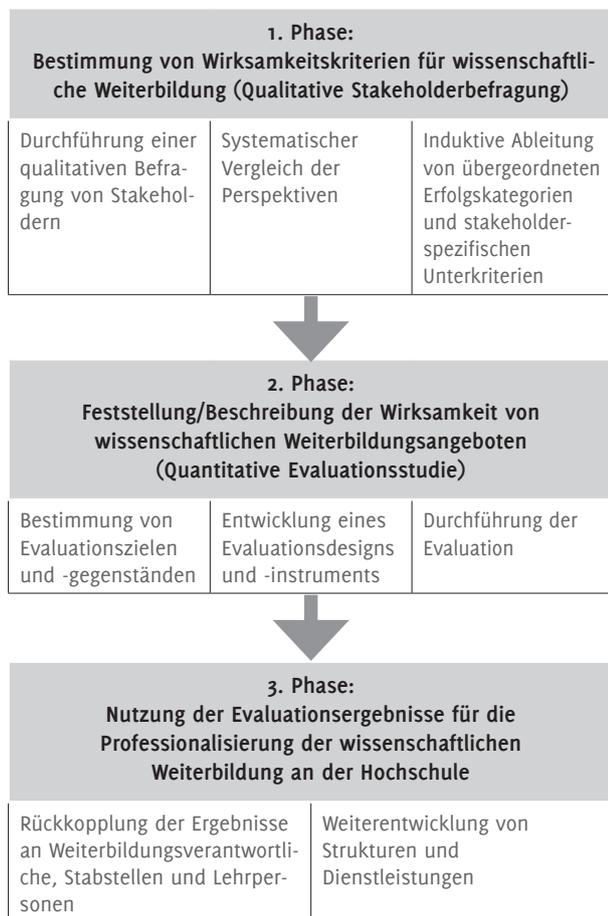


Abb. 1: Phasen der Evaluations- und Begleitforschung in OTH mind.

**1. Phase – Bestimmung von Wirksamkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung:** Ziel war die Bestimmung von Wirksamkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung aus den Perspektiven verschiedener Stakeholder. Bei ersten Recherchen wurden bedeutende Unterschiede zwischen den Sichtweisen von Beteiligten auf Erwartungen und den Nut-

zen von wissenschaftlicher Weiterbildung deutlich. Mittels einer Stakeholderbefragung konnten diese Sichtweisen systematisch erfasst und verglichen werden. In den Jahren 2018 und 2019 wurden insgesamt vier Stakeholdergruppen auf Angebots- (Weiterbildungsverantwortliche, Lehrpersonen) und Nachfrageseite (Teilnehmende aus drei berufsbegleitenden MINT-Studiengängen, Unternehmensvertreter\*innen) qualitativ interviewt. Die Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und induktiv zu Kategorien zusammengefasst. Das Ergebnis sind fünf stakeholderübergreifende Wirksamkeitskriterien, die sich aus stakeholder-spezifischen Kriterien zusammensetzen.

**2. Phase – Beschreibung der Wirksamkeit von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten:** Diese Phase zielte auf die Feststellung und Beschreibung von Wirksamkeit der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote an der OTH Regensburg. In einem Workshop wurden gemeinsam mit Weiterbildungsverantwortlichen Evaluationsziele und -gegenstände bestimmt und anschließend eine Evaluationsstudie initiiert: Absolvent\*innen aus drei berufsbegleitenden Masterstudiengängen wurden im Jahr 2019 online schriftlich befragt (N=68 Personen, Rücklaufquote 20,1%). Für die Entwicklung des Evaluationsinstruments wurden die zunächst identifizierten Wirksamkeitskategorien als Operationalisierungskriterien herangezogen. In Rückkopplung mit unterschiedlichen Personengruppen wurden Items zur Messung der Wirksamkeit entwickelt. Die erhobenen Daten wurden anschließend mittels deskriptiver Analysen ausgewertet.

**3. Phase – Entwicklung von nachhaltigen Möglichkeiten zur Förderung von Praxiswirksamkeit:** Ziel war die Entwicklung und Förderung von Möglichkeiten, die eine nachhaltige Nutzung der Erkenntnisse zur Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule ermöglichen. Mittels verschiedener Kommunikationsformate wurden die Ergebnisse aus beiden Teilstudien an Beteiligte rückgespiegelt und diskutiert. Anhand der Erkenntnisse über Bedarfe und Nutzeneffekte wurde danach ein Transferkonzept für wissenschaftliche Weiterbildung entwickelt, in Testmodulen erprobt und die Erkenntnisse wiederum an Beteiligte und Betroffene kommuniziert.

## 3 Empfehlungen für die Evaluierung von Wirksamkeit aus den Erfahrungen im Projekt OTH mind

### 3.1 Die Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval)

Als Orientierungspunkt für die Planung und das Vorgehen im Evaluationsprozess wurden die Evaluierungsstandards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) herangezogen. Die Standards dienen der transparenten Darstellung professioneller Evaluationen, stellen Bewertungskriterien für die Meta-Evaluation zur Verfügung und setzen einen fachlichen Rahmen für die Bewertung professioneller Evaluationsvorhaben (DeGEval, 2017). Im Sinne von Maximalstandards

	NÜTZLICHKEIT	DURCHFÜHRBARKEIT	FAIRNESS	GENAUIGKEIT
1. Einbezug von Beteiligten am Weiterbildungs-geschehen	Bestimmung von Stakeholdern ► Klärung der Evaluationszwecke; transparente Darlegung von Werthaltungen; bessere Nutzbar-machung der Ergebnisse	Einbindung der Stakeholder ► diplomatisches Vorgehen	Einbezug diverser Perspektiven	Erweiterte Kontext-analyse; systematische und gründliche Beschreibung des Evaluationsgegenstan-des, von Zwecken und Vorgehen; Validierung der Daten
2. Nutzevaluation von wissenschaftlicher Weiterbildung auf un-ter-schiedlichen Ebenen	Evaluierung von Wirk-samkeit ► Erweiterung der bisherigen Infor-mationsbasis an der Hochschule	Angemessenheit und Effizienz mit Blick auf Zielsetzung	Empirische Basis ► Darlegung der Informationsquellen; erhöhte Transparenz	Gegenüberstellung der Beteiligtenperspe-ktiven ► intersubjektive Validierung; begründete Bewertung der Nutzen-kriterien
3. Ziele und Gegenstän-de für eine profession-alisierungsbezogene Evaluation	Bestimmung von Evaluationszielen und -gegenständen ► Effizientes Vorgehen	Evaluationsziele als Basis für die Planung des weiteren Designs ► diplomatisches Vorgehen	Gemeinsame Festle-gung von Evaluations-zielen mit Weiterbil-dungsverantwortlichen ► transparentes Vorge-hen; offene Diskussion von Vor- und Nach-teilen; Konsensfindung	Bestimmung von Evaluationszielen und -gegenständen erhöht Genauigkeit im Allge-meinen
4. Nutzeneffiziente Messung	Präzise und zielgerichtete Formulie-rung von Items ► zieladäquate Auswahl und Umfang der erfass-ten Informationen	Auswahl an zielgerichteten Items ► angemessenes und kosteneffizientes Vorgehen	Gegenüberstellung ver-schiedener Items und Antworten ► kritische Prüfung des eigenen Vorgehens möglich	präzise und zielgerich-tete Formulierung von Items ► begründete Bewertungen und Schlussfolgerungen auf Grundlage der Erhebungsdaten; Vergleich zwischen Bewertun-gen präziser Items ► Fehlerprüfung; reliable bzw. valide Aussagen
5. Nutzung/ Rückkop-plung der Ergebnisse	Gegenstands- und zielgruppenadäquate Rückkopplung der Ergebnisse ► vollständige und klare Berichtserstattung an die Adressat*innen	Anpassung der Kom-munikationsformate ► effizientes Vorgehen	Anpassung der Kom-munikationsformate ► diplomatisches Vorgehen	Feedbackprozesse von den Beteiligten an die Evaluator*innen möglich ► kann für Meta-Evaluation und Überprüfung eigener Annahmen genutzt werden

Tab. 1: Überblick der Empfehlungen und Maßnahmen zur Förderung von Evaluationsstandards in OTH mind.

umfassen sie eine Auswahl an Kriterien, deren Relevanz im je-weiligen Fall zu überprüfen ist und gegebenenfalls Anpassun-gen erfordern. Insgesamt umfassen die DeGEval-Standards 25 Einzelstandards, die zu je vier Oberkategorien zusammen-gefasst sind (DeGEval, 2017):

- **Nützlichkeitsstandards (N).** Sie stellen die Ausrichtung der Evaluation an definierten Evaluationszwecken sowie den Nutzen für die Adressat\*innen der Evaluation sicher. Dies umfasst zudem die Rechtzeitigkeit und Angemessenheit des Evaluationsumfangs und der Information, die Transparenz von Werthaltungen sowie

Klarheit bzw. Vollständigkeit bei der Berichter-stattung.

- **Durchführbarkeitsstandards (D).** Sie sichern die Realisierbarkeit, Angemessenheit, Kosteneffizienz sowie ein diplomatisches Vorgehen.
- **Fairnessstandards (F).** Sie gewährleisten einen respektvollen und fairen Umgang mit allen Beteiligten und Betroffenen durch formale Vereinbarun-gen, den Schutz individueller Rechte, die Prüfung des Evaluationsgegenstandes, eine unparteiische Durchführung und Berichterstattung sowie die Offenlegung von Ergebnissen und Berichten.

- **Genauigkeitsstandards (G).** Sie sichern die Gültigkeit und Nachvollziehbarkeit der Evaluationsergebnisse in Bezug auf die Ziele. Dafür beinhalten sie eine genaue Beschreibung von Evaluationsgegenständen, -zwecken und -vorgehen sowie eine umfassende Kontextanalyse. Zudem sollen Informationen in ihren Quellen transparent, in ihrer Auswertung systematisch wissenschaftlich und fehlerprüfend, in ihren Ergebnissen reliabel und valide sowie in ihrer Interpretation begründet sein. Auch die Meta-Evaluation zählt zu dieser Gruppe von Standards.

### 3.2 Qualitative Förderung der Evaluationsstandards im Projekt OTH mind

Verschiedene Maßnahmen der Evaluation halfen, die Standards bei der Evaluation zu realisieren. Die einzelnen Aspekte lassen sich zu fünf Empfehlungen zusammenfassen, die nachfolgend vorgestellt werden. Tabelle 1 zeigt einen Überblick über die Empfehlungen und wie diese die Realisierung der Standards unterstützen.

#### Empfehlung 1:

##### Einbezug von Beteiligten am Weiterbildungsgeschehen

In der wissenschaftlichen Weiterbildung haben unterschiedliche Beteiligte auf Angebots- und Nachfrageseite Anteil am Weiterbildungserfolg. Eine anhaltende Nachfrage für Weiterbildungsmaßnahmen bedingt eine gewisse Markt- und Praxisrelevanz, deren Einschätzung durch die Teilnehmenden selbst oder Unternehmensvertreter\*innen vorgenommen werden (Seitter, 2018). Zugleich hängt die Durchführung und Sicherstellung des Weiterbildungsprozesses von der Zusammenarbeit zwischen Hochschulleitung, Verwaltung, Fakultäten und dem Weiterbildungszentrum ab (Kahl, Lengler, Präßler & Lutzman, 2015). Da Evaluationen auf Wirkungsmechanismen innerhalb dieser Verschränkungen zielen, spricht dies für einen systematischen Einbezug der Beteiligten (=Stakeholder) auch bei der Planung und Durchführung von Evaluationen. In OTH mind wurden deshalb unterschiedliche Stakeholder in folgende Evaluationsschritte einbezogen:

**1. Festlegung der Evaluationsziele:** Gemeinsam mit Weiterbildungsverantwortlichen wurden die Evaluationsziele bestimmt (siehe Empfehlung 2). Erfahrungen aus der internen Weiterbildungspraxis konnten somit berücksichtigt und die Evaluation praxisnah ausgerichtet werden. Gleichzeitig wurde die Transparenz sowie das Commitment für die Evaluation erhöht, was sich positiv auf die weiteren Schritte auswirkte.

**2. Bestimmung der Evaluationskriterien:** Die Erfolgs- und Nutzenkriterien wurden mit der empirisch-methodischen Befragung der Stakeholder multiperspektivisch ermittelt. Sie brachte Informationen hervor, die die jeweiligen Interessen und Anliegen der Gruppen widerspiegeln. Insgesamt wurde ein Kriterienkatalog erarbeitet, der perspektivische Evaluationen am Weiterbildungszentrum zulässt (siehe Empfehlung 3).

**3. Instrumentenentwicklung bzw. Gewichtung der Operationalisierungskriterien:** Die ermittelten Erfolgskriterien dienten zur Operationalisierung für die Evaluation von Wirksamkeit der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote. Auch bei der Auswahl und Gewichtung der Kriterien wurden Weiterbildungsreferent\*innen sowie Lehrende mit einbezogen. Jedes Evaluationsziel wurde mit möglichen Bewertungskriterien abgeglichen. Schließlich wurden die finalen Evaluationskriterien gewichtet und bestimmt.

**4. Datenerhebung:** In die Akquise der Evaluationsdaten wurden Weiterbildungsverantwortliche und Lehrende eingebunden. Durch den persönlichen Kontakt der Weiterbildungsreferent\*innen konnten Anschreiben spezifischer formuliert, die Zielgruppe besser erreicht und der Rücklauf erhöht werden. Des Weiteren wurde die Evaluationsexpertise von Verwaltungsmitarbeiter\*innen aus der Qualitätsentwicklung genutzt, um Akquisestrategien und Regularien wie Datenschutzrichtlinien und Zeitpläne passender zu gestalten.

**5. Rückkopplung der Ergebnisse / Formulierung von Implikationen für die Weiterbildungspraxis:** Die Ergebnisse der Evaluationsstudie wurden spezifisch an die jeweiligen Gruppen rückgemeldet (siehe Empfehlung 5) und dafür unterschiedliche Formate gewählt, z.B. persönliche Gespräche, Workshops und Informationsveranstaltungen. Zudem wurden auch Online-Materialien erstellt, die eine größere Fachcommunity erreichen. Dadurch konnten Informationen vertraulich behandelt und stakeholder- sowie studienangesspezifisch vermittelt werden.

#### Hinweise für die Evaluierungspraxis:

Im Projekt wurde deutlich, dass sich die Zielsetzungen der Stakeholder für wissenschaftliche Weiterbildung und deren Erwartungen unterscheiden. Evaluator\*innen sollten daher überlegen, welche Stakeholder sie in welchem Evaluationsschritt einbinden, um Informationen aus Feedbackprozessen nutzenorientiert zu generieren (**D**). Es erwies sich als Vorteil, diese Entscheidungen stetig und sukzessive anzupassen. Zudem sollten Beteiligte vor prozesskritischen Zeitpunkten einbezogen werden, um eine Einflussnahme zu gewährleisten und die Entscheidungen transparent zu machen (**N / F**). Durch Beteiligte gewonnene Daten bedürfen eines verstärkten Schutzes individueller Rechte. Sie stehen einer Offenlegung sämtlicher Ergebnisse und Berichte kritisch gegenüber. Die Anonymisierung der Daten ist deshalb dringend notwendig (**F**).

#### Empfehlung 2:

##### Nutzenevaluation auf unterschiedlichen Ebenen

Die Bestimmung von Wirksamkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung ist in verschiedener Hinsicht divers. Zum einen ergeben sich spezifische Wirksamkeitseffekte für unterschiedliche Stakeholder (Seitter, Schemmann & Vossebein, 2015). Zum anderen lassen sich Auswirkungen von Lehr-Lern-Situationen auf unterschiedlichen Ebenen evaluieren, etwa wie im Kirkpatrick-Modell auf Reaktions-, Lern-,

Verhaltens- und Ergebnisebene (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) oder im Modell des wirkungsorientierten Controllings als Output, Outcome, Effect und Impact (Wagner & Halfar, 2011). Die qualitative Stakeholderbefragung in OTH mind ermittelte die Evaluationskriterien multiperspektivisch. Es ergaben sich Erfolgskriterien, die sich auf verschiedene Ebenen beziehen und sich nachhaltig auf die beteiligten Personen und Organisationen auswirken. Wissen über langfristige Effekte sind in der Evaluierung akademischer Lehrveranstaltungen seltener Natur. Denn die meisten Evaluationskonzepte zielen entweder auf die unmittelbare Evaluierung des Lehr-Lern-Geschehens oder auf die systematische Akkreditierung eines Studiengangs (Schmidt, 2009).

Folgende Kategorien konnten in der OTH mind-Befragung identifiziert werden (genaue Aufschlüsselung siehe Hellwig & Schroll-Decker, 2019):

1. *Erfolgreicher Praxistransfer* bezieht sich auf den Nutzen der Weiterbildung für die berufliche Praxis.
2. *Der Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen* bezeichnet das erworbene Wissen, die erlernten Fähigkeiten und die Kompetenzentwicklung durch die Weiterbildung.
3. *Strategischer Nutzen* geht über den Lernerfolg hinaus und impliziert längerfristige Ziele für unterschiedliche Beteiligte am Weiterbildungsgeschehen.
4. *Sozialer und kultureller Nutzen* impliziert den Erfolg der Weiterbildung, der infolge der sozialen Kontakte und der akademischen Hochschulkultur entsteht.
5. *Resonanz der Teilnehmenden/Mitarbeitenden auf die Weiterbildung* beschreibt die unmittelbare Reaktion der Teilnehmenden/Mitarbeitenden auf die Weiterbildung.

Diese Kategorien verdeutlichen die Bedeutung der langfristigen Nutzeneffekte für alle Stakeholder. Sie beinhalten Unterkategorien, die spezifische Perspektiven auf den Weiterbildungsnutzen darstellen. Für Evaluationsbelange innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung deuten die Resultate darauf hin, dass durch Evaluierungen gewonnene Informationen über nachhaltigen Nutzen auch im Interesse der Beteiligten liegt.

#### *Hinweise für die Evaluierungspraxis:*

Die systematische Ermittlung der Stakeholderperspektiven verursacht einen ressourcenintensiven Aufwand. Deshalb sollten im Vorfeld die Angemessenheit und Effizienz der Evaluation genau auf die Zielsetzungen abgestimmt werden (**D**). Der Kriterienkatalog aus dem Projekt kann als Basis für Evaluationskriterien bei anderen Evaluationen herangezogen werden (**G**). Ein kritischer Punkt ist der Umfang der Evaluation: So limitieren oftmals die Rahmen-

bedingungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Evaluierungsmethoden der unterschiedlichen Wirksamkeitsebenen. Die Datenerhebung fand in OTH mind deshalb auf Basis von Selbsteinschätzungen statt. Ein weiterer Aspekt ist die Auswahl der Zielgruppen, die langfristige Wirksamkeit beurteilen können (**N / F**). Im Projekt hat sich die Befragung von Alumni der letzten Jahre als zielführend erwiesen. Einige Aspekte konnten in angepasster Form auch mit Modulabsolvent\*innen in einem zeitlichen Abstand von wenigen Monaten evaluiert werden.

#### **Empfehlung 3:**

##### **Ziele und Gegenstände für eine professionalisierungsbezogene Evaluation**

Informationen über Wirksamkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung dienen unterschiedlichen Zwecken. Sie müssen aber im Vorfeld von Evaluationen genau bestimmt werden. Im Projekt OTH mind fungierten die Stakeholderbefragung sowie weitere Recherchen als Basis zur Ermittlung von Evaluationszielen und -gegenstand mit den Weiterbildungsverantwortlichen. Die dabei eruierten Ziele sind Beispiele für markante Entwicklungsbereiche, die für die wissenschaftliche Weiterbildung vor Ort als relevant wahrgenommen wurden. Folgende Evaluationsziele und -gegenstände wurden identifiziert:

**Empirische Informationsgrundlage für Beratungsdienstleistungen:** Wissenschaftliche Weiterbildung zeichnet sich durch eine hohe Serviceorientierung aus (Hanft, Brinkmann, Kretschmer, Maschwitz & Stöter, 2016; Cendon, Elsholz, Speck, Wilkesmann & Nickel, 2020). Dies schlägt sich in diversen Beratungsdienstleistungen nieder, wie z.B. in der Beratung von Interessierten und Unternehmen über Weiterbildungsoptionen, der Begleitung von Teilnehmenden während der Weiterbildung oder der Unterstützung von Lehrpersonen und Verwaltungsmitarbeitenden bei der Studienorganisation. Im Rahmen der OTH mind-Evaluation sollten Informationen gewonnen werden, die für die Beratungsdienstleistungen genutzt werden können. Dies betrifft Kenntnisse über den Nutzen für die berufliche Praxis bzw. für die berufliche Laufbahn der Teilnehmenden, den Wissens- und Kompetenzerwerb, den sozialen und kulturellen Nutzen sowie die allgemeine Teilnehmendenzufriedenheit. Zudem sind Informationen über eigene und betriebliche Voraussetzungen hilfreich, die ehemalige Teilnehmende als relevant erachten.

**Zielgruppenspezifisches Marketing:** Im Gegensatz zu konventionellen Vollzeitstudiengängen der Hochschulen unterliegen die hochschulischen Weiterbildungszentren marktbezogenen Angebots- und Nachfragebedingungen. Zielgruppenspezifisches Marketing kann damit die erfolgreiche Nachfrage unterstützen (Seitter, Krähling, Rundnagel & Zink, 2014). Dazu gehören die zielgruppenspezifische Akquise von Teilnehmenden, die transparente Vermittlung von angebotsbezogenen Zielen und Voraussetzungen, eine strategisch ausgerichtete Profilentwicklung der Hochschule als

Weiterbildungsanbieterin oder auch stakeholderspezifische Maßnahmen und Formate des Marketings (z.B. Messepräsenz, Informationsmaterial für Unternehmen und Interessierte, beratungsbezogene Serviceleistungen). Die Evaluation sollte Kennzahlen zur Wirksamkeit für Marketingtätigkeiten generieren, die insbesondere eine zielgruppenspezifische Ansprache und Akquise beinhalten. Relevant sind neben Informationen über den persönlichen und unternehmerischen Nutzen auch Zufriedenheitswerte von Alumni sowie angebotsspezifische Wirksamkeitseffekte.

**Förderung der Lehrqualität:** Die Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung ist mit der Herausforderung konfrontiert, sowohl curricular als auch methodisch-didaktisch eine heterogenere Teilnehmendenschaft bedienen zu müssen als dies in konventionellen Studiengängen der Fall ist (Lobe, 2019). Des Weiteren stellen berufstätige Teilnehmende den Anspruch an die Lehre der wissenschaftlichen Weiterbildung, praxistauglich und -relevant zu sein (Krikler, 2017). Im Rahmen der Evaluierung sollten deshalb für Lehrpersonen aussagekräftige Informationen gewonnen werden, die mit den standardisierten Evaluationen am Veranstaltungsende nicht erlangt werden. Dies betrifft vor allem Einschätzungen, die durch ehemalige Teilnehmende retrospektiv gewonnen wurden und sich auf die berufliche Entwicklung, die Praxisrelevanz und -eignung der Weiterbildung sowie die langfristige Bewertung des Lernerfolgs, die didaktisch-methodische Gestaltung und das Curriculum beziehen.

**Strategische Ausrichtung der Weiterbildungsangebote und -strukturen:** Für Hochschule und Weiterbildungszentrum sind von Interesse, inwieweit bestehende Angebotsstrukturen und -dienstleistungen den Erfolg der Weiterbildung unterstützen. Von Bedeutung sind deshalb qualitative Rückmeldungen zu förderlichen und hemmenden Aspekten, die Zufriedenheit der Teilnehmenden im Allgemeinen sowie Informationen zu Praxistransfer und Nutzen für Teilnehmende und Unternehmen. Ebenso sind Einschätzungen zu persönlichen und betrieblichen Voraussetzungen für die Weiterbildung für die strategische Weiterentwicklung der

wissenschaftlichen Weiterbildung von Interesse.

