

1|21

Zeitschrift  
Hochschule und  
Weiterbildung

# ZfWB

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



## Kooperation und Vernetzung in 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

*zhwb@dgwf.net*

**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

### Lektorat und Koordination

**Carolin Alexander, M.A.**  
Universität Bielefeld



© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 1 | 2021  
Juli 2021  
e-ISSN 2567-2673  
ISSN: 0174-5859

**Satz**  
**Svenja Klau**



**Kooperation und Vernetzung  
in der Hochschulweiterbildung**



# Inhaltsverzeichnis

## 7 Editorial

---

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

**Stichwort: Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung**

## 11 Thema

---

**Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung**

11 SANDRA HABECK

**Gemeinsam Lehre gestalten - Eine mikrodidaktische Fallanalyse der Lehrkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

19 SUSANNE TIMM, JULIA FRANZ

**„Alles unter einem Dach“: Empirische Einblicke in Chancen und Herausforderungen für die strukturelle interne Vernetzung von universitären Weiterbildungsakteur\*innen**

28 ANNIKA MASCHWITZ, KARSTEN SPECK, JULIA BÖK, KATRIN BRINKMANN

**Auswirkungen von Kooperationsverhältnissen auf die wahrgenommene Nachhaltigkeit in Verbundprojekten**

36 PETER SCHLÖGL, THOMAS STANGL, BIRGIT SCHMIDTKE

**Eine bescheidene Profession mit hohen Ansprüchen**

Grundüberlegungen und Prinzipien einer Relationierung wissenschaftlichen und (beruf-)praktischen Wissens für die Qualifizierung von Bildungs- und Berufsberater\*innen in Österreich

## 45 Projektwelten

---

45 GESA HEINBACH, SUSAN PULHAM, ROLAND BRÜNKEN

**Von der Kooperation zur kooperativen Praxis**

Der Entwicklungsprozess eines hochschulübergreifenden Weiterbildungszentrums im Saarland

51 GEROLD NIEMEYER, KARIN VON MOELLER

---

**Zertifikatsangebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Gesundheitsfachkräften an niedersächsischen Verbundhochschulen**

Certificate of Basic Studies (CBS) und Diploma of Basic Studies (DBS) als neue Abschlussformate im Kontext einer spezifischen Hochschulkooperation

58 **Publikationen**

---

59 **Buchbesprechungen**

---

62 **Aus der Fachgesellschaft**

---

62 **Raum und Region als Forschungsfeld in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Bericht zur 8. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF

64 **Verzeichnis der Autor\*innen**

---





# Stichwort: Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

Vernetzung und Kooperation besitzen im Weiterbildungsbereich allgemein einen hohen Stellenwert, wobei in den letzten Jahren vor allem die bildungspolitisch verstärkte Aufmerksamkeit auf lebenslange Lern- und Bildungsprozesse die Diskussion prägte (Alke & Jütte, 2016). Dem Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung kann schon aufgrund seiner Spezifika „eine gewisse Kooperationsaffinität“ (Sweers, 2020, S. 538) bescheinigt werden. Dies greift auf unterschiedlichen Ebenen. Gesetzlich schlägt sich dies darin nieder, dass Hochschulen Vereinbarungen mit Einrichtungen treffen, die hochschulnah oder in ihrem Auftrag Weiterbildung organisieren. Des Weiteren gehört die kooperative Angebotsentwicklung zu dem grundlegenden Handlungsmodus aller Beteiligten.

Aktuelle Entwicklungen unterstreichen die ungebrochene Relevanz des Themas. So findet bspw. die diesjährige DGWF-Jahrestagung unter folgendem Thema statt: „Kooperativ, vernetzt – agil? Zusammenarbeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung“. In der Ausschreibung wird darauf in folgender Weise Bezug genommen: „Erwartet werden Vorträge, Workshops und Präsentationen, die sich mit den verschiedenen Formen wie auch Herausforderungen der Zusammenarbeit befassen – dies auf den Ebenen der kooperativen Angebotsentwicklung, der vernetzten Entwicklung von digitalen Lern- und Lehrmaterialien, der gemeinsamen Mittelakquisition und strategischen Kooperation bis hin zu Formen der kooperationsbasierten Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildung.“<sup>1</sup> Als weitere aktuelle Entwicklung kann die Einrichtung von Vernetzungsstellen in Baden-Württemberg angeführt werden. Derzeit werden im Rahmen des landesweiten Vorhabens „Hochschulweiterbildung@BW“ an 25 Hochschulen in Baden-Württemberg Regional- und Fachvernetzungsstellen eingerichtet. Neben dem Aufbau einer landesweiten zentralen Plattform Hochschulweiterbildung@BW geht es in regionalen und fachbezogenen Clustern darum, die Zusammenarbeit (Matching) zwischen Wirtschaft und Gesellschaft sowie der Hochschulweiterbildung zu fördern. Schließlich

entwickelt die Hochschulrektorenkonferenz im Rahmen der Nationalen Weiterbildungsstrategie und mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung derzeit ein bundesweit zentrales Informationsportal der Hochschulen für wissenschaftliche Weiterbildung („hoch & weit“). Ziele bestehen u.a. darin, „erstmalig alle Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung deutscher Hochschulen in einer Datenbank zu bündeln, deren Bekanntheit sowie die Transparenz in der Weiterbildungslandschaft zu erhöhen“<sup>2</sup>. Unter Beteiligung der anbietenden Hochschulen geht es darum, Weiterbildungsangebote zu bündeln und Weiterbildungsinteressierten den Überblick über die wissenschaftliche Weiterbildungslandschaft zu ermöglichen.

Neben den eher organisch entstehenden Kooperationen auf Basis institutioneller Profilbildungen und persönlicher Kontakte sind staatliche Förderprogramme ein wichtiger Treiber für Kooperation und Vernetzung, wie es die aktuellen Beispiele (s.o.) sichtbar machen. Dies zeigt auch ein Blick in die Geschichte der Hochschulweiterbildung. Viele der in den 1970er Jahren an den westdeutschen Universitäten gegründeten Kontaktstellen oder Zentralstellen für wissenschaftliche Weiterbildung entsprangen u.a. Modellprojekten der damaligen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Wolter & Schäfer, 2020, S. 23). Erwähnt werden können in diesem Zusammenhang auch die in dieser Zeit entstandenen „Kooperationsstellen Hochschule und Gewerkschaften“ als eine Form der Öffnung der Hochschulen gegenüber der Gesellschaft (Beyersdorf & Pape, 2016). Die Expansion des Weiterbildungsmarkts ab den 1980er Jahren ließ zahlreiche neue Institutionen im Feld entstehen – von den Fachhochschulen, über private Business Schools bis hin zu Akademien, was sich in einer Vielfalt der Kooperationen und Vernetzungen niederschlug. Bei der Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen ging es u.a. um Wissens- und Technologietransfer oder mittlerweile auch um die Entwicklung von gemeinsamen weiterbildenden Studienprogrammen (Maschwitz, 2018). Ebenso stehen

<sup>1</sup> <https://dgwf.net/jahrestagung-2021.html>, Letzter Zugriff 30.6.2021

<sup>2</sup> <https://www.hrk.de/themen/studium/weiterbildungsportal>, Letzter Zugriff 30.06.2021

Hochschulen im Feld der Weiterbildung in zahlreichen Kooperationsbeziehungen mit ihrem regionalen Umfeld (Rohs & Steinmüller, 2020).

Strukturbildend – gerade auch hinsichtlich der Zusammenarbeit in Verbundprojekten – erwies sich vor allem der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. In diesem Projektkontext sind zahlreiche Forschungsarbeiten entstanden, die aktuelle und neue Einsichten zu kooperativer Angebotsgestaltung in der Hochschulweiterbildung erbracht haben (bspw. Seitter, Friese & Robinson, 2018).

Die wissenschaftliche Begleitung zu dem Förderprogramm „Offene Hochschulen“ hat die Kooperationsanlässe und -gegenstände ebenspezifisch systematisiert:

- inhaltlich-fachliche Ebene (Bündelung von fachlicher Expertise, gemeinsame Entwicklung und Durchführung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung)
- organisatorisch-administrative Ebene (Zusammenführung administrativer Aufgaben, Nutzung von Synergien)
- wirtschaftliche Ebene (Finanzierung, Gewinnung von Teilnehmenden)
- (hochschul-)rechtliche Ebene (Nutzung verschiedener rechtlicher Rahmenbedingungen)
- bildungspolitische und gesellschaftliche Ebene (Erhöhung der Durchlässigkeit, Öffnung für neue Zielgruppen)“ (Cendon et al., 2020, S. 18).

In letzter Zeit – nicht zuletzt durch Veränderungen im Wissenschaftssystem selbst – werden Fragen des Wissenschafts-Praxis-Transfers systematischer beleuchtet (Vierzigmann & Lehmann, 2020). Dabei kommt kooperativen Arrangements eine besondere Bedeutung zu. Aus einer relationslogischen Perspektive nimmt Alexander (2018) die Beziehungsstrukturen des Transfers näher in den Blick.

Bei der Skizzierung des Themenfelds Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung geht es nicht zuletzt darum, auch die Rolle der Fachgesellschaft DGWF mit ihren verschiedenen Formen der Vernetzung und Zusammenarbeit zu berücksichtigen. Diese community-bezogene Wissenskoooperation ist schon in der Verbandstruktur angelegt, wie den Arbeitsgemeinschaften, Landesgruppen und internationalen Vernetzungen (Hörr & Jütte, 2017; Hörr, 2018). Neben der Publikationsarbeit durch Bücher und die vorliegende Zeitschrift, sind vor allem die Jahrestagungen ein spezifisches Format für Wissensaustausch und Vernetzung (Lobe & Walber, 2019). Wie sich Netzwerkarbeit bei Forschungsprojekten über die Projektlaufzeit mit Bezug auf die Community praktisch vollzieht, zeichnet Buechl (2020) nach.

## Zum vorliegenden Heft

In einer mikrodidaktischen Perspektive setzt sich *Sandra Habeck* mit dem Kooperationshandeln von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinander. Ausgehend von der Annahme, dass eine kooperative Gestaltung von Lehr-Lern-Settings in der Präsenzlehre der wissenschaftlichen Weiterbildung bereits angelegt ist, arbeitet sie durch die inhaltsanalytische Auswertung von Beobachtungsprotokollen vier Relevanzbereiche lehrbezogener Kooperation heraus: Übergangsmanagement, Teamteaching, räumlich-atmosphärische Kooperation und Supportstrukturen. Unterschiede zwischen den Lehr-/Lern-Arrangements der beiden untersuchten Masterstudiengänge werden abschließend in den Zusammenhang unterschiedlicher Fach- und Lehrkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung gestellt.

*Susanne Timm* und *Julia Franz* nehmen eine organisations-theoretische Perspektive ein, um die strukturellen internen Vernetzungsprozesse von Weiterbildungsakteur\*innen bei der Implementation einer zentralen Organisationsform für wissenschaftliche Weiterbildung auszudeuten. Im Rahmen ihrer qualitativ-rekonstruktiv orientierten Begleitforschung fragen sie danach, wie wissenschaftsstützende Akteur\*innen bei diesem Strukturaufbau miteinander kooperieren und kommunizieren, um das Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Kultur der Organisation zu integrieren. Eine Gruppendiskussion liefert Einsichten insbesondere in die Zusammenarbeit in Verwaltungsstrukturen. Die Auswertung mithilfe der dokumentarischen Methode macht u.a. die Eingebundenheit des Kooperationshandelns in hierarchische Ordnungen und organisationale Positionierungen sichtbar. Die Problematisierungen der beteiligten Akteur\*innen weisen auf die Bedeutung transparenter Zielperspektiven und formalisierter Kommunikationswege hin.

Interorganisationale Kooperationsstrukturen zwischen Hochschulen stehen im Beitrag von *Annika Maschwitz*, *Karsten Speck*, *Julia Bök* und *Katrin Brinkmann* im Mittelpunkt. Vor dem Hintergrund zunehmend verbundorientierter Förderlogiken gehen sie der Frage nach, welche Auswirkungen die Kooperation in geförderten Verbundprojekten auf die wahrgenommene Nachhaltigkeit von Förderprojekten hat. Anhand quantitativer Befragungsdaten aus „Offene Hochschule“-Verbundprojekten werden unterschiedliche Kooperations- und Nachhaltigkeitsdimensionen zueinander in Bezug gesetzt. Regressionsanalysen zeigen dabei je unterschiedliche Konstellationen; beispielsweise ist für eine Nachhaltigkeit in der Zielerreichung vor allem eine (vorherige) Rollenerklärung und umfassende Beteiligung der Partner im Verbundprojekt bedeutsam. Trotz der hohen Bedeutung der untersuchten Kooperationsmerkmale für die wahrgenommene Nachhaltigkeit der Verbundprojekte werden im Beitrag auch Kooperationshemmnisse und -aufwände kritisch reflektiert.

In einer professionstheoretischen Ausdeutung des Schwerpunktthemas geht es Peter Schlögl, Thomas Stangl und Birgit Schmidtke um „die Konstitution von Professionswissen im Sinne einer Relationierung von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen durch kooperativ angelegte wissenschaftliche Weiterbildung“ (lt. Einleitung des Beitrags). In ihrem theoretisch bzw. konzeptionell angelegten Artikel entfalten sie unter Rückgriff auf unterschiedliche professionstheoretische Zugänge (symbolischer Interaktionismus, Systemtheorie) eine interaktionsorientierte Perspektive auf die Entstehung von Professionswissen. Anlässlich der Entwicklung eines wissenschaftlichen Lehrgangsangebots für Bildungs- und Berufsberater\*innen in Österreich werden abschließend Prinzipien für eine didaktisch angeleitete Relationierung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen vorgeschlagen. So können beispielsweise Akteursnetzwerke im Feld der Bildungs- und Berufsberatung genutzt werden, um Lernenden die Teilhabe am relationalen Professionswissen zu ermöglichen.

Die Beiträge in der Rubrik „Projektwelten“ greifen das Schwerpunktthema entlang unterschiedlicher Entwicklungsprojekte auf.

Gesa Heinbach, Susan Pulham und Roland Brünken geben Einblicke in den noch laufenden Entwicklungsprozess einer Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Saarland. Ihr Ziel besteht darin, Studienangebote hochschulübergreifend zu organisieren. Die Kooperationsbeziehungen zwischen den beiden beteiligten Hochschulen werden entlang der gemeinsamen Ziele ihrer Partnerschaft, den spezifischen Rahmenbedingungen, den Engstellen in der Praxis und den bisherigen Gelingensbedingungen ausgewertet.

Um eine hochschulübergreifende, kooperative Angebotsentwicklung geht es auch im Beitrag von Gerold Niemeyer und Karin von Moeller. Im Rahmen eines BMBF-geförderten Projektes wurde in einer Kooperation von fünf niedersächsischen Hochschulen ein Baukastenprinzip bei der Durchführung wissenschaftlicher Zertifikatsangebote für Gesundheitsfachkräfte eingeführt und begleitend beforscht. Den Autor\*innen geht es u.a. darum, eine „Blaupause“ für kooperative Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung anzubieten, wenn auch nicht ohne die Fragilität des Übergangs von der Projektförmigkeit in die Regelstrukturen (Kooperationsvertrag, Strukturveränderung, Finanzierung) in den Blick zu nehmen.

## Literatur

- Alexander, C. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung als „Transfer“. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2, 41–47. <https://doi.org/10.4119/zhwb-1148>
- Alke, M. & Jütte, W. (2016). Vernetzung und Kooperation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 605–621). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_30)
- Beyersdorf, M. & Pape, K. (2015). Kooperationsstellen Hochschulen/ Gewerkschaften - Öffentliche Wissenschaft?! In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft* (S. 147–162). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839404553-009>
- Büechl, E. (2020). Zwischen Kooperation und Konkurrenz: Netzwerkarbeit in Forschungsprojekten der wissenschaftlichen Weiterbildung. In M. Bradshaw & A. Wurdack (Hrsg.), *Neue Impulse für die wissenschaftliche Weiterbildung in Ostbayern. Abschlussband Verbundprojekt OTH mind.* (S. 125–139). Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004765w>
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U. & Nickel, S. (Hrsg.) (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Oldenburg. <https://doi.org/10.31244/9783830991069>
- Hörr, B. (2018). Netzwerkstrukturen und Dimensionen bildungspolitischen Handelns. Verbünde der wissenschaftlichen Weiterbildung auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2, 33–40. <https://doi.org/10.4119/ZHWB-1147>
- Hörr, B., & Jütte, W. (Hrsg.) (2017). *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004479w>
- Lobe, C., & Walber, M. (2019). Die DGWF-Jahrestagungen als Format für Wissensaustausch und Vernetzung Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der DGWF-Jahrestagung 2018 an der Technischen Hochschule Köln. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 1, 66–72. <https://doi.org/10.4119/zhwb-1574>
- Maschwitz, A. (2018). Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen in der Weiterbildung - Unternehmerische Kultur als Chance und Herausforderung. In N. Sturm & K. Spener (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 253–269). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19180-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19180-1_14)
- Rohs, M. & Steinmüller, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung und Region. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.),

*Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 195-213)  
Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_36)

Seitter, W., Friese, M., & Robinson, P. (Hrsg.). (2018). *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Entwicklung und Implementierung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19650-9>

Sweers, F. (2020). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 537-552) Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_36)

Wolter, A., & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung - Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 13-40). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_1)

Vierzigmann, G. & Lehmann, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung. Studieren zwischen Praxis und Forschung. *Weiterbildung*, 2, S. 30-33.

### **Autor\*innen**

Prof. Dr. Wolfgang Jütte  
[wolfgang.juette@uni-bielefeld.de](mailto:wolfgang.juette@uni-bielefeld.de)

Dr. Claudia Lobe  
[claudia.lobe@uni-bielefeld.de](mailto:claudia.lobe@uni-bielefeld.de)

# Gemeinsam Lehre gestalten – Eine mikrodidaktische Fallanalyse der Lehrkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung

SANDRA HABECK

## Abstract

*In der wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Kooperation von unterschiedlichen Lehrenden im Lehr-/Lernsetting gängig. Bislang ist jedoch die kooperative Gestaltung von Präsenzlehre auf mikrodidaktischer Ebene in diesem Feld weitgehend unerforscht. Hier setzt der vorliegende Aufsatz an. Zunächst arbeitet er heraus, dass eine Zusammenarbeit von Lehrenden im Format der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre angelegt ist. Anhand einer ethnographischen Studie wird die komplexe Kooperationsstruktur in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf Lehrenden-Ebene näher betrachtet. Der Beitrag präsentiert erste empirische Hinweise zu vier Relevanzbereichen lehrbezogener Kooperation – Übergangmanagement, Teamteaching, räumlich-atmosphärische Kooperation und Supportstrukturen. Hier werden verschiedene – fachspezifische – Ausprägungsarten der Zusammenarbeit herausgearbeitet. Auf der Grundlage der empirisch generierten Befunde führt der Beitrag schließlich aus, inwiefern die kooperative Gestaltung der Lehr-/Lernarrangements durch unterschiedliche Lehrende als ein zentrales Merkmal der Lehrkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung erachtet werden kann und ein wesentliches Element wissenschaftlicher Weiterbildungslehre darstellt.*

## 1 Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung wird im Kontext von Hochschuldidaktik u.a. als ein noch weitgehend „offenes Projekt“ (Meuler, 2011) dargestellt und als wenig bearbeitet erachtet (Jütte, 2014). In der Zwischenzeit haben sich einige Studien diesem Themenfeld aus ganz unterschiedlichen Perspektiven genähert, z.B. unter den Foki Fachkultur (Rumpf & Salland, 2017), Wissenschaftsorientierung und Praxisorientierung (Baumhauer, 2017) oder auch im Hinblick auf bestimmte di-

daktische Elemente, wie elektronisch gestützten Prüfungen (Müller & Sperl, 2018). Gleichwohl kann das Projekt Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin als offen gekennzeichnet werden. Ein in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre übliches Phänomen, welches bisher kaum empirisch untersucht wurde, ist die kooperative Gestaltung von Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung.

In der wissenschaftlichen Weiterbildungsforschung werden Kooperationen in den letzten Jahren v.a. auf institutioneller Ebene betrachtet (Mickler, 2013; Habeck & Denniger, 2015; Sweers, 2019; Maschwitz, 2014). Innerhalb dieser organisationsbezogenen Untersuchungen wird z.T. auch auf kooperative Angebotsplanung, -gestaltung und -durchführung auf makro- und mesodidaktischer Ebene Bezug genommen (z.B. Sweers, 2019; Habeck & Denninger, 2015). Jedoch stellt bislang die Betrachtung und Reflexion kooperativer Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements auf mikrodidaktischer Ebene im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Forschungslücke dar. In der Weiterbildungspraxis – insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung – findet im Kontext von Präsenzlehre häufig eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Lehrpersonen statt<sup>1</sup>.

Mit Blick auf die mikrodidaktische Forschungslandschaft rücken hinsichtlich der Fragestellung des Beitrags insbesondere die erwachsenenpädagogische Kursforschung sowie die Inklusionsforschung in den Fokus. Im Kontext der erwachsenenpädagogischen Kursforschung widmet sich Herrle (2012) Interaktionszusammenhängen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Hier wird die Art und Weise des Agierens aller Beteiligten in Veranstaltungen der organisierten Erwachsenenbildung/Weiterbildung untersucht (ebd.). Die Analyse nimmt insbesondere Anfangsszenen und Etablierungsperioden in

<sup>1</sup> Erste Hinweise vgl. Habeck, 2019.

den Blick. Ein wesentlicher Befund ist hierbei, dass den Teilnehmenden in Weiterbildungsveranstaltungen eine gesteigerte Bedeutung für die Steuerung des Ablaufs zukommt und die Lehrer-Lerner-Asymmetrie abflacht (ebd.).

Die Kooperation von Lehrenden untereinander gerät im Rahmen der Inklusionsforschung vorrangig in den Fokus (u.a. Dexel, 2019; Abegglen, Schwab & Hessels, 2017). Betrachtet wird dabei die Zusammenarbeit von Regel- und Spezialkräften im Schulunterricht, d.h. von Regellehrer\*innen und Sonderpädagog\*innen. Diese Form der Kooperation nimmt angesichts wachsender Heterogenität an Schulen in den vergangenen Jahren zu. Hier wird multiprofessionelle Zusammenarbeit als ein relevanter Aspekt von inklusivem Unterricht erforscht (Dexel, 2019). Teamteaching, d.h. unterrichtsbezogene Kooperation, ist „auf heterogene Lern- und Leistungsvoraussetzungen und die Herstellung von gemeinsamen Lernsituationen ausgerichtet“ (Abegglen et al., 2017, S. 437). Auch die wissenschaftliche Weiterbildung hat es mit einer heterogenen Teilnehmerschaft zu tun. Offen ist in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre noch, wann, wer, mit wem, aus welchem Grund zusammenarbeitet. Welche Formen der Kooperation finden sich in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre und wie gestaltet sich Kooperation der Lehrenden im Lehr-/Lernsetting in diesem Feld? Der vorliegende Aufsatz liefert erste empirische Hinweise zur Schließung dieser Forschungslücke. Zunächst zeigt der Beitrag auf, dass bereits im Format der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Zusammenarbeit der Lehrenden angelegt ist (2). Mithilfe einer Fallanalyse werden daraufhin anhand von vier Relevanzbereichen – Übergangmanagement, Teamteaching, räumlich-atmosphärische Kooperation und Supportstrukturen – erste empirische Befunde zur Kooperation der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre präsentiert (3). Schließlich wird aufgezeigt, inwiefern die gemeinsame Gestaltung der Lehre als ein zentrales Element dieser Lehrkultur angesehen werden kann und ein bedeutungsvolles Merkmal der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre darstellt (4).

## 2 Kooperation der Lehrenden als implizite Anforderung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Eine Kooperation der Lehrenden auf der mikrodidaktischen Ebene des Lehr-/Lernsettings ist bereits im Format der wissenschaftlichen Weiterbildung angelegt. Diese These soll im Folgenden entfaltet werden. Hierbei wird aufgezeigt, dass einerseits eine Kooperationsaffinität der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre aufseiten der kooperierenden Praxiseinrichtungen sowie bei den Lehrenden ausgemacht werden kann. Zugleich besteht ein immanenter Kooperationsbedarf in der Präsenzlehre<sup>2</sup> der wissenschaft-

lichen Weiterbildung durch das vorrangige Format der Kompaktveranstaltungen.

Wissenschaftliche Weiterbildung, die aufgrund des Primats der Vollkostenfinanzierung wesentlich auf Kooperation angewiesen ist, steht auch im Kontext von Lehre gewissen Kooperationserwartungen gegenüber. Praxiseinrichtungen erwarten von wissenschaftlicher Weiterbildung einen *gegenseitigen Wissensaustausch* zwischen Hochschule und Unternehmen/Einrichtung. Gerade ein gegenseitiger Wissenstransfer und eine Theorie-Praxis-Verzahnung stehen für kooperierende Unternehmen im Vordergrund. Sie sehen darin einen Gewinn für beide Seiten: „So haben Universitäten auf der einen Seite das Wissen über aktuelle Forschungsergebnisse, Theorien und Methoden sowie das didaktische Know-How, um dieses Wissen zu vermitteln. Auf der anderen Seite können kooperierende Unternehmen die Hochschulen mit den aktuell relevanten Problemlagen des Feldes – „*was die Industrie wirklich umtreibt*“ – versorgen (Habeck & Denninger, 2015, S. 235f.). Hier werden die gegenseitigen Zuschreibungen offensichtlich, die dann in der konkreten Lehre eine Entsprechung finden sollten: Hochschulen sollen ihre Expertise in den Bereichen Theorie, Methodik und Didaktik einbringen, während Unternehmen und Einrichtungen ihre Praxis-Expertise im Kontext von Lehre zur Verfügung stellen. Diese Verknüpfung muss in der hochschuldidaktischen Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote realisiert werden. Hier stellt sich die Frage, wie diese Verzahnung in der Weiterbildungslehre umgesetzt wird. Sweers (2019) führt in Ihrer Untersuchung drei pädagogische Elemente zur Verzahnung von Wissenschaftsorientierung und Praxisorientierung aus, die Didaktik, das Curriculum und die Dozierendenauswahl (ebd.). Praxiseinrichtungen erachten für eine inhaltliche Zusammenarbeit insbesondere den Einbezug von Praktiker\*innen in die Lehre als zielführend. Hier wird u.a. auf Tandem-Dozenten-Modelle verwiesen. Ein großes Potential wird dabei in den möglicherweise ganz unterschiedlichen Positionen der Lehrenden gesehen, die aus der Praxis und aus der Wissenschaft kommen (Habeck & Denninger, 2015).

Auf der Ebene der Lehrenden lässt sich des Weiteren eine außergewöhnliche Diversität ausmachen (Fischer, 2014). In der Weiterbildungslehre sind Hochschulprofessor\*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen, Berufspraktiker\*innen und z.T. Studiengangkoordinator\*innen involviert (Habeck, 2019, Sweers, 2019). Eine besondere Heterogenität zeichnet sich bei den Lehrenden insbesondere hinsichtlich ihrer Legitimationsbegründungen und -voraussetzungen ab. Bei der Gestaltung von Weiterbildungslehre arbeiten häufig unterschiedlich zusammengesetzte Teams aus Studiengangkoordinator\*in, Hochschullehrer\*in und/oder Berufspraktiker\*in zusammen. Hinsichtlich der Konstituierung pädagogischen Lehr-/Lern-

<sup>2</sup> Die Untersuchung von Kooperation im Kontext von Onlinelehre oder Blended Learning stellt ein weiteres Forschungsfeld dar und verspricht relevante, ergänzende Befunde.

raums in der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich beispielsweise, dass zwar - je nach Fachkultur - jeweils andere in die pädagogische Konstituierungsleistung involviert sind, sie jedoch zumeist kooperativ geschieht (Habeck, 2019). Unterschiedliche Kooperationen von verschiedenen (Lehr-) Personen im Bereich des Lehr-/Lerngeschehens erscheint in der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen üblich.

Nicht zuletzt kann ein immanenter Kooperationsbedarf der Lehrenden durch das in der Präsenzlehre der wissenschaftlichen Weiterbildung überwiegend gewählte Format kompakt konzipierter Veranstaltungen ausgemacht werden. Die Lehre ist hier durch eine spezifische Verwobenheit von Selbstlern- und Präsenzphasen gekennzeichnet (Habeck & Rundnagel, 2017). Die Inhalte werden möglichst adäquat auf E-Learning-Content und Präsenzphase verteilt (Kahl u.a., 2015). Bei der Konzipierung von Präsenzveranstaltungen müssen demnach auch Fragen der Vor- und Nachbereitung mitbedacht werden (ebd.). Für die Lehrenden in den Präsenzveranstaltungen zeigt sich demzufolge eine gewisse inhaltliche Transparenz und Informiertheit - was war vorher, was kommt nachher - als unabdingbar. Es stellt sich die Frage nach einem Übergangsmanagement. An dieser Stelle wird nun ein Kooperationsbedarf der (unterschiedlichen) Lehrenden deutlich. Es stellt sich dabei u.a. die Frage, wie und ob inhaltliche Bezüge durch die (verschiedenen) Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung hergestellt werden (können). Des Weiteren ist bei den kompakten Zeitformaten der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote ein gewisses Maß an Abwechslung und Vielfalt von zentraler Bedeutung (Habeck & Rundnagel, 2017). Die Präsenzphasen sind durch inhaltlich „geballte Lehre“ (Kahl u.a., 2015, S. 348) gekennzeichnet. Hinzu kommt, dass Weiterbildungsstudierende in Bezug auf die Dauer von Vorlesungseinheiten zumeist weniger ausdauernd sind als grundständige Studierende (ebd.). Eine Möglichkeit, eine abwechslungsreiche Gestaltung des Blocks zu erreichen, stellt dabei der Einbezug unterschiedlicher Lehrender dar. Inwiefern die einbezogenen Lehrenden dabei kooperieren, bleibt allerdings bislang ein Forschungsdesiderat.

### 3 Kooperation von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung - eine Fallanalyse

Anhand der folgenden Fallanalyse wird die Kooperation von Lehrenden auf mikrodidaktischer Ebene in der wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht. Die ethnographische Studie (Teilnehmende Beobachtung) erzielt erste Hinweise darauf, welche Formen der Zusammenarbeit von Lehrenden in der Präsenzlehre der wissenschaftlichen Weiterbildung vorkom-

men und welche Kooperationsausprägungen hier erkennbar sind. Das zugrunde liegende Material stammt aus dem Verbundprojekt „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“<sup>4</sup>. Zunächst wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Analyse dargelegt und im Anschluss empirische Befunde unter den vier herausgearbeiteten Aspekten Übergangsmanagement, Teamteaching, räumlich-atmosphärische Kooperation und Supportstrukturen präsentiert.

#### 3.1 Methodisches Vorgehen

Bei dem vorliegenden Forschungsvorhaben handelt es sich um eine explorativ, hermeneutisch angelegte Studie, die eine Herausarbeitung erkenntnisrelevanter Informationen anstrebt. Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Der empirischen Analyse liegen Beobachtungsprotokolle aus dem Projekt „Fachspezifische Lehr-/Lernkulturanalyse“<sup>4</sup> zugrunde. Zur kontrastiven Analyse werden zwei weiterbildende Masterstudiengänge mit unterschiedlichem fachkulturellem Hintergrund für das Sampling ausgewählt: ein rechtswissenschaftlicher und ein erziehungswissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengang. Diese beiden Angebote finden überwiegend in Präsenzlehre statt. Zur Untersuchung der Kooperation von Lehrenden werden in beiden Fällen Beobachtungsausschnitte aus jeweils zwei aufeinander folgenden Seminartagen in einer Kompaktveranstaltung und aus jeweils einer Anfangsphase in einer weiteren Blockveranstaltung gewählt. Auf diese Weise werden sowohl die pädagogische Veranstaltung selbst, d.h. das im Zentrum stehende Lehr-Lern-Geschehen, als auch Anfangs- und Etablierungsperioden näher betrachtet, „bei dem ein sich etabliertes pädagogisches Geschehen mit anderen sozialen Kontexten „auf Tuchfühlung“ geht und sich zugleich von ihnen, als etwas von ihnen Unterschiedenem, abgrenzt“ (Herrle, 2012, S. 17). Bei dieser Samplezusammenstellung fällt bereits auf, dass eine kooperative Gestaltung der Lehre hier auf vier unterschiedlichen Wegen stattfindet (vgl. Tabelle 1).

Ausgewählter Beobachtungsprotokoll-Ausschnitt	Zwei aufeinanderfolgende Seminartage	Anfangsphase
Rechtswissenschaftlicher Fall	Unterschiedliche Lehrende nacheinander	Referent*innen-Tandem
Erziehungswissenschaftlicher Fall	Ein Trainer und ein kontinuierliches Lehrenden-Team	Kontinuierliches Lehrenden-Team und unterschiedliche Referent*innen für die einzelnen Einheiten

Tab. 1: Fallauswahl

<sup>3</sup> Weitere Informationen vgl. [www.wmhoch3.de](http://www.wmhoch3.de).

<sup>4</sup> Das Projekt ist Teil des Verbundprojekts „WM<sup>3</sup> Weiterbildung Mittelhessen“, das in der zweiten Förderphase (2015-2017) durch das BMBF finanzierte Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule“ gefördert wurde.

Die teilnehmenden Beobachtungen zielen darauf ab, implizites Wissen („tacit knowledge“) zu generieren, das heißt ein Wissen, das unbewusst und nicht reflexiv-diskursiv aufzeigbar ist (Schulz, 2014)<sup>5</sup>. Unbewusste Strukturen, Routinen und Ansichten werden durch die Teilnahme und Beobachtung einer außenstehenden Person in den Blick genommen. In den untersuchten Fällen wurden die jeweiligen Präsenzveranstaltungen beobachtet und Beobachtungsprotokolle angefertigt. Diese ordnen durch Strukturierung und Verdichtung das Beobachtete und bringen es in eine „interpretierbare Form“ (Tervooren, 2011 n. Salland & Rumpf, 2018). Das Datenmaterial wurde für diese Untersuchung anhand der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse kategorial untersucht (Kuckartz, 2018). Die vier Kategorien, die für die Fragestellung dieses Aufsatzes leitend sind, wurden dabei induktiv gebildet.