#### *Hinweise für die Evaluierungspraxis:*

In der Regel finden in der wissenschaftlichen Weiterbildung parallel zur regulären Hochschullehre Veranstaltungsevaluationen sowie weitere Befragungen von Alumni und Studierenden statt. Deshalb sind Befragungshäufigkeiten und Anliegen auf Redundanzen zu überprüfen und Synergien zu schaffen (**N / D**). Dies erfordert Recherchen und Gespräche vorab mit den Qualitäts- und Organisationsverantwortlichen der Hochschule. In OTH mind wurden deshalb bestehende Evaluationsverfahren und die dafür Verantwortlichen in die Überlegungen zur Ziel- und Gegenstandsbestimmung einbezogen. Weiterhin ist eine ausreichende Informationsgrundlage entscheidend für eine genaue und nützliche Ziel- und Gegenstandsbestimmung. Betroffene einzubeziehen bzw. die Planungen an die Personengruppen rückzukoppeln, kann erfolgskritisch sein (**D / F**). Unterschiedliche Zielsetzungen von Beteiligten erfordern dabei eine Gewichtung und transparente Entscheidung, um die Evaluierung erfolgreich durchzuführen (**F**).

#### **Empfehlung 4: Zielbezogene Messung**

Die Evaluationsergebnisse sollten nützliche Aussagen hinsichtlich der Evaluationszwecke liefern. Hierfür braucht es ein effektives und präzises Messinstrumentarium, um reliable und valide Ergebnisse zu generieren (Stockmann, 2006). Da Weiterbildungspraktiker\*innen meist an einer großen Fülle an Informationen interessiert sind und zugleich die Durchführbarkeit der Evaluierung gewährleisten müssen, leidet in schriftlichen Befragungen oftmals die Genauigkeit der Itemformulierung. Dadurch sinkt nicht nur die Aussagekraft der Daten, sondern es können auch Falschinformationen entstehen.

Die Evaluierung des nachhaltigen Wissens- und Kompetenzerwerbs bei den Teilnehmenden im Projekt OTH mind veranschaulicht diese Problematik beispielhaft. Auf Basis der qualitativen Stakeholderbefragung wurden Items für

TEILKATEGORIE	ITEM	N	M	SD
Aufgrund der Weiterbildung...				
Perspektivenvielfalt	...kann ich bestimmte Themen und Aufgaben in meinem Beruf öfters aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten.	68	3.49	.635
Problemlösekompetenz	...hat sich meine Herangehensweise an bestimmte Probleme und Herausforderungen im Arbeitsprozess verändert.	68	3.28	.75
Zukunftsrelevante Fachkenntnisse	...besitze ich fachliche Kenntnisse, die für die zukünftige Entwicklung in meinem Arbeitsfeld von Bedeutung sind.	68	3.18	.668
Forschungsbezogene Kenntnisse	...kann ich in meinem Beruf auf mehr Kenntnisse aus der aktuellen Forschung zurückgreifen.	68	2.43	.951

**Tab. 2:** Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen (Selbsteinschätzungen von Weiterbildungsabsolvierenden an der OTH Regensburg) (Anm.: N=Anzahl der Befragten; M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; Bewertung der Items anhand einer 4-stufigen Likert-Skala (von 1= „stimme nicht zu“ bis 4= „stimme zu“)).

ITEM	N	M	SD
Wie hoch schätzen Sie rückblickend den Nutzen der Weiterbildungsteilnahme ein...			
...für Sie persönlich?	68	3.34	.784
...für das Projekt/die Abteilung/die Organisation?	68	2.62	.864

**Tab. 3:** Allgemeiner Weiterbildungsnutzen (Selbsteinschätzungen von Weiterbildungsabsolvierenden an der OTH Regensburg) (Anm.: N=Anzahl der Befragten; M=Mittelwert; SD=Standardabweichung; Bewertung der Items anhand einer 4-stufigen Likert-Skala (von 1= „niedrig“ bis 4= „hoch“)).

unterschiedliche Kompetenzen und Fähigkeiten formuliert. Die Aussagen in Tabelle 2 fassen Ergebnisse einer kleinen Auswahl von Items zusammen. Demnach trug die Weiterbildungsteilnahme laut Einschätzungen der Befragten überdurchschnittlich hoch zur Entwicklung von Perspektivenvielfalt bei (M=3.49, SD=.635). Der Forschungsbezug (M=2.43; SD=.951) entfaltete hingegen tendenziell einen geringeren Nutzen in der Praxis. Anhand der vier Items lässt sich weiterhin feststellen, dass methodische Kompetenzen laut Angaben der Befragten mehr Umsetzung in der Praxis erfahren haben als der Erwerb von spezifischem Fachwissen. Diese Erkenntnisse ermöglichen nun beispielsweise Lehrpersonen differenzierte Einschätzungen über die erreichten Lehr- und Lernziele. Die Messung anhand eines Items (z.B. „... besitze ich Kenntnisse, die ich in meinem Beruf umsetzen kann“) ergäbe wahrscheinlich einen durchschnittlichen Mittelwert, der die Differenzierungen nicht zulässt oder u.U. zu falschen Schlüssen führt.

Ein weiteres Beispiel zeigt die Messung des Weiterbildungsnutzens. Oftmals als ein Item formuliert, wurde im Projekt zwischen dem individuellen und organisationalen Nutzen differenziert (Tabelle 3). Der persönliche Nutzen (M=3.34; SD=.864) wurde deutlich höher eingeschätzt als der organisationale Nutzen. Gemeinsam mit anderen Evaluationsdaten konnten so Lücken an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Unternehmen identifiziert und Beratungsleistungen weiterentwickelt werden. Eine Messung anhand eines Items (z.B. „Wie hoch schätzen Sie den Nutzen der Weiterbildung ein?“) würde möglicherweise zur Annahme führen, dass der persönliche und organisationale Nutzen identisch sind und die Entwicklungsbedarfe unentdeckt lassen.

#### *Hinweise für die Evaluierungspraxis:*

Allgemein hat sich im Projekt folgendes systematisches Vorgehen bei der Instrumentenentwicklung bewährt (**D**):

1. Formulierung von Evaluationszielen und -gegenständen
2. Ableitung von Evaluations- und Operationalisierungskriterien
3. Formulierung bzw. Anpassung von Items oder validierten Skalen aus der Forschungsliteratur
4. Falladäquate Analysen der Evaluationsdaten

In OTH mind zeigten sich gerade beim Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, im strategischen Nutzen (v.a. Nutzen für die berufliche Laufbahn) sowie im sozialen und kulturellen Nutzen deutliche Bewertungsunterschiede zwischen den Messitems. Gerade für diese Evaluationsgegenstände kann deshalb eine differenzierte Ausformulierung von Items empfohlen werden (**G / N**). Die Formulierung, Auswahl und der Umfang der Items sollte stets im Abgleich mit den Evaluationszwecken passieren, um die Balance zwischen Durchführbarkeit, Genauigkeit und Nützlichkeit zu gewährleisten.

#### **Empfehlung 5:**

##### **Nutzung/Rückkopplung der Ergebnisse**

Positive Nutzeneffekte aus Evaluationen entstehen nicht zwangsläufig, sondern bedürfen der gezielten Rückmeldung an Beteiligte. Die Informationen können bei Reflexions- und Entscheidungsprozessen unterstützen und die Professionalisierung verschiedener Bereiche der wissenschaftlichen Weiterbildung fördern (Walber & Meyer, 2020). In OTH mind wurden verschiedene Schritte unternommen, um Veränderungsprozesse der wissenschaftlichen Weiterbildung zu unterstützen. Zunächst wurden die Professionalisierungsgegenstände genauer differenziert. In Tabelle 4 spiegelt jeder Gegenstand ein Evaluationsziel wider. Die damit verknüpften Entscheidungsprozesse waren an unterschiedliche Beteiligte gebunden, die als Zielgruppe für die Informationsrückkopplung in Frage kamen. In der Kombination aus Gegenständen und Zielgruppe konnten unterschiedliche Kommunikationsformate identifiziert werden, die für das Informationsanliegen als geeignet erschienen.

#### *Hinweise für die Evaluationspraxis:*

Die Reichweite dieses Prozesses hängt vom Evaluierungsauftrag ab: Je mehr die Evaluation intern verortet und in die Weiterbildungsorganisation eingeflochten ist, desto umfangreicher sind die Möglichkeiten zur gezielten Information von Stakeholdern (**N**). Eine wichtige Unterscheidung zeigte sich im Projekt zwischen Informations- und Veränderungsanliegen. Während Ersteres die Weitergabe von Erkenntnissen an eine größere Zielgruppe umfasst, bezieht sich Zweiteres auf gezielte Arbeitsgruppen mit konkreten Kooperationsanliegen (**D**). Beides bedarf unterschiedlicher Formate. Zudem sollten Überlegungen angestellt werden, welche Entscheidungswege fakultäts-, studiengang-, abteilungs- oder personenkreisübergreifend bzw. -spezifisch unterstützt werden sollten (**F / G**).

	ZIELGRUPPE	KOMMUNIKATIONSFORMATE
Weiterentwicklung von Beratungsformaten	Weiterbildungszentrum, Hochschulleitung, Lehrpersonen	Informationsrunden, Gespräche mit Weiterbildungsreferent*innen, Konzeptpapiere und Leitfäden
Angebotsentwicklung	Weiterbildungszentrum, Fakultäten	Fakultätsratssitzungen, Gespräche mit Studiendekan*innen/ Studiengangleitungen
Verbesserung der Lehrqualität	Lehrpersonen, Fakultäten	Persönliche Gespräche mit Lehrpersonen und Studiengangleiter*innen
Zielgruppenspezifisches Marketing	Hochschulleitung, Öffentlichkeitsarbeit, Weiterbildungszentrum	Workshops mit Weiterbildungs- und Hochschulverantwortlichen

Tab. 4: Rückkopplung von Evaluationsergebnissen an Beteiligte.

#### 4 Fazit: Wirksamkeitsevaluationen als Chance für die Professionalisierung von Hochschulweiterbildung

Der Beitrag stellt Empfehlungen und Maßnahmen aus den Erfahrungen der Evaluationsforschung im Projekt OTH mind vor. Wie die Resultate zeigen, führt die Kernbotschaft im übertragenen Sinn weg von der Evaluierung als „Reflex“ hin zu einem durchdachten, zielorientierten und präzisen Entwicklungsprojekt. Die DeGEval-Standards dienen als Reflexionsgrundlage und Systematisierungshilfe für dieses Anliegen. Allgemein gesprochen zeigten die Projekterfahrungen, dass die Evaluation von Wirksamkeit unter den gegebenen Prämissen unterschiedliche Professionalisierungsbestrebungen und Veränderungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung unterstützen kann. Im Fall von OTH mind profitierten die verschiedenen Beteiligten vor allem in Form von wertvollen Informationen für Lehre, Angebots- und Strukturentwicklung, Beratung von Weiterbildungsteilnehmenden und die zielgruppenspezifische Kommunikation. Für Institutionalisierungsbestrebungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind solche praktischen Erfahrungen aus Strukturentwicklungsprojekten deshalb bedeutsam und sollten in den kommenden Jahren als Ideen- und Impulsgeber vermehrt berücksichtigt werden.

#### Literatur

Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (Hrsg.). (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Oldenburg.

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval). (2017). *Standards für Evaluation. Erste Revision 2016*.

Gutknecht-Gmeiner, M. (2009). Evaluation (in) der Erwachsenenbildung. Eine kritische Würdigung der aktuellen Praxis und Analyse möglicher Handlungsfelder. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 7/8, 13-1-13-4.

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

Hellwig, M. & Schroll-Decker, I. (2019). Wirksamkeit wissenschaftlicher Weiterbildung aus Sicht von Stakeholdern: Kriterien zur Erfolgsbestimmung und den wahrgenommenen Bedingungsfaktoren. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 22-31.

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

Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Krikler, K. (2017). Zielgruppenspezifische Gestaltung von Weiterbildungsmodulen. Eine Befragung von Fachkräften und Alumni. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 99-105.

Lobe, C. (2019). Teilnehmer- und Adressatenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schmidt, U. (2009). Evaluation an deutschen Hochschulen-Entwicklung, Stand und Perspektiven. In T. Widmer (Hrsg.), *Evaluation. Ein systematisches Handbuch* (S. 163-169). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seitter, W. (2018). Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1-14). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Seitter, W., Krähling, S., Rundnagel, H. & Zink, F. (2014). Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 32-36.

Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (Hrsg.). (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Stockmann, R. (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung: eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement*. Waxmann Verlag.

Wagner, B. & Halfar, B. (2011). Soziales wirkt. Teil 2: Wirkungsorientiertes Controlling. *BFS-Info*, 12-17.

Walber, M. & Meyer, K. (2020). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 153-171). Wiesbaden: Springer VS.

### **Autor\_innen**

Michael Hellwig, Dipl.-Päd.  
zww@oth-regensburg.de

Marco Bradshaw, M.A.  
marco.bradshaw@oth-regensburg.de

Prof. Dr. Irmgard Schroll-Decker  
irmgard.schroll-decker@oth-regensburg.de

# Professionalisierungsimpulse durch wissenschaftliche Weiterbildung in den Feldern Kindheitspädagogik und Pflege

Ergebnisse einer Erprobung von Zertifikatskursen auf Masterniveau

JANA KADEN

SANDRA PATTING

## Kurz zusammengefasst ...

*In den bisher wenig akademisierten Feldern Pflege und Kindheitspädagogik stellen wissenschaftliche Weiterbildungen eine Neuerung dar. Wesentliche Zielsetzung dieser ist es, akademisch qualifizierten Fachpersonen eine adäquate Möglichkeit zur Weiterqualifizierung in ihrer jeweiligen beruflichen Praxis zu eröffnen. Hierdurch sollen die Weiterentwicklung ihrer individuellen Professionalität angeregt und Impulse für Professionalisierungsprozesse in den Feldern gesetzt werden. Im Beitrag wird die bedarfsgerechte Konzeption wissenschaftlicher Weiterbildungen unter dem Aspekt der Professionalisierung der Felder Kindheitspädagogik und Pflege diskutiert. Entsprechende Angebote wurden im Rahmen des durch das BMBF geförderten Projektes PRAWIMA an der Evangelischen Hochschule Dresden entwickelt und erprobt. Die in den Bereichen Pflege und Kindheitspädagogik angebotenen Zertifikatskurse wurden zu praxisrelevanten Themen im Umfang von jeweils 5 CP im Blended Learning Format durchgeführt. Sie sind wissenschaftsbasiert und kompetenzorientiert auf Masterniveau konzipiert. In die Angebotsentwicklung sind die Ergebnisse einer im Projekt durchgeführten quantitativen und qualitativen Bedarfsanalyse eingeflossen. Die Angebote wurden begleitend quantitativ evaluiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sie dem angenommenen Bedarf entsprechen. Inhaltlich fokussieren die Angebote die aktuellen Herausforderungen in den Feldern, sowohl hinsichtlich der Themen als auch der zu erwerbenden Kompetenzen. Strukturell erreicht das berufsbegleitende Angebotsformat die anvisierte Zielgruppe. Didaktisch wird die Anschlussfähigkeit sowohl zur beruflichen Praxis als auch zum Kompetenzniveau der akademisch qualifizierten Teilnehmenden mittels Theorie-Praxis-Verknüpfung hergestellt.*

## 1 Einleitung

Die Professionalisierungsbestrebungen der Kindheitspädagogik und der Pflege führten zu verstärkten Akademisierungsprozessen, welche durch jeweils unterschiedliche Impulse ausgelöst wurden (Bartholomeyczik, 2002; Robert Bosch Stiftung, 2008). Zur Bewältigung der veränderten, komplexer werdenden Herausforderungen in der Praxis bedarf es einer wissenschaftlichen und reflexiven Erarbeitung von Problemlösungen und somit insbesondere akademischer Kompetenzen (Bartholomeyczik, 2002; Nentwig-Gesemann, 2013). Die akademisch qualifizierten Akteur\_innen in der Praxis stellen eine Schlüsselposition dar, indem sie von Qualifikationswegen her den Professionalisierungsprozess voranbringen können. Die Verankerung akademischer Wissensbestände gilt als Ausgangspunkt berufsfeldbezogener Professionalisierungsprozesse (Helsper & Tippelt, 2011; Nittel, 2011) und ist zudem zentrales Element individuellen professionellen Handelns (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2015; Oevermann, 1996, 2005). Im Bereich Kindheitspädagogik sind die Steigerung der pädagogischen Qualität, die Aufwertung des Berufs, die Schaffung von Karriereoptionen sowie der Verbleib der Fachkräfte im Arbeitsfeld zentrale Erwartungen der Akademisierungsbestrebungen (Pasternack et al., 2015). Diese lassen sich auf das Feld der Pflege übertragen und werden im fachspezifischen Diskurs, auch hinsichtlich eines neuen Qualifikationsmixes zwischen den Gesundheitsprofessionen (Sachverständigenrat, 2014) geführt. In beiden Bereichen ist bisher eine geringe Anzahl akademisch qualifizierter Fachpersonen in der Praxis tätig. Der Anteil der einschlägig qualifizierten Hochschulabsolvent\_innen im Bereich Kindheitspädagogik beträgt 6% am Gesamtpersonal (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019), die für den Bereich Pflege empfohlene hochschulische Qualifikation von 10-20% der Fachpersonen ist nicht erreicht (Wissenschaftsrat, 2012). Eine solche Parallelität ist neben den bisherigen Zugangswegen zum Beruf auch für weitere zentrale Entwicklungslinien der

feldspezifischen Professionalisierungsprozesse festzustellen, so dass in diesem Artikel beide Felder gemeinsam betrachtet werden.

Ausgehend von den Professionalisierungsentwicklungen in beiden Feldern stellt sich die Frage, wodurch akademisch qualifizierte Akteur\_innen in der beruflichen Praxis in diesem Prozess unterstützt werden können.

## 2 Akademische Qualifizierungsbedarfe für die Bereiche Kindheitspädagogik und Pflege

Neben der Etablierung akademischer Angebote auf Bachelor- und Masterniveau bedarf es einer Qualifikation auf Masterniveau für ausgewählte Akteur\_innen im jeweiligen Feld. Im Bereich der Pflege sollen diese sowohl in der Pflegewissenschaft, dem Gesundheitsmanagement, wie auch mit erweiterten Tätigkeiten ausgestattet bspw. als Pflegeexpert\_innen in unterschiedlichen, patientennahen Settings agieren (Simon & Flaiz, 2015, Wissenschaftsrat, 2012). In den kindheitspädagogischen Handlungsfeldern sollen sie insbesondere in der Leitung von Kindertageseinrichtungen, bei Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, der Fachberatung sowie in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte wirksam werden (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit, 2015). In all diesen Bereichen werden Kompetenzen benötigt, die über die bisherigen hinausgehen, sie erweitern und vertiefen, zudem sind Aufgabenprofile anzupassen und gegenüber anderen Professionen zu vertreten bzw. abzugrenzen. Während manche Fachpersonen ein gesamtes Masterstudium absolvieren, sind andere auf der Suche nach einer ihrem Abschluss entsprechenden Möglichkeit der Weiterbildung (Christmann, 2020; Wissenschaftsrat, 2014). Im Rahmen einer Weiterbildung haben sie die Chance, sich „[...] die für ihre berufliche Entwicklung erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen“ (KMK, 2001). Die derzeit auf dem Weiterbildungsmarkt bestehenden Angebote sind für die Zielgruppe der akademisch qualifizierten Fachpersonen nicht ausreichend. „In vielen Fällen haben Studieninteressierte mit beruflicher Vorbildung nur einen punktuellen Bedarf, ihre Kenntnisse und Kompetenzen mit akademischen Inhalten zu ergänzen, und benötigen dafür kein vollständiges Studium“ (Wissenschaftsrat, 2014). Mit der Entwicklung und Etablierung kleinformatiger wissenschaftlicher Weiterbildungen in den Feldern Kindheitspädagogik und Pflege soll diesem Bedarf begegnet werden. Die Hochschulen sind damit dazu aufgerufen, Angebote für diese Felder zu konzipieren. Im Zuge der Betonung des lebenslangen Lernens und dem Fokus auf die Durchlässigkeit von Bildungsangeboten sowie der damit verbundenen anvisierten Öffnung der Hochschulen, hat der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung im gesamten Hochschulsystem an Bedeutung gewonnen (Jütte & Rohs, 2020; Lehmann, 2020). Dabei gilt die Zielgruppen- bzw. Nachfrageorientierung als zentrale Bezugsgröße bei der Konzeptionierung von Angebotsformaten (Christmann, 2020). Ein Grund hierfür ist die besondere Bedingungs- und Nachfrageorientierung der anvisierten Zielgruppe

wissenschaftlicher Weiterbildungen, welche im fachlichen Diskurs als „nicht-traditionell Studierende“ beschrieben wird. In Abgrenzung zu „klassisch grundständig Studierenden“ zeichnet sich diese Gruppe durch ein im Durchschnitt höheres Lebensalter, mehrjährige Berufserfahrung, Eingebundenheit in familiäre Verpflichtungen, eine höhere berufliche Position, fachliche Expertise und begrenzte zeitliche Ressourcen aus (Teichler & Wolter, 2004). Es handelt sich um berufserfahrene Fachpersonen, die mit einem ersten akademischen Abschluss in den unterschiedlichen Systemebenen der Felder tätig sind. Die Akteur\_innen sollen für die Weiterbildung nicht ihre berufliche Praxis verlassen müssen, sondern weiter in ihrem Feld tätig bleiben. Angebote für diese Zielgruppe müssen die sich hieraus ergebenden Anforderungen aufgreifen und sowohl hinsichtlich Niveau und Inhalt, als auch ihrer Struktur und Didaktik entsprechend bedarfsgerecht konzipiert sein.

## 3 Angebotsentwicklung

Im Rahmen des durch das BMBF im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ geförderten Projekts PRAWIMA (PRAXisWissenschaftsMASTER) wurde an der Evangelischen Hochschule Dresden (ehs) ebendiese Zielstellung verfolgt und ein Gesamtkonzept berufsbegleitenden Studierens bis zum Masterabschluss in den Bereichen Pflege und Kindheitspädagogik entwickelt. Wesentliche Elemente sind die Konzipierung einschlägiger berufsbegleitender Masterstudiengänge für die beiden Felder (Master „Pflege - Schwerpunkt: Community Health Nursing (CHN)/Advanced Nursing Practice (ANP)“ und Master „Kindheitspädagogik“) sowie die Entwicklung, Erprobung und Implementierung von entsprechenden Zertifikatskursen. Um sich den konkreten Bedarfslagen der anvisierten Zielgruppe zu nähern und darauf gründend ein passgenaues Angebot zu entwickeln, wurde zu Beginn des Projektes PRAWIMA eine umfangreiche Bedarfs- und Nachfrageerhebung durchgeführt. Im Ergebnis konstatiert die Erhebung einen deutlichen Bedarf an wissenschaftlichen und berufsbegleitenden Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung für berufstätige und berufserfahrene akademisch qualifizierte Fachpersonen. Daraus ergaben sich folgende Schlussfolgerungen für die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung der Angebote:

- (1) die Notwendigkeit der Flexibilisierung des Lernens, um die Vereinbarkeit unterschiedlicher Anforderungen zu ermöglichen
- (2) auf den Bedarf insbesondere leitungs- und managementbezogener Themen verweisen und ebenso ein Interesse an Themen der interaktionsbezogenen pädagogischen bzw. erweiterten pflegerischen Tätigkeiten verdeutlichen
- (3) die Bedeutung der Verknüpfung von wissenschaftlichen Inhalten und eigener Berufspraxis hervorheben

Da der Fokus des vorliegenden Artikels auf der Etablierung bedarfsgerechter Angebote in Ergänzung zu Masterstudiengängen liegt, werden im Folgenden die Zertifikatskurse näher betrachtet.

### 3.1 Angebotsformat der Zertifikatskurse

Basierend auf den Ergebnissen der Bedarfs- und Nachfrageerhebung wurden die Zertifikatskurse „Kindheitspädagogik weiterdenken“ und „Pflege weiterdenken“ als bedarfsgerechte Angebote entwickelt und kostenfrei erprobt. Die Angebote sind auf Masterniveau (DQR 7) konzipiert und richten sich an berufserfahrene Fachkräfte, die mit einem ersten akademischen Abschluss in der Berufspraxis tätig sind. Um als wissenschaftliche Weiterbildung anerkannt zu sein und dem anvisierten Qualifikationsniveau zu entsprechen, wurden die Angebote auf Grundlage der gängigen Kriterien entwickelt (hierzu insb. Hörr, 2017; Wolter, 2011; KMK, 2001; HRK, 2008; DGWF, 2010). Im Sinne der Durchlässigkeit und der Transparenz der Bildungsangebote ist bei der Konzeptionierung die Darstellung des Umfangs mittels ETCS-Punkte zu beachten (DGWF, 2010).

Die einzelnen Zertifikatskurse sind daher modular aufgebaut und haben einen Umfang von jeweils 5 ECTS. Sie können einzeln, unabhängig voneinander, absolviert werden oder zusammenhängend mit einem verbindenden Leistungsnachweis, welcher zu einem Hochschulzertifikat (im Umfang von 22 ECTS) führt. Für die Absolvierung der einzelnen Zertifikatskurse erhalten die Teilnehmenden eine Teilnahmebescheinigung, in welcher Umfang, Niveau sowie die Kompetenzen und Modulhalte dokumentiert sind. Beide Varianten sind nicht abschlussbezogen und daher unterhalb einer Graduierung angesiedelt, können aber einen Übergang in ein weiterführendes Masterstudium sein (Wissenschaftsrat, 2014). Eine individuelle Anrechnung in entsprechenden Studiengängen, auch unter dem Aspekt der Durchlässigkeit von Bildung, soll ermöglicht werden (Lenz & Schmitt, 2016). Um den Anforderungen an die Professionalisierung zu entsprechen (Wolter, 2011), wurden im Vorfeld Kriterien für die Kursleitung sowie Zugangsempfehlungen für Teilnehmende festgelegt. Als Kursleitung können demnach Dozierende der Hochschule oder externe Lehrende mit akademischem Abschluss (mind. Diplom) und didaktischer Vorerfahrung eingesetzt werden. Für die Teilnahme an den Kursen wird ein erster akademischer Abschluss im jeweiligen Bereich oder eines fachverwandten Studiengangs vorausgesetzt sowie im Bereich Pflege zusätzlich der Abschluss einer Berufsausbildung nach Altenpflegegesetz bzw. Krankenpflegegesetz (seit 1.1.2020 Pflegeberufegesetz).

### 3.2 Inhaltliche Anforderungen und Ausgestaltung

Mit den Zertifikatskursen sollen einerseits aktuelle Themen und Herausforderungen der Praxis und andererseits die Anliegen der Professionalisierung der beruflichen Felder aufgegriffen werden. Im Rahmen der Zertifikatskurse erwerben die Teilnehmenden Kompetenzen für die Weiterentwicklung des Praxisfeldes, zur Implementierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis sowie zu Organisation und Führung.

Die Auswahl der Themenzuschnitte für die Zertifikatskurse erfolgte anhand der folgenden Kriterien: angenommener Kompetenzbedarf, Relevanz für die aktuellen Entwicklungen des Professionsfeldes sowie Relevanz für eine Breite an Handlungsfeldern, ebenso unter dem Aspekt der Etablierung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis. Die Themenbereiche bilden in sich abgeschlossene Einheiten. Sie zielen inhaltlich auf unterschiedliche Systemebenen (kindbezogene bzw. patientennahe Tätigkeit, Leitung und Management, Wissenschaft) ab und die reflexive Professionalität soll vertieft werden.

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen wurden für den Bereich Pflege die Zertifikatskurse „Pflegerischer Schmerzexperte/Pflegerische Schmerzexpertin“, „Evidence-based Nursing“ sowie „Change Management - Pflegeentwicklung“ und im Bereich „Kindheitspädagogik“ die Kurse „Kindheitspädagogik an der Schnittstelle zu Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe“, „Arbeit mit und in heterogenen Teams“, „Methodik und Didaktik der Arbeit mit pädagogischen Fachkräften“ und „Entwicklungsprozesse in kindheitspädagogischen Kontexten gestalten“ erfolgreich durchgeführt. Die konzipierten Masterstudiengänge beinhalten diese Themen ebenfalls.

### 3.3 Strukturelle Merkmale

Um der Notwendigkeit der Flexibilisierung des Lernens zu begegnen, wurde ein Blended Learning Konzept, eine Verknüpfung von Präsenz- und Online-Lehre, in die Zertifikatskurse eingebunden. Dies beinhaltet Webinare ebenso wie begleitete Online-Phasen mit entsprechenden Arbeitsaufträgen. Ziel ist es, den Teilnehmenden damit ein zeitlich und örtlich flexibleres Lernen und damit verbunden eine bessere Vereinbarkeit von privaten und beruflichen Verpflichtungen mit einer berufsbegleitenden Weiterqualifizierung zu ermöglichen. Die Umsetzung erfolgte über das Lern-Managementsystem Stud.IP. Im Gesamtumfang sieht das Konzept einen Zeitraum von ca. 12 Wochen pro Zertifikatskurs vor. In diesem finden jeweils drei Präsenzblöcke à zwei Tage an der Hochschule statt (zu Beginn, in der Mitte und zum Abschluss des Kurses). Zwischen den Präsenzblöcken werden Arbeitsaufträge im Rahmen von zwei Online-Phasen bearbeitet und durch die verantwortlichen Lehrenden begleitet. In etwa der Mitte jeder der Online-Phasen trifft sich die Gruppe im Webinar (Abbildung 1).

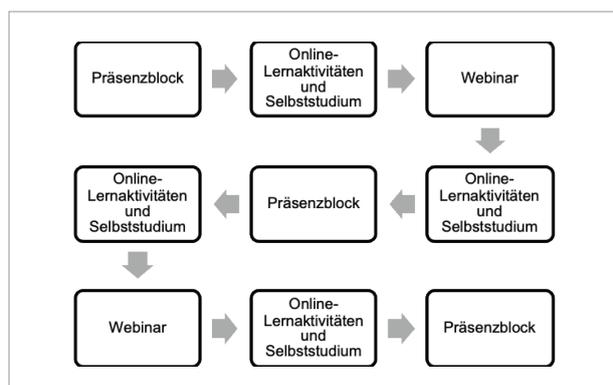


Abb. 1: Ablauf eines Zertifikatskurses.

### 3.4 Didaktische Elemente

Die Zertifikatskurse wurden kompetenzorientiert gestaltet. Es wurden im Vorfeld Lernergebnisse formuliert, deren Erreichung das Ziel des Kurses ist und die Grundlagen konstruktivistischer Lerntheorien berücksichtigt.

Gleichsam gilt die Verknüpfung wissenschaftlicher Erkenntnisse und beruflicher Praxis als zentral für die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildung und nimmt hinsichtlich der Weiterentwicklung der individuellen Professionalität und Etablierung fachspezifischer Wissensbestände eine zentrale Rolle ein (Lehmann, 2020; Robert Bosch Stiftung, 1996; Schiefner-Rohs, 2020). Sie ist daher als grundlegendes Element in den einzelnen Zertifikatskursen verankert und dient der Vermittlung und Anregung von Reflexionsprozessen, kritischer Denkweise und wissenschaftlichem Problembewusstsein. Zudem müssen die Inhalte entsprechend aufbereitet werden, so dass „die individuelle berufliche Praxis zum Reflexionsgegenstand“ (Kondratjuk, 2020) werden kann. Die Teilnehmenden der Zertifikatskurse sollten angeregt und unterstützt werden, wissenschaftsbasiert, Impulse in ihrer beruflichen Praxis zu setzen, ihre Erfahrungen kritisch zu reflektieren und Ableitungen für die Weiterentwicklung der Praxis zu treffen. Impliziert wurde dies über spezifische Lehr-Lernformen, wie z.B. das Problem-based Learning (Mörth et al., 2018) und die Nutzung und Verknüpfung der jeweiligen Vorteile der einzelnen Lehr-Lern-Elemente. So wurde, im Sinne des Inverted Classroom, die Wissensvermittlung und -aneignung in den Online-Phasen durchgeführt, damit die Präsenzveranstaltungen für die reflektierte Verknüpfung von wissenschaftlichen Inhalten mit beruflichen Erfahrungen und den Erfahrungsaustausch genutzt werden konnten. Für die Unterstützung des kontinuierlichen Transfers von Theorie in Praxis und Praxis in Theorie wurden Praxisaufträge gestellt, die von den Teilnehmenden in den Online-Phasen bearbeitet wurden. Während der gesamten Zeit wurden die Teilnehmenden intensiv durch die Lehrenden begleitet.

### 4 Ergebnisse der Evaluation

Die Erprobung der Zertifikatskurse erfolgte von April 2019 bis April 2020 und wurde begleitend evaluiert. Die quantitative Evaluation sah mehrere Befragungszeitpunkte vor. Alle Teilnehmenden erhielten vor Beginn des Zertifikatskurses, währenddessen und nach Abschluss Fragebögen in elektronischer Form per Unipark Online-Umfragesoftware. An den Befragungen nahmen vorab 56 und nach Abschluss ebenfalls 56 Personen teil, dies müssen nicht dieselben Personen gewesen sein. Zur Vermeidung von Ergebnisdopplung bei Teilnahme an mehreren Kursen wurde eine entsprechende Filterführung angelegt. In den vorliegenden Artikel fließen die Ergebnisse der ersten fünf angebotenen Zertifikatskurse ein, besonders die deskriptive Beschreibung auf Grundlage von univariaten Datenanalysen.

### 4.1 Beschreibung der Teilnehmendengruppe

An den Kursen nahmen Teilnehmende aus jeder Altersgruppe von 20 bis 65 Jahren (n=46) teil (Abbildung 2).

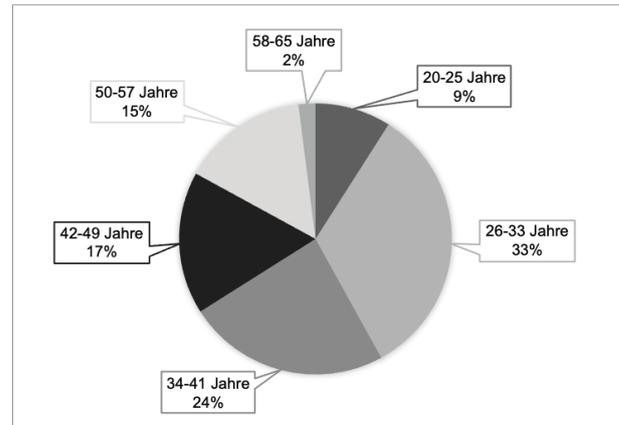


Abb. 2: Alter der Teilnehmenden Zertifikatskurse 1-5 (n=46).

80% der Teilnehmenden (n=46) waren weiblich und 17% männlich, letztere haben alle an den Zertifikatskursen im Bereich Pflege teilgenommen. 55% der Teilnehmenden (n=56) gaben an, dass Kinder in ihrem Haushalt leben, für die sie Verantwortung tragen, 7% versorgen pflegbedürftige Angehörige. Die Entfernung des Weiterbildungsortes zum Wohnort beträgt bei 35% der Teilnehmenden (n=46) 200 km bis über 600 km, 37% der Teilnehmenden kamen aus dem Stadtgebiet Dresden, 28% hatten eine Entfernung von 50 km bis 200 km zurückzulegen. In dieser Kategorie zeigen sich Unterschiede zwischen den Bereichen. Die Teilnehmenden der kindheitspädagogischen Angebote kamen eher aus Dresden und näherer Umgebung. Die Teilnehmenden des Bereichs Pflege reisten aus dem gesamten Bundesgebiet an. Der akademische Hintergrund ist in Abbildung 3 dargestellt, 65% der Befragten (n=46) gaben einen Bachelorabschluss als höchsten akademischen Abschluss an.

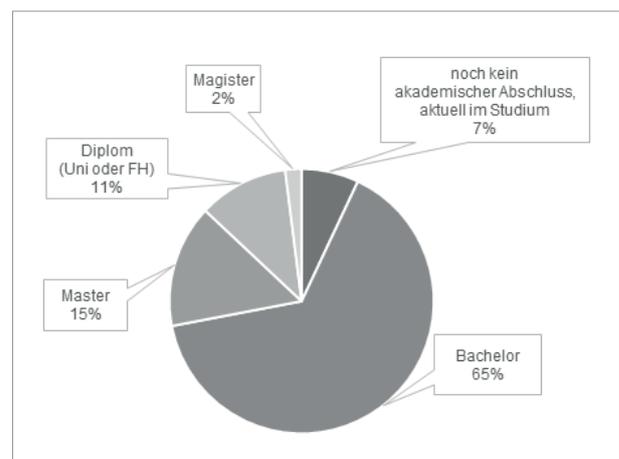


Abb. 3: Höchster akademischer Abschluss der Teilnehmenden der Zertifikatskurse (n=46).

Zum Zeitpunkt der Befragung war der Großteil der Teilneh-

menden (84%) erwerbstätig, 7% befanden sich in Mutterschutz/ Elternzeit (n=56). Von den berufstätigen Teilnehmenden (n=47) arbeiteten 68% mehr als 36 h/Woche (Abbildung 4).

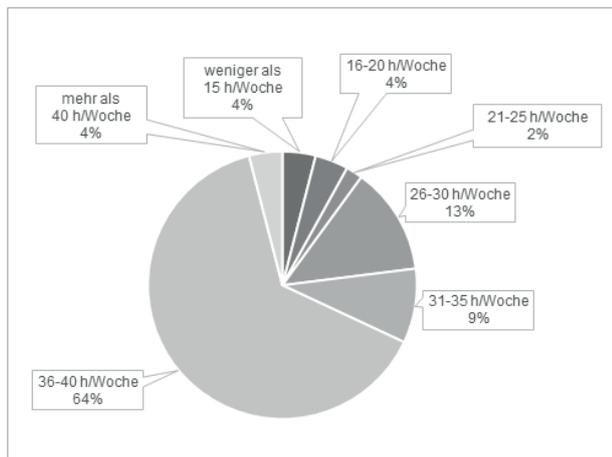


Abb. 4: Wöchentliche Arbeitszeit der Teilnehmenden der Zertifikatskurse (n=47).

Im Bereich Pflege waren die Teilnehmenden in unterschiedlichen Settings tätig (als Krankenpfleger\_in in unterschiedlichen Einrichtungen, Praxisanleiter\_in, Pflegeexpert\_in, Pflegeberater\_in, Dozent\_in, Referent\_in, Einrichtungs- bzw. Abteilungsleitung, Qualitätsmanagementbeauftragte. Auch im Bereich Kindheitspädagogik sind die Teilnehmenden in unterschiedlichen organisationalen Kontexten tätig (Erzieherinnen, stellvertretende Leitung, Kita-Leitung, Bereichsleitung auf Trägerebene, Lehrkraft an Fachschulen für Erzieher\_innen, Mitarbeiterin in einem Kinder- und Familienzentrum, Geschäfts-

führungen in der Familienbildung oder sozialpädagogische Fachkraft in einer Reha-Klinik). Die Berufserfahrung der Teilnehmenden reicht von einem Jahr bis 35 Jahre. Hinsichtlich der Weiterbildungsaffinität zeigt sich, dass 30% (n=18) der Teilnehmenden eine Weiterbildung im Umfang von > 200 Stunden absolviert haben. Zusammenfassend haben die Teilnehmenden in den letzten 12 Monaten vor allem an kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen (max. 1 bis 3-tägig) teilgenommen.

#### 4.2 Ergebnisse zu inhaltlichen Aspekten

Alle angebotenen Kurse wurden von der Zielgruppe nachgefragt und konnten durchgeführt werden. Anhand der drei wichtigsten Gründe für die Teilnahme an den Zertifikatskursen zeigt sich eine stark intrinsische Motivation seitens der Befragten zur Teilnahme an den Zertifikatskursen (Abbildung 5).

Der angenommene Bedarf wird anhand der wichtigsten Kriterien zur Auswahl des Angebots erhoben. Die Teilnehmenden (n=56) gaben „inhaltliches Konzept“, „wissenschaftliche Fundierung“ sowie „Bezug zum aktuellen Berufsalltag“ (52%) als wichtigste Kriterien an (Abbildung 6).

Zur Überprüfung der Verwertbarkeit und Passung der Kompetenzen bzw. Inhalte wurden entsprechende Fragen anhand einer 5er-Skala (1 = trifft zu bis 5 = trifft nicht zu) gestellt. Die Ergebnisse liegen in Mittel zwischen 1 und 2 und sind in Tabelle 1 abgebildet.

#### 4.3 Ergebnisse zu strukturellen Aspekten

Der Zeitraum für die einzelnen Kurse, gemessen an ihrem Umfang, wurde von mehr als der Hälfte der Teilnehmenden in vier von fünf Kursen als angemessen empfunden (5er-Skala: 1 = zu kurz bis 5 = zu lang). In allen Kursen war zudem die



Abb. 5: Motivation der Teilnehmenden (n=56).

Frage: „Aus welchen Gründen nehmen Sie an dieser Weiterbildung teil? Geben Sie bitte die drei wichtigsten Gründe an.“

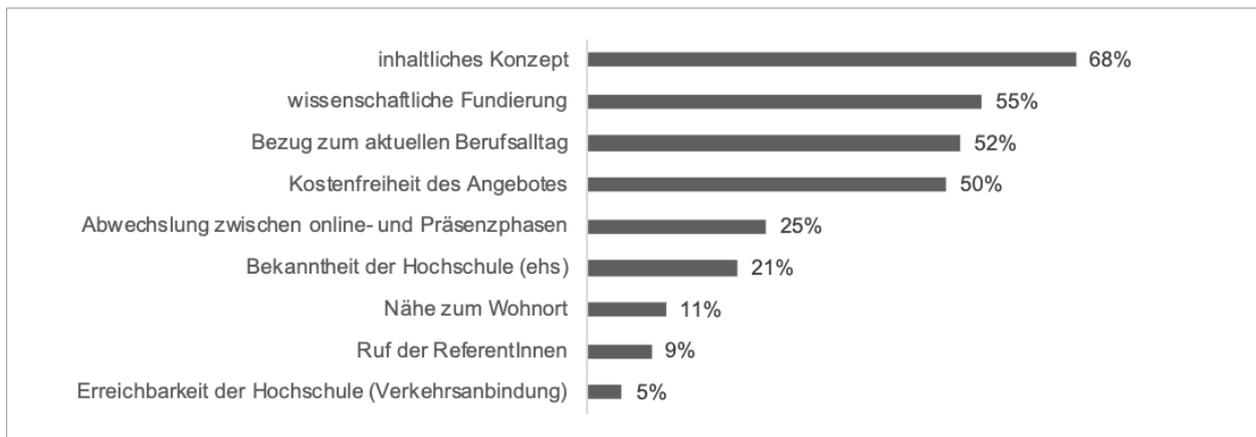


Abb. 6: Kriterien für die Teilnahme (n=56).

Frage: „Wie wichtig waren Ihnen folgende Kriterien bei Ihrer Entscheidung für diese Weiterbildung? Nennen Sie uns bitte die drei wichtigsten.“

	KURS 1 (n=13)		KURS 2 (n=7)		KURS 3 (n=9)		KURS 4 (n=11)		KURS 5 (n=16)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich konnte unabhängig von Ort und Zeit auf die Inhalte zugreifen, damit ließen sich Familie, Beruf und Weiterbildung besser vereinbaren.	1,6	0,8	1,6	0,5	1,3	0,7	1,7	0,8	1,6	1,0
Ich konnte mit meinen Vorkenntnissen und Erfahrungen an die Inhalte des Zertifikatskurses anknüpfen.	2,2	1,1	1,3	0,5	1,3	0,5	1,3	0,5	1,2	0,4
Ich fühle mich nach Absolvierung der Weiterbildung für meine berufliche Tätigkeit/Praxis gestärkt.	1,7	1,1	1,1	0,4	1,7	0,5	1,6	0,8	1,4	0,7
Die erworbenen Kompetenzen nutzen mir in meinem beruflichen Alltag.	1,8	0,9	1,3	0,8	2,1	1,3	1,6	1,0	1,8	0,9
Ich kann das im Kurs Gelernte in meinen beruflichen Alltag übertragen.	1,9	1,0	1,6	0,8	2,2	1,1	1,6	1,0	1,9	1,0
Theorie und praktische Anwendungsbezüge standen in einem guten Verhältnis.	2,5	1,3	1,4	0,5	1,4	0,7	1,7	1,2	1,5	0,9
Das Gelernte unterstützt mich, etwas Neues in meiner beruflichen Praxis anzustoßen.	1,9	1,2	1,3	0,5	1,9	1,1	1,9	1,1	1,7	0,7

Tab. 1: Flexibilisierung und Anschlussfähigkeit (Skala 1- trifft zu bis 5- trifft nicht zu).

VEREINBARKEIT	KURSE 1-3 (n =27 )		KURSE 4 & 5 (n = 26)	
	M	SD	M	SD
Insgesamt war der E-Learning-Anteil hilfreich für meinen Lernprozess.	1,9	1,2	2,0	1,2
Durch den E-Learning-Anteil konnte ich flexibel lernen.	1,6	1,0	1,9	1,2
Durch den E-Learning-Anteil konnte ich mir meine Lernzeit besser einteilen.	1,9	1,2	1,9	1,2
Durch den E-Learning-Anteil konnte ich mein Lerntempo selber wählen.	2,1	1,4	2,0	1,3
Die Selbstlernphase ließ sich gut mit meinen beruflichen Pflichten vereinbaren.	2,5	1,2	2,0	1,2
Die Selbstlernphase ließ sich gut mit meinen privaten Pflichten vereinbaren.	2,5	1,1	2,0	1,1

Tab. 2: Flexibilisierung und Vereinbarkeit (Skala 1 = trifft zu bis 5 = trifft nicht zu).

Tendenz zu „zu kurz“ erkennbar, keiner Person war der Kurs „zu lang“. Die angestrebte Flexibilisierung der Weiterbildung durch E-Learning Anteile konnte erreicht werden, die Ergebnisse sind in Tabelle 2 semesterspezifisch abgebildet. Ebenso die Ergebnisse zur Vereinbarkeit mit familiären bzw. beruflichen Verpflichtungen.

#### 4.4 Ergebnisse zum didaktischen Konzept

Um Erkenntnisse zur Anschlussfähigkeit zu gewinnen, wurden die Teilnehmenden nach dem fachlichen Niveau des jeweiligen Kurses, von 1 = zu leicht bis 5 = zu schwer, befragt. In allen Kursen gaben über 54% der Teilnehmenden an, dass das Niveau genau richtig ist. Da von einer heterogenen Zielgruppe ausgegangen worden ist und diese sich beispielsweise hinsichtlich Alter, beruflicher Tätigkeit, Berufserfahrung und akademischen Abschluss bestätigt hat, war es wichtig zu erfahren, ob die Teilnehmenden mit ihren Vorkenntnissen und Erfahrungen an die Inhalte des Zertifikatskurses anknüpfen konnten (5er-Skala: 1 = trifft zu bis 5 = trifft nicht zu). Die Mittelwerte ergeben im Minimum 1,2 bis maximal 2,2 (n=56, D=1), was auf eine gute Anschlussfähigkeit schließen lässt.