### 3.2 Empirische Befunde

Die empirischen Befunde weisen darauf hin, dass die wissenschaftliche Weiterbildungslehre vielfältig kooperativ gestaltet wird. Dieser Aufsatz konzentriert sich auf die nähere Betrachtung der Zusammenarbeit der Lehrenden im mikrodidaktischen Setting der Präsenzlehre<sup>6</sup>. In allen Beobachtungsprotokollen zeigt sich, dass Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre mit anderen Lehrenden kooperieren. Im Datenmaterial bilden sich dabei v.a. vier Relevanzbereiche ab, in denen Kooperation im mikrodidaktischen Setting der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre von besonderem Interesse sind: das Übergangsmanagement (1), das Teamteaching (2), eine räumlich-atmosphärische Kooperation (3) und zuletzt lehrbezogene und gesellige Supportstrukturen (4). Im Folgenden werden diese Kooperationsbereiche näher beleuchtet, wobei die ersten beiden aufgrund ihres expliziten Lehr-/Lern-Bezugs exemplarisch ausführlicher dargestellt werden.

#### 1) Übergangsmanagement

Bei der als Kompaktveranstaltungen konzipierten Präsenzlehre gestalten verschiedene Lehrende bestimmte Einheiten von unterschiedlicher Dauer: halbtagesweise, tagesweise, ein Wochenende lang oder mehrere Tage am Stück. Die empirischen Befunde machen deutlich, dass zunächst eine Kooperationsanforderung für die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung darin besteht, die Übergänge der jeweiligen Einheiten zu gestalten. Die Übergangsgestaltung bezieht sich dabei sowohl auf die Lehr-Lern-Inhalte und die spezifischen Interessen der Studierenden als auch auf die soziale Ebene, d.h. auf Angaben zu den jeweiligen Lehrenden. Im Datenmaterial zeichnen sich zwei unterschiedliche Wege des Übergangsmanagements ab, nämlich einerseits eine direkte Übergangsgestaltung zwischen den jeweiligen Referent\*innen und andererseits

eine prozessbegleitende Übergangsgestaltung durch den Studiengangkoordinator.

Wird der Übergang von den Referent\*innen selbst maßgeblich gestaltet, so ist die Kommunikation zwischen den durchführenden Lehrenden – als entscheidende Wissens- und Inhaltsträger – von hoher Bedeutung. Im untersuchten rechtswissenschaftlichen Fall findet beispielsweise eine Kommunikation der jeweiligen Lehrenden zwischen den beiden Einheiten statt (vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Z. 673-674). Der Übergang innerhalb einer Blockveranstaltung von einer Einheit zur nächsten erscheint so relevant, dass manchem Lehrenden über das Kommunizierte hinaus die persönliche Wahrnehmung des vorhergehenden Lehr-/Lernsettings wichtig ist. So verschafft sich beispielsweise ein Lehrender einen Eindruck, indem er sich am Ende der vorherigen Einheit noch für einige Minuten dazu setzt und beobachtet (vgl. Beobachtungsprotokoll 1, Z. 658-661). In ihrer Lehr-/Lernveranstaltung gestalten die Lehrenden dann aktiv die Übergänge, indem sie zu Beginn und am Ende der einzelnen Einheiten auf die vorherige bzw. auf die folgende Einheit inhaltlich Bezug nehmen. Den Studierenden gegenüber deuten sie dabei ihre Kenntnis über die Inhalte, über personenbezogenes Wissen der anderen Lehrenden („Da kommt unser Genie!“ (ebd.)) und Interessenschwerpunkte der Teilnehmenden an. Somit wird den Studierenden eine gewisse Kontinuität trotz wechselnden Lehrenden vermittelt.

Eine andere Möglichkeit des Übergangsmanagements stellt eine prozessbegleitende Struktur dar. Der gesamte Lehr-/Lernprozess im Weiterbildungsstudium wird von einem Lehrenden-Team aus Hochschulangehörigen begleitet, zu welchem u.a. der Studiengangkoordinator gehört. Im untersuchten erziehungswissenschaftlichen Fall hat der Studiengangkoordinator eine entscheidende Rolle bei der Prozessbegleitung und Übergangsgestaltung inne. Für das Übergangsmanagement zeigen sich insbesondere der Beginn und das Ende der jeweiligen Kompaktveranstaltungen als entscheidend. An diesen Stellen werden Bezüge hergestellt, beispielsweise in Begrüßung, Vorstellung des Ablaufs, Feedback und Verabschiedung. Die einzelnen Referent\*innen sind mit dem Studiengangkoordinator im Gespräch, mit den weiteren Referent\*innen scheinen sie nicht (unbedingt) in direktem Kontakt zu sein. Die Kommunikation den Studierenden gegenüber in Bezug auf inhaltliche und personale Verbindungen übernimmt ebenso der Studiengangkoordinator. Bei der Begrüßung zu Beginn einer Blockveranstaltung wird neben der Weitergabe von Informationen über fehlende Studierende und Lehrende, Ablauf usw. beispielsweise auch der Mehrwert dieser speziellen Kompaktveranstaltung auf referentenbezogener und inhaltlicher Ebene hervorgeho-

<sup>5</sup> In der ethnografischen Kurs- und Interaktionsforschung werden in den letzten Jahren unterschiedliche methodische Werkzeuge entwickelt, um Interaktionsgeschehen in Kursen der Weiterbildung zu analysieren (Kade & Nolda 2007; Herrle, Kade & Nolda 2010).

<sup>6</sup> Die Darstellung der Befunde zu den weiteren Kooperationslinien (Lehrende und Studierende/Studierende untereinander) wäre zu umfassend für diesen Beitrag, verspricht jedoch weitere, wichtige und ergänzende Erkenntnisse.

ben. Die Studierenden erhalten zu Beginn der Kompaktveranstaltung also Hinweise über den Mehrwert der jeweiligen gewählten Lehrenden, als auch über den jeweiligen inhaltlichen Mehrwert der vor ihnen liegenden Seminareinheiten. Es zeigt sich, dass die inhaltlichen Einheiten und die einzelnen Referent\*innen in einen Gesamtprozess eingebettet werden. Die Übergangsgestaltung hat demnach in diesem Feld vorrangig die Aufgabe, eine Einbettung in den Gesamtkontext herzustellen.

## 2) Teamteaching

In der wissenschaftlichen Weiterbildung ist außerdem eine durch mehrere Lehrende gemeinsam und zeitgleich gestaltete Durchführung von Lehr-/Lernveranstaltungen verbreitet. Dieses sogenannte Teamteaching findet zum einen auf gleicher Hierarchie-Ebene und zum anderen hierarchieübergreifend statt. Im vorliegenden Datenmaterial wird eine Einheit im rechtswissenschaftlichen Fall in Form eines Teamteachings von zwei Referenten auf gleicher Hierarchie-Ebene gestaltet. Im erziehungswissenschaftlichen Fall werden alle beobachteten Lehr-/Lernveranstaltungen von einem mehrköpfigen, hierarchieübergreifenden Lehrenden-Team mitgestaltet.

Im rechtswissenschaftlichen Fall gestalten beispielsweise während einer Beobachtungsphase zwei Praxisreferenten gemeinsam eine Vorlesung. Sie sind in der Lehr-/Lernsituation auf der gleichen Hierarchie-Ebene, kommen beide aus dem gleichen beruflichen Arbeitskontext. Sie stellen den Studierenden ein gemeinsames Handout zur Verfügung, haben einen gemeinsamen Ablauf, den sie gemeinsam im Vorfeld erarbeitet haben, sowie eine gemeinsame Präsentation zur Visualisierung ihrer Vorlesung. Bei ihrem Vortrag wechseln sie sich in kurzen Abschnitten von etwa fünf Minuten ab. Dies zeigt, dass sie beide in die kompletten Inhalte der Vorlesung eingearbeitet sind. Während einer der Lehrenden referiert, steht der andere Lehrende vorne an der Seite neben ihm. Im Beobachtungsprotokoll fällt auf, dass die Rede häufiger von „sie“ als Referenten ist. Die beiden Referenten scheinen demnach eine derartige Einheit zu bilden, dass die Forscherin zum Teil keine Unterscheidung mehr zwischen den beiden Referenten macht.

Eine andere Form des Teamteachings in der wissenschaftlichen Weiterbildung zeichnet sich im erziehungswissenschaftlichen Fall ab. Hier gibt es ein mehrköpfiges, hierarchieübergreifendes Lehrenden-Team, welches kontinuierlich während des gesamten Studiums die Lehr-/Lernveranstaltungen (mit-)gestaltet bzw. begleitet. Dieses Kernteam besteht aus dem Studiengangkoordinator, der akademischen Leitung/Professorin, einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin und einer studentischen Hilfskraft (aus der grundständigen Lehre). Zusätzliche Referent\*innen werden als Expert\*innen für deren Spezialgebiet zu unterschiedlichen Einheiten hinzugezogen. Außerdem kommen situativ weitere Personen wie wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen für bestimmte Sonderaufgaben hinzu, wie z.B. für das Filmen der Lehr-/Lernveranstaltung.

Alle Lehrenden haben im Lehr-/Lernsetting unterschiedliche Rollen und Funktionen inne. In den beobachteten Veranstaltungen zeigt sich, dass das Kernteam grundsätzlich bei den Lehr-/Lernveranstaltungen möglichst vollzählig dabei ist. Zwar können nicht immer alle Teammitglieder anwesend sein, jedoch wird üblicherweise von deren Präsenz ausgegangen und ein Fehlen des jeweiligen Lehrenden wird kommuniziert (vgl. Beobachtungsprotokoll 4, Z. 25-26). Hier zeigt sich, dass der Einzelne sowohl als Person als auch in seiner Funktion im Team eine bedeutende Rolle spielt. Das Kernteam als Ganzes nimmt die Funktion einer dreifachen Prozessbegleitung ein: Erstens begleiten sie den Gesamtprozess im Weiterbildungsstudium durchgängig. Sie haben den Gesamthorizont des Studiums im Blick, schaffen eine Rahmung und eine Kontinuität und stellen Bezüge her. Zweitens verantworten sie die Lehr-/Lernprozesse in den einzelnen Lehr-/Lernveranstaltungen mit. In den Pausen nehmen sie beispielsweise gemeinsam mit den externen Referent\*innen Abstimmungen für das weitere Vorgehen in der Veranstaltung vor (vgl. Beobachtungsprotokoll 2, Z. 392-394; 396-389). Drittens begleiten sie Studierende persönlich bei deren individuellen Lernprozessen. Die Lehrenden aus dem Kernteam, teilweise auch der hinzugezogene Referent, stehen den Studierenden als individuelle Lernbegleiter\*innen zur Verfügung, geben Hinweise und Rückmeldung und stehen zum Gespräch bereit. Neben der prozessbegleitenden Funktion übernehmen die Lehrenden aus dem Kernteam je nach Sozialform und Methodenwahl unterschiedliche Aufgaben wie beispielsweise die Moderation von Kleingruppen, das aktive Beobachten oder Rückmeldung geben. Sie stehen des Weiteren den hinzugezogenen Referent\*innen als Unterstützer\*innen zur Übernahme lehrbezogener Assistenzaufgaben zur Verfügung, wie beispielsweise das Vorlesen von Namen. Auch die akademische Leitung, eine Professorin, übernimmt selbstverständlich assistierende Aufgaben und lässt sich auf den Prozess, den der externe Referent gestaltet, ganz ein. Die hinzugezogenen Referent\*innen gestalten als Expert\*innen für ihr Feld ihre spezifische Lehr-/Lern-Einheit verantwortlich und greifen hierbei auf das Kernteam zurück. Die jeweilige Rahmung und Einbettung der Einheit obliegt dem Lehrenden-Team. Im Verlauf der Lehr-/Lernveranstaltungen sind das Kernteam und die hinzugezogenen Referent\*innen gemeinsam im Gespräch über den Prozess und das Vorgehen im Lehr-/Lernsetting.

## 3) Räumlich-atmosphärische Kooperation

In der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt sich außerdem eine Kooperation hinsichtlich räumlich-atmosphärischer Gegebenheiten als bedeutungsvoll. Auch hierbei sind zwei Zielrichtungen erkennbar: Zum einen geht es darum, dass sich die Lehrenden ganz auf die inhaltliche Vermittlung konzentrieren können. Für einen möglichst reibungs- und verlustfreien Ablauf der Lehr-/Lernveranstaltung und für eine möglichst gute Lehr-/Lernumgebung sorgen weitere Personen. Im untersuchten rechtswissenschaftlichen Studiengang kümmern sich beispielsweise vorrangig das Hotelpersonal und die Studiengangkoordinatorin um die Verpflegung, um räumliche

Gegebenheiten und die benötigte Technik. Zum anderen steht der Lehr-/Lernprozess im Vordergrund, der sich auch räumlich-atmosphärisch äußert. Hierbei kommt es situativ und spontan zu multiplen Kooperationsanforderungen. Im beobachteten erziehungswissenschaftlichen Fall kommen im Verlauf der Lehr-/Lernveranstaltung immer wieder neue Raumforderungen und raumbezogene Bedürfnisse auf, auf die die Lehrenden entsprechend reagieren (müssen). Hier werden immer wieder neu raumbezogene Absprachen getroffen, sei es bei Methoden- und Sozialformwechsel, situativen Ereignissen (z.B. Lichteinfall) oder aus der Wahrnehmung heraus, atmosphärisch zum Lehr-/Lernsetting passendere Gegebenheiten oder mehr Platz zu benötigen. Ein Kommunikationsbedarf entsteht so unter den Lehrenden, mit den Studierenden, mit weiteren Personen wie u.a. Raum-Verantwortlichen. Neben der Abstimmung zeigen sich die Transparenz und das Informieren über raumbezogene Entscheidungen als wichtige Punkte.

#### 4) Lehrbezogene und gesellige Supportstrukturen

Des Weiteren kann festgestellt werden, dass rund um und während der Präsenzlehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung lehrbezogene und auch gesellige Supportstrukturen ihren Ort haben. Die lehrbezogenen Supportstrukturen (Prüfungsvorgespräche, -fragen bzw. Prüfungseinsichten, Teilnehmerverwaltung usw.) werden entweder vorrangig von der Studiengangkoordination (rechtswissenschaftlicher Fall) oder vom kontinuierlichen Lehrenden-Team (erziehungswissenschaftlichen Fall) gestemmt. Die Unterstützung von Geselligem (Feiern, Feste, geselliges Beisammensein, Studienfahrt usw.) findet eher implizit oder explizit statt. Im rechtswissenschaftlichen Fall ist durch die Verortung im Hotel bereits implizit Raum für geselliges Beisammensein rund um die Seminareinheiten, beispielsweise in Form von ungezwungenen Treffen in der Hotelbar. Die angemessene Hotelwahl, das heißt auch Raum für Geselliges und Kulturelles, wird im Vorfeld von der Studiengangkoordination übernommen. Studierende und Lehrende organisieren sich rund

um die Seminareinheiten selbst oder haben auch spontan die Möglichkeit, sich in den entsprechenden Hotelbereichen einzufinden. Im erziehungswissenschaftlichen Fall ist explizit in den Lehr-/Lernveranstaltungen Raum für Geselliges (z.B. selbstentwickeltes Ritual der Studierenden, anlassbezogen einen bestimmten Cocktail zu servieren) bzw. für die Organisation von Geselligem (u.a. Studienfahrt, Feste, Feiern). Die Lehrenden planen hierfür Zeitfenster in die Veranstaltungen ein. Das Gesellige gehört teilweise explizit zum Studium, beispielsweise als Form der Übergangsgestaltung in die Masterarbeitsphase. Insbesondere das kontinuierliche Lehrenden-Team unterstützt hier die geselligen Anteile des Weiterbildungsstudiums.

Um die Kooperation der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung noch einmal auf einen Blick wahrnehmen zu können, fasst die folgende Tabelle die Befunde auf die vier Relevanzbereiche bezogen zusammen (vgl. Tab. 2).

#### 4 Kooperation der Lehrenden als Kennzeichen von wissenschaftlicher Weiterbildungslehre

Die aufgezeigten Fälle machen deutlich, dass es in der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre eine komplexe Kooperationsstruktur gibt. Mit Blick auf die Zusammenarbeit der Lehrenden zeigt sich dabei, dass diese durch das spezifische Format wissenschaftlicher Weiterbildung geprägt ist. Die unterschiedliche Ausgestaltung deutet auf die jeweils fachspezifische Lehrkultur hin. Entlang der drei Dimensionen – Einbezug von Praxisreferent\*innen/Externen, Diversität der Lehrenden und Format Kompaktveranstaltung (vgl. Kap. 2) – wird im Folgenden die Kooperation der Lehrenden als zentrales Element der Lehrkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung und als Merkmal dieses Formats dargelegt.

Wie von den Praxiseinrichtungen erwünscht (Habeck & Denninger, 2015; Cendon & Flacke, 2013), werden in die Lehre

	Rechtswissenschaftlicher Fall	Erziehungswissenschaftlicher Fall
<b>Übergangmanagement</b>	Direkt durch die Referent*innen	Prozessbegleitend durch den Studiengangkoordinator
<b>Teamenteaching</b>	Auf gleicher Hierarchie-Ebene und punktuell bei einzelnen Einheiten	Hierarchieübergreifend und kontinuierlich während des gesamten Weiterbildungsstudiums
<b>Räumlich-atmosphärische Kooperation</b>	<i>Verantwortung:</i> Vorrangig weitere Personen, u.a. Hotelpersonal; Studiengangkoordination <i>Ziel:</i> Inhaltliche Konzentration der Lehrenden	<i>Verantwortung:</i> Vorrangig alle an der Lehr-/Lernveranstaltung Beteiligten (Lehrende/Studierende), punktuell ggf. etwaige Raumverantwortliche <i>Ziel:</i> Räumliche Adäquanz zum Lehr-/Lernprozess
<b>Lehrbezogene und gesellige Supportstrukturen</b>	<i>Verantwortung:</i> vorrangig Studiengangkoordination Implizite gesellige Supportstruktur durch Lehr-/Lernortwahl (Hotel)	<i>Verantwortung:</i> vorrangig Lehrenden-Team Explizite gesellige Supportstruktur durch Zeiträume während der Veranstaltungen

Tab. 2: Kooperationsbereiche und Gestaltungsweisen

Praxisreferent\*innen und Externe einbezogen. Die Befunde weisen darauf hin, dass sich die externen Referent\*innen darauf konzentrieren, ihre je spezifische (Praxis-) Expertise in die Lehre einzubringen. Die weiteren Elemente des Lehr-/Lernsettings werden überwiegend von hochschulischer oder anderer Seite getragen. In einem Fall stehen vorrangig die Studiengangkoordination und Hotelangestellte für räumlich-atmosphärische, organisatorische und weitere Fragen zur Verfügung. Im anderen Fall dagegen unterstützt, rahmt und begleitet ein hierarchieübergreifendes hochschulisches Lehrenden-Team kontinuierlich die gesamten Veranstaltungen.

Aus dem Material lässt sich außerdem ableiten, dass durch die Diversität der unterschiedlichen Lehrenden ein Mehrwert (Cendon & Flacke, 2013) für die Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung erzeugt werden soll. Der spezifische Mehrwert, den die einzelnen Referent\*innen verheißen, wird in beiden Fällen explizit den Weiterbildungsteilnehmenden kommuniziert. Eine Zusammenarbeit zweier oder mehrerer Lehrender in Form von Teamteaching kann sowohl dem fachlichen Anspruch als auch der Serviceorientierung der Studierenden (Salland & Rumpf, 2018) zugeschrieben werden. Zum einen wird Teamteaching auf gleicher Hierarchieebene genutzt, um die fachlich-inhaltliche Fundierung zu multiplizieren. Zum anderen bietet gerade ein hierarchieübergreifendes Teamteaching zur Begleitung der gemeinsamen und individuellen Lernprozesse durch die Mehrperspektivität einen gesteigerten Mehrwert.

Nicht zuletzt ist das überwiegend für Präsenzlehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung gewählte Format Kompaktveranstaltung (Habek & Rundnagel, 2017) für die Kooperation der Lehrenden maßgeblich. Unter Einbezug unterschiedlicher Lehrender wird eine Abwechslung erreicht und damit sowohl die „geballte Lehre“ (Kahl u.a. 2015) erleichtert als auch der Heterogenität der Weiterbildungsstudierenden (Lermen, Rübél & Schiefner-Rohs, 2016) Rechnung getragen. Zugleich ist ein Übergangmanagement zu Beginn und am Ende der Seminareinheiten oder der Blockveranstaltungen nötig. Dabei geht es entweder stärker um die inhaltlichen Bezüge oder es geht neben der inhaltlichen Bezugnahme auch wesentlich um eine Bezugnahme auf sozialer (Lehr-/Lerngemeinschaft) und individueller Ebene (individuelle Lernprozesse). Während ersteres vorrangig durch die Lehrenden der einzelnen Einheiten direkt geschieht, ist letzteres v.a. durch ein kontinuierlich begleitendes Lehrenden-Team zu erreichen.

Die Ausführungen machen deutlich, dass eine Kooperation der Lehrenden im Format der wissenschaftlichen Weiterbildung angelegt ist und als ein Merkmal der Lehrkultur der wissenschaftlichen Weiterbildungslehre verstanden werden kann. Inwiefern die Zusammenarbeit der Lehrenden fachspezifisch geprägt ist, wurde in der Darlegung der verschiedenen kooperativen Gestaltungsarten herausgearbeitet und gilt es weiter zu verfolgen. Des Weiteren versprechen empirische Befunde zur Zusammenarbeit von Lehrenden und Stu-

dierenden, sowie zur lehrbezogenen Kooperation der Studierenden untereinander, wichtige ergänzende Einsichten auf mikrodidaktischer Ebene.

## Literatur

- Abegglen, H., Schwab, S., Hessels, M. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching - Eine empirische Studie über die Einstellung der Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (63)4, 437-456.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung: Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-) Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Cendon, E. & Flacke, L. B. (2013). Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine notwendige Erweiterung des Lehrkörpers. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, 36-40.
- Dexel, T. (2019). Multiprofessionelle Kooperation - eine wichtige Gelingensbedingung für inklusiven Mathematikunterricht. In A. Frank, S. Krauss & K. Binder (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 955-958). Münster: WTM Verlag.
- Fischer, A. (2014). Lehrende in der Hochschulweiterbildung und ihr didaktischer Unterstützungsbedarf. *Hochschule und Weiterbildung*, 2, 13-18.
- Habek, S. & Rundnagel, H. (2017). Blockseminare in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 119-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Habek, S. & Denninger, A. (2015). Potentialanalyse. Forschungsbericht zu Potentialen institutioneller Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 189-290). Wiesbaden: Springer VS.
- Habek, S. (2019). Lehr-/Lernkultur der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Räume. In W. Seitter & T. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 59-82). Wiesbaden: Springer VS.
- Herrle, M. (2012). *Ermöglichung pädagogischer Interaktion. Dispositionenmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herrle, M., Kade, J. & Nolda, S. (2010): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungs-*

- methoden in der Erziehungswissenschaft. Überarbeitete und ergänzte Neuauflage* (S. 599-619). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jütte, W. (2014). Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung - ein offenes Projekt. *Hochschule und Weiterbildung*, 2, 7-8.
- Kade, J. & Nolda, S. (2007). Kursforschung - ein neues Paradigma der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter. Bericht über ein Projekt. In G. Wiesner, C. Zeuner & H.J. Forneck (Hrsg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung* (S. 103-113). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kahl, R., Lengler, A. & Präßler, S. (2015). Akzeptanzanalyse. Forschungsbericht zur Akzeptanz innerhochschulischer Zielgruppen. In W. Seitter, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 291-408). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lermen, M., Rübél, J. & Schiefner-Rohs, M. (2016). Didaktische Referenzpunkte der wissenschaftlichen Weiterbildung. Studentisches Arbeiten zwischen Forschungs- und Praxisorientierung. *Hochschule und Weiterbildung*, 2, 58-66.
- Maschwitz, A. (2014). *Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen in der Weiterbildung - Unternehmerische Kultur als Chance und Herausforderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meuler, E. (2011). Didaktik der Erwachsenenbildung - Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 973-987, 5. Aufl.) Wiesbaden: Springer VS.
- Mickler, R. (2013). *Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums*. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, H. & Sperl, A. (2018). *E-Prüfungen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Vorteile, Herausforderungen und Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rumpf, M. & Salland, C. (2017). *Lehren und Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine Fachkulturanalyse*. Online abgerufen am 04.05.2021: [https://www.wmhoch3.de/images/Fachspezifische\\_Lehr-Lernkulturanalysen.pdf](https://www.wmhoch3.de/images/Fachspezifische_Lehr-Lernkulturanalysen.pdf).
- Salland, C. & Rumpf, M. (2018). Prüfen als Element und Ausdruck fachspezifischer Lehr-/Lernkultur. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 63-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulz, M. (2014). Ethnographische Beobachtung. In A. Tillmann (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 225-235). Wiesbaden: Springer VS.
- Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aus handlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.

**Autorin**

Sandra Habeck  
habecks@staff.uni-marburg.de

# „Alles unter einem Dach“: Empirische Einblicke in Chancen und Herausforderungen für die strukturelle interne Vernetzung von universitären Weiterbildungsakteur\*innen<sup>1</sup>

SUSANNE TIMM

JULIA FRANZ

## Abstract

*Mit der Implementation von zentralen Organisationsformen für wissenschaftliche Weiterbildung gehen vielfältige Herausforderungen hinsichtlich der strukturellen internen Vernetzung von Weiterbildungsakteur\*innen einher. Im Beitrag wird die Frage verfolgt, wie wissenschaftsstützende Akteur\*innen in zentral verankerten Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung miteinander kooperieren und kommunizieren, um das neue und weiter zu entwickelnde Handlungsfeld in die Kultur der Organisation zu integrieren. Diese Frage wird durch erste Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiv orientierten Begleitforschung bearbeitet und im Beitrag weiterführend organisationstheoretisch diskutiert.*

## 1 Einführung

Wissenschaftliche Weiterbildung hat spätestens seit der Jahrtausendwende zunehmend an Bedeutung gewonnen (Kultusministerkonferenz 2001) und ist aus dem Portfolio gesellschaftlicher Bildungsentwicklung nicht mehr wegzudenken (Wissenschaftsrat 2019). Dass sie eine in die Gesellschaft hineinwirkende grundständige Aufgabe von Universitäten darstellt, schlägt sich inzwischen auch im Selbstverständnis vieler Universitäten nieder und wird in den entsprechenden Leitbildern verankert. Bei der Umsetzung dieser Aufgabe gehen Universitäten ganz unterschiedliche Wege. Dabei zeigen sich vielfältige Möglichkeiten für Verfahren, wie wissenschaftliche Weiterbildung in den Universitäten implementiert und verortet wird, die sich zunächst zwischen internen und externen Verortungen unterscheiden. Bei externen Verortungen handelt es sich um Auslagerungen, bei denen wissenschaftliche Weiterbildung in Vereinen oder An-Instituten ausgelagert wird. Hinsichtlich der internen Verortungen

lässt sich weiter differenzieren zwischen einer dezentralen Organisation, bei der Entwicklungs- und Umsetzungsaufgaben an Fachbereiche oder Institute delegiert werden (Feld & Südekum, 2019; Dollhausen et al., 2013) und einer zentralen Organisation, die beispielsweise in der Gründung von Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung sichtbar werden. In ersten empirischen Studien deutet sich an, dass die zentrale Organisationsform von Hochschulen und Universitäten präferiert wird, „die sich durch eine direkte Vernetzung mit der Hochschulleitung und den inhaltlich zuständigen Fakultäten auszeichnet“ (Renz et al., 2019, S. 14). Für die Implementation zentraler Strukturen für wissenschaftliche Weiterbildung erscheint die universitäre Strategie zur Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildung und das darauf bezogene Steuerungshandeln von Bedeutung (Feld & Südekum, 2019, zur Rolle von Vizepräsidenten: Heinbach & Rohs, 2019), da es sich hier letztlich um einen Organisationsentwicklungsprozess handelt (Feld & Südekum, 2019), bei dem neue Aufgaben in die Organisation integriert werden. Feld und Südekum unterscheiden dabei zwischen verschiedenen Phasen im Prozess der Implementation, die von der Initiierung, die häufig über Projekt- und Fördermöglichkeiten angeregt werden, über Phasen des Strukturaufbaus und der kulturellen Integration in der Organisation Universität bis hin zur Phase der Reorganisation und Etablierung reichen (ebd.).

Gerade im Kontext der Phasen des Strukturaufbaus und der kulturellen Integration entstehen besondere Herausforderungen für die beteiligten Akteur\*innen der Universitäten und Hochschulen, die auf ganz unterschiedlichen Handlungsebenen zwischen Verwaltung (z.B. koordinierende Mitarbeitende, Beteiligte des Prüfungsamtes oder der Studierendenkanzleien) oder Forschung und Lehre (z.B. Dozierende, Studiengangverantwortliche) verortet sind. Theoretisch betrachtet

<sup>1</sup> Das wissenschaftliche Begleitforschungsprojekt wurde durch die Förderung eines deutschen Landesministeriums für Wissenschaft durchgeführt. Für die Förderung bedanken wir uns herzlich.

entstehen in der Verknüpfung von Handlungsebenen dieser Akteur\*innen spezifische Akteurskonstellationen, die für strukturelle Entwicklungsprozesse in Universitäten und Hochschulen bedeutsam erscheinen. So verweist Wilfried Müller (Müller, 2016, S. 193) darauf, dass „in der ‘besonderen Organisation’ Universität [...] ein kontinuierliches Zusammenwirken zentraler und dezentraler Akteure nicht unmöglich [ist], aber keine Selbstverständlichkeit“ darstellt. Dieses – ursprünglich auf die Zusammenarbeit in universitären Senaten bezogene – Zitat lässt sich auch auf Strukturbildungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und der damit verbundenen Emergenz neuer Akteurskonstellationen übertragen. So ist es nicht selbstverständlich, dass es den beteiligten Akteur\*innen in der neu geschaffenen Struktur automatisch gelingt, gemeinsame Interessen zu entwickeln und miteinander zu kooperieren. Vielmehr zeigt sich in Forschungen zur Implementierung neuer Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung, dass es dafür der „Bereitschaft aller beteiligten Akteure, sich auf neue Strukturen und Prozesse einzulassen“ bedarf (Vierzigmann & Pohlmann, 2017, S. 561, zu den internen Personalstrukturen wissenschaftlicher Weiterbildung vgl. Gröger et al., 2018). *Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Akteur\*innen in zentral verankerten Strukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung miteinander kooperieren und kommunizieren, um das neue und weiter zu entwickelnde Handlungsfeld in die Kultur der Organisation tragfähig zu integrieren und welche Herausforderungen dabei relevant werden.*

Diese Fragestellung wird im Folgenden auf der Grundlage der Begleitforschung eines Implementationsprozesses wissenschaftlicher Weiterbildung bearbeitet, bei der verschiedene Akteur\*innen der Weiterbildung „unter einem Dach“<sup>2</sup> vereint wurden. Im Zuge des organisationalen Prozesses befand sich die beforschte Universität in der Phase des Strukturaufbaus und der kulturellen Integration, für die verschiedene Maßnahmen zur Förderung des Austausches zwischen den beteiligten Akteur\*innen durchgeführt wurden. Im Beitrag wird zunächst ein Überblick über den Forschungskontext gegeben und das methodische Vorgehen der Begleitforschung insgesamt beschrieben (2), bevor erste empirische Ergebnisse zu den Herausforderungen universitätsinterner Kooperationen aus einer Teilstudie vorgestellt werden (3). Abschließend werden diese Ergebnisse organisationstheoretisch interpretiert und dadurch Reflexionsmöglichkeiten für entsprechende Organisationsentwicklungsprozesse bereitgestellt (4).

## 2 Organisationaler Forschungskontext und methodischer Zugang

Um die Fragestellung nach den Herausforderungen der internen Kooperation und Kommunikation empirisch zu bearbeiten, wurde sich für ein qualitatives Evaluationsforschungsdesign entschieden (Flick, 2006; Bohnsack & Nentwig-

Gesemann, 2010), bei dem im Rahmen einer methodischen Kombination aus qualitativer Inhaltsanalyse und dokumentarischer Praxisforschung (Kuckartz, 2016; Loos et al., 2013; Bohnsack et al., 2007) explizite und implizite Wissensbestände zur Zusammenarbeit und Kooperation in Relation zueinander untersucht wurden. Um dieses Design nachvollziehbar darzustellen, wird im Folgenden auf den organisationalen Forschungskontext und die entwickelten Maßnahmen zur Förderung der Kooperation und Kommunikation eingegangen, bevor die Erhebungs- und Auswertungsmethoden skizziert werden.

### 2.1 Organisationaler Forschungskontext

Die durch die Begleitforschung untersuchte Universität hat sich in der Initiierungsphase – gefördert durch ein Projekt zur Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung – für die Gründung einer zentralen Einrichtung entschieden. Die wissenschaftliche Weiterbildung stellt hier einen Teilbereich dar. Andere Teilbereiche umfassen unter anderem hochschuldidaktische Arbeitsbereiche. Ziel dieser Strukturentwicklung war es, die verschiedenen Expertisen im Kontext von Weiterbildung in einer Einrichtung zu bündeln und damit strukturell zu stärken. Nach dieser Initiierungsphase zeigte sich allerdings, dass Austauschprozesse zwischen den auf Weiterbildung bezogenen Arbeitsbereichen der zentralen Einrichtung sowie zwischen den zentralen und dezentralen Akteur\*innen nicht selbstläufig funktionieren. Vor diesem Hintergrund wurde in der Phase des Strukturaufbaus und der kulturellen Integration – gefördert durch weitere Projektmittel – verschiedene Maßnahmen der Vernetzung (Klausurtagungen, Vernetzungstreffen) initiiert und durchgeführt, um die Kooperation und Kommunikation zu stärken.