Zu den didaktischen Elementen wurde erhoben, wie hilfreich diese eingeschätzt werden (Skala: 1 = sehr hilfreich bis 5 = gar nicht hilfreich). Es zeigen sich für alle Kurse positive Ergebnisse, die in Tabelle 3 aufgeführt sind.

93% der Befragten (n=59) gaben an, noch einmal solch ein Weiterbildungsangebot in Anspruch nehmen zu wollen, weitere 92% würden das Weiterbildungsangebot an Interessierte weiterempfehlen. Außerdem stellen die Kurse aus Sicht von 62% der Teilnehmenden eine gute Ergänzung zu anderen Weiterbildungsangeboten dar, an dieser Stelle gab es die Möglichkeit, die Antwort zu begründen. Es wurden mehrfach in beiden Bereichen „Wissenschaftliche Fundierung“, „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ und „auf Hochschulebene“ genannt. Eine Antwort lautete: „[...] ja, weil es eine tragende Säule im Prozess der Professionalisierung der Pflege darstellt.“ Zudem wurde formuliert, dass „Fort-

bildungen auf Hochschulniveau in der Bildungslandschaft fehlen“. Als für sie interessantes Angebotsformat geben 77% der Teilnehmenden (n=56) Zertifikatskurse im Umfang von 5 CP an, 48% Zertifikatsprogramme (Umfang 20-30 CP) und 46% kurze, eintägige Fortbildungen an.

## 5 Diskussion

Die anvisierte Gruppe der in der Praxis tätigen und berufserfahrenen Fachpersonen mit akademischen Abschluss wurde in beiden Bereichen mit den konzipierten Angeboten erreicht. Dies ausgehend von der Annahme, dass (1) ein Bedarf an kleinformatischen Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildungen in den Feldern Pflege und Kindheitspädagogik besteht und (2) diese die akademisch qualifizierten Akteur\_innen in den Professionalisierungsprozessen in der beruflichen Praxis unterstützen können, wenn sie bedarfsgerecht konzipiert sind. Die Heterogenität der Teilnehmenden bestätigt die angenommene Breite der Handlungsfelder sowie die angenommene Relevanz der angebotenen Themen für ebendiese. Die zu erwerbenden Kompetenzen werden, einhergehend mit dem angebotenen Niveau, als für die berufliche Tätigkeit relevant eingeschätzt. Für die kontinuierliche Erfassung der Bedarfe an zu erwerbenden Kompetenzen, inhaltlicher Ausgestaltung und die Aktualität der Themen, ist eine enge Zusammenarbeit mit den zuständigen Akteur\_innen in den Feldern notwendig. Hierfür bedarf es Strukturen, die in unterschiedlichem Maße an Hochschulen etabliert sind.

Der angestrebte Theorie-Praxis-Transfer wurde seitens der Teilnehmenden positiv bewertet. Dies ist in den offenen Antwortkategorien unter dem Aspekt „Weiterempfehlung“ illustriert. Diese bestätigen die Annahme des Bedarfs der wissenschaftlichen Fundierung in Kombination mit dem Bezug zu beruflicher Praxis. Die Gruppe weist eine hohe Weiterbildungsaffinität und Biografien des Lebenslangen Lernens auf. Dies zeigt sich neben dem beruflichen und akademischen Hintergrund außerdem am Umfang besuchter Weiterbildungen und der Altersstruktur der Teilnehmenden sowie der vielen Jahre an Berufserfahrung. Dahingehend

LERNELEMENT	KURS 1 (n=13)		KURS 2 (n=7)		KURS 3 (n=9)		KURS 4 (n=11)		KURS 5 (n=16)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Präsenzveranstaltungen	1,0	0,4	1,0	0	1,0	0	1,3	0,6	1,1	0,3
Webinare	1,2	0,6	2,3	1,3	1,6	0,7	2,1	0,9	2,0	1,3
Materialien in DoIT	1,8	1,1	1,6	0,8	2,3	0,9	1,9	1,2	1,4	0,9
Treffen mit den anderen Teilnehmenden in der Präsenzveranstaltung	1,3	0,6	1,0	0	1,6	0,7	1,3	0,5	1,1	0,3
Theorie-Praxis-Verknüpfung	1,5	0,8	1,6	0,5	1,8	1,3	2,0	1,2	1,5	0,7
Erfahrungsaustausch mit den anderen Teilnehmenden	1,6	1,0	1,1	0,4	1,6	0,5	1,5	0,7	1,2	0,4

Tab. 3: Ergebnisse genutzte Lernelemente, Auswahl (Skala: 1 = sehr hilfreich bis 5 = gar nicht hilfreich).

kann auch die positive Bewertung des „Austausches mit anderen Teilnehmenden im Rahmen der Präsenz“ interpretiert werden. Die Teilnehmenden mit ihrer Erfahrung haben, neben den inhaltlichen Angeboten, die Möglichkeit des Austausches mit Akteur\_innen in einem ähnlichen/gleichen oder auch anderen Bereich und partizipieren von der Erfahrung der anderen. Da die Teilnehmenden aufgrund ihrer beruflichen Position in Schlüsselpositionen in unterschiedlichen Ebenen der beruflichen Systeme agieren, unterstützt dies die stattfindende Professionalisierung in den Feldern in besonderer Weise. Dieses Potential wird durch die Dozierenden im Rahmen der Theorie-Praxis-Verknüpfung genutzt und ermöglicht den Teilnehmenden, die empfangenen Impulse individuell für ihre berufliche Praxis weiterzuentwickeln.

Das didaktische Konzept wurde sowohl von den Teilnehmenden als auch den Dozierenden angenommen. Es zeigt sich, dass die E-Learning-Anteile die erforderliche Flexibilisierung unterstützen, besonders unter dem örtlichen und zeitlichen Aspekt. Hinsichtlich der Vereinbarkeit mit familiären bzw. beruflichen Verpflichtungen zeigen sich positive Ergebnisse, obgleich diese noch ausbaufähig sind. Das Kursangebot wurde besonders stark von Teilnehmenden mit einer umfangreichen wöchentlichen Arbeitszeit angenommen. Daraus ist zu schließen, dass die Konzeptionierung des Formates den Bedarfen der sich auf hochschulischem Niveau weiterqualifizierenden Zielgruppe, die währenddessen in der Praxis tätig ist, entspricht. Anhand der Ergebnisse zeigt sich die Bedeutung von gemeinsamen Präsenzphasen und ihre Verknüpfung mit Online-Selbstlernphasen. Die Präsenzveranstaltungen wurden als besonders hilfreich für den Lernprozess erachtet, so dass ein reines Online-Angebotsformat für die Zielgruppe als nicht ausreichend erscheint.

Da es sich bei PRAWIMA um ein durch Bundesmittel finanziertes Projekt handelt, waren die Zertifikatskurse für die Teilnehmenden kostenfrei. Dies birgt einige Limitationen unter dem Gesichtspunkt der Verwertbarkeit, da lediglich die Perspektive der Teilnehmenden nach Abschluss der Zertifikatskurse zu Zahlungsbereitschaft und Passung eingeholt wurde. Die Arbeitgeberperspektive und die damit einhergehenden Fragen der Finanzierung und Passung aus Sicht der Arbeitgeber wurde nicht erhoben. Aktuell konnte zudem lediglich erhoben werden, inwiefern ein Bezug zur Praxis hergestellt und ob Impulse gesetzt werden konnten. Die Überprüfung der nachhaltigen Implementierung und Veränderung in der beruflichen Praxis, anhand der im Rahmen der Zertifikatskurse erworbenen Kompetenzen, lässt sich zu diesem Zeitpunkt nicht vornehmen. Dies zu eruieren wäre für zukünftige Forschung wünschenswert.

In der Gesamtheit bestätigen die Ergebnisse den angenommenen Bedarf sowie die Nachfrage von kleinformatischen wissenschaftlichen Weiterbildungen in den Bereichen Kindheitspädagogik und Pflege. Die entwickelten Angebote entsprechen den spezifischen Bedarfen der Zielgruppe. Ausgehend von der festgestellten Passung, sehen sich die Fachpersonen be-

fähigt, wissenschaftlich fundierte Impulse in ihrer beruflichen Praxis zu setzen und diese weiterzuentwickeln.

## 6 Ausblick

Durch das bedarfsgerechte Angebot konnten Impulse zu Professionalisierung in den Feldern Kindheitspädagogik und Pflege gesetzt werden. Die Teilnehmenden waren auf der Suche nach einem anschlussfähigen Angebot auf akademischem Niveau. Dies haben sie in Form der Zertifikatskurse gefunden und als wertvoll betrachtet. Die erreichte Zielgruppe der berufstätigen Akteur\_innen im Feld, die im Fokus des Lebenslangen Lernens stehen, bestätigt den angenommenen Bedarf und die Notwendigkeit des entwickelten Angebotes. Der Bedarf an wissenschaftlich fundierten Angeboten lässt auf eine Fortführung der wissenschaftlichen Weiterbildung in Form von Zertifikatskursen auf Masterniveau schließen.

## Literatur

- Bartholomeyczik, S. (2002). Zum Stand der Akademisierung der Pflegeausbildung in Deutschland [The status of academic focus in nursing education in Germany]. *Pflege*, 15(6), 281–283. Doi: <https://doi.org/10.1024/1012-5302.15.6.281>
- Christmann, B. (2020). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 263–278). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DGWF. (2010). *DGWF-Empfehlungen zu Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung*. Abgerufen am 15. Mai 2020 von [https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen\\_formate\\_12\\_2010.pdf](https://dgwf.net/files/web/service/DGWF-empfehlungen_formate_12_2010.pdf)
- Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). Pädagogische Professionalität [Sonderheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jütte, W. & Rohs, M. (2020). Einleitung und Vorwort zum Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 3–10). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KMK. (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001*. Abgerufen am 13. Mai 2020 von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_02\\_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf)
- Kondratjuk, M. (2020). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 553–568). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lehmann, B. (2020). Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 79-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenz, K. & Schmitt, S. (2016). Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen: Bd. 1. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 321-343). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Mörth, A., Schiller, E., Cendon, E., Elsholz, U. & Fritzsche, C. (Hrsg.). (2018). *Theorie und Praxis verzahnen in Studienangeboten wissenschaftlicher Weiterbildung: Ergebnisse einer fallübergreifenden Studie. Wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“*. Abgerufen am 15. Mai 2020 von [https://de.offene-hochschulen.de/fyls/4636/download\\_file\\_inline](https://de.offene-hochschulen.de/fyls/4636/download_file_inline)
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. *TPS*, (1), 10-14.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In A. König, H. R. Leu & S. (H.) Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57), 40-59.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogische Handeln* (S. 70-182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2005). Wissenschaft als Beruf: Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *die Hochschule*, 14(1), 15-51. Abgerufen am 15. Mai 2020 von [https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/05\\_1/Oevermann\\_Wissenschaft\\_als\\_Beruf.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/05_1/Oevermann_Wissenschaft_als_Beruf.pdf)
- Pasternack, P., Gillessen, J., Hecher, D., Keil, J., König, K., Schildberg, A., Schubert, C., Strittmatter, V. & Thielemann, N. (2015). *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik: Eine Zehnjahresbeobachtung* (1. Aufl). Leipzig: Akad. Verl.-Anst.
- Robert Bosch Stiftung. (1996). *Pflegewissenschaft. Grundlegung für Lehre Forschung und Praxis; Denkschrift*. Gerlingen: Bleicher.
- Robert Bosch Stiftung. (2008). *Frühpädagogik Studieren - ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*.
- Sachverständigenrat. (2014). *Bedarfsgerechte Versorgung: Perspektiven für ländliche Regionen und ausgewählte Leistungsbereiche*. Gutachten / Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen.
- Schiefner-Rohs, M. (2020). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 405-421). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simon, A. & Flaiz, B. (2015). Der Bedarf hochschulisch qualifizierter Pflegekräfte aus Sicht der Praxis -. Ergebnisse einer Expertenbefragung. *Pflege & Gesellschaft*, 20(2), 154-172.
- Teichler, U. & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, (2), 64-80. Abgerufen am 15. Mai 2020 von [https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/04\\_2/Teichler\\_Zugangswege\\_und\\_Studienangebote.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/04_2/Teichler_Zugangswege_und_Studienangebote.pdf)
- Wissenschaftsrat. (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Drs. 2411-12. Berlin. Abgerufen am 15. Mai 2020 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.html>
- Wissenschaftsrat. (2014). *Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung: Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Abgerufen am 15. Mai 2020 von [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf;jsessionid=E1405C88CDE7993A6A23D3D59DA3BF1B.delivery2-master?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3818-14.pdf;jsessionid=E1405C88CDE7993A6A23D3D59DA3BF1B.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=3)
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8-35. Abgerufen am 15. Mai 2020 von [https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011\\_4\\_Wolter.pdf](https://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf)

### Autor\_innen

Jana Kaden, B.A.  
jana.kaden@ehs-dresden.de

Sandra Patting, M.A.  
sandra.patting@ehs-dresden.de

# Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für erwachsenenbildung (DIE)  
(Halbjahresauszug – Mai bis November 2020)

Baumann, Sheron & Keimer, Imke (2020).

**Mehrwert für die Gestaltung von Weiterbildungsstudiengängen: Fallstudie zum Bildungsnutzen in der schweizerischen Hochschulweiterbildung.**

Zeitschrift Weiterbildung, 31(5), 38-40.

Blossfeld, Hans-Peter, Kilpi-Jakonen, Elina &

Vono de Vilhena, Daniela (2020).

**Is there a Matthew effect in adult learning? Results from a cross-national comparison.**

In Josef Schrader, Alexandra Ioannidou, Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.), Monetäre und nicht monetäre Erträge von Weiterbildung (S. 1-26). Wiesbaden: Springer VS

Chesters, Jenny, Cuervo, Hernan & Fu, Jun (2020).

**Re-engagement with education over the life course: motivations and barriers.**

International journal of lifelong education, 39(2), 154-167.

Crone, Travis S., Babb, Stephanie & Torres, Francisca (2020).

**Assessing the relationship between nontraditional factors and academic entitlement.**

Adult education quarterly, 70(3), 277-294.

Gloerfeld, Christina (2020).

**Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse: Didaktische Veränderungen am Beispiel der FernUniversität in Hagen.**

Wiesbaden: Springer VS.

Hanft, Anke, Kretschmer, Stefanie & Maschwitz, Annika (2020).

**Organisation und Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen.**

Münster [u.a.]: Waxmann.

Henrich, Marlene (2020).

**Der Einfluss von beruflicher Vorerfahrung auf die Entwicklung professionellen Wissens sozialpädagogischer Fachkräfte: das Beispiel Beratungslernen im Rahmen des Hochschulstudiums.**

Neue Praxis, 50(3), 250-269.

Jütte, Wolfgang, Kondratjuk, Maria, Schulze, Mandy (Hrsg.). (2020).

**Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld: Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven.**

Bielefeld: wbv.

u.a. mit Beiträgen von

Dörner, Olaf.

Soziale Praxis wissenschaftlicher Weiterbildung: theoretische und empirische Implikationen zu einer Forschungsperspektive (S. 21-36).

Kondratjuk, Maria.

Das Handeln der Akteure in der Hochschulweiterbildung sozialweltlich gedeutet (S. 37-62).

Alexander, Carolin.

Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive (S. 63-78).

Walber, Markus & Wistinghausen, Melanie.

Beobachtungen zur Systematisierung der Forschungslandschaft in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 79-94).

Zimmermann, Therese E.

Forschung im Feld der Hochschulweiterbildung Schweiz: Bestandsaufnahme zu Akteuren und Forschungsbemühungen (S. 95-110).

Banscherus, Ulf.

Lebenslanges Lernen an Hochschulen: eine institutionentheoretische Analyse internationaler Reformdiskussionen (S. 113-134).

Damm, Christoph.

Anrechnungsforschung zwischen Ergebnisoffenheit und Zentralisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 135-149).

Schulze, Mandy.

Der Prozess der Institutionalisierung. Ein theoretischer Zugang zur Frage erfolgreicher Entwicklung und Etablierung von Hochschulweiterbildung (S.151-166).

Feld, Timm C., Möller, Christina & Südekum, Melanie.

Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten: systemtheoretische Ausdeutung und empirische Rekonstruktion (S. 167-183).

Baumhauer, Maren.

Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung (S.185-202).

Engenhorst, Karolina.

Die Rolle der Praxisorientierung für nicht traditionell Studierende im berufsbegleitenden: Studium - ein Fall für Methoden-Triangulation (S. 205-224).

Cendon, Eva.

The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden (S. 225-240).

Unger, Frank & Sann, Uli.

Empirische Forschung als Fundament gelingender Bedarfs- und Zielgruppenanalysen für wissenschaftliche Weiterbildungsformate sowie als Gestaltungselement teilnehmendenorientierter Lernsettings (S. 241-257).

Lobe, Claudia.

Biografieorientierte Forschungsperspektiven in der Hochschulweiterbildung (S. 259-276).

Tschupke, Sandra.

Programmanalyse als methodischer Zugang zur Untersuchung pflegebezogener Studiengänge für beruflich qualifizierte (S. 277-295).

Scheidig, Falk & Klingovsky, Ulla.

Hochschuldidaktik als Grenzfall wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Programmanalyse hochschuldidaktischer Angebote in der Schweiz (S. 297-328).

Kammler, Christian & Seitter, Wolfgang (2020).

**Stiftungen und wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: die Kooperation zwischen der ALTANA Kulturstiftung und der Philipps-Universität Marburg.**

In Andreas Schröder, Nicolas Engel, Claudia Fahrenwald, Michael Göhlich, Christian Schröder & Susanne Weber (Hrsg.), Organisation und Zivilgesellschaft (S. 105-114). Wiesbaden: Springer VS.

Kemfelja, Jessica (2020).

**Flexibilisierungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empfehlungen zur Strukturentwicklung von Weiterbildungsangeboten.**

Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.

Kollender-Jonen, Pia & Schemmann, Michael (2020).

**Service Learning als Medium des organisationalen Lernens zwischen Einrichtungen des Staates und der Zivilgesellschaft: eine Untersuchung am Professional-Center der Universität zu Köln.**

In Andreas Schröder, Nicolas Engel, Claudia Fahrenwald, Michael Göhlich, Christian Schröder & Susanne Weber (Hrsg.), Organisation und Zivilgesellschaft (S. 115-124). Wiesbaden: Springer VS.

Mayrberger, Kerstin (2020).

**Digitalisierung und Digitalität in der Hochschulbildung** Bildung und Erziehung, 73(2), 136-154.

Müller-Werder, Claude & Erlemann, Jennifer (Hrsg.). (2020).

**Seamless learning – lebenslanges, durchgängiges Lernen ermöglichen.**

Münster [u.a.]: Waxmann.

Müskens, Wolfgang (2020).

**Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.**

Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ.

Rohs, Matthias, Schmidt, Hans-Joachim &

Dallmann, Hans-Ulrich (Hrsg.). (2020).

**Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung.**

Bielefeld: wbv.

u.a. mit Beiträgen von

Neureuther, Jessica.

Individualisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung (S. 19-30).

Ilmer, Fabian, Requadt, Thorsten & Zeifelder, Mara.

Das Pilotmodell LehreplusHS als Beispiel zur Verzahnung akademischer und beruflicher Bildung: Ausgangslage, Idee, Umsetzung und Ergebnisse (S. 31-41).

Römer, Clara, Gold, Andreas W.,

Dürschmidt, Dorit & Dallmann, Hans-Ulrich

Wissenschaftliche Weiterbildung als Unterstützung der Akademisierung in der Pflege (S. 43-60).

Elsner, Alina & Neureuther, Jessica.

Individualisierung als Chance für beeinträchtigte Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung? (S. 61-77).

König, Philipp & Elsner, Alina.

Digitale Medien in Lehr-Lernkontexten - ein Mittel zur Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung? (S. 79-96).

Tolou, Arash & Bentz, Lena.

Der Regionalmonitor Hochschulbildung: eine Neuentwicklung mithilfe des Requirements Engineering (S. 113-129).

Dürschmidt, Dorit, Gold, Andreas W.,

Römer, Clara & Dallmann, Hans-Ulrich.

Hochschulische Bildungsangebote für die gemeindenahere Gesundheitsversorgung

(S. 145-157).

Rohs, Matthias.

Content = „Daten, Bedarf, Angebot, Weiterbildung“ (S. 179-192).

Arnold, Doris & Gold, Andreas W.

Der Beitrag wissenschaftlicher Bildungsangebote als Antwort auf Versorgungsbedarfe in der ambulanten Pflege (S. 193–208).

Schwikal, Anita.

Evaluation des Ansatzes der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung (S. 209–225).

Zeilfelder, Mara & Dendl, Julia.

Die Erprobung wissenschaftlicher (Weiter-)Bildungsangebote an der Hochschule Kaiserslautern (S. 227–238).

Dendl, Julia, Zeilfelder, Mara & Urschel, Jens.

Digitale Lehr-/Lernmöglichkeiten im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang Orthopädieschuhtechnik (S. 241–251).

Gold, Andreas W., Dürrschmidt, Dorit, Römer, Clara & Dallmann, Hans-Ulrich.

Blended-Learning-Ansätze in der hochschulischen Weiterbildung von berufserfahrenen Pflegefachpersonen: Erfahrungen aus dem EB-Teilvorhaben Pflege und Gesundheit (S. 253–269).

Ilmer, Fabian, de Payrebrune, Robert, Dendl, Julia & Zeilfelder, Mara.

Die Bedeutung von Modularisierung und Individualisierung am Beispiel eines möglichen Studienangebots im Bereich der Unternehmensnachfolge: Ausgangslage, Bedarfserschließung und Handlungsempfehlungen (S. 271–284).

Heinbach, Gesa & Rohs, Matthias.

Governance wissenschaftlicher Weiterbildung (S. 287–298).

de Payrebrune, Robert & Dendl, Julia.

Informationsmanagement zur Verstetigung einer strukturierten Angebotsentwicklung (S. 299–309).

Donner, Noëmi, Requadt, Thorsten, Schmidt, Hans-Joachim & Weber, Anja.

Verankerung und Umsetzung akademischer Weiterbildung: Überlegungen zu regionalen Ausgangsbedingungen und hochschulischen Entwicklungen (S. 311–314).

Rohs, Matthias.

Auf dem Weg zur Lifelong Learning University (S. 315–319).

Dallmann, Hans-Ulrich.

Aufstieg durch Bildung? – Rückblick auf ein Projekt (S. 321–325).

Schwertfeger, Bärbel (2020).

**Wie angehende Master den Wandel besser verstehen**  
Wirtschaft + Weiterbildung, 33(10), 24–29.

Siivonen, Päivi & Filander, Karin (2020).

**"Non-traditional" and "traditional" students at a regional Finnish University: demanding customers and school pupils in need of support.**

International journal of lifelong education, 39(3), 247–262.

Sturm, Nico (Hrsg.). (2020).

**Umkämpfte Anerkennung: außerhochschulisch erworbene Kompetenzen im akademischen Raum.**

Wiesbaden: Springer VS.

Wahl, Diethelm (Mit Beiträgen von Hilbert Meyer, Jörg Schlee & Andreas Schubiger). (2020).

**Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung: von der Organisation der Vorkenntnisse bis zur Anbahnung professionellen Handelns**

Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zeilfelder, Mara (2020).

**Das Konzept der aufsuchenden Bildungsberatung Implementierungsmöglichkeiten an der Hochschule.**

Kaiserslautern: Technische Universität.

# Buchbesprechungen

**Brendel, Sabine, Hanke, Ulrike & Macke, Gerd (2019).  
Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule.**

Stuttgart: UTB.

(153 Seiten, 12,99 Euro, ISBN 978-3-8252-5047-8)

Das Buch möchte eine Anregung für Lehrende bieten, ihre eigene Lehrpraxis konstruktiv und kritisch zu überdenken. Ausgehend von dem durch die Bologna-Reform geprägten Kompetenzverständnis als „Shift from teaching to learning“ steht dabei ein Fokus auf die Lernenden und die Ermöglichung von Lernen beziehungsweise Kompetenzentwicklung Studierender im Vordergrund. Ziel des Buches ist es, nicht nur kompetenzorientierte Lehrmethoden an die Hand zu geben, sondern vor allem auch die begrifflichen Konzepte und theoretischen Konstrukte kompetenzorientierter Lehre zu klären und eine Systematisierung der in der Hochschullandschaft verwendeten Kompetenzmodelle vorzunehmen.

In Kapitel eins werden die klassischen Phasen der Konzeption, Umsetzung und Evaluation von Lernangeboten unterschieden und die typischen Aufgaben für die Lehrenden entlang der drei Phasen festgehalten (S. 15ff.). Darauf bezogen sollen im weiteren Verlauf des Buches didaktische Zugänge für Lehrende eröffnet werden. Um eine theoretische Fundierung kompetenzorientierten Lehrens vorzunehmen, werden im zweiten und dritten Kapitel zentrale Begriffe und Ansätze des im akademischen Kontext geführten Kompetenzdiskurses erarbeitet und mit Annahmen einer didaktisch orientierten Handlungstheorie verknüpft. Als Gemeinsamkeiten verschiedener, kurz skizzierter Kompetenzmodelle werden eine Unterteilung in Kompetenzbereiche und Lernzielstufen aufgeführt. Letztere bilden die Basis für die angestrebten Lernergebnisse der Lernenden, die sog. „Learning Outcomes“ (S. 44ff.), an denen kompetenzorientierte Lehre sich ausrichten sollte. Auf diese begrifflichen Klärungen aufbauend wird ein am Handlungsbegriff orientierter Rahmen für didaktisch orientiertes Handeln entworfen, der in das vom Handeln ausgehende Kompetenzmodell von Macke et al. (2016) mündet. Dieses vereint die Kompetenzsäulen Können, Dürfen, Wollen und Sollen/Müssen mit den Lernzielstufen des Handelns zu einer Kompetenzmatrix (S. 61). Kompetentes Lehrhandeln erfordert es, je Lehr-Lernsituation für jede Säule den Horizont an Handlungsmöglichkeiten zu sondieren und eine gegenüber den Lernenden begründete Entscheidung für eine bestimmte Vorgehensweise zu treffen (S. 73).

Damit sind die Grundlagen gelegt für den spezifischen Blick auf die Rahmenbedingungen des Lehrens an Hochschulen, dem sich Kapitel 4 des Buches widmet (S. 75ff.). Es wird betrachtet, was Lehre an Hochschulen leisten kann, um Studierende zu kompetentem Handeln zu befähigen. Die Anforderungen kompetenzorientierter Lehre manifestieren sich im sog. „Constructive Alignment“ (Biggs, 1996). Dieses besagt, dass Lernziele, Lernakti-

vitäten und Lernkontrollen miteinander verbunden sein sollten. Um eine aktive Auseinandersetzung mit Lerngegenständen zu erreichen, spielen, lehr-lernpsychologischen Annahmen folgend, Aufmerksamkeit, Motivation und Emotionen beim Lernen eine große Rolle (S. 82ff.). Ein Lernprozess, der auf den Erwerb von Kompetenzen zielt, sollte sich weiter dem Aufbau, der Erweiterung und Differenzierung kognitiver Handlungsschemata und deren kritischer Reflexion widmen (S. 89ff.).

Auf der Basis dieser Erkenntnisse kommen die Autorinnen und der Autor im Hauptkapitel zu der Leitfrage ihres Buches zurück: Sie gehen darauf ein, wie Hochschullehre zu gestalten ist, damit Studierende durch diese handlungskompetent werden. Dabei werden die Lehrenden schrittweise durch die für kompetenzorientierte Lehre wesentlichen Handlungsweisen geführt. Zunächst werden übergeordnete Handlungsempfehlungen formuliert, die als Brückenpfeiler für eine kompetenzorientierte Lehre dienen (S. 95ff.). Im nächsten Schritt werden diesen Empfehlungen als Grundprinzipien für die Hochschullehre weiter ausdifferenziert (S. 105ff.). Daran anschließend werden Lernschritte definiert und erläutert, die den Weg über die Brücke bilden (S. 124ff.). Die einzelnen Schritte werden mit Reflexionsfragen für die eigene Praxis versehen sowie mit Anwendungsbeispielen konkretisiert und um Anregungen zu geeigneten Methoden ergänzt.

Das Buch schließt mit einer kurzen Zusammenfassung und einem Fazit inklusive Ausblick. Kritisch angemerkt wird dabei unter anderem die im Hochschulkontext oft ohne theoretische Fundierung erfolgende Verwendung des Kompetenzbegriffs und seine schematische Übertragung in Studienordnungen und Modulhandbücher, die konkrete Anhaltspunkte für das didaktische Lehrhandeln vermissen lassen (S. 141f.). Im Ausblick werden zwei Problembereiche als zukunftsweisend für das Handlungsfeld der Hochschullehre gesehen: die Digitalisierung der Lehre und die Entwicklung künstlicher Intelligenz, welche laut den beiden Autorinnen und dem Autor die Gefahr einer Reduktion der Eigenständigkeit der Lernenden und der Face-to-Face-Interaktion in der Lehre mit sich bringen (S. 143ff.). Weswegen ein kompetentes, reflektiertes Handeln Lehrender, um das Lernen Studierender optimal zu unterstützen, ihrer Ansicht nach künftig umso wichtiger werden wird (S. 146).

Das Buch beschreibt auf übersichtliche Art und Weise die zentralen Begriffe und den theoretischen Rahmen kompetenzorientierter Hochschullehre, die auch für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung anschlussfähig sind. Darüber hinaus werden differenzierte Handlungsempfehlungen und -schritte für Lehrende zusammengestellt, die umfassende Anregungen für die Praxis bieten. Bereichernd erscheint dabei eine Erweiterung der didaktischen, „sichtbaren“ Ebene von Lehr-Lernprozessen um Erkenntnisse aus Lern- und Kogniti-

onspsychologie, die Aufschluss darüber geben, wie Lernprozesse auf „nicht-sichtbarer“, innerpsychischer Ebene beeinflusst werden. Es gelingt den Autorinnen und dem Autor, anhand der Metapher der Schaffung einer Brücke für die kompetenzorientierte Lehre, die aus dem theoretische Gerüst (Brückenpfeiler) und den praktischen Schritten für die Gestaltung kompetenzorientierte Lernangebote für Studierende (Brückenweg) besteht, einen roten Faden für die dargelegten Inhalte zu bilden. Die Fortentwicklung der Diskussion wird fundiert begründet, die Zusammenfassungen am Ende jedes Kapitels bringen die zentralen Aussagen jeweils nochmals auf den Punkt. Dabei scheuen sich die Autorinnen und der Autor auch nicht, klar Position zum Kompetenzdiskurs im Hochschulkontext zu beziehen.

Fragt man sich, inwiefern das Buch einen Mehrwert für die Didaktik im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung bietet, so liegt dieser weniger darin, Lehrenden konkrete, operative Hilfen zur Ausgestaltung kompetenzorientierter Lehre an die Hand zu geben – da bieten sich diverse, mitunter von den Autorinnen und dem Autor dieses Buches selbst (mit verfasste „Methodenratgeber“ vordergründig betrachtet eher an. Der Mehrwert liegt vielmehr in der Bewusstmachung der Notwendigkeit reflektierten Lehrhandelns, um situationsgerecht Lehr-Lernsituationen planen, umsetzen und auswerten zu können und damit qua Definition kompetent zu lehren.

#### Literatur

- Biggs, J. B. (1996). Enhancing Teaching through Constrictive Alignment. *Higher Education*, 32, 357-264.
- Macke, G., Hanke, U., Viehmann-Schweizer, P. & Raether, W. (2016). *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren - vortragen - prüfen - beraten*. Weinheim: Beltz.

**Dr. Sabine Schöb**

sabine.schoeb@uni-tuebingen.de

**Dörner, Olaf, Iller, Carola, Schüssler, Ingeborg, Maier-Gutheil, Cornelia & Schiersmann, Christiane (Hrsg.). (2019).**

**Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik, Spannungsfelder.**

*Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*

*Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. (318 Seiten, 39,90 Euro, ISBN: 978-3-8474-2204-4)*

Der Herausgeberband „Beratung im Kontext des Lebenslangen Lernens. Konzepte, Organisation, Politik Spannungsfelder“ will einerseits die Vielfalt der Beiträge der Jahrestagung im Jahr 2017 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Heidelberg dokumentieren (S. 15) und andererseits das Spektrum der Forschung über Beratung in der Erwachsenenbildungswissenschaft sichtbar machen. Mit den insgesamt 22 Beiträgen soll Interessierten nicht nur Altbekanntes (Professionalisie-

rung, Institutionalisierung und Zielgruppenorientierung), sondern auch Neues (neue Zugänge und forschungsmethodische Ansätze) vor Augen geführt werden. Eingeteilt in sieben Kapitel sollen die Inhalte des Bandes zur Weiterentwicklung des Diskurses in Wissenschaft und Praxis beitragen.

Den Auftakt macht die detaillierte Einführung der Herausgebenden. Diese verkörpert nicht nur einen informativen Überblick zu den Beiträgen, sondern auch eine hochverdichtete Essenz zur Entwicklung der Beratung in der Erwachsenenbildung als professionelle Handlung seit den 1960er-Jahren. Es folgt ein Beitrag von Bernd Käßlinger, der sich u.a. durch die Präsentation grundlegender Erkenntnisse und eine kritische Betrachtung des Feldes auszeichnet.

Im ersten Kapitel mit Titel „Theoretische Zugänge zum Beratungshandeln: Verortung und Diskurse“ widmet sich Jana Wienberg der Frage nach der Auswirkung von Beschleunigung auf Beratung. Sodann erwartet die Lesenden das Analyseergebnis von Julia Franz, Stephanie Welser und Annette Scheunpflug zu drei Lernberatungskonzeptionen.

Im zweiten Kapitel mit Titel „Mediale Beratungsformate: Vergleiche - Spezifika - Intentionen“ stehen im Beitrag von Tim Stanik und Cornelia Maier-Gutheil die E-Mail-Beratung als asynchrone, computervermittelte Form der Kommunikation in Schriftform im Zentrum. Sie untersuchen, wie Beratende in ihren Interventionen die Anliegen der Ratsuchenden transformieren und prozessieren. Reiseführer und Reiseberichte als Medium der Beratung stehen bei Sebastian Zink im Mittelpunkt. Hierbei wird der Bogen gespannt von der Apodemik (der Kunst des richtigen Reisens im 16. Jahrhundert) bis zur europäischen Mobilitätspolitik. Differenzen werden herausgearbeitet.

Im dritten Kapitel erwarten Interessierte unter dem Titel „Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Strukturen - Praxis - Herausforderungen“ drei Artikel. Im ersten Artikel von Niko Sturm und Heike Rundnagel ist die Optimierung von Beratung für nicht-traditionelle Studierende im Mittelpunkt. Hierzu arbeiten sie mit ihren Analysen die Beratungsstrukturen, das Beratungswissen, die Beratungskompetenz und die Beratungsinstrumente als besonders relevante Aspekte heraus. Der zweite Artikel von Christoph Damm fokussiert die Anrechnungsberatung in Verbindung zur Öffnung der Hochschulen. Basierend auf den Ergebnissen einer bundesweiten Studie führt er Lesenden vor Augen, dass Anrechnungsberatung vor allem dann zur Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende führt, wenn die Anrechnung im Interesse des Angebots ist. Der dritte Aufsatz von Katharina Koller befasst sich ebenso mit nicht-traditionellen Studierenden, und zwar mit den Beratungsstrukturen für diese. Sie präsentiert u.a. was nicht-traditionelle Studierende als hilfreiche Unterstützung für ihre Belange ansehen.

Im vierten Kapitel „Beratungskompetenz und Professionalisierung“, das vier Aufsätze umfasst, präsentieren zuerst Chris-

tiane Schiersmann und Peter Weber Konzept und Vorgehen zur Erfassung von Instrumenten, anhand derer Beratungskompetenzen aufgenommen und untersucht werden können. Alsdann besticht Marc Weinhardts Einsteigen für subjektorientierte Professionalisierungsprozesse hinsichtlich zu erwerbender Beratungskompetenzen, und zwar durch den Einblick in das „BeraLab“. Das BeraLab ist die Nachbildung einer Beratungsstelle, die realfallbasierte Trainings ermöglicht. Welches die Anlässe von und die Zeitbezüge in Beratungen sind, untersucht Johannes Wahl für drei Arbeitsfelder auf der Datengrundlage der Primärstudie „Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens (PAELL)“. Hierbei zeigt sich z.B., dass die Beratenden aller drei Arbeitsfelder (Elementar-/Primarbereich, berufliche Bildung, Erwachsenenbildung) sowohl prospektiv-teleologische als auch retrospektiv-kompensatorische Anliegen bearbeiten. Wie durch Beratung erzeugtes Wissen und Expertise von Beratenden für die Erwachsenenbildung nutzbar gemacht werden können, demonstrieren Birgit Schmidtke und Roland Lehner anhand des „Bildungsberatungs-Radar“. Die Idee dieses Radars wurde 2014 im Netzwerk Bildungsberatung Oberösterreich geboren. Die Herausgebenden des Sammelbandes heben den potenziellen Nutzen dieses Radars für Deutschland hervor.

Im fünften Kapitel zu „Beratung in unterschiedlichen Alters- und Lebensphasen: Bedarfe - Anlässe - Übergänge“ arbeitet Simone Hocke anhand der Bildungs- und Berufsbiografien von betrieblichen Interessenvertreterinnen das wechselseitige Zusammenspiel von Beratungsmethoden, Wirkfaktoren erfolgreicher Coachings, Lernprozessen und Kompetenzen zur Gestaltung von Übergängen heraus. Im anschließenden Aufsatz steht das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ)<sup>1</sup> im Mittelpunkt. Auf der Basis leitfadengestützter Interviews schält Caroline Kruse die Beratungsthemen heraus und benennt Forschungsdesiderata. Im Beitrag von Heike Chyle, Nina Wlassow und Christiane Ditrach geht es um die Gestaltung des Settings von Beratung in arbeitsbezogenen Übergängen. Im Fokus sind Materialität und Praktiken rund um den Profiling-Prozess in „Transfergesellschaften“ (zu verstehen als Beratungsanlass einer aktivierenden Arbeitsmarktpolitik). Sie werden mit denjenigen in Coachings verglichen. Franziska Schulze-Stocker, Christian Schäfer-Hock und Robert Pelz leuchten zwecks Entwicklung eines Frühwarnsystems Studienabbrüche aus. Sie können anhand ihrer empirischen Befunde belegen, dass sowohl studienstrukturelle Gründe wie auch persönliche Gründe zu Abbrüchen führen. Hochschulen, die sich mit einer passenden Ausgestaltung von Interventionen befassen, stellen sich damit besonderen Herausforderungen.

Im sechsten Kapitel „Subjektivierung in der Weiterbildungsberatung - Beratungsgespräche in erzählanalytischer Perspektive“ wird mit der exemplarischen Analyse von Farina Wagner die Relevanz von Erzählungen Ratsuchender erfahrbar. Im anschließenden Artikel von Christian Schröder und Claudia Muche ermöglichen Transkript-Auszüge Einblicke in Führungskräfte-Coachings. Die Gesprächsanalyse offenbart u.a. in welchem Spannungsfeld Coaches stehen, wenn Folgeaufträge generiert werden müssen.

Das siebte Kapitel umfasst unter dem Titel „Beratung in organisationalen Kontexten: Lernen - Steuerung - Methoden“ vier Aufsätze. Auf Henning Pätzolds Auslegeordnung samt Fallbeispiel zu Organisationsberatung als Lernberatung folgt Hildegard Machas Beitrag, in dem ebenfalls die (vielkritisierte) Figur der Lernenden Organisation aufscheint. Es wird jedoch konkret und Schritt für Schritt aufgezeigt, wie Organisationsberatung zum Lernen einer und in Organisationen führen kann, und zwar anhand des Konzepts „Transformativen Organisationalen Lernens (TOL)“ mit seiner Umsetzung und Evaluation. Sind Beratene selbstbestimmt? Sind sie fremdbestimmt? Antworten dazu samt Einblick in ein Praxisbeispiel im Hochschulkontext finden sich im Beitrag von Kira Nierobisch. Schließlich wird in dem Aufsatz von Shahinaz Khalil über Wirkungen eines Karriereberatungsprogramms für Studierende in Ägypten berichtet.

Mit dem vorliegenden Band, der mit dem Autor\*innen-Verzeichnis abschließt, wird das zu Beginn gegebene Versprechen, die Spannweite von Beratungsforschung in der Erwachsenenbildungswissenschaft sichtbar zu machen, eingelöst. Er verkörpert einen Meilenstein in der Beschreibung der Entwicklung dieses Feldes. Nicht nur werden außerordentlich viele Facetten gebündelt. Es manifestieren sich überdies thematische Ausdifferenzierungslinien seit den 1960er-Jahren. Schnellleisenden sei dementsprechend die Einführung empfohlen sowie der Beitrag Bernd Käßlingers: Er nutzt ein Mehrebenenmodell aus dem Jahr 2010 und ordnet anhand der Leitfrage nach der Bezogenheit der Ebenen das Feld mit exemplarischen Arbeiten und gezielten Hinweisen an Forschende - ja Aufforderungen wie bspw. „Unbequemes aufzuspüren“ (S. 28). Ebenfalls vermerkt er, dass mittlerweile in der Forschung „beachtliche Fortschritte“ (S. 24) erzielt worden sind. Dass aber eher oft „vorschnell Forschungslücken proklamiert“ werden, da man gehört werden wolle: „[...] marktschreierische Klage [...] oder [...] Untergangsszenarien [sind] populärer als das differenzierte, kleinteilige Schauen und Recherchieren, was es bereits gibt [...]“ (S. 24), um daran anzuschließen. So ist diese Keynote ein Plädoyer für Umsicht und Sorgfalt in Forschung und Praxis bezüglich des Feldes Beratung in der Erwachsenenbildung. Dass Käßlinger - anknüpfend an Siebert (1992) - wiederum griechische Mythengestalten mit relevanten Inhalten verknüpft, macht die Lektüre spannend. Wünschenswert wäre für den Band insgesamt, dass die Beiträge einer einheitlichen formalen Struktur folgen, d.h. wenn möglich immer ein Abstract und durchnummerierte Kapitel aufweisen würden. Sich auf die „Lektüre-Reise“ zwecks (eigener) Weiterbildung zu begeben, tut diesem Umstand jedoch keinen Abbruch. Dass Reisen bildet (wozu Lektüre gehört), ist ja altbekannt - die systematische Auseinandersetzung mit der sog. Apodemik (vgl. den Beitrag Sebastian Zink) ist jedoch eine inspirierende Trouvaille.

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

<sup>1</sup> Das FSJ als Handlungsfeld außerschulischer Jugendbildung verkörpert einen Übergang (für Heranwachsende im Alter von 16 bis 27 Jahren). Es unterstützt Jugendliche, selbstbestimmte und gemeinschaftsfähige Mitglieder der Gesellschaft zu werden (S. 197).

## Aus der Fachgesellschaft

# Von der Wissenschaft zum Management. Akteursprofile der Teilnehmenden an den DGWF-Jahrestagungen

Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der DGWF-Jahrestagung 2019 an der Universität Ulm

### 1 Einleitung

Seit dem Jahr 2014 wurde anhand der Evaluation der DGWF-Jahrestagungen ein Berichtssystem mit Zeitreihendaten zur Beteiligung an den Jahrestagungen etabliert. Zusammen mit den aktuellen Befragungsdaten zur Jahrestagung 2019 an der Universität Ulm liegen nun Zeitreihendaten für einen Zeitraum von sechs Jahren vor, die z.T. um vergleichbare Daten aus dem Jahr 2013 ergänzt werden. Eine der Zielsetzungen der Zeitreihenanalysen besteht darin, die Teilnehmendenstruktur zu erfassen und diesbezügliche Entwicklungen im Zeitverlauf festzuhalten<sup>1</sup>.

Die Akteurslandschaft im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung ist angesichts ihrer hybriden Stellung unübersichtlich. Innerhalb der Hochschule sind Personen beteiligt, die in den Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung selbst, der Verwaltung oder den beteiligten Fakultäten tätig sind. „Daneben gibt es auch Akteure der Hochschulweiterbildung außerhalb der Hochschule, wie z.B. die so genannten policy maker (HRK, BMBF u. a.), Vertreter\_innen von Verbänden und Gesellschaften (DGWF, DIE, BIBB, dghd u.a.), Kooperationspartner\_innen aus Wirtschaft und Gesellschaft (Unternehmen, Bildungsträger, Stiftungen, Stadtverwaltungen u.a.), die über Hochschulweiterbildung forschende community (z.B. aus der Erwachsenenbildung, der Hochschulforschung, der Hochschuldidaktik) sowie potenzielle Zielgruppen“ (Kondratjuk 2020, S.3).

Vor diesem Hintergrund und angesichts dynamischer Wandlungsanforderungen im Feld stellt sich die Frage, wie sich der Adressatenkreis der DGWF-Jahrestagungen aus diesen unter-

Jahr	Veranstaltungsort	Thema der Jahrestagung
2014	Universität Hamburg	Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen an Hochschulen
2015	Universität Freiburg	Lehr-/Lernarrangements in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Herausforderungen und Erfolgsfaktoren für eine wirksame Didaktik
2016	Universität Wien	Die Vielfalt der Lifelong Learners – Herausforderungen für die Weiterbildung an Hochschulen
2017	Hochschule Magdeburg-Stendal / Universität Magdeburg	Zukunftsperspektiven der Hochschulweiterbildung: Nachhaltigkeit, Digitalisierung und gesellschaftlicher Auftrag
2018	Technische Hochschule Köln	Transferorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wissen gesellschaftlich wirksam machen
2019	Universität Ulm	Mediales Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Tab. 1: Austragungsorte und Themen der Jahrestagungen 2014-2019.

schiedlichen Akteur\*innen zusammensetzt und welchen Veränderungen er im Zeitverlauf gegebenenfalls unterliegt. Bisher wurden im Rahmen der Evaluationen dafür jeweils die institutionellen Hintergründe und verschiedene Tätigkeitsbereiche der Befragten erfasst. In 2019 wurden zusätzlich neue Fragen

<sup>1</sup> Für einen Überblick zu den bisher vorliegenden Untersuchungen siehe Lobe & Walber, 2020; Lobe, Walber & Wistinghausen, 2019, 2018; Lobe & Walber, 2017, 2016; Lobe, Walber & Wistinghausen, 2015.