### 2.2 Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden

Um die Herausforderungen der internen Kooperation und Kommunikation systematisch zu erfassen, wurde sich für den Einsatz verschiedener Erhebungsinstrumente entschieden.

Zum einen wurden leitfadengestützte Einzelinterviews (Hopf, 2012; Helfferich, 2014) mit Akteur\*innen der zentralen Einrichtung bereits vor Beginn der Austausch- und Kooperationsmaßnahmen erhoben. Damit wurde das Ziel verfolgt, subjektive Sichtweisen auf die aktuellen Formen der Zusammenarbeit und Kommunikation zu erfassen. Die insgesamt acht Interviews wurden mit Personen geführt, die entweder auf der Leitungsebene der zentralen Einrichtung agieren, die in Teilbereichen der zentralen Einrichtung beschäftigt sind, oder die schließlich an der Durchführung und Planung wissenschaftlicher Weiterbildung beteiligt sind. Die Auswertung der Interviews erfolgte durch die qualitative Inhaltsanalyse, mit der es möglich wird, explizite Wissensbestände systematisch herauszuarbeiten. Das ent-

<sup>2</sup> Dieses Zitat ist einem Interview entnommen, das im Rahmen der hier in Auszügen vorgestellten Forschung geführt wurde.

standene Kategoriensystem beinhaltet vier Hauptkategorien (Beobachtungen und Entwicklungen seit Gründung der Einrichtung; Wahrnehmung der differenzierten Arbeitsfelder; Wahrnehmung der Funktionen der koordinierenden Servicechnittstelle; Bedingungen und Potenziale der Weiterentwicklung der Einrichtung), das in verschiedene Subkategorien weiter ausdifferenziert wurde.

Zum zweiten wurden die durchgeführten Kooperationsmaßnahmen im Zuge einer formativen Evaluation (Bergmüller & Asbrand, 2010) forschend begleitet. Dabei kam nach einem Vernetzungstreffen mit zentralen und dezentralen Akteur\*innen als Erhebungsinstrument eine Gruppendiskussion zum Einsatz (Loos & Schäffer, 2001), während nach einer kleineren Klausurtagung eine Fragebogenerhebung mit offenen Fragen sowie der Aufforderung, eine eigene Sichtweise auf die Kooperation im Arbeitszusammenhang der zentralen Einrichtung visuell darzustellen, durchgeführt wurde. Die Auswertung der Gruppendiskussion erfolgte entlang der dokumentarischen Methode, mit der es möglich wird, implizite handlungsleitende Orientierungen zu erfassen. Die Aussagen aus dem Fragebogen wurden deskriptiv ausgewertet und in das Kategoriensystem der Interviewerhebung eingeordnet, während für die Auswertung der gemalten Skizzen eine dokumentarische Bildinterpretation zum Einsatz kam.

### **3 Interne Vernetzung von Weiterbildungskteur\*innen: Erste Ergebnisse**

Um die Frage nach der Kooperation und Kommunikation als zentrale Momente einer Integration in die Kultur der Organisation in neu geschaffenen zentralen Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung zu bearbeiten, stützen wir uns im Folgenden auf die Ergebnisse der dokumentarischen Auswertung der Gruppendiskussion, bei der vornehmlich die Zusammenarbeit in Verwaltungsstrukturen im Mittelpunkt stand und Herausforderungen und Chancen der internen Zusammenarbeit besonders anschaulich hervortreten. Die Gruppendiskussion fand im Anschluss an ein Vernetzungstreffen interner Akteur\*innen aus unterschiedlichen Organisationseinheiten der Universität statt. Insgesamt haben neun Personen aus wissenschaftsstützenden Arbeitseinheiten der Universität (Studierendenkanzlei, Personalabteilung, Justiziariat, Forschungsförderung etc.), aus den wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen sowie aus einem weiteren Bereich der Weiterbildung, der in der zentralen Einrichtung integriert ist, teilgenommen. Alle Personen sind direkt oder indirekt im Zuge ihrer Aufgaben mit dem universitären Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung befasst. Die Diskussion der Gruppe bezieht sich daher weniger auf wissenschaftsbezogene und inhaltliche Aspekte bei der Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung, sondern auf die Problematiken, die im Kontext der Verwaltungsarbeit entstehen. Da zu diesem Bereich bislang nicht viele empirische Erkenntnisse vorliegen (vgl. z.B. Gröger et al., 2018), fokussiert unsere Analyse genau diesen Bereich.

Zunächst werden die methodologischen Grundlagen skizziert, in einem zweiten Abschnitt erste Ergebnisse anhand von Ausschnitten aus der Gruppendiskussion präsentiert und im dritten Abschnitt schließlich diese abstrahierend zusammengefasst.

#### **3.1 Zur dokumentarischen Interpretation einer Gruppendiskussion**

Bei der dokumentarischen Interpretation von Gruppendiskussionen geht es darum, das implizite Wissen, d.h. die handlungsleitenden Orientierungen, die das Handeln von Personen anleiten und formen, zu rekonstruieren. Diese Orientierungen sind im konjunktiven Erfahrungsraum der handelnden Akteur\*innen verortet und sind nicht direkt verbalisierbar. Entsprechend orientieren sich die formulierenden und reflektieren Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode (Bohnsack & Schäffer, 2007) daran, konjunktive Orientierungen herauszuarbeiten. Dabei wird der Fokus der Analyse nicht auf die explizierten Inhalte gelegt, sondern darauf, wie Gruppen miteinander Themen bearbeiten.

Im vorliegenden Fall wurden die Orientierungen rekonstruiert, die als handlungsleitende Wissensbestände das kooperierende und kommunizierende Handeln der Akteur\*innen fundieren. Dazu wurden die Hintergrundthemen identifiziert, die die Zusammenarbeit betreffen und die sich durch die Diskussion ziehen. Sie wurden von den Teilnehmenden in immer wieder neuen Anläufen bearbeitet. Die Bearbeitungsweisen, die diskursiven Verfahren, verweisen auf die dahinterliegenden Orientierungen. Um diese zu rekonstruieren, wurden die Eingangspassagen sowie weitere Passagen im komparativen Vergleich (Nohl, 2007) zueinander interpretiert.

#### **3.2 Erste Ergebnisse zu den explizierten und impliziten Wissensbeständen der Akteur\*innen**

Ein Ziel des untersuchten Vernetzungstreffens lag darin, interne Akteur\*innen der Universität in einen Austausch zu bringen und die jeweiligen Möglichkeiten der Mitwirkung, vor allem in Bezug auf die Beteiligung am Unternehmen wissenschaftliche Weiterbildung, transparent werden zu lassen. In der Gruppendiskussion werden verschiedene Herausforderungen in der Zusammenarbeit thematisiert - wie die Bedeutung einer hierarchischen Ordnung für kooperative Handlungsfähigkeit, die Bedeutung eines Commitments im Kontext differenzierter Ressortzugehörigkeiten und die Bedeutung einer transparenten Kommunikation von Zielen und Strukturen. Im Folgenden werden diese Passagen aufgegriffen und die impliziten Orientierungsgehalte rekonstruiert.

##### **Hierarchische Ordnung und kooperative Handlungsfähigkeit**

Relativ am Anfang der Gruppendiskussion wird das Thema Hierarchie von der Gruppe sehr bildhaft in den Blick genommen:

Em Ja; dann isses ja schön; aber- wir haben  
Abteilungsleiter; (.)

Bm Hmh,

Em wenn wir uns, zsz-wir zwei uns unterhalten; (.)  
dann reden-dann redet jetztn Häuptling, mit  
nem Indianer; (.) bringt nich viel; wenn dann  
müssen die sich die Häuptlinge erstmal  
unterhalten; wenn die sich verstanden habn,  
dann kann mer weitergehen; aber; (.) so, an  
der Universität, dienstfähig immer alles  
ganz groß auf-äh-aufgestellt, (.) aber selbst  
wenn ich fra-sag, ich weiß gar nicht ob das so  
überhaupt gewünscht wird von der Abteilungs-  
leitung; (.) uund;

Fw @(. )@ Hm;

Em (.) in den anderen Bereichen isses genauso;  
sonst heißt wir maßen uns hier irgendwas an;

?w @(. )@ (13)

*Transkriptausschnitt 2: Z.128-140*

In dieser Passage der Gruppendiskussion unterhalten sich die Teilnehmenden über ihre Positionen im hierarchischen System der Organisation, die mit dem Bild des „Häuptlings“ und des „Indianers“ anschaulich sowie eindeutig markiert sind. Deutlich wird, dass die positionale Ordnung der Universität mit ihren verschiedenen Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnissen nicht nur beschrieben wird, sondern sich die Sprechenden selbstverständlich in dieses organisationale Schema einordnen. So ist weder von „man“ oder von den anderen im Allgemeinen die Rede: Gesprochen wird als Wir vom Wir. Die jeweilige Position im Gefüge gibt den Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum vor, er kann begrenzt sein und damit auch das initiative Gestaltungsvermögen begrenzen („sonst heißt wir maßen uns hier irgendwas an“). Interessant ist dieser Ausschnitt nicht nur wegen des gewählten Bildes der Selbsteinordnung in eine hierarchisch gegliederte organisationale Struktur, sondern auch hinsichtlich der Platzierung im Diskussionsverlauf. Ihm gehen nämlich Überlegungen voraus, die sich mit der (Weiter-)Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung befassen und eine Einordnung des Kooperationstreffens in diesen Prozess versuchen, wie der folgende Ausschnitt aus dem Transkript zeigt:

Bm Also wir waren mal im Gespräch, ähm (.)  
wegen Überlegungen zur Konzeption eines  
neuen Weiterbildungsstudiengangs, und daa  
sind dann tatsächlich einige strukturelle  
Fragen auch aufgetreten, wo wir gesagt ham-  
das können wir nicht beantworten, sondern

das müssen verschiedene andere Stellen in  
der Verwaltung beantwortet werden; die jetzt  
zum Teil heute auch hier gewesen wärn;  
drum hätte ich gedacht gehabt dass das auch  
solche Themen auch diskutiert werden, wo  
jetzt eigentlich ne ganz gute Runde gewesen  
wäre um solche Fragen zum Teil auch  
aufgreifen zu können; (.) [räuspert sich]

Em Ja; dann isses ja schön; aber- wir haben  
Abteilungsleiter; (.)

*Transkriptausschnitt 2: Zeile 118-129*

Deutlich wird die Verwiesenheit auf unterschiedliche Organisationseinheiten im Zuge der (Weiter-)Entwicklung von Angeboten zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Im Zentrum steht die Annahme, verschiedene Expertisen einzubinden. Diese Äußerung verweist auf ein implizites Wissen um Positionen mit Expertise in den verschiedenen Handlungsfeldern, die in diesem Fall zur Zielerreichung zusammenwirken müssen. Hochschulprofessionelle unterschiedlichster Spielart werden dabei als intermediäre Instanzen adressiert. Beide Ausschnitte zusammen betrachtet, verweisen auf das Orientierungswissen eines Selbstbildes als Teil eines größeren organisationalen Zusammenhangs, der durch Kooperation eine gemeinsame Zielstellung realisiert. In dieser geteilten Orientierung liegt ein Reservoir für die Erschließung und Weiterentwicklung neuer Handlungsfelder, wie dem der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Ausschnitte verweisen aber auch darauf, dass eine hierarchische Ordnung handlungsleitend ist. Kooperationen müssen aus Sicht der Gruppe auf der Ebene maßgeblicher Instanzen mit Entscheidungsbefugnissen ausgestattet werden, um Handlungsfähigkeit herzustellen. Dies ist insofern ein zentraler Aspekt, als die Eingangspassage mit einer Äußerung zur eigenen Handlungsunfähigkeit („sonst heißt wir maßen uns hier irgendwas an“), einem darauffolgenden Lachen und einer langen Pause abgeschlossen wird. Unterstrichen wird dieser abschließende Charakter durch eine Bezugnahme auf den Auftakt der Diskussion, die nach dem Eingangsimpuls – einer offenen Frage zum Vernetzungstreffen – nicht nur mit einer langen Pause, sondern mit dem Statement „Gut; nächste Frage,“ und längerem Lachen mehrerer Personen eröffnet wurde. Es wird also die Relevanz des Kooperationstreffens im Kontext der eigenen Arbeit deutlich zurückgewiesen. Ausschlaggebend ist hierfür nicht die mangelnde Bereitschaft – wie im folgenden Abschnitt sichtbar wird –, sondern die Orientierung am Handeln gemäß der eigenen Position im Zusammenspiel des Ganzen. Wird dieses organisationskulturelle Moment der Kopplung von Expertise im Betätigungsfeld mit der positionalen Bestimmung von Entscheidungsspielraum allerdings unterlaufen, resultieren kontraindizierte Handlungsblockaden.

### Commitment im Kontext differenzierter Ressortzugehörigkeiten

Das Kooperationstreffen, das der Gruppendiskussion vorausging, war auch dazu angesetzt worden, um Beteiligungen seitens der verschiedenen Akteur\*innen an der kooperativen Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes wissenschaftlicher Weiterbildung zu akquirieren. Dass hierzu von einer grundlegenden Bereitschaft auszugehen ist, lässt sich angesichts der Orientierung an einer Selbstverortung mit Commitment zum Aufgabenspektrum der Gesamtorganisation konstatieren. Diese Bereitschaft ist aber nicht voraussetzungslos, wie die nachfolgende längere Passage aus dem Transkript zeigt.

Cw Also zuerst äähm sind wir in der Verwaltungseinrichtung X\* damit beschäftigt den Alltag überhaupt zu schaffen, äähm; wir haben eigentlich ehrlich gsagt kein Interesse solange wir äh sowieso ääh Land unter haben, auch noch in andere Bereiche reinzugehen; ich denke des is auch äh bei Verwaltungseinrichtung Y\* und genauso in der Verwaltungseinrichtung Z\*; wir schaffen unser Pensum kaum mehr; unsere Stelle werden eher gekürzt als aufgestockt, die Arbeit wird dann immer mehr, es kommen Weiterbildungsstudiengänge die auch Arbeit machen natürlich; äh zusätzliche Arbeit; ääh wo wir natürlich überhaupt nix davon haben; weils-klar es kommt ein Weiterbildungsstudiengang; und der muss in der Verwaltung vollzogen werden, ob mer dafür Ressourcen ham wird-des interessiert keinen Menschen an der Universität; äähm; wir machen des natürlich selbstverständlich, ist unsere Aufgabe; aber; weil es andere, a-da hab ich keine Zeit dazu. und äh auch unsere Kollegen ham da wirklich keine Zeit dazu; es ist einfach nicht möglich noch zusätzlich Aufgaben zu übernehmen, und dieser Nachmittag hier kostet mich sehr viel Zeit, in einer Zeit wo ich eigentlich Hauptsaison hab; wo ich Verfahren A\* laufen lassen muss; wo ich Verfahren B\* anfang; äähm wo ganzen Aufgaben C\* grade reinlaufen; es kostet mich einige Stunden hier; die ich eigentlich net hab. und ich auch zukünftig net haben werd, außer ich krieg sehr viel mehr Personal; und wenn mer sagt Personal; dann weiß man ja was an der

Universität los is es gibt keine Stellen, uund äh deswegen schrei ich nicht nach mehr Aufgaben; und schon gar net nach ner intensiven Zusammenarbeit mit dem Zentrum\*, weil ich des einfach gor net schaffen könnte;

Am ([zustimmend lachen])

*Transkriptausschnitt 3: Zeile 450-479<sup>3</sup>*

Es gibt viele Aufgaben, die zu erledigen sind. Oft ist dem nicht nachzukommen. Bereits ein solches Treffen kostet Zeit und zusätzliche Aufgaben. Deutlich wird einerseits die grundlegende Bereitschaft, an den Organisationszielen mitzuwirken, die sich schließlich auch im Commitment gegenüber den ur-eigenen Aufgaben zeigt. Eine Ausdehnung des Arbeitsbereiches bedarf aber neben einer klaren Zielformulierung auch motivierender Momente, die unter anderem in der explizierten oder spürbaren Anerkennung der je eigenen Herausforderungen des Verhältnisses von Arbeitsumfang und Ressourcen sowie Arbeitsbelastungen und der Rhythmen von Arbeitszyklen liegen<sup>4</sup>. Werden Formate, wie ein Kooperationstreffen ohne konkretisierte Zielstellungen, ungeachtet der internen Gliederung der Organisation und ohne vorlaufende Kommunikation initiiert, entsteht, wie sich hier zeigt, der Eindruck, dass die eigene Arbeit wenig Wertschätzung erfährt, auch wenn dies zunächst als allgemeine Ressourcenknappheit formuliert wird. Die vielen Aufgaben haben die Teilnehmenden nicht von einem Kooperationstreffen abgehalten, auch nicht davon, an der Gruppendiskussion teilzunehmen. Die prinzipielle Bereitschaft zur aktiveren Mitarbeit an der Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung konnte aber nicht gesteigert werden, wie sich daran zeigt, dass die Fülle der bereits zu erledigenden Aufgaben ausführlich dargelegt wird. Es sind Äußerungen des Rückzuges, in denen sich nicht zuletzt die Orientierung an der Erfüllung und guten Ausübung der eigenen Ressortzuständigkeit zeigt.

Eng verbunden mit der Herausforderung der Integration weiterer Arbeitsbereiche in vorhandene Ressortzuschnitte stellt sich eine Problematisierung der personalen Ressourcen dar, wie in der zitierten Passage deutlich wird. An anderer Stelle in der Gruppendiskussion zeigt sich diese Verknüpfung anhand der Thematisierung der Stellenbesetzungspraxis (vgl. Z. 510-528, Z. 636-650). Dort wird darauf verwiesen, dass die Fluktuation von befristetem Personal problematisch erscheint. Personale Ressourcenknappheit in ihren unterschiedlichen Spielarten sind für Implementierungsprozesse durchaus von Bedeutung: Es zeigt sich

<sup>3</sup> Bei Ausdrücken in den Transkripten, die mit einem Sternchen versehen sind, handelt es sich um Umformulierungen aus Gründen der Anonymisierung und Maskierung.

<sup>4</sup> Die gleiche Überlegung wird in mehreren Interviews expliziert, in denen beispielsweise Terminfindungen oder die Tatsache, sich selbst Informationen zu beschaffen, als Zumutungen gekennzeichnet werden.

nämlich, dass in dem Moment, in welchem auf Kapazitäten erfahrener Mitarbeitenden durch die sich wiederholende Einarbeitung neuer Kolleg\*innen zurückgegriffen wird, in struktureller Hinsicht Arbeitsressourcen gebunden sind. Zugleich gibt es Auswirkungen im Hinblick auf das Commitment der Akteur\*innen, indem sie ihre Handlungsfähigkeit gegenüber neuen und zusätzlichen Aufgaben eingeschränkt sehen. Eine aktive Beteiligung setzt dagegen freie Ressourcen voraus. An diesem Punkt zeigt sich ein erster Hinweis auf die Bedeutung einer Verantwortungsstruktur, die im Prozess der Implementierung neuer Arbeitsfelder auch diesem Aspekt der Anerkennung von Expertise und Ressourcen explizit Rechnung trägt.

### Transparente und spezifische Kommunikation von Zielen und Strukturen

Ein weiteres Ziel des Kooperationstreffens lag in der Ausrichtung auf eine gemeinsame Zielstellung. Dass diese nicht „von unten“ heraus entwickelt werden kann, legt bereits die Orientierung an der Selbstverortung in einem hierarchisch gegliederten, organisationalen Gefüge nahe. Aber der folgende Abschnitt verweist auf einen weiteren Aspekt.

- Em [Prusten] (.) also da läuft auchn bisschen zu wenig Kommunikation, (.) äh- zu
- Fw Sorry ja; wir sollten ja ehrlich sein;
- Em wenig Kommunikation, damit auch nach außen hingetragen wird; was ist das Ziel
- Fw Hmh;
- Em dieser ganzen Einrichtung;
- Am Das weiß aber die Uni leider dann selber noch nicht; das (weil)-also- Unileitung hats ja noch nie (kombiniert)- zu irgendwas; und
- Em Ja- das Problem-
- Am dann kann- Person 5\* auch wissen was sie machen soll, sondern ( )-meiner Meinung nach, Stelle geschaffen wird um zu sagen mach mal; irgendwie so, ja

Transkriptausschnitt 4: Zeile 276-288

In dieser Passage wird die Bedeutung von Kommunikation mit Zielformulierungen in Verbindung gebracht, zunächst generalisiert in verschiedenen Bezügen, dann in Bezug auf eine kommunizierte Zielstellung für die Etablierung des Arbeitsfeldes und schließlich hinsichtlich einer Zielformulierung für einzelne Positionen im Gefüge. Auf der Grundlage der Orientierung an einer Positionierung im organisationalen Gefüge zeigt sich die Ausrichtung an Zielen und Zielvorgaben als eine weitere Bedingung für die Mitwirkung an einem Arbeitsfeld. Diese bedarf allerdings einer gestaffelten Kommunikation, in der verschiedene Aspekte eine Rolle

spielen: eine Kommunizierung der generellen Ausrichtung und Zielbestimmung, eine für spezifische Arbeitsfelder und eine für spezifische Arbeitsschritte, wie das eines Kooperationsstreffens. Um wirksam werden zu können, müssen also jeweilige Initiator\*innen durch Kommunikation, Transparenz über Ziele bereits im Vorfeld herstellen. Darüber hinaus zeigt sich an der Deklination verschiedener Zielebenen, dass die Zielstellungen spezifisch formuliert sein müssen, um handlungsorientierend wirken zu können. Es wird also erneut auf eine Verantwortungsstruktur verwiesen, die den Anforderungen der transparenten und situationsspezifischen Zielbestimmung und -kommunikation Rechnung trägt. Deutlich wird, dass Kommunikation als ein strategisch zu nutzendes Instrument verstanden wird, das in der Gestaltung von Implementationsprozessen einer eigenen Reflexion bedarf. Erkennbar wurde die Orientierung an kommunizierter Transparenz über verschiedene Zielebenen und Ansatzpunkte hinweg. Gerade in einer Prozessperspektive auf Implementationsstrukturen und Verstetigungen zeigt sich der Bedarf strategischer Kommunikationsinitiativen.

### 3.3 Zusammenfassung und abstrahierende Weiterführung

Eine Implementierung neuer Arbeitsbereiche, wie der der wissenschaftlichen Weiterbildung in einer Universität und der Aufbau von den sie tragenden Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, erweist sich als chancenreich. Ein förderlicher Umstand für diesen Prozess ist eine grundlegende Handlungsorientierung am eigenen Beitrag zur Erlangung der Ziele der Gesamtorganisation Universität. Daneben eröffnen sich Problematisierungsperspektiven, die die Einbettung einer kooperativen Handlungsfähigkeit in hierarchische Ordnungen, das ressortspezifische Commitment und die transparente Kommunikation betreffen. Es deutet sich an, dass es für eine ressortübergreifende Implementierung wissenschaftlicher Weiterbildung als neues Betätigungsfeld einer Rahmensetzung mit konkreten Zielformulierungen und reflektierter Handlungsstrategien bedarf, dass Kommunikation über die Zeit strategisch entwickelt wird, Informationsflüsse gesteuert und die Eigenlogik vorhandener Organisationskulturen berücksichtigt werden sollten.

Für die Orientierung an der *Positionierung in einem hierarchisch gegliederten Organisationsgefüge* kristallisiert sich heraus, dass die jeweiligen Positionen bzw. Arbeitsstellen doppelt aufeinander bezogen sind. Eine Relationierung bezieht sich auf die vertikale Gliederung als Vorgebende und Ausführende, in der Entscheidungen, Kursfestlegungen, Neugestaltung und Weiterentwicklung an bestimmte Positionen im organisationalen Gefüge geknüpft sind, während deren Umsetzung, Ausführung und Erledigung an die nachgeordnete Dienststelle bzw. Position gebunden sind. Die zweite Relationierung von verschiedenen Positionen ist die der Ausführungsqualität, die sich sowohl auf die vertikale Struktur bezieht, aber auch auf die horizontalen Schnittstellen verschiedener Dienststellen zueinander. Wird in einem vertikalen Verhältnis an Stelle A nichts oder zu Ungenauem vorgegeben, („feh-

lende Visionen“) die Stelle A also nicht ihrer Position im Gefüge entsprechend ausgeführt wird, hat dies auf die Arbeit der nachgeordneten Positionen Auswirkungen. Das Gleiche gilt, wenn in der horizontalen Ebene nicht kommuniziert wird, Informationen nicht weitergeleitet werden und dies Auswirkungen auf die Ausführungsqualität anderer Dienststellen hat. Hinsichtlich der *Bereitschaft, sich für die wissenschaftliche Weiterbildung zu engagieren*, deutet sich im Material an, dass diese grundsätzlich gegeben ist, allerdings nicht bedingungslos bereitgestellt wird. Das Commitment steht in Relation mit der Wertschätzung der Arbeit in den spezifischen Ressorts und wird mit der Forderung nach transparenten Verantwortungs- und Kommunikationsstrukturen verknüpft. Dies wird in Verbindung mit der *Orientierung an Transparenz der organisationalen Strukturierung und Kommunikation* validiert. Hier zeigt sich ein weiterer Aspekt, die Orientierung an wahrnehmbarem verantwortlichen Führungshandeln. Diese Orientierung wird erkennbar im Einklagen klarer Vorgaben. Auch der formulierte Anspruch darauf, dass die eigene Arbeit, ihre Bedingungen, der Umfang, die Qualität und die Grenzen des Machbaren wahrgenommen, anerkannt und auf sie reagiert werden, (also zusammengefasst, dass die eigene Arbeit wertgeschätzt wird), verweist auf eine Orientierung an erkennbarem verantwortlichen Führungshandeln.

Um zum Gelingen der Organisationsziele, in unserem Beispiel zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Universität beizutragen, ist ein handlungsleitender Wissensbestand zu organisationskulturellen habituellen Handlungsweisen wichtig. Dieses implizite Wissen zeigt sich nicht zuletzt in den Problematisierungen, die aufgeworfen werden. Denn auch in diesen Anfragen zeigt sich noch die zentrale Orientierung an Zugehörigkeit zu einer Organisation, die sich als konsistente, strategisch ausgerichtet und verantwortlich geführte zeigt. Anhand dieser ersten Ergebnisse deutet sich an, dass für die Implementation zentraler Einrichtungen der Weiterbildung in Universitäten das ressortspezifische Commitment und die damit verbundene Expertise im Kontext einer hierarchischen Positionierung bedacht werden sollten, was wiederum klarer Kommunikationsprozesse und Verantwortungszuweisungen bedarf. Diese Aspekte werden im Folgenden organisationstheoretisch interpretiert.

#### 4 Organisationstheoretische Diskussion der Ergebnisse

Die in den empirischen Ausschnitten sichtbar werdenden Ergebnisse lassen sich organisationstheoretisch zunächst dahingehend deuten, dass in der Kooperationsstruktur zentrale Kennzeichen einer Organisation sichtbar werden, jedoch im alltäglichen Handeln miteinander konfliktieren. Organisationen zeichnen sich aus einer systemtheoretischen Perspektive durch Mitgliedschaft, das Verfolgen spezifischer Zwecke und das Herausbilden von vertikalen und horizontalen Hierarchien aus (Kühl, 2011; Luhmann, 2006). Die Ergebnisse deuten an, dass die befragten Akteur\*innen ihre Mitglied-

schaft nicht formal, sondern über ein hohes Commitment für die Organisation deuten. Dieses Commitment erscheint für die Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung durchaus begünstigend und markiert eine zentrale Chance im Entwicklungsprozess. Allerdings wird das Commitment letztlich dadurch „ausgebremst“, dass im Hinblick auf die Erfüllung des Zweckes, also hinsichtlich der Zielperspektiven, Unklarheiten bestehen, die sich auch in der hierarchischen Ordnung zeigen.

Diese Grundproblematik lässt sich theoretisch noch weiter ausdifferenzieren, wenn sie in den Kontext organisationskultureller Überlegungen gestellt wird. Der Soziologe Stefan Kühl (2011, 2018) nimmt für seine Idee von Organisationskultur eine analytische Unterscheidung zwischen drei Seiten einer Organisation vor. Die *Schauseite* stellt die nach außen repräsentierte Seite einer Organisation dar, mit der beispielsweise die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung in Flyern und Webseiten kommuniziert wird. Die *formale Seite* steht für die Formalstrukturen für die „entschiedenen Entscheidungsprämissen“ (Kühl, 2011, S. 95), mit denen formale Regeln der Organisation festgeschrieben werden. Das betrifft beispielsweise Satzungen, die bei der Implementation der untersuchten zentralen Weiterbildungseinrichtung entwickelt wurden. *Informale Strukturen* markieren hingegen die "nicht entschiedenen Entscheidungsprämissen" (ebd., S. 116), bei denen formale Lücken kompensiert werden.

In allen drei Seiten der Organisation bilden sich organisationskulturelle Erwartungen heraus, die das Handeln beeinflussen und in Form von Strukturtypen beobachtet werden können (Kühl, 2018). *Programme* legen Handlungsabläufe fest, nach denen gehandelt und entschieden wird. Dies kann in Form von Konditionalprogrammen erfolgen, wie zum Beispiel: *Wenn ein Interessent für wissenschaftliche Weiterbildung bei der Stelle X anruft, dann leitet X die Anfrage an Stelle Y zur Beratung und zur Bearbeitung weiter.* Bei Zweckprogrammen wird eher festgelegt, welche Ziele zu erreichen sind, wie etwa: *Bis 2025 sollen vier wissenschaftliche Masterstudiengänge etabliert sein.* Die Wahl der Mittel ist hier allerdings eher freigestellt. Für die untersuchte Organisation könnte vor dem Hintergrund dieser Theorieperspektive vorsichtig interpretiert werden, dass im Hinblick auf die Implementation wissenschaftlicher Weiterbildung wenig formalisierte Konditionalprogramme vorliegen, durch die die Akteur\*innen eine Orientierung in der Koordination und Zielsetzung im Hinblick auf wissenschaftliche Weiterbildung erhalten könnten. Der Mangel solcher Programme wird in der Organisation kaum über die Entwicklung informeller Kompensationsmöglichkeiten bearbeitet, vielmehr wird in der Gruppendiskussion auf den Bedarf klarer formaler Programme hingewiesen. Dieser Aspekt steht auch mit einem zweiten Strukturtypus organisationskultureller Erwartungen in Verbindung. „*Kommunikationswege* legen fest, auf welche Art und Weise man in der Organisation kommunizieren kann oder muss. Über Kommunikationswege wird eine kleine Anzahl legitimierter Kontakte zugelassen, an die sich die Mit-

glieder zu halten haben, wenn sie ihre Mitgliedschaft nicht aufs Spiel setzen wollen" (Kühl, 2018, S. 15 Herv. im Original). Natürlich etablieren sich neben formalen Kommunikationswegen auch informale Praktiken, in denen über kurze Dienstwege kommuniziert wird. Für die untersuchte Organisation deutet sich wiederum in der tiefergehenden Auseinandersetzung mit der hierarchischen Ordnung in der Gruppendiskussion an, dass bei der Implementation der zentralen Weiterbildungseinrichtung Kommunikationswege nur bedingt formalisiert wurden bzw. gerade die Kommunikationswege der zentralen Einrichtung zu ihrer Peripherie, die aus Hochschulangehörigen mit anderen Ressortzuständigkeiten bestehen, kaum ausdifferenziert wurden. Dies wird zwar bedingt durch das hohe Commitment informal aufgegriffen, gleichwohl in der Gruppendiskussion auch deutlich kritisiert. Legt man die Unterscheidung organisationaler Dimensionen Kühls zugrunde, wird erkennbar, dass für den Aufbau tragfähiger Kommunikationsstrukturen nicht die Gestaltung der Schauseite den Ausschlag gibt, sondern dass ein reflektiertes Orchestrieren im Zusammenspiel der formalen und informalen Strukturen in Form spezifischer Kommunikationsstrategien von größter Bedeutung ist.

Aus dieser Perspektive erscheinen die von den Akteur\*innen beschriebenen Herausforderungen der Zusammenarbeit keineswegs als individuelle Probleme der Zusammenarbeit, sondern machen vielmehr auf die organisationskulturelle Praxis der Strukturbildung und die damit verbundenen Probleme aufmerksam. Vor diesem Hintergrund können anschließend auch Ansatzpunkte für Organisationsentwicklungsprozesse reflektiert werden. Dabei erscheint eine strukturtypische und mehrdimensionale Blickrichtung zielführend, mit der Implementationsprozesse sowohl im Hinblick auf die Etablierung formaler Kommunikationswege und Programme als auch in ihren informellen Pendanten berücksichtigt werden müssen.

## Literatur

- Bergmüller, C. & Asbrand, B. (2010). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 99-116). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 267-285). Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2007). Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (S. 309-323) Wiesbaden: Springer VS.
- Dollhausen, K., Ludwig, J. & Wolter, A. (2013). Organisation und Re-Organisation wissenschaftlicher Weiterbildung in einer bewegten Hochschullandschaft. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (2), 10-13.
- Feld, T. C. & Südekum, M. (2019). Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 19-33). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung*. Reinbek: Rowohlt.
- Heinbach, G. & Rohs, M. (2019). Vizepräsident\_innen als Akteure in der hierarchischen Selbststeuerung wissenschaftlicher Weiterbildung. Ein Forschungsbericht. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* (2), 40-46.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch der Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559 - 574). Wiesbaden: Springer VS.
- Hopf, C. (2012). Qualitative Interviews - ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360), Reinbek: Rowohlt.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kühl, S. (2018). *Organisationskulturen beeinflussen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001*.
- Loos, P., Nohl, A.-M., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Budrich.
- Luhmann, N. (2006). *Organisation und Entscheidung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

- Müller, W. (2016). Vom „Durchwurschteln“ zur kontinuierlichen Verbesserung? - Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 189-202). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2007). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S.255-276). Wiesbaden: Springer VS.
- Renz, M., Ries, J. & Vierzigmann, G. (2019). Organisationsstrukturen und Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* 2019 (2), 12-21.
- Vierzigmann, G. & Pohlmann, S. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung organisieren. In S. Pohlmann, G. Vierzigmann & T. Doyé (Hrsg), *Weiter denken durch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 545-581). Wiesbaden: Springer VS.
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens: Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Berlin, Wissenschaftsrat: 126.