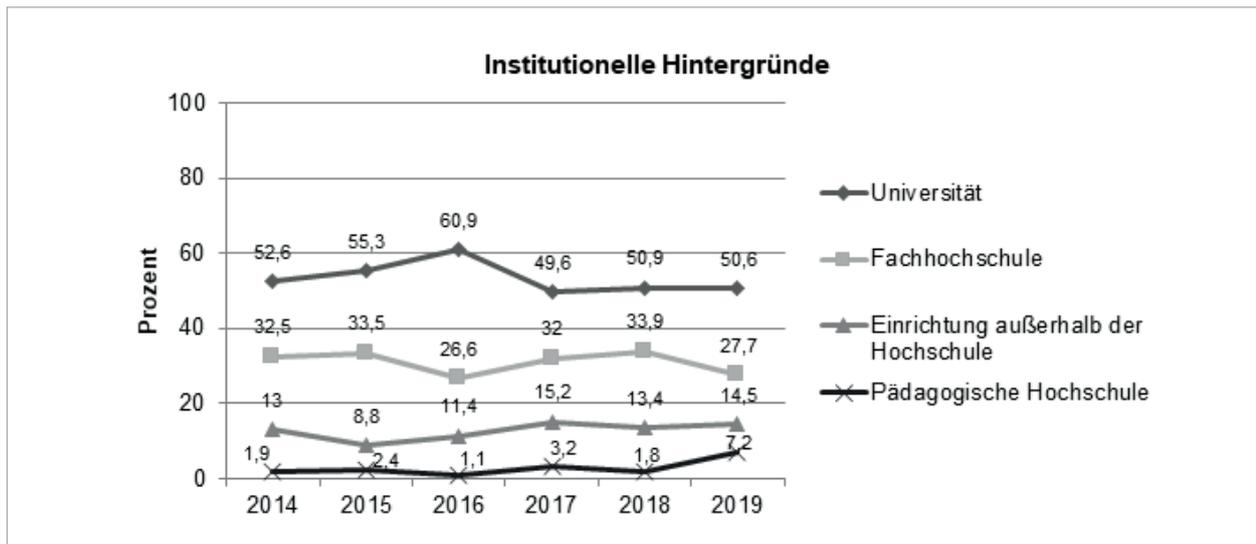


Abb. 1: Institutionelle Hintergründe (2014-2019).

eingeführt, z.B. zur hauptberuflichen Tätigkeit oder dem Tätigkeitsumfang in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Auch die Bindung an die DGWF und die Teilnahmehäufigkeit an den Jahrestagungen wurde genauer ausgelotet. In der Tendenz deuten derzeit mehrere untersuchte Merkmale darauf hin, dass Wissenschaft bzw. Forschung in den Akteursprofilen der Tagungsteilnehmenden zugunsten von Managementaufgaben eher an Bedeutung verlieren.

Im Folgenden sollen die Akteursprofile der Tagungsteilnehmenden im Hinblick auf institutionelle Profile, Tätigkeitsprofile und Teilnahmeprofile sondiert werden. In loser Koppelung an das Heftthema „Professionalisierung der Hochschulweiterbildung“ werden dabei auch Schlaglichter auf das Verhältnis von Wissenschaft/Forschung und Handlungspraxis geworfen.

Zur Interpretation der nachfolgenden Zeitreihenanalysen gibt Tabelle 1 einen Überblick über die jeweiligen Austragungsorte und Tagungsthemen.

## 2 Akteursprofile zwischen Wissenschaft und Handlungspraxis

An der Evaluation zur DGWF-Jahrestagung in Ulm haben sich insgesamt 85 Personen beteiligt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 43 Prozent der Grundgesamtheit der insgesamt 196 zur Tagung angemeldeten Personen. Im Zeitverlauf ist dies die bisher niedrigste Beteiligung. Möglicherweise handelt es sich um „Ermüdungseffekte“. Die neu eingeführte Frage zur Evaluationsbeteiligung im Vorjahr ergibt einen Wiederbefragungswert von knapp vierzig Prozent (38,6%).

Die Stichprobe der Befragten repräsentiert die Grundgesamtheit aller Teilnehmenden der DGWF-Jahrestagung 2019 in den überprüfbareren Merkmalen (Geschlechterverhältnisse, Lebensmittelpunkte Deutschland, Österreich und Schweiz, Verteilung der vertretenen Institutionsformen) insgesamt sehr gut (ausführlich s. Lobe & Walber, 2020).

Im Folgenden werden die Befragten im Hinblick auf institutionelle Profile, Tätigkeitsprofile und Teilnahmeprofile charakterisiert.

### 2.1 Institutionelle Profile

Die institutionelle Zugehörigkeit der Teilnehmenden ist wie in den Vorjahren fast ausschließlich hochschulisch geprägt (s. Abb. 1). Befragte, die zum Erhebungszeitpunkt an einer Einrichtung außerhalb der Hochschule beschäftigt sind, bilden nur einen Anteil von 14,5 Prozent.

Die institutionellen Akteursprofile erweisen sich im Zeitverlauf insgesamt als relativ stabil. In 2019 sind FH-Vertreter\*innen um sechs Prozentpunkte zurückgegangen. Dagegen sind PH-Vertreter\*innen mit 7,2 Prozent deutlich stärker vertreten als in den Vorjahren, was sich vermutlich auf regionale Effekte des Austragungsorts in Baden-Württemberg zurückführen lässt. Da es sich bei Letzteren jeweils um eine sehr kleine Anzahl an Personen handelt, entstehen hier leicht prozentuale Schwankungen im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Befragten. Sie werden für vertiefende Gruppenvergleiche daher nicht berücksichtigt. Bei der Trägerschaft der Institutionen überwiegt mit 93,9 Prozent eine öffentliche Trägerschaft bei Weitem gegenüber privaten Trägern (Lobe & Walber, 2020).

Nicht ganz überraschend lässt sich also festhalten, dass sich auf den DGWF Jahrestagungen hauptsächlich die innerhochschulischen Akteure zu Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung austauschen. Genauer zu klären ist im Rahmen der Tätigkeitsprofile, in welcher Funktion und in welchem Umfang die Befragten mit wissenschaftlicher Weiterbildung befasst sind (s. Kapitel 2.2). Im Rahmen der institutionellen Anbindung wurde in 2019 außerdem erneut die Frage nach der Mitgliedschaft in einem Projekt des Programms „Aufstieg durch Bildung - Offene Hochschulen“ (OH) gestellt. Angesichts des Auslaufens der ersten Wettbewerbsrunde im Jahr 2017 war der Anteil der Befragten zu-

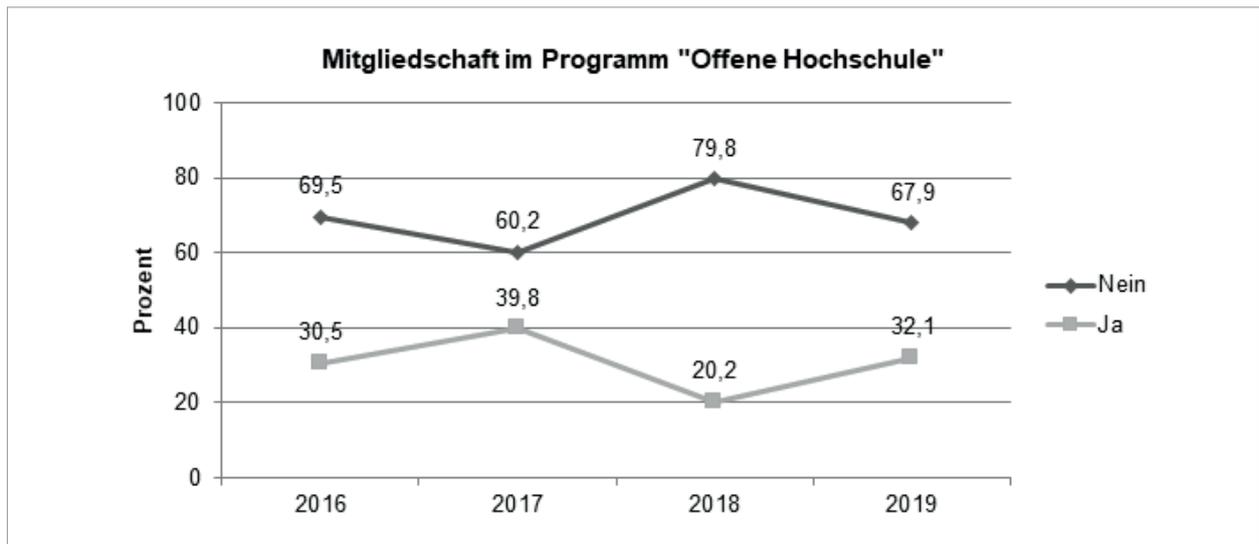


Abb. 2: Mitgliedschaft im Programm „Offene Hochschule“ (2016-2019).

letzt stark zurückgegangen, ist jedoch in 2019 wieder um ca. 10 Prozent gestiegen (s. Abb. 2).

Ein solcher Anstieg ist angesichts der Reduktion der Zuwendungsempfänger\*innen nach Auslaufen der ersten Wettbewerbsrunde im September 2017 von 122 auf 69 (Rückgang geförderter Projekte um ca. 43%) überraschend. Die absoluten Zahlen zeigen jedoch, dass die Anzahl der Befragten aus OH-Projekten in 2018 (N=22) und 2019 (N=26) nicht wesentlich erhöht ist. Verändert hat sich allerdings der Anteil an Personen, die nicht in einem solchen Projekt beschäftigt waren: 2018 waren das 87 von 109 Befragten und in 2019 waren es 55 von 81 Befragten. Der relative Anstieg einer Mitgliedschaft in OH-Projekten geht also auf einen in etwa gleichbleibenden Anteil von Personen aus OH-Projekten bei insgesamt schrumpfender Teilnehmendenzahl zurück.

Es zeichnen sich insofern unterschiedliche Schrumpfungsprozesse ab: Während von der Jahrestagung 2017 zur Jahrestagung 2018 ein deutlicher Rückgang von Personen aus OH-Projekten zu verzeichnen ist (von N=49 auf N=22), betrifft der erneute Rückgang der Teilnehmendenzahlen in 2019 diese Gruppe von Personen gerade nicht. Im Gegenteil: Ihr Anteil erweist sich angesichts der insgesamt sinkenden Teilnahmefälle als erstaunlich stabil. Die Anzahl der DGWF-Mitglieder unter den Personen aus OH-Projektkontexten ist mit N=13 gegenüber dem Vorjahr (N=16) nicht wesentlich zurückgegangen. In 2019 hat die Jahrestagung zusätzlich aber mehr OH-Akteur\*innen außerhalb ihrer eigenen Mitgliedschaft erreicht (N=13) als in 2018 (N=5). Auch in Anbetracht der neu gegründeten Arbeitsgemeinschaft der Offenen Hochschulen (AG-OH) innerhalb der DGWF spricht vieles dafür, dass die Akteur\*innen dieses Feldes in der DGWF

einen institutionalisierten Ort für die Kooperation und Vernetzung untereinander gefunden haben.

Worauf die übrigen Teilnehmerückgänge zurückzuführen sind, lässt sich anhand der Daten nicht eindeutig beantworten. Im Folgenden wollen wir die Vermutung aufstellen, dass ein Rückgang von Personen mit wissenschaftlichen bzw. Forschungsinteressen damit in Zusammenhang stehen könnte.

## 2.2 Tätigkeitsprofile

Dafür lohnt sich ein Blick auf die Tätigkeiten, mit denen die Befragten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung befasst sind. Der Umfang der einzelnen Tätigkeitsbereiche wurde auf einer Skala von 1 (gar nicht) bis 6 (sehr) eingestuft. Die folgende Abbildung (s. Abb. 3) zeigt die Mittelwerte für die sechs erhobenen Tätigkeitsbereiche<sup>2</sup>.

Im Zeitverlauf deuten sich einige Trends an, die sich in 2019 fortsetzen: Der durchschnittliche Tätigkeitsumfang in Wissenschaft/Forschung ist bei den Befragten seit 2016 rückläufig, Managementaufgaben nehmen dagegen zu. Beratung nimmt einen konstant hohen Anteil in den Tätigkeitsprofilen der Befragten ein. Lehre und Politik spielen jeweils eine untergeordnete Rolle, wobei in 2019 als politisch eingeordnete Aktivitäten sichtbar an Umfang gewonnen haben. Die relativ hohen Mittelwerte sprechen dafür, dass die meisten Befragten in mehreren Tätigkeitsfeldern aktiv sind. Das Ausmaß der Standardabweichungen deutet auf eine starke Streuung der Werte und somit auf recht unterschiedliche Gewichtungen der Tätigkeitsfelder in den Tätigkeitsprofilen der Einzelnen hin.

Offen ist dabei, ob sich typische Tätigkeitskombinationen ausmachen lassen und wenn ja, wie sie sich auf die Befragten

<sup>2</sup> Aufgrund einer im Jahr 2015 vorgenommenen methodischen Adaption bei der Erfassung der Tätigkeitsbereiche ist ein unmittelbarer Vergleich zu den Daten von 2014 an dieser Stelle nicht möglich.

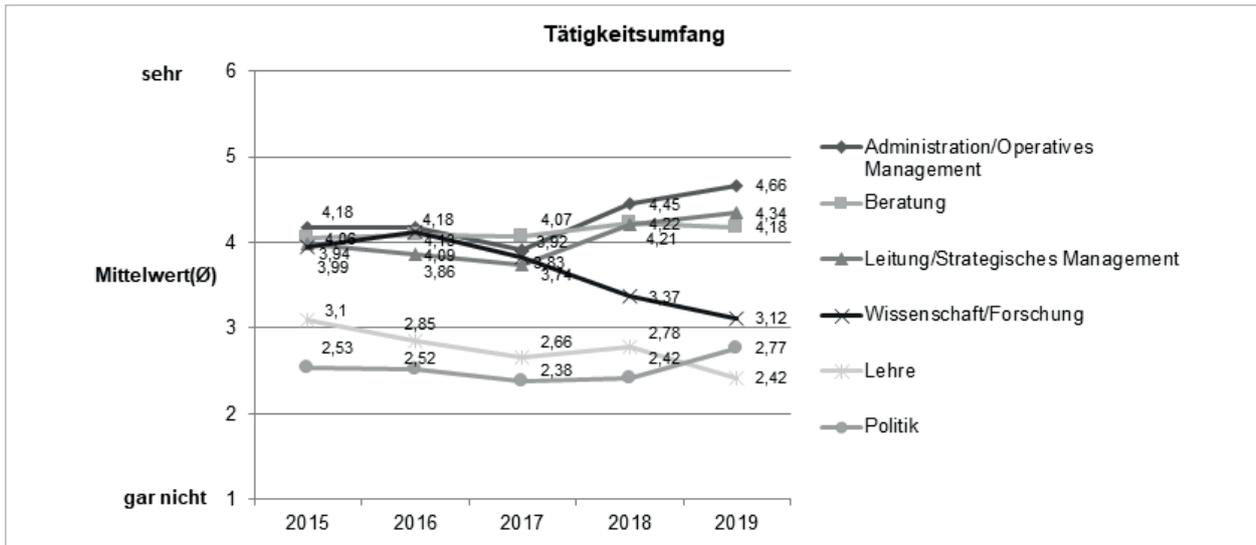


Abb. 3: Umfang der einzelnen Tätigkeitsbereiche (2015-2019).

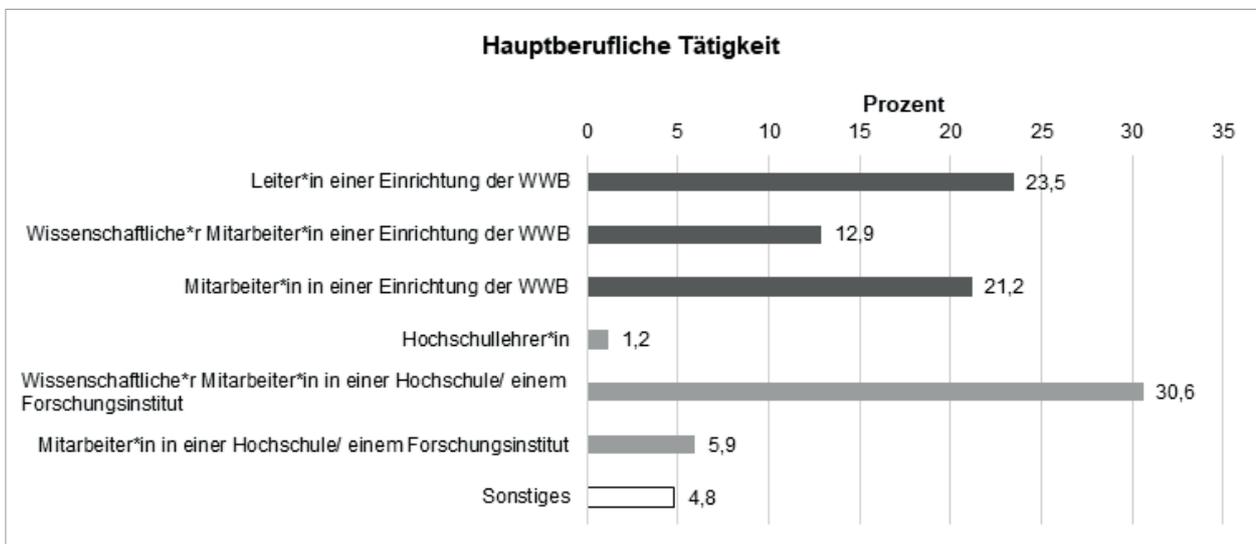


Abb. 4: Hauptberufliche Tätigkeit (2019).

verteilen. Mit welchen Motiven und Erwartungen nehmen unterschiedliche Akteursgruppen an der Jahrestagung teil? Um diese Fragen zu klären, sind aufwändigere Sonderanalysen notwendig, für die derzeit Förderungsmöglichkeiten sondiert werden.

Um die beruflichen Hintergründe der Befragten genauer differenzieren zu können, wurden in 2019 zusätzliche Merkmale erfasst, z.B. die hauptberufliche Tätigkeit und der Tätigkeitsumfang im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Abbildung 4 zeigt die prozentuale Verteilung der hauptberuflichen Tätigkeiten auf die sieben erfassten Kategorien (N=85).

Personen aus Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung machen fast 60 Prozent der Befragten aus (dunkelgraue Balken). Die größte Gruppe stellen dabei Einrichtungsleiter\*innen dar. Mitarbeiter\*innen sind hier vorwiegend dem nicht-wissenschaftlichen Bereich

zuzuordnen. Die übrigen Befragten sind fast ausschließlich in Hochschulen oder Forschungsinstituten beschäftigt (hellgraue Balken), wobei die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen mit 30,6 Prozent den weitaus größten Anteil bildet. Die Gruppen „Hochschullehrer\*in“ (N=1) und „Mitarbeiter\*in in einer Hochschule/einem Forschungsinstitut“ (N=5) sind durch sehr kleine Fallzahlen repräsentiert. Vier Personen (4,8%) machen Angaben unter „Sonstiges“ und verweisen auf Stiftungen, private rechtliche Organisationen, Forschungseinrichtungen und Verbände, was eine kleine Gruppe außerhochschulischer Akteur\*innen repräsentiert. Entsprechend der unterschiedlichen hauptberuflichen Tätigkeiten variieren auch die Tätigkeitsumfänge in der wissenschaftlichen Weiterbildung (s. Abb. 5).

Mit knapp 60 Prozent gibt ein sehr hoher Anteil der Befragten an, dass ihre hauptberufliche Tätigkeit vollumfänglich in der wissenschaftlichen Weiterbildung ange-



Abb. 5: Tätigkeitsumfang in der wissenschaftlichen Weiterbildung (2019).

siedelt ist. Bei den übrigen gut 40 Prozent der Befragten nimmt die wissenschaftliche Weiterbildung tendenziell auch eher größere als kleinere Umfänge ein; der Mittelwert liegt bei 5,08 auf der sechsstufigen Skala.

Zusammenfassend überwiegt demnach ein Tätigkeitsprofil, bei dem wissenschaftliche Weiterbildung Gegenstand hauptberuflicher Tätigkeit in einer Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellt und in erster Linie von operativen oder strategischen Managementaufgaben geprägt ist. Da diese Pointierung jedoch nur anhand der Mittelwerte erfolgt, wäre eine differenziertere multivariate Analyse unterschiedlicher Tätigkeitstypen (s.o.) notwendig, um den möglicherweise vielgestaltigen Akteursprofilen der Befragten gerecht werden zu können. Wie in den beiden Vorjahren, hatten Teilnehmende, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Wissenschaft und Forschung befasst sind, die Möglichkeit, maximal drei Forschungsschwerpunkte ihrer Arbeit anzugeben. Tabelle 2 zeigt die induktiv kategorisierten Nennungen.

Auffällig ist zunächst insbesondere die geringere Anzahl an Nennungen gegenüber den Vorjahren. Nur 19 Personen machten Angaben zu dieser Frage. Dies ist angesichts der sinkenden Teilnehmezahlen bei den Jahrestagungen sowie der gesunkenen Evaluationsbeteiligung erklärlich, korrespondiert aber auch mit den sinkenden Tätigkeitsumfängen in Wissenschaft/Forschung bei den Befragten (s. Abb. 3). Die insgesamt 37 von den Befragten genannten Forschungsschwerpunkte weisen in 2019 einen Fokus im Bereich von Didaktik und Lehr-/Lernformaten auf, wobei diese analog zum Tagungsthema („Mediales Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“) überwiegend auf E-Learning/digital unterstützte Lehr-/Lernformen abzielen.

	2017 N	2018 N	2019 N
Öffnung der Hochschule für Non-Traditional Students	16	12	3
Qualitätssicherung	8	6	2
Didaktik/Lehr-Lernformate	17	13	9
Programm- und Angebotsentwicklung	5	18	4
Professionalisierung	5	3	0
Teilnehmer-, Adressaten- und Zielgruppenforschung	25	12	6
Beratung	4	1	0
Digitalisierung	7	3	3
Institution/Organisation		6	5
Wissenschaftliche Weiterbildung, Politik und Gesellschaft		11	5
Sonstige Themen	8	9	0
Summe der Nennungen	95	94	37

Tab. 2: Forschungsprofil der forschenden Teilnehmenden (2017-2019).

### 2.3 Teilnahmeprofile

Neu eingeführt wurde in 2019 zusätzlich die Frage, an welchen Jahrestagungen der letzten 10 Jahre die Befragten teilgenommen haben (s. Abb. 6).

Es zeigt sich, dass fast die Hälfte der (N=85) Befragten (40%) bereits die Jahrestagung im Vorjahr besucht hat. Nur ein relativ kleiner Anteil von knapp 10 Prozent hat bereits vor zehn Jahren an der Jahrestagung 2009 in Berlin teilgenommen. Berechnet man die Anzahl besuchter Jahrestagungen pro Person, so liegt der Mittelwert bei 2,5 Tagungsteilnahmen in den vergangenen zehn Jahren. Abbildung 7 zeigt die Häufigkeit der Tagungsteilnahmen.

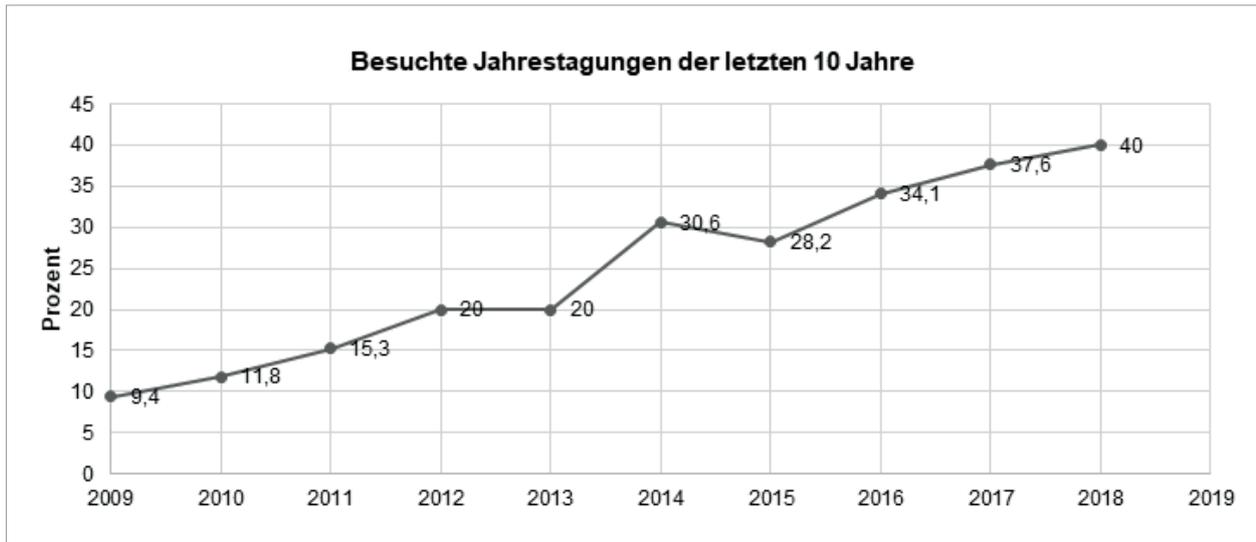


Abb. 6: Besuchte Jahrestagungen der letzten 10 Jahre (2019).

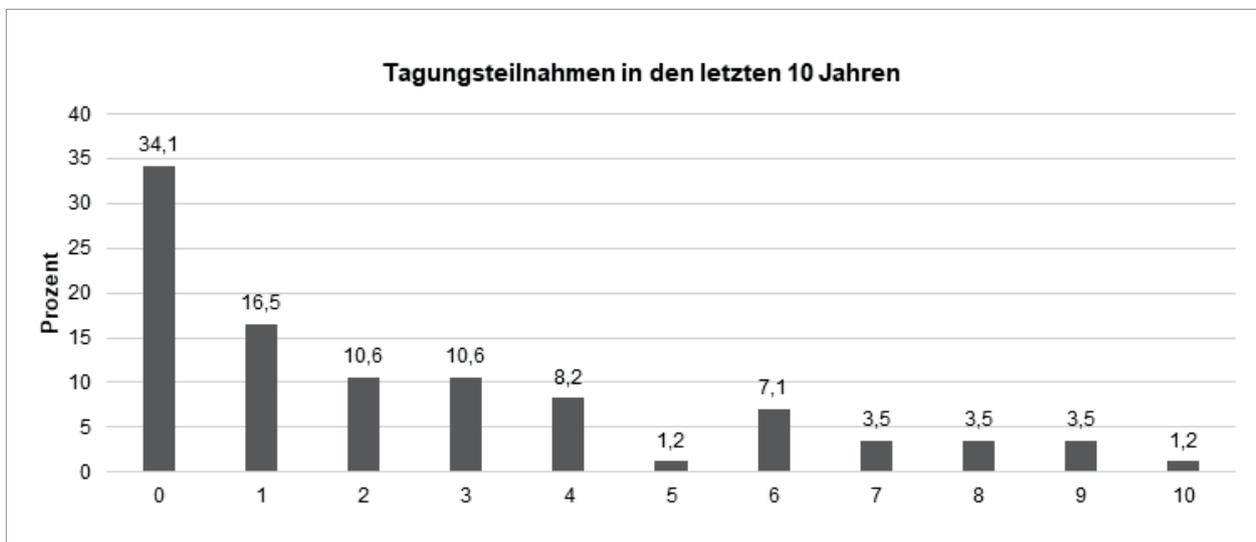


Abb. 7: Anzahl der Tagungsteilnahmen in den letzten 10 Jahren (2019).

Etwa zwei Drittel der Befragten sind Wiederholungsteilnehmende. Ein Fünftel hat an mindestens 5 von 10 Tagungen teilgenommen. Die DGWF-Jahrestagungen weisen insofern einen relativ stabilen Teilnehmerkreis auf. Gleichzeitig zieht die Tagung offenbar auch neue Teilnehmende an (34,1%), was dem je regionalen Einzugsgebiet der unterschiedlichen Austragungsorte geschuldet sein kann (Lobe & Walber, 2020), aber auch auf Verschiebungen im Adressatenkreis hinweisen mag.

Im Hinblick auf die Teilnahmemotivation erfasst die Evaluation verschiedene Dimensionen. Die Befragten wurden gebeten, die Bedeutung der einzelnen Motivationsdimensionen für ihre Teilnahme an der Jahrestagung auf einer Skala von 1 (unwichtig) bis 6 (sehr wichtig) zu bewerten. Abbildung

8 zeigt die Mittelwerte für die acht Motivationsdimensionen im Zeitverlauf<sup>3</sup>.

Wie in den vergangenen Jahren werden insgesamt alle Motivationsdimensionen als relativ wichtig für die Teilnahmeentscheidung eingeschätzt, sodass alle Mittelwerte im Bereich der oberen Skalenhälfte liegen. Am wichtigsten war den Befragten erneut der inhaltliche Austausch ( $\bar{x}$  5,6) sowie die Vernetzung und Kooperation ( $\bar{x}$  5,1). In 2019 sticht auch eine besondere Aktualität des Tagungsthemas (Mediales Lernen) als Teilnahmemotiv hervor ( $\bar{x}$  5,2). Bis auf die „Attraktivität des Tagungsortes“ unterliegen die Motivationsdimensionen im Zeitverlauf nur geringfügigen Schwankungen. Das Interesse an praktischen Themen steigt wie in den Vorjahren weiterhin leicht an. Auch wissenschaftliche Themen und empirische Er-

<sup>3</sup> Das Item „Vernetzung und Kooperation“ wurde 2016 ergänzt. In den Jahren 2014 und 2015 gab es die Möglichkeit, unter „Sonstiges“ weitere Angaben zu machen, worunter häufig Vernetzungseffekte angegeben wurden. Diese Kategorie wurde daher in den Fragebogen mit aufgenommen.

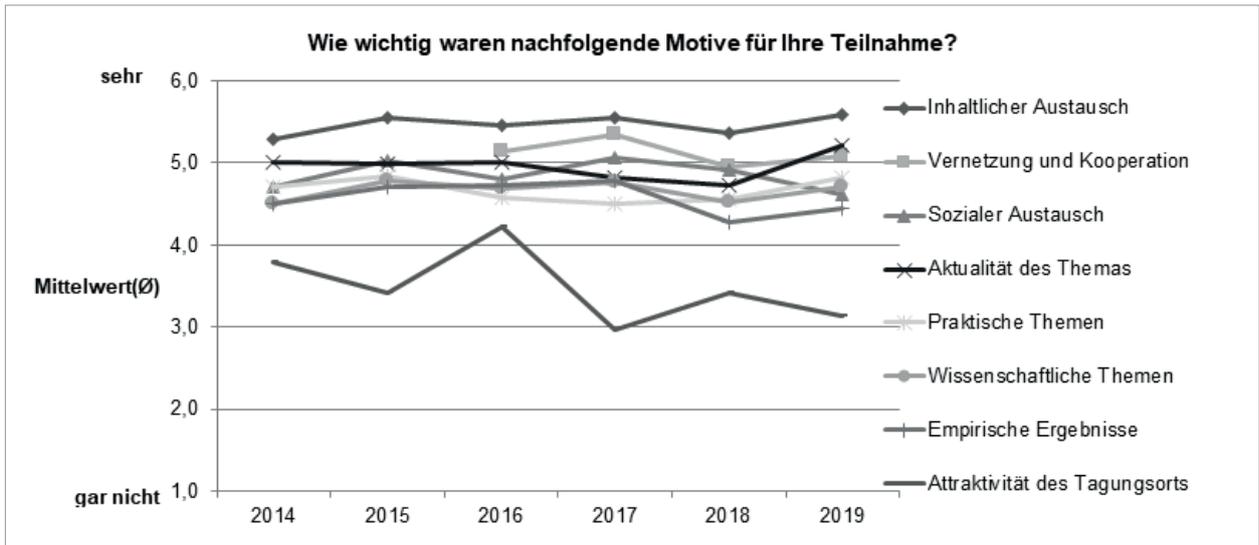


Abb. 8: Mittelwertvergleich der Motivationsitems (2019).

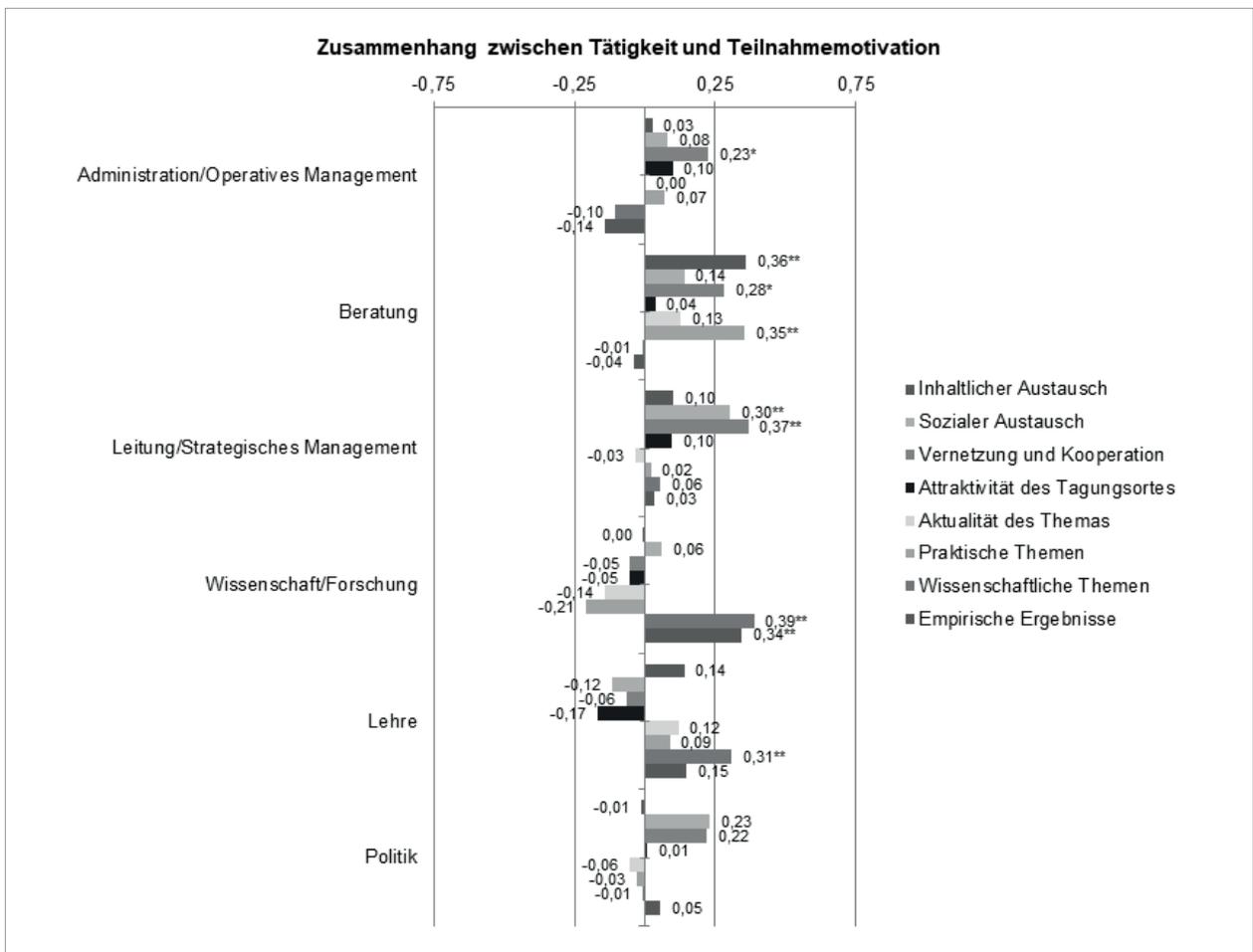


Abb. 9: Zusammenhangsstärke (Pearson) für die Zusammenhänge zwischen Tätigkeit und Teilnahmemotiven (2019).

kenntnisse haben wieder etwas stärker an Bedeutung für die Teilnahmemotivation gewonnen, bilden aber im Durchschnitt wie bisher eher nachgeordnete Teilnahmemotive. Wiederum lassen die Mittelwerte offen, ob es typische Kombinationen von Teilnahmemotiven gibt und ob sie sich ggf. unterschiedlich auf verschiedene Personengruppen verteilen.

Abbildung 9 bringt die Teilnahmemotivationen der Befragten daher in Zusammenhang mit ihren Tätigkeitsprofilen.

Es zeigt sich folgendes Bild: Wissenschaftliche Themen und empirische Erkenntnisse sind hauptsächlich dann von Interesse, wenn die Befragten selbst mit Wissenschafts-/For-

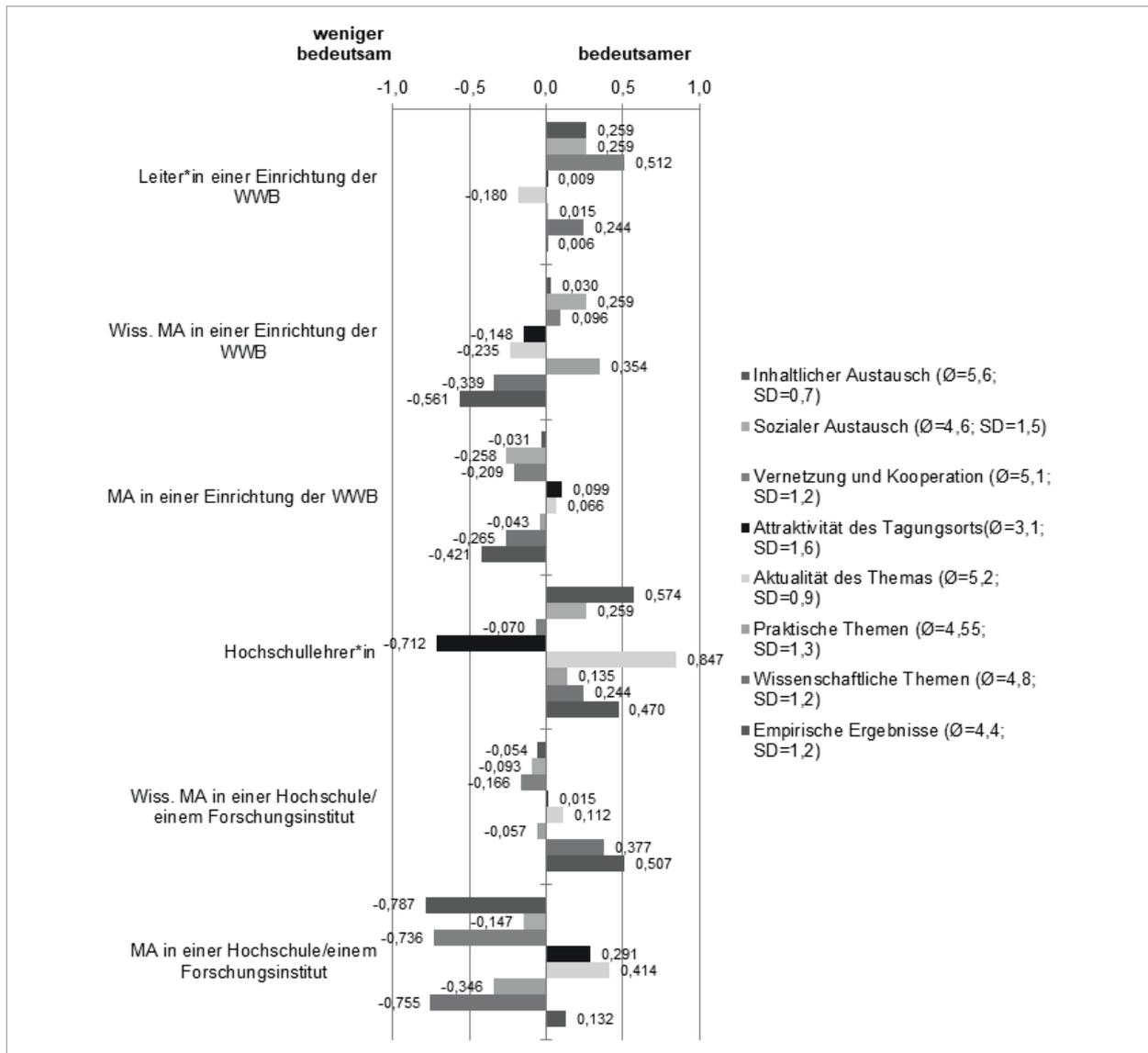


Abb. 10: Teilnahmemotivation nach hauptberuflicher Tätigkeit im Verhältnis zur Gesamtstichprobe (z-Werte) (2019).

schungsaufgaben betraut sind oder in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehren. Für alle anderen Tätigkeitsbereiche finden sich keine signifikanten Zusammenhänge mit einem Interesse an wissenschaftlichen Themen oder empirischen Erkenntnissen. Zusätzlich wurden die Teilnahmemotive für unterschiedliche hauptberufliche Gruppen miteinander verglichen (s. Abb. 10).

Die Gruppenvergleiche zeigen, dass gerade bei Akteur\*innen, die in Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig sind, das Interesse an wissenschaftlichen Themen und empirischen Erkenntnissen im Verhältnis zur Gesamtstichprobe kaum bis sehr unterdurchschnittlich ausgeprägt ist. Besonders auffällig ist die komplementäre Ausprägung wissenschaftlicher und empirischer Interessen bei wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen innerhalb (unterdurchschnittlich) und außerhalb (überdurchschnittlich) von Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Das könnte darauf hindeuten, dass wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen in Ein-

richtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht mit einem wissenschaftlichen Qualifikationsprojekt befasst sind oder dieses thematisch nicht in der wissenschaftlichen Weiterbildung ansiedeln.

Bei der Interpretation der Daten ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Gruppen unterschiedlich groß sind (Abb. 4). So sind die Gruppen „Hochschullehrer\*in“ (N=1) und „Mitarbeiter\*in an einer Hochschule/einem Forschungsinstitut“ (N=5) hier nur der Vollständigkeit halber aufgeführt; die Fallzahlen sind jedoch selbst für eine explorative Auswertung zu gering. Die Daten dienen insofern eher als Reflexionsimpulse.

In 2019 wurden die Befragten erstmals nach Zukunftsthemen gefragt, mit denen sich die künftigen DGWF-Jahrestagungen befassen sollten. 22 Personen haben dazu Angaben gemacht (ausführlich s. Lobe & Walber, 2020). Als Themencluster zeichnet sich insbesondere die strukturelle und organisatio-

nale Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung an (öffentlichen) Hochschulen als Dauerthema ab. Darüber hinaus bewegen die Befragten größere gesellschaftliche Themen wie Internationalisierung, Digitalisierung, Inklusion. Nachgeordnet ist demgegenüber ein Interesse an wissenschaftlichen Erkenntnissen (Wissenschaft, Forschungsergebnisse).

### 3 Die DGWF-Jahrestagung als Ort der Relationierung von Wissenschaft und Handlungspraxis

Das Verhältnis der wissenschaftlichen Weiterbildung zu Wissenschaft und Forschung lässt sich auf verschiedenen Ebenen bestimmen. Systematisierend sei hier auf drei Bezugspunkte verwiesen.

Wissenschaft ist Teil der Handlungspraxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung nimmt eine „hybride Positionierung“ (Seitter, 2017, S. 147) zwischen tertiärem und quartärem Bildungssektor ein. Sie weist damit eine doppelte Systembindung (Wolter, 2011, S. 15) auf: Als wissenschaftliche Weiterbildung schließt sie an das Hochschul- und Wissenschaftssystem und dessen Qualitätskriterien und -standards an. Als wissenschaftliche Weiterbildung ist sie dem Weiterbildungsmarkt und seinen Regularien durch Markt und Wettbewerb, Bedarf und Nachfrage unterworfen. Neben Programmplanung und Bildungsmanagement zählen auch Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation zum Tätigkeitsspektrum in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Gerade die Akteur\*innen in wissenschaftlichen Arbeitseinheiten der Weiterbildung üben oft forschungsnahe Aktivitäten aus wie zielgruppenspezifische Bedarfsanalysen, Lehr-Lernforschung oder Untersuchungen zur Wirksamkeit von E-Learning-Instrumenten (Kondratjuk, 2020, S. 8-9). Wissenschaft und Forschung sind insofern als Gegenstand (in Form der (inter-)disziplinär hervorgebrachten Weiterbildungsangebote) und Handlungspraxis mit Tätigkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung verwoben.

Zweitens ist die Handlungspraxis der wissenschaftlichen Weiterbildung Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion und Forschung. Das zunächst eher defizitäre Forschungsfeld (Jütte, Kellermann, Kuhlenkamp, Prokop & Schilling, 2005) ist inzwischen stärker ausgeleuchtet. Historisch hat sich vor allem die Erwachsenenbildungswissenschaft als Leitdisziplin etabliert. Inzwischen gibt es auch Bemühungen, die Hochschul- und Wissenschaftsforschung stärker auf die wissenschaftliche Weiterbildung aufmerksam zu machen (Schmid et al., 2019). Insgesamt handelt es sich bisher um ein überwiegend an Anwendungsfragen orientiertes Forschungsgebiet, das noch stärker im Hinblick auf (inter-)disziplinäre Fragestellungen zu entwickeln ist. Systematisierende Bestandsaufnahmen (Jütte, Kondratjuk & Schulze 2020; Themenheft der Beiträge zur Hochschulforschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung<sup>4</sup>)

und Bestrebungen zur Kartografierung des Forschungsfeldes (Kondratjuk & Schulze, 2017) liegen jedoch vor.

Drittens lässt sich die wissenschaftliche Weiterbildung als professionelles pädagogisches Handlungsfeld fassen, in dem Lern- und Bildungskontexte Erwachsener mikro- und makrodidaktisch gestaltet werden. Unterschiedliche professionstheoretische Zugänge verweisen als Strukturkern jeweils „auf antinomische, widerspruchsvolle bzw. paradoxe Spannungen im professionellen Handeln [...], die das professionelle Handeln weder als wissenschaftlich steuerbares, noch bürokratisch lenkbares bzw. expertokratisch aus allgemeinen Regelsätzen ableitbares erscheinen lassen. Es stellt sich vielmehr als eigener Handlungstypus dar, dessen Spezifik gerade in prekären Vermittlungsleistungen bzw. Relationierungen zwischen verschiedenen teilweise widersprüchlichen Handlungsanforderungen zu konzipieren ist“ (Helsper, Krüger & Rabe-Kleeberg, 2000, S. 9). Dazu gehören insbesondere Relationierungsprozesse von wissenschaftlichem Wissen und berufspraktischem Erfahrungswissen (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992). Solche Relationierungsprozesse sind immer wieder neu herzustellen und bedürfen der reflexiven Bearbeitung.

Aus den drei beschriebenen Verflechtungen ergibt sich, dass die DGWF-Jahrestagungen einen Ort für reflexive Relationierung von Wissenschaft/Forschung und wissenschaftlicher Weiterbildungspraxis bieten können, sofern es gelingt, Interaktionsanlässe an den Anforderungen des beruflichen Tätigkeitsfeldes zu orientieren und gleichzeitig die (Berufs-) Praxis als Reflexionsgegenstand zu markieren, auf den disziplinäre Erkenntnisse bezogen werden können. Angesichts der vorliegenden Untersuchungsergebnisse wäre dann über Formate nachzudenken, in denen Relationierungsprozesse stattfinden können, die sowohl für wissenschaftliche als auch für handlungspraktische Zusammenhänge fruchtbar gemacht werden können. Denn unsere Daten deuten darauf hin, dass die Forschungsaktiven sich zurückziehen und ein Interesse bei anderen als den aktiv Forschenden wenig ausgeprägt ist. Denkt man Wissenschaft und Praxis nicht im Modus des Transfers oder der Vermittlung, sondern in der Denkfigur der gleichwertigen Begegnung unterschiedlicher Funktionssysteme, ergibt sich potenziell ein doppelter Nutzen: Die Reflexion praktischer Handlungsprobleme vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Bezugssysteme kann sowohl neue wissenschaftliche Fragen aufwerfen als auch Handlungspraxis deuten helfen (Jütte, Walber & Behrens, 2012, S. 173). Dieser Diskurs wird in der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher eher unter der Perspektive der Professionalisierung der Teilnehmenden an wissenschaftlicher Weiterbildung und weniger unter der Perspektive der Professionalisierung des Personals der Hochschulweiterbildung selbst geführt. Hieraus ergeben sich u.E. Impulse für zukünftige Diskurse innerhalb der Fachgesellschaft.