### **Autor\*innen**

Dr. Susanne Timm  
susanne.timm@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Julia Franz  
julia.franz@uni-bamberg.de

# Auswirkungen von Kooperationsverhältnissen auf die wahrgenommene Nachhaltigkeit in Verbundprojekten

ANNIKA MASCHWITZ

KARSTEN SPECK

JULIA BÖK

KATRIN BRINKMANN

## Abstract

*Kooperation ist seit vielen Jahrzehnten ein zentrales Thema in Forschung, Lehre und Weiterbildung, wobei insbesondere die Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Partnern im Vordergrund steht. Ungeachtet der zahlreichen Herausforderungen sowie der bestehenden Konkurrenzverhältnisse, werden auch zunehmend Kooperationen zwischen wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen verschiedener Hochschulen eingegangen. Ein Grund hierfür könnte das Interesse von Fördermittelgebern an Verbänden bei der Beantragung und Umsetzung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten sein, um zum einen Synergieeffekte zu nutzen und zum anderen die Vernetzung zu fördern und damit nachhaltige(re) Ergebnisse zu erreichen. Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag der Fragestellung, welche Auswirkungen die Kooperation in geförderten Verbundprojekten auf die wahrgenommene Nachhaltigkeit hat. Zur Beantwortung der Frage werden im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011-2020) erhobene quantitative Daten herangezogen.*

## 1 Thematische Einführung

Kooperation ist seit vielen Jahrzehnten ein zentrales Thema in der Forschung und Lehre im Wissenschaftsbereich (Wissenschaftsrat, 2013). Auch in der Fachdiskussion zur wissenschaftlichen Weiterbildung wird vielfach eine Kooperation der Akteur\*innen und Institutionen eingefordert; zugleich aber auch auf Herausforderungen aufmerksam gemacht. Fischer & Senn (2007) argumentieren beispielsweise, dass eine Kooperation von Hochschulen einen Beitrag zur Profilierung leisten kann, wenn es gelingt, sich gemeinsam Vorteile bezüglich der Reputation, des Vertrauens, der Qualität des Angebots, des Vertriebs und der Werbung zu verschaffen. Als Hemmnisse sehen sie wiederum die Schwierigkeit zu teilen, die aufwändige

Entwicklung und Organisation, rechtliche und organisatorische Hindernisse, die Abhängigkeit von tragfähigen Beziehungen und das Nichterkennen der Marktchancen von Kooperationen (ebd.). Auch Seitter, Krähling, Rundnagel & Zink (2014) betonen die hohe Bedeutung der Kooperation in der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. auch Sweers, 2019), heben aber gleichzeitig die zahlreichen Voraussetzungen gelingender Kooperation (z. B. Abstimmung, Verstetigung, gemeinsame Nutzengenerierung) hervor, weshalb sie nachdrücklich für ein Kooperationsmanagement plädieren. So beschreiben auch Bachofner & Bartsch (2014) den hohen Arbeitsaufwand für Abstimmungsprozesse, die notwendige Kompromissorientierung der Hochschulen und beteiligten Akteur\*innen sowie die befristeten Arbeitsverhältnisse von Mitarbeitenden als Herausforderungen für die Kooperation in kooperativen Projekten in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ungeachtet der zahlreichen Herausforderungen sowie der bestehenden Konkurrenzverhältnisse (u. a. Reiss & Neumann, 2012), werden zunehmend auch Kooperationen zwischen wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtungen eingegangen. Ein Grund hierfür könnte das Interesse von Fördermittelgebern an Verbänden bei der Beantragung und Umsetzung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten sein. So wurden beispielsweise im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011-2020) sowohl Einzel- als auch Verbundprojekte zur Entwicklung und Erprobung der nachhaltigen Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung gefördert. Letztlich arbeiteten im Bund-Länder-Wettbewerb in zwei Wettbewerbsrunden insgesamt 24 Verbundprojekte kooperativ in insgesamt 84 Teilvorhaben zusammen.

Von Interesse erscheint, wie die Kooperation in solchen Verbundprojekten gelingt und wie die Nachhaltigkeit solcher Verbundprojekte von den Beteiligten bewertet wird. Aus der *Mechanismus-Design-Theorie* (Hurwicz, Maskin & Myerson, 2007) ist beispielsweise bekannt, dass sich die

Ausprägungen von Kooperation und Konkurrenz durch Regeln (Mechanismen) beeinflussen lassen (Schönig, 2015). Bislang liegen jedoch kaum empirische Befunde zu den Auswirkungen der Kooperation in Verbundprojekten auf die wahrgenommene Nachhaltigkeit vor. Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag diesem Thema. Die zentrale Fragestellung lautet: Welche Auswirkungen hat die Kooperation in Verbundprojekten auf die wahrgenommene Nachhaltigkeit? Zur Beantwortung der Frage werden im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erhobene quantitative Daten herangezogen.

## 2 Klärung zentraler Begriffe<sup>1</sup>

Nachfolgend werden die für den Beitrag relevanten zentralen Begriffe Kooperation (2.1), Verbundprojekte (2.2) und Nachhaltigkeit (2.3) kurz erläutert.

### 2.1 Kooperation

In der Literatur besteht keine Einigkeit darüber, was unter *Kooperation* zu verstehen ist, vielmehr liegen zum Begriff verschiedene disziplinäre Diskurse und keine einheitliche Definition vor. Unter Kooperation (lat. cooperare = zusammenarbeiten) kann – stark vereinfacht betrachtet – eine Beziehung verstanden werden, in der mindestens zwei Akteur\*innen oder Institutionen zusammenarbeiten oder sich gegenseitig helfen (vgl. auch Laudel, 1999). Sie kommen dann zustande, wenn die beteiligten Akteure annehmen, dass sich aus der Kooperation entsprechende Vorteile ergeben, für welche sie zulassen, dass sich ihre Autonomie verringert (Weise, 1997; vgl. auch Maschwitz, 2014). Hierfür lassen sich im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung unterschiedliche Beweggründe (und Zielsetzungen) ausmachen (vgl. Maschwitz, 2019):

- *inhaltlich-fachliche Beweggründe*: Bündelung von fachlicher Expertise, gemeinsame Entwicklung und Durchführung von (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung etc.,
- *organisatorisch-administrative Beweggründe*: Zusammenführung administrativer Aufgaben, Nutzung von Synergien etc.,
- *wirtschaftliche Beweggründe*: Finanzierung, Gewinnung von Teilnehmenden etc.,
- *(hochschul-)rechtliche Beweggründe*: Nutzung unterschiedlicher rechtlicher Rahmenbedingungen in den Bundesländern etc.,
- *bildungspolitische und gesellschaftliche Beweggründe*: Erhöhung der Durchlässigkeit, Öffnung für neue Zielgruppen etc.

Für den Wettbewerb können, basierend auf einer qualitativen Interviewstudie (Maschwitz, Speck, Brinkmann, Johannsen & von Fleischbein, 2019), alle der genannten Beweggründe auch für Verbundprojekte bestätigt werden. So wurden die Verbundprojekte sowohl aus bildungspolitischen Gründen initiiert, sie dienten der Verbindung rechtlicher Möglichkeiten der beteiligten Bundesländer und/oder sie nutzten Synergien auf inhaltlich-fachlicher, organisatorisch-administrativer und wirtschaftlicher Ebene.

### 2.2 Verbundprojekte

Unter Verbundprojekten kann im Wissenschaftsbereich ganz allgemein die Zusammenarbeit von mindestens zwei Partnern verstanden werden, um durch die Bündelung von Kompetenzen, Zielen und Interessen ein wissenschaftliches Thema besser zu bearbeiten. Zu den Partnern zählen je nach Förderung sowohl Hochschulen als auch außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, NGOs und Unternehmen. Der Wissenschaftsrat (2013) verweist darauf, dass sich Verbundprojekte hinsichtlich der Größe, des Themas, der Dauer, der Intensitätsstufen und des Zwecks unterscheiden können. Dem Wissenschaftsrat zufolge lassen sich Verbundprojekte unter anderem folgendermaßen unterscheiden:

1. *Thematischer Verbund*: Bei einem thematischen Verbund „wird ein komplexes wissenschaftliches Thema projektförmig von mehreren Partnern bearbeitet, deren jeweilige Kompetenzen gezielt zusammengeführt werden“ (ebd., S. 92). Thematische Verbünde sind zu meist aufgaben- bzw. projektbezogen ausgerichtet und können im Laufe der Zeit auch eine langfristige Form annehmen (z. B. bei einer strategischen Kooperation oder Franchise).
2. *Lokaler und regionaler Verbund*: Bei einem lokalen und regionalen Verbund bündeln verschiedene Akteure „gemeinsame strategische Ziele in einer langfristig bis dauerhaft ausgerichteten institutionellen Kooperation, oft in mehreren, häufig breit angelegten Wissenschaftsgebieten oder in den unterschiedlichen Leistungsdimensionen Forschung, Lehre, Transfer oder Infrastrukturleistungen, um gemeinsame Interessen zu stärken und die Sichtbarkeit zu erhöhen“ (ebd., S. 92). Komplementäre Profile werden dabei als ein Gelingensfaktor für lokale und regionale Verbünde betrachtet.

Orientiert an dieser Einteilung des Wissenschaftsrates, werden die Verbundprojekte im o. g. Bund-Länder-Wettbewerb den thematischen Verbänden zugeordnet. Nicht ausgeschlossen wird dabei, dass sich die thematischen Verbünde strategisch zu regionalen Verbänden entwickeln können. Unter Verbundprojekten im Rahmen des o. g.

<sup>1</sup> Teile der folgenden Begriffsklärung (insb. Kapitel 2.2) wurden in ähnlicher Weise im Beitrag „Kooperation und Konkurrenz in Verbundprojekten“ von Maschwitz, Brinkmann, Speck & Bök (2020) veröffentlicht.

Bund-Länder-Wettbewerbs wird „[...] der Zusammenschluss von zwei oder mehreren Hochschulen und/oder Forschungseinrichtungen [verstanden], die gemeinsam weiterbildende und/oder berufsbegleitende Studienangebote an Hochschulen entwickeln und implementieren wollen“ (Maschwitz et al., 2019, S. 6).

### 2.3 Nachhaltigkeit

Der Begriff Nachhaltigkeit wird in der Literatur divers diskutiert. Fautz, Speck, Brinkmann und Bök (2020) betrachten Nachhaltigkeit aus drei unterschiedlichen Perspektiven (Fördermittelgeber, Ökologiediskurs und Entwicklungshilfediskurs) und leiten aus deren Diskussion drei Nachhaltigkeitsverständnisse ab:

- 1) Nachhaltigkeit als langfristige Implementierung von Projektergebnissen über den Förderzeitrahmen hinaus (Fördermittelgeber),
- 2) Nachhaltigkeit als Drei-Säulen-Modell von ökologischer, ökonomischer und sozialer Dimension (Ökologiediskurs) sowie
- 3) Nachhaltigkeit als komplexes Konstrukt unterschiedlicher Reichweiten, Komponenten und Dimensionen (Entwicklungshilfediskurs).

Anknüpfend an die dritte Diskussionslinie und dem damit verbundenen Nachhaltigkeitsverständnis können in Bezug auf Stockmann (1996; 1997) vier verschiedene Typen von Nachhaltigkeit beschrieben werden:

Dimensionstyp	Definition
<b>Projektorientierter Typ</b>	Nachhaltigkeit als Weiterführung eines Projekts aus Eigeninteresse und -nutzen.
<b>Output-orientierter Typ</b>	Nachhaltigkeit ist davon abhängig, ob die nähere Umgebung der implementierenden Organisation von den neuen Strukturen profitiert.
<b>Systemorientierter Typ</b>	Nachhaltigkeit als eine durch Innovation ausgelöste Leistungssteigerung des gesamten Systems (z. B. Hochschulsystem), das jedoch noch immer das langfristige Potential der Organisation ausklammert, um leistungsfähig und innovativ zu bleiben.
<b>Innovationsorientierter Typ</b>	Nachhaltigkeit als eine selbstgesteuerte und flexible Systemanpassung aufseiten der implementierenden Organisation. Die implementierende Organisation verfügt über ein zeitlich und räumliches Innovationspotential, wodurch sie sich auf verändernde Umweltbedingungen flexibel und angemessen reagieren kann.

**Tab. 1:** Typen von Nachhaltigkeit (Quelle: in Anlehnung an Stockmann, 1996; 1997; vgl. auch Fautz et al., 2020)

Im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ konnten bei den Projekten ein produktorientiertes Nachhaltigkeitsverständnis und produktorientierte Nachhaltigkeitsstrategien ermittelt werden (Maschwitz et al. 2019). Eine Output-, System- oder Innovationsorientierung war hingegen nur ansatzweise zu erkennen (ebd.).

### 3 Forschungsfragen und Forschungsdesign

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen die Kooperation in Verbundprojekten auf die wahrgenommene Nachhaltigkeit hat. Grundlage bildet eine quantitative Studie (Nickel, Schulz & Thiele, 2018; 2019), die im Kontext des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zwischen Mitte März und Anfang Mai 2017 erhoben wurde. Für diesen Beitrag wurde unter Rückbezug auf Vorarbeiten von Maschwitz et al. (2019) ein Datensatz der Online-Befragung von insgesamt 376 Akteuren aus 73 geförderten Einzel- und Verbundprojekten genutzt, aus dem die Verbundprojekte herausgefiltert wurden. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen skizziert.

Basierend auf sechs Kooperationsdimensionen (unabhängige Variablen) gaben die Befragten auf einer Vierer-Antwortskala („trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“) an, inwiefern die verschiedenen Fragen zutreffen bzw. nicht zutreffen (vgl. Tabelle 2). Befragte, die keine Angaben machten, wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Aufgrund des gesetzten Fokus auf Verbundprojekte werden nur Antworten einbezogen, die von Befragten aus Verbundprojekten getätigt wurden, was die Fallzahl auf maximal 184 Fälle begrenzt (Maschwitz et al., 2019). Die sechs Kooperationsdimensionen wurden – auf der Basis international bestehender Dimensionen, Skalen und Items (ebd.) – durch mehrere Einzelitems abgefragt und nach einer faktorenanalytischen Prüfung zu den folgenden sechs Dimensionen zusammengefügt (vgl. Tabelle 2).

Die abhängigen Variablen bestehen aus fünf Nachhaltigkeitsdimensionen, die sich am international verwendeten *Output-Outcome-Impact-Modell* orientieren (Stockmann, 1996; 1997; vgl. Kapitel 2.3) und durch eine strukturelle und supportbezogene Dimension erweitert wurden.

Die fünf Nachhaltigkeits- und sechs Kooperationsvariablen wurden für diesen Beitrag künstlich dichotomisiert und jeweils in zwei annähernd gleich große Gruppen geteilt, um berechnen zu können, durch welche Kooperationsdimensionen das Chancenverhältnis dahingehend beeinflusst wird, eine zustimmende Haltung gegenüber Nachhaltigkeit einzunehmen, in Referenz zu denjenigen, die eine ablehnende Haltung gegenüber den verschiedenen Nachhaltigkeitsdimensionen einnehmen. Für die Dichotomisierung wurden die Antwortformulierungen bei der Kooperationsdimension zwischen 1 und 2 als *zustimmende Haltung* und von 2,1 bis 5 als *ablehnende Haltung* definiert. Bei den Nachhaltigkeitsdimension mit lediglich vier Ausprägungen und einer stark positiven Bewertung wurde die Gruppengrenze bereits bei 1,67 gezogen.

Dimension	Beispielitem pro Dimension	Itemzahl pro Dimension	N	M	SD	Cronbachs Alpha
Kooperationsdimension 1: <b>Abstimmung im Verbundprojekt</b>	Die Verbundpartner stimmen sich regelmäßig ab.	4	180	1,53	0,61	0,82
Kooperationsdimension 2: <b>Verantwortungsübernahme im Verbundprojekt</b>	Die Verbundprojektpartner übernehmen gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung der geplanten Angebote/ Module.	2	171	1,99	1,01	0,77
Kooperationsdimension 3: <b>Rollenerklärung und Beteiligung im Verbundprojekt</b>	Die Rollen und Verantwortlichkeiten sind im Verbund klar verteilt.	3	171	1,55	0,58	0,75
Kooperationsdimension 4: <b>Klarheit der Ziele im Verbundprojekt</b>	Die gemeinsamen Verbundziele sind klar formuliert.	2	177	1,45	0,63	0,84
Kooperationsdimension 5: <b>Arbeitsbeziehung im Verbundprojekt</b>	Die Ziele sind für das gesamte Verbundprojekt lohnend.	3	175	1,48	0,58	0,76
Kooperationsdimension 6: <b>Nutzen eines Verbundprojekts</b>	Die Zusammenarbeit in einem Verbund bringt strategische Vorteile.	7	155	1,77	0,72	0,88

**Antwortformulierung:**  
1 = trifft voll zu, 2=trifft eher zu, 3=trifft teilweise zu, 4=trifft eher nicht zu, 5=trifft gar nicht zu.

**Abkürzungen:**  
N=Fallzahl, M= Mittelwert, SD=Standardabweichung

Tab. 2: Kooperationsdimension in Verbundprojekten (Quelle: Maschwitz et al., 2019)

Dimension	Beispielitem pro Dimension	Itemzahl pro Dimension	N	M	SD	Cronbachs Alpha
Nachhaltigkeitsdimension 1: <b>Zielerreichung des Projekts</b>	Das Projekt wird bis zu Projektende die anvisierten Ziele erreicht haben.	4	176	1,51	0,46	0,73
Nachhaltigkeitsdimension 2: <b>Wirkungen des Projekts</b>	Die positiven Wirkungen des Projekts werden auch nach dem Auslaufen der BMBF-Förderung mittelfristig Bestand haben.	4	165	1,93	0,66	0,78
Nachhaltigkeitsdimension 3: <b>Angebote und Strukturen des Projekts</b>	Die Angebote und Strukturen des Projekts werden von der Hochschule nach dem Auslaufen der BMBF-Förderung aus einem eigenen Interesse und eigenen Nutzen heraus fortgeführt.	4	170	1,65	0,50	0,74
Nachhaltigkeitsdimension 4: <b>strukturelle Verankerung des Projekts</b>	Die im Projekt entwickelten Strukturen werden auch nach dem Auslaufen der BMBF-Förderung von der Hochschule weitergenutzt.	3	147	1,67	0,6	0,79
Nachhaltigkeitsdimension 5: <b>Hochschulunterstützung des Projekts</b>	Die Projektziele werden auch nach dem Auslaufen der BMBF-Förderung von der Hochschule personell und finanziell unterstützt.	2	128	2,02	0,77	0,85

**Antwortformulierung:**  
1 = trifft voll zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft überhaupt nicht zu.

**Abkürzungen:**  
N=Fallzahl, M= Mittelwert, SD=Standardabweichung. Für eine komplette Darstellung aller Einzelitems vgl. Maschwitz et. al 2019.

Tab. 3: Nachhaltigkeitsdimensionen in Verbundprojekten (Quelle: eigene Darstellung)

Ausschlaggebend für diese sehr enge Begrenzung der zustimmenden Haltung war, dass bei den Nachhaltigkeits- und Kooperationsvariablen sehr schiefe Verteilungen vorlagen und zwei etwa gleich große Gruppen gebildet werden sollten, um hinreichende Fälle in beiden Gruppen zu erhalten. Erschwerend kam hinzu, dass die Akteure sowohl zu mindestens zwei Dritteln pro Nachhaltigkeits- als auch pro Kooperationsdimension gültige Angaben zu den Einzelitems machen mussten, um in die Regressionsberechnungen aufgenommen zu werden. Die Fallzahl der logistischen Regression liegt aus diesem Grund lediglich zwischen 105 und 135 Befragten.

#### 4 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Untersuchungsergebnisse vorgestellt (deskriptive Auswertung, logistische Regressionen):

Die *deskriptive Auswertung* weist mit Blick auf die Nachhaltigkeit zunächst auf zwei zentrale Befunde hin: Zum einen zeigt sich, dass die Verbundprojektbeteiligten die Nachhaltigkeit ihres Verbundes positiv bewerten. Die Mittelwerte liegen bei allen fünf Nachhaltigkeitsdimensionen deutlich unter dem Wert 2 bzw. in der Nähe dieses Wertes. Zum anderen wird deutlich, dass die Nachhaltigkeitsdimensionen zum Teil unterschiedlich eingeschätzt werden. Am besten wird die Zielerreichung bewertet. Es folgen positive Bewertungen zur strukturellen Verankerung der Projekte bzw. zur Nachhaltigkeit der Angebote und Strukturen. Etwas schlechter werden hingegen die Nachhaltigkeit

der Wirkungen und die Hochschulunterstützung beurteilt. Im Hinblick auf die Kooperation zeigen sich zwei ähnliche Befunde: Zum einen wird die Kooperation in den Verbundprojekten insgesamt sehr positiv eingeschätzt. Zum anderen erhält die Klarheit der Ziele besonders positive Einschätzungen, z. B. die Arbeitsbeziehung, die Abstimmung sowie die Rollenerklärung und Beteiligung. Ebenfalls noch sehr positiv, aber mit leichten Abstrichen werden der Nutzen des Verbundprojektes und die Verantwortungsübernahme bewertet.

Für die differenzierte und zusammenhangsbezogene Auswertung der Kooperations- und Nachhaltigkeitsdimensionen kamen logistische Regressionen zum Einsatz. Vereinfacht formuliert, soll mittels der logistischen Regression erstens geklärt werden, ob unabhängige Variablen (hier: Kooperationsdimensionen) einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass die abhängige Variable (hier: die einzelnen Nachhaltigkeitsdimensionen) jeweils den Wert 1 annimmt. Zweitens soll mittels einer logistischen Regression geklärt werden, wie stark der Einfluss der unabhängigen Variablen ist. Der Zusammenhang von unabhängigen Variablen und abhängiger Variable kann über „Odds“ dargestellt werden. Voraussetzung für eine logistische Regression ist, dass die abhängige Variable (hier: Nachhaltigkeitsdimension) binär codiert ist (0-1), die unabhängigen Variablen (hier: Kooperationsdimensionen) als Dummy-Variablen codiert sind, jeweils eine hinreichend große Fallzahl vorliegt ( $n > 25$ ) und die Korrelationen der unabhängigen Variablen nicht über 0,8 liegen. Diese Voraussetzungen lagen hier vor.

	Nachhaltigkeitsdimension 1 Nachhaltigkeit in der Zielerreichung Odds ratio (SD)	Nachhaltigkeitsdimension 2 Nachhaltigkeit in der Wirkung Odds ratio (SD)	Nachhaltigkeitsdimension 3 Nachhaltigkeit der Angebote und Strukturen Odds ratio (SD)	Nachhaltigkeitsdimension 4 Nachhaltigkeit in der Verankerung Odds ratio (SD)	Nachhaltigkeitsdimension 5 Nachhaltigkeit in der Unterstützung durch die Hochschule Odds ratio (SD)
<b>Kooperationsdimension 1</b> Abstimmung im Verbundprojekt	1,294 (0,77)	0,341 (0,22)	1,914 (1,16)	1,769 (1,12)	0,625 (0,42)
<b>Kooperationsdimension 2</b> Verantwortungsübernahme im Verbundprojekt	1,191 (0,58)	0,688 (0,34)	0,590 (0,28)	<b>0,239*</b> (0,17)	0,374 (0,21)
<b>Kooperationsdimension 3</b> Rollenerklärung und Beteiligung im Verbundprojekt	<b>6,378***</b> (4,06)	1,090 (0,79)	1,249 (0,79)	1,390 (0,98)	2,249 (1,75)
<b>Kooperationsdimension 4</b> Klarheit der Ziele im Verbundprojekt	0,789 (0,64)	2,090 (1,79)	3,161 (1,17)	<b>7,401*</b> (7,2)	0,663 (0,61)
<b>Kooperationsdimension 5</b> Arbeitsbeziehung im Verbundprojekt	0,894 (0,67)	0,824 (0,61)	1,534 (1,17)	1,030 (0,89)	2,764 (2,42)
<b>Kooperationsdimension 6</b> Nutzen eines Verbundprojektes	1,561 (0,74)	<b>5,077**</b> (2,93)	2,381 (1,10)	<b>3,046*</b> (1,58)	<b>3,031*</b> (1,69)
<b>Nagelkerke's Pseudo R</b>	0,203	0,129	0,164	0,238	0,109
<b>Fallzahl (N)</b>	135	129	132	122	105

Tab. 4: Chancenverhältnis zwischen ablehnender und zustimmender Haltung gegenüber den Kooperationsdimensionen und den einzelnen Nachhaltigkeitsdimensionen in Verbundprojekten (Quelle: eigene Darstellung)

Die Auswertung macht - bezogen auf die einzelnen Modelle mit signifikanten Befunden (Modelle 1, 2, 4, 5) - auf Folgendes aufmerksam:

- *Modell 1: „Nachhaltigkeit in der Zielerreichung“:* Wenn die Befragten zustimmen, dass eine Rollenerklärung und Beteiligung im Verbundprojekt gegeben sind, dann ist die Zustimmung zur „Nachhaltigkeit in der Zielerreichung“ um den Faktor 6,34 höher in Referenz zu denen, die hier eine ablehnende Haltung einnehmen. 20,3 Prozent der abhängigen Varianz können durch die unabhängigen Variablen aufgeklärt werden.
- *Modell 2: „Nachhaltigkeit in der Wirkung“:* Wenn die Befragten zustimmen, dass sie einen Nutzen des Verbundprojektes sehen, dann ist die Zustimmung zur „Nachhaltigkeit in der Wirkung“ um den Faktor 5,08 höher in Referenz zu denen, die eine ablehnende Haltung einnehmen. Lediglich 12,9 Prozent der abhängigen Varianz können durch die unabhängigen Variablen aufgeklärt werden.
- *Modell 4: „Nachhaltigkeit in der Verankerung“:* Beim Modell 4 haben drei Kooperationsvariablen einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass die Variable „Nachhaltigkeit in der Verankerung“ den Wert 1 annimmt: 1) Wenn die Befragten zustimmen, dass eine Verantwortungsübernahme im Verbundprojekt stattfindet, dann ist die Zustimmung zur „Nachhaltigkeit in der Verankerung“ um den Faktor 0,29 höher in Referenz zu denen, die eine ablehnende Haltung einnehmen. 2) Wenn die Befragten zustimmen, dass eine Klarheit der Ziele im Verbundprojekt existiert, dann ist die Zustimmung zur „Nachhaltigkeit in der Verankerung“ um den Faktor 7,40 höher in Referenz zu denen, die eine ablehnende Haltung einnehmen. 3) Wenn die Befragten zustimmen, dass sie einen Nutzen des Verbundprojektes sehen, dann ist die Zustimmung zur „Nachhaltigkeit in der Verankerung“ um den Faktor 3,05 höher in Referenz zu denen, die eine ablehnende Haltung einnehmen. 23,8 Prozent der abhängigen Varianz können durch die unabhängigen Variablen aufgeklärt werden.
- *Modell 5: „Nachhaltigkeit in der Hochschulunterstützung“:* Wenn die Befragten zustimmen, dass sie einen Nutzen des Verbundprojektes sehen, dann ist die Zustimmung zur „Nachhaltigkeit in der Hochschulunterstützung“ um den Faktor 3,03 höher in Referenz zu denen, die eine ablehnende Haltung einnehmen. Lediglich 10,9 Prozent der abhängigen Varianz können durch die unabhängigen Variablen aufgeklärt werden.

Die berechneten Modelle und die einbezogenen Kooperationsvariablen können damit einen Teil der Varianz in den Nachhaltigkeitseinschätzungen erklären. Allerdings ist die

Varianzaufklärung bei den meisten Modellen eher schwach. Lediglich bei den Modellen 1: „Nachhaltigkeit in der Zielerreichung“ und 4: „Nachhaltigkeit in der Verankerung“ werden annähernd akzeptable Varianzaufklärungen erreicht (20,3 Prozent bzw. 23,8 Prozent).

## 5 Interpretation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse im Hinblick auf die eingeführte Fragestellung „Welche Auswirkungen hat die Kooperation in Verbundprojekten auf die wahrgenommene Nachhaltigkeit?“ interpretiert und diskutiert. Dabei stehen aufgrund der spezifischen Stichprobe Akteure im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vordergrund.

Die deskriptive Auswertung hat zunächst gezeigt, dass die Verbundprojektbeteiligten die Kooperation in ihrem Verbund und die Nachhaltigkeit ihres Verbundes - ungeachtet einiger Differenzierungen - insgesamt (sehr) positiv einschätzen. Die differenzierte Analyse verdeutlichte ferner, dass die Kooperation in den Verbundprojekten einen Einfluss auf die Bewertung der Nachhaltigkeit hat. Die Kooperation kann dabei nur einen Teil der Nachhaltigkeitsbewertung aufklären, erweist sich jedoch durchaus als relevante Einflussgröße. Je nach Nachhaltigkeitsdimension sind dabei unterschiedliche Kooperationsdimensionen ausschlaggebend: Für eine Nachhaltigkeit in der Zielerreichung ist demnach beispielsweise eine (vorherige) Rollenerklärung und umfassende Beteiligung der Partner im Verbundprojekt sehr wichtig. Die Bewertung der Nachhaltigkeit in der Wirkung des Verbundprojektes hängt - nicht ganz unerwartet - von der Überzeugung der Verbundakteure ab, dass die Kooperation einen Nutzen und Mehrwert verspricht. Die Nachhaltigkeit in der Verankerung wird durch mehrere Kooperationsdimensionen beeinflusst, und zwar durch die Bewertung der Verantwortungsübernahme im Verbundprojekt, den erwarteten Nutzen und Mehrwert aus der Kooperation und vor allem die Klarheit der Ziele im Verbundprojekt. Die Bewertung der Nachhaltigkeit in der Unterstützung durch die Hochschule wird schließlich durch den erwarteten Nutzen und Mehrwert aus der Kooperation beeinflusst. Insgesamt betrachtet, kristallisiert sich heraus, dass sich vor allem der erwartbare Nutzen und Mehrwert einer Kooperation für die Bewertung der Nachhaltigkeitsdimensionen als ausschlaggebend erweisen.

Legt man diese Befunde zugrunde, dann sind Fördermitelgeber, Projektleitungen sowie Projektkoordinatoren in Verbundprojekten mit Verweis auf die Mechanismus-Design-Theorie (u. a. Schönig, 2015; vgl. auch Maschwitz et al., 2020) angehalten, durch Rahmenbedingungen, Settings und Vereinbarungen die Kooperation zwischen den Verbundakteuren so zu beeinflussen, dass eine Nachhaltigkeit des Verbundprojektes trotz bestehender Konkurrenzsituationen - insbesondere in dem hier beschriebenen marktorientierten Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung - besser erreicht werden kann.

## 6 Zusammenfassung

Die vorliegenden Befunde lassen sich abschließend folgendermaßen zu zwei zentralen Punkten zusammenfassen:

1. Legt man die vorgelegten Befunde zugrunde, dann gibt es einen empirisch nachweisbaren positiven Zusammenhang zwischen der Bewertung der Kooperation in Verbundprojekten und der wahrgenommenen Nachhaltigkeit der Projekte. Je nach Nachhaltigkeitsdimension können bis zu einem Viertel der Unterschiede in der wahrgenommenen Nachhaltigkeit auf die Bewertung der Kooperationsdimensionen zurückgeführt werden. Die Kooperation erweist sich damit offensichtlich als eine entscheidende Einflussgröße für die Nachhaltigkeit von Verbundprojekten. Aus den durchgeführten quantitativen und qualitativen Analysen (vgl. Maschwitz et al., 2020) deutet sich ferner an, dass sowohl die Rahmenbedingungen, Settings und Vereinbarungen (Regeln) als auch die Einstellungen der beteiligten Einzelakteure die Intensität von Kooperation und Konkurrenz in Verbundprojekten und die daraus abgeleiteten Strategien beeinflussen.
2. Der vorliegende Beitrag liefert damit wichtige Erkenntnisse zur Kooperation und zum Zusammenhang von Kooperation und Nachhaltigkeit in Verbundprojekten, wobei hier die Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung (Marktorientierung, wirtschaftliche Tätigkeit etc.) zu beachten sind. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Fördermittelgeber sowie Projektleitungen und -koordinationen bei der Konzipierung und Umsetzung von Programmen mit Verbundprojekten, zumindest im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung, gut beraten sind, dem Thema Kooperation bei der Auswahl und Initiierung von Verbundprojekten von Beginn an eine besondere Bedeutung zuzumessen, wenn sie die Nachhaltigkeit der Verbundprojekte erhöhen wollen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass der durch die Kooperation von Verbundprojekten entstehende Aufwand nicht im Verhältnis zum gesamtorganisatorischen Nutzen auf Verbundprojektebene und der Nachhaltigkeit über den Projektzusammenhang hinaus steht.

## Literatur

- Bachofner, M. & Bartsch, A. (2014). Angebotsplanung von wissenschaftlicher Weiterbildung im Clusterverbund. Chancen der Kooperation. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 37-40.
- Fautz, M., Speck, K., Brinkmann, K. & Bök, J. (2020). Verständnisse und Einschätzungen von Nachhaltigkeit aus Projektperspektive. 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. 211-232). Münster u.a.: Waxmann.
- Fischer, A. & Senn, P. Th. (2007). Kooperationen als Profilierungschance in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In A. Hanft & A. Simmel (Hrsg.), *Vermarktung von Hochschulweiterbildung. Theorie und Praxis* (S. 27-36). Münster: Waxmann.
- Hurwicz, L, Maskin, E. S. & Myerson, R. B. (2007). *Mechanism Design: How To Implement Social Goals*. Abgerufen von [http://scholar.harvard.edu/files/maskin/files/eric\\_s\\_maskin\\_-\\_prize\\_lecture.pdf](http://scholar.harvard.edu/files/maskin/files/eric_s_maskin_-_prize_lecture.pdf)
- Laudel, G. (1999). *Interdisziplinäre Forschungsk Kooperation: Erfolgsbedingungen der Institution „Sonderforschungsbereich“*. Berlin: Ed Sigma.
- Maschwitz, A. (2014). *Universitäten unternehmen Kooperationen - Kooperationen zwischen öffentlichen Universitäten und Wirtschaftsunternehmen im Bereich weiterbildender berufsbegleitender Studiengänge*. Münster: MV-Verlag.
- Maschwitz, A. (2019). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung - Beweggründe, Tendenzen und Ansätze der Professionalisierung. In R. Arnold, M. Rohs, & M. Lermen (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie. Konzepte und Erfahrungen der TU Kaiserslautern* (S. 205-230). Baltmannsweiler: Schneider.
- Maschwitz, A., Speck, K., Brinkmann, K., Johannsen, M. & von Fleischbein, A. (2019). *Nachhaltigkeit von Verbundprojekten - Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=16772](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16772)
- Maschwitz, A., Brinkmann, K., Speck, K. & Bök, J. (2020). Kooperation und Konkurrenz in Verbundprojekten. 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. 259-276). Münster u.a.: Waxmann.
- Nickel, S., Schulz, N. & Thiele, A.-L. (2018). *Projektfortschrittsanalyse 2017: Befragungsergebnisse aus der 1. und 2. Wettbewerbsrunde. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Abgerufen von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=15709](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15709)
- 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“.* Abgerufen von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=16628](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16628)

Reiss, M. & Neumann, O. (2012). Konkurrierende Partner, aber kooperierende Wettbewerber. Gestaltungsansätze für Coopetition im Ideen- und Innovationsmanagement. *Wissenschaftsmanagement*, 18(5), 48-51.

Schönig, W. (2015). *Kooprkurrenz in der Sozialwirtschaft: Zur sozialpolitischen Nutzung von Kooperation und Konkurrenz* (1. Auflage). Weinheim: Beltz.

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

Stockmann, R. (1996). *Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe: Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten der Berufsbildung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Stockmann, R. (1997). The sustainability of development projects: An impact assessment of German vocational-training projects in Latin America. *World Development*, 25(11), 1167-1784.

Sweers, F. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in der Ausbildung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung*. Wiesbaden: Springer.

Weise, P. (1997). Konkurrenz und Kooperation. In M. Held (Hrsg.), *Normative Grundfragen der Ökonomik: Folgen für die Theoriebildung* (S. 58-80). Frankfurt: Campus.

Wissenschaftsrat (2013). *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems*. Köln: Wissenschaftsrat. Abgerufen von <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf>

## Autor\*innen

Prof. Dr. Annika Maschwitz,  
annika.maschwitz@hs-bremen.de

Prof. Dr. Karsten Speck  
karsten.speck@uni-oldenburg.de

Julia Bök  
julia.boek@uni-oldenburg.de

Dr. Katrin Brinkmann  
katrin.brinkmann@uni-oldenburg.de

# Eine bescheidene Profession mit hohen Ansprüchen

Grundüberlegungen und Prinzipien einer Relationierung wissenschaftlichen und (beruf-)praktischen Wissens für die Qualifizierung von Bildungs- und Berufsberater\*innen in Österreich

PETER SCHLÖGL  
THOMAS STANGL  
BIRGIT SCHMIDTKE

## Abstract

*Ausgehend von gegenwärtigen Überlegungen zur hochschulischen Weiterentwicklung eines Lehrgangsangebots für Bildungs- und Berufsberater\*innen in Österreich, werden die Entstehungsbedingungen von Professionswissen im Sinne einer Relationierung von wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens sowie die Bedeutung des reflexiven Umgangs mit Ambivalenzen des professionellen Handelns beschrieben. Darauf aufbauend werden handlungsleitende Prinzipien für eine hochschuldidaktische Implementierung herausgearbeitet.*

## 1 Einleitung

Der Beitrag expliziert die Konstitution von Professionswissen im Sinne einer Relationierung von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen durch kooperativ angelegte wissenschaftliche Weiterbildung. Ausgehend von der Entstehung professionellen Wissens nach dem Modell einer „interaktiven“ (Jütte & Walber, 2012) oder „interaktionalen Professionalisierung“ (Meyer, Walber & Jütte, 2019), wird der Stellenwert wissenschaftlichen Wissens für die Entwicklung professionellen Handelns in ambivalenten Handlungsfeldern nach Schütze (1992) beschrieben. Beide Zugänge verbindet, bei durchaus disparaten theoretischen Hintergründen, die Perspektive auf die Entstehung von Professionswissen (i.S.v. professionellem Handlungswissen) durch wechselseitige Bezugnahme von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen. Eine entsprechende Konzeption und didaktische Umsetzung vorausgesetzt, kann – so die Annahme – wissenschaftliche Weiterbildung den Möglichkeitsraum für die Entstehung von neuem bzw. anderem Wissen, wie Professionswissen öffnen. Konkreten Anlass für diese Über-

legungen bilden gegenwärtige Entwicklungsarbeiten für die Neukonzeption eines Lehrgangsangebots für Bildungs- und Berufsberater\*innen in Österreich.<sup>1</sup>

Für entsprechende curriculare Konzeptionen der Qualifizierung von Berater\*innen im Feld von Bildung und Beruf ließe sich auf eine Vielzahl unterschiedlicher, teilweise sehr ausdifferenzierter und feldspezifischer Kompetenzmodelle zurückgreifen, welche Kompetenzkategorien und -felder systematisch inventarisieren und beschreiben (u.a. Schiersmann et al., 2014; Cedefop, 2010). Diese Kompetenzkataloge stellen ohne Zweifel eine wichtige Grundlage der curricularen Arbeiten dar. Offen bleibt dabei jedoch, wie eine konzeptionelle Verschränkung unterschiedlicher Wissenssysteme und -bestände hin zu professionellem Handlungswissen unterstützt und didaktisiert werden kann. Denn nur vereinzelt finden sich in diesen Kompetenzmodellen Konkretisierungen hinsichtlich von Professionalität als ein spezifischer, hinzutretender Kompetenzbereich, der sich zwar primär auf ethische Werte und die reflexive Selbstentwicklung von Einzelpersonen bezieht (Schiersmann et al., 2014), aber kein konstitutives Moment für die Verbindung unterschiedlicher Wissensbestände darstellt.

Der Annahme, durch die Konzeption einer wissenschaftlichen Weiterbildung, den hohen Ansprüchen der Schaffung von Professionswissen zuzuarbeiten, stehen in Österreich einige Herausforderungen gegenüber. So liegt zum einen zur wissenschaftlichen Weiterbildung in Trägerschaft von österreichischen Hochschulen nur eine unzureichende Datenbasis vor (Gornik, 2020; Kulhanek et al., 2019; Gornik, 2018). Weiterhin zeigen sich Forschungsdefizite hinsichtlich deren Funktion in der strategischen Hochschulentwicklung und gesellschaftlichen Positionierung von hochschulischem

<sup>1</sup> Diese Neukonzeption erfolgt in kooperativer Form zwischen dem Österreichischen Bundesinstitut für Erwachsenenbildung und dem Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt.

Lernen. Insofern ist von dieser Seite wenig für entsprechende Entwicklungsarbeiten zu gewinnen. Debatten zur Bestimmung wissenschaftlicher Weiterbildung in der deutschsprachigen Weiterbildungsforschung geben wiederum Anhaltspunkte, die sich auch den Professionsdiskursen und damit spezifischem Domänenwissen gegenüber öffnen. Dementsprechend wird der Blick auf differenztheoretische Zugänge zu professionellem Handeln gerichtet, welche in Erweiterung zu kompetenztheoretischen Ansätzen „die interaktive Ausgestaltung und deren bedingende Elemente“ (Maier-Gutheil, 2013, S.179) der beruflichen Praxis mit ihren Widersprüchen und Spannungsfeldern betonen.

Vor diesem Hintergrund werden abschließend grundlegende Prinzipien für die Konzeption und didaktische Gestaltung eines entsprechenden Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung abgeleitet, die auf einer Relationierung von Wissensformen basieren.

## 2 Hintergrund

Gesellschaftliche Entwicklungsdynamiken, insbesondere die Pluralisierung von Lebensformen, bilden den Hintergrund einer Normalisierung von Beratung und begleitenden Diensten in einem wiederkehrend von Berufs- und Bildungswegentscheidungen gekennzeichneten Lebensverlauf. Wenngleich die Verwendung des Begriffs ‚Beratung‘ gegenwärtig ein beinahe inflationäres Ausmaß angenommen hat und zwischenzeitlich als ein „sozial aufdringliches Phänomen“ (Fuchs, 2010, S. 97) galt, wurde Beratung seit der Verelbständigung der bildungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung in den 1970er Jahren, als erwachsenenpädagogisches Handlungsfeld und Grundform erwachsenenbildnerischer Praxis gefasst (Gieseke, 1997; Nittel, 2009).

Hinzu kommt, dass vor dem Hintergrund der Kompensation von manifester Bildungsungleichheit sowie dem Anspruch der Ermöglichung von Zugängen zu Weiterbildung, Nachqualifizierung, Umschulung oder Höherqualifizierung, insbesondere auch von strukturell benachteiligten Personengruppen und dem damit intendierten Ausbau gesellschaftlicher Teilhabe (Maier-Gutheil & Nierobisch, 2015), das Beratungsangebot für Erwachsene bildungspolitisch forciert wird.

Diesen hohen gesellschaftlichen und qualifikatorischen Ansprüchen steht eine wechselhafte und fragmentierte Ausgangslage für die Professionalisierung von Fachkräften dieses, in Österreich nur partiell verberuflichten Tätigkeitsfelds gegenüber (Gugitscher et al., 2020). Grundstän-

dige Studien können in der Regel die geforderte Transdisziplinarität (Bildung, Psychologie, Arbeitsmarkt, ...) bei der Klärung und Bearbeitung von Anliegen der Ratsuchenden oder Beratungskund\*innen nicht einlösen. Zudem bedarf Beratung spezifischer Handlungskompetenzen sowie domänen- und regionalspezifischer Kenntnisse (Arbeitswelterfahrung, Förderkulisse, regionale Arbeitsmärkte usw.), die (zumeist) erst durch Situierung und Tätigkeit im Feld erworben werden.

Die österreichische Bildungs- und Berufsberatung und ihre Professionalisierungsbestrebungen sind traditionell in der Erwachsenenbildung verankert. Weitere Handlungsfelder haben sich in der Schule, im tertiären Bildungsbereich und dem Arbeitsmarktservice entwickelt (OECD, 2003). Insgesamt wird für Österreich, sieht man von psychologischer Beratung ab, jedoch festgestellt, dass eine „breit akzeptierte fachlich-professionelle oder beratungswissenschaftliche Perspektive“ (Gugitscher et al., 2020, S. 207) auch aufgrund einer fehlenden wissenschaftlichen Anbindung nicht vorliegt. Dies drückt sich nicht zuletzt in nicht standardisierten Qualifikationen des Beratungspersonals aus. Dem steht ein fragmentiertes und wechselndes Ausbildungsangebot gegenüber.

Seit den 1970er Jahren wurde am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)<sup>2</sup> das Thema Beratung in Tagungen und Seminaren bearbeitet, seit 1999 ist ein eigenständiger Lehrgang für Bildungs- und Berufsberatung etabliert (Gugitscher et al., 2020). Erste Lehrgänge zur Berater\*innenqualifizierung waren einjährige praxisbegleitende Fortbildungen, die später (2004) zu einem zweijährigen Lehrgang universitären Charakters (LuC) ausgebaut wurden<sup>3</sup>. Im Jahr 2012 erfuhr das Konzept eine Weiterentwicklung und wird seitdem als dreisemestriger Diplomlehrgang geführt (Hammer & Melter, 2007). Wenngleich durch wissenschaftlich qualifizierte Lehrgangsleitungen und Referent\*innen von jeher der Anspruch an wissenschaftsbasierter Weiterbildung ablesbar ist, so stellt das bifeb selbst eine Einrichtung des Erwachsenenbildungsfeldes dar und ist damit berufspraktischem und domänenspezifischem Handlungswissen verpflichtet.

Erste einschlägige universitäre Weiterbildungsangebote für Berater\*innen entstanden in Österreich ab Mitte der 2000er Jahre an der Universität Klagenfurt<sup>4</sup>, haben sich jedoch nicht nachhaltig verankert. Im Jahr 2011 wurde an der Universität für Weiterbildung Krems ein Zertifizierungslehrgang und ein aufbauender Master-Abschluss angeboten, die sich in hohem Maß auf Anerkennung von Berufspraxis und Vorbildung stützen.

<sup>2</sup> Das bifeb ist eine nachgeordnete Dienststelle des österreichischen Bundesministeriums für Bildung Wissenschaft und Forschung mit dem gesetzlichen Auftrag der Entwicklung und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung.

<sup>3</sup> Diese Lehrgänge stellten eine mittlerweile nicht mehr existente Sonderform wissenschaftlicher Weiterbildung dar, die in Trägerschaft einer außeruniversitären Einrichtung in Zusammenarbeit mit Universitätsproponenten erfolgte.

<sup>4</sup> Diese wurden als Universitätslehrgang „Berufs- und Laufbahnberatung“ und darauffolgend als „Career Management-Laufbahnberatung MAS“ implementiert.

Die folgenden Überlegungen entstanden im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung des bestehenden Lehrgangsangebots, hin zu einer kooperativen wissenschaftlichen Weiterbildung. Dabei zeigt sich eine weitreichende Verschiebung des Charakters von Wissenschaftsbezügen und zwar weg von der Einbindung wissenschaftlicher Expertise durch wissenschaftlich qualifizierte Referent\*innen, quasi einem Transfer „via Köpfe“ (Hamm & Koschatzky, 2020, S. 35), als der bisher erkennbaren Praxis im Diplomlehrgang, hin zur Rahmung als universitäre Weiterbildung. Das sich dies nicht allein in einer Anreicherung der Akteurskonstellation einer Anbieterkooperation erschöpft, will der Beitrag in der Folge aufzeigen.

### 3 Theoretische Rahmung

Für die Entwicklung eines Weiterbildungsangebots zwischen einer Universität und einem dynamischen und zunächst nicht korporativ gefassten Berufsfeld, wie es die Beratung zu Bildung und Beruf in Österreich darstellt, sind Fragen einer „didaktisch fundierten Verzahnung von Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung im Kontext der Hochschulweiterbildung“ (Baumhauer, 2017, S. 185), die dem Anspruch gerecht werden will, berufliche und wissenschaftliche Wissens- und Handlungslogiken (ebd.) in Beziehung zu setzen, von Gewicht. Damit wird der Versuch unternommen, über ein schematisch bleibendes Wissenschafts- und Praxisverhältnis hinauszugehen, das sich als „produktförmig zugeschnittene[r] Wissenstransfer“ (Schäffter, 2017, S. 223), wissenschaftliche Weiterbildung als „Dienstleisterin“ (Schäfer, 1988, S. 27), oder einer Veredelung von Praxiswissen durch symbolisches Kapital eines akademischen Grades zeigen kann.

#### 3.1 Wissenschaftliche Weiterbildung als didaktisch inszenierter Interaktionsraum

Ein solches Verhältnis unterschiedlicher Wissens- und Handlungsformen wurde und wird in der deutschsprachigen Weiterbildungsforschung bereits in mehrfacher Weise konfiguriert. Entsprechend einer rezenten Zusammenstellung von Alexander (2020, S. 63) „als „Kooperationsmodell“ (Schäfer, 1988), als „Dialog zwischen Theorie und Praxis“ (Dick, 2010), als Öffentliche Wissenschaft (Faulstich, 2006), als „reflexive Verschränkung und wechselseitige Bezogenheit“ (Baumhauer, 2017), als „nicht hierarchisierte Relationierung“ (Dewe, 2017) oder als „Interaktionale Professionalisierung“ (Jütte & Walber, 2015)“. In einer relationalen topologischen Perspektive ließen sich die „Kontaktstellen“ (Alexander, 2020, S. 65) unterschiedlicher Wissensformen als ein „Zwischen“ beschreiben (Günzel, 2017, S. 115). So wird die Relationalität (auf Augenhöhe) von lebens- bzw. arbeitsweltorientiertem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen zum Betrachtungsgegenstand gemacht. Darüber hinaus ist die Frage von Relevanz, welche Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext gesellschaftsstruktureller Transformation (Schäffter, 2001; Schäffter, 2014) zugeschrieben wird, unter welchen Bedingungen dies erfolgt und wie dies die Bedingungen selbst verändert.

Bei der Frage, wie wissenschaftliches Wissen mit (berufs-)praktischem Wissen in Beziehung gesetzt werden kann, rücken Jütte und Walber (2015) von einer einfachen Vorstellung eines Transfers oder einer Transformation zwischen Theorie und Praxis ab. Sie unterscheiden in Anlehnung an Dewe et al. (1992) zwischen drei eigenständigen und gleichwertigen Wissensarten: Während sich die Strukturlogik wissenschaftlichen Wissens am Kriterium der Wahrheit bzw. Wahrheitsannäherung orientiert, auf Erkenntnisgewinn abzielt, orientiert sich (berufs-)praktisches Wissen am Kriterium der Angemessenheit und zielt auf Handlungsfähigkeit ab. Professionswissen als ‚dritte Wissensart‘ und Voraussetzung für professionelles Handeln, konstituiert sich wiederum durch die Kontrastierung und Relationierung der beiden zuvor genannten Wissensarten (Meyer et al., 2019) und „steht auf der Seite der Praxis, die einerseits zu Entscheidungen zwingt und andererseits erst durch die Reflexion zu richtigen Maßnahmen verhilft“ (Dewe et al., 1992, S. 57).

In einem solchen Modell interaktionaler Professionalisierung wird die Rekonstruktion des Professionswissen aus systemtheoretischer Perspektive beleuchtet und dessen Entstehungsbedingungen untersucht (Walber et al., 2017). Interaktionsräume werden dabei als eigenständige Professionalisierungssysteme definiert, welche die Begegnung wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens ermöglichen und die Entstehung professionellen Wissens fördern (Jütte & Walber, 2015). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die beiden Systeme gegenseitig beobachten und die jeweils blinden Flecken der anderen aufdecken (Dewe et al., 1992). So soll ein beidseitiger Nutzen entstehen, da das Wissenschaftssystem praxisrelevante Forschungsfragen und das Praxissystem wissenschaftlich fundierte Anregungen für sein Handlungsrepertoire gewinnt (Jütte & Walber, 2015). „Anschließend an diese Annahme, lässt sich Professionalisierung weder allein in der Wissenschaft noch allein in der Praxis verorten, sondern in der Begegnung beider Logiken“ (Walber et al., 2017, S. 5).

Damit wird dieses Modell anschlussfähig für Professionalisierungsdiskurse, welche die Möglichkeiten oder Erfordernisse zur Begegnung unterschiedlicher Wissensarten (und Handlungslogiken) betonen, wie es zentral bei Schütze (u.a., 1992) der Fall ist. Wenngleich dort über die Rekonstruktion von Strukturmerkmalen von Professionswissen, wie bei Dewe et al. (1992) beschrieben, hinausgegangen wird und ein am pragmatistischen Konzept des symbolischen Interaktionismus orientierten Modell expliziert wird (Schütze, 2012), kommt dies der systemisch modellierten interaktionalen Professionalisierung (Walber et al., 2017) nahe. So wird bei Schütze herausgearbeitet, welche Paradoxien der Relationierung von (berufs-)praktischem und wissenschaftlichem Wissen immanent sind.

#### 3.2 Interaktionistische Handlungsregulation mit Reflexionserfordernis

Professionswissen wird bei Schütze als ein relativ abgegrenzter Orientierungs- und Handlungsbereich verstanden, der auf

einen Verbund von höhersymbolischen Teil-Sinnwelten ausgerichtet ist, die zumeist durch verschiedene Wissenschaftsdisziplinen begründet sind. Durch die Anwendung von Analyse- und Handlungsverfahren auf wissenschaftlicher Grundlage, werden die Wissensbestände eines Orientierungs- und Handlungsbereichs, in konkreten Einzelfällen nutzbar gemacht und realisiert. Gleichzeitig führen gerade diese Übersetzungs- oder Transferprozesse zu paradoxen Anforderungen im professionellen Handeln, da die allgemeinen, wissenschaftlich begründeten Wissensbestände nicht ohne Schwierigkeiten (auftretende Zielkonflikte, Ressourcenknappheiten usw.) auf das konkrete fallbezogene Handeln zu übertragen sind.

Aus Perspektive einer solchen interaktionistischen Modellierung von Professionalität, die den Kern professionellen Handelns in der Bearbeitung von Widersprüchlichkeiten und Zielkonflikten sieht, die erst durch die Verwissenschaftlichung der Grundlagen professioneller Sinnorientierungen und Handlungsverfahren entstehen, wird die Entwicklung eines entsprechend gestalteten wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots von besonderem Interesse. Nach Schütze entstehen Paradoxien professionellen Handelns nur dort, „wo ein Berufsbereich tatsächlich an den Werten und Regeln professionellen Handelns und seiner wissenschaftlichen Fundierung orientiert sei“ (Schütze, 1992, S. 142). Die von ihm beispielhaft herangezogene Soziale Arbeit kann, wie auch die Beratung zu Bildung und Beruf, gerade nicht auf einen „völlig eigenständigen, maßgeblich eigenproduzierten und eigenkontrollierten abgegrenzten höhersymbolischen Sinnbezirk zur Selbststeuerung und Reflexion ihrer Berufsarbeit“ (ebd., S. 146) zurückgreifen. Diese Konstellation führt zu einer verstärkten Wirksamkeit der Paradoxien professionellen Handelns. Intensiviert wird dies zusätzlich durch die „Handlungsrestriktionen der organisatorischen (verwaltungsmäßigen, rechtlich-kontrollierenden, ökonomischen) Zwänge“ (ebd., S. 147), welche die professionelle Entwicklung und Autonomie entsprechend behindern können.

Aufgrund der verstärkt notwendigen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Wissensbeständen und deren jeweiligen paradigmatischen Grenzen, die zu fortlaufenden Erkennungs- und Entscheidungsschwierigkeiten führen können, besteht ein besonders intensives Bedürfnis nach Selbstreflexions- und Selbstvergewisserungsverfahren, um die „eigenen Handlungsbeiträge und Verstrickungen zu durchschauen“ (Schütze, 1992, S. 145). Wird Bildungs- und Berufsberatung in Anlehnung an Schütze (1992) als eine solche „bescheidene Profession“ verstanden, die sich an verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und weiteren außerwissenschaftlichen Wissensbeständen orientiert, ist damit gleichzeitig ein hoher Anspruch an die individuelle Qualifizierung von Berater\*innen verbunden.

### 3.3 Der fachliche Kontext von Bildungs- und Berufsberatung

So gedachtes Professionswissen ermöglicht im Kontext von Bildungs- und Berufsberatung sowohl ein situationsangemes-

senes Handeln als auch dessen Reflexion aus wissenschaftlicher Distanz (Meyer et al. 2019). Den zuvor beschriebenen theoretischen Ansätzen ist gemein, dass sie Professionalität als interaktiven Prozess zwischen unterschiedlichen, jedoch gleichwertigen Wissensqualitäten (Jütte & Walber 2015) bzw. Orientierungs- und Handlungsbereichen (Schütze 1992) beschreiben. Während bei Jütte & Walber (2015) der Schwerpunkt auf der didaktischen Gestaltung von Interaktionsräumen liegt, welche die Begegnung von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen ermöglichen, befasst sich Schütze (1992) mit den Paradoxien, die durch die Bearbeitung von lebensweltlichen Problemen mit wissenschaftlichen Begriffen und Verfahren in der konkreten Praxis entstehen. Er führt dies anhand der Sozialen Arbeit aus, weist aber darauf hin, dass sie sich auch im beruflichen Handeln anderer Professionen empirisch nachweisen lassen. Hinzu treten weitere Paradoxien, an denen sich helfende Berufe abarbeiten, wie das „doppelte Mandat“ mit dem Gegensatz von „Hilfe und Kontrolle“ (Böhnisch & Lösch 1998). Zwar ist der gesellschaftliche oder institutionelle Auftrag der Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene nicht mit einem „Kontrollauftrag“ in diesem Sinn gleichzusetzen, so sind jedoch in Hinblick auf die zugrundeliegenden Politiken unterschiedliche Funktionen oder Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen. So gilt es zu prüfen, inwiefern Bildungs- und Berufsberatung nicht nur eine Supportfunktion im System des lebenslangen Lernens (im Sinne der Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung, Abbau von Informationsasymmetrien) übernimmt, sondern auch einer Berufslenkung oder Optimierung des Matchings von Angebot und Nachfrage am (Weiter-)Bildungsmarkt zuarbeitet. Weiterhin ließe sich kritisch hinterfragen, ob vor dem Hintergrund systemisch-strukturell erzwungener Übergänge (u.a. in eine weiterführende Bildung oder in das Beschäftigungssystem), mehr oder weniger gut gelöste individuelle Übergangsprobleme figurieren, die mit Beratung bearbeitet werden und damit aber selbst wiederum Vorstellungen von gesellschaftlich anerkannten Bildungsverläufen bzw. „problematischen“ Abweichungen reproduzieren (Schmidtke & Gugitscher, 2021). Darüber hinaus besteht in helfenden Berufen das Dilemma, dass diese im Grunde so „helfen müsste(n), um nicht mehr helfen zu müssen“ und sich damit überflüssig machen würden (Kleve, 2007, S. 25). Bezogen auf Beratung bedeutet das, so zu beraten, dass die Person zukünftig auch ohne Beratung handlungs- und entscheidungsfähig ist oder bleibt. Dieser Widerspruch konkretisiert sich in der Bildungs- und Berufsberatung in dem professionellen Anspruch, nicht nur kurzfristige situationsspezifische Lösungsoptionen aufzuzeigen, sondern auch längerfristig die Weiterentwicklung der eigenverantwortlichen Handlungsfähigkeit der beratenen Personen in Bezug auf ihre individuelle Bildungs- und Berufsbiografie zu stärken (berufsbiografische Gestaltungskompetenz, Chaostheorie der Laufbahnentwicklung usw.). Dieser Anspruch steht jedoch im Zusammenhang und zuweilen im Widerspruch mit organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen, der Finanzierung von Beratungsleistungen (Abrechnungs- und Förderlogiken) sowie Verwaltungs- und Dokumentationsanforderungen.

Im Feld der Bildungs- und Berufsberatung sind es folglich insbesondere die Spannungsfelder zwischen unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Anforderungen, sowie den individuellen Anliegen und Erwartungen, welche zu widersprüchlichen Anforderungen und Paradoxien führen können (u.a. Schlögl & Schröder, 2016; Maier-Gutheil, 2016; Schmidtke, 2020). Auch im Feld der Bildungs- und Berufsberatung lassen sich zudem unterschiedliche bzw. transdisziplinäre wissenschaftliche Grundlagen feststellen, die sich beispielsweise auf die Bildungswissenschaft, Psychologie und Soziologie beziehen und dabei immer wieder an Grenzen disziplinärer Paradigmen stoßen. Das Fehlen eindeutiger Normvorgaben an professionellem Handeln, bei gleichzeitig zunehmend erhöhtem Druck, das eigene Handeln gegenüber der Gesellschaft, den politischen Auftraggeber\*innen, den Trägerorganisationen, den zu Beratenden, aber auch gegenüber sich selbst zu begründen, scheint ein gangbarer Weg professionell-überdachtes Handeln im Sinne reflektierter Beruflichkeit (Walber et al., 2017) zu figurieren, will man nicht allein externen Qualitätssicherungsmechanismen und -kriterien unterworfen werden.

Insofern steht auch die bildungs- und berufsbezogene Beratung verstärkt vor der Aufgabe, für die reflexive und selbstkritische Auseinandersetzung mit den Paradoxien professionellen Handelns mittels der Aus- und Weiterbildung von Berater\*innen zu ermächtigen. Denn Schwierigkeiten ergeben sich insbesondere, wenn diese immanenten Paradoxien in verschiedenen Formen verschleiert werden. Wissenschaftliches Wissen kann beratende Praxis für lebensweltliche Probleme aufgrund ihrer unterschiedlichen Strukturlogiken niemals determinieren. Wissenschaftlich angeleitete Reflexion kann die Paradoxien im Beratungsprozess jedoch sichtbar und bearbeitbar machen. Qualifizierung muss entsprechend dahingehend befähigen (Kleve, 2007). Ein Weiterbildungsangebot für das Praxisfeld der Bildungs- und Berufsberatung soll Raum für das Aufeinandertreffen und die Bearbeitung der unterschiedlichen Sinnwelten eröffnen. Zu entsprechenden curricularen Überlegungen wird im folgenden Abschnitt eine Übersicht erstellt. Es soll damit nicht der Eindruck entstehen, dass entsprechende Ansätze in der bisherigen Lehrgangsumsetzung gänzlich gefehlt hätten. Schon im bisherigen Curriculum wurde dies etwa dahingehend berücksichtigt, dass die Zielsetzungen von Bildungs- und Berufsberatung anhand konkreter Beratungsfälle aus unterschiedlichen Perspektiven (u.a. Erwartungen der beratenen Personen, institutioneller Auftrag, professioneller Anspruch, Beratungsansatz) reflektiert und Auswirkungen möglicher (impliziter) Zielkonflikte auf die eigene Tätigkeit in der Gruppe diskutiert wurden. Durch die Form wissenschaftlicher Weiterbildung soll hier die Fähigkeit zum Perspektivwechsel jedoch systematisch bearbeitet und erhöht werden, um die eigene Praxis unabhängig vom konkreten Zeit- und Handlungsdruck zu reflektieren sowie darüber hinaus Bedingungen beraterischen Handelns in den Blick zu nehmen (z.B. Organisationen, Bildungspolitik, Beratungsforschung).

#### 4 Prinzipien für eine didaktisch angeleitete Relationierung

Im Zuge von Entwicklungsarbeiten an einer wissenschaftlichen Weiterbildung für Berater\*innen zu Bildung und Beruf, ist entsprechend die Relationierung von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen aktiv zu befördern und so zur situativen Bearbeitung (berufs-)praktischer Fragestellungen und Problemen im Modus von Wissenschaft zu befähigen. Die soziale Aufgabe der Konzeption und Umsetzung von professionell gestalteten und begleiteten Bildungs- und Berufswahlprozessen ist allerdings nicht mit disziplinär gefassten Wissensbeständen oder alleinig mit Kenntnissen über lebensweltlich vorgefundene, sozial hervorgebrachte Bedingungen zu bewältigen. Damit wird zugleich auf ein unidirektionales Verständnis von Transfer von Wissenschaft hin zu Gesellschaft verzichtet und anerkannt, dass dies als „Chance zur wissenschaftlichen Aneignung von gesellschaftlicher Praxis“ (Schäfer, 1988, S. 248) genutzt werden kann.

Damit ist die Erwartung verbunden, die Entwicklung „von professionellem Wissen unter Einbeziehung der blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive“ (Walber & Jütte, 2015, S. 50) zur verbesserten Lösung einer grundlegenden sozialen Aufgabenstellung zu befördern, eine „bisherige Dichotomie im Theorie-Praxis-Verhältnis“ (Schäffter, 2017, S. 263) zu überwinden und ein Wissenschaftsverständnis zu befördern, das sich als „aufgabenorientierte Wissenschaft“ (ebd., S. 267) beschreiben lässt.

Im Zuge der Lehrgangskonzeption (und späteren Umsetzung) sollten daher alle didaktischen Entscheidungen im Hinblick auf ihr Relationierungspotenzial zwischen Wissenschaft und Praxis geprüft werden (Walber et al., 2017). Hier bietet sich zunächst weiterhin die Integration von strukturierten Supervisions- und Interventionsformaten an, welche die Möglichkeit eröffnen, praktische Fragestellungen auf Grundlage systematisch-wissenschaftlicher Reflexions- und Analyseverfahren zu bearbeiten und damit zur Erweiterung der Handlungskompetenz beizutragen.

Darüber hinaus bieten die folgenden Prinzipien eine Orientierung für die anstehende Curriculumrevision an. Diese bedingen sich zum Teil gegenseitig oder stellen Perspektivierungen des Gesamtzieles der Relationierung dar.

- **Authentische Situationen einbeziehen:** Um Professionalisierungsprozesse in wissenschaftlicher Weiterbildung zu ermöglichen, braucht es nach Walber et al. (2017) eine Didaktik, die ihre Lehr-Lern-Interaktion auf authentische oder reale Situationen der Praxis bezieht und den Lernenden ermöglicht, konkrete Anwendungskontexte zu explorieren und zu erproben. Im Gegensatz zu bildungs- oder lerntheoretischen Ansätzen werden nach Walber et al. die Lernenden als sinnverstehende und interaktiv-handelnde Akteur\*innen in den Mittelpunkt der didaktischen Inszenierung

gerückt. Wesentlich für die didaktische Gestaltung ist demnach, dass die Praxis von den Lernenden wissenschaftlich bearbeitet und zum Reflexionsgegenstand gemacht wird. Dies ist beispielsweise über die Reflexion und Bearbeitung von Fallbeispielen in den Beratungsmodulen, von Praxiserfahrungen in Projekt- und Abschlussarbeiten ex post (reflection on action) möglich, oder durch Sensibilisierung und Anleitung für zeitnahe Reflexion in Praktikums- oder Tätigkeitsphasen (etwa bei bereits im Feld Tätigen). Sowohl Lehrende als auch Teilnehmende fungieren somit als Träger\*innen komplementärer Wissensarten (Meyer et al., 2019).