<sup>4</sup> Beiträge zur Hochschulforschung 4/2019 zum Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland“. Verfügbar unter: [https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Beitraege\\_zur\\_Hochschulforschung/2019/4-2019\\_Gesamt.pdf](https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2019/4-2019_Gesamt.pdf)

**Literatur**

- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das Professionswissen von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In Dies. (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70–91). Opladen: Leske und Budrich.
- Helsper, W., Krüger, H.-H. & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. *ZBBS* 1, (1), 5–19.
- Jütte, W., Kondratjuk, M. & Schulze, M. (Hrsg.). (2020). *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv media.
- Jütte, W., Walber, M. & Behrens, J. (2012). Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In I. Schückler & R. Eggenmeyer (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (S. 171–181). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Jütte, W., Kellermann, P., Kuhlenkamp, D., Prokop, E. & Schilling, A. (2005). Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte (Hrsg.), *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 13–14). Krems. Donau-Universität.
- Kondratjuk, M. (2020). Akteure der Hochschulweiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 553–567). Springer Reference Sozialwissenschaften.
- Kondratjuk, M. & Schulze, M. (2017). Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung. Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt zu einer Kartografie. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2017(2), 12–18.
- Lobe, C. & Walber, M. (2016). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2015 an der Universität Freiburg. Erste Zeitreihendaten im Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von [https://dgwf.net/files/web/ueber\\_uns/jahrestagungen/2015/Evaluationsbericht\\_DGWF-Jahrestagung\\_2015.pdf](https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2015/Evaluationsbericht_DGWF-Jahrestagung_2015.pdf).
- Lobe, C. & Walber, M. (2017). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2016 an der Universität Wien. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von [https://dgwf.net/files/web/ueber\\_uns/jahrestagungen/2016/Evaluationsbericht\\_DGWF-Jahrestagung\\_2016.pdf](https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2016/Evaluationsbericht_DGWF-Jahrestagung_2016.pdf).
- Lobe, C. & Walber, M. (2020). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2019 an der Universität Ulm. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Kassel: DGWF. Abgerufen am 4. Dezember 2020 von [https://dgwf.net/files/web/termine/2019/JATA%20ULM/Evaluationsbericht\\_2019\\_Ulm.pdf](https://dgwf.net/files/web/termine/2019/JATA%20ULM/Evaluationsbericht_2019_Ulm.pdf).
- Lobe, C., Walber, M. & Wistinghausen, M. (2015). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2014 an der Universität Hamburg. Auftakt für ein Berichtssystem in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von [https://dgwf.net/files/web/ueber\\_uns/jahrestagungen/2014/DGWF-Jahrestagung\\_2014\\_Evaluationsbericht.pdf](https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2014/DGWF-Jahrestagung_2014_Evaluationsbericht.pdf).
- Lobe, C., Walber, M. & Wistinghausen, M. (2018). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2017 an der Hochschule Magdeburg-Stendal in Kooperation mit der Universität Magdeburg. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 13. Juni 2019 von [https://dgwf.net/files/web/ueber\\_uns/jahrestagungen/2017/Evaluationsbericht\\_2017\\_final.pdf](https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2017/Evaluationsbericht_2017_final.pdf).
- Lobe, C., Walber, M. & Wistinghausen, M. (2019). *Evaluation zur DGWF-Jahrestagung 2018 an der Technischen Hochschule Köln. Berichtssystem zur wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: DGWF. Abgerufen am 18. August 2020 von [https://dgwf.net/files/web/ueber\\_uns/jahrestagungen/2018/Evaluationsbericht\\_2018\\_K%C3%B6ln.pdf](https://dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2018/Evaluationsbericht_2018_K%C3%B6ln.pdf).
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2019(4), 10–35.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144–151.
- Wolter, A. (2011) Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8–35.

**Autor\_innen**

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

Prof. Dr. Markus Walber  
markus.walber@uni-bielefeld.de

# 50 Jahre DGWF – Weiterbildung an Hochschulen gestalten

## Bericht zur DGWF Jahrestagung 2020

16. bis 17. September 2020 – Virtuelle Jahrestagung

Niemand hätte auf der letzten Jahrestagung in Ulm gedacht, dass die 2020 in Berlin geplante Großveranstaltung zum 50-jährigen DGWF Jubiläum ausschließlich online stattfinden würde. Mit der Corona-Pandemie kam es anders: Zwar wurde das Tagungsprogramm wie gewohnt per E-Mail versandt, jedoch war die Dauer der Jahrestagung auf zwei halbe Tage verkürzt und die Veranstaltung wurde u.a. per Livestream auf Youtube übertragen. Dadurch konnte jede bzw. jeder, der sich, wie im Tagungsprogramm<sup>1</sup> angegeben, bei den Livestreams eingeloggt hatte, z.B. am 16. September 2020 während des Musizierens des Susanne Folk Trio's zusehen, wie die Menge der Zuschauenden anstieg. Sie lag beim Abschluss der Grußworte bei 78 Zuschauenden.

Am 16. September 2020 begrüßte Prof. Dr. Gabriele Vierzigmann, Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), zum Beginn die Teilnehmenden zur Online-Jahrestagung „Weiterbildung an Hochschulen gestalten“, die gleichzeitig die Jubiläumstagung „50 Jahre DGWF“ war. Sie dankte zunächst allen Involvierten, die zur erfolgreichen Durchführung der Tagung beigetragen hatten, und zwar namentlich den Grußwortüberbringenden, den Podiumsdiskussionsteilnehmenden sowie der Moderatorin, den Leitenden von Barcamp und Poster-Session und den Keynotesprechenden sowie den Mitgliedern der Programmkommission für die inhaltliche wie technische Konzeption der Online-Tagung. Sodann hob sie hervor, dass die wissenschaftliche Weiterbildung ein Treiber von Innovation seit 1976 sei. Sie entfaltete, auf der Basis von Interviews mit DGWF-Vorstandsvorsitzenden, die Vielfalt von Themen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine Vielfalt, der die DGWF einen Rahmen gebe. Sie unterstrich – unter dem Eindruck der Corona-Pandemie – dass es nunmehr um die Transformation der Hochschulen generell gehe und um die Frage, zu wessen Gunsten diese ausfallen werde. Hierbei fügte sie vier Anliegen der DGWF an und schloss mit den Worten Erich Schäfers, wissenschaftliche Weiterbildung sei ein Zukunftslabor für soziale und wirtschaftli-

che Innovationen – „und, so meinen wir, die DGWF ist deren Experte vor Ort“.

Das erste Grußwort überbrachte Prof. Dr. Andreas Zaby, Präsident der Hochschule für Wirtschaft und Recht. Das zweite Grußwort von Ministerialrätin Petra Hohnholz, Bundesministerium für Bildung und Forschung, verlas Dr. Burkard Lehmann. Beide Grußworte wie auch die Begrüßung können auf Youtube<sup>2</sup> angesehen werden.

Anschließend startete das Podium, moderiert von Kate Maleike, Deutschlandfunk, unter dem Leitmotiv „Zur Funktion und Bedeutung der Hochschulen als Weiterbildungsanbieter“. Es diskutierten live Dr. Tom Kehrbaum (IG Metall Vorstand), Prof. Dr. Monika Gross (Hochschulrektorenkonferenz), Dr. Volker Meyer-Guckel (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft), Ulrike Stodt (Grundsätze Mitarbeiterentwicklung, Deutsche Bahn AG), Dr. Franziska Sweers (Geschäftsführerin Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung ZWW der Philipps-Universität Marburg) und Prof. Dr. Heike Solga (Wissenschaftsrat und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung). Die Moderatorin begrüßte die Anwesenden und formulierte zum Auftakt die Essenz aus den Grußworten wie folgt: die wissenschaftliche Weiterbildung habe die Aufgabe, Wissen bzw. Wissenschaft für die Zukunft verfügbar zu machen und als E-Learning Angebote bereitzustellen. Zwar bestehe „Luft nach oben“, die Anbietenden seien jedoch „super aufgestellt“. Sie forderte danach alle Podiumsteilnehmenden auf, in einem Satz zu benennen, wo sie je aus ihrer Sicht gut aufgestellt seien. Dr. Sweers beispielsweise antwortete, dass die Zusammenarbeit mit den Professorinnen und Professoren besonders gut laufe. Dr. Volker Meyer-Guckel hob in seiner Aussage hervor, dass der Trend zu Kurzformaten interessant sei. Im Anschluss an diese Runde initiierte Kate Maleike den Dialog mit der ersten Frage „Die Absatzmärkte verändern sich gerade stark – sind die Hochschulen fit?“. Mit einer weiteren Frage fokussierte sie die Öffnung der Hochschulen: Die Micro-Degrees seien ein Soll – „haben die Hochschulen das auf dem Schirm?“. Prof. Dr. Monika

<sup>1</sup> Das Tagungsprogramm ist verfügbar unter <http://www.dgwf.net/programm-jahrestagung-2020.html> (letzter Zugriff 13.11.2020).

<sup>2</sup> Die Grußworte sind abrufbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=-aExvxj0-gU> (letzter Zugriff 13.11.2020).

Gross etwa bestätigte mit „Ja, die Hochschulen haben das. Es geht schon sehr gut“. Wichtig sei, dass die außerhochschulischen Erfahrungen mit einbezogen werden. Die Moderation richtete in der Folge das Wort u.a. an Dr. Volker Meyer-Guckel und wollte wissen: „Sind wir auf dem richtigen Weg?“. Im weiteren Verlauf baute sich den virtuellen Teilnehmenden durch die zahlreichen Fragen der Moderation ein facettenreiches Bild zum Stand der wissenschaftlichen Weiterbildung aus verschiedenen Perspektiven auf. Zur Sprache kamen etwa die Rolle der Zentren für wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen, die Durchlässigkeit, die Rolle der Akademie der IG Metall, das Thema Bildungsnavigator bzw. wie sich Studierende im – so Gross – „Dschungel“ zurechtfinden, die Zusammenarbeit von Unternehmen und Hochschulen, die Erfahrung des Stifterverbandes mit dem Transferaudit und die allgemeine Einschätzung zur Weiterbildungslandschaft in Deutschland. Die Moderatorin schloss den Austausch mit dem Statement, dass es ein Soll sei, den Diskurs weiterzuführen und forderte die Podiumsmitglieder auf, der DGWF je eine Glückwunsch-Botschaft zu überbringen. Sie beendete das Podium mit dem Dank an die Mitglieder für die Teilnahme und äußerte die Hoffnung, dass der Diskurs persönlich fortgesetzt werden könne.

An die musikalische Pause schloss sich das Barcamp<sup>3</sup> via Zoom an, das von PD Dr. Markus Deimann moderiert wurde. Die Ergebnisse des Barcamps können DGWF-Mitglieder online einsehen<sup>4</sup>.

Der zweite Halbtage konnte wegen technischer Probleme nicht wie geplant als Livestream mit der Keynote von Prof. Dr. Dirk Ifenthaler (Universität Mannheim) zu „Künstliche Intelligenz in der Weiterbildung“ starten. Nachgeholt wurde dies am 26. Oktober 2020 via Zoom. Die Keynote kann in voller Länge von der DGWF-Website<sup>5</sup> heruntergeladen werden. Die anschließende Poster-Session in Adobe Connect moderierte Helmut C. Büscher (Frankfurt University of Applied Sciences, KompetenzCampus). Die zehn Themen und Präsentierenden<sup>6</sup>:

1. Synergien von Citizen Science und Seniorenstudium: Das Beispielprojekt „Helden und Außenseiter“ – Dr. Veronika Jüttemann, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
2. Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung – Dr. Gabriele Gröger, Prof. Dr. Hermann Schumacher, Universität Ulm
3. Lernen für die Arbeitswelt 4.0 und die digitale Neuordnung anschlussfähig machen: Agile Lernstrecken

mit Power Sessions, Sprints und Performance Support – Dr. Fredericke Baum, Petra Fetzter, PH Heidelberg

4. BM-Wiss- Interdisziplinär, Individuell, Flexibel – Dr. Anne Bretschneider, Susanne Niebeck, Jennifer Blank, Hochschule Bielefeld, Dr. Gabriele Gröger Universität Ulm,
5. Forschendes Lernen Älterer – Eva Hrabal, Dr. Markus Marquard, Annette Wettstein, Universität Ulm
6. Konsekutiv und flexibel - wissenschaftliche Weiterbildungen auf Masterniveau für Pflege und Kindheitspädagogik – Johanna Schneider, Evangelische Hochschule Dresden
7. Gelingensbedingungen von Teilnehmungsformaten für die Digitalisierung von unten – Theresa Kocher, Dr. Markus Marquard, Universität Ulm
8. AG Offene Hochschulen – Prof. Dr. Annika Maschwitz, Hochschule Bremen
9. Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere – die BAG WiWA – Thomas Bertram, Leibniz Universität Hannover
10. Vom Blended Learning zum Hybrid Learning: Metamorphosen in der Studiengangskonzeption – Dr. Ulrich Iberer, Prof. Dr. Ulrich Müller, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Der rund fünfminütige musikalische Ausklang zur Tagung gestaltete wiederum das Susanne Folk Trio<sup>7</sup>. Zugleich wurde der nächste Austragungsort der DGWF-Jahrestagung vom 15. bis 17. September 2021 bekannt gegeben: Philipps-Universität Marburg; Arbeitstitel: „Kooperation/Netzwerke“<sup>8</sup>.

Die DGWF hat mit der Jahrestagung 2020 bewiesen, dass auch mit einer ausschließlichen Online-Konzeption ihrer Jahrestagung Wissen ausgetauscht werden kann und der Dialog gestaltbar ist – zwar kürzer und ohne die zahlreichen Ad-hoc-Begegnungen, die die DGWF-JATA über die Inhalte hinaus zu etwas Besonderem machen, aber – durch die Austragung überhaupt – nicht minder wertvoll.

### Autorin

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

<sup>3</sup> Interessierte konnten sich bereits im Vorfeld der Tagung über die Methode Barcamp informieren unter <https://www.youtube.com/watch?v=oOtUxNOUrug&feature=youtu.be> (letzter Zugriff 13.11.2020).

<sup>4</sup> Abrufbar unter [https://mattermost.dgwf.net/login?redirect\\_to=%2Fmitglieder%2Fchannels%2Fjata-2020-barcamp](https://mattermost.dgwf.net/login?redirect_to=%2Fmitglieder%2Fchannels%2Fjata-2020-barcamp) (letzter Zugriff 13.11.2020).

<sup>5</sup> Abrufbar unter <http://www.dgwf.net/programm-jahrestagung-2020.html> (letzter Zugriff 13.11.2020).

<sup>6</sup> Zu den Details siehe unter <http://www.dgwf.net/poster.html> (letzter Zugriff 13.11.2020).

<sup>7</sup> Abrufbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=f7x34LVhHoE> (letzter Zugriff 13.11.2020).

<sup>8</sup> Siehe [http://www.dgwf.net/files/web/ueber\\_uns/jahrestagungen/2020/Jahrestagung\\_Marburg.pdf](http://www.dgwf.net/files/web/ueber_uns/jahrestagungen/2020/Jahrestagung_Marburg.pdf) (letzter Zugriff 13.11.2020).

# Nachruf

Dr. Martin Beyersdorf

Am 2. November 2020 starb Martin Beyersdorf (Jg. 1954), von 2008 bis 2012 Vorsitzender der DGWF und davor bereits seit 1998 Mitglied im Vorstand.

Wir begegneten uns erstmals kurz nachdem er die Leitung der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) der Leibniz Universität Hannover übernommen hatte. Das war im Jahr 1996. Damals gab es noch die KUZ (Konferenz Universitärer Zentraleinrichtungen für Weiterbildung), ein informeller Zusammenschluss der Hochschulweiterbildungseinrichtungen in den norddeutschen Bundesländern. Die KUZ tagte meistens in Hannover und in Räumen der zentralen Einrichtung, so auch bei unserer ersten Begegnung. Mir wurde schnell klar: Der Mann ist vom Fach, versteht etwas von Weiterbildung. Wie sich herausstellte, war auch er einer der Absolventen der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die ab ca. 1970 an vielen Universitäten entstanden waren, so auch in Hannover, wo Martin seine Studienzeit verbrachte, und an der FU Berlin, meiner akademischen Heimat. Martin schloss sein Studium 1981 mit dem Diplom ab. Es folgte eine Zeit in der freien Erwachsenenbildung. Ab 1986 arbeitete er bei Horst Siebert und Lothar Schöffner an seiner Universität als wissenschaftlicher Mitarbeiter. 1991 verließ er die Universität mit dem Dr. phil. Er war mit einer Arbeit zum Thema „Selbstorganisierte Bildungsarbeit zwischen neuen sozialen Bewegungen und öffentlichem Bildungssystem“ promoviert worden.

Nach einer zweiten Phase in der freien Erwachsenenbildung kehrte er 1996 an die Universität Hannover zurück und übernahm die Leitung der ZEW. Von da ab begegneten wir uns in kollegialen Zusammenhängen immer wieder und im Laufe der Zeit entstand daraus eine Freundschaft, übrigens nicht nur zwischen ihm und mir, sondern auch zwischen ihm und einigen anderen Mitgliedern des DGWF-Vorstands im ersten Dezennium des neuen Jahrtausends.

Die Funktion eines Sprechers der KUZ übernahm Martin bereits bei unserer ersten Begegnung 1996. Er führte die Gruppe weiter und schließlich 2007 in die DGWF-Landesgruppe Nord über. 1998 rückte er als Beisitzer in den DGWF-Vorstand ein und wurde 2008 als Nachfolger von Peter Faulstich zum Vorsitzenden gewählt; ein Amt, das er bis zur Mitgliederversammlung 2012 in München innehatte. In seine Zeit fiel der Ausbau der DGWF-Landesgruppenstruktur, der im Jahr 2015 mit der Gründung der Landesgruppe Bayern seinen Abschluss fand. Außerdem begann die Entwicklung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Bis der Wettbewerb schließlich im Jahr 2011

startete, war die DGWF mit ihrem Vorsitzenden in viele Gesprächszusammenhänge eingebunden. 2010 jährte sich die Gründung von DGWF/AUE zum 40. Mal, was unter der Ägide des Vorsitzenden Beyersdorf im Leibnizhaus zu Hannover angemessen gefeiert werden konnte, ist Hannover doch der Entstehungsort der Fachgesellschaft.

Was den Menschen Martin Beyersdorf auszeichnete, kann man relativ einfach sagen. Er verfügte über eine gewisse Größe, und zwar nicht nur körperlich, sondern auch menschlich. Martin hatte (fast immer) Verständnis für andere und konnte auch mal alle Fünfe gerade sein lassen. Er war sich zudem nie zu schade, auch ungeliebte Aufgaben zu übernehmen. Zu seinen geliebten Aufgaben gehörte der ehrenamtliche Vorsitz im Hermannshof e.V., einem Verein für Kunst und Begegnung in seiner Heimatgemeinde Völksen. Erstmals im Jahr 2000 gewählt, blieb er bis zu seinem Tod in dem Amt.

Dieser großzügige Mensch, rhetorisch geschickt und bekannt für seine geistreichen Reden, mit dem man eigentlich nicht in Streit geraten konnte, verzweifelte schier, als seine Universität nach einem Wechsel im Vizepräsidentenamt 2011 einen Umstrukturierungsprozess einleitete, der seine Einrichtung zentral betraf. Er hatte im Verbund mit seinen Leuten die ZEW zu einer Einrichtung gemacht, die weit über die Grenzen der Universität hinaus bekannt war und zu den größten der Republik zählte. Aus seiner Sicht und übrigens auch aus Sicht der hinzugezogenen auswärtigen Gutachter machte eine Umstrukturierung der intendierten Art keinen rechten Sinn. Ein Machtmensch war Martin nicht und deshalb konnte er nicht verstehen, warum keine einvernehmlichen Lösungen im Gespräch gesucht wurden. Der Reformprozess dauerte bis 2013 und kostete ihn und die Einrichtung insgesamt viel Zeit und Kraft. Am Ende blieb alles so, wie es war, nur er nicht. Martin hat sich von den Verletzungen und Entwertungen dieser Phase nie wieder richtig erholt. Er sehnte schließlich seinen Übergang in die nachberufliche Lebensphase herbei, die ihm neue Perspektiven eröffnen sollte. Den Eintritt in den Ruhestand im Herbst 2019 überlebte er nur ein Jahr. Alle, die ihn gekannt und geschätzt haben, sind tief betroffen. Wir werden ihm ein ehrendes Andenken bewahren.

Martin Beyersdorf hinterlässt Frau und zwei erwachsene Kinder. Ihnen gilt unser besonderes Mitgefühl.

*Helmut Vogt*

# Verzeichnis der Autor\_innen

---

## Autor\_innen der Beiträge

Prof. Dr. Birgit Babitsch  
birgit.babitsch@uni-osnabrueck.de

Christina Baust, M.A.  
christina.baust@uni-tuebingen.de

Gesa Borcherding, M.Sc.  
gesa.borcherding@uni-osnabrueck.de

Marco Bradshaw, M.A.  
marco.bradshaw@oth-regensburg.de

Patrick B. Fleck, M.A.  
fleck@agenturq.de

Dr. Ernst Andreas Hartmann  
hartmann@iit-berlin.de

Michael Hellwig, Dipl.-Päd.  
zww@oth-regensburg.de

Jenny Hübner, M.Sc.  
jenny.huebner@uni-osnabrueck.de

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

Jana Kaden, B.A.  
jana.kaden@ehs-dresden.de

Simone Krähling, M.A.  
simone.kraehling@staff.uni-marburg.de

Doris Lechner, Dipl. Volksw.  
dlechner@mail.uni-mannheim.de

Simone Lienenbrink, M.Sc.  
simone.lienenbrink@uni-osnabrueck.de

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

Kathrin Lutz, M.A.  
lutz@zww.uni-mainz.de

Ingo Meyer, M.A.  
ingo.meyer@psz-gs.de

Dr. Karin von Moeller  
karin.vonmoeller@uni-osnabrueck.de

Margaretha Müller, M.A.  
margaretha.mueller@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Anita Pachner  
anita.pachner@uni-tuebingen.de

Sandra Patting, M.A.  
sandra.patting@ehs-dresden.de

Simone Rechenbach, M.A.  
simone.rechenbach@uni-osnabrueck.de

Dr. Angelika Reichert  
anreichert@uni-osnabrueck.de

Dr. Robert Rentzsch  
rentzsch@iit-berlin.de

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha  
B.Schmidt@edu.lmu.de

Dr. Sabine Schöb  
sabine.schoeb@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Irmgard Schroll-Decker  
irmgard.schroll-decker@oth-regensburg.de

Prof. Dr. Wolfgang Seitter  
seitter@staff.uni-marburg.de

Dr. Alexandra Shajek  
shajek@iit-berlin.de

Ramin Siegmund, M.A.  
ramin.siegmund@staff.uni-marburg.de

Dr. Maike Sieverding  
maike.sieverding@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Sandra Tschupke  
s.tschupke@ostfalia.de

Elke Vogel-Adham, Dipl.-Informatikerin  
vogel-adham@iit-berlin.de

Dr. Elisabeth Wagner  
e.wagner@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Markus Walber  
markus.walber@uni-bielefeld.de

Evamaria Werner-Neumann, M.A.  
evamaria.werner@gmx.de

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

## Aktuelle Ausgaben

1|2017

**Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung**

2|2017

**Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

1|2018

**Digitalisierung und wissenschaftliche Weiterbildung**

2|2018

**Internationalisierung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung**

1|2019

**Formate der Hochschulweiterbildung**

2|2019

**Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

1|2020

**Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung**

2|2020

**Professionalisierung der Hochschulweiterbildung**

## Vorschau

1|2021

**Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung**

2|2021

**Programmplanung und Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

1|2022

**Hochschulweiterbildung und Alter(n)**

2|2022

**Disziplinäre und wissenschaftliche Verortungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung**



[WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET](http://WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET)

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