**Reale Handlungssituationen intentional zu Lernsituationen machen:** Wesentlich für die didaktische Konzeption entsprechender wissenschaftlicher Weiterbildung ist es, persönliche und Akteursnetzwerke im Feld der Bildungs- und Berufsberatung zu nutzen, um Lernenden die Teilhabe am relationalen Professionswissen zu ermöglichen, indem sie die Komplexität professionellen Handelns erfahren können (Jütte & Walber, 2012) und die Bearbeitung praktischer Aufgabenstellungen ermöglicht wird: „Die Elemente der Handlungssituation werden zu Elementen einer Lernsituation. [...] Ausgangspunkt des Lernprozesses ist eine tatsächlich vorgefundene Situation, die intentional zu einer Lernsituation gemacht wird“ (ebd., S. 47f.). Dies erfordert entsprechende Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung. Der Lehrgang wäre der entsprechende Rahmen dafür und trägt dadurch zu einem lernförderlichen Kontext für den kollektiven Aufbau des Professionswissens bei und zwar bei gleichzeitiger Entwicklung der entsprechenden Handlungskompetenz.

**Kooperative Arbeits- und Entwicklungszusammenhänge gestalten:** Eine zielgruppenspezifische und bedarfsorientierte Angebotsentwicklung setzt voraus, dass die Wissensakteur\*innen im Feld der Professionsentwicklung angemessen vertreten sind und Kommunikationsstrukturen aufgebaut haben. So ist ein Angebot mehr als eine bloße Lehre schulbuchmäßig oder kanonisch gefassten Wissens. Vielmehr kann und muss es als Form eines längerfristigen wechselseitigen Transferprozesses betrachtet werden. Die Entwickelnden, die Lehrenden und die Lernenden sind Teil eines Netzwerkes im Entwicklungsfeld (dazu auch Schiersmann & Weber, 2007) und bilden eine Praxisgemeinschaft. Somit ist das Zusammenführen von Akteur\*innen des Feldes (als Referent\*innen und Praktikumsgeber\*innen aber auch darüber hinaus) mit den Lehrgangsteilnehmenden ein Knotenpunkt der Netzwerkentwicklung und der Arena der Teilhabe am Professionswissen. Voraussetzung dafür ist die

Gewinnung entsprechender Vertreter\*innen aus dem Akteursnetz.

**Gewinnung von Vertreter\*innen der Praxis:** Die Ergebnisse der reflexiven Betrachtungen von realen Fallstricken können durch die Einbindung von Lehrenden aus der Praxis wieder in die Praxis einfließen und das Feld bereichern (Jütte & Walber, 2012). Dies setzt nach Jütte und Walber (2012) jedoch voraus, dass Lehrende aus dem Feld (hier der Bildungs- und Berufsberatung für Erwachsene) vertreten sind und eine „professionelle Lerngemeinschaft“ mit der Community of Practice (Lave & Wenger, 1991) besteht. Zudem könnten „durch Praktikerinnen und Praktiker in der hochschulische Lehre Theorien auf die Berufspraxis der Studierenden bezogen, deren Chancen und Grenzen gemeinsam ab- und hergeleitet werden“ (Cendon & Flacke, 2013, S.37). Alle Akteur\*innen (akademische Lehrende, Praktiker\*innen, Lernende) werden als Teil eines Netzwerkes in einem professionsorientierten Entwicklungsfeld betrachtet, die einen Beitrag zur anhaltenden Relationierung zwischen Wissenschaft und Praxis leisten (Jütte & Walber, 2015) und auch bei Beratungsleistungen in öffentlicher Trägerschaft oder in Förderzusammenhängen die kontinuierliche Qualitätsentwicklung vorantreiben.

**Die Konfrontation von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen nicht allein den Lernenden auflasten:** „Das Herstellen von Begegnungen wissenschaftlichen und berufspraktischen Wissens kann als eigenständige Leistung von Individuen gelten, die durch die Interaktion mit anderen Teilnehmenden, Dozent\_innen sowie didaktischem Material unterstützt wird. Die heterogenen Wissensressourcen anderer Teilnehmender werden einerseits als Perspektiverweiterung erlebt, andererseits als Herausforderung. Dozent\_innen wird in dem Wissenskonstruktionsprozess sowohl die Rolle zugeschrieben, Zugang zur Wissenschaft zu ermöglichen als auch Begegnungen der Wissensarten zu unterstützen“ (Walber et al., 2017, S. 51). Hinsichtlich der Akteur\*innen im Wissenskonstruktionsprozess wird aber auch konstatiert, dass sowohl die Teilnehmenden als auch die Dozent\*innen selbst über heterogene Wissensressourcen aus dem Wissenschafts- und Praxissystem verfügen und diese einbringen. Dass an diese Konfrontation von heterogenen Wissensbeständen sowie die Bearbeitung von Paradoxien auch herangeführt werden kann - und nicht zwingend in einem Praxisschock münden muss -, zeigen neben den Ausbildungstraditionen etwa der systemischen Beratung (beispielhaft Kleve, 2007) auch spezifische Modelle des Umgangs mit Kontingenz (Positive Uncertainty bei Gelatt, 1992) oder Vielfalt (Erwägungsdidaktik bei Blank, 2002).

- **Umgang mit Vielfalt und Entscheidung einüben:** Ein zunehmend präzisierender Umgang mit verschiedenen Möglichkeiten (Alternativen) unter Berücksichtigung von hilfreichen, wissenschaftlich begründetem Entscheidungswissen bei zugleich zeitnah gefordertem Beratungshandeln, legt eine Forschungs- und Übungsagenda nahe, die begründete Entscheidungen unter Bedingungen von Vielfalt und Paradoxien oder zumindest widersprüchlichen Zielen befördert. Eine entsprechend ausgestaltete „Erwägungsdidaktik“ (Blank, 2002, 275ff.) sollte erwägungsorientierte Lehr- und Lernzusammenhänge stimulieren, um damit Begründungs- und Verantwortungskompetenzen sowie Selbstreflexivität zu befördern (ebd.).

## 5 Fazit

Vor dem Hintergrund der rezenten Verhandlungen von relationalen Professionalitätsvorstellungen im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Weiterbildung, bieten sich für entsprechende didaktische Konzeptionen Handlungsfelder an, die mit der Bearbeitung von Paradoxien und Zielkonflikten betraut sind. Am konkreten Beispiel der Bildungs- und Berufsberatung kann gezeigt werden, dass fallbezogen jeweils eine einmalige, komplexe Integration von (interdisziplinären) wissenschaftlichen Wissensbeständen, strukturellen Gegebenheiten (bspw. politisch oder organisational) und lebensweltlich ausgeprägten Klient\*innenanliegen zu bewältigen ist, die zuweilen auch manifeste Zielkonflikte zu bearbeiten haben. Entsprechend bleibt eine jeweils wissenschafts- und erfahrungsbezogene Expertise durch die sozialen Gegebenheiten, die beraterischen Haltungen oder Fertigkeiten qualifizierter Beratungspraxis, hinter den Anforderungen an relationales Professionswissen zurück.

Entsprechende Didaktisierung und Curriculumentwicklung ist fordernd, weil sie über wissenschaftsystematische Kompilation und entsprechenden Wissenserwerb hinausreichen muss, um „derartige Identitätsveränderungen zur Erzeugung eines verlässlichen beruflichen Habitus systematisch zu erreichen, zugleich aber auch sicherzustellen, dass der Professionelle auf dem beruflichen Karriereweg den roten Faden seiner biographischen Identität vor dem Zerreißen bewahren kann“ (Schütze, 1992, S. 139).

Das Feld der österreichischen Bildungs- und Berufsberatung zeichnet sich durch bescheidene professionsbezogene Parameter (keine interdisziplinäre Bezugswissenschaft, keine normativen Regulative usw.) aus oder positiv gedeutet, durch Transdisziplinarität, Methodenpluralismus, vorfindbares antiautoritäres, partizipatives und dialogorientiertes Zusammenwirken. Dem steht jedoch ein sehr hoher qualifikatorischer Anspruch gegenüber. Das Konzept relationaler Professionalität bietet hierzu einen produktiven theoretischen Rahmen für eine hochschuldidaktische Konzeption, die neben der Entwicklung von entsprechender Handlungskompetenz letztlich auch die Bedingungen, unter denen ent-

sprechende Beratung zu Bildung und Beruf stattfindet, selbst zum Thema machen kann und damit auch einen Beitrag zum Aufbau von entsprechendem Professionswissen darstellt.

## Literatur

- Alexander, C. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive. In W. Jütte, M. Konradjuk & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 63-78). Bielefeld: wbv.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Blank, B. (2002). *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Böhnisch, L. & Lösch, H. (1998). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In W. Thole, M. Galuske & H. Gängler (Hrsg.), *KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch* (S. 367-379). Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (Hrsg.) (2010). *Professionalisierung der Laufbahnberatung, Praxiskompetenz und Qualifikationswege in Europa*. Cedefop panorama series 174. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Cendon, E. & Flacke, L. B. (2013). Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine notwendige Erweiterung des Lehrkörpers. *Hochschule und Weiterbildung*, 1, S. 36-40.
- Dewe, B. (2017). Wissensformen nicht hierarchisieren, sondern wechselseitig anerkennen. Zur Relationierung von Praxis- bzw. Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen. In G. Taube, M. Fuchs & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch das starke Subjekt. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. Schriftenreihe: kulturelle Bildung*, Bd. 50 (S. 19-33). München: kopaed.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Wiesbaden: Springer VS.
- Dick, M. (2010). Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 13-27.

- Faulstich, P. (2006). Öffentliche Wissenschaft. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.
- Fuchs, P. (2010). *Diabolische Perspektiven. Vorlesungen zu Ethik und Beratung*. Berlin: LIT.
- Gelatt, H. B. (1992). Positive Uncertainty: A Paradoxical Philosophy of Counseling Whose Time Has Come. ERIC Digest. Online abgerufen am 26.4.2021 unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347486.pdf>.
- Gieseke, W. (1997). Weiterbildungsberatung als Scharnierstelle zwischen Angebot und Teilnahmeentscheidung. In C. Schiersmann, E. Nuissl & H. Siebert, Horst (Hrsg.), *Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Festschrift für Johannes Weinberg* (S. 92-103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gornik, E. (2020) Wissenschaftliche Weiterbildung in Österreich. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 589-608) Wiesbaden: Springer VS.
- Gornik, E. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung – ein unterschätztes Element zur Profilbildung österreichischer Universitäten?! *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (13)3, S. 71-87.
- Gugitscher, K., Schmidtke, B. & Schlögl, P. (2020). 100 Jahre Bildungs- und Berufsberatung in Österreich – Professionelles Beratungshandeln im Kontext historischer, handlungsstruktureller und selbstdeutungsbezogener Aspekte. In O. Dörner, A. Grotluschen, B. Käpplinger, G. Molzberger & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (S. 199-211). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Günzel, S. (2017). *Raum. Eine kulturwissenschaftliche Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Hamm, R. & Koschatzky, K. (2020). Kanäle, Determinanten und Hemmnisse des regionalen Transfers aus Hochschulen. In R.-D. Postlep, L. Blume & M. Hülz (Hrsg.), *Hochschulen und ihr Beitrag für eine nachhaltige Regionalentwicklung*. Forschungsberichte der ARL (Akademie für Raumforschung und Landesplanung) S. 24-75.
- Hammerer, M. & Melter, I. (2007). Professionalisierung von Bildungs- und Berufsberatung. Berufliche Identität bilden. *Zeitschrift Weiterbildung*, 4, S. 36-39.
- Jütte, W. & Walber, M. (2015). Wie finden Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung zusammen? Kooperative Professionalisierungsprozesse aus relationaler Perspektive. *Hessische Blätter für Volksbildung*, S. 67-75.
- Jütte, W., & Walber, M. (2012). Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung. In E. Gruber, & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken: Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen* (S. 43-54). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kleve, H. (2007). *Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Kulhanek, A., Binder, D., Unger, M. & Schwarz, A. (2019). *Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maier-Gutheil, C. (2013). Professionalität in der Beratung – erwachsenenbildnerische Analysen und Reflexionen. In B. Käpplinger; S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 179-186). Wiesbaden: Springer.
- Maier-Gutheil, C. (2016). *Beraten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier-Gutheil, C. & Nierobisch, K. (2015). *Beratungswissen für die Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Meyer, K., Walber, M. & Jütte, W. (2019). Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, S. 30-39.
- Nittel, D. (2009). Beratung – eine (erwachsenen-)pädagogische Handlungsform. Eine definitonische Verständigung und Abgrenzung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, S. 5-18.
- OECD. (2003). OECD-Studie über Maßnahmen der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf: Ländergutachten Österreich. Paris: OECD.
- Schäfer, E. (1988). *Wissenschaftliche Weiterbildung als Transformationsgesellschaft. Theoretische, konzeptionelle und empirische Aspekte*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schäffter, O. (2014). Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft: Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie. In *DRUCKFREI FEST-GESCHRIEBEN*. Für Georg Rückriem zum 80. Abgerufen am 13. Dezember 2018 von <https://gr80.wordpress.com/2014/09/09/das-gesellschaftlich>.
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung – eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 221-240). Bielefeld: wbv.

- Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schiersmann, C. & Weber, P. (2007). Forschungsnahe wissenschaftliche Weiterbildung - von der Angebotsorientierung zur Nachfrage- und Prozessorientierung. In F. Gützkow & G. Quaißer (Hrsg.), *Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen*. (S. 163-179). Bielefeld: UVW.
- Schiersmann, C., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H. & Weber, P. (2014). *NICE Handbuch für die wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Beratern in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Mannheim: Mannheim University Press.
- Schlögl, P. & Schröder, F. (2016). Professionalität in der Bildungsberatung. Alles ganz einfach oder doch chaotisch. *erwachsenbildung.at*, S. 1-9. Abgerufen am 25.09.2020 von <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/16-29/meb16-29.pdf>
- Schmidtke, B. & Gugitscher, K. (2021). Bildungsberatung in der Erwachsenenbildung und ihre Wirkungen für das lebenslange Lernen. In R. Egger & P. Härtel (Hrsg.), *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich* (S. 111-130). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidtke, B. (2020). *Bildungs- und Berufsberatung in der Migrationsgesellschaft. Pädagogische Perspektiven auf Beratung zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen*. Bielefeld: transcript.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als "bescheidene" Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132-170). Wiesbaden: Springer VS.
- Walber M., Jütte W., Meyer K. (2017). *Gelegenheitsstrukturen zur Professionalisierung in Interaktionsräumen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Forschungsbericht: Interaktionale Professionalisierung. Wissenschaftliche Weiterbildung als intermediäres System zwischen Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen* (S. 49-64). Wiesbaden: Springer VS.

### Autor\*innen

Prof. Dr. Peter Schlögl  
peter.schloegl@aau.at

PhD. Thomas Stangl  
thomas.stangl@sos-kinderdorf.at

Dr. Birgit Schmidtke  
birgit@schmidtke.info

# Von der Kooperation zur kooperativen Praxis

## Der Entwicklungsprozess eines hochschulübergreifenden Weiterbildungszentrums im Saarland

GESA HEINBACH

SUSAN PULHAM

ROLAND BRÜNKEN

### *Kurz zusammengefasst ...*

*Die Einrichtung eines Zentrums für die wissenschaftliche Weiterbildung im Saarland, wird als hochschulübergreifende Kooperation zwischen der Universität des Saarlandes und der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes realisiert. Ausgehend von Empfehlungen des Wissenschaftsrates und politischen Entscheidungen wird im laufenden Gründungsprozess sichtbar, wie diese Rahmenbedingungen mit der konkreten Zusammenarbeit der beteiligten Akteure vor Ort zusammenwirken. Die spezifischen Voraussetzungen eines kleinen Flächenlandes sind dabei genauso zu beachten, wie die unterschiedlichen Startvoraussetzungen der Partner, die institutionellen Veränderungsnotwendigkeiten und schließlich die persönliche Ebene vertrauensvoller Zusammenarbeit im Prozess. Die Einrichtung des CEC Saar wird als Entwicklung auf all diesen Ebenen beschrieben, die Schwierigkeiten und die positiven Erfahrungen dargestellt.*

### **Einleitung**

Im Saarland etabliert sich derzeit eine Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung, deren Ziel es ist, weiterbildende Studienangebote *hochschulübergreifend* zu organisieren. Als gemeinsame Einrichtung der Universität des Saarlandes (UdS) und der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (htw saar) wurde Ende 2016 per Kooperationsvertrag, das Continuing Education Center Saar (CEC Saar) auf den Weg gebracht. Heute arbeitet es mit zwei Standbeinen, jeweils eingebunden in die Prozesse und Vorgaben der einen oder der anderen Hochschule und verbunden über gemeinsame Arbeitsgruppen und einen Beirat. Das CEC Saar befindet sich somit am Ende der Strukturaufbau-Phase (Feld & Südekum, 2019).

Mit zunehmender Geschwindigkeit wird die Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung in einer eigenen Struktur realisiert. Die Phase der kulturellen Integration hat begonnen, deren Ziel „eine organisationsweite Akzeptanz“ (ebd., S. 27) der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellt. Parallel dazu wird die Etablierungsphase vorbereitet, an deren Ende die „gefestigte Organisationsform“ als anerkannter Bestandteil der Hochschulstrategie (ebd.) stehen soll.<sup>1</sup>

Hochschulübergreifende Kooperationen sind immer aufwändig und ressourcenintensiv, weil viele Akteur\*innen dabei berücksichtigt werden müssen und der Wille zur Zusammenarbeit sehr ausgeprägt sein muss, um erfolgreich zu sein. Warum also solch ein Zusammenschluss? Unter welchen Voraussetzungen und für welche strategischen Ziele lohnt es sich, eine Weiterbildungskooperation zwischen zwei Hochschulen in der gleichen Region aber mit sehr unterschiedlichen Profilen einzugehen?

Der vorliegende Text beschreibt die gemeinsamen Ziele dieser Partnerschaft, die spezifischen Rahmenbedingungen, die Engstellen in der Praxis und schließlich die gemeinsamen Erkenntnisse, wie die Kooperation gelingen kann.

### **Der Kooperationsbeginn: gemeinsame Ziele**

Die Initiative zur Einrichtung des CEC Saar entstand aus drei wichtigen Impulsen: (1) Von außen wurde diese Idee an die saarländischen Hochschulen herangetragen, als der Wissenschaftsrat 2014 eine landesweite Konzeption für die wissenschaftliche Weiterbildung empfahl. (2) Seitens der Politik wurde diese Empfehlung aufgegriffen und das Ziel betont, wissenschaftliche Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschulen zu begreifen und auszubauen. (3) Die UdS

<sup>1</sup> Insofern zeigt der Praxisfall im Saarland, dass die Vermutung von Feld und Südekum, die benannten Phasen würden sich „zugunsten der notwendigen Strukturflexibilität überlagern und wiederholen“ (ebd., S. 30) durchaus zutrifft.

und die htw saar selbst entwickelten ein Interesse an neuen Tätigkeitsfeldern durch das weiterbildende Studium.

In diesem Dreieck aus unterschiedlichen strategischen und politischen Interessen am Ausbau der saarländischen Hochschulen zu Playern auf dem Weiterbildungsmarkt, entstand eine Konstellation, in der es allen Akteur\*innen für ihre jeweiligen Ziele nützlich erschien, ein gemeinsames Weiterbildungszentrum aufzubauen. Da die beiden beteiligten Hochschulen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen starteten, war von Beginn an klar, dass die Zusammenarbeit ein langer Weg sein würde – gleichzeitig aber auch, dass man voneinander würde profitieren können. Gerahmt wurde und wird dieser Weg von den Anforderungen des Landes, die in den Zielvereinbarungen mit den Hochschulen ausformuliert sind.

Zwischen 2014 und 2016 hatte auf Landesebene in mehreren Arbeitsgruppen eine Auswertung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates stattgefunden – u.a. auch für den Weiterbildungsbereich. Auf den Vorarbeiten dieser Arbeitsgruppe beruhend, wurde 2016 ein Kooperationsvertrag zwischen Universität und Hochschule geschlossen, mit dem das CEC Saar entstand. Es steht unter der gemeinsamen Verantwortung der Präsidenten von UdS und htw saar. Es wird auf operativer Ebene gemeinsam von je einer wissenschaftlich leitenden Person aus beiden Hochschulen geführt. Allerdings ist das CEC Saar seit seiner Gründung weitgehend durch die Kooperation zweier Institutionen definiert: Strukturen, Studiengänge, Personal und Finanzen sind bis heute in beiden Hochschulen verankert und noch nicht zusammengeführt.

Davon unabhängig – und in gewisser Weise auch entlastet von dem Anspruch, eine gemeinsame Einrichtung in kurzer Zeit zu realisieren – begann die gemeinsame Arbeit. Der Kooperationsvertrag wurde durch eine Geschäftsordnung ergänzt, die etwa die Einrichtung des CEC-Saar-Beirats vorsah. Die Zusammenarbeit im Weiterbildungsbereich von Universität und Hochschule wurde in gemeinsamen Präsidiumssitzungen gestärkt. Hier wurde an vielfältige andere Kooperationen angeknüpft, die die beiden Hochschulen seit langem verbinden. Die wissenschaftlichen Leitungen der zwei CEC-Standbeine richteten einen gemeinsamen Jour Fixe ein, um mit ihren Mitarbeiterinnen die praktische Arbeit zu beginnen.

Über die Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung bestand dabei Einigkeit: einerseits sollen Zielgruppen erschlossen werden, die bereits Studienerfahrung haben und nach Unterbrechungen der Erwerbsbiografie ihr Wissen aktualisieren oder neue Schwerpunkte hinzugewinnen wollen – Berufsrückkehrer\*innen etwa nach einer Familienphase oder Arbeitslosigkeit, aber auch Studienabbrecher\*innen,

die einen formalen Abschluss nachholen möchten. Zweitens sind Berufstätige ohne formale Hochschulzugangsberechtigung als Zielgruppe definiert worden, die z.B. für den nächsten Karriereschritt einen Hochschulabschluss benötigen. Ihre Zugangsmöglichkeiten waren im erst kürzlich aktualisierten saarländischen Hochschulgesetz (§ 61) präzise geregelt und werden bereits umgesetzt. Und drittens werden Studienangebote entwickelt oder bereits angeboten, die sich explizit am Bedarf der Wirtschaft bzw. der öffentlichen Daseinsvorsorge orientieren, um das Angebot an Arbeitskräften für das Saarland weiterzuentwickeln. Dazu gehören gleichermaßen Angebote für Selbstständige wie auch für frühkindliche Pädagogik oder das Gesundheitswesen. Mit diesem Zielgruppenfokus entspricht das CEC Saar im Wesentlichen der Ausrichtung von wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland (Schwikal & Neureuther, 2020).

Auch über die Formatvielfalt der Weiterbildungsangebote gab es keine Differenzen: sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge, als auch Zertifikate wurden und werden angeboten.<sup>2</sup> Die Einrichtung von Zertifikaten, wie sie der Wissenschaftsrat empfiehlt (2019, S. 75), hatte zum Gründungszeitpunkt des CEC Saar in beiden Hochschulen schon begonnen und wird inzwischen verstärkt verfolgt. Die damit verbundenen Vor- und Nachteile werden zwischen der UdS und der htw saar ebenso kritisch diskutiert, wie in der Erwachsenenbildung auch (Christmann, 2019).

Diese und weitere Übereinstimmungen erwiesen sich in der alltäglichen Arbeit als solide Basis, die den Umgang mit Differenzen und praktischen Hürden deutlich erleichterte.

### **Stakeholder: die Rahmenbedingungen nutzbar machen**

Das Saarland bietet die Chance zu kurzen Wegen, die zwischen der Politik, den Hochschulen und verschiedenen Arbeitgebern bestehen – ebenso aber auch zwischen den am CEC Saar beteiligten Hochschulen selbst. Somit können Bedarfe und Probleme schnell artikuliert und weitergegeben werden, um dem Bildungsauftrag des Landes nachzukommen, den die Hochschulen erfüllen sollen. Eine bereits bestehende gute Vernetzung der Hochschulen mit vielen Akteur\*innen des Arbeitsmarktes kann für die Weiterentwicklung des Weiterbildungsbereichs genutzt werden. Das CEC Saar sichert die wissenschaftliche Qualität seiner Angebote dadurch, dass deren enge Anbindung an die Fakultäten sehr hohe Priorität genießt. Gleichzeitig ist offen, wie stark es sich den Bedarfen des Arbeitsmarktes explizit zuwendet, bzw. wo genau sich die Balance zwischen einer angebots- und einer nachfrageorientierten Entwicklung von Studiengängen und Zertifikaten einpendeln wird.

<sup>2</sup> Im Saarländischen Hochschulgesetzes (SHSG) wurde 2016 die Möglichkeit eines weiterbildenden Bachelors eingeführt (§61, Abs. 3). Das Saarland gehört damit neben Baden-Württemberg und Thüringen zu den wenigen Bundesländern, in denen nicht nur berufsintegrierte, sondern auch weiterbildende Bachelorstudiengänge überhaupt möglich sind.

Innerhalb des Saarlandes sind die beiden Hochschulen, inzwischen auch das CEC Saar selbst, gut mit den relevanten Institutionen vernetzt. Der Bekanntheitsgrad und das Ansehen des CEC Saar sind bei diesen Akteur\*innen schon sehr hoch, und auch einzelne kooperative Studiengänge mit externen Partnern sind bereits etabliert. Die Herausforderung der Zukunft wird es sein, die Kooperationsbeziehungen und Prozesse soweit zu verstetigen, dass eine fruchtbare und reibungslose Zusammenarbeit mit den Praxispartnern möglich ist.

Gelingende Kooperationen sind voraussetzungs- und hin-sichtlich „Abstimmung, Verstetigung, gemeinsame[r] Nutzengenerierung“ (Seitter et al., 2014, S. 35). Im Falle des CEC Saar betrifft dies sowohl den Umgang mit Dritten als auch den Umgang zwischen den beiden beteiligten Hochschulen. Diese Doppelstruktur von Kooperationen bedarf einerseits einer guten Kommunikationsstrategie in der Einrichtung, um einen gemeinsamen Wissenstand zu pflegen. Ebenso bedeutsam aber wird es sein, einander Kontakte und Erfolge zu gönnen und die Aktivitäten des jeweils anderen Partners nicht misstrauisch zu betrachten.

Dies ist insbesondere dann schwierig, wenn nicht nur das CEC Saar als explizit gemeinsam geführte Einrichtung in Erscheinung tritt, sondern beispielsweise einzelne Professuren oder Untereinheiten der Hochschulen in Netzwerken aktiv sind und die Bezüge zum gemeinsamen Weiterbildungsbereich übergehen. In großen Einrichtungen mit hoher Selbstständigkeit der dezentralen Einheiten (Fakultäten/Lehrstühle) muss man solche Konstellationen erwarten, denn eine zentrale Steuerung ist immer nur bedingt möglich (Böckelmann, 2017). Somit ist der Weiterbildungsbereich letztlich darauf angewiesen, die kulturelle Ebene (Feld & Südekum, 2019) zu stärken - d.h. eine Akzeptanz der Weiterbildung in den Hochschulen zu erreichen, die es für alle Akteur\*innen erstrebenswert macht, sich positiv darauf zu beziehen.

Wenn ein gemeinsamer Umgang mit Dritten gelingt, erzeugt dies Stärke (etwa in politischen Aushandlungsprozessen), Anerkennung (z.B. durch Arbeitgeber\*innen in der Region) und kann im Idealfall als Vorbild für andere Kooperationsfelder der beteiligten Hochschulen dienen. Denn Kooperationen zum Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung unterstützen Hochschulen in ihrem Flexibilisierungsgrad (Sweers, 2020) und tragen damit zur Hochschulentwicklung insgesamt bei. Voraussetzung aber bleibt, dass das Selbstverständnis als gemeinsam agierende Weiterbildungseinrichtung unter den Mitarbeiter\*innen und der Leitung gepflegt wird, sodass Stresstests sowohl seitens der beteiligten Hochschulen wie auch durch externe Kooperationspartner abgefedert werden können und nicht etwa neue Konfliktfelder innerhalb der Einrichtung erzeugen.

### **Kooperationsmethodik: Engstellen sehen**

Die Vorstellung das CEC Saar nur strukturell anbinden zu müssen, würde eindeutig zu kurz greifen. Daneben müssen die schon erwähnte (organisations-)kulturelle Ebene sowie

strategische und inhaltliche „Entwicklungsstände“ (Feld & Südekum, 2019, S. 20) auf dem Weg zu einer stabil implementierten Weiterbildungseinrichtung berücksichtigt werden. Alle vier Ebenen - Struktur, Kultur, Strategie, Inhalte - sind im Entwicklungsprozess miteinander verzahnt und müssen, angesichts der vorliegenden Kooperationskonstellation, immer an *drei Stellen* beachtet werden: in der UdS, in der htw saar und im CEC Saar.

Auf der strategischen Ebene wurde beispielsweise übereinstimmend entschieden, gemeinsame Studiengänge zu entwickeln, also Weiterbildungsangebote zu schaffen, die in je einer Fakultät der beiden Hochschulen angebunden sind und im gemeinsamen Weiterbildungszentrum verwaltet werden. Obwohl dies von der Politik, den Hochschulleitungen und den Mitarbeiter\*innen des Weiterbildungsbereichs gleichermaßen gewünscht war, ist die Umsetzung eine große Herausforderung - und zwar insbesondere auf der Struktur-Ebene, durchaus aber auch hinsichtlich der Inhalte dieser Angebote.

Die unterschiedlichen Traditionen und Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Praxispartnern sind typisch für (Fach-) Hochschulen und Universitäten. In der Aufgabe, ein gemeinsames Studienprogramm zu erstellen, wie es im CEC Saar forciert wird, spiegelt sich dies auf Ebene der Curricula wider: Die Vorstellungen darüber, wie nah ein Weiterbildungsangebot an der Wissenschaft und wie nah es an der Berufspraxis sein muss, sind unterschiedlich. Der naheliegende Idealfall, beide Perspektiven würden sich ergänzen, ist zwar das erklärte Ziel dieser Kooperationen, aber in der Realität funktioniert dies nur, wenn die konkret beteiligten Professuren sich darauf einlassen und die Kompetenzen der je anderen Seite anerkennen können. Dazu gibt es in den Fächern unterschiedliche Traditionen und Erfahrungen - positive wie negative Beispiele finden sich auch in der Zusammenarbeit von htw saar und UdS. Für das neu entstehende Weiterbildungszentrum ist es daher wichtig, die ersten gemeinsamen Studiengänge dort anzusiedeln, wo die Kooperation der beiden Hochschulen schon auf positive Erfahrungen miteinander zurückgreifen kann und die beteiligten Akteur\*innen Weiterbildungserfahrungen mitbringen. So wird der neu zugehende Schritt möglichst klein gehalten.

In der Entwicklung *hochschulübergreifender* Studiengänge zeigt sich, wie eng die wissenschaftliche Weiterbildung mit der Struktur der jeweiligen „Mutterhochschule“ verbunden ist. Neue Studienangebote für die Weiterbildung zu etablieren ist zunächst eine Herausforderung auf der Strukturebene. Im Falle eines gemeinsamen Angebots zweier Hochschulen entsteht aber wiederum eine Verdopplung des Problems, weil zwei unabhängig voneinander bestehende Hochschulen Strukturvorgaben machen: Jede Kooperation auf diesem Feld braucht letztlich entweder eine *Harmonisierung zahlloser Verwaltungsabläufe* zwischen den Kooperationspartnern oder die *Bereitschaft beider Verwaltungen, Ausnahmen einzuführen*. So oder so bedarf es der Unterstützung vieler Kolleg\*innen aus unterschiedlichen Bereichen der

Hochschulverwaltung, die aus ihrer jeweiligen Perspektive nicht notwendigerweise ein Interesse an Veränderung oder Sonderregelungen haben.

Zu behaupten, es gäbe keine Bereitschaft Lösungen zu finden, wäre hingegen schlicht falsch: Die Fortentwicklung von Hochschulen wird typischerweise auch von der Verwaltungsebene getragen und Initiativen werden dort aufgegriffen – auch wenn in der praktischen Arbeit skeptische Äußerungen präsenter erscheinen. Aber große Institutionen sind schwere Tanker, deren Funktionalität davon abhängt, dass Prozesse klar beschrieben sind und Ausnahmen überschaubar bleiben. In Zeiten digitaler Hochschulorganisation über Campus-Management-Systeme gilt das umso mehr, die Widerstände sind dementsprechend erwartbar.

Für Implementierungsvorhaben neuer Studienmodelle oder Studiengänge sollte deshalb, wo immer möglich, nach dem Grundsatz gehandelt werden, die Anliegen anderer Stellen in der eigenen Organisation ernst zu nehmen und bei eigenen Veränderungswünschen möglichst deren Motive zu adressieren – etwa den Wunsch, Mehraufwand zu vermeiden (Schrode & Hemmer-Schanze, 2017). Die sehr spezifischen Anforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung stoßen hier immer wieder an Grenzen, manchmal gelingt aber auch ein übergreifender Nutzen. So kann beispielsweise die Qualitätssicherung für Zertifikate durchaus für die Hochschule als Ganze entwickelt werden, um sie dann für Weiterbildungszertifikate ebenso wie für interne Fortbildungen oder Gasthörer-Zertifikate zu verwenden.

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote liegen dennoch unübersehbar in vielerlei Hinsicht quer zu regulären Strukturen der Hochschule (beispielsweise hinsichtlich der Einschreibeprozesse für berufstätige Studierende oder der Gebührenordnungen). „Die organisatorische Verankerung von Aufgaben und Funktionen der Weiterbildung“ wird daher „zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen zwischen Fakultäten, vorhandenen Weiterbildungseinheiten und der Verwaltung“ (Hanft et al., 2016, S. 33) – und sie produziert Konflikte.

Wird dieser herausfordernde Bereich mit einer Hochschulkooperation verbunden, kommt weiteres Konfliktpotential mit der Hochschulverwaltung und den involvierten Fakultäten hinzu: noch mehr Punkte, an die gedacht werden muss, noch mehr Vorgänge, die nicht in den Standardablauf passen. Spätestens wenn Ressourcenknappheit in den Verwaltungen herrscht oder parallel andere große Herausforderungen zu bestehen sind (im Saarland insbesondere die Einführung eines Campus-Management-Systems, das beide Hochschulen ebenfalls gemeinsam vornehmen), steigt der Widerstand gegen „Spezialanforderungen“. Im CEC Saar treffen beide Schwierigkeiten zu, so dass es eine hohe Motivation der beteiligten Verwaltungen und der Hochschulleitungen braucht, um diese Herausforderungen anzunehmen.

Innerhalb der Hochschulen werden, wie überall, wo wissenschaftliche Weiterbildung etabliert wird, große personelle Ressourcen benötigt, um die rechtlichen Regularien und Verwaltungsstrukturen einer öffentlichen, nicht kommerziellen Hochschule auf diese neuen wirtschaftlichen Angebote anzuwenden. Dies verlängert die Phasen der Angebotsentwicklungen bis zur Marktreife und „kannibalisiert“ stellenweise die vorhandenen Serviceangebote für Weiterbildungsstudierende, wenn deren Betreuung von den gleichen Personen geleistet werden soll, die für die Strukturentwicklung der Weiterbildung insgesamt zuständig sind.

Dies ist im Hinblick auf die hohe Konkurrenz durch öffentliche und private Anbieter von wissenschaftlicher Weiterbildung problematisch. Solange die Kooperation der beiden Hochschulen im CEC Saar erst ausgebaut wird, also mehr Ressourcen verbraucht als freigesetzt werden, ist ihr Ertrag nicht sichtbar und ihre Legitimation immer in Gefahr. Diese kritische Phase wird im CEC Saar u.a. dadurch begleitet, dass die strategischen, inhaltlichen, kulturellen und strukturellen Entwicklungen möglichst parallel vorangetrieben werden.

### **Kooperationspraxis: voneinander profitieren und voneinander lernen**

Im Falle des CEC Saar besteht eine zentrale Reibungsfläche darin, dass an der Hochschule für Technik und Wirtschaft eine etablierte Weiterbildungsstruktur bestand, bevor die Kooperation begann. An der Universität des Saarlandes hingegen liefen Weiterbildungsangebote ohne zentrale Struktur. Die Universität konnte auf der anderen Seite von Anfang an auf die Kompetenz der Bildungswissenschaften zurückgreifen und eine hochqualifizierte didaktische Beratung spezifisch für den Weiterbildungsbereich zur Verfügung stellen, was an der Hochschule so nicht vorhanden war.

Im Bereich Marktanalysen, Marketing und zentrale Services für die wissenschaftliche Weiterbildung baute die htw saar zum Beginn der Kooperation auf eine etablierte Struktur auf. Dass der Weiterbildungsbereich fester Bestandteil des Hochschulportfolios ist, stellt für Fakultäten, für Kooperationspartner und für die Studierenden einen großen Vorteil dar und fördert unübersehbar die Motivation und Bereitschaft sich zu beteiligen.

Beide Hochschulen haben während der Phase paralleler Entwicklung von Weiterbildungsangeboten unterschiedliche Erfahrungen mit dem Ausbau des Serviceangebotes und der Bearbeitung von rechtlichen, finanziellen sowie verwaltungstechnischen Fragen gemacht (Kompatibilität EU-Beihilferecht, finanzielle Absicherung von Angeboten, Einschreibeverfahren usw.). Diese Anpassungen stellen immer eine zu bewältigende Schwierigkeit dar, um konkurrenzfähig am Markt zu bestehen (Maschwitz et al., 2017). Der Kooperation zwischen der Universität des Saarlandes und der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes stellt sich auf diesem schwierigen Feld zwar die Herausforderung, die un-

terschiedlichen Erfahrungen übereinzubringen und bereits etablierte Verfahren zu harmonisieren (s.o.). Sie bietet aber gleichzeitig auch die Verdopplung von Erfahrungswerten.

## Fazit

Um Kooperationen im Weiterbildungsbereich zwischen Hochschulen für beide Seiten nutzbringend zu gestalten, bedarf es unserer Erfahrung nach vier wichtiger Punkte: (1) Zeit für die Akzeptanz durch die Institutionen, gefolgt von (2) einer angemessenen aber maßvollen Institutionalisierung, (3) eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre im Team und schließlich (4) eine gute Kommunikationskultur mit allen beteiligten Stellen.

Die Anerkennung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Aufgabe und Handlungsfeld von Hochschulen hängt ganz wesentlich davon ab, ob es vor Ort Akteur\*innen gibt, die diese Anerkennung einfordern. Gleiches gilt für die Kooperation mit anderen Hochschulen. Aber unbestreitbar ist auch: Anerkennung kann nicht erzwungen werden. Am langen Weg der Überzeugung und Durchdringung führt daher keine Abkürzung vorbei.

Die wissenschaftliche Weiterbildung durch eine Struktur sichtbar zu machen, ist absolut notwendig – insbesondere, da sie ihre Angebote vermarkten muss, aber auch um in dieser institutionellen Struktur die relative Unabhängigkeit der Weiterbildungszentren von den jeweiligen Hochschulen abzubilden. Daraus folgt, dass die hochschulische Entscheidung darüber, in welcher Form sie die wissenschaftliche Weiterbildung institutionell anbindet, eine politisch-strategische Entscheidung ist (die von den Akteur\*innen der Weiterbildung vorbereitet und gesteuert, aber nicht getroffen werden kann).

Für die oben genannten Aspekte 3 und 4 (Arbeitsatmosphäre und Kommunikationskultur) ist eine ehrliche Analyse der jeweiligen Stärken und Schwächen beider Partner nötig. Diese einzufordern mag nicht überall selbstverständlich sein, sie ist aber unabdingbar, um Offenheit herzustellen. Wirklich erfolgreich wird die Zusammenarbeit allerdings erst, wenn ein *guter Umgang mit diesen Unterschieden* stattfindet. Hindernisse und fehlendes Wissen müssen zugegeben werden können, und – noch schwieriger – gegenseitige Hilfe muss möglich werden. Einer anderen Hochschule eigene Kapazitäten und Kompetenzen zur Mitnutzung anzubieten ist heute eher unüblich, selbst in Verbundprojekten und anderen Kooperationsvorhaben. In einer hochschulpolitischen Landschaft, die von Budgetierung geprägt ist – von der Landesebene bis zur einzelnen Professur – hat sich ein Selbstverständnis von Konkurrenz etabliert. Das ermöglicht einerseits viele Initiativen und bricht manche Verkrustung auf. Es schürt aber auch Skepsis und fördert die Tendenz, vor allem auf den eigenen Vorteil zu achten. Diese *Konkurrenz* muss in Kooperationssituationen überwunden werden, sonst entsteht keine wirkliche Zusammenarbeit. Dass dies gelingt, hängt vor allem an persönlichen Vertrauensverhältnissen der beteiligten Personen.

Um die alltägliche Arbeit effektiv zu machen, bedarf es darüber hinaus kurzer Dienstwege mit den unterschiedlichen Stellen der eigenen und der Partnerhochschule. Eine wohlwollende und zügige Bearbeitung der Anliegen aus dem Weiterbildungsbereich wird aber, da schließt sich der Kreis, nur dann zu erwarten sein, wenn diese intern anerkannt ist und durch die Hochschulleitung Förderung erfährt. Auch hier potenziert die Zusammenarbeit zweier Hochschulen die Aufgabe, denn Verzögerungen oder Blockaden einer Institution bedeuten immer auch einen Stillstand für die jeweils andere Institution. Wo alle Prozesse doppelt ablaufen und abgestimmt werden müssen, sind gut funktionierende Kommunikationswege besonders bedeutungsvoll.

## Literatur

- Böckelmann, C. (2017). Hochschulführung in unterschiedlichen Systemkontexten: Eine vergleichende Analyse zu Führungsbedingungen und Kompetenzanforderungen. In L. Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen: Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 213–228). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Christmann, B. (2019). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Feld, T.C. & Südekum, M. (2019). Verortung wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten. In W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Räume in der wissenschaftlichen Weiterbildung, Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens*. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25029-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25029-4_2)
- Maschwitz, A., Schmitt, M., Hebisch, R. & Bauhofer, C. (2017). *Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung. Herausforderungen und Möglichkeiten bei der Implementierung und Umsetzung von weiterbildenden Angeboten an Hochschulen Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundes-Länder-Wettbewerbs 'Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen'*.
- Schwikal A., Neureuther J. (2020). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seitter, W., Krähling, S., Rundnagel, H. & Zink, F. (2014). Angebotsentwicklung und Marketing in Kooperationen der wissenschaftlichen Weiterbildung - In: *Hochschule und Weiterbildung*, (1), 32-36.

Sweers, F. (2020). Kooperationen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 537-552) Wiesbaden: Springer VS.

Schrode, N. & Hemmer-Schanze, C. (2017). Förderliche und hinderliche Faktoren der Implementierung eines innovativen Studienmodells. GAB München e.V. (Hrsg.), online verfügbar unter: [http://www.gab-muenchen.de/de/detail-70\\_13\\_-evalacarte.htm](http://www.gab-muenchen.de/de/detail-70_13_-evalacarte.htm) (20.08.2020).

Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(1), 28-42.

Wissenschaftsrat (2019). Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html> (20.08.2020).

### **Autor\*innen**

Dr. Gesa Heinbach  
[gesa.heinbach@univw.uni-saarland.de](mailto:gesa.heinbach@univw.uni-saarland.de)

Prof. Dr. Roland Brünken  
[r.bruenken@mx.uni-saarland.de](mailto:r.bruenken@mx.uni-saarland.de)

Prof. Dr. Susan Pulham  
[susan.pulham@htwsaar.de](mailto:susan.pulham@htwsaar.de)

# Zertifikatsangebote zur wissenschaftlichen Weiterbildung von Gesundheitsfachkräften an niedersächsischen Verbundhochschulen<sup>1</sup>

Certificate of Basic Studies (CBS) und Diploma of Basic Studies (DBS) als neue Abschlussformate im Kontext einer spezifischen Hochschulkooperation

GEROLD NIEMEYER  
KARIN VON MOELLER

## Kurz zusammengefasst ...

*Um flächendeckend eine qualitativ hochwertige Gesundheitsversorgung zu etablieren, bedarf es insbesondere qualifizierter Gesundheitsfachkräfte. Bislang fehlt jedoch weitestgehend eine strukturierte Form der Weiterbildung, die Gesundheitsfachkräften eine an den aktuellen und zukünftigen Bedarfen sowie an ihren eigenen Bedürfnissen orientierte (Weiter-)Entwicklung beruflicher und persönlicher Kompetenzen ermöglicht. Mit den im Rahmen eines BMBF-geförderten Projektes, innerhalb einer hochschulübergreifenden Kooperation von fünf niedersächsischen Hochschulen (KeGL-Verbund) entwickelten wissenschaftlichen Zertifikatsangeboten, kann diese Lücke geschlossen werden. Die kurzformatigen, berufsbegleitend absolvierbaren Weiterbildungsmodule sind in einer Baukastensystematik angeordnet. Ein Blended Learning-Format soll es den Teilnehmenden ermöglichen, zeitlich und örtlich flexibel, erforderliche Kompetenzen in speziellen Themenfeldern zeitnah und bedarfsgerecht weiterzuentwickeln und - ggf. auch hochschulübergreifend - verschiedene Zertifikatsabschlüsse zu erwerben. Diese gewährleisten eine hohe Durchlässigkeit in die berufliche und hochschulische Bildung. Projektabschließend erfolgte eine externe Zertifizierung des an den Verbundhochschulen entwickelten Weiterbildungsangebots sowie eine institutionelle Zertifizierung des KeGL-Verbundes. Der Abschluss eines Vertrages zur Verstärkung der hier vorbereiteten Hochschulkooperation steht aktuell noch aus.*

## 1 Ausgangslage

Im Kontext der historischen Entwicklung der Bildungslandschaft haben sich in Deutschland mit der beruflichen und

akademischen Qualifizierung grundsätzlich „zwei institutionell scharf voneinander abgegrenzte Bildungswege entwickelt [...], zwischen denen lange Zeit gar keine und in neuerer Zeit nur ein geringes Maß an Durchlässigkeit gegeben war bzw. ist“ (Hanft, Pellert, Cendon & Wolter, 2015, S. 12). Fokussiert man im Spezifischen den Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung innerhalb des Gesundheitswesens ist zunächst festzustellen, dass dieser in einem sehr hohen Maße durch Heterogenität gekennzeichnet ist. Je nach Art und fachlicher Ausrichtung der zugrundeliegenden Erstausbildung sind landesrechtlich geregelte Fach- und Funktionsweiterbildungen ebenso wie bundesrechtlich geregelte Aufstiegsfortbildungen und Weiterbildungsgänge an Fachschulen relevant (Zöller, 2012). Die an Hochschulen in den letzten Jahrzehnten zahlreich geschaffenen grundständigen und weiterbildenden Studienangebote ermöglichen den Absolvent\*innen die Erlangung akademischer Abschlüsse auf Bachelor- und Masterniveau, wobei für den Hochschulzugang in aller Regel der Nachweis der (Fach)Hochschulreife erforderlich ist (Hilbert, Bräutigam & Evans, 2014). Hochschulen werden unterdessen gleichwohl als Institutionen der quartären Bildung und insofern als „Orte des lebenslangen Lernens“ verstanden, „die durch flexible Angebote das berufsbegleitende Studieren (etwa in Teilzeit- und Fernstudien-gängen) ermöglichen“ (Stifterverband, o.J.).

Ein Auf- bzw. Ausbau der hochschulischen Weiterbildung erscheint nicht zuletzt auch für das Gesundheitswesen, als einen mit 5,7 Millionen Beschäftigten - darunter 75,6% Frauen - (Stand 2018) (Statistisches Bundesamt, 2020) extrem personalintensiven Bereich innerhalb der deutschen Volkswirtschaft, besonders relevant. Der Wissenschaftsrat geht in seinen aktuellen Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als

<sup>1</sup> Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 16OH22023 bis 16OH22027 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der/m Autor/in.

Teil des lebenslangen Lernens entsprechend davon aus, dass sowohl mit Blick auf die derzeit im Gesundheitswesen tätigen Personen als auch hinsichtlich der Weiterqualifizierung künftiger Beschäftigter ergänzende Weiterbildungsangebote dringend erforderlich sind (Wissenschaftsrat, 2019). „Prozesse des demografischen und sozialen Wandels, der Trend in Richtung Wissensgesellschaft, die epidemiologische Entwicklung, der anhaltende medizinisch-technische Fortschritt, die veränderten Versorgungsansprüche der Patienten, die zunehmende Durchdringung des Gesundheitswesens mit marktwirtschaftlichen Prinzipien sowie der durch das komplexe Zusammenspiel dieser Entwicklungen bewirkte Anstieg der Gesundheitsausgaben bei gleichzeitig begrenzten Finanzierungsmöglichkeiten“ (Pundt & Kälble, 2015, S. 16) werden bereits seit mehreren Jahren als wesentliche Aspekte eines dynamischen Spektrums qualitativer und quantitativer Veränderungen genannt. Hier lassen sich im erheblichen Maße Weiterbildungsbedarfe ableiten.

Neben den modularisierten weiterbildenden Studiengängen werden Zertifikatskurse als Ergänzung bzw. als flexiblere Alternative im Spektrum der Realisierungsoptionen quartärer Bildung an Hochschulen diskutiert, wobei diese als „thematisch fokussierte Weiterbildungsangebote unterschiedlichen zeitlichen Umfangs, die nicht [unmittelbar] zu einem Hochschulabschluss führen“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 47) und im Rahmen derer vielfach „einschlägige Berufserfahrungen für die Teilnahme vorausgesetzt und inhaltlich in den Kurs eingebunden“ (ebd.) werden, zu verstehen sind.

## 2 Beschreibung und Zielsetzung des KeGL-Verbundprojektes

Das Projekt „Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des lebenslangen Lernens (KeGL)“ wurde im Rahmen des Bund-Länder Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) über den Zeitraum 2014 bis 2020 im Verbund von fünf niedersächsischen Hochschulen<sup>2</sup> durchgeführt. Auf Basis empirisch hergeleiteter aktueller und zukünftiger Kompetenzbedarfe wurden wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in speziellen Themenfeldern ausgewählter Gesundheitsberufe entwickelt, erprobt und evaluiert sowie deren Implementierung im hochschulübergreifenden Kontext vorbereitet. Die in der Projektvorbereitung getroffene Entscheidung, nicht auf den Auf- und Ausbau weiterbildender Studiengänge, sondern auf die Entwicklung kurzformatiger Zertifikatskurse bzw. -programme zu setzen, liegt in einem für den Verlauf des genannten Förderwettbewerbs feststellbaren Trend (Cendon, Elsholz, Speck, Wilkesmann & Nickel, 2020) und entspricht laut Hochschulbarometer 2017 auch außerhalb der Förderprojektkonstellati-

on einer für den quartären Bildungsbereich an Hochschulen insgesamt feststellbaren Tendenz (Stifterverband, 2017).

Mit dem Angebotsportfolio des KeGL-Verbundes werden Gesundheitsberufe, insbesondere Fachkräfte der Pflege-, Therapie- und Assistenzberufe, der Heilerziehungspflege sowie des Rettungswesens adressiert. Da die Ausbildungen in diesen Berufen in der Regel auf Niveaustufe 4 des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) abschließen, wurde das wissenschaftliche Zertifikatsangebot daran anknüpfend kompetenzorientiert auf Bachelor-Niveau gemäß Hochschulqualifikationsrahmen (HQR 1) (KMK, 2017) konzipiert. Hierdurch können die Transparenz und Durchlässigkeit zwischen beruflicher Ausbildung und hochschulischer Weiterbildung – in der Regel mit dem Angebot von Studiengängen – adäquat erhöht (KMK, 2017) und im Speziellen passgerechte Weiterbildungsmöglichkeiten für Bachelorabsolvent\*innen geboten werden.

Den Bildungsbedarfslagen im gesundheitsberuflichen Kontext soll im Zuge eines gelingenden Wissenschafts-Praxis-Transfers mit einem variabel kombinierbaren Weiterbildungsangebot auf Basis einer aus spezifischen Zertifikatsmodulen und -programmen der beteiligten Hochschulen gespeisten Baukastensystematik begegnet werden, die zudem gemeinsame Abschlüsse mittels gegenseitiger Anrechnungsvereinbarungen ermöglicht. Dabei handelt es sich – anders als vielfach an Hochschulen im Förderkontext – nicht um modularisierte Bausteine bereits bestehender Weiterbildungsstudiengänge (Cendon et al., 2020), sondern um eigens entwickelte, mit ECTS-Leistungspunkten bewertete Zertifikatsmodule bzw. -programme, die im Falle der Aufnahme eines Studiums in einem geeigneten Studiengang angerechnet werden können. Um einen erfolgreichen Übergang in die hochschulische Bildung zu unterstützen, gelten als Zugangsvoraussetzungen für das Zertifikatsstudium eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung sowie zusätzlich eine mindestens einjährige auf das angestrebte Zertifikatsmodul oder -programm bezogene Berufsausübung oder der Nachweis des Erwerbs der Eignung in einem anderen Kontext bzw. der Nachweis eines Bachelorabschlusses.

Eine wesentliche Zielsetzung des KeGL-Projektes war es, die verschiedenartig fokussierte wissenschaftliche Expertise der beteiligten Fakultäten und Institute auch über den Förderprojektzeitraum hinaus in einem hochschulübergreifenden Kooperationskontext zu bündeln. Hierfür wurden ein Kooperationsvertragsentwurf und ein dezidiertes Regelwerk zum Zwecke der Verstetigung von Zertifikatsangeboten und zur Sicherstellung der Anschlussfähigkeit der Zertifikatsangebote untereinander sowie gegenüber dem bisher bestehenden Studienangebot entwickelt und den zu betei-

<sup>2</sup> Es handelte sich um die Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften – Fakultät Gesundheitswesen, Wolfsburg, die Hochschule Osnabrück – Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die Hochschule Hannover – Fakultät V: Diakonie, Gesundheit und Soziales, Abteilung Pflege und Gesundheit, die Jade Hochschule – Institut für Technische Assistenzsysteme, Oldenburg sowie die Universität Osnabrück – Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Gesundheitsforschung und Bildung, Abteilung New Public Health.

genden Gremien der fünf Hochschulen zur weiteren Prüfung vorgelegt (Haar, Niemeyer, von Moeller, Wittland & Broo, 2020). Darüber hinaus erfolgte in enger Absprache mit dem Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) eine Zertifizierung des entwickelten Zertifikatsangebotes sowie eine institutionelle Zertifizierung des KeGL-Verbundes. Zu diesem Zweck beauftragten die Verbundhochschulleitungen die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEvA) mit der pilothaften Prozessdurchführung. Dieser Zertifizierungsprozess ist unter Qualitätssicherungsaspekten als höchst relevant einzuschätzen und in der Hochschullandschaft bislang weitgehend unüblich, entspricht jedoch bereits den Empfehlungen des Wissenschaftsrates, nach denen „auch Weiterbildungsangebote ohne Hochschulabschluss (Zertifikatskurse, Module, Kontaktstudium) [...] in die Systemakkreditierung einer Hochschule einbezogen werden“ (Wissenschaftsrat, 2019, S. 12-13) sollen. Die Zertifizierung des KeGL-Verbundes erfolgte auf Basis eines externen Zertifizierungsgutachtens (ZEvA, 2020a) und ist zunächst für drei Jahre gültig (ZEvA, 2020b). Eine Entscheidung seitens der beteiligten Hochschulgremien hinsichtlich der Verstetigung des Kooperationsverbundes steht aktuell noch aus.

### **3 Kooperative Entwicklung und Konzeption modularisierter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote im Zertifikatsformat**

Mittels umfangreicher empirischer Erhebungen, u.a. bei Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden unterschiedlicher relevanter Berufsgruppen sowie bei Berufsverbänden, Bildungseinrichtungen und Kammern, ließen sich evidente Kompetenzbedarfe identifizieren und als inhaltliche Basis zur Entwicklung der Themenbereiche der Pilotmodule heranziehen. Für die Konzeptionierung einer verbundübergreifend einheitlichen Strukturierung galt es, weitere Rahmenaspekte, wie bspw. die einheitliche tabellarische Modulbeschreibung zu konkretisieren und zu konsentieren.

Die pilothafte Durchführung der Zertifikatsmodule erfolgte überwiegend im Blended Learning-Format mit einer höheren örtlichen und zeitlichen Flexibilität, was sich insbesondere im Hinblick auf die Zielgruppe der Berufstätigen, der Personen mit Familienpflichten sowie der Berufsrückkehrer\*innen als besonders sinnvoll erwies. Ebenso bewährte sich das eingeführte Lernmanagementsystem „Moodle“ zum Einstellen von Lehr-Lernmaterialien, Aufgaben sowie zum Austausch zwischen Teilnehmenden, Dozierenden und Modulbegleitenden.

In der adressierten Zielgruppe der Gesundheitsberufe spiegelt sich u.a. hinsichtlich der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden eine hohe Heterogenität wider, die bei didaktischen, strukturellen und organisatorischen Entscheidungen zur Konzeption von Weiterbildungsangeboten zu berücksichtigen ist (Cendon et al., 2020; Gröger & Schumacher, 2018). Die Begleitung des Lernprozesses

der Teilnehmenden hatte deshalb einen hohen Stellenwert. Gleichzeitig wurde zur Förderung der reflexiven Handlungsfähigkeit (Schön, 1983; Schön, 1987) und weiteren Kompetenzentwicklung eine Lernreflexion erprobt, die mit einem Lernprozessportfolio kombiniert wurde. Durch die begleitende Evaluation konnten gewonnene Ergebnisse und Erfahrungen fortlaufend in die Adaption und Optimierung der Lernprozessbegleitung münden. Ausführlich zur didaktischen Konzeption und Gestaltung der Zertifikatsangebote sei an dieser Stelle am Beispiel des Verbundpartners Universität Osnabrück auf von Moeller et al. (2020) verwiesen.

### **4 Wissenschaftliche Weiterbildung für Gesundheitsberufe: Die Zertifikatsangebote der KeGL-Baukastensystematik**

Im Verlauf der Projektrealisierung wurde eine Baukastensystematik erarbeitet, die als hochschulübergreifendes Konstrukt angelegt ist und Weiterbildungsinteressierten und -teilnehmenden ein modularisiertes Weiterbildungsangebot offeriert, welches im Sinne eines hohen Maßes an individueller und bedarfsgerechter Variabilität und Flexibilität in einzelnen Bausteinen realisierbar ist. Das Angebotsportfolio umfasst insgesamt 28 wissenschaftliche Zertifikatsmodule, welche entsprechend ihrer inhaltlichen Ausrichtung den thematischen Schwerpunkten „Kommunikation und Kooperation“, „Patientensicherheit und -versorgung“, „Veränderungsmanagement und Führung“ und „Gesundheitsförderung“ zugeordnet wurden (s. Abbildung 1). Ein weiteres, schwerpunkt- und modulübergreifendes Zertifikatsangebot „Wissenschaft berufspraktisch anwenden“ soll darüber hinaus an allen Verbundhochschulen optional angeboten werden. Für die einzelnen Zertifikatsmodule wurde einheitlich ein Workload im Umfang von 6 Leistungspunkten (LP) nach ECTS festgelegt.

### **5 Möglichkeiten der Kombination von Zertifikaten im Rahmen einer transparenten Abschlussystematik**

Der Ausgestaltung der Zertifikatsstruktur liegt das in Anlehnung an die Systematik Schweizer Hochschulen (Swissuni, o.J.) entwickelte Übersichtsraster zur „Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland“ der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF, 2018) zugrunde, welches eine transparente, einheitliche Struktur wissenschaftlicher Weiterbildungsformate und -abschlüsse mit einer Anschlussfähigkeit an (inter)ationale Studienangebote offerieren möchte (s. Abbildung 2). So werden neben den Hochschulzertifikaten für einzelne erfolgreich absolvierte Kurse auf Bachelorniveau im Umfang von jeweils ein bis sechs LP die umfassenderen, ebenfalls auf Bachelorniveau angesiedelten Zertifikatsformate „Certificate of Basic Studies (CBS)“ im Umfang von jeweils 12 LP und „Diploma of Basic Studies (DBS)“ im Umfang von 30 Leistungspunkten ermöglicht.

KOMMUNIKATION UND KOOPERATION	PATIENTENSICHERHEIT UND -VERSORGUNG	VERÄNDERUNGSMANAGEMENT UND FÜHRUNG	GESUNDHEITSFÖRDERUNG
Interprofessionelle Kommunikation zwischen Gesundheitsberufen gestalten	Tools und Techniken eines patientenzentrierten Sicherheitsmanagements	Mitarbeiterorientierte Führung in der Pflege als Chance für die Zukunft: Individuum und Team	Gesundes Verhalten in Gesundheitsberufen stärken
Interprofessionelle Teamarbeit und Teamkultur in Gesundheitseinrichtungen gestalten	Rechtliche Aspekte der Patientensicherheit in arbeitsteiligen Gesundheitseinrichtungen	Mitarbeiterorientierte Führung in der Pflege als Chance für die Zukunft: Mitarbeitende fördern und Zusammenarbeit gestalten	Nachhaltig gesund in Gesundheitseinrichtungen
Patientensicherheit: Kooperation und Kommunikation	Patientensicherheit: Kooperation und Kommunikation	Qualitätsmanagement im Gesundheitswesen	
Informations- und Versorgungskontinuität durch elektronische Kommunikation	Sicherheitskultur und Changemanagement	Sicherheitskultur und Changemanagement	
Ethische Konflikte in Gesundheitsberufen bewältigen	Teilhabeorientierung in der Rehabilitation	Anleiten und Bewerten in der Praxisanleitung	
Beratungskompetenz	Demenzsensible Patientenversorgung	Betriebliche Ausbildung planen und durchführen in der Praxisanleitung	
Diversity Management	Kooperation und Konfliktmanagement in der demenzsensiblen Patientenversorgung	Rechtliche und qualitative Aspekte in der betrieblichen Ausbildung	
	Hygienemanagement für Gesundheitsberufe	Professionelles Pflegeverständnis und berufliches Selbstverständnis entwickeln	
	Notfallmanagement für Gesundheitsberufe		
	Erweiterte Notfallversorgung		
	Strukturierte Notfallversorgung		

Abb. 1: Das KeGL-Modulangebot nach Schwerpunkten (Stand: 31.03.2020)

Im Falle des erfolgreichen Abschlusses der o.g. hochschulübergreifenden Kooperation zur Verstetigung des KeGL-Verbundes sollen Weiterbildungsinteressierte und -teilnehmende die Möglichkeit erhalten, durch verschiedene Kombinationen von Zertifikatsangeboten aus dem gesamten Verbundangebot und aus unterschiedlichen Schwerpunkten, die genannten Zertifikatsabschlüsse zu erwerben, ohne sich bei der Auswahl bereits im Vorfeld auf bestimmte festgefügte Konstellationen festlegen zu müssen. Zertifikatsprogramme entstehen sukzessive mit dem erfolgreichen Absolvieren individuell ausgewählter Modulkombinationen mit höchstmöglicher Flexibilität und Variabilität. Insofern umfasst der Begriff „Zertifikatsprogramm“ übergreifend eine Vielzahl möglicher CBS- und DBS-Formate, wobei unter Zugrundelegung des in Abbildung 1 dargestellten Modulangebots nach Schwerpunkten, die folgenden grundlegenden Regelungen zu berücksichtigen wären:

1. Teile von Modulen können auf Kursebene als „Units“ belegt werden, soweit die beteiligten Hochschulen dies anbieten. Hierfür wird die Teilnahme bescheinigt, ein Hochschulzertifikat kann vergeben werden, sofern die jeweils anbietende Hochschule dies vorsieht.
2. Jedes einzelne vollständig absolvierte Modul kann nach erfolgreicher Teilnahme (mit Prüfung) mit einem Hochschulzertifikat abgeschlossen werden. Eine Teilnahme ohne Prüfung wird bescheinigt.
3. CBS- bzw. DBS-Zertifikatsabschlüsse können durch folgende Kombinationen von Zertifikatsmodulen erworben werden:
  - a) Kombination von zwei der jeweils einem Schwerpunkt zugeordneten Module. Nach erfolgreicher Teilnahme kann je nach Schwerpunktzugehörigkeit

ABSCHLUSS	FORMAT	CP NACH ECTS	NIVEAUSTUFE (DQR)
Master	Weiterbildender Masterstudiengang	60 - 120	7
Bachelor	Weiterbildender Bachelorstudiengang	160 - 240	6
Zertifikat*	Diploma of Advanced Studies (DAS)	mind. 30	7
	Certificate of Advanced Studies (CAS)	mind. 10	7
	Diploma of Basic Studies (DBS)	mind. 30	6
	Certificate of Basic Studies (CBS)	mind. 10	6
	Weiterbildungskurs mit Prüfung**	1 - 9***	6 oder 7
Teilnahmebescheinigung	Weiterbildungskurs ohne Prüfung****	keine	6 oder 7

**CP – Credit Point**

\* Derzeit sind u.a. folgende Bezeichnungen gebräuchlich: Kontaktstudium, Einführung, Kontaktstudium mit Hochschulzeugnis, Fortbildung, Weiterbildungsprogramm, Modulstudium, Zertifikatskurs, Kompaktkurs, Executive Training.

\*\* Die Prüfung kann auch in Form einer Abschlussarbeit, Präsentation oder anderen definierten Verfahren zur Feststellung der erbrachten Leistung erfolgen.

\*\*\* Für Studienmodule mit Zertifikat wird entsprechend den Vorgaben der KMK eine Mindestzahl von 5 CP empfohlen.

\*\*\*\* Derzeit sind u. a. folgende Bezeichnungen gebräuchlich: Seminarreihe, Seminarprogramm, Master Class, Weiterbildung, Weiterbildungslehrgang.

**Abb. 2:** Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland - Übersichtsraster (DGWF, 2018, S. 2)

der absolvierten Module für diese Kombination (= Zertifikatsprogramm) ein CBS erteilt werden, wobei sich die inhaltsbezogene Zertifikatsbetitelung an der Überschrift des jeweiligen Schwerpunktes orientiert.

- b) Erwerb eines DBS durch erfolgreiches Absolvieren von fünf Modulen. Hierzu werden mindestens drei Module eines Schwerpunktes mit zwei weiteren Modulen nach freier Wahl kombiniert. Prinzipiell sind folgende Kombinationen möglich:
- 3 Module eines Schwerpunktes + 2 Module zweier anderer Schwerpunkte oder eines anderen Schwerpunktes,
  - 3 Module eines Schwerpunktes + 1 Modul eines anderen Schwerpunktes + Modul „Wissenschaft berufspraktisch anwenden“,
  - 4 Module eines Schwerpunktes + 1 Modul eines anderen Schwerpunktes oder Modul „Wissenschaft berufspraktisch anwenden“,
  - 5 Module eines Schwerpunktes.

Die inhaltsbezogene Zertifikatsbetitelung der dargelegten DBS-Zertifikatsprogrammvarianten orientiert sich an der Überschrift des Schwerpunktes, dem mindestens drei Module zugeordnet sind.

Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, Studienleistungen und beruflich bzw. in der beruflichen Weiterbildung erwor-

bene Kompetenzen gemäß den Bestimmungen des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) auf einzelne Module anrechnen zu lassen.

## 6 Fazit und Ausblick

Das gemeinsame übergreifende Ziel der fünf Partnerhochschulen des KeGL-Verbundes war es, bedarfsgerechte und modularisierte Zertifikatsangebote zur kompetenzorientierten Weiterbildung von Gesundheitsfachpersonal zu erforschen sowie im Blended Learning-Format zu erproben und zu evaluieren. Zudem sollten diese Angebote in ein flexibles, hochschulübergreifend organisiertes Konstrukt, welches variable Kombinationen von Weiterbildungsmodulen innerhalb eines Baukastensystems und gemeinsame Abschlüsse ermöglicht, überführt werden. Unter Einbeziehung der Expertise unterschiedlicher Hochschulen mit fachlich relevanten Studienangeboten konnte für die in Gesundheitsberufen tätigen Personen ein differenziertes Weiterbildungsangebot konzipiert werden, welches von der einzelnen Unit bis hin zum umfangreichen Zertifikatsprogramm belegbar ist und variable Abschlussmöglichkeiten - vom Hochschulzertifikat über das Certificate of Basic Studies (CBS) bis hin zum Diploma of Basic Studies (DBS) - ermöglichen soll. Der ergänzend durchgeführte pilothafte Prozess der Zertifizierung durch die ZEvA wurde erfolgreich beendet und diente in besonderer Weise einer externen Qualitätssicherung des Weiterbildungsangebotes. Die in Verbindung damit ebenfalls besiegelte, zunächst

auf drei Jahre befristete institutionelle Zertifizierung des KeGL-Verbundes, ermöglicht die Fortführung und Erweiterung eines qualitätsgesicherten Zertifikatsangebotes für Gesundheitsfachpersonal in einem Verbund offener Hochschulen in Niedersachsen. Dessen Konstituierung wurde im Rahmen des Förderprojektes ebenfalls vorbereitet, die Verstetigung ist im Wesentlichen vom erfolgreichen Abschluss eines im Entwurf vorliegenden Kooperationsvertrages abhängig. In diesem Kontext wird insbesondere zu klären sein, wie die zwingend erforderliche hochschulübergreifende Strukturkomponente in der Konstellation einer Zentralen Koordinierungsstelle sowie eines Kooperationsrates finanzierbar ist, unter besonderer Berücksichtigung einer Kalkulation marktgängiger Preise im Weiterbildungssektor.

Mit der an der Systematik der DGWF angelehnten Baukastensystematik einschließlich der erfolgten Zertifizierung, wird einerseits ein Modell für wissenschaftliche Weiterbildung für Gesundheitsberufe an Hochschulen vorgelegt, welches über das Land Niedersachsen hinaus als Blaupause mit einer bundesweiten bzw. internationalen Anschlussfähigkeit und Übertragbarkeit für weitere Hochschulen bzw. Angebote auf CBS-/DBS-Niveau für andere Berufsgruppen dienen sowie die Kooperation und Vernetzung im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen bereichern könnte.

## 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 Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Oldenburg.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. - DGWF (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Beschluss des erweiterten Vorstands der DGWF am 5. September 2018*. Köln. Abgerufen am 07. April 2021 von [https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF\\_WB-Abschluesse.pdf](https://dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluesse.pdf)
- Gröger, G. & Schumacher, H. (2018). Flexible Strukturen für ein flexibles Studium: Wissenschaftliche Weiterbildung in einem öffentlich-/privatrechtlichen Hybridmodell. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen* (S. 99-121). Wiesbaden: Springer VS.
- Haar, M., Niemeyer, G., von Moeller, K., Wittland, M. & Broo, C. (2020). *Regelungen zum Zwecke der Verstetigung von Zertifikatsangeboten und zur Sicherstellung der Anschlussfähigkeit der Zertifikatsangebote untereinander sowie gegenüber dem bisher bestehenden Studienangebot. Handreichungen*. Wolfsburg.
- Hanf, A., Pellert, A., Cendon, E. & Wolter, A. (Hrsg.) (2015). *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Oldenburg.
- Hilbert, J., Bräutigam, C. & Evans, M. (2014). Berufsbildung im Gesundheitswesen: Ein Sonderweg mit Fragezeichen. In *WSI-Mitteilungen*, (1), 43-51.
- Kultusministerkonferenz - KMK. (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010*. Abgerufen am 07. April 2021 von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf)
- Kulturministerkonferenz - KMK. (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen. Abgerufen am 07. April 2021 von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_02\\_16-Qualifikationsrahmen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf)
- Pundt, J. & Kälble, K. (2015). Einleitung. In J. Pundt, & K. Kälble (Hrsg.), *Gesundheitsberufe und gesundheitsberufliche Bildungskonzepte* (S. 15-37). Bremen: Apollon University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020). *Gesundheit Gesundheitspersonal*. Abgerufen am 03. April 2021 von [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Gesundheitspersonal/\\_inhalt.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Gesundheitspersonal/_inhalt.html)
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.). (2017). *HOCHSCHUL-BAROMETER. Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen, Ausgabe 2017. Kapazitäten für Lehre | Quartäre Bildung | Diversität*. Essen. Abgerufen am 13. April 2021 von <https://www.stifterverband.org/medien/hochschul-barometer-2017>
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (o.J.). *Bildungsinitiative Quartäre Bildung*. Abgerufen am 07. April 2021 von <https://www.stifterverband.org/bildungsinitiative/bildungsinitiative-quartaere-bildung>

Swissuni Universitäre Weiterbildung Schweiz (o.J.). *Universitäre Weiterbildung - Auf einen Blick*. Abgerufen am 13. April 2021 von <http://www.swissuni.ch/>

von Moeller, K., Rechenbach, S., Sieverding, M., Borchering, G., Hübner, J., Lienenbrink, S. & Babitsch, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Gesundheitsberufe an Hochschulen in Modulbauweise. In G. Schwabe, C. Bauhofer, I. Tetzlaff, K. von Moeller, M. Stubbe & J. Neureuther (Hrsg.), *Studienformate in Modulbauweise. Praxisbeispiele zur Gestaltung von modularen (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* (S. 13-17).

Wissenschaftsrat - WR. (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Köln.

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover - ZEVA (2020a). *Begutachtung des KeGL-Verbunds zur Institutionellen Zertifizierung und zur Zertifizierung des Weiterbildungsangebots. Zertifizierungsbericht*. Hannover. Abgerufen am 07. April 2021 von [https://www.zeva.org/fileadmin/Downloads/Zertifizierung/Zertifizierungsbericht\\_KeGL.pdf](https://www.zeva.org/fileadmin/Downloads/Zertifizierung/Zertifizierungsbericht_KeGL.pdf)

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover - ZEVA (2020b). *URKUNDE Zertifizierung Wissenschaftlicher Weiterbildung*. Hannover. Abgerufen am 13. Oktober 2020 von [https://www.ostfalia.de/cms/de/galleries/g\\_download\\_dokumente\\_forschungsprojekte/Urkunde\\_KeGL\\_Programm.pdf](https://www.ostfalia.de/cms/de/galleries/g_download_dokumente_forschungsprojekte/Urkunde_KeGL_Programm.pdf)

Zöller, M. (2012). Qualifizierungswege in den Gesundheitsberufen und aktuelle Herausforderungen. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP*, (6), 6 -10.

## **Autor\*innen**

Gerold Niemeyer, Dipl.-Soz.geront.  
g.niemeyer@ostfalia.de

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

# Aktuelle Veröffentlichungen zum Themenfeld „Hochschule und Weiterbildung“

Ein Service der Bibliothek des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)  
(Halbjahresauszug – November 2020 bis Mai 2021)

Christ, Johannes & Koscheck, Stefan (2021).

**Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Weiterbildungsanbieter. Vorläufige Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020.**

Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Görtler, Michael (2021).

**Weiterbilden unter Zeitdruck? Zeitliche Herausforderungen beim Lernen zwischen Berufstätigkeit und Studium.**

Weiterbildung, 32(1), 35-37.

Kahl, Ramona (2020).

**Zwischen Zeitknappheit und Profilierungserwartungen. Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen.**

Magazin erwachsenenbildung.at, (41), 12-1-11.

Koller, Julia (2021).

**Vernetzte Lernkulturen: Eine Studie zu Konstruktionsweisen mediatisierter Lernkulturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung.**

Wiesbaden: Springer VS.

Merten, Wolfgang (2020).

**Die Wiederentdeckung des Wissenschaftsmarketings. Wettbewerb als Herausforderung für Universitäten.**

Weiterbildung, 31(6), 14-17.

Porath, Gudrun (2021).

**Mit Fernlernen gegen Fachkräftemangel.**

Wirtschaft + Weiterbildung, 34(1), 44-45.

Preston, David (2021).

**Academy of one: the power and promise of open-source learning.**

Lanham [u.a.]: Rowman & Littlefield.

Stanik, Tim & Wahl, Johannes (2021).

**Verstehen oder glauben? Wissenschaftliche Grundbildung in Zeiten von Corona.**

weiter bilden, 27(4), 54-56.

Stopper, Julia (2021).

**Hochschulbildung zwischen nicht traditionellen Bildungswegen und lebenslangem Lernen in Österreich.**

In Rudolf Egger & Peter Härtel (Hrsg.), Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich (S. 197-211). Wiesbaden: Springer VS.

Tam, Maureen & Xue Wu, Alice (2020).

**A model of integrating elder learning into higher education: a case from a Hong Kong university**

International journal of lifelong education, 39(4), 356-373.

Trevino-Eberhard, Diana & Kaufmann-Kuchta, Katrin (2020).

**Regulation and financing of continuing higher education in England and Spain. A comparison of adult education governance structures in national contexts.**

Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 43, 67-90.

Vilhena, Carla & Gregório, Maria Helena (Hrsg.) (2020).

**The contribution of education and learning for older adults' well-being: Proceedings of the 9th Conference of the ESREA network "Research on education and learning of older adults"**

Tübingen: Universität Tübingen.

von Doetinchem de Rande, Sandra (2020).

**Education in older and oldest-old age – A comparison between the United States and Germany.**

Tübingen: Universität Tübingen.

# Buchbesprechungen

**Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V., Carola Iller, Burkhard Lehmann, Gabriele Vierzigmann & Silke Vergara (Hrsg.). (2020).**

**Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule.**

*Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“ Band 6. Bielefeld: wbv. (201 Seiten, 49,90 Euro, ISBN: 978-3-7639-6188-7)*

Der Sammelband erscheint aus Anlass des 50-jährigen Bestehens der „Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF), die damit ihre Aktivitäten im Jubiläumsjahr 2020 beschließt. Mit der Thematik Inklusion verfolgen die Herausgeber\*innen eine Akzentsetzung, „die bisher in der Debatte um Weiterbildung an Hochschulen keine Beachtung fand.“ (S. 9). Sie wollen damit „zur Diskussion, ggf. auch zum Widerspruch in der Absicht einladen, die Weiterbildung an Hochschulen weiter oder anders zu denken.“ (S.9). Dass es sich hierbei nicht um eine weitere Funktionszuschreibung an die wissenschaftliche Weiterbildung handelt, sondern diese „jenseits ihrer funktionalistischen Inanspruchnahme einem zentralen Topos folgt, das hier als Inklusion beschrieben wird“, stellt Burkhard Lehmann in seiner Einleitung (S. 13) als These diesem Band voraus.

Die insgesamt zwölf Beiträge des Sammelbandes nehmen das Thema Inklusion im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Weiterbildung aus unterschiedlichen thematischen, theoretischen und praktischen Perspektiven in den Blick. Sie befassen sich mit Mechanismen, Formen und Praktiken der Öffnung und Schließung bzw. der Inklusion und Exklusion und den hierbei zugrundeliegenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen (Dörner; Zimmermann & Weber; Wolter), auch in europäischer (Alheit) und biografischer Perspektive (Demmer & Lobe). Sie analysieren die wissenschaftliche Diskussion um Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Freitag), stellen gelungene Beispiele von Hochschule als inklusiven Lernort dar (Schreiber-Barsch, Gundlach & Pongratz) und beschreiben Weiterbildung im Medium der Wissenschaft (Lehmann & Vierzigmann). Darüber hinaus werden Zielgruppen in den Blick genommen: sog. Migrant\*innen (Ebner von Eschenbach), Ältere (Iller), Menschen mit Beeinträchtigung (Ruhlandt), beruflich Qualifizierte (Wolter) sowie Frauen (Windheuser).

Inklusive Ansätze sollen darauf abheben, „strukturelle Rahmenbedingungen für eine inklusive Gesellschaft zu schaffen, in der alle Menschen gleichberechtigt (an Bildung) teilhaben können.“ (Demmer & Lobe, S. 48); sie stellen damit „die Le-

gitimität der exkludierenden Verfahren und Haltungen in Frage und [zielen] darauf ab, diese zu verändern.“ (Iller, S. 98).

In diesem Sinne verstehen die Autor\*innen dieses Bandes Inklusion als sozialen Prozess bzw. Interaktion, in dem Anerkennung, Wertschätzung und Bestätigung von Individuen von zentraler Bedeutung für die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe sind. Intention aller Beiträge in diesem Band, von der wissenschaftlichen Analyse bis zur praktischen Durchführung von Weiterbildungsangeboten, ist daher die Identifizierung exkludierender, hemmender und verschließender Mechanismen und Praktiken beim Zugang zu Weiterbildungsangeboten und die Entwicklung von Konzepten und konkreten Maßnahmen, die diese Hemmnisse zu überwinden helfen.

Deutlich wird dies in dem Beitrag von Ebner von Eschenbach (S. 33), der die traditionell gängige identitätslogische Bestimmung von Zielgruppen problematisiert. Diese erweise sich „als permanente Exklusionsmaschinerie, weil jeder (neuen) ausdifferenzierenden Eigenschaftszuschreibung eine basale Unterscheidung vorausläuft, die unweigerlich ein Innen und Außen besitzt. Mit anderen Worten: Je näher und je genauer angestrebt wird, einer (neuen) Zielgruppe mit zunehmenden Eigenschaftszuschreibungen entsprechen zu wollen, desto größer wird ihre „Exklusivität““ (S. 34). Er plädiert daher für eine Zielgruppenbestimmung in „relationaler Perspektive“ (S. 38) und verweist auf Schäffters Ansatz, der sich dadurch auszeichne, dass „(...) vor allem die internen Prozesse der Selbstklärung der Adressat\_innen im Kontext der Konstitution einer Gruppe im Werden berücksichtigt werden“ (S. 40).

Die Relevanz für die wissenschaftliche Debatte um Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung wird besonders durch den Beitrag von Freitag (S. 75) deutlich. Sie untersucht 117 Beiträge in Publikationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung auf den Inklusionsbegriff und stellt fest, dass „die Investition in neue Formate wissenschaftlicher Weiterbildung“ im Mittelpunkt der Praxis stehen, „(...) auf Inklusion wird emphatisch, aber nicht analytisch Bezug genommen“ (S. 75). Insbesondere „(...) Durchlässigkeit wird in [ihren] bildungspolitischen Facetten thematisiert, die erforderlichen Mechanismen der Handlungskoordination werden jedoch selten analysiert und Inklusion wird impliziert, aber nicht expliziert, Exklusion wird weder thematisiert noch kritisch hinterfragt“ (S. 87).

Der Stil der Beiträge ist durchweg anspruchsvoll und instruktiv zugleich und wird damit sowohl der als notwendig angesehenen wissenschaftlichen Debatte um Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung als auch der anzustrebenden Veränderung deren Praxis gerecht. Vor diesem Hintergrund

wird der Anspruch der Herausgeber\*innen einer Akzentsetzung bezüglich der Thematik Inklusion und damit „zur Diskussion, ggf. auch zum Widerspruch in der Absicht [einzuladen], die Weiterbildung an Hochschulen weiter oder anders zu denken“ (S.9) insgesamt eingelöst.

**Bernhard Christmann**

bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de

**Olaf Dörner (Hrsg.). (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende.**

*Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. (247 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 978-3-8474-2227-3)*

Für eine gelingende Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende ist wissenschaftliche Weiterbildung – nicht zuletzt be- und gefördert durch breit angelegte Förderprogramme auf Landes- und Bundesebene – verstärkt zur bildungspolitischen Maßnahme avanciert. Ausgehend von einem durchaus ernüchternden Bild von Hochschulen, die mit ihren Zugangsbemühungen eine Erhöhung von Weiterbildungsaktivitäten für ein breites Zielpublikum verfehlen zu scheinen (S. 9f.), widmet sich die vorliegende Herausgeberschrift der Frage, „(i)nwieweit wissenschaftliche Weiterbildung in der Lage ist und sein kann, Hochschulen insbesondere für nicht-traditionelle Adressat\*innen zu öffnen oder inwieweit sie Hochschulräume auch verschließt (...)“ (S. 10). Gemeinsam mit verschiedenen Autor\*innen nimmt Olaf Dörner unterschiedliche Perspektiven (aus Erwachsenenbildung, Medienpädagogik, Hochschulforschung, Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung) auf das Verhältnis von Öffnung und Schließung im Kontext Hochschule ein. Dazu werden innerhalb der drei Themenbereiche „Öffnung und Hochschule“, „Öffnung und Adressaten“ sowie „Öffnung und Soziale Medien“ Be- und Entgrenzungen von Zugängen von nicht-traditionellen Adressat\*innen zum Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung analysiert und darin liegende Spannungsfelder auf der Basis empirischer Befunde offengelegt. Die Beiträge zielen darauf ab, anhand von Kenntnissen über die Beteiligung und eben auch Nichtbeteiligung von Erwachsenen an wissenschaftlicher Weiterbildung ein realitätsnahes Bild der gegenwärtigen Öffnungsperspektiven von Hochschulen nachzuzeichnen. Darüber hinaus sollen die Sichtweisen Anknüpfungspunkte für die zukünftige Gestaltung von Hochschulweiterbildung liefern.

Im ersten Themenbereich „Öffnung und Hochschule“ wird wissenschaftliche Weiterbildung als organisationales Handlungsfeld fokussiert. Dabei werden die sich aus den strukturellen Besonderheiten einer berufsorientierten wissenschaftlichen Weiterbildung ergebenden Handlungserfordernisse herausgestellt. Diese divergieren durchaus zum üblichen Wissenschaftsbetrieb der Hochschule und müssen laut der Autor\*innen bei der Suche nach Strategien für eine gelingende Beteiligung an Hochschulweiterbildung systematisch

einbezogen werden. Der zweite Themenbereich „Öffnung und Adressaten“ beschäftigt sich mit den strukturellen wie individuellen Teilnahmebedingungen von Hochschulweiterbildung. Neben den Fragen des Zugangs und der Zulassung zu Weiterbildungsformaten an Hochschulen, werden auch biographische Relevanzen einer Weiterbildungsbeteiligung in den Blick genommen. Unter der Überschrift „Öffnung und Soziale Medien“ widmen sich die Autor\*innen des dritten Themenbereichs dem Stellenwert digitaler Medien und des onlinebasierten Lernens in wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei wird auf die sogenannten Massive Open Online Courses (kurz MOOCs) eingegangen, die als reine E-Learning-Formate webbasiert, ohne formale Zulassungsbeschränkung einer großen Anzahl an Personen einen barrierefrei(er)en Zugang zu hochschulischem Lernen ermöglichen sollen und damit zu einer globalen Öffnung von Hochschulen beitragen wollen. Zudem werden im dritten Themenbereich auch soziale Onlinenetzwerke in ihrer Bedeutung für die Kommunikation und Kooperation thematisiert und ihre Diskrepanz zum hochschulischen Anspruch einer akademischen (Weiter-)Qualifizierung thematisiert.

Die Ausführungen der hier rezensierten Herausgeberschrift lassen sich in ihrer Gesamtheit als nachvollziehbar und argumentativ schlüssig bewerten. Die Beschreibung der theoretischen Bezugsrahmen der präsentierten empirischen Untersuchungen rückt in den praxisorientierten Darstellungen einzelner Beiträge punktuell in den Hintergrund. Wiederum trägt die pointierte Darlegung der empirischen Befunde innerhalb der Beiträge zu einem besseren Verständnis der verschiedenen Themenschwerpunkte bei. Die einzelnen Beiträge innerhalb der drei Themenbereiche überzeugen durch ihre strukturelle Versiertheit bezogen auf die einleitend gestellte Fragestellung. Gleichsam lässt der konzeptionelle Charakter der Herausgeberschrift Spielraum für die Erarbeitung weiterer Beiträge, die in die bestehenden Themenbereiche integriert oder gar zu neuen Themenbereichen formiert werden können. Wünschenswert wäre gewesen, sowohl innerhalb der Beiträge der Themenbereiche die Ergebnisse gebündelt und bezogen aufeinander noch einmal zu betrachten. Gleiches gilt für die Verbindungen zwischen den drei Themenbereichen. Hier wäre eine integrierende Zusammenschau der Öffnungs- und Schließungsmechanismen von Hochschulen gerade für nicht-traditionelle Studierende zweckmäßig.

In summa eröffnet der Sammelband eine Sichtweise auf wissenschaftliche Weiterbildung, die sich im Spannungsgefüge von Öffnung und Schließung an Hochschulen bewegen muss. Dabei zeigen die Beiträge des Sammelbandes für den Zugang zur Hochschulweiterbildung in prägnanter Weise, dass die Öffnungsbemühungen von Hochschulen mit den (daraus resultierenden) Schließungsmechanismen diskursiv zusammenhängen.

**Franziska Lutzmann, M.A.**

franziska.lutzmann@googlemail.com

**Matthias Rohs, Hans-Joachim Schmidt & Hans-Ulrich Dallmann (Hrsg.). (2020). Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung.**

Reihe „Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis“. Bielefeld: wbv. (335 Seiten, 49,90 Euro, ISBN: 978-3-7639-6108-5, DOI: 10.3278/6004767w)

Der Herausgeberband präsentiert die zentralen Ergebnisse des im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ geförderten Verbundprojekts „EB - Bildung als Exponent individueller und regionaler Entwicklung: evidenzbasierte Bedarfserschließung und vernetzte Kompetenzentwicklung“, an dem die Hochschule Kaiserslautern, die Technische Universität Kaiserslautern und die Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen beteiligt waren. Leitendes Motiv des Projekts EB war es, „regionale Entwicklungschancen, die sich aus den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ergeben, zu prognostizieren und mittels passgenauer und bedarfsorientierter Bildungsangebote zu nutzen“ (S. 13). Mit 22 Beiträgen in fünf Kapiteln gibt der Band Einblick in ausgewählte Forschungs- und Entwicklungsarbeiten und verweist mit einer Übersicht über alle Projektpublikationen im Anhang auf die zahlreichen weiteren Projektergebnisse.

Im ersten Kapitel beschreiben drei Beiträge unterschiedliche Ansatzpunkte für die *Öffnung von Hochschulen*: durch Individualisierung und Flexibilisierung, eine inklusive Didaktik und den Einsatz digitaler Medien kann heterogenen und auf unterschiedliche Arten beeinträchtigten Studierenden ein erfolgreiches Studieren ermöglicht werden. Weitere Beiträge thematisieren *Öffnung* als Verbindung sonst getrennter Bildungsbereichen: als Bildungsangebot, das berufliche und akademische Ausbildung miteinander verknüpft bzw. als Studienangebote im Kontext der Akademisierung im Pflegebereich.

Vielfältige Zugänge zu *regionaler Bedarfserhebung* in der die Landesgrenzen überschreitenden Region der „erweiterten Westpfalz“ (S. 97) werden im zweiten, dem vielleicht zentralsten Kapitel vorgestellt; denn den regionalen Bedarf überhaupt systematisch zu erfassen, ist Voraussetzung für das Projektziel „bildungsbasierte Regionalentwicklung“ (S. 97). Die Themen der Beiträge reichen von Möglichkeiten und Grenzen der konkreten praktischen Umsetzung datenbasierter Bildungssteuerung über konkrete Maßnahmen zur Datensammlung und -aufbereitung sowie der an regionalem Bedarf orientierten Angebotsentwicklung bis hin zur theoretischen Auseinandersetzung mit Bildungsregionen und deren Konstruktion.

Die *Methodik bedarfsorientierter Angebotsentwicklung* ist das zentrale Thema des dritten Kapitels. Anschließend an die Vorstellung des grundsätzlichen Vorgehens und der Potentiale einer „bedarfsorientierten und datengestützten Bedarfsermittlung“ (S. 190) folgen Beiträge mit konkreten Einblicken:

in die Prozessschritte einer bedarfsorientierten Studienangebotsentwicklung, in die Evaluation eines solchen Ansatzes und die Entwicklung und Erprobung weiterbildender Angebote.

Das vierte Kapitel schließlich fokussiert konkrete im Rahmen des Projekts entstandene *Angebote und deren innovative Formate*. Die Innovation zeigt sich zum einen in den Lehr-/Lernformaten als digitale Ansätze bzw. Blended-Learning-Formate und zum anderen in der Modularisierung der Angebote. Hier schließt sich in gewisser Weise der Kreis zum ersten Kapitel, in dem die Potentiale von Individualisierung und Digitalisierung deutlich gemacht werden.

Die Beiträge im abschließenden Kapitel heben auf sehr unterschiedliche Weise auf *Hochschulentwicklung* ab. Neben den Themen Governance wissenschaftlicher Weiterbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Steuerungs- und Anspruchslogiken und Hochschulstrukturentwicklung durch Prozessverstärkung, schließen den Band drei das Projekt resümierende Beiträge der Teilprojekte ab, deren Bandbreite die Unterschiedlichkeit der Teilprojekte widerzuspiegeln scheinen. Sie reichen von einer fokussierten Projekterfolgsbetrachtung über einen breiter angelegten Rückblick, der auf die Projektlogik zurückführbare Herausforderungen und Zukunftspotentiale von wissenschaftlicher Weiterbildung für die gesamte Hochschule adressiert bis hin zur kritischen Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit Aufstieg durch Bildung gelingen kann, wenn für einen Aufstieg erforderliche strukturelle Rahmenbedingungen unverändert bleiben.

Der Sammelband gibt vielfältige und spannende Einblicke in die Projektarbeit und -ergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichem Zuschnitt und fachlich-disziplinären Schwerpunkten: diese reichen von übergeordneten Forschungsergebnissen bis zur detaillierten Vorstellung konkreter entwickelter Angebote und Prozesse. Dadurch bietet er interessante Erkenntnisse für verschiedene Leserspektiven wie etwa Angebotsentwickler\*innen, Verantwortliche wissenschaftlicher Weiterbildung aber auch Hochschulleitungen, Regionen und (Bildungs-)Politik. Dabei hätte eine gewisse Vereinheitlichung der Darstellung des Projektkontexts (oder deren Zentralisierung) sowie eine stringenter Bezugnahme auf zentrale Diskurse der wissenschaftlichen Weiterbildung das Gesamtleserlebnis der sehr unterschiedlich angelegten Beiträge noch verbessern können. Aufgrund der Unterschiedlichkeit von Ausrichtung und Schwerpunkten der Projektpartner wäre es auch sehr interessant gewesen, neben der thematischen Sortierung in die Kapitel einen zusätzlichen Lesepfad entlang der Teilprojekte durch den Band gelegt zu bekommen. Falls Ihr Interesse für dieses OPEN ACCESS erschienene Buch geweckt ist, kann ich eine solche Lesereihenfolge jedenfalls sehr empfehlen.

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

## Aus der Fachgesellschaft

# Raum und Region als Forschungsfeld in der wissenschaftlichen Weiterbildung

## Bericht zur 8. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF

18. bis 19. März 2021 an der Technischen Universität Kaiserslautern

Die 8. Forschungswerkstatt der Arbeitsgemeinschaft Forschung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) wurde in Kooperation mit der Professur für Erwachsenenbildung, Prof. Dr. Matthias Rohs am 18. und 19. März 2021 an der Technischen Universität Kaiserslautern (TUK) im digitalen Format ausgerichtet. Thematisiert wurde dabei die Bedeutung von Raum mit Fokus auf die Rolle von Region und Regionalität für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Zu Beginn des ersten Tages der Forschungswerkstatt fand zunächst eine Begrüßung durch Dr. Claudia Lobe von der AG Forschung und Prof. Dr. Matthias Rohs von der TUK statt. Im Rahmen der digitalen Umsetzung dieser Veranstaltung wurde zur Einstimmung in die übergeordnete Thematik der Veranstaltung eine virtuelle Anreise über regionale Sehenswürdigkeiten und den Pfälzer Wald zu den Räumlichkeiten der TUK geboten.

Der darauffolgende Impulsvortrag von Dr. Nadine Bondorf, Geschäftsführerin des Distance and Independent Studies Center (DISC), gab einen Überblick über das Themengebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung an der TUK. Hierzu wurde das DISC als zentrale Einrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der TUK vorgestellt.

Prof. Dr. Rohs schloss mit einem Impulsvortrag zum Thema „Raumaspekte wissenschaftlicher Weiterbildung“ an, der in den Schwerpunkt Raum, Region und Regionalität einführte. Dabei wurde herausgestellt, dass der wissenschaftlichen Wei-

terbildung an der TUK eine relevante Rolle im Rahmen der Regionalentwicklung zugeschrieben werden kann. Raumbezogene Forschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann dabei auf unterschiedliche disziplinäre Perspektiven auf Raum zurückgreifen. Sowohl kulturwissenschaftliche, wie auch sozialwissenschaftliche Ansätze können für ein Raumverständnis hilfreich sein. Zentrale Begriffe, wie die des „Lernortes“ unterliegen daher auch verschiedenen Ausdeutungen. Auch vor dem Hintergrund der aktuellen Digitalisierung intensiviert sich dabei aktuell der Raumdiskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

In dem darauffolgenden Workshop von Dr. Bastian Steinmüller und Alina Elsner setzten sich die Teilnehmenden interaktiv mit dem Thema „Wissenschaftliche Weiterbildung und Region“ auseinander. Anhand von Forschungserkenntnissen und ausgewähltem Interviewmaterial aus dem Projekt *Entwicklung durch Bildung (E<sup>B</sup>)*<sup>1</sup> wurden Herangehensweisen zur Beschreibung einer Region auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet und fallbasiert diskutiert. Hierbei zeigte sich, dass die Perspektiven von „Region“ auf Makro-, Meso und Mikroebene hohe Potenziale für raumbezogene Forschungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung bieten können.

Der erste Forschungstag wurde mit einem informellen Get-Together und einer Einführung in die regionale Kultur im virtuellen Raum abgeschlossen.

Der zweite Tag war im Sinne einer Forschungswerkstatt für (Nachwuchs-)Wissenschaftler\*innen von Diskussio-

<sup>1</sup> Das Projekt „Entwicklung durch Bildung“, kurz E<sup>B</sup> (Laufzeit 2014 bis 2018) war ein Verbundprojekt der Hochschule Ludwigshafen am Rhein, der TUK und der Hochschule Kaiserslautern. Finanziert wurde es in zwei Förderphasen von 2014 bis 2020 durch das BMBF im Rahmen der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“.

nen zu aktuellen Forschungsprojekten und Qualifikationsarbeiten geprägt. In zwei parallel angebotenen Arbeitsgruppen wurde eine große Bandbreite an Themen rund um die wissenschaftliche Weiterbildung diskutiert, von „Hochschulwahl und Region in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Alina Elsner, TUK) und „weiterbildungsmarktbezogenen Konventionen und deren Bedeutsamkeit für das Programmplanungshandeln in der Schweizer Hochschulweiterbildung“ (Bianca Tokarski, Berner Fachhochschule), über „Stand und Potentiale von digital angereicherten Qualifizierungsangeboten in der betrieblichen/wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Linda Häßlich, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg) bis hin zu „Erfolgsfaktoren der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ergebnisse einer Erhebung in bayerischen Hochschulen“ (Dr. Nicole Höhn, Otto-Friedrich-Universität Bamberg).

In der anschließenden Mitgliederversammlung wurde u.a. auf die diesjährigen Schreibtage der AG Forschung am 8.10.-9.10.2021 hingewiesen und ein Ausblick auf die Forschungswerkstatt im kommenden Jahr an der Fernuniversität Hagen gegeben.

Auch die diesjährige Forschungswerkstatt stand im Zeichen des offenen, themenbezogenen Austauschs. In diesem Rahmen wurden vielfältige Einblicke in aktuelle Forschungsaktivitäten im Feld ermöglicht und Kontakte über die eigene Forschungseinrichtung hinaus geknüpft, wodurch die Forschungswerkstatt zu einem bereichernden Erlebnis wurde.

### **Autor\*innen**

Alina Elsner  
alina.elsner@sowi.uni-kl.de

Laura Lehmann  
lehmannl@rhrk.uni-kl.de

# Verzeichnis der Autor\*innen

---

## Autor\*innen der Beiträge

Julia Bök  
julia.boek@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Peter Schlögl  
peter.schloegl@aau.at

Dr. Katrin Brinkmann  
katrin.brinkmann@uni-oldenburg.de

Dr. Birgit Schmidtke  
birgit@schmidtke.info

Prof. Dr. Roland Brünken  
r.brueken@mx.uni-saarland.de

Prof. Dr. Karsten Speck  
karsten.speck@uni-oldenburg.de

Bernhard Christmann  
bernhard.christmann@ruhr-uni-bochum.de

PhD. Thomas Stangl  
thomas.stangl@sos-kinderdorf.at

Alina Elsner  
alina.elsner@sowi.uni-kl.de

Dr. Susanne Timm  
susanne.timm@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Julia Franz  
julia.franz@uni-bamberg.de

Sandra Habeck  
habecks@staff.uni-marburg.de

Dr. Gesa Heinbach  
gesa.heinbach@univw.uni-saarland.de

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

Laura Lehmann  
lehmannl@rhrk.uni-kl.de

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

Franziska Lutzmann, M.A.  
franziska.lutzmann@googlemail.com

Prof. Dr. Annika Maschwitz,  
annika.maschwitz@hs-bremen.de

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

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

Gerold Niemeyer, Dipl.-Soz.geront.  
g.niemeyer@ostfalia.de

Prof. Dr. Susan Pulham  
susan.pulham@htwsaar.de

## 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**

1|2021

**Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung**

## Vorschau

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